



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 АНГЛИЙСКОЙ ФИЛОЛОГИИ

**Развитие индивидуальных стратегий чтения при обучении  
иностранному языку**

**Выпускная квалификационная работа  
по направлению 440305 «Педагогическое образование»  
(с двумя профилями подготовки)**

**Направленность программы бакалавриата  
«Английский язык. Иностранный язык»  
Форма обучения очная**

Проверка на объем заимствований:

88 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

« 22 » июня 2020 г.

зав. кафедрой

Афанасьевой Ольгой Юрьевной

Выполнила:

Студентка группы ОФ-503-088-5-1

Гайнутдинова Зульфия Рустамовна

Научный руководитель:

Доктор педагогических наук,

профессор каф. англ. фил.

Возгова Зинаида Владимировна

Челябинск  
2020

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ СТРАТЕГИЙ ЧТЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА</b> .....	8
1.1. Компетентностный подход к обучению иностранным языкам в школе .....	8
1.2. Понятия «речевая компетенция» и «стратегия чтения» .....	16
1.3. Классификация стратегий чтения, пути их формирования .....	22
Выводы по Главе 1 .....	30
<b>ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ ЧТЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ</b> .....	31
2.1. Цели, задачи и условия проведения работы по развитию индивидуальных стратегий чтения при обучении иностранному языку .....	31
2.2. Методика развития индивидуальных стратегий чтения при обучении иностранному языку.....	42
2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы .....	51
Выводы по Главе 2 .....	58
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	59
<b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ</b> .....	61

## ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время владение иностранными языками считается одной из самых важных составляющих к успешному существованию современного человека. В связи с возрастающими потребностями изучения иностранных языков, перед системой образования появляются новые цели, отраженные в образовательных стандартах последнего поколения [ФГОС 2014]. Ключевой задачей обучения иностранным языкам на современном этапе обучения является формирование иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) учащихся, обеспечивающей владение иностранным языком (ИЯ) как средством межкультурного общения.

Исходя из вышеупомянутого, основное предназначение обучения иностранному языку в школе состоит в формировании коммуникативной иноязычной компетенции, т.е. способности и готовности осуществить иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка [2, с. 45].

Владея навыками чтения, человек способен понять все, что он читает, и адекватно реагирует на прочитанное, конвертируя собственные мысли в ответ. Читая любой текст на иностранном языке и отвечая на вопросы к тексту или высказывая личное мнение о прочитанном, обучающийся овладевает навыками монологической речи. Речевая особенность чтения как вида коммуникативной активности играет особую роль на разных этапах овладения английским языком, именно поэтому каждый современный учитель английского языка в обязательном порядке включает в свой урок задания на чтение.

Среди стратегий, позволяющих развивать технику чтения с учетом персональных особенностей учащихся выделяют не только стратегии,

предназначенные для начального этапа обучения грамоте, но и для улучшения навыков чтения на среднем и старшем этапах обучения.

Системная реализация приемов, комплексов заданий и упражнений обеспечивает обогащение словарного запаса учащихся, совершенствование их культурологической компетенции и применение разных видов речевой деятельности.

Анализ теории и практики свидетельствует о том, что уровень развития умений чтения, недостаточно высок, что приводит к трудностям межкультурного общения, к противоречию между требованиями Федерального Госстандарта и уровнем владения речевыми умениями и навыками чтения на практике.

Вышеизложенное противоречие подводит нас к формулировке проблемы, которая заключается в том, как адекватно, правильно, в соответствии с Госстандартом и возможностями преподавания английского языка разработать методику обучения чтению, которая была бы способна обеспечить эффективное формирование и развитие монологических навыков чтения у учащихся в процессе обучения.

**Цель** данной работы заключается в разработке индивидуальных стратегий чтения при обучении иностранному языку.

**Объектом** исследования является процесс обучения иностранному языку в школе.

**Предметом** выступает развитие индивидуальных стратегий чтения при обучении иностранному языку в школе.

**Гипотеза исследования** состоит в предположении о том, что процесс усвоения школьного материала школьниками будет протекать более эффективно, если использовать разработанный нами комплекс стратегий чтения.

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

1. Изучить и проанализировать процесс обучения чтению на всех этапах образования в школе.

2. Разработать комплекс стратегий для возможности выбора школьниками индивидуальных стратегий чтения при изучении иностранного языка.

3. Апробировать разработанный комплекс стратегий в ходе обучения иностранному языку в школе.

4. Описать результаты опытно-экспериментального обучения.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования:

- теоретический анализ научной литературы по изучаемой проблеме;
- обобщение передового педагогического опыта по развитию индивидуальных стратегий чтения у учащихся школ;
- наблюдение, анкетирование;
- количественные и качественные методы сбора данных;
- опытно-экспериментальное обучение;
- интерпретация и статистическая обработка полученных данных.

Методологическую основу исследования составляют работы: Зимней И.А., Пассова Е.И., Сафоновой В.В., Гальсковой Н.Д., Бим И.Л., Сыроева П.В., Солововой Е.Н., Елизаровой Г.В. и других.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается:

- опорой на достижения методики преподавания иностранного языка;
- применением адекватных методов исследования;
- результатами опытно-экспериментальной работы.

Теоретическая значимость данного исследования состоит в уточнении теоретических основ развития навыков чтения у учащихся в процессе обучения иностранному языку в школе.

Практическая значимость заключается в разработке комплекса стратегий чтения, направленной на индивидуальный подход в обучении иностранному языку, готовой к внедрению в учебный процесс.

Выпускная квалификационная работа включает введение, две главы, выводы по каждой главе, заключение, библиографический список и приложение.

Во введении дается обоснование актуальности темы исследования, определяются объект, предмет, цели, задачи, методы исследования, а также формулируются гипотеза, достоверность, практическая научная ценность выполненного исследования.

В первой главе рассматривается понятие компетентностный подход к обучению иностранным языкам в школе, как основание для использования индивидуальных стратегий чтения, их содержание и пути формирования.

Во второй главе представлены цели, задачи опытно-экспериментального обучения, описаны ход, методика и результаты опытно-экспериментальной работы.

В заключении подводятся итоги исследования, формулируются выводы.

В библиографии приводится список работ отечественных и зарубежных исследователей.

#### *Понятийный аппарат исследования*

**Компетентность** - владение учеником соответствующей компетенцией, включающее его личное отношение к ней.

**Компетенция** - заранее заданное социальное требование к образовательной подготовке ученика, необходимое для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере.

**Компетентностный подход** - это средство создания и описания дидактического процесса с точки зрения формирования у личности заданного комплекса компетенций, обеспечивающих исполнение им его обязанностей.

**Стратегия** – любой набор действий, шагов, планов, рутин, применяемых учащимся для получения, хранения, доступа и использования информации.

**Иноязычная коммуникативная компетенция** — это определенный уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками и умениями, позволяющими обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от ситуации общения.

**Речевая деятельность** – активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой, обусловленный ситуацией общения процесс передачи и приема сообщений.

**Речевая компетентность** – умение хорошо понимать слышимую и читаемую речь, включая умение производить и понимать речь в любом функциональном стиле, а также умение говорить правильно, бегло и динамично как в диалоге, так и в виде монолога.

**Язык** – система фонетических, лексических, грамматических средств, являющихся орудием выражения мыслей, чувств, волеизъявлений, служащая важнейшим средством общения людей.

**Межкультурная коммуникация** — это адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам.

## **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ СТРАТЕГИЙ ЧТЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

### **1.1. Компетентностный подход к обучению иностранным языкам в школе**

Современный этап социально-экономического и политического становления РФ характеризуется существенными изменениями во многих сферах жизнедеятельности общества, в том числе в области образования. Как следствие от специалиста требуется не столько знание специальной информации, сколько умение ориентироваться в информационных потоках, обладать профессиональной мобильностью, осваивать новые технологии, быстро приспосабливаться к требованиям современного производства.

Наше государство стало более открытым, и на правах партнера вошло в мировое сообщество. Именно поэтому, существенная роль в решении этой задачи отводится учебному предмету «иностраный язык». Перед современной школой стоит задача – обеспечить условия для формирования у учащихся адекватной современному уровню знаний картины мира и интеграции личности школьник в систему мировой и национальной культуры.

В связи с вступлением России в Болонский процесс внедрение компетентностного подхода в обучение оказалось особенно важным шагом в развитии системы образования. [1]. Так, нововведенные Федеральные государственные образовательные стандарты образования имеют ряд требований к процессу организации обучения. Новые требования обусловлены переходом от классической триады «знания – умения –



навыки» модели, ориентированной на практическое применение. В основе современной модели лежит компетентностный подход.

Таким образом, компетентностный подход, являясь методологическим ориентиром в модернизации современной образовательной системы, определяет новую методику и технологию обучения, которые содействуют развитию и совершенствованию таких навыков как самостоятельность, инициативность, а также улучшению творческих способностей, критического мышления у обучающихся. Более того, данный подход направляет учеников на получение конкретного, а главное эффективного результата.

В общем понимании ведущей идеей компетентностного подхода можно считать формирование профессиональной компетентности специалиста, то есть создание проблемных ситуаций при обучении, которые обеспечат учащихся навыками, необходимыми для достижения реальных целей в жизненных условиях.

Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования определены следующие требования к предметным результатам освоения базового курса иностранного языка, которые обязаны отражать:

1) сформированность иноязычной коммуникативной компетенции, важной для успешной социализации и самореализации, как инструмента межкультурной коммуникации в современном многонациональном мире;

2) владение знаниями о социокультурной специфике страны/стран изучаемого языка и умение строить своё речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике; умение выделять общее и различное в культуре родной страны и страны/стран изучаемого языка;

3) достижение порогового уровня владения иностранным языком, который позволил бы выпускникам общаться в устной и письменной формах, как с носителями изучаемого иностранного языка, так и с

представителями других стран, которые используют данный язык как средство общения;

4) сформированность умения использовать иностранный язык как средство для получения информации из иноязычных источников в образовательных и самообразовательных целях [17].

В рамках компетентностного подхода мы оперируем такими определениями, как «компетентность» и «компетенция». В научной литературе обширно применяются данные понятия, представленные многообразными и неоднозначными трактовкам и толкованиями.

В современной отечественной педагогике данные определения начали активно употребляться в 90-е гг. XX века в работах П.П. Борисова, И.А. Зимней, В.А. Кальней, А.Г. Каспржак, В. Ландшеер, А.А. Пинского, М.В. Рыжакова, А.В. Хуторского, М.А. Чошанова, Е. Шишова, Б.Д. Эльконина и других. Однако в настоящее время существует проблема единого понятия содержания терминов «компетентность» и «компетенция». Осуществив анализ научной литературы по данному вопросу, мы обнаружили разобщенность мнений среди многих ученых и методистов.

Понятие «компетенция» происходит от латинского - «*competo*» и означает «добиваюсь, соответствую, подхожу», «принадлежность по праву», то есть круг вопросов, в которых данное лицо обладает познанием, опытом, позволяющим судить о чём-либо.

В Толковом словаре русского языка представлено следующие толкование: «Компетентный: 1) знающий, осведомлённый, авторитетный в какой-либо области; 2) обладающий компетенцией» [3, с. 67].

В «Большом энциклопедическом словаре» мы можем встретить ряд определений понятия «компетенцией», так: 1) ряд полномочий, предписанный законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу; 2) знания и опыт в той или иной области» [4]. Как мы видим и в том и в другом анализируемом понятии присутствует знаниевый компонент, а также компонент сферы деятельности.

Компетентность (лат. *competens* - подходящий, соответствующий, надлежащий, способный, знающий) – качество человека, обладающего всесторонними знаниями в какой-либо области и мнение, которого поэтому является веским, авторитетным [Лебедев, 2004]

Академик В.Д. Шадриков совместно с группой исследователей, которые разрабатывают новые образовательные стандарты, дают определение термину «компетентность». По их мнению, компетентность представляет собой систему знаний, умений, способностей и личностных качеств человека, которые позволяют индивиду решить ряд задач, связанных непосредственно с его профессиональной деятельностью. Более того, весь процесс осуществляется взаимосвязано и составляет единую систему.

Компетенция – это круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен, круг чьих-нибудь полномочий, прав. Таким образом, очевидно, что компетенция относится к ряду вопросов, относящихся к самой деятельности, а не к самому субъекту деятельности. Иначе говоря, компетенции – это определенные функциональные задачи, связанные с деятельностью, которые человек может успешно реализовать.

Компетентность же относится к субъекту деятельности. Это приобретение личности, благодаря которому человек может решать конкретные задачи» [6].

Компетентность также изучалась Э.Ф. Зеером в контексте традиционного понимания результата образования. Он определяет ее как качество личности, которое состоит из знаний, умений и навыков, заключенных в одну систему, которая имеет своей целью выполнение профессиональной деятельности какого-либо вида. [7, с. 87].

Л.Ю. Степашкина определяет компетентность как «навык человека использовать и с готовностью применять полученные знания и опыт в каждой конкретной ситуации» [8, с. 102].

И.А. Зимняя определяет компетентность как «формируемое на протяжении всей жизни, обусловленное культурой, актуализируемое в деятельности, во взаимодействии с другими людьми, основанное на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленное интегративное личностное качество человека, которое, развиваясь в образовательном процессе, становится и его результатом». [9, с. 94].

Согласно ФГОС ВПО **компетенция** – это способность использовать знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Согласно ФГОС ВПО результаты обучения по циклам систематизированы по трем уровням освоения: **знать, уметь, владеть** [Азарова 2010].

Обобщая все трактовки и толкования определений «компетентность» и «компетенция», мы можем прийти к выводу о том, что:

1. Компетенция включает в себе когнитивный (знаниевый), операциональный и аксиологический аспекты. Операциональный аспект связан со способами осуществления деятельности и готовностью к ее осуществлению, а аксиологический предполагает наличие ценностей.
2. Компетенция подразумевает умение и опыт самостоятельной деятельности на основе полученных знаний.
3. Компетенция формируется, развивается и проявляется в практической деятельности;
4. Компетенция может быть охарактеризована многофункциональностью, надпредметностью, междисциплинарностью, интегративностью, многомерностью, она также содействует интеллектуальному развитию обучающихся.

Советом Европы был разработан документ «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка», который отражает модернизацию содержания обучения иностранному языку. Согласно данному документу в области иностранного

языка рассматриваются два вида компетенции: общие компетенции и коммуникативная языковая компетенция.

Коммуникативная языковая компетенция, в свою очередь, включает в себя следующие компоненты:

- лингвистический, который содержит в себе комплекс знаний, умений и навыков, которые позволяют свободно применять речевой материал для построения собственного осмысленного высказывания;
- социолингвистический, включающий в себя способность выбирать и использовать языковые формы и средства, адекватные цели и ситуации общения;
- прагматический, заключающийся в умении строить общение таким образом, чтобы добиться поставленной цели, а также знать и владеть различными приемами получения и передачи информации в процессе коммуникации. [10, с. 135].

Формирование компетенций происходит с помощью образования. В результате у учащегося развиваются способности и появляются возможности решать в повседневной жизни реальные проблемы – от бытовых, до производственных и социальных.

Как известно, образование в области иностранных языков имеет целью формирование вторичной языковой личности обучающихся как показателя их способности полноценно участвовать и осуществлять межкультурную коммуникацию. Языковая личность должна владеть многокомпонентным набором языковых способностей и умений, а также готовностью к осуществлению речевых поступков, что подразумевает наличие иноязычной коммуникативной компетентности в совокупности всех ее составляющих: языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной и учебно- познавательной.

Следует отметить, что языковая компетенция является основой для формирования всех компонентов коммуникативной компетентности, а

недостаточный уровень ее сформированности ведет к затруднениям как при непосредственном общении (аудирование, говорение), так и при опосредованном (письмо, чтение).

Многие лингвисты, психологи, психолингвисты и методисты признают наличие языковой компетенции, но до сих пор ведутся споры не только о характере и природе формы ее существования, но и о способах использования правил, о структурных компонентах.

Современные методисты определяют языковую компетенцию следующим образом:

- всеобъемлющее знание о языке (Н. Хомский);
- владение языком (И. Н. Горелов);
- комплекс операций и действий с языковым материалом вне условий коммуникации (Ю. Д. Апресян, И. А. Зимняя);
- способность понимать (производить) неограниченное количество предложений, составленных согласно правилам, того или иного языка, с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения вне условий коммуникации (А. А. Леонтьев);
- составляющая феномена «владение иностранным языком».

И.Л. Бим, в свою очередь, говорит об иноязычной коммуникативной компетенции и определяет ее как «умение и действительную готовность осуществить общение на иностранном языке с носителями данного языка, а также знакомство учащихся с культурой страны/стран изучаемого языка, более детальное осознание культуры своей родной страны, а также способность представлять ее в процессе общения» [13, С. 159-160].

И.Л. Бим определяет «компетенцию», ориентирующую на процесс формирования способности выполнять деятельность, а также с готовностью её осуществить, при этом получив практический результат данной деятельности» [11, с. 83].

И.Л. Бим включает следующий ряд компетенций в понятие иноязычная коммуникативная компетенция [5]:

- языковая (знание и владение языковыми средствами);
- речевая (способность производить речевую деятельность);
- социокультурная (владение фоновыми знаниями, предметами речи);
- компенсаторная (умение выходить из затруднительной проблемы при недостаточном владении языковыми средствами);
- учебно-познавательная (умение учиться).

## 1.2. Понятия «речевая компетенция» и «стратегия чтения»

Речевая компетенция является неотъемлемой составляющей иноязычной коммуникативной компетентности и подразумевает развитие умений в четырех видах речевой деятельности: продуктивных (говорение и письменная речь) и рецептивных (чтение и аудирование).

Речевая деятельность — сложное явление, которое связано с понятиями речевого общения и речевого взаимодействия. Все виды речевой деятельности характеризуются общностью психологической структуры и психологических механизмов, а именно: памяти, осмысления, вероятностного прогнозирования в процессе восприятия речи и упреждающего синтеза в речепорождении. Это значит, что при обучении иностранному языку овладение одним из видов речевой деятельности через формирование его механизмов облегчает овладение другим видом речевой деятельности. Отсутствие взаимосвязанной основы обучения продуктивным и рецептивным видам речевой деятельности затрудняет формирование каждого из них.

А. Н. Шаповалов включает в структуру речевой компетенции следующие компоненты:

1) знания о регистрах речи, о коммуникативно-приемлемом речевом поведении в ситуациях официального и неофициального общения, знание речевых стратегий при использовании чтения, аудирования, говорения и письма как средств общения;

2) навыки техники чтения, аудирования, говорения и письма;

3) умения, связанные с порождением, восприятием, коммуникативной интерпретацией письменных и устных текстов;

4) умения корректировать речевые погрешности [12, с. 106].



В настоящее время, проблема обучения чтению — письменной форме речевого общения — занимает одно из центральных мест в современной методике обучения иностранному языку в общеобразовательной школе.

Чтение, являясь одним из важнейших средств получения информации, способствует овладению иностранным языком, который отражает систему культурных ценностей страны/стран изучаемого языка. Чтение также обеспечивает ценностно-смысловое, личностное, познавательное и коммуникативное развитие учеников.

Один из ведущих исследователей в области обучения иностранным языкам Зинаида Ивановна Клычникова дает следующее понятие чтению: деятельность, направленная на восприятие и активную переработку полученной информации, закодированной графически по системе того или иного языка.

Будучи активным видом речевой деятельности, чтение требует не только правильного восприятия, но и глубокого осмысления прочитанного, что непосредственно связано с чувствами и эмоциями человека [13].

Согласно концепции, представленной А. Н. Леонтьевым, в психологической структуре чтения выделяются два плана. Первый — содержательный, представляющий компоненты предметного содержания деятельности. Второй — процессуальный, состоящий из элементов самого процесса деятельности, психофизиологических функций, которые реализуют деятельность. Более того ведущая роль принадлежит именно содержательной стороне, которая определяет структуру деятельности.

Говоря о компонентах предметного содержания, мы можем выделить: цель, результат, условия деятельности (то есть средства достижения результата) и задачи. Деятельность должна быть непосредственно направлена на достижение поставленного результата. Задачи обязательно соотносятся с условиями их достижения.

Целью чтения, как отмечает И. Л. Бим [14, с. 201], является умозаключение, понимание содержания, прочитанного с разной степенью

точности и глубины, результатом — воздействие на читающего и его собственное речевое и неречевое поведение.

Чтобы овладеть навыками чтения необходимо ознакомиться с графической системой языка и методами получения конкретной информации из текста.

К процессуальной стороне чтения относятся те действия и операции, которые совершает читающий для достижения цели.

Стоит отметить, что для достижения поставленных целей при обучении чтению, следует уделить особое внимание стратегиям чтения, которые в определенной степени помогают учащимся сформировать умение получать необходимую информацию из любого вида источника. Таким образом, данная технология выполняет одну из основных функций компетентностного подхода в обучении иностранным языкам.

В Толковом словаре русского языка находим следующие определения термина «стратегия»: 1) Наука о ведении войны, искусство ведения войны. 2) Общий план ведения войны, боевых операций. 3) Искусство руководства общественной, политической борьбой, а также вообще искусство планирования руководства, основанного на правильных и далеко идущих прогнозах (переносное значение).

Так, в зарубежной методической литературе можно найти ряд определений:

– в работе А. Венден и Дж. Рубин под стратегией понимается «любой набор действий, шагов, планов, применяемых учащимся для получения, хранения, доступа и использования информации»;

– Д. Ричардс и Д. Платт определяет обучающую стратегию как «целенаправленное мышление и поведение с целью запоминания и понимания новой информации в процессе обучения»;

– К. Фаерх и Г. Каспер говорят о стратегии как «попытке развивать в себе лингвистическую и социолингвистическую компетенцию средствами изучаемого иностранного языка» [15, с. 54].

В отечественной литературе мы встречаемся с понятием «стратегия» у А.А. Леонтьева, Р.П. Мильруда, М.Л. Вайсбурд, С.А. Блохиной и др. А.А. Леонтьев говорит об эвристических стратегиях, которые формируются в индивидуальном порядке под влиянием специфических задач усвоения информации, условий чтения, речевого и «чтецкого» (термин А.А. Леонтьева) опыта и распространяются на тексты определённого типа и определённые ситуации смыслового восприятия [16, с. 209].

Эта точка зрения апеллирует к речевому опыту чтеца, что позволяет ему самостоятельно определить наиболее удавшиеся приёмы извлечения смысла. В данном случае содержание «стратегии чтения» определяется характером структурных компонентов традиционного учебного процесса, где обучаемый выступает как объект методического и психологического воздействия, обучающего и должен руководствоваться его установками в работе с языковым материалом текста.

Большинство современных исследователей выделяют стратегии, предлагая учитывать именно деятельностный характера обучения:

– *деятельностные стратегии* обучения иностранному языку. Они предполагают взаимодействие педагога и обучающегося, которое направлено на комплексное развитие личности ученика в процессе овладения речевой деятельностью. В данном случае развиваются коммуникативная, когнитивная и регулирующая функции речевой деятельности учащегося, а также эмоционально-волевая и ментальная сферы личности в значительной степени совершенствуются [17];

– *личностно-деятельностные стратегии*. Они заключается в организации упорядоченной и взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучающегося, а также учащихся внутри группы в процессе речевой деятельности [18];

– *интерактивные стратегии*. Данная группа направлена на улучшение уровня эффективности и интенсивности обучения иностранному языку при помощи непрерывающейся коммуникации между участниками

образовательного процесса, в том числе используя компьютерные и Интернет-технологии [19].

– *стратегия чтения*, которая представляет собой ряд действий и операций, направленных на достижения целей, а именно полноценного освоения содержания текста. Она включает в себя план, программу операций, совершаемых читателем с текстом, таких как анализ и синтез получаемой информации, оценке собственного понимания текста, размышление о читаемом, отношение к нему.

Наиболее популярными и широко распространёнными стратегиями чтения в настоящее время считаются: просмотровое чтение, ознакомительное чтение, догадка, прогнозирование, составление гипотезы, повторное прочтение слов, предложений и целых отрывков, актуализация общих и фоновых знаний, логические выводы, определение основных идей и обобщение. [20].

Сравнивая стратегии чтения успешных и неуспешных читателей, мы можем выявить, что первые выдвигали гипотезы, применяли догадку, обращались к своим фоновым знаниям, связанным с текстом, угадывали смысл неизвестных им слов, выделяли основные идеи текста. Вторые, в свою очередь, слово за словом «обрабатывали» текст, уделяли особое внимание на грамматическую структуру, значение слов и подробности в тексте.

Таким образом, мы можем выделить, что ряд успешных читателей использовали стратегии нисходящей модели, в то время как неуспешные читатели применяли те, которые относятся к восходящей модели чтения. Поэтому, эффективными стратегиями чтения и понимания текста являются следующее:

- определение важности информации,
- обобщение информации,
- формулирование вопросов и выводов,
- контроль понимания.

В процессе обучения использования индивидуальных стратегий чтения следует обращать особое внимание учащихся на структуру текста, то есть ученики должны видеть именно части текста и их взаимосвязь. Данную структуру можно представить в виде вертикальной графической схемы, которая помогает обучающимся выявить, какие части текста имеют особое значение и как они взаимосвязаны. [21]

Данный метод позволяет сосредоточить основное внимание на ключевых понятиях и не отвлекаться на детали, указывающие дополнительную информацию. В процессе создания подобной схемы можно задавать вопросы, наводящие на правильный ответ, которые позволят ученикам активно участвовать в процессе обсуждения. Более того, педагог может использовать упражнения на подстановку с заданным выбором, и разумеется составление вертикальной схемы.

### 1.3. Классификация стратегий чтения, пути их формирования

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального и основного общего образования заложен перечень стратегий смыслового чтения, которые формируются при обучении разным видам чтения. Проанализировав требования, можно отметить что «овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров» является обязательным компонентом ожидаемых результатов освоения основной образовательной программы. [22]

В современной методической литературе под понятием «стратегии смыслового чтения» понимают набор приёмов, которые могут быть применены для восприятия текстовой информации и её переработки в личностно-смысловые установки в соответствии с коммуникативно-познавательной задачей [23, с. 83]

Целью ориентировочных стратегий, необходимых на этапе перед чтением текста, является определение цели и задач чтения, ознакомление с наиболее важными понятиями, определениями, ключевыми словами. Особенно важным считается задача по актуализации предшествующих знаний, анализу текста, формированию установки чтения, применяя различные вопросы и задания, а также определение скорости чтения и мотивация читателя. Так исследователи выделяют 7 основных стратегий, которые показывают высокий уровень эффективности, с позиции пробуждения интереса к чтению:

- применение созданного глоссария, необходимого для чтения данного текста слов;
- актуализация важной информации;
- предварительные организаторы чтения;
- беглый обзор текста;
- постановка предшествующих чтению вопросов;

- зрительная представленность прогнозируемого содержания текста;
- мозговой штурм.

Главной целью стратегий во время чтения является развитие механизмов чтения, то есть выдвижение догадки (гипотезы), ее подтверждение или отклонение, контекстуальная и смысловая догадка, размышление во время чтения о том, что и как «я читаю», насколько хорошо «понимаю прочитанное». Основным принципом стратегий этого этапа – текстовой деятельности (while reading) – будет остановка деятельности, размышление вслух, прогнозирование, установка разных и разнонаправленных связей и отношений внутри развития сюжета.

Педагог вмешивается в процесс чтения обучающегося для оказания помощи, дополнительного информирования и обучения. Чем сложнее материал, с которым работает ученик, тем большая помощь преподавателя ему требуется. Следовательно, особенно эффективными будут такие стратегии, которые предполагают ведение записей в разнообразных формах, многочисленные варианты работы со словом, рубрикацией и системными организаторами или кластерами, а также гипотезами по контексту и формированием мнения, основанного на тексте.

Целью стратегий послетекстового этапа чтения является применение, использование материала в самых разных ситуациях, формах, сферах, а также включение его в другую, более масштабную деятельность. Эти стратегии связаны с усвоением, расширением, углублением и обсуждением содержания прочитанного. К ним относятся стратегии воспроизведения текста с различной степенью развернутости и сжатости, а именно: суммация, обобщение содержания текста в форме краткого изложения без изменения структуры текста и с ее изменением, аннотация, реферат или резюме, трансформации текста в другую литературную или внетекстовую форму (сценарий, пьеса, стихотворение, пятистрочник, иллюстрация, плакат и прочее). Более того, широкое распространение нашли журналы

чтения и читательских реакций, последующим этапом которых является написание собственных текстов – от простых по форме алфавитных книжек до сказок, рассказов и стихов.

Самыми распространенными и широко применяемыми оказываются те стратегии, которые могут быть использованы для обучающихся разного возраста, уровня знания языка, изложения материала и интеллектуального развития. Более того, процесс применения стратегий должен развивать несколько видов речевой деятельности на одном уроке, но не требовать сложной подготовки от преподавателя.

На данный момент существует около ста стратегий, большая часть из которых может активно применяться в учебном процессе. Кроме того, существуют списки «любимых» стратегий, которые были созданы в ходе семинаров или тренингов. Данные стратегии получили одобрение многих учащихся и студентов, преподавателей и учителей по всей стране.

Приведем примеры наиболее распространенных стратегий.

Предчтение (ориентировочный этап), целью которого является актуализация предшествующих знаний и опыта, которые могут оказаться полезными при чтении данного текста. Примеры данных стратегий:

1. Ориентиры предвосхищения содержания. При прочтении суждения ученикам следует отметить те, с которыми они могут согласиться (v). После прочтения текста нужно отметить их еще раз. Если ответ изменился, студент должен объяснить почему это произошло (послетекстовая стратегия).
2. Мозговой штурм. Применяя данную стратегию, можно определить цель и задачи чтения, направить внимание учеников на подтверждение высказанных гипотез и поиск новой информации.
3. Ассоциативный куст. Задача учителя заключается в том, что он должен дать одно или несколько ключевых слов или заголовков текста, а ученики должны записать вокруг него все возможные



ассоциации, обозначая стрелочками смысловые связи между понятиями.

4. Батарея вопросов. Задачей является выявление, с помощью опросов, знаний читателей по теме текста.
5. Предваряющие вопросы. Задача состоит в быстром просмотре текста. (Просмотровое чтение.) далее, ученики отвечают на вопрос, заданный в названии текста.
6. Рассечение вопроса. Учащимся дается текст, заглавие которого они читают и предлагается разделить текст на смысловые группы. Учитель направляет учеников, задавая различные вопросы, например: «О чем, как вы думаете, пойдет речь в тексте?».
7. Прогноз и впечатления. Ученикам предлагается высказать свои прогнозы, о чем будет текст и поделиться своими впечатлениями о названии.
8. Глоссарий. При чтении текста, ученикам предлагается посмотреть на список слов и отметить те, которые могут быть связаны с текстом. Закончив чтение текста, ученикам следует вернуться к данным словам (это будет уже послетекстовая стратегия) и посмотреть на значение и употребление слов, использованных в тексте;
9. Алфавит. Задача – заполнить как можно больше ячеек в таблице словами, относящимися к теме текста (каждая ячейка имеет свою букву).
10. Чтение (исполнительный этап), целью которого является формирование умения самостоятельно работать с текстом, находить ответы на вопросы, выбирать из текста или придумывать заголовок, соответствующий содержанию и общему смыслу текста.

Примеры данных стратегий:

1. Чтение с пометками (SMART, INSERT). Ученики получают задание написать на полях значками информацию по следующему принципу:  
V Знакомая информация  
! Новая информация  
Я думал (думала) иначе
2. ? Это меня заинтересовало (удивило), хочу узнать больше.
3. Чтение с вопросником. Учащимся предлагается ряд вопросов к тексту, на которые они должны найти ответы. Вопросы и ответы даются не только в прямой форме, но и в косвенной, требующей анализа и рассуждения, а также опоры на собственный опыт. После самостоятельного поиска, учащиеся обсуждают в парах ответы, уточняют их, обсуждают в классе.
4. Чтение с остановками. Учитель просит вслух прочитать первый абзац текста и ответить на вопрос, проверяя понимание. Также происходит с остальными частями текста.
5. Карта осмысления и запоминания событий (Mind maps). Ученикам предлагается создать карту происходящих в тексте событий в символической форме. Центральное место в карте мышления должен занимать ключевой элемент. Если нужно отобразить временную шкалу, то обычно слева - обозначают прошедшее время, справа – будущее.
6. Тайм-аут! (паузы для сохранения информации). Учитель определяет время на чтение, затем читатели пересказывают содержание текста в парах, резюмируют или делают прогноз развития последующих событий.

Постчтение (рефлексивно-оценивающий этап, включение в другую деятельность), целью является достижение понимания текста на уровне смысла, корректировка читательской интерпретации, доведение читательских впечатлений до уровня законченной мысли. Примеры данных стратегий:

- 1) карта познания. Данная стратегия представляет собой наглядно-графический способ обобщения знаний. Каждая карта должна быть упорядочена, индивидуальна и рациональна. Она помогает ученикам

развивать способность анализировать понятия и явления, находить между ними взаимосвязь, а также помогает увидеть картину в целом. В карте могут быть использованы знаки, символы, рисунки, различные цвета, что способствует развитию творчества у школьников;

2) где ответ? Ученикам дается задание найти ответ на вопрос в тексте, между строк, а также задания на сопоставление различных частей текста;

3) сводные таблицы. Задачей данной стратегии является обучение навыкам выборочного чтения и преобразование текстовой информации в другой вид;

4) различные вопросы к тексту. Ученикам предлагается составить уточняющие вопросы к прочитанному тексту. Затем, работая в парах, они отвечают на вопросы и обсуждают;

5) перепутанные логические цепочки. Учитель располагает ключевые слова в специально «перепутанной» логической последовательности. После знакомства с текстом учащимся предлагается восстановить правильный ход событий;

6) озаглавить текст. Обучающиеся внимательно читают текст, выделяют его основную идею. Придумывают заголовок, наиболее точно передающий основную идею текста. Затем аргументируют своё предложение;

7) эссе. После чтения текста и его обсуждения ученикам предлагается организовать свои мысли с помощью эссе. При этом учащимся предлагается написать, что они узнали по данной теме на уроке. Можно также учащимся предложить задать те вопросы, на которые они не получили ответа;

8) вопросный план. В ходе работы ученик проводит смысловую группировку текста, делит текст на смысловые части, определяет микротемы, озаглавливает каждую часть;

9) кластер. Стратегия представляет собой графическую организацию текста, которая позволяет сделать наглядным те мыслительные процессы, которые происходят при погружении в ту или иную тему, используя визуализацию. Кластер считается отражением нелинейной формы мышления. Он может быть оформлен в виде составленных в виде плана, конспекта, реферата, аннотации, или рецензии;

10) синквейн. Помогает кратко записать содержание текста и высказать отношение к нему. Предлагается использование следующего плана:

- 1 ключевое слово;
- 2 слова – характеристики (часто прилагательные);
- 3 слова действия (глаголы или отглагольные существительные);
- 4 слова, выражающие отношение к предмету (или предложение из 4 слов);
- 1 слово-синоним, выражающие мнение, отношение к предмету.

11) Ромашка Блума. Целью является понимание содержащейся в тексте информации, осмысление авторской позиции, с помощью только 6 вопросов.

Учащиеся изготавливают ромашку, записывая вопросы разных типов на каждом из шести лепестков. Ученики могут работать индивидуальной, в парах или группах. Вопросы подразделяются на 6 типов:

- простые вопросы, которые проверяют знание текста. Ответом на них должно быть краткое и точное воспроизведение содержащейся в тексте информации. What is the name of the main character? Who had a happy life?

- уточняющие вопросы. Выводят на уровень понимания текста. Это провокационные вопросы, требующие ответов "да" - "нет" и проверяющие подлинность текстовой информации. Is it true that...? If I am not mistaken ...

- творческие вопросы. Подразумевают синтез полученной информации. В этих вопросах всегда есть частица БЫ или будущее время, а

формулировка содержит элемент прогноза, фантазии или предположения.

What would happen if ... What would happen if human had 4 hands?

– оценочные вопросы. Направлены на выяснение критериев оценки явлений, событий, фактов. What is your attitude to ...? What is better ... or ...?

– объясняющие (интерпретационные) вопросы. Применяются для анализа текстовой информации. Эти вопросы начинаются со слова "Почему". Направлены на выявление причинно-следственных связей. Важно, чтобы ответа на такой вопрос не содержалось в тексте в готовом виде, иначе он перейдёт в разряд простых.

– практические вопросы. Нацелен на применение, на поиск взаимосвязи между теорией и практикой. What would I do if I were the main character?

## Выводы по Главе 1

Благодаря наблюдениям в ходе педагогической практики, а также анализу научной литературы, мы можем выявить противоречие между программными требованиями к уровню навыков чтения и уровнем их сформированности у обучающихся иностранному языку школы. Данное противоречие обозначило актуальность выбранной темы нашей работы.

В настоящее время в образовании предполагается освоение учащимися таких умений, которые позволяли бы им определять свои цели, принимать решения и действовать в типичных и нестандартных ситуациях, то есть основным подходом в обучении иностранному языку в средней школе является **компетентностный подход**.

Неотъемлемой частью эффективного обучения чтению является использование индивидуальных стратегий чтения. Под стратегиями чтения понимаются такие группы действий и операций, которые организованы для достижения целей – полноценного освоения содержания текста на уровне смысла. Данные стратегии включают в себя план, программу операций, таких как анализ и синтез получаемой информации, оценку собственного понимания текста, размышление о прочитанном.

Существует несколько базисных стратегий чтения, имеющих главной целью понимание и осмысление текста. Развитие индивидуальных стратегий чтения и их использование при обучении иностранным языкам предполагает овладение навыками эффективного чтения и в результате, речевыми компетенциями, являющимися основополагающими в формировании иноязычной коммуникативной компетенции.

## **ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ ЧТЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

2.1. Цели, задачи и условия проведения работы по развитию индивидуальных стратегий чтения при обучении иностранному языку

Изучив данную проблему, мы приходим к выводу, что ключевая роль обучения иностранному языку в школе заключается в формировании иноязычной коммуникативной компетенции. Другими словами, ученики должны быть способны и готовы осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка. Основной составляющей коммуникативной компетенции является речевая компетентность, то есть умение хорошо понимать слышимую и читаемую речь, включая умение производить и понимать речь в любом функциональном стиле, а также умение говорить правильно, бегло и динамично как в диалоге, так и в виде монолога. А так как умение читать, выделять основную идею и, анализировать прочитанное является основными навыками чтения, то для их развития и улучшения целесообразно использовать разнообразные стратегии чтения. Более того, применяя индивидуальные стратегии чтения, можно достичь более эффективного результата.

Исходя из этого, можно выделить главное направление данной опытно-экспериментальной – разработка и апробация комплекса стратегий, который позволит существенным образом повысить уровень и качество усвоения школьного материала, а также позволит ученикам индивидуально и самостоятельно выбирать стратегии чтения.

*Эксперимент* – это метод исследования, состоящий из комплекса, целью которого является определение эффективности использования каких-либо методов, средств обучения и воспитания. Этот метод предполагает, что экспериментатор будет вмешиваться в процесс обучения.

Выделяют два вида эксперимента: лабораторный и естественный. Мы осуществили естественный эксперимент, так как он было проведено в таких условиях, при которых ученики чувствовали себя комфортно. Более того, мы выделили контрольную и экспериментальную группы.

Мы определили ряд задач опытно-экспериментальной работы, согласно поставленной нами цели и выдвинутой гипотезе:

1. Выделение этапов работы.
2. Определение параметров проверки результатов опытно-экспериментальной работы.
3. Определение ряда стратегий, оказавшихся наиболее предпочтительными при работе с иноязычным текстом.
4. Проверка достоверности выдвинутой гипотезы.

Мы учитывали ряд положений в ходе подготовки и организации опытно-экспериментальной работы, а именно:

1. Экспериментальная работа была осуществлена в условиях, которые являются естественными для учеников, а также согласно утвержденной программой обучения английскому языку на старшем этапе средней школы.
2. Исследование подразумевало внесение преднамеренных изменений в процесс обучения, чтобы реализовать цель и проверить гипотезу нашей работы.
3. Опытно-экспериментальная работа предполагала проверку эффективности разработанного комплекса стратегий, направленных на улучшение показателей уровня и качества усвоения школьного материала при обучении иностранному языку.



4. Эксперимент проводился на одном и том же контингенте учащихся.

Опытно-экспериментальная работа была проведена в 2019 году в городе Челябинск на базе МБОУ гимназии №1. Участниками данного исследования стали 24 ученика 9-1 класса по 12 человек в каждой группе.

Работа над исследованием велась поэтапно. Мы выделили 3 этапа, каждый из которых имел особые задачи. В таблице 2.1 приведено описание всех этапов, их задачи, использованные нами методы, а также ожидаемый результат опытно-экспериментальной работы.

Таблица 2.1 – Этапы опытно-экспериментальной работы

Этапы	Задачи	Используемые методы	Предполагаемый результат
1) Констатирующий	1. Выбор контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группы; 2. Разработка критериев применения предложенных стратегий чтения; 3. Проведение диагностического теста; 4. Определение условий работы и подведение итогов.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Тестирование;</li> <li>• Статистическая обработка;</li> <li>• Анализ.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Выбраны КГ и ЭГ;</li> <li>– Определен исходный уровень использования стратегий чтения учащихся;</li> <li>– Выявление условий.</li> </ul>
2) Формирующий	Апробирование разработанного комплекса стратегий на учениках ЭГ.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Тестирование;</li> <li>• Анализ;</li> <li>• Систематизация.</li> </ul>	Повышение уровня использования стратегий чтения
3) Обобщающий	1) Итоговое тестирование; 2) Анализ результатов опытно-экспериментальной работы.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Тестирование;</li> <li>• Анализ;</li> <li>• Систематизация;</li> <li>• Обобщение.</li> </ul>	Подтверждение выдвинутой гипотезы.

Для выявления исходного, текущего и конечного уровня обученности учащихся и подтверждения предполагаемых результатов по окончании

каждого этапа опытно-экспериментальной работы проводились контрольные срезы.

## 1. Констатирующий этап работы

### 1.1. Выбор КГ и ЭГ.

Для того, чтобы проверить эффективность выдвинутой гипотезы, мы выбрали КГ и ЭГ. Выбор осуществлялся на основе анализа успеваемости двух групп по английскому языку 9-1 класса. Основанием для выбора явился анализ успеваемости данных групп по английскому языку за 2019 учебный год. Данные успеваемости 1 группы можем наблюдать в таблице 2.2, а результаты 2 группы – в таблице 2.3.

Таблица 2.2 – Итоговые оценки учеников 1 группы за 2019 год

№	Фамилия, имя ученика	Оценка
1	Бородулин Марк	4
2	Гизатов Максим	4
3	Кузнецова Екатерина	5
4	Лыскова Анна	3
5	Никитин Алексей	4
6	Попова Полина	4
7	Пичугин Александр	4
8	Слащева Мария	4
9	Смирнова Александра	4
10	Хохряков Дмитрий	5
11	Череповская Ксения	4
12	Щербич Данила	5
		Средний балл = 4,2

Таблица 2.3 – Итоговые оценки учеников 2 группы за 2019 год

№	Фамилия, имя ученика	Оценка
1	Асылгужин Артур	3
2	Волина Мария	4
3	Исаев Кирилл	4
4	Жданова Есения	5
5	Лаврова Кристина	4
6	Маргаев Платон	4
7	Минигалиева Елена	4
8	Омельзов Арсений	3
9	Петухов Никита	4

*Продолжение таблицы 2.3*

10	Усова Владислава	4
11	Халимова Лидия	4
12	Шаматонова Анна	5
		Средний балл = 4

Проведенный количественный анализ свидетельствует об однородности выбранных групп, то есть в обеих группах представлено равное количество учащихся, и они имеют приблизительно равный средний балл успеваемости по английскому языку. Так средний балл в 1 группе равен 4,2, а во 2 группе – 4.

Качественный анализ данных показал, что в 1 группе имеют оценку «5» - три человека, «4» - восемь, «3» - один; во 2 группе имеют оценку «5» - два человека, «4» - восемь, «3» - два. В таблице 2.4 и на рис.1 представлены результаты сравнительного анализа.

Таблица 2.4 – Качественные данные по итогам 2019 года в 1 и 2 группе 9-1 класса

Оценка	1 группа	2 группа
«5»	3	2
«4»	8	8
«3»	1	2

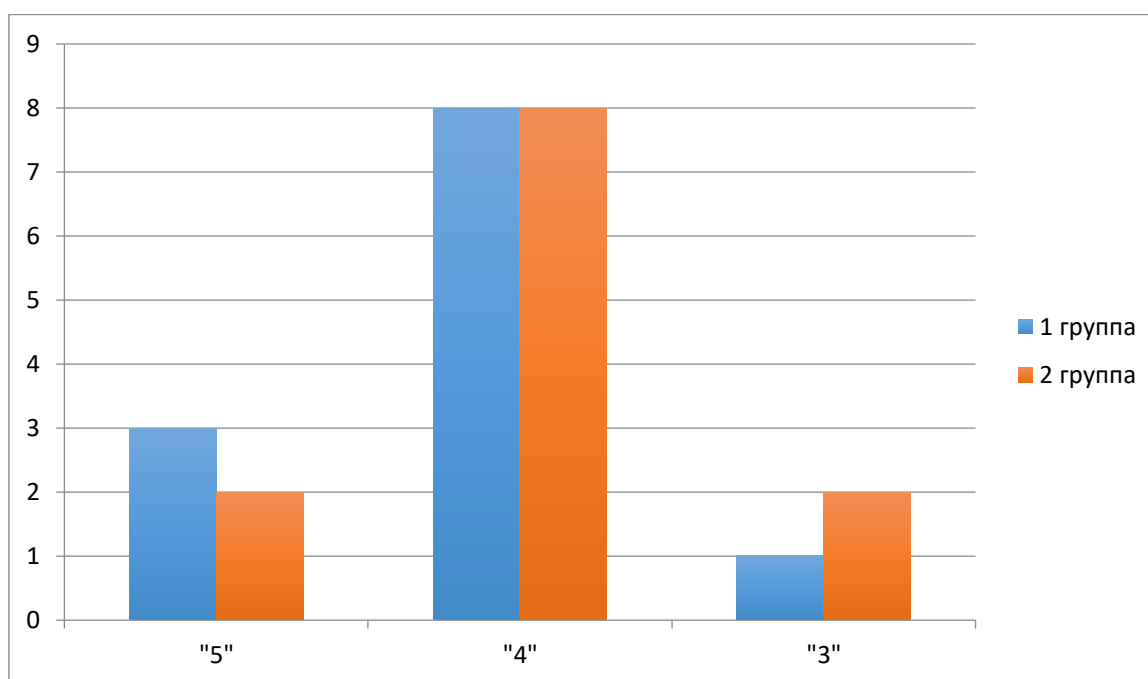


Рисунок 1 – Итоги учебного 2019 года в 1 и 2 группе 9-1 класса

Проанализировав качественные данные в обеих группах, мы приходим к выводу о том, что они имеют примерно одинаковую успеваемость, поэтому любая из данных групп может быть выбрана ЭГ. Первая подгруппа 9-1 класса была выбрана контрольной группой, в процессе обучения которой мы использовали традиционную методику. Эта группа оказалась в роли основания для контроля, которая позволит оценить эффективность применяемой методики. Поэтому, вторая подгруппа 9-1 класса будет считаться экспериментальной группой, в процесс обучения которой были внесены изменения. Работая с этой группой, мы применяли особую методику по внедрению индивидуальных стратегий чтения.

В экспериментальной группе опытно-экспериментальное обучение проводила студентка Гайнутдинова Зульфия Рустамовна, в контрольной группе – студентка Панченко Екатерина Дмитриевна.

## **1.2. Разработка критериев применения стратегий чтения.**

Для выполнения задачи данного этапа мы провели констатирующий тест, задачей которого было выявление уровня использования стратегий чтения у учеников КГ и ЭГ. Задания данного теста исходили из ключевых навыков применения стратегий чтения:

- 1) умение понять и правильно выполнить задание предтекстового этапа, направленное на актуализацию предшествующих знаний и опыта;
- 2) умение самостоятельно работать с текстом, находить ответы на вопросы, выбирать из текста или придумывать заголовок, соответствующий содержанию и общему смыслу текста;
- 3) умение определять содержание и смысл отдельных частей текста (абзацев, глав);
- 4) умение понимания текста на уровне смысла, корректировка читательской интерпретации, доведение читательских впечатлений до уровня законченной мысли.

Задания теста направлены на выявление качества сформированности вышеперечисленных умений.

Тест включает в себя 4 задания, подобные тем, что представлены на ОГЭ. За каждое задание учащийся мог получить от 1 до 5 баллов, поэтому, за каждое все правильно выполненные задания учащийся мог получить максимально 20 баллов. Ученики могли получить баллы, если правильно ответили на вопрос в задании. Количественные показатели отношения оценок к баллам отражены в таблице 2.5.

Таблица 2.5 – Количественные показатели отношения оценок к баллам

<b>Оценка</b>	<b>Баллы</b>
«5»	17 – 20
«4»	13 – 16
«3»	9 – 12
«2»	< 9

### 1.3. Проведение диагностического теста.

Учащимся также было предложено пройти опрос о том, какие стратегии чтения они применили для выполнения заданий. Результаты опроса отражены в таблице 2.6.

Таблица 2.6 – Предварительный контроль уровня использования стратегий чтения в ЭГ

<b>Этап работы с текстом</b>	<b>Стратегия чтения</b>	<b>Количество учащихся, применивших данную стратегию</b>
Предтекстовый	«Мозговой штурм»	1
	«Предваряющие вопросы»	2
	«Глоссарий»	1
Текстовый этап	«Чтение с пометками»	1
	«Чтение с вопросником»	2
Послетекстовый	«Где ответ?»	2

Данные таблицы показывают, что не все ученики используют стратегии чтения, некоторые не используют вовсе. Из чего можно сделать вывод об успешности выполнения предложенных заданий.

Средний балл, а также средняя оценка по итогам констатирующего теста, проведенного в ЭГ, отражены в таблице 2.7

Таблица 2.7 – Средние результаты предварительного контроля в ЭГ

	<b>Общий средний балл</b>	<b>Средняя оценка</b>
<b>Средний балл</b>	15,5	4

Данные таблицы показывают, что общий средний балл в ЭГ равен 15,5, а средняя оценка – 4.

В таблице 2.8 представлены данные использования стратегий чтения при проведении нулевого среза в КГ.

Таблица 2.8 – Предварительный контроль уровня использования стратегий чтения в КГ

<b>Этап работы с текстом</b>	<b>Стратегия чтения</b>	<b>Количество учащихся, применивших данную стратегию</b>
Предтекстовый	«Мозговой штурм»	1
	«Предваряющие вопросы»	1
	«Глоссарий»	1
Текстовый этап	«Чтение с пометками»	2
	«Чтение с вопросником»	1
Послетекстовый	«Где ответ?»	1

Исходя из полученных данных видно, что лишь малая часть учащихся используют стратегии чтения. Более того, средний балл в КГ – 15,6, а средняя оценка – 4. Полученные средние результаты тестирования КГ отражены в таблице 2.9

Таблица 2.9 – Средние результаты предварительного контроля уровня использования стратегий чтения в КГ

	Общий средний балл	Средняя оценка
Средний балл	15,6	4

Сравнив полученные показатели в ЭГ и КГ, можно прийти к выводу, что уровень использования стратегий чтения в обеих группах находится практически на одинаково низком уровне. На рис.2 представлена диаграмма, на которой заметна незначительная разница уровня использования стратегий чтения.

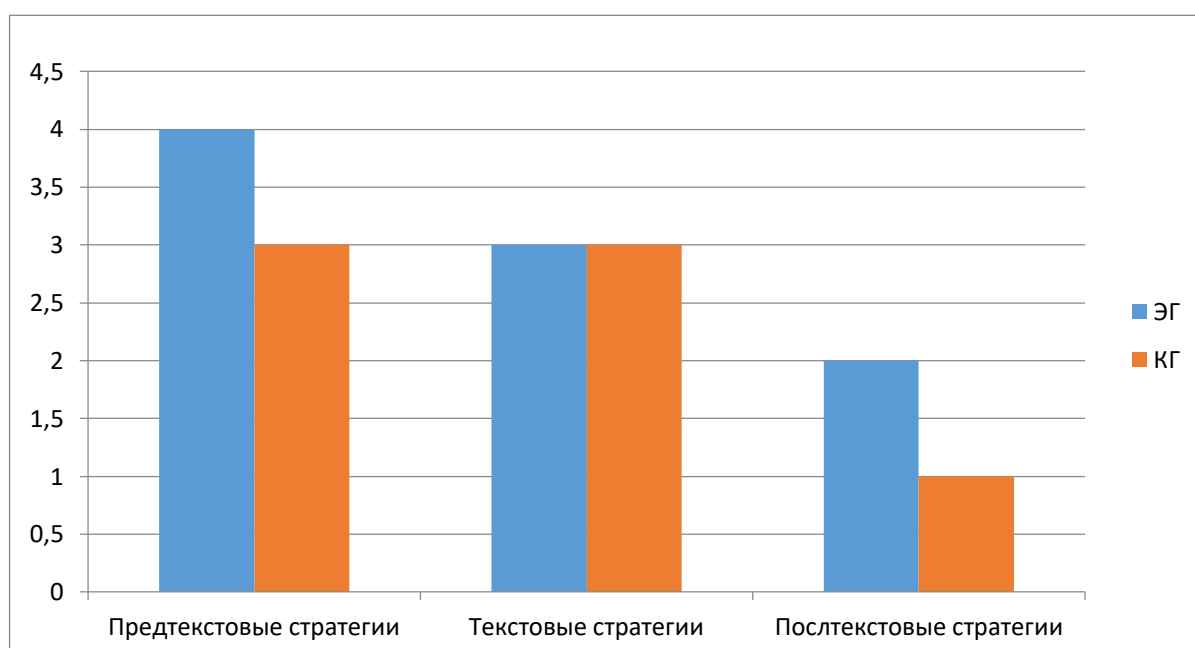


Рисунок 2 – Результатам использования стратегий чтения учащихся ЭГ и КГ на констатирующем этапе эксперимента

Качественные показатели по итогам проеденного среза на констатирующем этапе в ЭГ и КГ, не сильно отличаются. В ЭГ все учащиеся (12 человек) выполнили предложенный им тест на оценку «4». В КГ один человек выполнил тест на оценку «5», десять – «4» и один – «3», что представлено на рис.3.

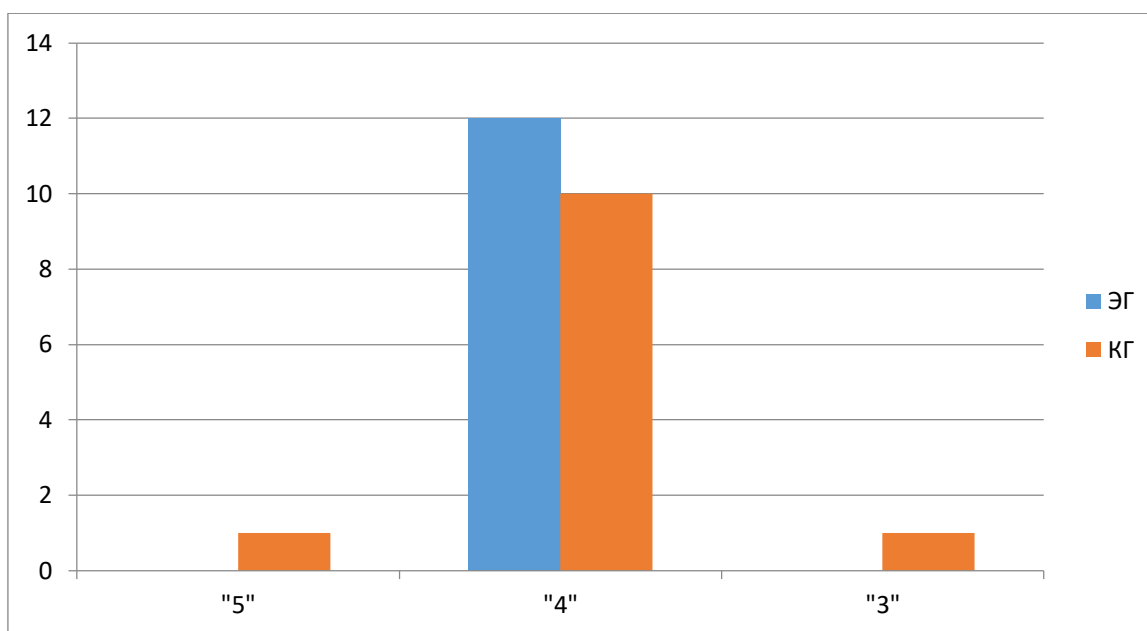


Рисунок 3 – Качественные показатели теста констатирующего этапа в ЭГ и КГ

В ходе теста, мы можем видеть, что средняя оценка в обеих группах равна.

При анализе показателей теста на констатирующем этапе, мы выделили три условных уровня использования стратегий чтения, которые представлены в таблице 2.10. Судя по данным этой таблицы, мы можем прийти к выводу, что на начало эксперимента в обеих группах использование стратегий чтения находится на среднем уровне. Это доказывает связь применения стратегий чтения с успешным выполнением заданий.

Таблица 2.10 – Критерии оценки использования стратегий чтения

<b>Высокий уровень</b>	<b>Средний уровень</b>	<b>Низкий уровень</b>
20 – 17 баллов	16 – 13 баллов	12 – 4 баллов

Высокий уровень доказывал бы о достаточной степени использования стратегий чтения, в то время как очень низкий уровень говорил бы о противоположном.



#### 1.4. Определение условий работы и подведение итогов.

Подводя итог полученных данных первичного эксперимента, можно сделать вывод, что наименее развитым умением является умение самостоятельно работать с текстом, подбирать заголовки и понимать текст на уровне смысла.

К **варьируемым условиям** эксперимента может быть выделен тот факт, что в КГ занятия проводились по традиционной методике, которая применяется на уроках английского языка, а в ЭГ был применен комплекс стратегий чтения, разработанный в данной исследовательской работе.

К **не варьируемым условиям** относятся:

1. изучение одного материала обеими группами;
2. постановка единых дидактических задач;
3. применение одинаковых для обеих групп итоговых заданий, контролирующих уровень использования стратегий чтения.

Мы обработали полученные данные опытно-экспериментального исследования с помощью методов математической статистики. С целью определения эффективности разработанного нами комплекса стратегий у класса в целом мы определили итоговый средний балл, в расчетах которого была использована формула средней арифметической:

$$x = \sum \frac{x}{n}$$

где n – численность совокупности (произведение числа заданий на количество учащихся). Если значение полученного коэффициента будет более 1, то это подтвердит эффективность разработанного нами комплекса стратегий, применяемого в ходе опытно-экспериментального обучения.

## 2.2. Методика развития индивидуальных стратегий чтения при обучении иностранному языку

Перед тем как реализовать проведение опытно-экспериментальной работы, мы познакомились с классом, ученики которого образуют ЭГ и КГ, им является 9-1 класс. В данном классе 24 человека в возрасте 15 лет. На уроках английского языка класс разделен на 2 подгруппы по 12 человек в каждой. В данных группах уровень успеваемости – достаточно высокий, из чего можно понять, что степень развитости мышления, внимания, памяти и восприятия у учащихся этого класса находится на высоком уровне.

В подростковом возрасте активно совершенствуется самоконтроль деятельности, являясь вначале контролем по результату или заданному образцу, а затем - процессуальным контролем, то есть способностью выбирать и избирательно контролировать любой момент или шаг в деятельности.

Память является тем отражением событий прошлого, которое неразрывно связано с психикой человека. Главная задача памяти – запоминать, сохранять и воспроизводить тот материал, который человек получает в ежедневной жизни. Память:

- тесно связана с характером деятельности;
- оценивает и отбирает поступающую информацию, тем самым осуществляя активное взаимодействие с мышлением;
- зависит от структуры учебного материала.

В подростковом возрасте происходят значимые процессы, которые связаны с перестройкой памяти. Так, логическая память развивается активнее и скоро достигает уровня, при котором ребенок начинает использовать в основном именно этот вид памяти, а также произвольную и опосредствованную. Более того замедляется развитие механической

памяти, являясь реакцией на более частое практическое использование в жизни.

С возрастом отношения между памятью и мышлением также изменяются. Основные психические процессы строятся именно благодаря памяти, которая представляет собой одну из основных психических функций человека.

Мышление в свою очередь является высшей формой познавательной деятельности человека, социально обусловленным психическим процессом опосредованного и обобщенного отражения действительности, процессом поисков и открытия существенно нового.

Главными особенностями протекания процесса мышления являются:

1. Обобщенное и опосредованное отражение действительности.
2. Связь с практической деятельностью.
3. Неразрывная связь с речью.
4. Наличие проблемной ситуации и отсутствие готового ответа.

В младшем школьном возрасте мышление имеет особенно тесную связь с памятью. На данном этапе мышление развивается в непосредственной зависимости от памяти. Ключевой сдвиг между памятью и другими психическими функциями происходит в подростковом возрасте.

Чтение, монологическая и письменная речь начинают активно развиваться в подростковом и раннем юношеском возрасте. В процессе обучения в среднем звене (5-9 классы) навыки чтения преобразуются от простого умения читать без ошибок, бегло и выразительно до способности пересказывать наизусть. Развивая монологическую речь, она изменяется иным образом: от способности пересказывать по памяти небольшое произведение или отрывок текста до умения самостоятельно подготовить устное выступление, вести рассуждения и высказывать мысли, аргументируя их. Письменная речь совершенствуется от умения письменного изложения предложенного текста до самостоятельного написания сочинения на заданную или произвольную тему. [24]

Старшеклассники так же обладают важными мотивами для долговременного удержания внимания и действуют осознанно. Их можно охарактеризовать как стремящихся к самопознанию и самосовершенствованию. Вследствие этого они обращают особое внимание на тексты разных видов, например, рассказ, показ или упражнения. Развитие внимания у старшеклассников так же можно охарактеризовать высоким уровнем переключаемости и распределяемости, то есть способности удерживать в сознании большее количество различных объектов на протяжении короткого промежутка времени. Данный навык позволяет старшеклассникам поддерживать темп работы на достаточно высоком уровне.

Особенностью организации внимания у младших школьников и подростков является то, в какой форме подается учебный материал, в то время как для старшеклассников содержание имеет наибольшее значение.

Учащиеся знакомы с техникой **восприятия** учебного материала и могут применить ее во время обучения, они также способны выделять ключевые признаки предметов, видеть детали, смотреть и слушать. Многие ученые сходятся во мнении о том, что старшеклассникам необходимо предоставлять возможность выполнять задания индивидуально. Так педагог может использовать задания, в которых необходимо сравнивать, обобщать информацию, проводить анализ, и прийти к умозаключению (индуктивному или дедуктивному) и т.д. Данная возможность предоставляется учащимся при ведении урока, организованным методом беседы. Восприятие преобразуется в процесс, который управляется самим подростком, а также происходит осознанно и целенаправленно.

Чтобы стимулировать внимание комплекс стратегий должен учитывать:

- 1) смену видов деятельности, темпа выполнения упражнений;
- 2) формулировки заданий, связанных с поиском, оценкой, присвоением для последующего использования конкретной информации;

- 3) соотносить форму и содержание;
- 4) разные виды записи информации в условиях высокого темпа работы.

Учитывая выше сказанное, можно прийти к выводу о том, что старшеклассники обладают более высоким уровнем обобщения и абстрагирования, могут произвольно контролировать свое внимание на различных объектах, а также долговременная и логическая память лучше развита.

Следовательно, основной задачей в 9 классе является дальнейшее развитие и совершенствование не только личностных качеств и умений, но и развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности всех её составляющих: речевой, лингвистической, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной.

Одним из ключевых компонентов содержания обучения считается учебный текст. В качестве учебного текста применяются тематические, страноведческие, художественные тексты, диалоги и полилоги, стихи, песни, письма, интервью, аудиотексты бесед с носителями языка. Тексты соответствуют возрастным особенностям, а также интересам учащихся и максимально приближены к естественной ситуации.

Основным учебником в этом классе является Exam Activator (Classroom and self-study exam preparation), под редакцией Bob Hastings, Dominika Chandler, Marta Uminska. Учебник состоит из 12 модулей, в каждом модуле представлены тексты, задания к аудио- и видеозаписям, которые прилагаются к данному учебнику. Содержание печатных текстов и тестов аудио- и видеозаписей соответствуют теме модуля.

Так как использование стратегий чтения происходит непосредственно во время чтения, то рассмотрим основные этапы данного вида речевой деятельности. Традиционно выделяют предтекстовый, текстовый и послетекстовый этапы. Рассмотрим основные особенности каждого из этапов.

**Предтекстовый этап** включает задания на понимание коммуникативной задачи в отношении чтения, снятие вероятных языковых и социокультурных трудностей, развитие языковой и контекстуальной догадки, актуализацию жизненного опыта учащихся по представленной теме посредством смыслового прогнозирования содержания текста, актуализацию фоновых знаний.

Последующим этапом выступает непосредственно чтение текста, то есть **текстовый этап**. Данный этап подразумевает решение коммуникативной задачи, поставленной на предыдущем этапе, и, соответственно, чтение с разной глубиной понимания и точности проникновения в текст. Таким образом, цель данного этапа заключается в том, чтобы выявить степень понимания текста. Что касается художественных текстов, то на данном этапе осуществляется контроль за пониманием учащимися сюжетной линии, характеров главных героев; выделение ими средств образности и выразительности, рассмотрение позиции автора текста.

**Послетекстовый этап** имеет своей целью дальнейшее осмысление текста учащимися. Задания этого этапа направлены на извлечение имплицитной информации, замысла автора, сравнение с другими текстами, формирование своего отношения к изложенному.

Проанализировав УМК, можно сделать вывод, что он представляет собой ряд заданий, при выполнении которых могут быть использованы следующие стратегии чтения, например, «Мозговой штурм», «Предваряющие вопросы», «Чтение с пометками», «Тайм-аут», «Синквейн», «Сводные таблицы». Более того, в данном УМК представлены задания на понимание основного содержания текста, понимание отдельных частей текста (абзац, отрывок), сопоставление отрывка текста с заголовком и других. К подобным упражнениям относятся следующие:

- true/false;

- matching;
- multiple choice;
- gapped text;
- gap filling.

Следовательно, разработанный, в ходе проведения опытно-экспериментальной работы, комплекс стратегий направлен на развитие следующих умений:

- самостоятельно работать с текстом;
- подбирать заголовки;
- понимать текст на уровне смысла.

## **2. Формирующий этап работы**

Целью **ознакомительного этапа** является познакомить учащихся с различными стратегиями чтения при работе с текстом. На данном этапе ЭГ было представлено несколько стратегий:

- на предтекстовый этап: «Мозговой штурм», «Предваряющие вопросы», «Алфавит», «Глоссарий»;
- на текстовый этап: «Чтение с пометками», «Тайм-аут», «Mind maps», «Чтение с вопросником»;
- на послетекстовый этап: «Синквейн», «Сводные таблицы», «Где ответ?», «Перепутанные логические цепочки».

Тренировочный этап.

Цель данного этапа – тренировка полученных на ознакомительном этапе знаний, используя предложенные тексты в УМК.

Учащиеся определяют какую стратегию они будут применять для данного текста, выполняют задания, выделяя основную мысль предложенных текстов, отвечая на данные вопросы.

Данный этап можно разделить на подгруппы, связанные с работой над текстом. Так, на **предтекстовом** этапе можно использовать следующие стратегии:

1. «Алфавит».

Учащиеся получают лист, разделенный на клетки, в каждой из которых обозначена буква алфавита. Задача – вписать в каждую из них слово, связанное с темой текста.

В УМК данной группы учащихся, мы можем рассмотреть данную стратегию на примере из темы «School», где представлен текст «Changes in our school». В таком случае, учащимся предлагается вписать в таблицу различные изменения, связанные со школой. В последующем, учащиеся обсуждают и сравнивают свои идеи в парах/мини группах.

2. «Батарея вопросов».

Целью данной стратегии является выявление знаний учащихся по теме текста с помощью опросов.

В данном случае преподаватель должен подготовить список вопросов для учащихся. Один из вариантов использования данной стратегии возможен, при условии, что учащиеся задают вопросы и отвечают на них в микрогруппах.

Для текстового этапа могут быть использованы следующие стратегии:

1. «Чтение про себя с пометками».

Целью данной стратегии является формирование умения читать вдумчиво, оценивать информацию, формулировать мысли автора своими словами.

Ученики получают задание написать на полях значками информацию по предложенному алгоритму:

V – если информация знакома;

! – если информация оказалась новой;

- - если ученик думал иначе;

? – если эта информация заинтересовала (удивила).



Предложенная стратегия поможет учащимся выделять информацию, которая впоследствии может быть необходима для выполнения заданий на послетекстовом этапе.

2. «Чтение про себя с вопросами».

Цель данной стратегии - научить вдумчиво читать текст, задавая самому себе всё более усложняющиеся вопросы.

Сначала учащиеся читают первого абзаца и им задаются вопросы.

Затем они читают про себя второй абзац и работают в парах. Один задаёт вопросы, другой — отвечает. Также продолжается с остальными частями текста, но учащиеся меняются ролями. Задают вопросы и отвечают.

Для послетекстового этапа возможно применение следующих стратегий:

1. Time out.

Целью является самопроверка и оценка понимания текста путём обсуждения его в парах и в группе.

Учащиеся работают в парах. Они задают друг другу вопросы уточняющего характера. Отвечают на них. Если ученики не уверены в правильности своего ответа, вопросы должны быть вынесены на обсуждение всей группы после завершения работы с текстом.

2. Составление вопросного плана.

По окончании работы с этой стратегией у учащихся должно сформироваться умения выделять логическую и последовательную структуру текста.

В ходе работы ученик должен произвести смысловую группировку текста, разделить текст на смысловые части, определить микротемы, озаглавить каждую часть, применяя разработанный комплекс стратегий. У ученика появляется возможность выбора подходящей именно ему стратегии, для достижения максимально эффективного результата.

На применительном этапе работы учащиеся работают как с отдельными предложениями, так и с текстом.

Цель этапа – использовать полученные и развитые навыки применения стратегий на разных этапах работы с текстом.

Учащиеся выполняют задания по сопоставлению заголовка с текстом, отвечают на вопросы по тексту, заполняют пропуски в предложениях подходящими фразами.

### **3. Обобщающий этап работы**

На обобщающем этапе работы был проведен итоговый срез в обеих группах, целью которого было выявить изменение в использовании предложенных стратегий чтения.

В итоговом тесте проверялся не только навык применения индивидуальных стратегий чтения, но и умение понимать значения слов в прямом и переносном смысле.

Тест состоял из 4 заданий. За каждое учащиеся могли заработать 5 баллов. Максимальное количество баллов за правильное выполнение всех заданий – 20.

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

### 2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы

Цель проведения представленной опытно-экспериментальной работы заключалась в проверке эффективности разработанного комплекса стратегий, направленного на повышение уровня и качества усвоения школьного материала у школьников, изучающих иностранный язык. Одна из главных задач данной работы состояла в подтверждении выдвинутой гипотезы и анализе полученных выводов по результатам практической реализации данного комплекса стратегий.

По завершению обучения учащихся на основе методики применения стратегий чтения был проведен итоговый срез, целью которого являлось выявление изменений уровня владения умениями:

- самостоятельно работать с текстом;
- подбирать заголовки;
- понимания текста на уровне смысла.

Результаты итогового среза в ЭГ приведены в таблицах 2.11 и 2.12.

Таблица 2.11 – Итоговый контроль уровня использования стратегий чтения в ЭГ

Этап работы с текстом	Стратегия чтения	Количество учащихся, применивших данную стратегию
Предтекстовый	«Мозговой штурм»	3
	«Предваряющие вопросы»	2
	«Глоссарий»	2
	«Алфавит»	5
Текстовый этап	«Чтение с пометками»	3
	«Чтение с вопросником»	1
	«Time out»	2
	«Mind Maps»	6
Послетекстовый	«Где ответ?»	1
	«Синквейн»	5
	«Сводные таблицы»	3
	«Перепутанные логические цепочки»	2

Средний и общий балл, а также средняя оценка по итогам итогового теста, проведенного в ЭГ отражены в таблице 2.12

Таблица 2.12 – Средние результаты итогового контроля по применению стратегий чтения в ЭГ

	Общий средний балл	Средняя оценка
<b>Средний балл</b>	18	5

Общий средний балл по экспериментальной группе после проведенной работы по специальной методике составил 18. Из этого следует, что показатель и средняя оценка увеличились. Приведенные результаты свидетельствуют о повышении уровня и качества усвоения школьного материала.

На Рисунке 4 отражены качественные изменения в применении стратегий чтения среди учащихся ЭГ до и после проведения опытно-экспериментальной работы.

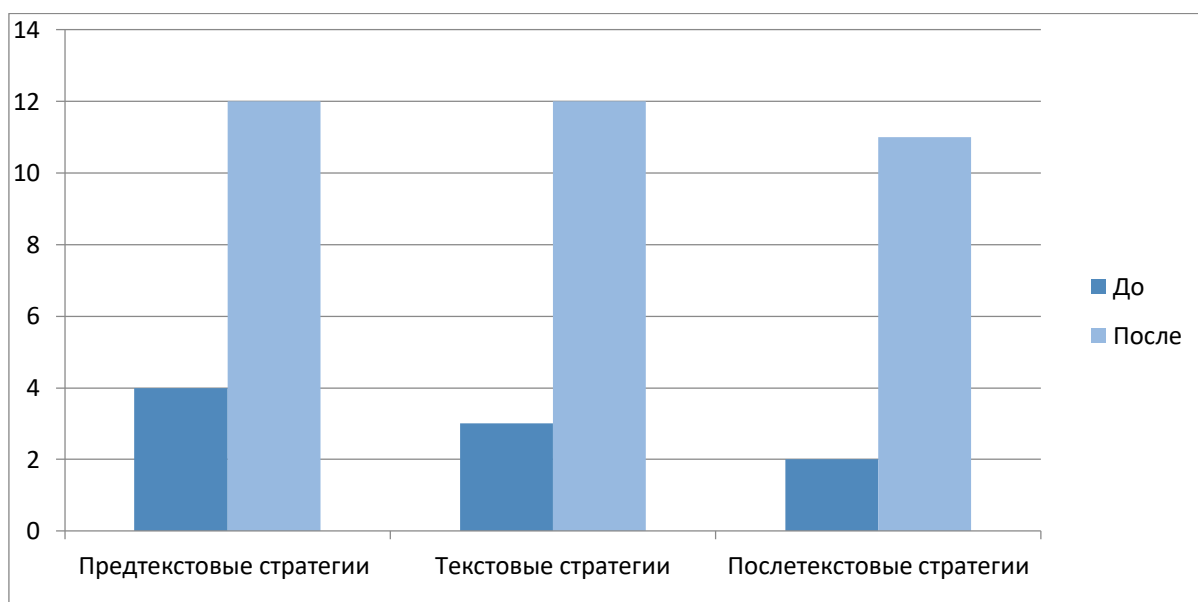


Рисунок 4 – Сопоставление использования стратегий чтения среди учащихся ЭГ до и после проведения эксперимента

Видно, что произошли заметные изменения в уровне использования предложенных стратегий чтения, которые развивались в течение работы с группой. Также показатели по среднему баллу достигли высших показателей.

После того как мы проанализировали итоговый теста в КГ, мы получили следующие результаты, данные в таблицах 2.13 и 2.14.

Таблица 2.13 – Итоговый контроль уровня использования стратегий чтения в КГ

Этап работы с текстом	Стратегия чтения	Количество учащихся, применивших данную стратегию
Предтекстовый	«Мозговой штурм»	2
	«Предваряющие вопросы»	1
	«Глоссарий»	1
	«Алфавит»	0
Текстовый этап	«Чтение с пометками»	2
	«Чтение с вопросником»	2
	«Time out»	0
	«Mind Maps»	0
Послетекстовый	«Где ответ?»	1
	«Синквейн»	0
	«Сводные таблицы»	2
	«Перепутанные логические цепочки»	0

Таблица 2.14 – Средние результаты итогового контроля по применению стратегий чтения в КГ

	Общий средний балл	Средняя оценка
Средний балл	15,8	4

Данные таблицы показывают, что средняя оценка в данной группе осталась прежней, и общий средний балл не сильно изменилась – 15,8 балла. Данный показатель ниже, чем в ЭГ.

На Рисунке 5 видно, что изменения в уровне проверяемых навыков у учащихся КГ отсутствуют по сравнению с начальными данными.

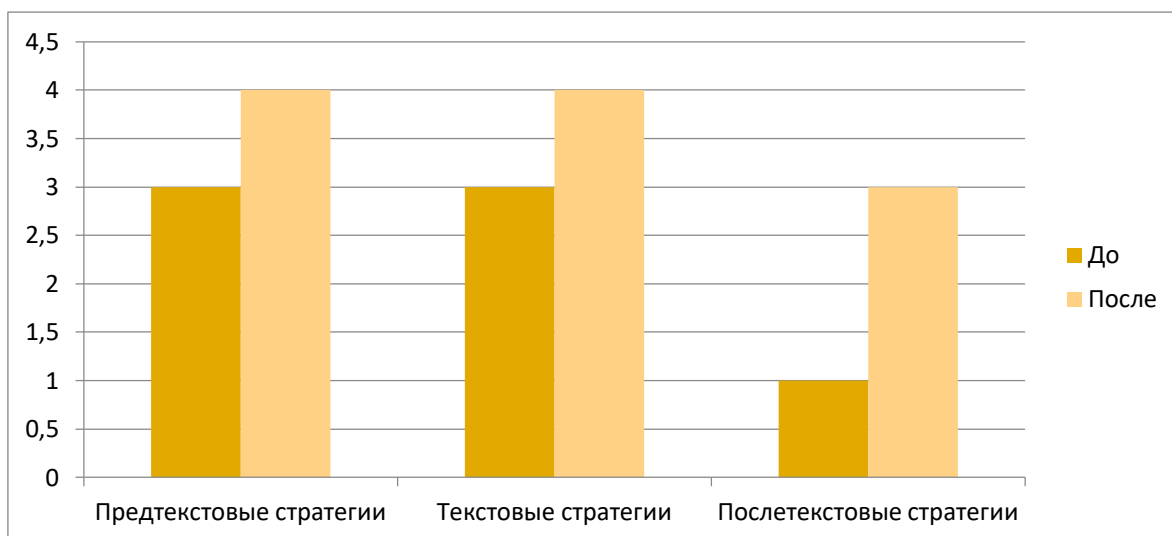


Рисунок 5 – Сопоставление использования стратегий чтения среди учащихся КГ до и после проведения эксперимента

В ходе проведенной экспериментальной работы, мы получили показатели в ЭГ и КГ, проанализировав которые, мы приходим к выводу о том, что уровень применения индивидуальных стратегий чтения у учащихся ЭГ увеличился после проведения опытно-экспериментальной работы. Более того, учащиеся данной группы справились с заданиями итогового теста лучше, чем учащиеся КГ.

Взяв за основу полученные результаты, мы составили диаграмму (рисунок 6), отражающую разницу в использовании предложенных стратегий, которые до этой опытно-экспериментальной работы были неизвестны учащимся, и которые раньше не использовались при выполнении заданий. По составленной диаграмме видна разница в использовании стратегий чтения.

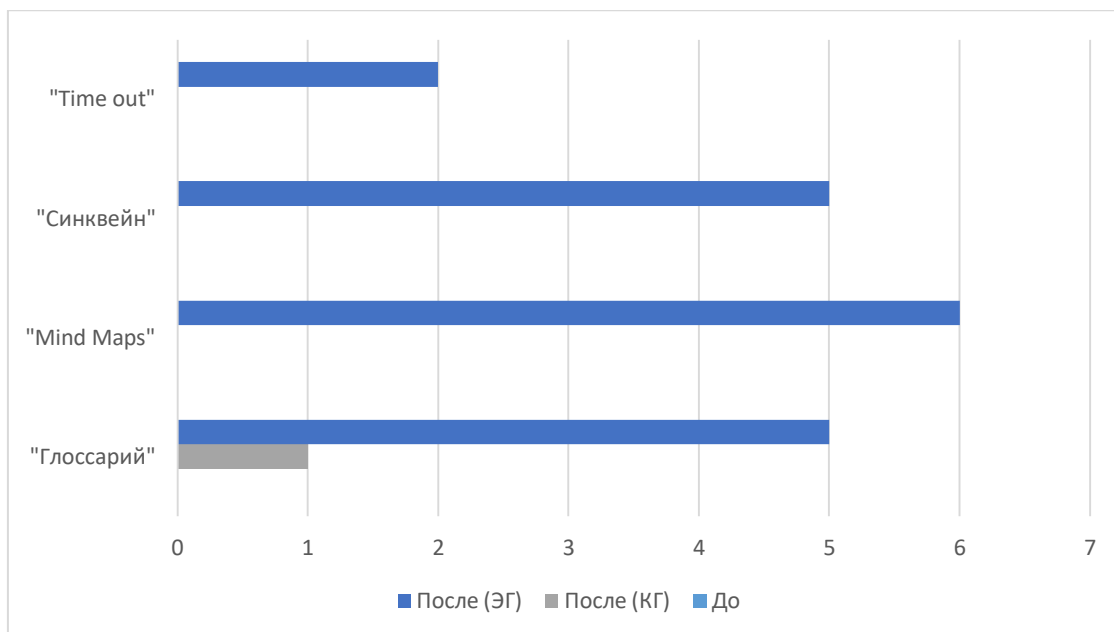


Рисунок 6 – Количественные показатели использования стратегий чтения среди учащихся ЭГ и КГ на основе выбора определенных стратегий при выполнении заданий до и после проведения эксперимента

С целью определить эффективность примененного комплекса стратегий, мы использовали метод математической статистики

$$K_0 = \frac{K_{ЭК}}{K_K}$$

Где  $K_{ЭК}$  – средний балл в экспериментальной группе, а  $K_K$  – средний балл в контрольной группе. Мы можем заявить об успешной реализации разработанного комплекса стратегий, при условии  $K > 1$ .

Таким образом, после того как мы провели итоговый тест и сравнили итоговые показатели в ЭГ и КГ,  $K_0$  составило 1 балл. Данный вывод может служить основанием для подтверждения успешной реализации разработанного нами комплекса стратегий чтения.

Внимательно посмотрев и проанализировав данные таблицы 2.15, можно сделать вывод что, показатели средних баллов в ЭГ улучшились по сравнению с КГ. Экспериментальная группа обогнала контрольную по показателям.

Таблица 2.15 – Динамика использования индивидуальных стратегий чтения в ЭГ и КГ

Группа	Ср. баллы нулевого среза	Ср. баллы итогового среза
ЭГ	15,5	18
КГ	15,6	15,8

Мы можем заметить, что после проведения эксперимента, существует разница в качественных показателях по итогам финального тестирования, проведенного в ЭГ и КГ. В ЭГ увеличилось число учащихся выполнивших тест на «отлично» - 5 человек, следовательно, меньше учащихся получили отметку «4» - 7 человек. В КГ все учащиеся выполнили итоговый тест на «4» что представлено на рис.7.

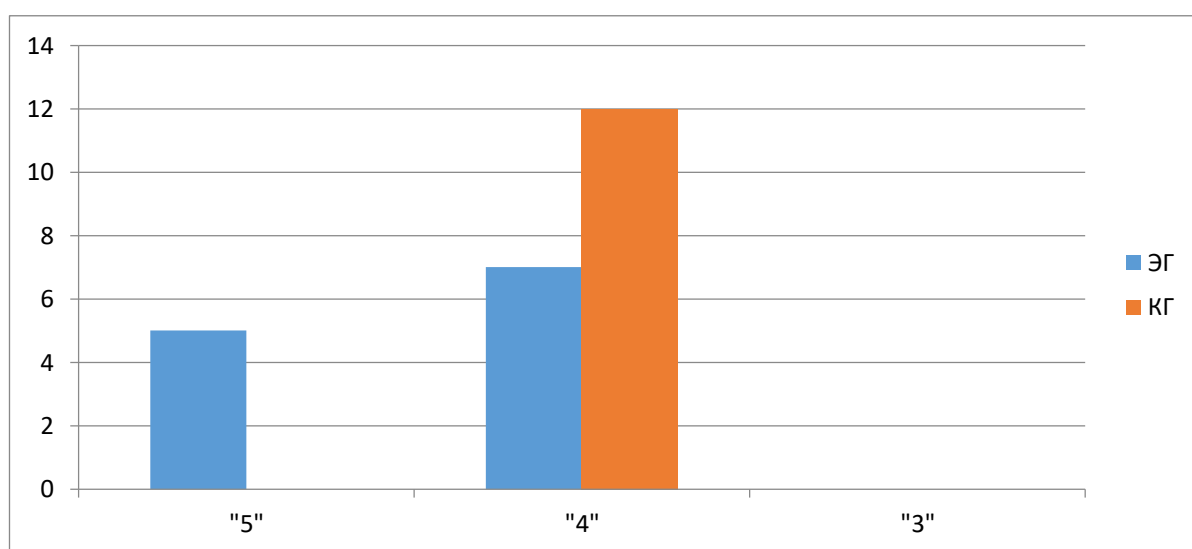


Рисунок 7 – Качественные показатели итогового теста в ЭГ и КГ

Проанализировав полученные данные, можно сделать вывод, что комплекс стратегий, разработанный нами в ходе опытно-экспериментальной работы, является эффективным. Следовательно, поставленная гипотеза о том, что использование индивидуальных стратегий чтения учащимися развиваются эффективнее, если в процессе обучения использовать разработанный нами комплекс заданий, подтверждена на практике.



Таким образом, данную методику можно рекомендовать для профессионального использования в целях развития навыков чтения учащихся при обучении иностранному языку.

## Выводы по Главе 2

1. Была подтверждена выдвинутая гипотеза о том, что процесс применения индивидуальных стратегий чтения будет протекать более успешно, если в процессе обучения использовать разработанный нами комплекс стратегий.

2. Проведенное опытно-экспериментальное обучение осуществлялось в естественных условиях и в соответствии с утвержденной программой обучения английскому языку на старшем этапе средней школы.

3. Результаты констатирующего этапа работы подтвердили, что индивидуальные стратегии чтения применяются не всеми учениками и в недостаточной степени. Мы считаем необходимым внедрение дополнительного комплекса заданий, который смог бы обеспечить должный подход к работе с текстом на уроках иностранного языка в школе.

4. Эффективность разработанного комплекса стратегий позволила некоторым учащимся достигнуть более высокого уровня и качества усвоения школьного материала.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе данной работы, посвященной проблеме развития индивидуальных стратегий чтения при обучении иностранному языку, было проведено подробное исследование понятий «речевая компетенция» и «стратегии чтения» в целом.

В теоретической части подробно был рассмотрен компетентностный подход и его внедрение в практику обучения иностранным языкам. Так же была рассмотрена структура следующих компетенций: общие компетенции и коммуникативная языковая компетенция. Было выделено, что общие компетенции являются базовыми и универсальными, в то время как коммуникативная компетенция выражается в способности и готовности учащегося осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка. Речевая компетенция входит в структуру языковой компетенции и представляет собой умение хорошо понимать слышимую и читаемую речь, включая умение производить и понимать речь в любом функциональном стиле, а также умение говорить правильно, бегло и динамично как в диалоге, так и в виде монолога. Неотъемлемой частью обучения стратегиям чтения является развитие индивидуальных стратегий на разных этапах работы с текстом. Согласно классификации, выделяют предтекстовый, текстовый, и послетекстовый этап чтения. Для каждого этапа чтения ученик может выбрать стратегию для успешного выполнения задания.

Практическая глава работы посвящена методике развития индивидуальных стратегий чтения при обучении иностранному языку. Был разработан комплекс упражнений на основе учебника Exam Activator (Classroom and self-study exam preparation), под редакцией Bob Hastings, Dominika Chandler, Marta Uminska. и апробирован в МБОУ гимназии №1 города Челябинска.

Для работы по развитию индивидуальных стратегий чтения был использован модуль «School», а также применялись учебные пособия для учащихся старших классов, представленные другими авторами. Цель данного комплекса стратегий состоял в развитии индивидуальных стратегий чтения, языковой догадки и развитие речевой компетенции учащихся.

Развитию индивидуальных стратегий чтения у учащихся в настоящее время в школе не уделяется достаточное внимание. Однако, эффективное обучение способам развития индивидуальных стратегий чтения является первостепенной задачей каждого учителя. Упражнения на развитие индивидуальных стратегий чтения и языковой догадки не нужно недооценивать и игнорировать на любой ступени обучения.

Мы считаем, что данная методика может быть использована преподавателями английского языка с разными группами учащихся в целях развития индивидуальных стратегий чтения при обучении иностранному языку.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азарова Р.Н., Золотарева И. М. Разработка паспорта компетенции. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010.
2. Асмолов А.Г. Чтение в составе универсальных учебных действий / А.Г. Асмолов // Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. – 2010. – С.
3. Бим, И.Л. Система обучения иностранным языкам в средней школе и учебник как модель ее реализации [Текст]/ И.Л. Бим. — М., 1974
4. Бим И.Л. Обучение иностранному языку: Поиск новых путей [Текст]/И.Л. Бим/ Иностранные языки в школе. — 1989.-№11. — С. 14-16.
5. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) [Текст]/ И.Л. Бим. — Обнинск: Титул, 2007. - 45с.
6. Бим И.Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам /И.Л. Бим, А.В. Хуторской // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В.Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. - 327 с.
7. Большой энциклопедический словарь. – М., 1997. – 1456 с.
8. Гальскова, И.Д. Теория обучения иностранным языкам: учеб. пособие для студентов лингвистических институтов и факультетов иностранных языков высших пед.заведений /И.Д.
9. Гальскова, Н.И. Гез- М., 2004.- С. 247-252.
10. Гейдт В.К. К вопросу об иноязычной коммуникативной компетенции/ В.К. Гейдт, Т.Р. Лыкова. – Екатеринбург: ФГБОУ ВО «Уральский государственный лесотехнический университет»
11. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам [Текст]/ Г.В. Елизарова. — СПб.: Союз, 2001 . — 291 с.

12. Зеер Э.Ф. Ключевые компетенции, определяющие качество образования. // Образование в Уральском регионе: научные основы развития: Тез. докл. II науч.-практ. конф. – Екатеринбург: Изд-во Рос.гос. проф.-пед.ун-та. – 2002. – Ч.2. – С. 23-25.
13. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности [Текст]/ И.А. Зимняя — Москва, Воронеж: МГ1СИ: МОДЭК, 2001.
14. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании. С. 2—10.
15. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: пособие для учителя. 2-е изд., испр. М.: Просвещение, 1983.
16. Колкова М.К .Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам./под общей ред.. – СПб.:КАРО,2007.-с. 219
17. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник [Текст]. М: Наука, 1975.
18. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. — М.: Просвещение, 1983. – 136 с, ил
19. Мазенцева Е. А. Чтение как один из основных видов речевой деятельности // Молодой ученый. — 2015. — №8. — С. 979-981.
20. Маякова Е. В.Деятельностная стратегия обучения дошкольников иностранному языку (на материале английского языка): автореферат диссертации... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Е. В. Маякова; Моск. город. пед. ун-т. – Москва, 2006. – с. 22
21. Мильруд, Р.П. Методика обучения иноязычной письменной речи / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе- 1997.- №2. С. 5-11.
22. Миролубов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам/М.: СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002. — 226 с.)
23. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М: Русский язык, 1989.- 276с.

24. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. – 2-е издание.– М: Просвещение 1988. – 223с.
25. Пранцова Г.В., Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом : учебное пособие / Г. В.
26. Примак В. В. Активные стратегии обучения иностранным языкам/ В. В. Примак // Русский язык за рубежом. – 2012. – № 2. – С. 91–94.
27. Психология развития. Словарь / под. Ред. А.Л. Венгера // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. Ред. А.В. Петровского. — М.: ПЕР СЭ, 2005. –175с.
28. Рамза Н. И. Тренинговые стратегии обучения иностранным языкам: зарубежный опыт / Н. И. Рамза. // Известия Калининградского государственного технического университета. – 2007. – № 11. – С. 242–246.
29. Российский гуманитарный энциклопедический словарь: В 3 т. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС: Филол. фак. С.-Петерб. гос. ун-та, 2002.
30. Сметанникова Н.Н. /Обучение стратегиям чтения в 5-9 классах: как реализовать ФГОС./ Н.Н. Сметанникова. Пособие для учителя — М., 2011
31. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый курс: учеб.пособие / Е. Н. Соловова. - 2-е изд. - М.: АСТ: Астрель, 2010. - 271 с.
32. Торсуева И.Г. Контекст // Лингвистический энциклопедический словарь. — М.: СЭ, 1990. — С. 238—239
33. Троянская С. Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании: учебное пособие / С. Л. Троянская. – Ижевск: "Удмуртский университет", 2016. – 176 с.
34. Хорнби А.С. Толковый словарь современного английского языка для продвинутого этапа. - М.: Издательство «Русский язык»; Оксфорд: Юниверсити Пресс, 1982. - Т. 1.
35. Шадриков В.Д. Базовые компетенции педагогической деятельности. // Сибирский учитель. – 2007. – N 6. – С. 5-15.

36. Шадриков В.Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности. // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Психология – № 1. – 2006. – С. 15-21.
37. Шамов А. Н. Методика обучения иностранным языкам: теоретический курс. С. 66.
38. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в школе. Общевопросы теории: Учебное пособие для студентов филологических факультетов. 3-е изд., испр. и дол. — М.: Высшая школа, 1974. — 112 с.
39. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки Рос. Федерации. — М.: Просвещение, 2011. — 48 с. — (Стандарты второго поколения).
40. Очерки методики обучения чтению на иностранном языке [Текст] / Под ред. И.М. Бермана, В.А. Бухбиндера. – Киев, 1977. – с.130
41. Сафонова, В.В. Иностранный язык в двуязычном образовании российских школьников. [Текст]/ В.В. Сафонова. — Москва: , 1997.
42. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр «Эйдос»
43. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – 4-е изд. – М.: Филоматис: Изд-во «Омега-Л», 2010. – 480 с.
44. Яковлев В.А. Теория и практика инновационной подготовки учителя в системе высшего педагогического образования: Дис. .канд. пед. наук: (13.00.01) /Яковлев В.А. Карачаевск, 2000. - 321 с.
45. Goodman, K.S. The Psycholinguistic Nature of the Reading Process. – Detroit: Wayne State University Press, 1968.



46. Brantmeier, C. Second language reading strategy research at the secondary and university levels: Variations, disparities, and generalizability // The Reading Matrix. 2002. № 2 (3). Pp. 1-13.

Электронные ресурсы:

47. Гордеева И. В. Чтение как один из видов речевой деятельности на уроках английского языка // Молодой ученый. — 2015. — №19. — С. 569-571. — URL

48. Орловская И. С. Личностно-деятельностная стратегия обучения иностранному языку [Электронный ресурс] / И. С. Орловская. – Режим доступа: <http://www.nmc-penza.org/index.php/metod/in-yaz/749-lichnostnodeyatelnostnaya-strategiya-obucheniya-inostrannomu-yazyku>.

49. Степашкина Л.Ю. Развитие общих учебных умений и навыков как ключевой образовательной компетенции. // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 10 сентября. – <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-09.htm>.

50. Толковый словарь русского языка // <http://www.vedu.ru/ExpDic/12640>.