



**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ» (ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)**

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И МОАЯ

Тема

**РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ СМЫСЛОВОЙ ОБРАБОТКИ ТЕКСТА
ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

Выпускная квалификационная работа по направлению 44.03.05
Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) Направленность
программы бакалавриата «Английский язык Иностранный язык»

Проверка на объем заимствований

92, 92 % авторского текста

Работа рекомен. к защите

рекомендована/не рекомендована

«20» ноября 20 19 г.

зав. кафедрой английского языка и МОАЯ

Кунина Наталья Ефимовна

Выполнила: Студентка группы ОФ-503-
088-5-3

Любченко Виктория Игоревна

Научный руководитель:

Кандидат педагогических наук, доцент

Федотова Марина Геннадьевна

Челябинск 2019

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ СМЫСЛОВОЙ ОБРАБОТКИ ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ	11
1.1 Формирование умений смысловой обработки текста при обучении чтению как проблема.	11
1.2 Методологические подходы к проблеме смысловой обработки текста при обучении чтению.....	22
1.3 Условия формирования умений смысловой обработки текста	33
Выводы по первой главе.....	43
ГЛАВА II «ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ УМЕНИЙ СМЫСЛОВОЙ ОБРАБОТКИ ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ»	45
2.1. Цели, задачи, условия проведения опытно-экспериментальной работы по развитию умений смысловой обработки текста при обучении чтению на иностранном языке.....	45
2.2. Методика формирования умений смысловой обработки текста в чтении	56
2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы.....	63
Выводы по второй главе	69
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	71
Библиографический список	72
Приложение 1	79
Приложение 2	82
Приложение 3	85

ВВЕДЕНИЕ

В соответствии с Федеральным Государственным Образовательным Стандартом, одной из целей изучения иностранного языка на ступени основного общего образования является формирование универсальных учебных действий (УУД), среди которых выделяют умения смысловой обработки текста, которые представляют особый интерес для изучения способности к пониманию текста как интерпретативной активности ориентированной на расширение связей между языком и человеком, языком и обществом, что является актуальным в ситуации соприкосновения разных языков и культур, интеграции знаний, глобализации мирового пространства. Формирование умений смысловой обработки текста способствует:

1. Ориентированию в содержании текста;
2. Структурированию текста и пониманию его целостного смысла;
3. Нахождению в тексте требуемой информации, в соответствии с целями своей деятельности;
4. Пониманию воспринимаемой информации с целью синтеза и трансформации знания;
5. Интерпретированию текста и извлечению такого количества знания, которое позволяет лингвистическим кругозором и формированию лингвистической компетенции;
6. Установлению взаимосвязи описываемых в тексте событий, явлений, процессов;
7. Умению анализировать языковые характеристики текста;
8. Развитию когнитивных способностей обучающихся.

Анализ теории и практики свидетельствуют о существовании противоречия между требованиями Федерального Государственного Образовательного Стандарта и уровнем сформированности умений смысловой обработки текста у учащихся в основной школе.

Указанное противоречие выявило проблему исследования, суть которой заключается в том, как наиболее эффективно организовать методику формирования умений смысловой обработки текста для обеспечения продуктивного обучения иностранному языку как средству коммуникации.

Таким образом, актуальность выбранной темы исследования связана и обусловлена:

1. Практической потребностью общества в личности, обладающей определёнными знаниями, умениями и навыками для способности ориентироваться в потоке информации с помощью построения концептуальной и языковой картин мира;
2. Современными тенденциями в области развития методики обучения иностранным языкам, когнитивной лингвистики, теории текста;
3. Потребностью постоянного совершенствования учебно-педагогического процесса развития умений и навыков иноязычного общения.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют работы педагогов, учёных, методистов, психологов Арутюновой Н. Д., Выготского Л. С., Гальперина П. Я., Гальсковой Н. Д., Гез Н. И., Знакова В. В., Колшанского Г. В., Кубряковой Е. С., Леонтьева А. Н., Рубинштейна С. Л., Талызиной Н. Ф., Солововой В. Н., Миролюбова А. А., Пассова Е. И. Шехтман Н. А., и других.

Объектом исследования является процесс обучения английскому языку в основной школе.

Предметом исследования выступает методика развития умений смысловой обработки текста на уроке английского языка в основной школе.

Цель данной работы состоит в разработке модели формирования умений смысловой обработки текста и определении педагогических условий ее реализации.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что процесс развития умений смысловой обработки текста на уроке английского языка в основной школе будет проходить более успешно, если:

1. В процессе обучения иностранному языку будет реализована модель формирования умений смысловой обработки текста;
2. Будет реализован комплекс условий обеспечивающий ее эффективное функционирование.

Проблема, объект, предмет, цель и гипотеза исследования определили следующие **задачи**:

- изучить и проанализировать состояние проблемы развития умений смысловой обработки текста на уроке английского языка у учащихся основной школы;
- разработать модель формирования умений смысловой обработки текста при обучении чтению на английском языке и выявить условия ее эффективного функционирования;
- организовать и провести опытно-экспериментальную работу на проверку правильности выдвинутой гипотезы;
- описать качественные и количественные результаты опытно-экспериментального обучения направленного на формирование умений смысловой обработки текста при обучении чтению на английском языке в основной школе.

Решение поставленных задач происходило с использованием следующих **методов** исследований:

1. Теоретического анализа методической и психолого-педагогической литературы по выбранной теме исследования;
2. Обобщения педагогического опыта по развитию умений смысловой обработки текста на уроках английского языка в основной школе;
3. Моделирования для построения модели формирования умений смысловой обработки текста на уроках английского языка в основной школе;
4. Проведения опытно-экспериментального обучения для проверки эффективности разработанной модели, включающее в себя наблюдение за развитием эксперимента и тестирование испытуемых, с целью выявления результатов эксперимента;
5. Обработки результатов экспериментального обучения в соответствии с методами математической статистики.

Теоретическая значимость работы состоит в уточнении теоретических основ формирования и развития умений смысловой обработки текста на уроках английского языка в основной школе как составляющего в а) рассмотрении понимания как активного творческого процесса, который требует сличать и обобщать тезаурусы автора и читателя; б) расширении представления о процессе понимания за счет введения комментария как стадии понимания.

Практическая значимость заключается в разработке модели формирования умений смысловой обработки текста на уроках английского языка у учащихся основной школы, и условий ее применения.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечены:

-опорой на достижения методики преподавания иностранных языков и смежных наук;

- использованием адекватных методов исследования;
- результатами опытно-экспериментального обучения.

Апробация и внедрение результатов проводилось в ходе прохождения производственной практики в МБОУ гимназии №1 г. Челябинска в 2018 году. В опытно-экспериментальной работе приняли участие учащиеся 9 классов.

Цели и задачи данной работы определили её структуру. Работа включает в себя введение, две главы, заключение, библиографический список и 3 приложения.

Во введении обосновывается актуальность темы исследования, определяется объект, предмет, формулируются цель, задачи, отбираются методы исследования, выдвигается гипотеза.

В первой главе «Теоретические основы формирования умений смысловой обработки текста при обучении чтению на иностранном языке» анализируется состояние проблемы развития умений смысловой обработки текста при обучении чтению на иностранном языке в педагогической и методической литературе; раскрываются сущности понятий «понимание текста», «текст» и «умения смысловой обработки текста»; проводится моделирование процесса умений смысловой обработки текста при обучении чтению; анализируется и выявляется комплекс условий, которые способствуют эффективному функционированию модели.

В Главе 2 «Опытно-экспериментальная работа по развитию умений смысловой обработки текста при обучении иноязычному чтению на иностранном языке» описывается ход и результаты проведённой опытно-экспериментальной работы по развитию умений смысловой обработки текста на уроках английского языка у учащихся основной школы, с

применением разработанной нами модели и комплекса нами условий ее эффективного функционирования.

В заключении подводятся итоги проведенного исследования, формулируются выводы.

Библиографический список включает 66 наименований использованной литературы, учебных пособий и использованных информационных порталов из Интернета, которые были использованы в работе

Понятийный аппарат исследования:

Федеральный Государственный Образовательный Стандарт — совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденных федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования [Пункт 6 Статьи 2 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации"];

Действие — часть деятельности, которая имеет самостоятельную, осознанную человеком цель. Действиями называются движения, направленные на предмет и преследующие определенную цель [Леонтьев А.Н.2005:352].

Знание в широком смысле — субъективный образ реальности в форме понятий и представлений. Знание в узком смысле - обладание проверенной информацией (ответами на вопросы), позволяющей решать поставленную задачу [Гальскова Н.Д. 2006. :366].

Информация — сведения, воспринимаемые человеком или специальными устройствами как отражение фактов материального или духовного мира в процессе Коммуникации [Колкер2001:63].

Компенсаторные умения — это способности использовать определенные иноязычные языковые или неязыковые средства, которые позволяют компенсировать трудности, возникающие в процессе овладения иностранным языком [Коряковцева Н.Ф. 2010:192]

Комплекс заданий — совокупность необходимых типов и видов заданий, которые выполняются в последовательности, учитывающей закономерности формирования и совершенствования навыков и умений в разных видах деятельности в их взаимодействии, и обеспечивающий максимально высокий уровень владения иностранным языком в заданных условиях [Елизарова 2005 :284].

Метод — совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения действительности, позволяющие достичь какую-либо цель, решить конкретную задачу [Современная энциклопедия. 2000.].

Модель — система, служащая средством получения информации о функционировании другой системы, представляющая некоторый реальный процесс, устройство или концепцию[Стрелков Ю. К. 2009: 99]

Навык – относительно самостоятельное действие, являющееся частью системы сознательной деятельности, имеющую полную совокупность качеств, которые делают его условием выполнения этой деятельности [Пассов 2003: 49];

Понимание — универсальная операция мышления, связанная с усвоением нового содержания, включением его в систему устоявшихся идей и представлений [Лаптева М. П. 2005: 66.]

Речевая деятельность — это вид деятельности, характеризующийся наличием предметного мотива, целенаправленности, включающий в себя

четыре фазы - ориентировку, планирование, реализацию речевого плана, контроль [Леонтьев А.Н. 2005:352].

Смысл — сущность феномена в более широком контексте реальности, который оправдывает его существование, определяя его место определенной целостности [Ланкин, В. Г 2003:423]

Текст — зафиксированная на каком-либо материальном носителе человеческая мысль; в общем плане связная и полная последовательность символов [Гальперин И.Р 2010:336].

Умение — это деятельность, которая отличается сознательностью. Умения основаны на системе действий функционирующих подсознательно, которые направлены на решение коммуникативных задач [Коряковцева 2010:192].

Упражнение – это организованные действия, являющиеся структурной единицей методической организации материала, используемого в процессе обучения. Они отличаются целенаправленностью и взаимосвязанностью, предлагаются для выполнения по уровню нарастания операционных и языковых трудностей и учитывают последовательность становления речевых умений и навыков [Азимов, Щукин 2009: 108].

Чтение — вид речевой деятельности, являющийся самостоятельным и обеспечивающий письменную форму общения [Пассов 2003: 233].

Эксперимент — один из основных методов исследования. Позволяет доказать или опровергнуть научное предположение [Азимов, Щукин 2009: 108];

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ СМЫСЛОВОЙ ОБРАБОТКИ ТЕКСТА ПРИ ОБУУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

1.1 Формирование умений смысловой обработки текста при обучении чтению как проблема.

Проблема обучения чтению с одной стороны продиктована течением общественно-исторического прогресса, а с другой - развитием методики обучения иностранному языку.

Исходя из теоретического анализа отечественной методической литературы, можно заключить, что до середины XIX века цель обучения чтению заключалось в обучении технике чтения, то есть механическому озвучиванию текстов[31].

В последующие годы внимание исследователей было направлено на обучение чтению как процессу извлечения информации. В результате были выделены две составляющие, которые обеспечивают полноценность чтения, а именно: «механизм чтения» и «понимание смысла читаемого». Суть механизма чтения состояла в воспроизведении звуковой оболочки слова, в то время как под смысловым пониманием описывали процесс, который заключался в логическом разложении мысли на составляющие ее компоненты, расположенные в логической последовательности, что способствовало «постижению нравственной мысли произведения» [54].

Таким образом, к середине XIX века было сформировано понимание того, что существует 2 вида чтения – техническое и смысловое, причем смысловое или «сознательное» чтение предопределяет результаты и качество прочтения, которое заключается в том что читать и как понимать читаемое [55].

В отечественной науке для обозначения понятия «смысловая обработка текста» использовали следующие понятия: Ф.И. Буслаевым

использовалось отчетливое чтение и К.Д. Ушинским объяснительное чтение.

Как следствие, в начале XX в. было определено три подхода к изучению чтения: клинический, педагогический и психологический. В исследованиях этого периода, смысловая обработка текста при чтении не выделяется как самостоятельная психолого-педагогическая и методическая проблема и рассматривалась в контексте более общих проблем методики преподавания иностранного языка. Проведенные исследования имели большое значение для определения роли чтения в образовании обучающегося и его для измерения его влияния на развитие познавательных процессов ребенка. [20].

Полученные результаты свидетельствовали о наличии у обучающихся трех уровней развития. Это позволило условно разделить детей на три группы, которые характеризуются разным уровнем восприятия прочитанных текстов.

К первому уровню относятся дети, отличающиеся осмысленным восприятием прочитанного текста и активным воображением. На втором уровне представлены дети, которых отличала слабая осмысленность восприятия и некритическое отношение к прочитанному. А детям третьего уровня были свойственны признаки «психического автоматизма»: т.е. они высказывали неверное предположение о содержании текста, которое повторялось при повторном прочтении [37; 38; 39].

Для Л.С. Выготского чтение как представляет собой форму письменной речи которая базируется на высших психических функциях и выступает средством овладения культурой [6].

Таким образом, чтение это: во-первых рецептивный вид речевой деятельности, состоящий из ряда структурных образований; во-вторых результатом чтения является понимание, которое рассматривается как

процесс смыслообразования; в-третьих это средство овладения культурой и развития интеллектуального потенциала ребенка.

По мнению А.Н.Леонтьева процесс смыслообразования наступает после того как ребенок овладел техникой чтения, так как усвоение сенсорного образа буквы сопровождает процесс перехода от внешних действий к внутренним, порождая систему преобразований, что представляет собой смысл обучения. Этот процесс смыслообразования возможен благодаря «образу мира», и носит активный познавательный характер. В результате формируется познавательная картина мира, которая носит субъективный характер. Этот процесс формирования происходит у человека в течении всей познавательной активности и за счёт личностной картины мира придает смысл значению, содержащемуся в тексте [28].

Исходя из этого следует отметить важную роль «смыслообразующих мотивов чтения», поскольку они придают деятельности личностный смысл [27].

Исследования 40-х гг. XX в. были посвящены изучению психологического аспекта чтения. По мнению Н.Г. Морозовой предметом чтения является «смысловое понимание» которое состоит из: «плана значений» и «плана смысла». Первый подразумевает значение слов, словосочетаний и предложений, второй – отношение к предмету повествования. Эти два плана предъявляют разные требования к читателю. План значений подразумевает наличие определенного уровня сформированности знаний умений и навыков, а план смысла связан с уровнем развития личности. Полноценное чтение возможно при условии сформированности личностного отношения читателя к фактическому предметному содержанию и понять роль каждого события [34].

А.А. Леонтьев, Н.И. Жинкин, А.Н.Соколов и И.А.Зимняя считают, что результатом чтения является понимание предметного содержания

чтения. Они оперируют понятием «смысловое восприятие текста», которое представляет собой последовательность четырех этапов: 1) смыслового прогнозирования; 2) угадывания последующих частей; 3) «вербального сличения» (опознавание графических образов); 4) определения смысловых связей. [17;19;28].

Д.Б. Эльконин, выделяет в процессе понимания технический и смысловой этапы. Сущность первого этапа состоит в воссоздании звуковой формы слова. Понимание является способом контроля. Сущность 2 этапа состоит в осмыслении предложения. Понимание напрямую зависит от умения установить синтаксические отношения [59]. Переход от технического к смысловому чтению связан с изменением его психологического механизма, который позволяет установить синтаксические связи в предложении или тексте [60].

Т.Г. Егоров рассматривает понимание прочитанного как совокупность трех взаимосвязанных стадий: 1)восприятие буквенных знаков; 2)озвучивание (произношение) обозначенного ими [16]; 3) осмысление полученной при прочтении информации. Эти действия последовательны у начинающих чтецов, а у опытных синтезируются, протекая одновременно.[15].

Л.Доблаев говорит о понимании как о компоненте мышления, который состоит в нахождении и решении невыраженных вопросов в условиях проблемной ситуации с использованием уже имеющихся знаний и с применением специальных приёмов.

Таким образом ученый считает, что способом добиться более точного и глубокого понимания текста, является создание проблемной ситуации (постановка вопроса) и как следствие поиск решения. Данный процесс может иметь три способа организации: а) после прочтения текста учитель ставит перед учеником вопросы, а ученик ищет на них ответы; б)

учитель задает вопросы перед прочтением текста, а ученик, в процессе чтения, ищет на них ответы; в) вопросы формируются учеником самостоятельно, и по ходу чтения он пытается найти на них ответы» [11].

Интерес, разумеется, представляют исследования, которые связаны с обучением чтению детей с задержкой психического развития. Они свидетельствуют о доступности таким детям фактического содержания [26]. При этом четкое понимание причин, описанных в тексте явлений не формируется у половины детей. У другой половины и вовсе отсутствует [63]. Как следствие, пересказ текста не является значимым способом оценивания качества понимания прочитанного [40].

Дальнейшее изучение проблемы понимания связано с развитием когнитивной лингвистики, которая открыла путь моделированию процессов чтения, что привело к созданию его когнитивных моделей. А. Уоррен, Дж. Мортон, Б. Конрад утверждают, что овладение когнитивными моделями чтения а) происходит постепенно с учетом этапов раскрытия смысла; б) требует специальных форм и методов педагогического воздействия; в) сформирует и развивает когнитивные процессы, позволяющие разрабатывать когнитивные репрезентации. Контекст определяется Дж. Мортоном основным фактором, влияющим на успешность понимания. Высокая степень контекста слов обеспечивает адекватное и быстрое понимание, что ускоряет взаимодействие технического и смыслового чтения [66].

Одной из популярных является ментальная модель (P. N. Johnson-Laird), которая создается в процессе чтения, для лучшего представления прочитанного. Ее формой может являться, сюжет прочитанного текста. Данная модель позволяет понять смысл прочитанного можно, если разобраться в последовательности действий персонажей. [65].

Пропозиционно-сетевой модель понимания (J.R. Anderson and G. H. Bower, R. C. Shank) так же получила свое признание. В данной модели содержание текста рассматривается на уровне пропозиций (суждений).

Основную влияние на понимание смысла текста в этом случае оказывает пропозиция, являющаяся наименьшей значимой единицей, имеющей предикатно-аргументную форму [2]. При правильном понимании смысла текста, учащийся может передать его в суждениях - одном или нескольких.

Данная модель была дополнена В.Кинчем и Т.А.Ван Дейком. Они считали, что извлеченные из текста пропозиции, и сформулированные в процессе чтения, поступают в краткосрочный рабочий буфер памяти, с ограниченным объемом. При накоплении определенного количества пропозиций, они связываются вместе для получения целостной картины. Как следствие через определенный интервал времени остается несколько ключевых суждений, составляющих концепт текста и основу его понимания [21].

Исследование Л.А. Мосуновой, в рамках которого чтение рассматривается как продуктивная деятельность представляет особый интерес. Эта деятельность имеет определенную структуру и свойства, определенные особенностями понимания [35]. Столкновение смыслов выступает в качестве механизма смыслопорождения. В ходе этого процесса сопоставляются различные варианты осмысления действительности, отраженной в тексте. Само понимание это предшествование смысла воспринимаемым структурам.

Согласно системному подходу чтение представляет собой психологическую систему, включающую в себя когнитивные процессы и их продукты (репрезентации). Когнитивный компонент составляет основу технического чтения на этапе дошкольного образования, а на этапе

школьного обучения уровень сформированности навыков чтения влияет на развитие базовых репрезентаций и процессов, тем самым создается сложная система многоуровневых влияний. [9].

Уяснение смысла включает три этапа: непонимание – предпонимание – понимание. Понимание имеет место, когда автора и реципиента объединяет общность языка, знание его лексико-синтаксических структур, отражаемых ситуативных культурных контекстов и.т.д.

Непонимание представляет собой: а) результат несоответствия языковых ресурсов автора и реципиента, специфики личностных картин мира, различий в их установках; б) интроспекцию, когда невозможно разобраться в собственных мыслях и чувствах; в) нарушение связи означающего с предметом, означаемым и способов его обозначения; г) изолированное восприятие текста, субъектное незнание денотатов; д) синтаксическую амбивалентность; е) невозможность установить социальную отнесенность текста.

Предпонимание – это предвосхищение смысла целого. На этом этапе происходит восприятие общего социокультурного смысла текста, но отсутствует логический анализ, что исключает объяснение процесса понимания.[25]

Понимание текста никогда не бывает полным и окончательным. Текст допускает разные понимания, особенно художественный текст, так как его осмысление основано на субъективной интерпретации. Содержательная неопределённость текста соотносится с его самобытностью, оригинальностью. По мнению Г.П. Щедровицкого в одном и том же тексте люди находят разные смыслы.[58]. Осмысление художественного текста это открытый процесс, имеющий начало, но не знающий конца. Текст выступает предметом рефлексии читателя над его

смыслом. Содержание текста, его воссоздание обусловлено лингвистической, эмпирической подготовленностью читателя. Содержание текста формируется в момент чтения и является продуктом совместной деятельности автора и читателя. Чтобы понять текст надо владеть полисемией языка и текста и полисемией социокультурного контекста, осознавать темпоральную и локальную дистанцию автора текста и реципиента, учитывать образование, возраст и социальный статус реципиента, а так же соизмеримость тезаурусов автора и реципиента, и иметь возможность аккумулировать новые знания, обогащая личный опыт.

Особая проблема понимания текста – проблема скрытого смысла, понимание которого опирается на энциклопедические знания, общую когнитивную базу человека, а так же на внутренний механизм понимания скрытого смысла в сознании человека, формирующийся не ранее 11-12 лет.

Данный механизм понимания скрытого смысла надо специально развивать. При выражении скрытого смысла автор текста использует такие конструкции, при восприятии которых читатель легко определяет, регулярно используемые в данной культуре когнитивные схемы интерпретации, устанавливая эквивалентность явного значения языковых единиц и обнаруженного читателем скрытого смысла.

Таким образом, необходимо учитывать, что тексты отражают результаты познавательной деятельности. Глубина понимания и многообразие выбора текстов определено читательским кругозором, уровнем сформированности лингвистической компетенции и жизненным опытом. Художественные тексты допускают множественность толкований, так как оно зависит от исторического, культурного, социального уровней развития реципиента. Исходя из этого понимание представляет собой субъективное личностное состояние которое имеет свои границы. [25]

Согласно концепции универсальных учебных действий [3] выделены универсальные действия в процессе чтения: 1) осмысление цели и выбор видов чтения в соответствии с коммуникативной задачей; 2) определение второстепенной и основной информации; 3) формулирование главной идеи и проблемы текста; 4) интерпретация полученной в ходе чтения информации.

Для достижения понимания смысла нужно чтобы читатель мог оценить полученную информацию и откликнуться на содержание. Простого прочтения не достаточно.

Целенаправленность чтения, определяющая понимание как результат деятельности, отражается в таких его характеристиках, как глубина, точность, полнота. Количественная мера информации, извлеченной из текста отражена **Полнотой** понимания. Читатель не обязательно использует всю полученную информацию. Как правило полнота понимания соответствует ситуативной потребности в информации.

Качественным показателем понимания является **глубина** [33], которая определяется степенью проникновения в сущность воспринимаемого.

Точность является еще одной качественной характеристикой понимания. Если глубина понимания определяет правильность понимания полученной информации, то точность показывает насколько ясно читатель представляет описанные в тексте логические связи. Оценка понимания как деятельности читающего должна происходить по этим трем показателям.

С.К.Фоломкиной предложены следующие показатели точности и полноты для ознакомительного и изучающего чтения [56] (табл.1).

Таблица 1 Показатели точности и полноты для ознакомительного и изучающего чтения

	Точность понимания	Полнота понимания
Ознакомительное	Точное понимание	Понимание 70-75%

чтение	исходной информации и отсутствие искажения вторичной	прочитанного, включающее всю основную информацию
Изучающее чтение	Точность понимания всей информации, изложенной в тексте.	Понимание 100% изложенной информации

В настоящее время чтение как вид речевой деятельности не существует отдельно от понимания.

Разработано несколько теорий, исследующих механизмы понимания текста. Отдельного упоминания заслуживает исследования анализа механизмов восприятия цельного текста. Она заключается в том, что восприятие как процесс направляется от слова к тексту и от текста к слову в одновременно в оба направления. Движение к слову от целого текста при успешном понимании позволяет выразить смысл текста несколькими ключевыми словами [1].

В методике обучения чтению выделяются 4 вида чтения. Наиболее распространена классификация видов чтения, основным критерием которой является степень проникновения в текст, С.К. Фоломкиной, разделяющая чтение в процессе обучения на ознакомительное, поисковое, изучающее и просмотровое [56].

Таблица 2 Виды чтения по С.К.Фоломкиной.

Вид чтения	Умения смысловой обработки текста
1.Ознакомительное	а) понимание основного содержания и умения определять и выделять основную информацию текста; б) отделение информации первостепенной важности; в) умение устанавливать

	логическую или хронологическую связь событий, фактов; г) умение предвосхищать возможное развитие действия; умение обобщать изложенные в тексте факты и делать выводы по общей идее прочитанного.
2.Поисковое	а) найти в прочитанном тексте конкретные данные; б) ориентироваться в общей структуре изложения для оптимизации последующего поиска информации; в) ориентироваться в смысловом содержании по словам сигналам; г) устанавливать иерархию фактов и отдельных положений по степени важности.
3.Просмотровое	а) определять тему; б) определять адресат информации, содержащийся в тексте; в) выявлять самый общий круг рассматриваемых вопросов.
4.Изучающее	а) выделять конкретные факты; б) выявлять сходство и различие этих фактов в одном или нескольких текстах; в) устанавливать связь между различными частями информации, а так же детальную иерархию фактов и событий текста; г) точно понимать смысл всей отраженной в тексте информации; д) критически оценивать информацию в тексте с точки зрения ее новизны и значимости для осознания смысла текста.

Таким образом мы проанализировали основные этапы развития проблемы формирования умений смысловой обработки текста. Нами была определена связь чтения и понимания, причем понимание определяется нами как – процесс постижения смысла и сущности явления, отличающийся многоуровневостью познавательно-мыслительной активности, характеризующийся глубиной, полнотой, точностью. Данная связь понимания и чтения формирует процесс смысловой обработки текста который определяется нами как переработка текстовой информации и в

личностно-смысловые установки согласно коммуникативно-познавательным целям.

Так же мы выделяем следующие умения смысловой обработки текста:

1. Умение анализировать существующие и планировать будущие результаты;
2. Умение выявлять главную проблему;
3. Умение выбирать варианты и способы решения проблемы, выдвигать гипотезы, предвидеть результат.
4. Умение понимать общий смысл целого текста;
5. Умение разделять текст на структурные элементы;
6. Умение обнаруживать в тексте необходимую информацию, сообразно целям своей деятельности;
7. Умение делать краткие выводы о главной идее текста;
8. Умение находить решение в условиях образовательного процесса, с полной ответственностью принимать его, а так же определяя причины успеха или неуспеха своей деятельности, находить способ выйти из ситуации неуспеха.

1.2 Методологические подходы к проблеме смысловой обработки текста при обучении чтению.

Общепризнано, что теоретико-методологические подходы, которые определяют комплекс стратегических направлений исследования, являются важнейшим атрибутом любого научного изыскания.

Методологическую роль подходов состоит: а) в представлении совокупности обобщенных научных положений по изучаемой проблеме; б) в характеристике направлений ее исследования; в) в организации теоретической и практической деятельности исследователя.

Вслед за И.В.Блаубергом и Э.Г.Юдиным мы определяем методологический подход как принцип, определяющий общую стратегию исследования[4].

Педагогические явления отличаются сложностью. Для их изучения требуется комплекс методологических подходов, позволяющий получить разноплановые характеристики изучаемого явления.

При выборе методологических подходов крайне важно установить функциональное назначение каждого из них в соответствии уровнем исследования. Выделяют три уровня исследования: 1) Общенаучный; 2) Теоретико-методологический; 3) Практико-ориентированный.[62]

На **общенаучном уровне** для исследования проблемы формирования умений смысловой обработки текста при обучении чтению мы выделяем **системный подход**, представляющий такое направление в методологии научного познания, в основе которого лежит рассмотрение любого объекта в качестве системы.

Методология данного подхода представлена в трудах А.Н. Аверьянова, В.Г.Афанасьева, И.В.Блауберга. Его педагогическая интерпретация дана в работах В.П.Беспалько, Н.В.Кузьминой, В.А.Сластенина.

«Система» является базовым понятием данного подхода, подразумевающим целостную совокупность элементов, составляющих ее, основными характеризующими признаками которой являются: 1) ограниченность данных элементов от окружающей среды; 2) присутствие связи между ними; 3) в отдельности данные элементы существуют лишь благодаря существованию целого.

Сущность системного подхода состоит: а) в рассмотрении объекта исследования в качестве совокупности составляющих элементов; б) в анализе взаимосвязей между элементами; в) в выявлении свойств и характеристик, отсутствующих у составляющих данную совокупность компонентов; г) в моделировании процесса формирования умений

смысловой обработки текста как целостность; д) в формулировании основных принципов и условий эффективной организации процесса формирования умений смысловой обработки текста. [4]

Применение системного подхода в рамках педагогических исследований требует определения изучаемого нами феномена как **педагогической системы**.

Педагогическая система понимается нами как система, реализующая тот или иной аспект педагогического процесса. [50]

Применение системного подхода позволяет нам рассматривать текст как систему. Текст это сложное многоуровневое образование, отражающее взаимосвязь его различных элементов, имеющее лингвистическую природу и экстралингвистическую сущность, организованное авторским замыслом и ориентированное на адресата. Основными признаками текста являются: 1)завершённость, смысловая законченность, проявляющаяся в полном раскрытии авторского замысла и в возможности автономного восприятия и понимания текста; 2)связность, отраженная, в расположении предложений последовательности, отражающей логику развития мысли, имеющей определённую организационную структуру, оформленной лексическими и грамматическими средствами языка; 3) единство стиля, выраженной в оформлении текста в стиле, удовлетворяющем речевой задаче; 4)цельность, проявляющаяся в связности, завершённости и единстве стиля. Все эти признаки текста определяют его как искусственную абстрактную систему, имеющую признаки централизованности и целенаправленности, отличающуюся гетерогенностью [7].

Любой текст имеет структуру, которая называется грамматикой содержания. Успешность понимания состоит в ее воссоздании. Основными элементами структуры текста чаще всего являются: 1)ситуация; 2)проблема; 3)решение проблемы. Понимание смысла текста возможно лишь при правильном воссоздании его структуры. Понимание исходной

ситуации, источников проблемы и путей ее решения становятся ключевыми этапами работы нацеленной на понимание текста.

Понимание в этом случае имеет три фазы: идентификация, ассимиляция и аккомодация. Идентификация – это распознавание текста и сравнение данной в нем информации с имеющейся картиной мира. Ассимиляция – усвоение наиболее важной части смысла текста. Аккомодация – использование полученных при прочтении знаний в новой ситуации. Данные фазы воздействуют на успешность первичного понимания текста, и на дальнейшее использование извлеченной информации [7].

На **теоретико-методологическом уровне** исследования проблемы смысловой обработки текста мы выделяем **лично-деятельностный подход**. В рамках данного подхода различные предметы, которые подлежат научному рассмотрению, описываются, объясняются и проектируются с точки зрения деятельности.

Основными принципами деятельностного подхода является: а) любой объект выступает как деятельность, что позволяет анализировать его структуру и генезис; б) психологические процессы изучаются в системе деятельности субъекта; в) формирование личности происходит в процессе деятельности, в котором она и проявляется, требуя при этом специальных отбора и организации деятельности, делающих его субъектом деятельности; г) данный подход позволяет рассматривать деятельность педагога и ученика с единых методологических позиций, раскрывая сущность их взаимодействия, выявляя уникальные черты их деятельности, основываясь на принципах деятельностного подхода [41].

Представляя результаты использования деятельностного подхода для исследования того или иного педагогического феномена, прежде всего, следует раскрыть содержание ключевых понятий — «деятельность» и «педагогическая деятельность».

В аспекте общей философии, деятельность является специфическим человеческим способом отношения к миру, реализуя который человек может творчески преобразовывать окружающую его действительность, становясь субъектом деятельности, и делая осваиваемую им часть окружающего мира ее объектом. Действие же мы определяем как структурный элемент деятельности, являющийся относительно законченной ее частью [12].

Таким образом, педагогическая деятельность является профессиональной деятельностью, которая осуществляется в условиях процесса обучения, и направлена на поддержание его эффективного функционирования и дальнейшего развития.

Стоит отметить, что в данный момент в профессиональной педагогике педагогическую деятельность все чаще рассматривается в качестве развивающегося феномена.

В нашей работе процесс обучения чтению является педагогической деятельностью, в то время как сам процесс чтения является речевой деятельностью. Чтение как вид речевой деятельности начинается с возникновения потребности в информации, в конкретных мыслях по определенным проблемам. Поэтому читающий берет источники, актуализируя определенный имеющийся логико-смысловой комплекс, и получает в процессе восприятия предельно полно сформулированную мысль автора. И далее, следуя принимаемой нами концепции деятельности Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева и И.А.Зимней мы можем утверждать, что чтение предполагает внутренний механизм воссоздания сформированной чужой мысли посредством иностранного языка.[19]

Объектом деятельности чтения становится таким образом текст, как снятый момент языкотворческого процесса, представленный в виде конкретного произведения, обработанного в соответствии со стилистическими нормами данного типа письменной разновидности языка.

В качестве продукта чтения как речевой деятельности мы, основываясь на концепции И.А.Зимней, рассматриваем умозаключение, совершаемое читателем в процессе вербального смыслового восприятия текста [20].

Система умозаключений, которые способен сформулировать читающий определяет глубину понимания текста. Поскольку любая область деятельности является и выражением понимания человеком, существенно, что понимание так же становится результатом любой деятельности. [19]

Понимание в самом абстрактном смысле является процессом выработки знаний, а так же их постижения, освоения человеком.

Кроме того понимание может быть определено как заключительный синтез длительных и сложных мыслительных операций, в результате которых объединяются в нашем сознании те предметы или явления которые были разъединены.

Читающий имеет дело с текстом как сложной системой, являющейся объектом речевой деятельности чтения. Существенной характеристикой понимания как цели-задачи чтения будет прежде всего раскрытие главных связей между предметами и явлениями действительности, выявление предметных отношений, составляющих содержание текста.

Понимание любого текста может быть представлено частью схемы следующего вида: 1) Автор → 2) Авторский замысел → 3) Реализация замысла → 4) Интерпретация замысла читателем.

Как было отмечено нами ранее, степень сформированности умений умозаключающей деятельности влияет на понимание текста при чтении. Для наиболее глубокого понимания текста необходимо развитое умение делать умозаключения в виде простых силлогизмов, непосредственных умозаключений. [57]

На **практико-ориентированном уровне** нам представляется верным выделить **технологический подход** к формированию умений смысловой обработки текста при обучении чтению.

Организация образовательного процесса при применении данного подхода, во-первых, направлена на достижение поставленной цели, учитывающей особенности субъектов процесса обучения и влияние внешних факторов, и, во-вторых, алгоритмы ее работы подобраны в соответствии с актуальными образовательными метами, а также информационными, временными и межличностными характеристиками.

По мнению М.В. Кларина, технологический подход позволяет в превратить обучение в особый производственно-технологический процесс, отличающийся гарантированным результатом» [22].

Педагогическая технология является ключевым для данного подхода понятием и понимается как определенная система технологических единиц, целью которой является определенный педагогический результат. Достижению этого результата способствуют психолого-педагогические установки, которые определяют отбор и группировку воспитательных средств, их форм, методов, способов воздействия и приемов.

Данный подход позволяет нам раскрыть процесс понимания как процесс технологический. И определить алгоритм методов средств и форм позволяющих достичь понимания текста в процессе его смысловой обработки.

Как уже было сказано выше процесс понимания можно представить в качестве схемы: 1) Автор → 2) Авторский замысел → 3) Реализация замысла → 4) Интерпретация замысла читателем. Нам представляется важным так же определить место комментария в этой схеме. Это место предусмотрено когда автор или издатель или в нашем случае учитель не уверены в способности читателя правильно понять смысл текста в силу недостаточности имеющейся информации, которая сопровождает личность всегда вне зависимости от уровня ее образованности. Владение

информацией на личностном и социальном уровнях определяют наличие явлений, известных любому члену общества, наряду с теми, которые известны только членам одной национально-культурной группы. И тогда схема приобретает следующий вид: 1) Автор→2)Авторский замысел→3)Реализация замысла→4) Комментарий→5)Интерпретатор замысла (читатель)[57].

Важно определить на каком этапе работы с текстом понимание прочитанного становится основным когнитивным процессом. Для этого нам представляется целесообразным обратиться к таксономии Блума.

В 1956 году Бенджамином Блумом была создана таксономия образовательных целей, определившая шесть уровней мышления. С тех пор его систематизация неоднократно адаптировалась и применялась в различных условиях. Когнитивные процессы описаны им иерархически, от простого, припоминания знаний, до наиболее сложного, состоящего в формулировании суждений о ценности и значимости идеи [64].

Таблица 3 Таксономия когнитивных процессов Б. Блума

Когнитивный процесс	Действия	Умения смысловой обработки текста
Знание	Припоминание информации	Определять, называть, описывать, узнавать, воспроизводить, маркировать, следовать
Понимание	Понимать смысл, интерпретировать главную мысль	Обобщать, защищать, преобразовывать, интерпретировать, давать примеры, перефразировать.
Применение	В новой ситуации использовать концепцию или информацию	Выстраивать, конструировать, воздавать, предсказывать, моделировать, готовить

Анализ	Для лучшего понимания разделять информацию на части	Противопоставить/сравнить, выделить, разбить, разграничить, отобрать.
Синтез	Соединить идеи для создания чего-то нового	Реконструировать, группировать, обобщать.
Оценка	Делать суждения относительно ценности	Судить, оценивать, критиковать, оспаривать, оправдывать, поддерживать.

Таким образом основываясь на методологических подходах к нашему исследованию и таксономии Блума мы смогли создать технологическую модель процесса формирования умений смысловой обработки текста(УСОТ в модели). Все элементы получившейся модели продиктованы методологией исследования.

Так системный подход позволил нам определить текст как методическую систему, которая в свою очередь имеет цель и содержание, формирующую основу для применения двух дальнейших подходов. Определение текста как методической системы так же позволило нам определить методические принципы на которых должна строиться работа с разработанной нами моделью.

Первый принцип – обучение чтению должно строится как познавательный процесс. Данный принцип реализуется как в отборе текстов для чтения, которые должны представлять определенный интерес для читающих, так и в сопутствующих процессу чтения заданиях, которые должны стимулировать умственную активность учащихся.

Второй принцип – обучение иноязычному чтению, целью которого является понимание должно проводиться с опорой на опыт учеников в чтении на родном языке. Поскольку понимание смысла прочитанного возможно лишь при взаимосвязи картины мира автора и реципиента информация в тексте должна быть знакома учащимся по опыту работы с

родным языком. Только так возможно формирование у учащихся соответствующего отношения к чтению.

Личностно-деятельностный подход нашел свое прямое отражение в нашей модели определяя структуру речевой деятельности, виды чтения и приемы работы с текстом. Так же данный подход позволил нам сформулировать три методологических принципа при реализации которых наша модель будет функционировать.

Первый принцип – в процессе обучения чтение должно рассматриваться в качестве речевой деятельности. Чтение конкретного текста должно быть организовано как отдельный реальный акт коммуникации, целью которого является понимание прочитанного.

Второй принцип – обучение чтению должно включать рецептивный и продуктивный виды деятельности ученика. Хотя чтение является рецептивным навыком, этот процесс включает в себя операции продуктивные по отношению к языковому материалу как: а) внутреннее проговаривание; б) прогнозирование. Продуктивная деятельность учеников является как средством обучения, формирующая и отрабатывающая необходимые для чтения навыки.

Третий принцип – чтение как речевая деятельность возможна лишь при автоматизировании приемов ее осуществления, то есть развитие скорости чтения, поскольку эффективность любой деятельности требует высокую степень машинальности операций, которые обеспечивают процесс ее осуществления.

Третий подход – технологический, так же нашел свое прямое отражение в нашей модели, определив этапы работы с текстом, фазы процесса понимания и сопутствующие данным этапам когнитивные операции. Так же применение данного подхода позволило нам выявить следующий методический принцип: обучение пониманию прочитанного в процессе обучения чтению должно опираться на структуру языка (овладение его структурными строевыми элементами). Понимание

прочитанного предполагает возможность воссоздать смысловой замысел автора, но только твердое знание структурных особенностей языка, особенно иностранного языка, позволяет быстро и правильно объединить отдельные единицы текста в более сложные смысловые построения. Кроме того происходит сличение полученного смысла с языковой формой, и оно опирается на материальные средства выражения смысловых связей.

Таблица 4 Модель формирования умений смысловой обработки текста при обучении чтению на иностранном языке.

Структура речевой деятельности	Вид чтения	Этапы работы с текстом	Фазы понимания	Когнитивные операции	Задания	Методические приемы	УСОТ
Мотивационно-побудительная фаза	Просмотровое чтение	Предтекстовый	Автор/замысел Идентификация	Знание	Припоминание информации	Приём «Диктант значений» Приём «Кубик Блума». Приём «Корзина идей»	Определять, описывать, называть, маркировать, узнавать, воспроизводить, следовать
Аналитико-синтетическая	Ознакомительное/изучающее чтение	Текстовый	Реализация замысла/комментарий Ассимиляция	Анализ	Разделять информацию на части	Прием «Инсерт» Прием «Незаконченное предложение» Прием «Толстый и тонкий вопросы»	разбить, выделить, отобрать
				Понимание	Понимать значение		Обобщать, преобразовывать, защищать
				Синтез	Соединять идеи		Группировать, обобщать, реконструировать
Коррекционно-оценочная	Поисковое чтение	Послетекстовый	Комментарий/читатель Аккомодация	Оценка	Определять ценность	Приём «Оценка текста» Приём «Задай вопрос» Приём	Оценивать, критиковать, судить, оправдывать, оспаривать

						«Синквейн» Прием «Ролевая игра»	ь
				Примене ние	Использ овать информа цию		Выстраи вать, воздавать, конструир овать, моделиро вать, предсказы вать, готовить

1.3 Условия формирования умений смысловой обработки текста

Развитие и функционирование любой системы возможно лишь с соблюдением определенных условий.

Поэтому для результативности педагогического процесса, требуется выявление, обоснование и создание специальных педагогических условий. Понятие «условие» в философии выражает связь предмета с окружающими его явлениями, без которых невозможно его существование. Условия это та среда, обстановка, в которых возможно его возникновение существование и развитие [53].

Педагогический оттенок категория «условие» приобретает в трудах Н.М. Яковлевой, А.Я. Найна, Н.В. Ипполитовой, В.И. Андреева, М.В. Зверевой, С.А. Дыниной, Б.В. Куприянова и др., отражаясь в множестве определений понятия «педагогические условия».

Педагогические условия трактуются как совокупность мер, направленных на оптимизацию педагогического процесса с целью повышения его эффективности. Эти меры всегда являются внешними факторами. Поскольку рассматриваемым предметом, как правило, является педагогическая система, искусственная по своей сути, функционирование которой возможно лишь с непосредственным участием людей, то условия, определяющие ее эффективную работу, создаются специально и дополняют ее внешне в контексте деятельности.

Анализ определений понятия «педагогические условия», данных различными исследователями позволил выделить положения, уточняющих данный феномен: 1) условия являются составным элементом педагогической системы; 2) ими отражается совокупность возможностей образовательной среды, что включает в себя способы взаимодействия субъектов образовательного процесса, и элементы окружающего мира, включающих оборудование, природное окружение и т.д., и оказывающих положительное или отрицательное влияние на функционирование всей системы; 3) педагогические условия могут быть внутренними, воздействующими на личностную сферу субъектов образования, и внешними, формирующими процессуальную составляющую системы; 4) правильный подбор и реализация педагогических условий обеспечивает эффективное функционирование всего педагогического процесса как системы [36].

Проанализировав научные исследования мы выяснили что условия бывают: 1) организационно-педагогические (Е.И. Козырева, В.А. Беликов, А.В. Сверчков, С.Н. Павлов и др.); 2) психолого-педагогические (А.В. Лысенко, Н.В. Журавская, А.О. Малыхин и др.); 3) дидактические условия (М.В. Рутковская и др.).

К организационно-педагогическим условиям относятся:

1) возможности обучения населения; 2) организационные формы и материальные возможности, которые также включают в себя факторы, влияющие на взаимодействие субъектов образовательного процесса, и являющиеся итогом осуществляемого выбора и использования приемов, позволяющих достичь цели педагогической деятельности [44].

Данный тип условий, обладает рядом признаков: 1) эти условия рассматриваются как комплекс возможностей содержания, адресно созданных форм и методов интегрированного образовательного процесса; 2) управление педагогической системой основывается на воздействиях, отражающих данные условия; 3) эффективность решения поставленных

образовательных задач обеспечивается единством указанных мер, которые отличает взаимосвязанность и взаимообусловленность; 4) организация целенаправленного управления педагогическим процессом является основной функцией организационно-педагогических условий; 5) структура реализуемого процесса определяет формирование комплекса условий данного типа.

Для нашей модели условиями данной группы являются принципы отбора текстов, особенно относительно их содержательной стороны.

Поскольку текст это продукт мыслительной деятельности индивида, в котором раскрываются взаимоотношения между объектами действительности, отношение к ним автора, а так же отношение автора к изложенным мыслям и к возможным читателям, то текст при обучении имеет 3 функции: 1) когнитивную; 2) информативную; 3) креативную. Овладение учащимся навыками смысловой обработки текста во многом зависит от эффективной реализации данных функций текста в процессе чтения. Важнейшую роль играет правильный отбор и организация материала для чтения [44].

Принципы отбора текстов разделяются на 2: требования к содержательной стороне текстов и требования к их оформлению.

Обращаясь к содержательной стороне текста можно выделить три основных требования.

Первым требованием является когнитивная ценность текста. Это требование основывается с учетом воспитательного и образовательного потенциала текста. Информация в тексте должна пополнять и углублять фактические знания учеников и формировать у них ценностные ориентации.

Вторым требованием к отбору текстов является учет интересов учащихся, так как значимость содержащейся в тексте информации определяет успешность процесса обучения. Это способствует возникновению интереса, и как следствие мотива деятельности. Данный

интерес продиктован когнитивными и эмоциональными потребностями ученика, связанными с его возрастными особенностями и частным уровнем интеллектуального развития.

Третьим требованием к содержательной стороне текста является их культурная ценность. В процессе обучения иностранному языку социокультурный компонент является обязательной частью содержания, что делает текст основным средством знакомства ученика с культурой иной народности. Социокультурный компонент должен присутствовать с самого начала изучения иностранного языка и тексты уже на этом этапе должны знакомить учеников с особенностями культуры страны иностранного языка. Могут освещаться детские игры, устройство школы, специфика семейного быта и т.п., так как данный компонент должен быть ориентирован на возрастные особенности учеников, их интересы и частный круг знаний[52].

Со стороны языкового оформления текста, доступность материала является ключевым требованием, определяющим успешность протекания чтения. Она создает благоприятные условия, поскольку определяет возможность учащегося сосредоточиться на материале, создает условия для создания и усиления мотивации деятельности. Для достижения такого эффекта языковое наполнение текста не должно вызывать лишних трудностей.

Языковая трудность текста характеризуется с учетом двух факторов: его грамматической и лексической сторон.

Лексический состав текста не должен излишком неизвестного ученикам материала оказывать негативное влияние на качество чтения и как следствие понимания.

Новые слова в тексте имеют разные степени трудности для читающих, ведь значение некоторых угадывается из контекста или основываясь на правилах словообразования. Наличие таких лексических

единиц, обычно, не затрудняет процесс чтения, если ученики обладают необходимыми знаниями и умениями.

В настоящее время в методике обучения иностранным языкам определен процент наличия новых слов в тексте: 1)поисковый и просмотровый виды чтения допускают до 25 % незнакомых слов, включая те, смысл которых угадывается; 2)ознакомительное чтение допускает от 4 до 10 % новых слов.

Таким образом для осуществления наиболее эффективного процесса понимания С.К. Фоломкиной рекомендовано 2-3 новых слова на 1 странице текста (Фоломкина С.К., 1987).

Пониманию грамматических явлений в тексте так же сопутствуют определенные сложности, но данная проблема в методике разработана менее полно в сравнении с лексической стороной. В начале обучения и на его среднем этапе обучение чтению должно происходить с опорой на изученный грамматический материал. Таким образом в процессе адаптации текста для использования в процессе обучения неизвестные грамматические структуры исключаются[56].

Однако на старшем этапе обучения данный подход не является принципом в связи с требованиями современной методики. Для обучения чтению на старшем этапе отбираются аутентичные тексты, которые сохраняют признаки естественного продукта речевой деятельности. Таким образом, допускается сохранение в текстах неизвестных ученикам грамматических явлений, при удалении или замене которых текст потеряет свою аутентичность. Сложность, которую данные явления представляют для понимания, компенсируется развитием у учеников учебных компенсаторных умений: игнорирования неизвестной информации, контекстуальной догадки, анализа морфем и элементов, образующих формы слова и т.д[52].

К условиям второй группы относятся **психолого-педагогические условия**, рассмотренные в трудах Н.В. Журавской, А.О. Малыхина и др. Проанализировав материалы исследований, нами было выявлено, что психолого-педагогические условия обеспечивают меры особых педагогических воздействий, влияющих на развитие личности педагогов и учеников, участвующих в педагогическом процессе, что приводит к оптимизации процесса образования.

Характерными признаками данного вида педагогических условий являются: 1) рассмотрение данных условий в качестве совокупности возможностей окружающей образовательной среды, использование которых позволяет повысить эффективность всего образовательного процесса; 2) направленность этих условий на развитие личности участников процесса, обеспечивающая успешность решения поставленных в процессе обучения; 3) организация мер взаимодействия в педагогическом процессе, обеспечивающих изменение определенных особенностей развития личности, является основной функцией психолого-педагогических условий; 4) подбор комплекса психолого-педагогических условий происходит при учете особенностей строения изменяемого характеристики личности субъекта педагогического процесса [32].

В нашем исследовании к данному типу условий относится учет особенностей возрастной группы, а именно подросткового возраста учеников, являющихся субъектами образовательного процесса. Данные особенности находят свое отражение в развитии памяти, мышления и внимания [6].

Память — это совокупность когнитивных способностей и высших функций психики, направленных на накопление, сохранение и воспроизведение полученных знаний и приобретенных навыков. У старших школьников она развивается и становится более смысловой, логической, поддающейся контролю и организации. Процесс запоминания ускоряется, повышается его продуктивность, а так же появляется

возможность устанавливать сложные ассоциации. [Зимняя 1991:73].

Основными принципами подбора упражнений, которые способствуют развитию мышления являются: 1) понимание значимой и ценной информации, которая должна поступить в кратковременную память должно быть целью упражнений; 2) текстовые материалы должны подаваться в достаточном количестве и в предметно связной и тематически цельной системе; 3) формулировка задания должна определять языковой материал, который нужно запомнить как цель деятельности; 4) результат чтения следует вербально и письменно фиксировать [49].

Мышление — это психический процесс отражения предметов и явлений объективной действительности в представлениях, суждениях, понятиях. В этом возрасте развивается критическое мышление, подросток способен к анализу и синтезу, может самостоятельно использовать гипотезы при решении проблемных ситуаций. Так же происходит развитие операций мышления таких как аналогия, классификация, обобщение и др. [19]. Т.С. Серова выявила основные принципы подбора упражнений, используемых в процессе обучения чтению, направленных на развитие мышления. Система заданий и упражнений должна строиться таким образом чтобы: а) в них совершались все операции мышления; б) сравнивались и соединялись между собой суждения; в) на их основе совершались умозаключения; г) происходило внутреннее развитие смысла слов; д) формулировка заданий должна быть выражена в форме вопроса, либо тезиса для доказательства[49].

Внимание — это направленность и сосредоточенность на определенном объекте при выполнении той или иной деятельности, которое дает возможность отражать одни предметы и явления действительности, отвлекаясь от других. В этом возрасте волевое управление вниманием достигает высокого уровня, в сравнении с младшими школьниками, однако еще допустимы срывы при его регуляции. Развитию внимания мешают такие факторы, как повышенная

впечатлительность подростков, их возбудимость и быстрая смена увлечений различными предметами и видами деятельности [6].

Принципами отбора и создания упражнений, способствующих развитию устойчивости внимания в процессе формирования умений смысловой обработки текста являются: 1) формулировка заданий должна соотносить форму и содержание, т.е. охватывать языковые средства и мысли ими выраженные; 2) в формулировке задания следует указывать только основной процесс «чтение», который должны использовать ученики, конкретизируя его видом чтения и способом использования полученной информации; 3) переключение внимания следует формировать переходом от одной информации к другой как в пределах одного текста, так и в группе текстов, связанных друг с другом.[49]

Соблюдение вышеуказанных принципов отбора упражнений является важным условием развития умений смысловой обработки текста. Отличительной чертой данных принципов является их тесная взаимосвязь и взаимовлияние.

Особой группой условий являются **дидактические условия**, определяемые как наличие таких обстоятельств, которые учитывают существующие условия обучения и предусматривают возможности их преобразований для достижения целей обучения, а так же определяют способ отбора построения и использования элементов содержания, методов и организационных форм обучения с учетом принципов оптимизации [48].

Данная группа условий выступает в качестве результата отбора, создания и использования частей содержания, приемов и организационных форм обучения, что позволяет достичь дидактических целей.

Условием данной группы для нас является разработка комплекса заданий, основанного на выделенных нами методических принципах. Разработка комплекса заданий должна обеспечивать формирование умений смысловой обработки текста на трех этапах работы с ним: 1)

мотивационном (предтекстовым); 2) аналитико-синтетическом (текстовым); 3) коррекционно-оценочном (послетекстовом).

На первом (предтекстовом) этапе учитель облегчает ученикам процесс понимания, снимая лексические и грамматические трудности, имеющие решающее значение для понимания текста. Так же учитель может показать ученикам приемы работы с аутентичным текстом. На данном этапе ставится цель деятельности, определяется вид чтения и режим работы учащихся. Преобладающим видом чтения является просмотровое чтение, направленное на определение основной темы текста, по заголовку или иным значимым частям. Основной когнитивной операцией является знание [49]. Допустимыми являются следующие методические приемы: приём «Диктант значений», приём «Кубик Блума», приём «Корзина идей» и др [18]. На данном этапе работы с текстом формируются следующих умения смысловой обработки текста:

1. Умение выбирать варианты и способы решения проблемы, выдвигать гипотезы, предвидеть результат;
2. Умение выявлять главную проблему;
3. Умение понимать общий смысл целого текста.

Второй этап (текстовый) включает в себя чтение текста для достижения поставленной на первом этапе цели и удовлетворении потребности в информации. Основным видом чтения на данном этапе является изучающее чтение или, если работа с текстом подразумевает 2 прочтения текста ознакомительным. Понимание выступает объектом контроля чтения, являясь результатом деятельности. Задания должны быть озвучены до прочтения текста на мотивационном этапе. На данном этапе учащиеся выполняют поставленные перед ними задачи. Основными когнитивными операциями данного этапа являются: 1) анализ; 2) синтез; 3) понимание. Основными методическими приемами могут выступать: прием «Инсерт», прием «Незаконченное предложение», прием «Толстый и тонкий вопросы»

и др [18]. На данном этапе развиваются следующие умения смысловой обработки текста:

1. Умение обнаруживать в тексте необходимую информацию, сообразно целям своей деятельности.
2. Умение понимать общий смысл целого текста.
3. Умение разделять текст на структурные элементы;
4. Умение анализировать существующие и планировать будущие результаты;

Третий этап (послетекстовый) может включать в себя повторное чтение текста, которое будет являться поисковым чтением. Оно направлено на понимание деталей и скрытой информации. Основными приемами работы на данном этапе являются чтение с комментарием, беседа на основе прочитанного и др. Так же на данном этапе содержание текста используется для выражения школьниками своих мыслей по указанным проблемам, происходит воспроизведение материала текста, с опорой на ключевые слова, понятия, суждения. Понимание выступавшее целью деятельности на предыдущих этапах становится основным условием успешного достижения поставленной цели. Так же при условии успешной репродукции текста учащиеся осуществляют продуктивную деятельность высказывая собственное мнение в контексте поднятых темой текста проблем. На данном этапе могут использоваться упражнения трех типов. Первый тип связан с выделением ключевых слов в тексте, разделением его на смысловые вехи, составлением плана к его частям. Второй тип связан с воспроизведением его содержания с опорой на выделенный материал. Третий тип позволяет использовать полученную информацию в ситуациях, моделирующих общение носителей иностранного языка, а так же в ситуациях естественного общения, в которых ученик выступает от своего лица[52].

Основными когнитивными операциями данного этапа являются оценка и применение. Наиболее подходящими на наш взгляд методическими

приемами являются : приём «Оценка текста», приём «Задай вопрос», приём «Синквейн» и прием «Ролевая игра» и др[18] . Основными умениями смысловой обработки текста, которые формируются на данном этапе являются:

1. Умение разделять текст на структурные элементы;
2. Умение делать краткие выводы о главной идее текста;
3. Умение находить решение в условиях образовательного процесса, с полной ответственностью принимать его, а так же определяя причины успеха или неуспеха своей деятельности, находить способ выйти из ситуации неуспеха.

Таким образом нами были выделены условия, обеспечивающие функционирование нашей модели формирования умений смысловой обработки текста при обучении чтению. Так организационно-педагогическим условием выступает текст и требования к его отбору. Личностно-деятельностным условием выступает учет возрастных особенностей учащихся. Основываясь на этом условии, нами были выделены принципы построения заданий в процессе обучения чтению. Дидактическим условием функционирования нашей модели является разработка комплекса заданий, базирующимся на указанных нами методических принципах.

Выводы по первой главе

Переходом на ФГОС нового поколения определил, что основной задачей, стоящей перед учителем, является формирование умений смысловой обработки текста, которая дает возможность учащимся развивать свои способности к самосовершенствованию и саморазвитию.

В процессе исследования проблемы формирования умений смысловой обработки текста мы выявили связь чтения и понимания.

Понимание определяется нами как – процесс постижения смысла и сущности явления, отличающийся многоуровневостью познавательно-мыслительной активности, характеризующийся глубиной, полнотой, точностью. Данная связь понимания и чтения формирует процесс **смысловой обработки текста**, который определяется нами как переработка текстовой информации и в личностно-смысловые установки согласно коммуникативно-познавательным целям.

Основываясь на связи чтения и понимания мы определили методологические подходы к проблеме формирования умений смысловой обработки текста. На общенаучном уровне нами был выделен системный подход, который позволил нам определить текст как систему. На теоретико-методологическом уровне нами был выделен личностно-деятельностный подход, который позволяет нам определять чтение как речевую деятельность. На практико-ориентированном уровне нами был выделен технологический подход, который позволил нам определить понимание как технологический процесс.

Применение этих подходов позволило нам создать модель формирования умений смысловой обработки текста, определить принципы, на которых должна основываться работа с данной моделью, и выделить условия ее функционирования. Нами было выделено 6 принципов и три условия.

К организационно-педагогическим условиям для нас выступают принципы отбора текстов. Личностно-деятельностным условием является учет особенностей мышления восприятия и внимания исследуемой возрастной группы. Дидактическим условием является разработка комплекса заданий, основанная на выделенных нами принципах и в соответствии с вышеназванными условиями.

ГЛАВА II «ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ УМЕНИЙ СМЫСЛОВОЙ ОБРАБОТКИ ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ»

2.1. Цели, задачи, условия проведения опытно-экспериментальной работы по развитию умений смысловой обработки текста при обучении чтению на иностранном языке.

Направлением нашей опытно – экспериментальной работы являлась разработка и апробация модели формирования умений смысловой обработки текста при обучении чтению на иностранном языке.

Педагогический эксперимент – это метод исследования, отличающийся комплексностью, заключающийся в активном вмешательстве экспериментатора в учебный процесс с целью изучения его определенных элементов, при использовании которого исследователь заранее планирует параметры и условия реализации.

Эксперимент бывает двух видов: естественный и лабораторный. В нашем исследовании был задействован естественный эксперимент, поскольку экспериментальная работа проводилась в естественных для учащихся условиях. В процессе работы выделялись контрольная и экспериментальная группы[61].

Развитие умений смысловой обработки текста у учащихся при обучении иноязычному чтению может быть эффективным, если в процессе обучения применять специально разработанную модель, которая направлена на успешное формирования данных умений при обучении чтению на иностранном языке.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой были определены следующие задачи опытно-экспериментальной работы:

1. Определить этапы работы;
2. Выявить уровень развития умений смысловой обработки текста в процессе чтения на иностранном языке;

3. Выявить основные параметры проверки результатов опытно – экспериментальной работы;
4. Проверить достоверность наших предположений о модели, которая позволяет повысить уровень развития умений смысловой обработки текста при обучении чтению на иностранном языке.

Задачами проведения опытно-экспериментальной работы были определены:

1. Провести изучение уровня развития умений смысловой обработки текста у школьников старшего этапа средней школы.
2. Разработать комплекс заданий, основанный на созданной нами модели, направленный на совершенствование формирования данных умений при обучении иноязычному чтению;
3. Провести опытно-экспериментальное исследование по апробации модели формирования умений смысловой обработки текста с целью проверки ее эффективности;
4. Описать качественные и количественные результаты опытно-экспериментальной работы.

При организации опытно-экспериментальной работы были учтены следующие положения:

1. Исследование заключалось в преднамеренном внесении изменений в образовательный процесс, соответствующих цели и гипотезе;
2. Экспериментальная работа проводилась в естественных для учащихся условиях и в соответствии с утвержденной программой обучения английскому языку;
3. Работа проводилась для изучения эффективности разработанной модели формирования умений смысловой обработки текста при обучении чтению на иностранном языке.

Опытно-экспериментальная работы была проведена на базе МБОУ гимназии №1 г. Челябинска в 2018 году. В исследовании приняли участие

9-1 и 9-3 классы, поделенные на две группы. Группы состояли из 12 и 11 человек соответственно.

Работа над исследованием велась поэтапно. Было выделено три этапа, на каждом этапе решали свои задачи. В таблице 5 описаны все этапы работы, задачи, использованные методы и предполагаемый результат работы.

Таблица 5 Этапы экспериментальной работы.

Этапы	Задачи	Используемые методы	Предполагаемый результат
1.Констатирующий	1.Определение экспериментальной и контрольной групп; 2.Разработка системы критериев оценки уровня сформированности умений смысловой обработки текста в чтении; 3.Контроль уровня развития данных умений в чтении; 4. Определение варьирующих и не варьирующих условий, подведение итогов.	Контроль, анализ	1. Выбор экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп; 2. Установление критериев оценки уровней сформированности умений смысловой обработки текста; 3. Определение исходного уровня сформированности умений смысловой обработки текста при обучении чтению; 4. Варьируемые и не варьируемые условия
2.Формирующий	Апробация комплекса	Контроль,	Улучшение уровня

ующий	заданий по формированию данных умений	анализ и системати зация	умении смысловой обработки текста при обучении чтению
3.Обобща ющий	1.Итоговый контроль; 2.Анализ результатов исследования	Контроль, анализ, системати зация и обобщени е	Фиксирование более высокого уровня развития умений смысловой обработки текста при обучении чтению во время исследования, подтверждение выдвинутой гипотезы

С тем чтобы выявить исходный, текущий и конечный уровни сформированности умений смысловой обработки текста в процессе чтения в конце каждого этапа опытно-экспериментальной работы проводились контрольные срезы.

На констатирующем этапе эксперимента нами были выделены контрольная и экспериментальная группы и был определен уровень сформированности умений смысловой обработки текста в процессе чтения.

Для проверки выдвинутой гипотезы и решения первой задачи констатирующего этапа данной опытно-экспериментальной работы были выбраны КГ и ЭГ. Выбор осуществляется на основе рекомендаций учителя, собственных наблюдений и итоговых оценок учащихся. Таким образом, в качестве основания для такого выбора выступила итоговая оценка за предыдущий год. Список учащихся первой группы и их итоговые оценки представлены в таблице 6.1, а результаты 2 группы – в таблице 6.2

Таблица 6.1 - Итоговые оценки
учеников 1 группы за 2017 год

Ф.И. ученика	Итоговая оценка
Полина Е.	5
Валерия И.	5
Лев И.	4
Анастасия К.	5
Дарья К.	5
Даниил М.	4
Григорий П.	4
Глеб П.	5
Ярослав Р.	5
Владислава С.	5
Арина С.	5
Полина С.	4
Средний балл	4,6

Таблица 6.2 - Итоговые оценки
учеников 2 группы за 2017 год

Ф.И. ученика	Итоговая оценка
Олеся Б.	5
Алиса З.	5
Дарина И.	4
Игорь Н.	4
Влада Н.	5
Злата О.	5
Полина С.	5
Валерия С.	5
Гена У.	5
Илья Ш.	5
Федор Ш.	5
Средний балл	4,81

Результаты количественного анализа указывают на однородность испытуемых групп: количество учащихся в группе составляет 12 и 11 человек, и они имеют равный уровень знаний. Средний балл в 1 группе равен 4,6; а во 2 группе -4,81 соответственно.

Результаты качественного анализа показывают, что в 1 группе имеют оценку "5"-восемь человек, "4"-четыре ученика. Во 2 группе "5"- девять человек, "4"-два ученика. Данные результаты представлены в таблице 2.3

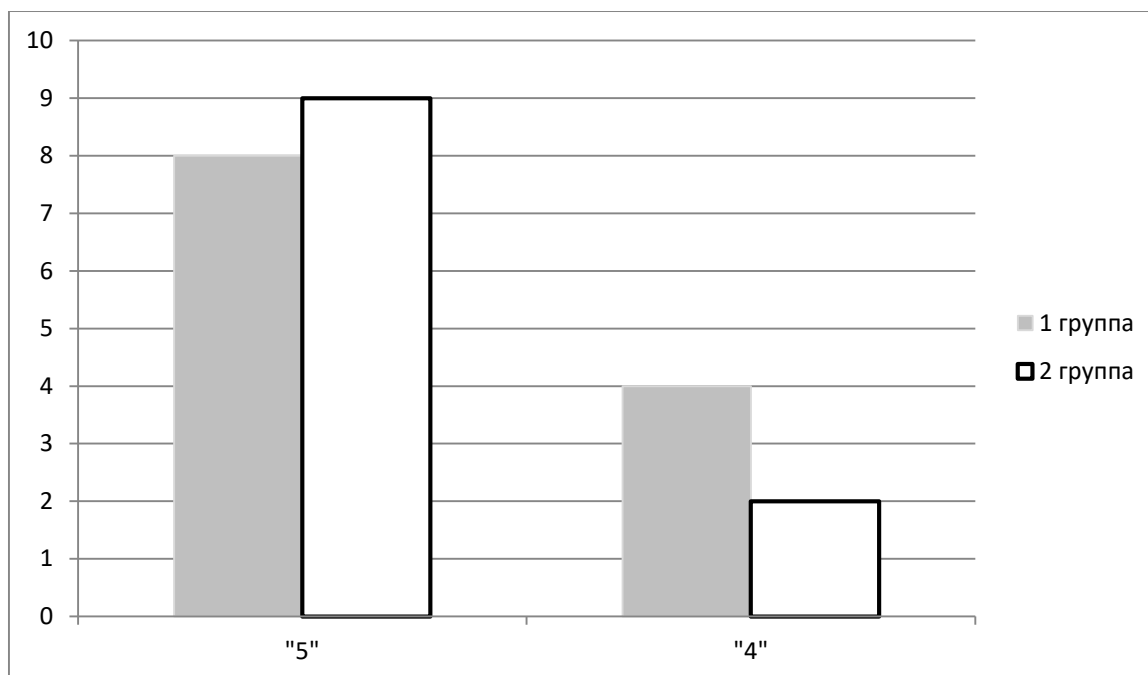
Таким образом, разрыв по итогам учебного года в испытуемых группах невелик, если сравнивать результаты успеваемости этих групп. Это можно увидеть на примере таблицы 6.3 и рис. 1

Таблица 6.3 - Качественные данные по итогам 2015 года в 1 и 2 группе 9 класса

Оценка	1 группа	2 группа
"5"	8	9

"4"	4	2
-----	---	---

Рис.1 Итоги учебного 2017 года в 1 и 2 группе 9 класса



Исходя из этого, экспериментальную группу составили учащиеся параллели девятых классов, а именно группы 9-1, в которой использовалась специально разработанная методика, способствующая развитию умений смысловой обработки текста при обучении иноязычному чтению. А в контрольную группу вошли учащиеся 9-3 класса, с которыми применялась традиционная методика, и которая позволяла оценить эффективность применяющейся нами методики.

В контрольной и экспериментальной группах опытно – экспериментальную работу проводила автор данного исследования – Любченко Виктория Игоревна, студентка 54 а-н группы факультета иностранных языков ЮУрГГПУ.

Следующей задачей констатирующего этапа, было выявление опытно- экспериментального уровня обучения сформированности умений смысловой обработки текста у учеников КГ и ЭГ.

Мы провели тестирование в экспериментальной и контрольной группах, целью которого было определение уровня сформированности

умений смысловой обработки текста. Для осуществления нашего испытания, учащимся предложили тест, включающий 10 заданий по тексту пролога книги «Elizabeth is missing», нацеленных на выявление уровня сформированности умений смысловой обработки текста (Приложение 1).

Нами был определен условный критерий оценки результатов для объективной интерпретации: каждое задание оценивалось по шкале от 1 до 10. Максимальное количество баллов составляло 100 баллов, что соответствует 100% выполнению теста. Оценка определялась средним баллом за выполнение всех заданий. Соответствие школьных оценок среднему баллу предоставлено в Таблице 7.

Таблица 7 Количественные показатели отношения оценок к баллам

Оценка	Баллы	Процентное отношение
5	8,6-10	86-100%
4	7-8,5	70-85%
3	5,5-6,9	55-69%
2	ниже 5,5	Ниже 55%

После предварительного контроля умений смысловой обработки текста в экспериментальной (ЭГ) и контрольной группах (КГ), получились результаты, представленные в таблице 8.1 для экспериментальной группы и в таблице 8.2 для контрольной.

Таблица 8.1 – Баллы и оценки экспериментальной группы.

Ф.И. ученика	Балл/оценка
Полина Е.	7,4/4
Валерия И.	6,3/3
Лев И.	5,9/3
Анастасия К.	6,7/3

Таблица 8.2 – Баллы и оценки контрольной группы.

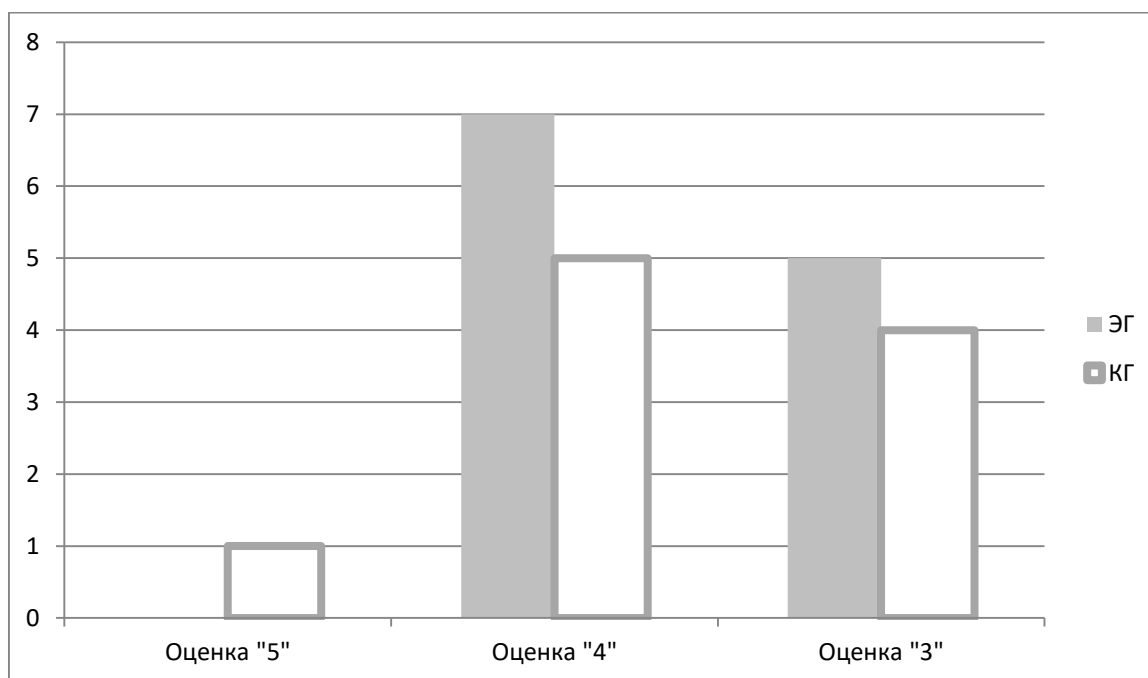
Ф.И. ученика	Балл/оценка
Олеся Б.	7,8/4
Алиса З.	6,3/3
Дарина И.	7,5/4
Игорь Н.	5,8/3

Дарья К.	8,1/4
Даниил М.	7,0/4
Григорий П.	6,1/3
Глеб П.	6,1/3
Ярослав Р.	7,0/4
Владислава С.	7,6/4
Арина С.	8,4/4
Полина С.	7,2/4

Влада Н.	8,7/5
Злата О.	6,9/3
Полина С.	5,8/3
Валерия С.	7,9/4
Гена У.	7,0/4
Илья Ш.	8,3/4
Федор Ш.	8,2/4

Результаты первичного тестирования в ЭГ и КГ группах представлены на Рисунке 2.

Рис. 2 – Соотношение оценок за первичное тестирование в ЭГ и КГ



В Таблице 9 отражены результаты по определению уровня сформированности умений смысловой обработки текста по каждому заданию в ЭГ.

Таблица 9 Результаты по определению уровня сформированности умений смысловой обработки текста по каждому заданию в ЭГ

1 подгруппа (экспериментальная группа)

Учащийся	Задания										Средний балл
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Полина Е.	7	6	9	9	6	7	6	7	8	9	7,4/4
Валерия И.	4	8	8	7	5	5	7	5	6	8	6,3/3
Лев И.	7	6	5	7	6	4	6	4	7	7	5,9/3
Анастасия К.	6	6	8	8	7	6	5	6	7	8	6,7/3
Дарья К.	8	10	8	9	6	7	8	7	8	10	8,1/4
Даниил М.	5	7	9	9	7	5	7	6	7	8	7,0/4
Григорий П.	6	8	6	6	5	7	5	6	4	7	6,1/3
Глеб П.	4	7	7	8	7	6	5	4	4	9	6,1/3
Ярослав Р.	6	8	7	8	9	6	6	5	8	7	7,0/4
Владислава С.	7	8	7	7	6	7	9	8	9	8	7,6/4
Арина С.	8	9	8	10	8	6	9	7	9	10	8,4/4
Полина С.	6	9	7	8	7	6	8	5	8	9	7,2/4
Итог по заданию	74	92	89	96	81	72	83	70	85	100	
Средний балл	6,1	7,6	7,4	8,0	6,7	6,0	6,9	5,8	7,0	8,3	6,9

В Таблице 10 отражены результаты определения уровня сформированности умений смысловой обработки текста по каждому заданию в КГ.

Таблица 10 Результаты определения уровня сформированности умений смысловой обработки текста по каждому заданию в КГ

2 подгруппа (контрольная группа)											
Учащийся	Задания										Средний балл
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Олеся Б.	9	6	7	8	7	8	10	9	7	7	7,8/4
Алиса З.	7	8	5	6	5	6	7	5	7	7	6,3/3
Дарина И.	10	7	8	6	7	7	8	9	8	5	7,5/4
Игорь Н.	7	6	5	5	6	7	6	7	5	4	5,8/3
Влада Н.	10	9	9	8	6	9	10	9	9	8	8,7/5

Злата О.	8	9	7	6	5	6	7	8	7	6	6,9/3
Полина С.	9	7	6	6	4	6	3	8	5	6	5,8/3
Валерия С.	10	9	8	7	7	8	7	9	6	8	7,9/4
Гена У.	9	9	6	5	5	8	8	7	8	5	7,0/4
Илья Ш.	10	9	8	8	7	9	10	9	7	6	8,3/4
Федор Ш.	10	7	9	7	7	8	10	9	8	7	8,2/4
Итог по заданию	99	86	78	72	66	72	86	89	77	69	
Средний балл	9	7,8	7,1	6,5	6	6,0	7,8	8	7,0	6,2	7,14

Для определения качества сформированности умений смысловой обработки текста нами была использована методика А.А Кыверялга. В соответствии с ней, средний уровень деятельности определялся 25% отклонением оценки от среднего балла в диапазоне оценки.

Следовательно, оценка охватывающая 0 до 25% из 100% указывает на низкий уровень, в то время как высокий уровень определяется оценкой, превышающей 75%. Нами был определен средний уровень результата предварительного тестированию в контрольной и экспериментальной группах. Таким образом, в контрольной группе нижний предел по итоговому тесту составил 5,8, средний предел – 7,31, высокий – 8,7, а в экспериментальной группе нижний предел по итоговому тесту составил 5,9, средний предел – 6,9, высокий – 8,4. Отобразим данные в знаковом виде: Экспериментальная группа $5,9 < 6,9 < 8,4$ Контрольная группа $5,8 < 7,31 < 8,7$ Данные об уровне сформированности умений смысловой обработки текста в экспериментальной и контрольной группах мы представим в Таблице 11.

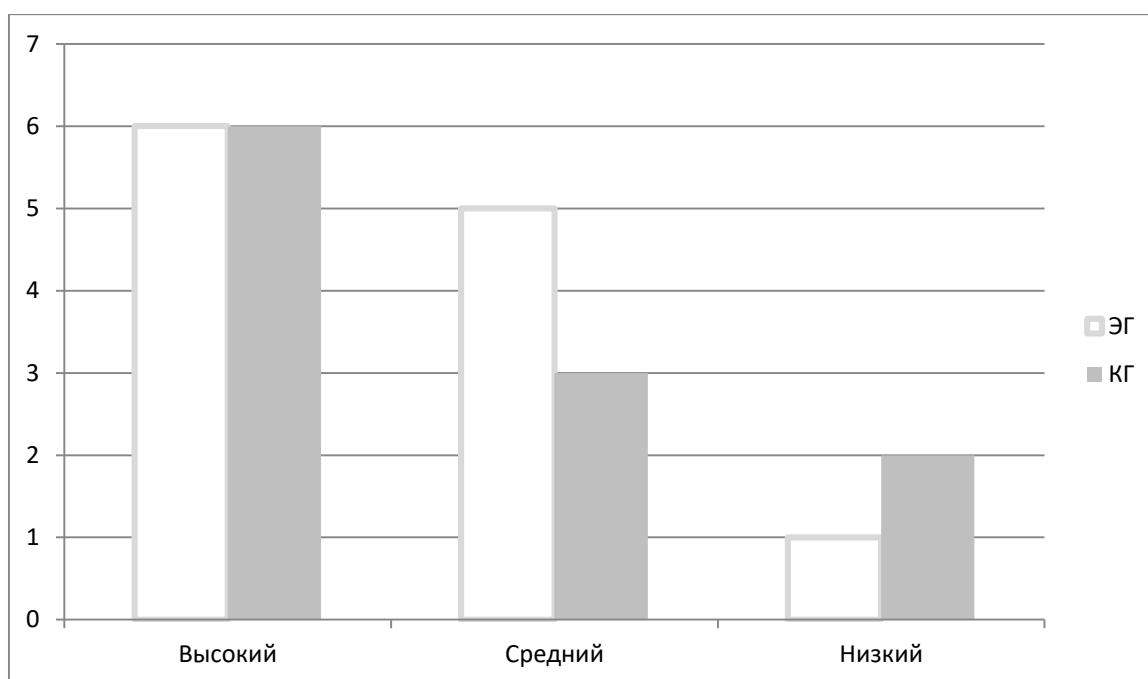
Таблица 11 Уровень сформированности умений смысловой обработки текстов ЭГ и КГ

1 подгруппа (экспериментальная группа)		2 подгруппа (контрольная группа)	
Уровень	Количество учащихся	Уровень	Количество учащихся

Высокий	6	Высокий	6
Средний	5	Средний	3
Низкий	1	Низкий	2

Уровень развитости умений смысловой обработки текста в ЭГ и КГ в начале эксперимента отображен на Рисунке 3.

Рис. – 3 Соотношение уровней развития умений смысловой обработки текста в ЭГ и КГ в начале эксперимента



Анализ результатов свидетельствует о том, что достаточно сформированы умения ориентироваться в содержании текста и умения критически оценивать содержание и форму текста. Опираясь на приведенные выше данные, мы можем сделать вывод, что в экспериментальной группе умения смысловой обработки текста развиты немного лучше, чем в контрольной группе. Рассматриваемые умения сформированы недостаточно.

В экспериментальной группе наименее развитыми являются следующие умения:

1. Умение анализировать существующие и планировать будущие результаты;

2. Умение выявлять главную проблему;
3. Умение выбирать варианты и способы решения проблемы, выдвигать гипотезы, предвидеть результат.
4. Умение понимать общий смысл целого текста;
5. Умение разделять текст на структурные элементы;
6. Умение обнаруживать в тексте необходимую информацию, сообразно целям своей деятельности;
7. Умение делать краткие выводы о главной идее текста;
8. Умение находить решение в условиях образовательного процесса, с полной ответственностью принимать его, а так же определяя причины успеха или неуспеха своей деятельности, находить способ выйти из ситуации неуспеха.

Подводя итог полученных данных первичного эксперимента, можно сделать вывод, что к варьирующим условиям эксперимента относятся занятия по традиционной методике в КГ и занятия в ЭГ, которые проводятся по специально разработанному комплексу заданий.

В свою очередь к неварьирующим условиям мы можем отнести:

- изучение одинакового количества учебного материала для обеих групп;
- постановка единых дидактических задач;
- использование общих для обеих групп контрольных проверок.

2.2. Методика формирования умений смысловой обработки текста в чтении

Прежде чем приступить к эксперименту, необходимо познакомиться с учащимися, которые образуют ЭГ и КГ. В данных группах 12 и 11 человек соответственно, в возрасте от 13 до 14 лет. Это две подгруппы разных классов проходящие обучение у одного преподавателя. В ЭГ 9-1 класса - 12 человек в КГ 9-3 класса 11. В ЭГ учатся 7 девочек и 5 мальчиков, во КГ учатся 7 девочек и 4 мальчика.

У учащихся хороший уровень успеваемости, что свидетельствует о хорошей способности запоминать новый материал, то есть нормальной степени развитости памяти, внимания и мышления. Учащиеся обеих групп хорошо дисциплинированы и активны в общении и в учебе.

Уроки, которые проводятся в этих группах базируются на программе — Exam Activator. Этот учебник предназначен для учащихся 8-9 классов, позволяющий осуществлять подготовку к основному государственному экзамену. Данный комплекс может быть использован, при работе в классе и в качестве пособия при самостоятельной подготовке.

Учебное пособие включает три части: 1) поясняющую стратегию работы с учебными материалами; 2) сборник освещаемых тем; 3) грамматический справочник.

В разделе, поясняющем стратегии работы, содержатся приемы и способы решения экзаменационных заданий, а также примеры упражнений, позволяющих осваивать эти приемы. Отдельно рассмотрены лексические и грамматические задания, упражнения развивающие чтение, аудирование, письмо и говорение так же вынесены в отдельный блок. В тематическую часть входит 12 модулей, посвященных расширению лексического запаса учащихся и отработке изученной лексики с помощью выполнения практических заданий.

В первой главе нами были выделены условия функционирования нашей модели и методические принципы, сопутствующие нашей методической разработке.

В соответствии с поставленными нами организационно-педагогическими условиями нами был выбран текст, отвечающий основным принципам отбора текстов. Таким текстом стала книга «Elizabeth is missing» авторства Эммы Хили. Данная книга может

показаться сложной для восприятия подростков, однако автор затрагивает в ней все интересующие учащихся этой ступени темы: взаимоотношения старшего поколения с молодым, отношения в семье, чувство одиночества и непонятности окружающим миром. Во время работы с текстом ученики проявляли активность и заинтересованность в материале, что на наш взгляд свидетельствует о правильности нашего выбора.

В соответствии с личностно-деятельностным условием, которое стояло перед нами мы, конструируя этапы нашей деятельности учитывали все принципы и условия, позволяющие мышление, память и внимания подростков. Задания формировались так, чтобы: 1) в краткосрочном буфере памяти детей откладывались самые значимые для понимания элементы; 2) для поддержания устойчивости внимания производилась смена деятельности учащихся, использовались различные методические приемы; 3) для развития мышления соблюдалась проблемная формулировка заданий.

Соблюдение двух первых условий позволило удовлетворить третьему – дидактическому условию и разработать задания, обеспечивающие функционирование нашей модели формирования умений смысловой обработки текста при обучении чтению.

Основываясь на вышеизложенных фактах, на формирующем этапе мы провели проверку выдвинутой нами гипотезы и апробацию составленного нами комплекса заданий.

В течение четырёх недель нами была проведена работа по развитию умений смысловой обработки текста на основе выполнения разработанного нами комплекса упражнений, составленного по следующим критериям:

1. Принцип посильности, т.е. он соответствует возрасту и интересам учащихся;
2. Принцип постепенного нарастания трудностей;

3. Учет требований к заданиям:

- соответствие задачам, целям и содержанию обучения;
- целенаправленность заданий;
- постоянная активная и познавательно-мыслительная деятельность учащихся;
- повторяемость языкового и речевого материала;
- последовательность в организации упражнения;
- соответствие содержания задания этапам формирования навыков и умений

В ходе нашей работы мы совершенствовали следующие умения:

1. Умение анализировать существующие и планировать будущие результаты;
2. Умение выявлять главную проблему;
3. Умение выбирать варианты и способы решения проблемы, выдвигать гипотезы, предвидеть результат.
4. Умение понимать общий смысл целого текста;
5. Умение структурировать текст;
6. Умение обнаруживать в тексте необходимую информацию, соотносить ее целям своей деятельности.
7. Умение делать краткие выводы о главной идее текста.
8. Умение находить решение в условиях образовательного процесса, с полной ответственностью принимать его, а так же определяя причины успеха или неуспеха своей деятельности, находить способ выйти из ситуации неуспеха.

Ниже мы приводим примеры заданий, основанных на 1 главе книги «Elizabeth is missing» см Приложение 2.

На мотивационном этапе работы с текстом для введения темы будущей работы и постановки цели деятельности мы считаем уместным использовать следующие приемы: «Кластер» или «Корзина идей».

Поскольку работа с книгой является работой с системой текстов, очень важно на предтекстовом этапе память учащихся, а так же умения по прогнозированию результатов своей деятельности. Эти приемы работы с текстом подходят для этого лучше всего. Основываясь на имеющихся знаниях, ученики выдвигают предположения об информации содержащейся в тексте (Кластер), или с опорой на ключевые слова или предложения из текста с которым им еще предстоит работать создают ассоциативные ряды (Корзина идей). Для данных приемов лучше всего подходят групповые режимы работы, с фронтальной проверкой результатов.

Мы проводили дотекстовую работу в два этапа. На первом этапе учащиеся в группах формировали «Корзины идей». На втором этапе нами был использован прием «верные неверные утверждения». Детям были представлены следующие утверждения:

Read the statements on the screen and try to predict whether they are true or not.

- 1) The old woman was mugged near Maud's house.
- 2) Maud didn't need to go out.
- 3) Maud lived with her daughter Carla in a nice little house in a dark forest.
- 4) All Maud's friends were in homes or graves.
- 5) Elizabeth provides hideous plates and vases for charity shops.

На предтекстовом этапе эти утверждения снимали трудность текста, вводили новую лексику. Дети выдвигали свои предположения. Данный список утверждений можно продолжить в зависимости от объема текста.

Текстовый этап работы организовывался нами как работа по станциям. Текст был разделен на пять элементов. Работа велась по приему «Чтение с остановками» Для этого мы разделили главу на пять частей. К каждой части было подобрано лексическое и/или грамматическое упражнение, позволяющее лучше понять смысл прочитанного. Учащихся разделили на 4 группы по три человека. Было организовано шесть станций. Первые пять были направлены на работу с определенной частью текста. Очередность работы с этими станциями ученики выбирали сами. Все ответы на задания ученики заносили в свои рабочие листы. Ключи так же были предоставлены на каждой станции для самопроверки. Шестая станция относилась к послетекстовому этапу работы. Перейти к ней можно было только после завершения работы по пяти первым станциям.

Ниже приведены примеры заданий, которые могут быть использованы для лучшего понимания текста.

1. Answer the questions.

- 1) Who are the main characters of the chapter?
- 2) What is the general mood of the chapter?
- 3) How can you describe Maud after reading of the 1st chapter?
- 4) What's Carla's job? What relations are between Maud and Carla?
- 5) Who is Reg? Why is he so suspicious about Maud? What happened between Maud and his mother?
- 6) Who is Helen? What's the problem about peach slices?
- 7) Some phrases are written in italics. Why? What role do they play? Who has written them?
- 8) Who is Elizabeth? What idea does Maud have about her?

2. Can you name the word after reading the definition?

1. very valuable things, usually in the form of a store of precious metals, precious stones, or money.

2. a long, soft seat for two or more people, with a back and usually with arms
3. a piece of paper, plastic, or other material that covers and protects something
4. to eat food too fast
5. a place where people or animals live and are cared for by people who are not their relations or owners
6. the state of having no food for a long period, often causing death
7. an idea, thought, or plan that was not originally intended but is thought of at a later time

3. How can you translate it from Russian into English?

1. понизить голос
2. скрестить пальцы на удачу
3. неоцененное сокровище
4. шепотом
5. ограбленный
6. кивнуть мне
7. пронестись по гостинной
8. запрещал мне есть конфеты
9. исчезнуть за углом
10. проглотить (быстро съесть) обед
11. пребывать в доме престарелых
12. шумный попрошайка
13. круглолицая девушка
14. губы дрогнули в улыбке
15. быть разряженным

4. How many sentences with Passive Voice can you find in the text?

Данные упражнения могут варьироваться в зависимости от текста, грамматического материала и методов работы, предпочтительных для эффективной деятельности учеников.

На послетекстовом этапе работы учащиеся переходили к шестой станции. На этом этапе учащиеся должны были восстановить порядок частей текста, так чтобы получить всю главу. После этого учащиеся должны были дать краткий пересказ текста с опорой на свои рабочие листы.

Для закрепления итогов работы заданием на дом было написание эссе по структуре эссе на общем государственном экзамене по теме «In modern society old people and their children usually live separately and don't communicate too much. Some people say that It Is quite natural, while others think that the old and the young should spend more time together».

На обобщающем этапе работы был проведен итоговый срез в обеих группах, целью которого было выявить изменение в уровне развития умений смысловой обработки текста.

Анализ результатов проведенной опытно - экспериментальной работы отражен в следующем параграфе.

2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы

Констатирующий этап опытно-экспериментального обучения показал, что у учащихся недостаточно развиты умения смысловой обработки текста.

После применения нашего комплекса заданий разработанного на основе модели формирования умений смысловой обработки текста, нами был проведен контрольный срез. Учащимся обеих групп был предоставлен текст 5 главы книги «Elizabeth is missing» см Приложение 3.

Мы предложили учащимся 10 заданий, аналогичных тем, которые были предложены им на констатирующем этапе. Данные задания

направлены на выявление уровня сформированности умений смысловой обработки текста.

Результаты контрольного тестирования по сформированности умений смысловой обработки текста учащихся экспериментальной (ЭГ) и контрольной групп (КГ) представлены в Таблице 12.

Таблица 12 Итоги контрольного тестирования сформированности умений смысловой обработки текста в ЭГ и КГ

Таблица 12.1 – Баллы и оценки экспериментальной группы.

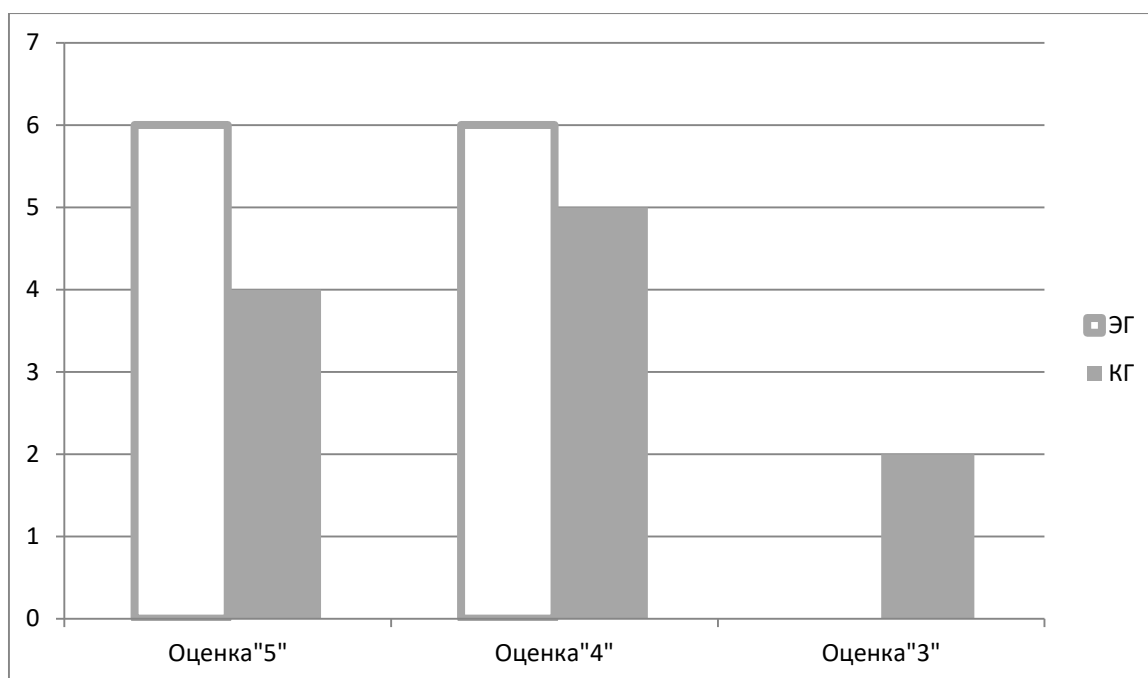
Ф.И. ученика	Балл/оценка
Полина Е.	8,5/4
Валерия И.	7,6/4
Лев И.	9,2/5
Анастасия К.	8,3/4
Дарья К.	9,6/5
Даниил М.	9,1/5
Григорий П.	7,6/4
Глеб П.	9,2 /5
Ярослав Р.	8,2/4
Владислава С.	9,2/5
Арина С.	8,3/4
Полина С.	9,5/5
Средний балл	

Таблица 12.2 – Баллы и оценки контрольной группы.

Ф.И. ученика	Балл/оценка
Олеся Б.	7,8/4
Алиса З.	9,2/5
Дарина И.	6,8/3
Игорь Н.	7,7/4
Влада Н.	9,1/5
Злата О.	7,4/4
Полина С.	7,3/4
Валерия С.	8,9/5
Гена У.	7,7/4
Илья Ш.	9,2/5
Федор Ш.	6,8/3
Средний балл	

Для наглядности, рассмотрим в виде диаграммы (Рисунок 4) соотношение оценок за итоговое тестирование в обеих группах.

Рис. 4 – Соотношение оценок за итоговое тестирование в ЭГ и КГ



Как и на констатирующем этапе для определения уровней воспользуемся методикой А.А Кыверялга. Определим и сравним средний уровень по контрольному срезу в обеих группах. Мы выяснили, что в экспериментальной группе нижний предел по итоговому тесту составил 76, средний – 85, высокий – 100, а в контрольной группе нижний предел по итоговому тесту составил 68, средний – 78, высокий – 100. Представим данные в знаковом виде:

Контрольная группа $68 < 78 < 100$ Экспериментальная группа $76 < 85 < 100$

В соответствии с этим, мы выяснили, что в экспериментальной группе низкий уровень сформированности представляет собой от 0-8,4 балла; средний от 8,5-9,6; высокий – 10 баллов, обратимся на ситуацию в контрольной группе, низкий уровень сформированности составил от 0-7,8 балла; средний от 7,8-9,2 балла; высокий – 10 баллов.

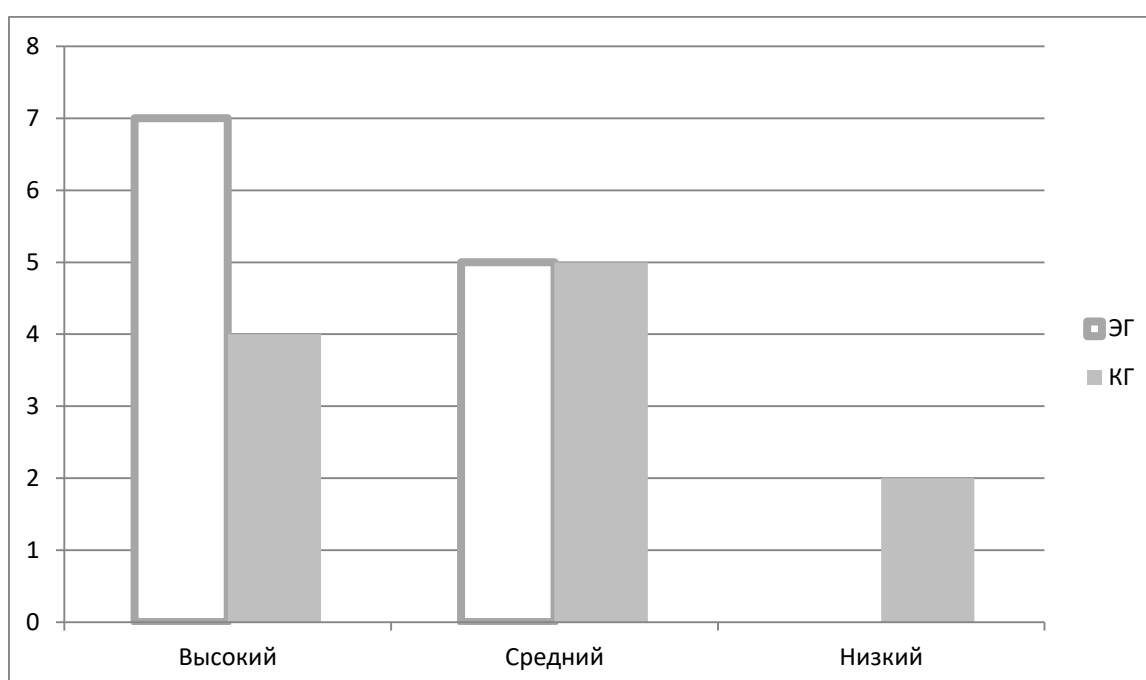
Таким образом, уровень сформированности умений смысловой обработки текста в экспериментальной и контрольной группах по результатам итогового тестирования представим в Таблице 13.

Таблица 13 Уровень сформированности умений смысловой обработки текста в ЭГ и КГ по результатам итогового тестирования

1 подгруппа (экспериментальная группа)		2 подгруппа (контрольная группа)	
Уровень	Количество учащихся	Уровень	Количество учащихся
Высокий	7	Высокий	4
Средний	5	Средний	5
Низкий	0	Низкий	2

Соотношение уровней развитости умений смысловой обработки текста в ЭГ и КГ по результатам итогового тестирования представлено на Рисунке 4.

Рис. – 5 Соотношение уровней развитости умений смысловой обработки текста в ЭГ и КГ по результатам итогового тестирования



Как мы видим, произошли улучшения, такие как сокращение количества учащихся с низким уровнем сформированности умений смысловой обработки текста, увеличение количества учащихся с высоким уровнем этих умений. Показатели сформированности умений по: 1)нахождению в тексте требуемой информации; 2)установлению взаимосвязей между описываемыми в тексте событиями, явлениями,

процессами; 3) преобразованию текста, позволяющему перевести его в другие модальности; 4) интерпретированию текста, пониманию его целостного смысла; 5) структурированию текста и; 6) определению его главной идеи, подтверждают эффективность разработанной нами модели.

В Таблице 14 представлены результаты по определению качества сформированности умений смысловой обработки текста по каждому заданию в ЭГ.

Таблица 14 Результаты по определению качества сформированности умений смысловой обработки текста по каждому заданию в ЭГ

1 подгруппа (экспериментальная группа)											
Учащийся	Задания										Средний балл
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Полина Е.	10	8	9	8	8	9	7	8	9	9	8,5/4
Валерия И.	9	7	7	8	8	7	7	7	8	8	7,6/4
Лев И.	10	9	10	8	9	10	8	9	10	9	9,2/5
Анастасия К.	9	8	8	7	8	9	9	7	9	9	8,3/4
Дарья К.	10	10	9	9	10	9	10	10	9	10	9,6/5
Даниил М.	10	8	9	10	9	9	8	9	10	9	9,1/5
Григорий П.	9	7	8	7	7	8	7	8	7	8	7,6/4
Глеб П.	10	9	8	10	9	10	9	8	9	10	9,2 /5
Ярослав Р.	9	8	8	8	9	8	8	8	8	8	8,2/4
Владислава С.	10	9	10	8	9	9	10	9	9	9	9,2/5
Арина С.	10	8	8	9	7	8	8	8	8	9	8,3/4
Полина С.	10	9	9	10	9	9	10	9	10	10	9,5/5
Итог по заданию	116	100	103	102	102	105	101	100	106	108	
Средний балл по каждому заданию	9,6	8,3	8,6	8,5	8,5	8,7	8,4	8,3	8,8	9,0	8,69

В Таблице 15 представлены результаты по определению качества сформированности умений смысловой обработки текста по каждому заданию в КГ.

Таблица 15. Уровень развития умений смысловой обработки текста в КГ

2 подгруппа (контрольная группа)											
Учащийся	Задания										Средний балл
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Олеся Б.	9	8	8	7	7	7	9	8	7	8	7,8/4
Алиса З.	10	9	9	8	9	9	10	9	9	10	9,2/5
Дарина И.	8	7	7	6	7	6	8	6	6	7	6,8/3
Игорь Н.	9	8	7	8	6	7	9	8	7	8	7,7/4
Влада Н.	9	9	10	9	8	10	9	9	9	9	9,1/5
Злата О.	8	8	8	8	8	9	7	7	8	7	7,4/4
Полина С.	8	7	7	8	7	6	7	6	9	8	7,3/4
Валерия С.	9	10	9	9	8	9	9	8	10	8	8,9/5
Гена У.	9	7	8	7	9	8	7	7	8	7	7,7/4
Илья Ш.	10	9	8	9	9	10	10	9	9	9	9,2/5
Федор Ш.	8	7	6	6	8	7	6	6	7	7	6,8/3
Итог по заданию	97	89	87	85	86	88	91	83	89	88	
Средний балл	8,8	8	7,9	7,7	7,8	8	8,2	7,5	8,1	8	8

Сравнивая результаты учащихся по итоговому тесту, мы видим, что в экспериментальной группе средний балл выше на 0,6, чем в контрольной.

Рассмотрим соотношение первичного теста и итогового. Средний балл в экспериментальной группе равен 8,69, что на 1,79 выше, чем при первом тестировании. Посмотрим на ситуацию в контрольной группе: средний балл в контрольной группе равен 8, что на 0,86 выше, чем при первичном тестировании.

Результаты тестирования показывают значительные изменения. Почти у всех учащихся экспериментальной группы, после проведения повторного тестирования, наблюдается улучшенный уровень сформированности умений смысловой обработки текста.

Сравнительный анализ уровней сформированности умений смысловой обработки текста после обучения на базе разработанного нами комплекса заданий свидетельствует о положительной динамике в экспериментальной группе.

Анализ данных подтверждает, что уровень сформированности умений смысловой обработки текста после апробации разработанного нами комплекса заданий в экспериментальной группе лучше, чем в контрольной группе.

Следовательно, можно сделать вывод, что развитие умений смысловой обработки текста будет проходить более успешно, при использовании разработанной нами модели формирования умений смысловой обработки текста.

Выводы по второй главе

Выдвинутая нами гипотеза о том, что развитие умений смысловой обработки текста на уроке английского языка в основной школе пройдет успешнее, в основу разработки комплекса упражнений ляжет созданная нами модель, подтвердилась на практике, после проведения опытно-экспериментальной работы.

1. Проведенный нами эксперимент был осуществлен в естественных условиях. На основе использования объективных данных нами были выбраны экспериментальная и контрольная группы.

2. Результаты констатирующего эксперимента показали, что развитие умений смысловой обработки текста происходит в недостаточной мере. Таким образом, была выявлена необходимость использования специальных упражнений, направленных на развитие этих умений.

3. Формирующий этап эксперимента показал, что развитие умений смысловой обработки текста происходит более успешно, если используется разработанная нами модель формирования умений смысловой обработки текста.

4. Опытное-экспериментальное обучение подтвердило эффективность разработанного нами комплекса заданий. По результатам обучения можно сделать вывод, что уровень развития умений смысловой обработки текста повысился.

Полученные результаты позволяют нам предложить учителям использовать данную модель в своей работе для развития умений смысловой обработки текста в основной школе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Смысловая обработка текста позволяет понимать 100% информации, содержащейся в тексте при овладении приемами работы с ним на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах.

В данной квалификационной работе мы произвели анализ научно-методической и педагогической литературы по проблеме обучения умениям смысловой обработки текста и определили возможности преодоления возникающих трудностей.

В нашей работе мы осветили такие проблемы, как актуальность и важность развития умений смысловой обработки текста, задачи учителя, необходимость владения умениями смысловой обработки текста, обязательность формирования этих умений у учащихся. Также мы проблему связи между чтением и пониманием текста.

Нами была проведена опытно-экспериментальная работа по развитию умений смысловой обработки текста в основной школе. Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили нашу гипотезу о том, что развитие умений смысловой обработки текста в основной школе будет проходить более успешно, если использовать разработанную нами модель.

По результатам исследования мы сделали выводы о том, что целенаправленное обучение обобщенным умениям чтения способствует:

- преодолению трудностей при дальнейшем обучении, включая также другие дисциплины;
- эффективному процессу обучения и поддержанию мотивации;
- постоянной заинтересованности учащихся в изучении иностранного языка;
- развитию и совершенствованию умений смысловой обработки текста.

Библиографический список

1. Ананьев, Б. Г. Некоторые психологические вопросы усвоения детьми грамоты [Текст] / Б. Г. Ананьев, А. Н. Попова. – Известия АПН РСФСР, вып. 26.
2. Ананьев, Б. Г. Восстановление функций при аграфии и алексии травматического происхождения [Текст] / Б. Г. Ананьев // Учен. Зап. МГУ. 1947. Вып. 2.
3. А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарскаяи др.; под ред. А.Г. Асмолова Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли:пособие для учителя /. – М. : Просвещение, 2008.
4. Блауберг И.В. Проблема целостности и системный подход. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 448 с.
5. С.В. Волков Школа как территория чтения. Сборник статей – М. – МЦБС, 2008. – 88с
6. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: Т. 3 Проблемы развития психики[Текст] /Л. С. Выготский – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
7. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М: Наука, 1981. – 139 с.
8. Гурьянов, Е. В. Учет школьной успеваемости. Школьные тесты и стандарты [Текст] / Е. В. Гурьянов. – М.: Работник просвещения, 1926. – 159 с.
9. Григоренко, Е. Л. Влияние индивидуальных особенностей когнитивного развития на овладение навыками чтения и письма младшими школьниками [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук / Е. Л. Григоренко. – Москва, 2012. – 299 с.

10. Григорович, Л. А. Педагогическая психология [Текст]: учебное пособие / Л. А. Григорович. – М.: Гардарики, 2003. – 314 с.
11. Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. – М., 1982, с.82-84
12. Дуранов М.Е., Гостев А.Г. Исследовательский подход к профессионально-педагогической деятельности: Учеб. пособие / ЧелГУ. – Челябинск, 1996. – 72 с.
13. Егоров, Т. Г. Психология овладения навыком чтения [Текст] / Т. Г. Егоров. – СПб.: КАРО, 2006. – 304 с.
14. Егоров, Т. Г. Психология овладения навыком чтения [Текст] / Т. Г. Егоров. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1953. – 263с.
15. Егоров, Т. Г. Очерки психологии обучения детей чтению [Текст] / Т. Г. Егоров. – М.: Учпедгиз, 1953. – 144 с.
16. Егоров, Т. Г. Очерки психологии обучения детей грамоте [Текст] / Т. Г. Егоров. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 108 с.
17. Жинкин, Н. И. Механизмы речи [Текст] / Н. И. Жинкин. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 402 с.
18. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. – М.: Просвещение, 2011. – 223с. (Серия: Работаем по новым стандартам).
19. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности [Текст] / И.А. Зимняя. – Москва: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2001. – 432 с.
20. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст]: учебное пособие / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1997. – 480 с.

21. Кинч В и Ван Дейк Т. А... Стратегии понимания связного текста. Перев. с англ. В. Б. Смиренского. 1983. – 519 с.
22. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Арена, 1994. – 222 с.
23. Козлов В.В., Кондаков А.М Фундаментальное ядро содержания основного общего образования. – М.: Просвещение, 2011.
24. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология/В.В. Красных. М., 2002.
25. Кузнецов В.Г. Герменевтика и гуманитарное познание/В.Г. Кузнецов. М., 1991.
26. Лалаева Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников [Текст] / Р. И. Лалаева. – М.: Педагогика, 1983. – 259 с.
27. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.
28. Леонтьев, А. А. Психоллингвистические единицы и порождение речевого высказывания [Текст] / А. А. Леонтьев. – М.: Наука, 1960. – 308 с.
29. Леонтьев, А. А. Психоллингвистика [Текст] / А. А. Леонтьев. – Л.: Наука, 1967. – 118 с.
30. Лурия, А. Р. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе [Текст] / А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова. – М., 1997. – 64 с.
31. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 464 с.

32. Лысенко, А.В. Психолого-педагогические условия формирования профессионально ценностных ориентаций будущего учителя музыки : дис. ... канд. пед. наук / А.В. Лысенко. -Майкоп, 2005. - 203 с.
33. Матвеева Н.В. Экспериментальное исследование механизмов формирования содержания и смысла текста в процессе его понимания //Вопросы психолингвистики. - 2009. - №9. - С.261-266.
34. Морозова, Н. Г. О понимании текста [Текст] / Н. Г. Морозова // Известия АПН РСФСР. – 1947. – Вып. 7. – С.191-239.
35. Мосунова, Л. А. Структура и психологические условия развития смыслового понимания художественных текстов [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук / Л. А. Мосунова. – Москва, 2006. – 291 с.
36. Найн А. Я. Общенаучные понятия в педагогике // Педагогика. 1992. № 7–8. – С. 12–26.
37. Нечаев, А. П. Очерки психологии для воспитателей и учителей [Текст] / А. П. Нечаев. – СПб., 1911. – 214 с.
38. Нечаев, А. П. Психологические основы разных типов процесса чтения у детей [Текст] / А. П. Нечаев // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – С.8-11.
39. Нечаев, А. П. Психологический метод обучения чтению [Текст] / А. П. Нечаев. – М., 1923.
40. Никашина Н. А. Недостатки произношения и письма у учащихся первых классов массовых школ [Текст] / Н. А. Никашина // Вопросы логопедии. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – С.7-74.
41. Никитаев В. Деятельностный подход к содержанию высшего образования // Высшее образование в России. 1997. № 1. – С. 34–44.

42. Орлова Э.А. Рекомендации по повышению уровня читательской компетенции в рамках Национальной программы поддержки и развития чтения. – М: МЦБС, 2008. –72 с
43. Осипов Г.В., Андреев Э.П. Методы измерений в социологии. – М.: Наука, 1977. – 183 с.
44. Павлов, С.Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления : автореф. дис. канд. пед. наук / С.Н. Павлов. –Магнитогорск, 1999. – 23 с.
45. Попков В.А., Коржуев А.В. Методология педагогического исследования и дидактика высшей школы: Книга для начинающего преподавателя вуза, аспиранта, магистранта педагогического института, студента классического университета. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – 184 с.
46. Программа развития и формирования универсальных учебных действий для основного общего образования. – М.: 2008.
47. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М.: Изд. Мин. прос. РСФСР, 1946. – 703 с.
48. Рутковская, М.В. Формирование мотивов выбора педагогической профессии устаршеклассников : автореф. дис...канд. пед. наук. – Л., 1955. – 14 с
49. Серова, Т. С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе / Т. С. Серова. - Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1988. - 227
50. Сластенин В.А. Педагогический процесс как система // Сластенин. – М.: Издат. дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – С. 195–219.

51. Сметанникова Н.Н. Стратегический подход к обучению чтению (междисциплинарные проблемы чтения и грамотности). – М.: Школьная библиотека, 2005. – 512с.
52. Соловова Е. Н. Методика отбора и работы с текстом для чтения на старшем этапе обучения школьников//ИЯШ. - 2007. - №2.- С.2 - 10.
53. Спиркин А.Г. Основы философии: Учеб. пособие для вузов. – М.: Политиздат, 1988. – 592 с.
54. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений [Текст] / К.Д. Ушинский. – М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1949. Т.5 – 591 с.; Т.6 – 446 с.; Т.7 – 358 с.
55. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения [Текст]: В 2-х т. / К. Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1974. – Т.1. – 584 с. – Т.2. – 440 с.
56. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: Учебно-методическое пособие для вузов. - М.: Высшая школа, 1987. - 207 с.
57. Шехтман Н.А. Понимание речевого произведения и гипертекст. – Оренбург: 2005–168 с.
58. Щедровицкий Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия/Г.П. Щедровицкий//Исследование речемыслительной деятельности. Алма-Ата, 1974
59. Эльконин, Д. Б. Как научить детей читать [Текст] / Д. Б. Эльконин // Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – С.323–349.
60. Эльконин, Д. Б. Экспериментальный анализ начального этапа обучения чтению [Текст] / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. – М., 1962.

61. Яковлев Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.
62. Яковлева Н.О. Концепция педагогического проектирования: методологические аспекты: Монография. – М.: Информ.-издат. центр АТиСО, 2002. – 194 с.
63. Яссман, Л. В. Особенности употребления грамматических категорий детьми с задержкой психического развития [Текст] / Л. В. Яссман // Дефектология. – 1976. – №3.
64. Bloom, B.S., (Ed.). 1956. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York: Longman.
65. Johnson-Laird, P. N. Mental models in cognitive science, 1980.
66. Morton, J. The effects of context on the visual of reading, eye movements and eye-voice span [Text] / J. Morton // The Quart. Journ. of Exper. Psychol. – 1964. – Vol.XVI. – P.IV.

Приложение 1

PROLOGUE

Maud? Was I boring you so much that you'd rather stand outside in the dark?"

A woman calls to me from the warm light of a cluttered dining room. My breath curls towards her, wet and ghostly, but no words follow. The snow, sparse but bright on the ground, reflects the light on to her face, which is drawn tight in an attempt to see. I know, though, that she can't see very well, even in the daylight. "Come inside," she says. "It's freezing. I promise I won't say another word about frogs and snails and majolica ware."

"I wasn't bored," I say, realizing too late that she's joking. "I'll be there in a minute. I'm just looking for something." In my hand is the thing I've already found, still clotted with mud. A small thing, easily missed. The broken lid of an old compact, its silver tarnished, its navy-blue enamel no longer glassy but scratched and dull. The mildewed mirror is like a window on a faded world, like a porthole looking out under the ocean. It makes me squirm with memories.

"What have you lost?" The woman steps, precarious and trembling, out on to the patio. "Can I help? I might not be able to see it, but I can probably manage to trip over it if it's not too well hidden."

I smile, but I don't move from the grass. Snow has collected on the ridges of a shoeprint and it looks like a tiny dinosaur fossil freshly uncovered. I clutch at the compact lid in my hand, soil tightening my skin as it dries. I've missed this tiny thing for nearly seventy years. And now the earth, made sludgy and chewable with the melting snow, has spat out a relic. Spat it into my hand. But where from? That's what I can't discover. Where did it lie before it became the gristle in the earth's meal? An ancient noise, like a fox bark, makes an attempt at the edges of my brain.

"Elizabeth?" I ask. "Did you ever grow summer squash?"

Задания

1) Look at the title of the book What do you think we are going to talk about today?

2) Before reading the text, look at the pictures on the screen and predict what the text is going to be about;

3) Now let's read the text. Answer the questions.

- 1) Who are the main characters of the prologue?
- 2) What's the main mood of this part?
- 3) How can you describe Maud?
- 4) How can you describe Elizabeth?
- 5) What role plays the description of the weather and the nature in this part?

4) Your next task is complete the following sentences using the text:

- Elizabeth thought that Maud stand outside because...
- Her face was drawn tight in...
- The broken lid of an old compact made her...
- She wasn't able to see it, but ...
- Snow has collected on the ridges of a shoeprint and...
- An ancient noise, like a fox bark...

5) Find in the text the English equivalents of these phrases:

1. изделия из майолики
2. покрытый комками грязи
3. потускневший
4. насыщенно синяя эмаль
5. корчиться от воспоминаний
6. запнуться о что-то
7. хрящ в ужине земли
8. туманный мир
9. загроможденная столовая

6) Read the definition and try to name the word.

- 1) A small, round window in the side of a ship or aircraft
- 2) An outside area with a stone floor next to a house, where people can sit to eat and relax
- 3) To hold something tightly

- 4) A very old thing from the past
- 5) Part of an animal or plant from thousands of years ago, preserved in rock
- 6) An act of trying to do something, especially something difficult
- 7) In a dangerous state because of not being safe or not being held in place firmly.

7) And now your task is to put these phrases in a logical sequence;

- Maud found an old compact;
- Elizabeth gave a promise;
- Elizabeth said she could try to help her;
- Maud went outside;
- The broken lid was clotted with mud;

8) Now you are going to work in pairs. Discuss the text using the following questions:

- Where and when do the events take place?
- How did it all start?
- How did the actions develop?
- What's the main event?
- How did it end?
- Which scene you particularly liked? Why?

9) Look through the text again and try to retell the story in 8-10 phrases.

One of you have to retell the 1st part of the text and the other one should make a retelling of the 2nd part of the text. Turn to your seatmate and retell the story;

10) At home you should prepare a retelling of the story from the point of view of different characters: Maud, Elizabeth. Don't forget to mention the key events.

Приложение 2

CHAPTER 1

You know there was an old woman mugged around here?” Carla says, letting her long, black ponytail snake over one shoulder. “Well, actually, it was Weymouth, but it could have been here. So you see, you can’t be too careful. They found her with half her face smashed in.”

This last bit is said in a hushed voice, but hearing isn’t one of my problems. I wish Carla wouldn’t tell me these things; they leave me with an uneasy feeling long after I’ve forgotten the stories themselves. I shudder and look out of the window. I can’t think which direction Weymouth is in. A bird flies by.

“Have I got enough eggs?”

“Plenty, so you don’t have to go out today.”

She picks up the carers’ folder, nodding at me, keeping eye contact until I nod back. I feel like I’m at school. There was something in my head a moment ago, a story, but I’ve lost the thread of it now. Once upon a time, is that how it started? Once upon a time in a deep, dark forest, there lived an old, old woman named Maud. I can’t think what the next bit should be. Something about waiting for her daughter to come and visit, perhaps. It’s a shame I don’t live in a nice little cottage in a dark forest, I could just fancy that. And my granddaughter might bring me food in a basket.

A bang, somewhere in the house, makes my eyes skitter across the sitting room, there’s an animal, an animal for wearing outside, lying over the arm of the sofa. It’s Carla’s. She never hangs it up, worried she’ll forget it, I expect. I can’t help staring at it, sure it will move, scurry away to a corner, or eat me up and take my place. And Katy will have to remark on its big eyes, its big teeth. “All these tins of peaches!” Carla shouts from the kitchen. Carla the carer. “Carers” is what they call them. “You must stop buying food,” she calls again. I can hear the scrape of tins against my Formica worktop. “You have enough for an army.” Enough food. You can never have enough. Most of it seems to go missing anyway, and can’t be found even after I’ve bought it. I don’t know who’s eating

it all. My daughter's the same. "No more cans, Mum," she says, going through my cupboards at every opportunity. I think she must be feeding someone. Half the stuff disappears home with her, and then she wonders why I need to go shopping again. Anyway, it's not like I have many treats left in life.

"It's not like I have many treats left," I say, pushing myself higher in my seat to make my voice carry to the kitchen. Twists of shiny chocolate wrappers are wedged down the sides of the chair; they squirm against the cushions and I flick them away. My husband, Patrick, used to tell me off for eating sweets. I ate them a lot at home. It was nice to be able to have a sherbet lemon or a caramel cup when I wanted, as we weren't allowed them at the exchange—no one wants to speak to a telephonist who's got her mouth full. But he said they'd ruin my teeth.

I always suspected he was more worried about my figure. Polo mints were our compromise, and I still like them, but now there's no one to stop me eating a whole box of toffees if I want them. I can even start first thing in the morning. It's morning now. I know because the sun is on the bird table. It shines on the bird table in the morning and the pine tree in the evening. I have a whole day to get through before the light hits that tree.

Carla comes, half crouching, into the sitting room, picking up wrappers from around my feet. "I didn't know you were here, dear," I say. "I've done your lunch." She snaps off plastic gloves. "It's in the fridge, and I've put a note on it. It's nine forty now, try not to eat it till twelve, right?"

She talks as if I always gobble everything up as soon as she leaves. "Have I got enough eggs?" I ask, feeling suddenly hungry.

"Plenty," Carla says, dropping the carers' folder on to the table. "I'm going now. Helen'll be here later, all right? Bye."

The front door clicks shut and I hear Carla locking it after her. Locking me in. I watch her through the window as she crunches across my path. She wears a coat with a fur-edged hood over her uniform. A carer in wolf's clothing.

When I was a girl I'd have been glad to have the house to myself, to eat things out of the larder and wear my best clothes, to play the gramophone and lie on the floor. Now I'd rather have the company. The light's been left on and the kitchen seems like an empty stage set when I go in to rearrange my cupboards and check what Carla has left me for lunch. I half expect someone to come in, my mother with her shopping or Dad with arms full of fish and chips, and say something dramatic, like in one of those plays at the Pier Theatre. Dad would say: "Your sister is gone," and there'd be a drum or a trumpet or something, and Ma would say: "Never to return," and we'd all stare at each other for the benefit of the audience. I pull a plate from the fridge, wondering what my line would be. The plate has a note attached: *Lunch for Maud to eat after 12 p.m.* I take the Saran Wrap off. It's a cheese-and-tomato sandwich.<...>

Приложение 3

CHAPTER 2

Elizabeth is missing,” I say. “Did I tell you?” I am looking at Helen, but she isn’t looking at me.

“You said. What are you going to eat?”

I sit staring over the top of my menu. God knows where we are. I can see it’s a restaurant—waiters in black and white, marble-topped tables—but which one? I have an awful feeling I’m supposed to know, and that this is some kind of treat. I don’t think it’s my birthday, but perhaps an anniversary. Patrick’s death? It would be just like Helen to remember and make it a “special occasion.” But I can see from the bare trees out on the street that it’s the wrong time of year. Patrick died in the spring.

The menu says “The Olive Grill.” It’s heavy, the cover leathery; I trace the indented letters with a finger, though the name means nothing to me, and the end of the spine slips on the tabletop. I pull it on to my lap and read the contents aloud: “French onion soup. Tomato-and-mozzarella salad. Garlic mushrooms. Parma ham and melon—”

“Yep, thanks, Mum,” Helen says. “I can read it myself.”

She doesn’t like me reading things out, it causes her to sigh and roll her eyes. Sometimes she makes gestures behind my back. I’ve seen her in mirrors, pretending to strangle me. “What are you going to have?” she asks now, lowering the menu but keeping her eyes on it.

“Chorizo-stuffed summer squash,” I read, unable to stop myself. “Is squash fashionable again then? I haven’t seen one on a menu for years.”

People used to grow summer squash more when I was young, and there were competitions for the best ones. That doesn’t seem to happen so much now. I got to know Elizabeth because of some summer squash. The first time I met her she told me her garden wall had pebbles cemented to the top and I knew exactly where she lived. It was the house with the garden where, more than sixty years

ago, some squash had been dug up during the night. And, I don't know why, but I wanted to have a look in that garden, so I got myself invited round for tea.

"You won't like chorizo," Helen says. "What about the soup?"

"I used to have soup with Elizabeth," I say, feeling a sort of ticklishness at the thought. "After we'd finished at the charity shop. Soup and sandwiches. And the *Daily Echo* crossword. We haven't done that in a long time." And I still haven't heard from her. Not a word. I can't understand it. She never goes away; something must have happened.

"Mum? You've got to order."

A waiter is standing by our table, notepad out ready. I wonder how long he's been there. He bends right over to ask us what we want, his face unnecessarily close to mine. I lean away from him. "Helen, you haven't heard anything about Elizabeth, have you?" I say. "You would tell me if you had?"

"Yes, Mum. What are you going to eat?"

"I mean, it's not like she can go off on holiday." I close the menu and look for somewhere to rest it, but I can't find a space; there are things in the way. Shiny things, like Elizabeth has. I can't think what they are. They stand on her table, alongside Branston Pickle and salad cream and bags of Maltesers. The bags are usually open and the chocolates roll out on to the floor like some sort of cartoonish trap. I often worry about her slipping on one. "If she'd had a fall I wouldn't know," I say. "I doubt her son would bother to tell me."

The waiter straightens up and takes the menu from my hands. Helen smiles at him and orders for us both; I don't know what. He nods and wanders off, still writing, past walls streaked with black paint. The side plates are black, too; I suppose that must be fashionable. The restaurant is like a sheet of smudged newsprint, one that's been scrunched round an apple for the winter, unreadable except for the advertisements.<...>

Задания

1) Look at the question on the screen. How do you solve a mystery when you can't remember the clues? Answer it and try to guess what we are going to talk about today?

2) Before reading the text, look at the pictures on the screen and predict what the text is going to be about;

3) Now let's read the text. Answer the questions.

1) Who are the main characters of the prologue?

2) What's the main mood of this part?

3) How can you describe Maud?

4) What happened in the restaurant? Why was Maud embarrassed?

5) What did Maud see when she came to Elizabeth's house?

6) What role plays the description of the weather in this part?

7) Give a short summary of the chapter.

8) How can you entitle this part?

4) Your next task is complete the following sentences using the text:

- Helen smiles at him...
- A waiter is standing by our table...
- I'm tired of the sympathetic smiles and...
- It's nice and cold against my tongue, but...
- As we turn on to my street I realize...

5) Find in the text the English equivalents of these phrases:

1. Годовщина
2. Жест
3. Кабачок
4. Затеряться(уйти)
5. Вздохнуть

6. Расстегнуть пальто
7. Керамическая копия
8. Покрашенный белым дом
9. Окно с двойным остеклением
10. Взбитые подушки

6) Read the definition and try to name the word.

1. A covered place where musical groups can play outside
2. The quality of being unpleasant to look at, or not attractive
3. A shelf above a fireplace, usually part of a frame that surrounds the fireplace
4. A sign or some information that helps you to find the answer to a problem, question, or mystery

7) And now your task is to put these phrases in a logical sequence;

- There are no lights on in the house;
- I sit staring over the top of my menu;
- I walk back home through the park;
- The waiter straightens up and takes the menu from my hands;
- I check that I have my key three times;

8) Now you are going to work in pairs. Discuss the text using the following questions:

- Where and when do the events take place?
- How did it all start?
- How did the actions develop?
- What's the main event?
- How did it end?
- Which scene you particularly liked? Why?

9) Look through the text again and try to retell the story in 8-10 phrases. One of you have to retell the 1st part of the text and the other one should

make a retelling of the 2nd part of the text. Turn to your seatmate and retell the story;

10) At home you should prepare a retelling of the story from the point of view of different characters: Maud, Helen. Don't forget to mention the key events.