



**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

ПЕСТЕРЕВА АНАСТАСИЯ ЭДУАРДОВНА

**ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ ЯЗЫКОВЫХ ЦЕНТРОВ**

**Магистерская диссертация по направлению
44.04.01. Педагогическое образование**

**Теория и практика преподавания иностранных языков в высшей школе
Диссертация на соискание академической степени магистра**

Проверка на объем заимствований:
75,72% авторского текста

Выполнила:
Студентка группы ЗФ-303-142-3-1
Пестерева Анастасия Эдуардовна

Работа рекомендована к защите

зав. кафедрой НЯ и МОНЯ,
доктор педагогических
наук, профессор
Быстрой Е. Б.

Научный руководитель: зав.
кафедрой НЯ и МОНЯ, доктор
педагогических наук, профессор
Быстрая Елена Борисовна

Челябинск
2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
ГЛАВА 1. Теоретические основы формирования читательской компетенции обучающихся языковых центров.....	12
1.1 Ретроспективный анализ проблемы формирования читательской компетенции в теории и практике педагогического образования	12
1.2 Система формирования читательской компетенции обучающихся языкового центра.....	22
1.3 Педагогические условия функционирования системы формирования читательской компетенции	51
Выводы по главе 1.....	66
ГЛАВА 2. Экспериментальная работа по формированию читательской компетенции обучающихся языковых центров.....	68
2.1 Цель, задачи и организация экспериментальной работы по формированию читательской компетенции обучающихся языковых центров	68
2.2 Апробация системы формирования читательской компетенции обучающихся языковых центров и комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования	88
2.3 Анализ, оценка и интерпретация результатов экспериментальной работы по формированию читательской компетенции обучающихся языковых центров.....	98
Выводы по главе 2.....	118
Заключение.....	121
Список использованных источников.....	125
Приложения	131

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования обусловлена стремительно меняющимся миром, предъявляющим всё более высокие требования к специалистам. Современное общество нуждается не просто в образованных людях, но в личностях, способных к самообразованию, критическому мышлению и адаптации к новым условиям. В этой связи читательская компетенция выходит за рамки простого умения читать – она становится ключевым фактором успешной профессиональной реализации и полноценной жизни в информационном обществе. Без способности эффективно извлекать информацию из различных текстов, анализировать её, интерпретировать и применять на практике, обучающийся, вне зависимости от уровня образования (среднее, высшее или курсы языковых центров), оказывается существенно ограничен в своих возможностях.

Эта проблема особенно остро стоит для обучающихся языковых центров, где, зачастую, отсутствует естественная языковая среда, ограничен живой контакт с носителями языка, и не всегда представляется возможным проходить длительные зарубежные стажировки. В таких условиях чтение становится не просто способом расширения лексического запаса и грамматических знаний, а важнейшим инструментом погружения в изучаемую культуру, формирования межкультурной компетенции и достижения высокого уровня владения иностранным языком. Читательская компетенция в данном контексте является не только целью обучения, но и одним из основных средств достижения этой цели.

Развитая читательская компетенция включает в себя не только способность понимать текст на лексическом и грамматическом уровнях, но и умение анализировать его содержание, выявлять скрытый смысл, критически оценивать информацию, сопоставлять её с другими источниками, синтезировать знания и применять их на практике. Она является интегративной характеристикой, объединяющей языковые навыки, когнитивные способности и личностные качества, такие как

критическое мышление, самостоятельность, инициативность и стремление к самосовершенствованию. Более того, высокий уровень читательской компетенции неразрывно связан с развитием метакогнитивных навыков – способности осознавать свои когнитивные процессы, контролировать их и эффективно управлять своим обучением.

Современные психолого-педагогические исследования [39, 40] активно изучают различные методы формирования читательской компетенции на основе иностранного языка. Особое внимание уделяется разработке специальных методик обучения чтению, учитывающих возрастные и индивидуальные особенности обучающихся. Например, концепция профессионально-ориентированного чтения [1; 9; 15; 27; 28; 35; 44] предполагает использование аутентичных текстов, тесно связанных с будущей профессиональной деятельностью студентов. Это позволяет не только совершенствовать языковые навыки, но и формировать профессиональные компетенции, развивать профессиональное мышление и расширять профессиональный кругозор.

Однако, простое предъявление аутентичных текстов не является гарантией эффективного формирования читательской компетенции. Необходимо использование целого арсенала методик и приёмов, включающих в себя и интенсивную лексическую работу, и развитие стратегий чтения (сканирование, просмотривание, детальное чтение), и обучение критическому анализу текста, и развитие навыков работы с разными типами текстов (научные статьи, художественная литература, публицистика), и формирование умения извлекать информацию из различных источников, в том числе и из электронных ресурсов.

Кроме того, важным аспектом формирования читательской компетенции является создание мотивирующей образовательной среды. Обучающиеся должны быть заинтересованы в чтении, видеть его практическую ценность и понимать его значение для их будущего. Для этого необходимо использовать разнообразные методы мотивации,

включающие в себя интересные и актуальные тексты, интерактивные задания, групповую работу, проекты и другие формы деятельности, способствующие формированию положительного отношения к чтению и повышению его эффективности. Важно также обратить внимание на индивидуализацию обучения, учитывая темпы, стили обучения и предпочтения каждого обучающегося.

В нескольких российских исследованиях уровень сформированности читательской компетенции выясняется посредством применения лишь одного критерия – полноты понимания текста [9; 29; 35], что отстаёт от уровня изученности термина «читательская компетенция», который в зарубежной научной доктрине используется ещё с 70-х годов прошлого века [51; 52; 53; 54].

Таким образом, в результате изучения психолого-педагогической и методической литературы было выявлено **противоречие** между необходимостью формирования у обучающихся языковых центров высокого уровня читательской компетенции, позволяющей им эффективно выполнять учебную и будущую профессиональную деятельность, и отсутствием теоретического обоснования и научно-методического обеспечения процесса формирования читательской компетенции обучающихся языковых центров в ходе подготовки по владению им иностранным языком. Данное противоречие определило **проблему исследования**, которая состоит в выявлении, теоретическом и экспериментальном обосновании путей эффективного формирования читательской компетенции обучающихся языковых центров.

Актуальность проблемы, ее недостаточная научная разработанность в теории и методике современного высшего педагогического образования обусловили выбор темы исследования: «Формирование читательской компетенции обучающихся языковых центров».

Цель исследования: создать и апробировать систему формирования читательской компетенции обучающихся языковых центров и комплекс педагогических условий ее эффективного функционирования.

Объект исследования: процесс обучения иностранному языку в языковых центрах.

Предмет исследования: процесс формирования читательской компетенции обучающихся языковых центров.

Задачи исследования.

1. Провести ретроспективный анализ проблемы формирования читательской компетенции в теории и практике педагогического образования.

2. Разработать систему формирования читательской компетенции обучающихся языкового центра.

3. Охарактеризовать педагогические условия функционирования системы формирования читательской компетенции.

4. Апробировать систему формирования читательской компетенции обучающихся языкового центра и педагогические условия её функционирования.

Теоретико-методологическую основу исследования являются компетентностный подход в образовании (В. А. Болотов, Е. Я. Коган, В. В. Лаптев, Е. А. Ленская, В. В. Сериков, О. Б. Томилин, И. Д. Фрумин и др.), антропологический подход (Б. М. Бим-Бад, К. Д. Ушинский, М. Lidtke, W. Loch и др.); теория профессиональной направленности процесса обучения в вузе (А. А. Вербицкий, Н. В. Кузьмина, А. А. Орлов, В. Г. Подзолков, В. А. Сластенин, Н. А. Шайденко, И. Л. Федотенко и др.); психолингвистическая теория речевой деятельности (А. А. Брудный, Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев).

Основой исследования также являются работы американского психолога Р. Уайта, который в 1959 г. впервые ввёл в научный обиход понятие «компетенция» [55]; И. А. Зимней, рассмотревшей ключевые

компетенции как результативно-целевую основу компетентностного подхода в образовании [16]; Т. А. Разуваевой, которая изучала читательскую компетенцию как потенциальную способность личности к осуществлению читательской деятельности [41].

Гипотеза исследования: процесс формирования читательской компетенции обучающихся языковых центров будет более эффективным, если:

- 1) разработать и внедрить педагогическую систему:
 - построенную на основе системного, компетентностного и деятельностного подходов;
 - включающую мотивационный, содержательный, деятельностный и рефлексивно-диагностический блоки;
- 2) сформировать комплекс педагогических условий эффективного функционирования авторской системы, включающий:
 - учёт индивидуально-психологических особенностей обучающихся;
 - применение лингвострановедческой направленности текстового контента;
 - комплексное использование мультимодальных текстов.

Для решения исследовательских задач были использованы следующие **методы:**

- теоретические (теоретический анализ литературы по проблеме исследования; анализ действующих нормативных документов по теме исследования, отечественных и зарубежных образовательных стандартов; изучение передовых технологий обучения чтению за рубежом);
- эмпирические (изучение и обобщение педагогического опыта; беседы; включенное наблюдение; тестирование; анкетирование; опрос обучающихся; опытно-экспериментальная работа по формированию читательской компетенции);
- методы статистической обработки результатов исследования.

Этапы исследования.

1. Поисково-подготовительный этап.

На первом этапе исследования осуществлялось глубокое погружение в психолого-педагогическую и методическую литературу, что позволило не только изучить текущие достижения в данной области, но и выявить существующие пробелы и недостатки в исследовании читательской компетенции. Важным моментом являлось уточнение предмета исследования, что подразумевало детальное определение границ и ключевых аспектов, которые будут исследоваться. В рамках этого этапа также разрабатывалась гипотеза, которая послужила основой для дальнейшего исследования. Гипотеза формулируется на основе анализа существующих данных и педагогического опыта, что позволило предположить возможные пути формирования читательской компетенции у обучающихся языковых центров. Кроме того, на этом этапе осуществлялась подготовка и проведение констатирующего эксперимента. Это включало в себя разработку методик и инструментов для сбора данных, а также определение критериев, по которым будет оцениваться эффективность сформированных подходов к обучению.

2. Констатирующий этап.

На втором этапе проводилась опытно-экспериментальная работа, направленная на формирование читательской компетенции у обучающихся языковых центров. Этот этап являлся практическим продолжением теоретических изысканий, где накапливались и анализировались фактические данные, полученные в ходе эксперимента. Также на этом этапе осуществлялась апробация различных методик и подходов, что позволило не только проверить гипотезу, но и выявить наиболее эффективные стратегии формирования читательской компетенции. В рамках констатирующего этапа, в процессе работы фиксировались изменения в уровне читательской компетенции у обучающихся, что позволило получить объективные данные для дальнейшего анализа.

3. Обобщающий этап.

На третьем этапе происходил анализ, систематизация и обобщение полученных результатов. Это включает в себя не только количественный анализ, но и качественное обобщение данных, что позволило сделать выводы о результативности проведенного эксперимента. На данном этапе также происходило оформление текста диссертации, что также является важной частью обобщающего этапа, так как диссертация должна соответствовать строгим требованиям нормоконтроля и методическим рекомендациям, установленным ЮУрГГПУ. Это включает в себя правильное оформление ссылок, библиографии и других элементов, что способствует повышению научной ценности работы.

База исследования: языковой центр «Маленькая Британия», адрес: г. Челябинск, проспект Победы, 384 А.

Научная новизна исследования состоит в том, что:

– в результате теоретического анализа определена сущность читательской компетенции как интегративной характеристики личности, что позволило более глубоко понять, как читательская деятельность влияет на личностное и профессиональное саморазвитие обучающихся языковых центров;

– на фундаменте доктринальных представлений о содержании читательской деятельности разработана структура читательской компетенции, включающая взаимосвязанные личностный, когнитивный и деятельностный компоненты, что позволило более точно оценить уровень сформированности читательской компетенции и выделить критерии, по которым можно осуществлять диагностику;

– в ходе исследования сформулировано четкое определение понятия «формирование читательской компетенции обучающихся языковых центров», что позволило систематизировать подходы к обучению и формированию читательской компетенции у обучающихся языковых центров;

– на основе компетентностного подхода в образовании разработана система формирования читательской компетенции обучающихся языковых центров;

– выявлена совокупность педагогических условий функционирования системы формирования читательской компетенции обучающихся языковых центров.

Теоретическая значимость исследования заключается:

– во-первых, в существенном расширении научного знания о процессах формирования читательской грамотности в контексте иностранного языка: исследование подчёркивает активный, когнитивно-насыщенный характер чтения на иностранном языке и его ключевую роль в формировании языковой личности. Полученные результаты позволяют уточнить и дополнить существующие теоретические модели обучения чтению, предложив интегративный подход, учитывающий как лингвистические, так и когнитивные, а также социокультурные аспекты процесса;

– во-вторых, в рамках исследования была разработана и эмпирически апробирована инновационная система формирования читательской компетенции, включающая четко определенные этапы, методы и технологии обучения, которая не ограничивается простым предъявлением текстов для чтения, а включает в себя разнообразные интерактивные упражнения, групповую работу, проектную деятельность и использование аутентичных материалов.

Практическая значимость исследования заключается в возможности непосредственного применения разработанной системы и сопровождающих ее педагогических условий в различных образовательных учреждениях. Полученные результаты могут быть использованы учителями иностранного языка в средних и высших учебных заведениях, преподавателями языковых центров (как государственных, так и частных), а также в системе повышения квалификации педагогических кадров.

Разработанный алгоритм формирования читательской компетенции, подтвержденный экспериментальными данными, предлагает конкретные рекомендации по организации образовательного процесса, подбору дидактических материалов и оценке результативности обучения. Более того, система адаптивна и может быть модифицирована с учетом возрастных особенностей обучающихся, их уровня владения иностранным языком и специфики учебных программ. Все эти наработки могут служить базой для дальнейшего совершенствования методики обучения иностранным языкам и способствовать повышению эффективности образовательного процесса.

Апробация и внедрение результатов исследования: Основные положения и результаты исследования были отражены в публикациях автора: статья по теме «Формирование читательской компетенции обучающихся языковых центров в групповой работе», опубликованная в сборнике «Развитие языкового обучения в современном образовательном пространстве» (2023), статья «Индивидуально-психологические особенности обучающихся как педагогическое условие системы формирования читательской компетенции», опубликованная в сборнике «Молодёжный форум: актуальные вопросы современной науки» (2024), статья «Учёт типа темперамента при обучении иноязычному чтению», опубликованная в сборнике «Студенческие исследования, идеи и инновации» (2024).

Структура исследования. Сформулированная цель, поставленные задачи и методология исследования предопределили структуру исследования и логическое построение магистерской диссертации, состоящей из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, включающего в себя 55 наименований, заключения и 4 приложений. Магистерская диссертация изложена на 140 листах, имеет 12 таблиц, 14 рисунков.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЯЗЫКОВЫХ ЦЕНТРОВ

1.1 Ретроспективный анализ проблемы формирования читательской компетенции в теории и практике педагогического образования

Формирование читательской компетенции – ключевой вопрос современной методики обучения. Это не просто умение читать, а сложная совокупность навыков, позволяющих эффективно взаимодействовать с текстом на всех уровнях – от понимания буквального смысла до критического анализа и интерпретации.

Ретроспективный анализ проблемы формирования читательской компетенции обучающихся языковых центров приводит нас к выводу о безусловной важности её изучения в педагогическом аспекте. Для комплексности и полноты исследования необходимо сформировать понятийно-категориальный аппарат темы работы, чтобы не только очертить рамки исследовательского поля, но и дать представление о сущностном наполнении затронутой проблемы.

Следуя принципам Е. В. Яковлева и Н. О. Яковлевой [49], нужно не только определять значения понятий, но и анализировать их историческое развитие, исследовать влияние различных педагогических школ и теорий на формирование современного понимания читательской компетенции. Это позволит создать более точную и обоснованную концептуальную систему, что поможет более точно представить понятийно-категориальный аппарат исследования.

Рассматривая читательскую компетенцию обучающихся языковых центров как многомерное явление, включим в его структуру базовые и комплексные понятия. К базовым относятся «компетенция»,

«обучающийся», «языковой центр», «формирование». Комплексные понятия составляют такие, как «читательская компетенция», «обучающийся языкового центра», «формирование читательской компетенции обучающихся языковых центров».

Понятийно-категориальный аппарат исследования представлен на рисунке 1.

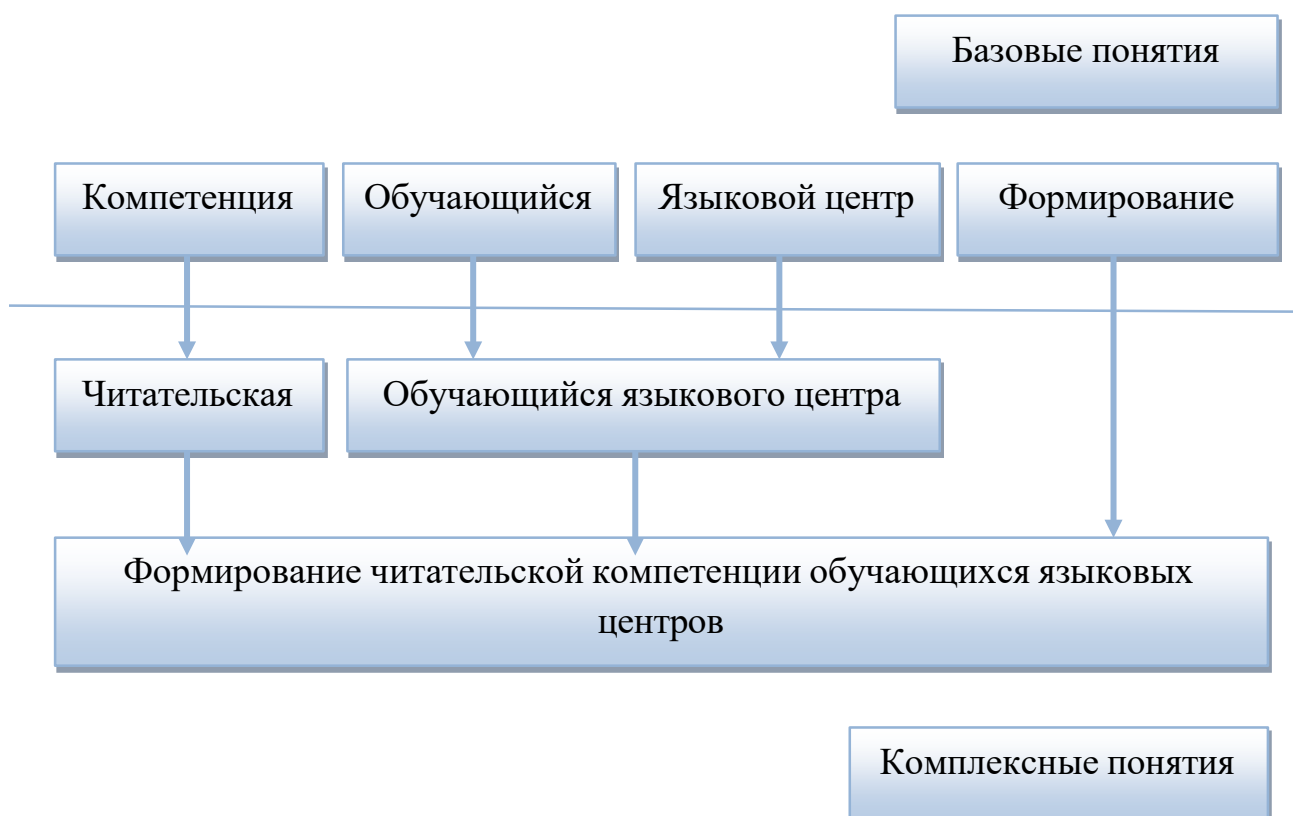


Рисунок 1 – Понятийно-категориальный аппарат проблемы формирования читательской компетенции обучающихся языковых центров

Рассмотрим приведенный понятийный аппарат более подробно, начав с базовых понятий, относящихся к теме магистерской диссертации.

Первый из терминов, который нужно тщательно изучить, это «компетенция».

Понятие «компетенции» впервые было введено в научный обиход американским психологом Р. Уайтом в 1959 г. В статье «Пересмотр понятия мотивации: концепция компетенции» он определяет компетенцию как

«способность организма эффективно взаимодействовать с окружающей средой, которая обусловлена мотивацией эффективности» [55]. Р. Уайт рассматривает компетенцию как проявление определенной грамотности, осведомленности в конкретных видах деятельности.

И. А. Зимняя пишет, что «компетенции – это некоторые внутренние потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы ... действий, системы ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетенциях человека, как актуальных, деятельностных проявлениях...» [16].

С. Х. Карпенков под компетенцией понимает «способность человека реализовать на практике свою компетентность, обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности» [20].

А. В. Хуторской дает следующее определение по данному понятию: «компетенция – это отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере» [47].

Ю. Г. Татур отмечает, что «компетенция – это совокупность взаимосвязанных внутренних средств деятельности субъекта (знаний, умений, навыков, специфических способностей, методов принятия решений и способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной деятельности по отношению к ним» [46].

Е. А. Манукова, В. С. Дронов считают, что под компетенцией можно понимать «совокупность профессиональных навыков, знаний, умений, необходимых для выполнения определенных трудовых функций в рамках профессии для достижения целей организации и формирования корпоративной культуры» [32].

Б. Лю, А. С. Петелин пишут, что «компетенцию можно представить как потенциал, ресурс, программу, которая является основой становления и развития компетентности» [30].

Приводя к единому знаменателю представленные точки зрения, можно подытожить, что компетенция, в первую очередь, включает в себя систему взаимосвязанных и взаимозависимых характеристик личности. Эти характеристики охватывают широкий спектр аспектов, таких как знания, умения, навыки и способности. Кроме того, компетенция подразумевает наличие определённых способов деятельности и саморегуляции. Это означает, что человек не только обладает необходимыми знаниями, но и умеет применять их на практике, адаптируясь к меняющимся условиям и требованиям. Важной составляющей компетенции является также готовность к обучению и развитию, что позволяет человеку не только поддерживать свои навыки на должном уровне, но и постоянно их улучшать. С другой стороны, компетенция может рассматриваться как круг полномочий и обязанностей, который определяет, какие действия и решения может принимать человек в рамках своей профессиональной деятельности. Это включает в себя область знаний и опыта, которые необходимы для выполнения конкретных задач или работы с определёнными процессами, явлениями и событиями.

Следующий несомненно важный термин, который надо исследовать в рамках темы магистерской диссертации, это термин «**обучающийся**». Согласно п. 2 ч. 1 ст. 33 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», «к обучающимся относятся лица, осваивающие образовательные программы начального общего, основного общего и/или среднего общего образования, дополнительные общеобразовательные программы» [36].

Следующее базовое понятие – это термин «**языковой центр**». В законодательстве не даётся разъяснения данного термина, встречаются лишь отдельные упоминания. Например, в указе Президента РФ от 06 сент.

2008 г. № 1315 «О некоторых вопросах государственного управления в области международного сотрудничества» [38] говорится о центрах по изучению русского языка за рубежом.

Обобщив имеющуюся в общем доступе информацию о деятельности иноязычных языковых центров, в контексте темы магистерской диссертации, можно отметить, что языковой центр – это специализированная учебная организация различных организационно-правовых форм и вида собственности (публичной либо частной) в сфере обучения иностранному языку, чья основная деятельность направлена на развитие и формирование читательской компетенции обучающихся, слушателей центра в единстве всех ее составляющих: языковой, читательской, речевой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной.

Для трактовки последнего базового понятия **«формирование»** обратимся к трудам А. К. Марковой, которая определяет его как «реализацию активности обучающихся посредством создания определенных условий и ситуаций в рамках прошлого опыта и внутренних желаний самих обучающихся» [33].

В работах В. А. Кобылянского «формирование» раскрывается как «процесс создания актуальной среды для обучающегося, которая определяет уровень владения различными умениями» [22].

На наш взгляд, **формирование** – это строго определённый процесс выстраивания нужных внешних и внутренних условий для реализации того или иного вида деятельности.

Раскрыв базовые понятия понятийно-категориального аппарата, обратим своё исследовательское внимание на комплексные понятия, характеризующие более сложными содержанием и структурой.

Первое из данных понятий – это **читательская компетенция**.

В самом широком смысле читательская компетенция понимается как «совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих человеку отбирать,

понимать, организовывать информацию, представленную в печатной форме, и успешно ее использовать в личных и общественных целях» [24].

Читательская компетенция в узком смысле понимается М. С. Малаевой как «сформированная у детей способность к целенаправленному индивидуальному осмыслению текста» [31].

Т. А. Разуваева определяет читательскую компетенцию как «потенциальную способность личности к осуществлению читательской деятельности, то есть к восприятию, осмыслению, интерпретаций и оценке прочитанной текстовой информации» [41].

G. Westhoff обосновывает читательскую компетенцию как «способность человека к осмыслению текстов разных типов и назначения и разных формальных структур, к связыванию их с более широким контекстом и к использованию их для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей для активного участия в жизни общества» [49]. J. Grzesik определяет читательскую компетенцию как «готовность использовать чтение в качестве средства приобретения новых знаний для дальнейшего обучения» [52].

На основании представленных точек зрения, обобщая вышеприведённые мнения, можно сказать, что читательская компетенция представляет собой важный аспект образовательного процесса, который включает в себя не только умение читать, но и способность осмысленно воспринимать и анализировать текстовую информацию. Эта компетенция формируется на основе различных факторов, таких как лингвистическая подготовка, речевые навыки и профессиональная готовность обучающегося.

Опираясь на рассмотренные нами базовые понятия категориального аппарата, такие как «обучающийся» и «языковой центр», определяем вытекающее из них комплексное понятие: **обучающиеся языкового центра** – это лица, осваивающие образовательные программы в специализированной учебной организации различных организационно-

правовых форм и вида собственности (публичной либо частной) в сфере обучения иностранному языку, чья основная деятельность направлена на развитие и формирование читательской компетенции обучающихся, слушателей центра в единстве всех ее составляющих: языковой, читательской, речевой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной.

Исходя из изложенного, **формирование читательской компетенции обучающихся языковых центров** – это целенаправленный процесс создания необходимых внешних и внутренних условий для обучения иностранному языку посредством включения лиц, осваивающих образовательные программы в специализированной учебной организации (направленной на развитие и формирование читательской компетенции слушателей центра в единстве всех ее составляющих) в читательскую деятельность, опосредованную как умением читать, так и способностью осмысленно воспринимать и анализировать текстовую информацию на основе различных факторов, таких как лингвистическая подготовка, речевые навыки и профессиональная готовность обучающегося.

Делая вывод по параграфу, необходимо отметить, что мы выявили сущность главных понятий, прямо касающихся темы настоящего исследования.

Рассматривая читательскую компетенцию обучающихся языковых центров как многомерное явление, мы включили в его структуру базовые и комплексные понятия. К базовым относятся «компетенция», «обучающийся», «языковой центр», «формирование». Комплексные понятия составляют такие, как «читательская компетенция», «обучающийся языкового центра», «формирование читательской компетенции обучающихся языковых центров».

Обратимся к рассмотрению диссертационных исследований по проблеме формирования читательской компетенции обучающихся.

Так, Т. А. Разуваева посвятила свое исследование проблеме

формирования читательской компетенции студентов факультета иностранных языков. Методологической основой данного исследования являются компетентностный подход, антропологический подход, теория профессиональной направленности процесса обучения в вузе, психолого-лингвистическая теория речевой деятельности. Автором определена сущность читательской компетенции студентов факультета иностранных языков, разработана структура данной компетенции, включающая в себя органично взаимосвязанные личностный, когнитивный и деятельностный компоненты, разработан алгоритм формирования читательской компетенции студентов факультета иностранных языков. Диссертант определяет следующие педагогические условия эффективной реализации алгоритма формирования исследуемой компетенции: осуществление диагностики уровня сформированности данной компетенции; формирование читательской компетенции на основе инициально-дифференцированного подхода; обеспечение рефлексивной позиции студентов по отношению к осуществляемой читательской деятельности; организация предтекстовой работы, направленной на активизацию имеющихся у студентов знаний и на расширение их общего кругозора; формирование исследуемой компетенции с использованием текстов разных жанров и типов; организация консультационных занятий для преподавателей иностранного языка по вопросам формирования читательской компетенции студентов.

Н. Е. Колганова рассматривает в своем исследовании педагогические условия формирования основ читательской компетентности младших школьников. Методологическую базу исследования составили общефилософские положения о принципах, формах и средствах научного познания, о ведущей роли деятельности в развитии и саморазвитии человека, идеи деятельностного, личностно-ориентированного и компетентностного подходов. Автором раскрыта сущность читательской компетентности младших школьников, обоснована и апробирована модель

формирования основ читательской компетентности младших школьников, состоящая из целевого, концептуального, содержательного, деятельностного, критериально-оценочного блоков, которая может быть применена в образовательном процессе начальной школы. Диссертант излагает следующие педагогические условия в своем исследовании: формирование положительной мотивации младших школьников к читательской деятельности путём использования средств, форм и методов обучения, стимулирующих их читательскую активность; совершенствование читательских действий младших школьников в работе с книгой и текстом в контексте развития компетенций читательской компетентности; осуществление интеграции компонентов классного и внеклассного чтения путём дополнения учебного материала различными типами детских книг, применения элементов внеклассного чтения в условиях классного чтения, разработки новых типов урока чтения детской литературы и читательской самостоятельности; помощь педагогам в целенаправленном управлении познавательной деятельностью младших школьников на каждом этапе формирования основ читательской компетентности средствами специальной технологии обучения.

А. А. Лугина освещает в своем исследовании формирование читательской компетенции младших школьников в процессе чтения юмористических произведений. Методологическую основу данного исследования составляет обобщение основных положений теории поэтапного формирования умственных действий, положения о развитии мотивации в учебной деятельности, положения о критериальных свойствах компетентности и компетенций, теория формирования типа правильной читательской деятельности и читательской самостоятельности младших школьников, идеи литературного образования и развития личности младших школьников и нормативных материалов на основе Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Диссертантом были уточнены понятия «читательская

компетентность» и «читательская компетенция», а также создана педагогическая модель формирования читательской компетенции младших школьников на уроках литературного чтения и во внеучебной деятельности. Автор определяет следующие педагогические условия: отбор понятий в соответствии с особенностями возрастного развития обучающихся начальной школы; ориентация на работу с юмористическими произведениями детской литературы; выделение в общей читательской компетенции частных умений; включение в структуру модели компонентов, направленных на работу с обучающимися в рамках уроков литературного чтения и во внеурочное время, работу с родителями и создание образовательной среды.

О. А. Иванова изучает в своем исследовании вопрос развития иноязычной читательской компетенции обучающихся в условиях межкультурной онлайн среды. Методологическую основу исследования составляют теоретические положения межкультурного, личностно-деятельностного, системно-деятельностный и компетентностного подходов к обучению иностранным языкам. Автор описал аксиологический компонент данной компетенции; разработал технологию развития иноязычной читательской компетенции студентов бакалавриата языкового вуза. Определяются следующие педагогические условия: использование аутентичных текстов, принципа активности, сознательности, доступности, коммуникативной направленности, взаимосвязанного обучения языку и культуре, поэтапной организации учебно-воспитательного процесса с применением специализированных заданий и упражнений для дотекстового, текстового и послетекстового этапов.

Н. М. Ложкина посвящает свое диссертационное исследование формированию иноязычной читательской компетенции студентов экономических специальностей. Методологической основой данного исследования послужили положения компетентностного подхода в образовании, идеи личностно-деятельностного и коммуникативного

подходов, положения когнитивного подхода. Автором определены и содержательно наполнены структурные компоненты иноязычной читательской компетенции, предложена методика формирования иноязычной читательской компетенции студентов, предполагающая их поэтапную целенаправленную работу с текстовым материалом на английском языке. Реализация представленной авторской методики характеризуется такими педагогическими условиями, как единство принципов, методов и приемов овладения иноязычной читательской компетенцией.

Хотя многие аспекты процесса формирования читательской компетенции нашли свое отражение в научно-педагогической и методической литературе, но за рамками исследования осталась проблема создания эффективной системы формирования читательской компетенции обучающихся языковых центров, чему и будет посвящен второй параграф диссертации.

1.2 Система формирования читательской компетенции обучающихся языкового центра

1.2.1 Методологические подходы построения системы формирования читательской компетенции обучающихся языковых центров

Выяснение теоретико-методологической базы как стратегии рассмотрения объекта настоящей диссертации представляет собой обязательный этап построения системы формирования читательской компетенции обучающихся языковых центров.

Приведем некоторые методологические подходы, известные в педагогике как основные, с указанием учёных, внесших значительный вклад в разработку того или иного подхода:

1) личностный подход создаёт образовательную среду, где реализуются индивидуальные интересы и потребности детей, эффективно накапливается личный опыт. Этот подход – базовая ценностная ориентация педагога, определяющая его позицию во взаимодействии с каждым ребёнком в коллективе (Е. В. Бондаревская, О. С. Газман, Э. Н. Гусинский, В. В. Сериков, Ю. И. Турчанинова, И. С. Якиманская и др.);

2) системный подход в педагогике требует отношения к педагогике как к целостной системе, то есть совокупности структурированных и взаимосвязанных между собой частей. Системный подход позволяет отделить и тщательно изучить каждую часть системы, проанализировать и сопоставить элементы друг с другом, объединив их в целостную структуру (В. П. Беспалько, Т. И. Дмитриенко, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин, Н. С. Шкитина и др.);

3) деятельностный подход основан на организации обучения и воспитания, где обучающийся действует с позиции активного субъекта познания, труда и общения, у которого целенаправленно формируются учебные умения по осознанию цели, планированию хода предстоящей деятельности, ее исполнению и регулированию, выполнению самоконтроля, анализа и оценки результатов своей деятельности (Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, А. К. Маркова и др.);

4) компетентностный подход ориентируется на способность и готовность личности к решению различных проблем. С позиции компетентностного подхода уровень образованности определяется не суммой знаний, умений и навыков, а умением решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний (В. И. Байденко, В. А. Болотов, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, И. Ю. Малкова, И. П. Мединцева, Е. В. Рыкова, Г. Н. Сериков, А. В. Хуторской и др.).

Мы выбрали системный, компетентностный и деятельностный подходы. Далее опишем причины выбора данных методологических подходов и рассмотрим в развёрнутом виде сами подходы.

1. Системный подход.

В отечественной педагогической науке развитие идей системного подхода связано с именами педагогов В. Г. Белинского, Н. Ф. Бунакова, В. П. Вахтерова, П. Ф. Каптерева, Н. И. Пирогова, В. А. Слостенина, К. Д. Ушинского и др.

Системный подход является фундаментальной методологией в научном познании, заключающейся в рассмотрении исследуемого объекта как целостной системы, а не совокупности разрозненных элементов.

В педагогической сфере системный подход позволяет анализировать педагогические объекты и процессы как единые, взаимосвязанные системы, выявляя их внутренние закономерности и взаимодействия с внешней средой.

Системное видение педагогических объектов позволяет:

1) выявить скрытые связи и закономерности: системный подход дает возможность обнаружить неочевидные взаимоотношения и взаимозависимости между компонентами системы, выходящие за рамки их индивидуальных характеристик;

2) учитывать внешнее воздействие: системный анализ помогает оценить влияние внешних факторов на педагогическую систему и ее компоненты, прогнозируя их поведение в различных условиях;

3) определить целостные характеристики: рассматривая педагогический объект как систему, можно определить его интегральные свойства, которые не могут быть обнаружены при отдельном изучении его элементов;

4) выстроить эффективную структуру: системный подход позволяет создать целостную и взаимосвязанную структуру, обеспечивающую эффективное функционирование образовательной системы.

В контексте формирования читательской компетенции у обучающихся языковых центров этот подход приобретает особое значение. Он предполагает, что отдельные компоненты процесса обучения не должны рассматриваться обособленно, автономно, а должны быть интегрированы в единую систему, где каждый элемент влияет на другие.

Такой подход позволяет выявить:

1) интегративные свойства: системный анализ помогает определить характеристики компонентов, которые проявляются только в рамках их взаимодействия в системе. Например, читательская компетенция может быть представлена не только совокупностью отдельных умений, но и как целостная способность, характеризующаяся определенным уровнем понимания и критического восприятия текста;

2) качественные изменения: понимание системы позволяет выявить качественные изменения, происходящие с ее компонентами в процессе функционирования. Например, в процессе формирования читательской компетенции может наблюдаться не просто прирост отдельных знаний и умений, но и качественное преобразование читательской деятельности обучающихся.

Исследование педагогических систем с использованием системного подхода включает следующие этапы:

1) декомпозиция: разделение системы на подсистемы и элементы для детального анализа;

2) идентификация связей: определение взаимодействий между элементами и подсистемами внутри системы;

3) иерархизация: установление иерархических отношений между компонентами системы;

4) синтез: воссоздание целостной картины системы на основе анализа отдельных элементов и взаимосвязей между ними;

5) моделирование: создание моделей системы для изучения ее динамики и прогнозирования изменений.

Системный подход предоставляет мощный методологический аппарат для комплексного анализа педагогических систем, позволяющий раскрыть их сущность, взаимосвязи компонентов и механизмы функционирования.

Таким образом, нами был выбран системный подход, т.к. он позволил нам составить целостную систему формирования читательской компетенции обучающихся языковых центров. Применение системного подхода в исследовании формирования читательской компетенции дает возможность выявить закономерности и факторы, влияющие на этот процесс, и разработать эффективные стратегии его реализации в языковых центрах.

2. Компетентностный подход.

Компетентностный подход в образовании создаёт прочный фундамент умений, на базе которого каждый обучающийся в последующем сможет с пользой для себя решать возникающие трудности в таких сферах, как работа, личная жизнь и окружающий социум.

В современном мире, где информация льется со всех сторон, умение читать осознанно, вдумчиво и критически становится не просто навыком, а жизненной необходимостью. Именно поэтому формирование читательской компетенции выходит на первый план в процессе обучения иностранным языкам в языковых центрах.

Компетентностный подход, положенный в основу данного процесса, ориентирован не на заучивание отдельных фактов и правил, а на развитие у обучающихся комплекса умений, позволяющих им эффективно использовать язык в различных жизненных ситуациях.

Ключевые особенности компетентностного подхода:

- 1) целенаправленность: формирование конкретных компетенций, востребованных в реальной жизни;
- 2) практичность: ориентация на практическое применение полученных знаний и навыков;

3) интегративность: объединение разных аспектов языка в рамках единой компетенции;

4) самостоятельность: развитие умения учиться и решать проблемы самостоятельно;

5) личностная ориентация: учет индивидуальных особенностей и потребностей каждого обучающегося.

Реализация компетентного подхода в языковых центрах предполагает:

1) использование аутентичных материалов: текстов, видео, аудио, соответствующих реальным коммуникативным ситуациям;

2) разнообразие заданий, направленных на развитие всех аспектов читательской компетенции: понимание основного содержания, извлечение информации, анализ, критическое мышление;

3) проектная работа: позволяющая обучающимся применять свои знания и навыки для решения комплексных задач;

4) использование современных технологий: интерактивных упражнений, онлайн-ресурсов, делающих процесс обучения более мотивирующим и эффективным.

Преимущества компетентного подхода, которые сыграли решающую роль при выборе в его пользу:

1) повышение мотивации: обучающиеся видят практическую ценность изучаемого материала;

2) развитие навыков критического мышления: умение анализировать информацию и делать выводы;

3) повышение коммуникативной компетенции: умение эффективно использовать язык в различных ситуациях;

4) личностный рост: развитие самостоятельности, ответственности, уверенности в себе.

Таким образом, нами был выбран компетентный подход, т.к. он является разносторонним и эффективным инструментом для формирования

читательской компетенции у обучающихся языковых центров. Он позволяет подготовить их к успешной коммуникации в современном мире. Внедрение компетентного подхода в языковых центрах – это необходимое условие для подготовки современных специалистов, способных успешно решать задачи в различных сферах жизни.

3. Деятельностный подход.

Деятельностный подход в образовании представляет собой концепцию, в которой акцент делается на активное участие учащихся в процессе обучения. Этот подход основывается на том, что именно через деятельность человек развивает свои способности и качества. В условиях современного образования, где важна готовность к изменениям и умение адаптироваться, этот подход становится особенно актуальным.

В отечественной педагогической науке развитие идей деятельностного подхода связано с целой плеядой известных учёных, например, И. Б. Ворожцова, В. А. Кан-Калик, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. А. Сластенин и др.

В стремительно развивающемся мире, где информация доступна в огромных объемах, формирование читательской компетенции становится ключевым фактором успешной адаптации к новым реалиям. Обучающиеся языковых центров, стремясь овладеть не только языком, но и способностью критически анализировать тексты, нуждаются в подходе, который мотивирует их к активному взаимодействию с информацией. Именно поэтому деятельностный подход, с его акцентом на активность личности, становится оптимальным решением для формирования читательской компетенции.

Деятельностный подход основывается на принципиальном убеждении, что развитие личности происходит не пассивно, а через активное участие в образовательном процессе. Это означает, что обучающийся не является просто пассивным получателем знаний, а становится субъектом собственного обучения, ответственным за

постановку целей, планирование действий, реализацию задач и аналитическую рефлексию результатов.

Ключевые характеристики деятельностного подхода, подчеркивающие его эффективность для развития читательской компетенции, выглядят следующим образом:

1) саморазвитие как приоритет: деятельностный подход фокусируется не только на передаче знаний, но и на развитии индивидуальных способностей каждого обучающегося. Он предоставляет каждому обучающемуся возможность самостоятельно определять свои цели, выбирать стратегии достижения и развивать свои уникальные таланты;

2) сотрудничество и диалог: образование в рамках деятельностного подхода превращается в сотрудничество, где учитель является не просто источник знаний, а гидом в мире информации, помогающим обучающимся освоить новые навыки. Сотрудничество между учителем и обучающимся, а также между самими обучающимися, позволяет им работать в команде, делиться опытом и развивать критическое мышление;

3) активное освоение знаний: деятельностный подход трансформирует усвоение знаний в активный процесс исследования. Обучающиеся не просто заучивают факты, а вступают в диалог с текстом, задаются вопросами, ищут ответы, анализируют информацию и формируют собственное мнение;

4) мотивация и целеполагание: деятельностный подход учитывает индивидуальные интересы и цели обучающихся, что позволяет сделать процесс обучения более мотивирующим и интересным. Обучающиеся понимают, зачем им нужно развивать читательскую компетенцию, что она им даст в будущем, и какие реальные задачи они смогут решать с ее помощью;

5) развитие творческого потенциала: деятельностный подход стимулирует творческое мышление и способствует развитию творческих

способностей обучающихся. Им предоставляется возможность выразить свои мысли, идеи и интерпретации текста в разнообразных формах (например, через эссе, презентации, ролевые игры, дискуссии, а также другие увлекательные формы обучения), что делает процесс обучения более живым и интересным.

Таким образом, нами был выбран деятельностный подход, т.к. внедрение этого подхода в языковых центрах позволяет не только развивать читательскую компетенцию, но и стимулирует самостоятельное обучение, способствует формированию критического мышления, развивает творческие и коммуникативные навыки, что является неотъемлемой частью современного образовательного процесса и положительно сказывается на учёбе.

Читательская компетенция обучающихся языкового центра подразумевает наличие компонентов, отражающих её содержательное наполнение.

Так, на основании системного, компетентностного и деятельностного подходов нами определена структура читательской компетенции обучающихся языкового центра, которая включает в себя три взаимосвязанных компонента:

- 1) мотивационно-личностный;
- 2) когнитивно-аккумулирующий;
- 3) результативно-генерирующий.

Содержательное наполнение структурных элементов изучаемой компетенции показано в таблице 1.

Таблица 1 – Структура читательской компетенции обучающихся языкового центра

Компоненты	Наполнение
1	2
Мотивационно-личностный	<p>Познавательная мотивация: желание получать новую информацию, расширять кругозор, узнавать что-то новое.</p> <p>Социальная мотивация: стремление к общению, обсуждению прочитанного, обмену мнениями.</p> <p>Эстетическая мотивация: наслаждение от художественной формы текста, языка, стиля автора.</p> <p>Утилитарная мотивация: чтение для достижения конкретных целей (учеба, работа, саморазвитие).</p> <p>Любознательность: интерес к миру, желание познавать новое.</p> <p>Настойчивость: преодоление трудностей, связанных с чтением сложных текстов.</p> <p>Самостоятельность: способность самостоятельно выбирать тексты, ставить цели чтения, контролировать процесс и результаты чтения.</p> <p>Рефлексивность: анализировать прочитанное, формировать собственное мнение, оценивать свои читательские умения.</p> <p>Интерес: положительное эмоциональное отношение к чтению, удовольствие от процесса.</p> <p>Вовлеченность: погружение в текст, сопереживание героям, эмоциональный отклик на события.</p> <p>Признание важности чтения: осознание роли чтения в жизни человека, его влияния на развитие личности.</p> <p>Уважение к книге: бережное отношение к книгам, как к источнику знаний и культуры.</p>
Когнитивно-аккумулирующий	<p>Лексический запас: богатство словарного запаса, понимание значений слов и умение их использовать.</p> <p>Грамматические знания: владение грамматическими правилами, способность анализировать структуру предложения и текста.</p> <p>Жанровые особенности: знакомство с различными жанрами литературы, понимание их специфики.</p> <p>Композиция текста: умение определять структуру текста, выделять основные части, понимать логику изложения.</p> <p>Эксплицитное понимание текста.</p> <p>Предвосхищение: прогнозирование содержания текста по заголовку, иллюстрациям, первым абзацам.</p> <p>Выделение главной мысли: способность определять основную идею текста, отделять главное от второстепенного.</p> <p>Поиск информации: нахождение требуемой информации в тексте.</p> <p>Интерпретация: способность понимать смысл текста, делать выводы, устанавливать причинно-следственные связи.</p> <p>Критическое мышление: умение анализировать текст, оценивать достоверность информации, формировать собственное мнение.</p> <p>Творческое мышление: способность интерпретировать текст, создавать собственные образы, фантазировать.</p>

Продолжение таблицы 1

1	2
Результативно-генерирующий	<p>Использование знаний в различных ситуациях: способность применять полученную из текста информацию в учебе, работе, повседневной жизни.</p> <p>Решение проблем: искать в тексте информацию, необходимую для решения задач, анализа ситуаций, принятия решений.</p> <p>Творческое применение знаний: использование информации из текста для создания новых идей, проектов, произведений.</p> <p>Анализ и синтез: способность выделять главное, обобщать информацию, делать выводы, устанавливать связи между различными фактами и идеями.</p> <p>Интерпретация: понимать скрытый смысл текста, видеть различные точки зрения, формировать собственное мнение.</p> <p>Оценка: способность критически оценивать информацию, определять ее достоверность, аргументировать свою точку зрения.</p> <p>Написание различных видов текстов: сочинения, эссе, рефераты, статьи, обзоры, отзывы и т.д.</p> <p>Соблюдение норм литературного языка: грамотное использование лексики, грамматики, пунктуации.</p> <p>Устное выступление: способность ясно и логично излагать свои мысли, используя информацию из текста.</p> <p>Визуализация информации: создавать схемы, таблицы, диаграммы, презентации для наглядного представления информации.</p>

Выбор каждого из структурных компонентов читательской компетенции, формируемой у обучающихся языкового центра, обусловлен внутренним значением авторского определения данной компетенции. Читательская компетенция представляет собой не просто набор навыков, а сложную систему, включающую в себя знания, умения и личностные качества, которые необходимы обучающимся для успешного восприятия и анализа текстов на иностранном языке. Далее раскроем каждый из упомянутых компонентов более подробно.

1. Мотивационно-личностный.

Мотивационно-личностный компонент читательской компетенции обучающихся языкового центра представляет собой целостную систему, включающую в себя следующие аспекты:

1) внутреннюю мотивацию:

– познавательная мотивация: стремление к получению новых знаний, расширению кругозора, изучению истории, культуры и других сфер через чтение на иностранном языке;

– социальная мотивация: желание общаться с носителями языка, участвовать в межкультурной коммуникации, быть частью мирового языкового сообщества;

– эстетическая мотивация: наслаждение от художественной формы текста, языка, стиля автора;

– утилитарная мотивация: чтение для достижения конкретных целей (учеба, работа, саморазвитие);

2) позитивную установку:

– вера в свои силы: уверенность в том, что любой текст на иностранном языке можно прочитать и понять, даже при наличии трудностей;

– отсутствие страха: готовность к ошибкам, невосприимчивость к неудачам, фокусировка на процессе обучения, а не на результате;

– нацеленность на успех: стремление к максимально полному и глубокому пониманию прочитанного, получению удовольствия от чтения;

3) коммуникативную адаптивность:

– умение преодолевать трудности: использование различных стратегий чтения, словарей, справочных материалов для преодоления языковых барьеров;

– гибкость мышления: готовность к изменению темпа чтения, выбору подходящей стратегии в зависимости от текста и цели чтения;

– нацеленность на решение задачи: фокусировка на главном, извлечение необходимой информации, игнорирование незнакомых слов или грамматических конструкций, если это не мешает пониманию;

4) развитые читательские качества:

– усидчивость: способность концентрироваться на тексте в течение длительного времени, не отвлекаясь;

– любознательность: интерес к окружающему миру, желание познавать новое;

- настойчивость: преодоление трудностей, связанных с чтением сложных текстов;
 - самостоятельность: способность самостоятельно выбирать тексты, ставить цели чтения, контролировать процесс и результаты чтения;
 - интерес: положительное эмоциональное отношение к чтению, удовольствие от процесса;
 - вовлеченность: погружение в текст, сопереживание героям, эмоциональный отклик на события.
 - открытость: готовность к восприятию новой информации, иных точек зрения, культурных особенностей;
 - активность: стремление к поиску дополнительной информации, использованию различных источников, участию в дискуссиях;
 - вдумчивость: способность анализировать прочитанное, делать выводы, формировать собственное мнение;
 - саморефлексия: умение оценивать свою читательскую деятельность, осознавать свои достижения и трудности, корректировать стратегии чтения;
- 5) подготовку к иноязычному взаимодействию:
- развитие навыков чтения вслух: умение читать с выражением, интонацией, соблюдая правила произношения;
 - формирование навыков аудирования: умение понимать устную речь, реагировать на вопросы, участвовать в беседах;
 - овладение письменной коммуникацией: умение писать тексты различного жанра, вести переписку, выражать свои мысли и идеи;
- б) минимизацию читательских барьеров:
- работа над когнитивными барьерами: развитие памяти, внимания, логического мышления, аналитических способностей;
 - преодоление психологических барьеров: искоренение страха ошибки, повышение уверенности в себе, формирование позитивного отношения к чтению;

– создание благоприятной среды: организация комфортного читательского пространства, обеспечение доступа к качественным книгам и другим источникам информации.

Развивая все эти аспекты мотивационно-личностного компонента, мы подготавливаем обучающихся языкового центра к тому, чтобы чтение на иностранном языке стало для них не просто учебной обязанностью, а увлекательным и полезным занятием, открывающим новые горизонты знаний, самосовершенствования и межкультурного общения.

2. Когнитивно-аккумулирующий.

Читательская компетенция является неотъемлемой частью языкового образования, поскольку она позволяет обучающимся эффективно воспринимать, обрабатывать и понимать письменную информацию на иностранном языке. Когнитивно-аккумулирующий компонент играет центральную роль в структуре читательской компетенции, обеспечивая обучающихся языкового центра необходимыми знаниями и навыками для успешного чтения.

Когнитивно-аккумулирующий компонент охватывает широкий спектр знаний и навыков, которые позволяют обучающимся языкового центра:

– понимать жанры текстов: различать различные виды текстов по их структуре, стилю и цели;

– знакомиться со спецификой читательской деятельности: понимать процессы, участвующие в чтении, такие как декодирование, понимание, интерпретация и оценка;

– владеть лингвистическими и грамматическими основами: обладать знанием языковых единиц и грамматических правил, необходимых для понимания иноязычных текстов;

– зная о функционировании языковых формул: распознавать и понимать типичные выражения и фразы, используемые в иностранном языке.

Аккумулирующая составляющая этого компонента заключается в накоплении и постоянном пополнении знаний, которые являются основой читательской компетенции. Эти знания включают в себя:

- лексический запас: расширение словарного запаса по различным темам и областям знаний;
- грамматические структуры: знакомство с различными грамматическими структурами и их использованием в письменном языке;
- дискурсивные маркеры: понимание слов и фраз, которые сигнализируют о связи между предложениями и абзацами;
- стратегии чтения: изучение и применение различных стратегий чтения, которые облегчают понимание и запоминание информации.

Формирование когнитивно-аккумулирующего компонента требует целенаправленного обучения, которое включает в себя различные педагогические методы и материалы. К ним относятся:

- анализ текстов: разбор текстов различного жанра для идентификации их структур, лексики и грамматических особенностей;
- словарная работа: упражнения на расширение словарного запаса и улучшение понимания лексики в контексте;
- грамматические упражнения: практика применения грамматических структур в реальных текстах;
- чтение вслух: чтение текстов вслух для развития беглости и интонации;
- чтение с пониманием: упражнения на развитие навыков понимания прочитанного с использованием вопросов, заданий на заполнение пропусков и других интерактивных методов.

Формирование когнитивно-аккумулирующего компонента имеет огромное значение для обучающихся языкового центра, поскольку обеспечивает их:

- умением эффективно читать и понимать письменную информацию на иностранном языке;

- возможностью расширять свои знания и кругозор через чтение книг, статей и других иноязычных материалов;
- пониманием этнокультурных особенностей и этикета страны изучаемого языка;
- способностью к межкультурному общению и обмену информацией.

Таким образом, когнитивно-аккумулирующий компонент является основополагающим элементом читательской компетенции обучающихся языкового центра. Он обеспечивает их необходимыми знаниями, навыками и стратегиями для успешного чтения и понимания письменных текстов на иностранном языке, а также способствует их общему образованию и культурному развитию.

3. Результативно-генерирующий.

Результативно-генерирующий компонент является важной составляющей структуры читательской компетенции обучающихся языкового центра, направлен на использование знаний в различных ситуациях (способность применять полученную из текста информацию в учебе, работе, повседневной жизни), он помогает искать в тексте информацию, необходимую для решения задач, анализа ситуаций, принятия решений.

Данный компонент отвечает за следующие аспекты:

- понимание прочитанного текста: обучающиеся не только воспринимают содержание текста, но и анализируют его структуру, стиль и риторические приемы;
- переживание текста: эмоциональная вовлеченность обучающихся в прочитанное позволяет им глубже прочувствовать мысли и чувства автора;
- выражение собственных суждений: обучающиеся языкового центра развивают способность формировать и письменно или устно высказывать свое мнение по прочитанному материалу.

Основные характеристики результативно-генерирующего компонента:

– анализ и интерпретация: обучающиеся языкового центра умеют выделять главные мысли, определять цель и структуру текста, проводить сравнительный анализ с другими материалами и толковать неясные моменты;

– критическое мышление: обучающиеся способны оценивать достоверность информации, выявлять ошибки, предубеждения и манипуляции со стороны автора;

– синтез: обучающиеся могут объединять информацию из текста с собственными знаниями и опытом, создавая новые идеи и суждения;

– коммуникация: обучающиеся владеют навыками выражения своих мыслей ясно, аргументированно и убедительно, используя соответствующий лексический и грамматический уровень.

Развитие результативно-генерирующего компонента включает:

– активацию фоновых знаний: обучающиеся языкового центра знакомятся с культурным и историческим контекстом текста до чтения;

– целеполагание: перед чтением обучающиеся определяют свои цели и задачи, чтобы сфокусироваться на наиболее важных аспектах;

– стратегии чтения: обучающиеся изучают различные стратегии чтения, такие как сканирование, избирательное чтение и детальное изучение;

– глубинное понимание: обучающиеся практикуют пересказ, обсуждение и выполнение заданий, требующих анализа текста;

– развитие критического мышления: обучающиеся участвуют в дискуссиях, пишут эссе и проводят исследования, развивая способность анализировать и обосновывать свое мнение;

– синтез и творческое самовыражение: обучающиеся языкового центра создают свои собственные рассказы, стихотворения, драматические представления или проекты, вдохновленные прочитанным текстом.

Эффективное формирование результативно-генерирующего компонента приводит к следующим результатам у обучающихся языкового центра:

- улучшение понимания и анализа текстов на иностранном языке;
- развитие критического мышления и аргументации;
- повышение способности к синтезу знаний и творческому самовыражению;
- уверенное использование иностранного языка в различных коммуникативных ситуациях.

Таким образом, мотивационно-личностный компонент читательской компетенции направлен на то, чтобы чтение на иностранном языке обучающимися языкового центра стало для них не просто учебной обязанностью, а увлекательным и полезным занятием, открывающим новые горизонты знаний, самосовершенствования и межкультурного общения. Этот компонент предопределён намерением обучающегося нести ответственность за свои действия; положительной обусловленностью и решимостью на преодоление возможных затруднительных ситуаций при чтении.

Когнитивно-аккумулирующий компонент является основополагающим элементом читательской компетенции обучающихся языкового центра. Он обеспечивает их необходимыми знаниями, навыками и стратегиями для успешного чтения и понимания письменных текстов на иностранном языке, а также способствует их общему образованию и культурному развитию.

Результативно-генерирующий компонент является важной составляющей структуры читательской компетенции обучающихся языкового центра, направлен на использование знаний в различных ситуациях (способность применять полученную из текста информацию в учебе, работе, повседневной жизни), он помогает искать в тексте

информацию, необходимую для решения задач, анализа ситуаций, принятия решений.

1.2.2 Характеристика и содержание системы формирования читательской компетенции обучающихся языковых центров

Показанная структура читательской компетенции, разработанная для обучающихся языковых центров, представляет собой важный аспект современного образования, который требует комплексного подхода. Основываясь на теоретико-методологических принципах, мы можем выделить несколько ключевых направлений, которые способствуют эффективному формированию этой компетенции. Важнейшими из них являются системный, компетентностный и деятельностный подходы, которые в совокупности позволяют создать единую авторскую систему, наполненную четырьмя структурными блоками: мотивационным, содержательным, деятельностным и рефлексивно-диагностическим.

Далее раскроем содержание каждого из них более подробно.

1. Мотивационный блок.

Мотивация – это тот самый двигатель, который запускает процесс образования и позволяет ему двигаться вперед. В контексте обучения чтению в языковых центрах мотивационный блок играет ключевую роль, формируя у обучающихся желание и готовность погрузиться в мир текстов.

Как отмечают А. А. Богатов, Д. А. Богатова, «мотивацию к изучению иностранного языка часто называют ключевым фактором успеха» [5].

Мотивационный блок – это не просто первый этап в процессе обучения чтению, это фундамент, на котором будет строиться всё дальнейшее взаимодействие с текстом.

Основные задачи мотивационного блока:

1) анализ интересов: учитель знакомится с обучающимися, выявляет их предпочтения в литературе, любимых авторов, жанры, которые

вызывают наибольший интерес. Важно понимать, что мир чтения разнообразен, и для каждого найдется свой путь;

2) формирование позитивного опыта: задача педагога – создать на занятиях атмосферу заинтересованности, удовольствия от процесса чтения. Это могут быть увлекательные игры, яркие примеры из прочитанных книг, обсуждения, которые мотивируют делиться своим мнением;

3) оптимизация мотивации: необходимо не только выявить, но и развить, усилить существующую мотивацию. Учитель помогает обучающимся осознать ценность чтения, его пользу для личностного роста, расширения кругозора, развития критического мышления.

Функции мотивационного блока:

– мотивационная: формирует устойчивый интерес к чтению, желание самостоятельно открывать для себя новые тексты;

– ориентационная: помогает обучающимся сориентироваться в мире литературы, знакомит с различными жанрами, авторами, стилями;

– целостно-смысловая: формирует умение понимать не только буквальное значение текста, но и его подтекст, авторский замысел.

Для педагога важно не просто констатировать наличие или отсутствие интереса к чтению, но и понять его природу. Мотивы, побуждающие к чтению, могут быть различными:

– внутренние: любознательность, стремление к саморазвитию, удовольствие от самого процесса чтения;

– внешние: получение хорошей оценки, похвала от родителей, желание быть похожим на литературного героя.

Задача педагога – развивать внутреннюю мотивацию, помогать обучающимся найти в чтении источник вдохновения, новых знаний, эстетического наслаждения.

Методы и приемы развития мотивации к чтению:

– использование разнообразных текстов: от коротких рассказов до отрывков из классических произведений;

- проведение литературных игр, викторин, конкурсов;
- создание ситуаций успеха на занятиях;
- обсуждение прочитанного в формате дискуссий, дебатов;
- использование современных технологий: просмотр фильмов по мотивам книг, создание презентаций, буктрейлеров;
- организация встреч с интересными людьми: писателями, поэтами, литературными критиками.

Мотивационный блок – это не просто этап в обучении чтению, это непрерывный процесс, который требует от педагога внимания, творческого подхода и искренней заинтересованности в успехе своих обучающихся. Ведь именно от того, насколько увлекательным и захватывающим станет путешествие в мир книг, зависит дальнейшее развитие читательской культуры и формирование личности.

2. Содержательный блок.

В современном мире, где информация является ключевым ресурсом, особенно важно не просто уметь читать, но и эффективно воспринимать информацию из текста, критически анализировать ее и использовать для решения разнообразных задач. Это особенно актуально для обучающихся языковых центров, которым предстоит не только освоить иностранный язык, но и свободно ориентироваться в иноязычной среде.

В этой связи формирование глубокой и устойчивой читательской компетенции становится одной из важнейших задач, стоящих перед педагогами языковых центров.

Содержательный блок играет ключевую роль в этом процессе. Он подразумевает не просто передачу знаний о языке, но и создание условий для развития у обучающихся навыков эффективного чтения, а также формирования у них интереса к чтению как к увлекательному и полезному занятию.

Суть содержательного блока заключается в том, что преподаватель языкового центра еще до начала работы с текстом проводит подготовительную работу, которая включает несколько важных аспектов:

1) передача основополагающих сведений: преподаватель знакомит обучающихся с основными правилами чтения на иностранном языке, уделяя внимание особенностям произношения, интонации, ударения и другим аспектам, которые могут повлиять на понимание текста;

2) акцент на эксплицитных способах: важнейшим принципом работы с текстом на начальном этапе является фокусировка на поверхностном, прямом значении слов и фраз. Обучающиеся учатся не углубляться в сложные интерпретации, а извлекать информацию, явно выраженную в тексте.

Словарь по педагогике Г. М. Коджаспирова толкует термин «эксплицитный» как «определённо и ясно выраженный, развёрнутый» [23].

Как отмечают М. Е. Раюшкина, И. Е. Белогорцева, «эксплицитная информация определяется как нечто сказанное, написанное, то есть то, о чем непосредственно говорится в тексте. Это информация, находящаяся на поверхности и не требующая дополнительных комментариев» [42];

3) знакомство со стилистическими приемами: несмотря на упор на эксплицитное значение, преподаватель знакомит обучающихся с разнообразием стилистических приемов, используемых авторами. Цель – не научить анализировать художественные особенности, а помочь распознавать различные способы подачи информации и понимать их возможное влияние на смысл текста;

4) активация имеющихся знаний: преподаватель побуждает обучающихся языкового центра использовать знания и навыки, полученные на уроках литературы, для анализа текста на иностранном языке. Например, обучающиеся могут применять знакомые им литературные приёмы (эпитеты, метафоры, сравнения), чтобы лучше понять образную систему текста и его эмоциональную окраску.

Таким образом, содержательный блок выполняет ряд важных функций:

- организационная: структурирует процесс работы с текстом, определяя его этапы и задачи;
- координирующая: устанавливает связь между предшествующими знаниями обучающихся и новой информацией;
- процессуально-описательная: знакомит с алгоритмом работы с текстом, описывая необходимые действия и их последовательность;
- обучающая: передает новые знания и формирует навыки, необходимые для эффективного чтения на иностранном языке.

Важно подчеркнуть, что цель содержательного блока – не научить проводить глубокий литературный анализ текста, а сформировать базовые навыки чтения на иностранном языке. Преподаватель должен найти баланс между упрощением задачи и сохранением интереса к чтению, чтобы обучающиеся не воспринимали текст исключительно как источник грамматических структур и лексических единиц.

Развитие навыков чтения на иностранном языке – задача многогранная, требующая комплексного подхода. В рамках этой задачи особое место занимает содержательный блок, выступающий своеобразным фундаментом для успешного освоения текста.

Содержательный блок является неотъемлемой частью успешного формирования читательской компетенции на иностранном языке. Грамотно подобранный и организованный, он позволит обучающимся не только освоить необходимые знания и навыки, но и получить удовольствие от процесса чтения, что является важнейшим стимулом для дальнейшего изучения языка.

3. Деятельностный блок.

Деятельностный блок представляет собой совокупность умений и навыков, необходимых для успешного функционирования обучающихся языковых центров, основанных на полученных знаниях.

Функции деятельностного блока: процессуальная, технологическая, развивающая, методическая. Они чрезвычайно важны для формирования читательской компетенции у обучающихся языковых центров. В этом контексте читательская компетенция подразумевает способность обучающихся эффективно понимать, интерпретировать и анализировать тексты на изучаемом языке.

Для достижения этих целей, деятельностный блок включает в себя различные виды упражнений, которые распределены по этапам обучения. Рассмотрим каждый из этих этапов более детально.

Предтекстовый этап:

- понимание лексико-тематических основ: на этом этапе обучающиеся знакомятся с ключевыми словами и темами текста, что помогает им лучше понять содержание;
- работа с заглавием: анализ заглавия текста помогает обучающимся предугадать его содержание и основные идеи;
- установление синонимичных и антонимичных связей: это упражнение развивает словарный запас и помогает лучше понять контекст;
- ранжирование слов: обучающиеся учатся определять важность различных слов и выражений, что способствует лучшему пониманию текста.

Текстовый этап:

- ответ на вопросы: обучающиеся отвечают на вопросы по тексту, что помогает им проверить и углубить своё понимание прочитанного;
- нахождение соответствий: это задание помогает связать информацию из текста с определёнными понятиями или событиями;
- задания на множественный выбор: такие задания проверяют понимание текста и способность анализировать информацию;
- восполнение недостающей информации: обучающиеся дополняют текст недостающими словами или фразами, что способствует развитию их языковых навыков.

Послетекстовый этап:

– высказывание мнения: обучающиеся делятся своими мыслями и впечатлениями о прочитанном тексте, что развивает их критическое мышление и способность аргументировать свою точку зрения;

– составление плана: это упражнение помогает структурировать информацию и выделить основные идеи текста;

– пересказ или краткое изложение текста: обучающиеся учатся пересказывать текст своими словами, что способствует лучшему запоминанию и пониманию материала;

– составление синквейна: это творческое упражнение помогает обучающимся выразить свои мысли и чувства по поводу текста в форме короткого стихотворения.

В таблице 2 покажем содержание компонентов читательской компетенции обучающихся языковых центров, этапы их формирования, а также методы, средства и формы реализации читательской деятельности.

Таблица 2 – Содержание компонентов читательской компетенции обучающихся языковых центров

Компонент читательской компетенции	Содержание компонента читательской компетенции	Этапы формирования читательской деятельности	Читательская деятельность	Используемые методы, средства, формы
1	2	3	4	5
мотивационно-личностный	проявление готовности к читательской деятельности и способности оперировать компенсаторными умениями в случае возникновения затруднений при чтении и понимании материала на иностранном языке; включенность обучающихся в познавательный процесс; наличие заинтересованности; глубокая мотивация	предтекстовый, послетекстовый	познавательно-оценочная	понимание лексико-тематических основ; пересказ или краткое изложение текста

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5
когнитивно-аккумулирующих	наличие системы грамматических знаний, лексического запаса, сформированных творческого и критического мышления, эксплицитного понимания текста, необходимой для улучшения восприятия и повышения эффективности чтения на иностранном языке	предтекстовый, текстовый	знаниево-направленная	работа с заглавием; восполнение недостающей информации
результативно-генерирующий	умение использования знаний в различных ситуациях, развитые навыки творческого применения знаний, правильность соблюдения норм литературного языка, сформированная способность критически оценивать информацию, умение написания различных видов текстов	послетекстовый	аналитико-рефлексивная	высказывание мнения; составление синквейна

Деятельностный блок является важным компонентом образовательного процесса, поскольку он позволяет обучающимся языковых центров применять полученные знания и навыки на практике, а также развивать свои читательские компетенции. Это способствует повышению эффективности обучения и помогает обучающимся лучше подготовиться к реальной жизни.

Кроме того, деятельностный блок развивает у обучающихся такие важные навыки, как критическое мышление, способность к анализу и синтезу информации, а также умение работать с текстами различного уровня сложности. Всё это делает процесс обучения более насыщенным и продуктивным, что в конечном итоге способствует достижению высоких результатов в изучении иностранного языка.

4. Рефлексивно-диагностический блок.

Рефлексивно-диагностический блок играет ключевую роль в оценке и анализе уровня сформированности читательской компетенции

обучающихся языковых центров. Он позволяет не только оценить текущие достижения обучающихся, но и проконтролировать динамику их развития, определить проблемные области и скорректировать образовательный процесс соответственно.

Функции рефлексивно-диагностического блока: оценочная, аналитическая, корректирующая.

В таблице 3 приведём критериально-диагностический аппарат для определения уровня сформированности читательской компетенции обучающихся языкового центра.

Таблица 3 – Критериально-диагностический аппарат для определения уровня сформированности читательской компетенции обучающихся языкового центра

№	Критерий	Метод диагностики
1	Мотивационно-личностный	Переработанная анкета «Круг чтения» Э. С. Калининой; текстовое задание «Schools around the world» (О. В. Афанасьева, И. В. Михеева); методика Н. Г. Лускановой «Оценка школьной мотивации»; методика «Ценностные ориентации» М. Рокича
2	Когнитивно-аккумулятивный	Диагностическая методика читательской грамотности для обучающихся 9-х классов (автор Е. С. Сигитова); методика восстановления текста
3	Результативно-генерирующий	Переработанная методика сформированности читательской компетенции М. П. Воюшиной; методика «Диагностика уровня читательской компетентности» О. Н. Крыловой

Педагогическая диагностика в рамках рефлексивно-диагностического блока включает несколько этапов мониторинга:

1) входная диагностика проводится в начале обучения для определения исходного уровня читательской компетенции обучающихся языковых центров. Это позволяет выявить индивидуальные особенности каждого обучающегося, его сильные и слабые стороны, а также сформировать индивидуальные образовательные траектории. На этом этапе используются различные методы, такие как тесты на понимание текста, анкетирование и беседы с обучающимися. Важным аспектом входной диагностики является оценка мотивации обучающихся к чтению, что

позволяет определить, какие методы и подходы будут наиболее эффективными для каждого обучающегося;

2) текущая диагностика проводится в ходе обучения для отслеживания динамики развития читательской компетенции обучающихся языковых центров. Она позволяет оценить эффективность используемых методов и приемов обучения, выявить пробелы в знаниях и навыках и своевременно скорректировать образовательный процесс. На этом этапе используются различные формы оценки, такие как контрольные работы, проекты, презентации и устные ответы. Текущая диагностика также включает регулярные наблюдения за работой обучающихся на занятиях и внеурочных мероприятиях, что позволяет получить более полное представление о прогрессе каждого обучающегося;

3) итоговая диагностика проводится в конце обучения для определения уровня сформированности читательской компетенции обучающихся языковых центров. Она позволяет оценить достижение поставленных целей обучения, выявить сильные и слабые стороны образовательного процесса и внести необходимые коррективы в дальнейшую работу. Итоговая диагностика включает комплексные экзамены, которые охватывают все аспекты читательской компетенции, такие как понимание текста, умение анализировать информацию и делать выводы. По итогам диагностики составляется подробный отчет, который помогает педагогам и обучающимся понять, какие области требуют дальнейшего развития и улучшения.

Далее представим систему формирования читательской компетенции обучающихся языковых центров (рисунок 2).

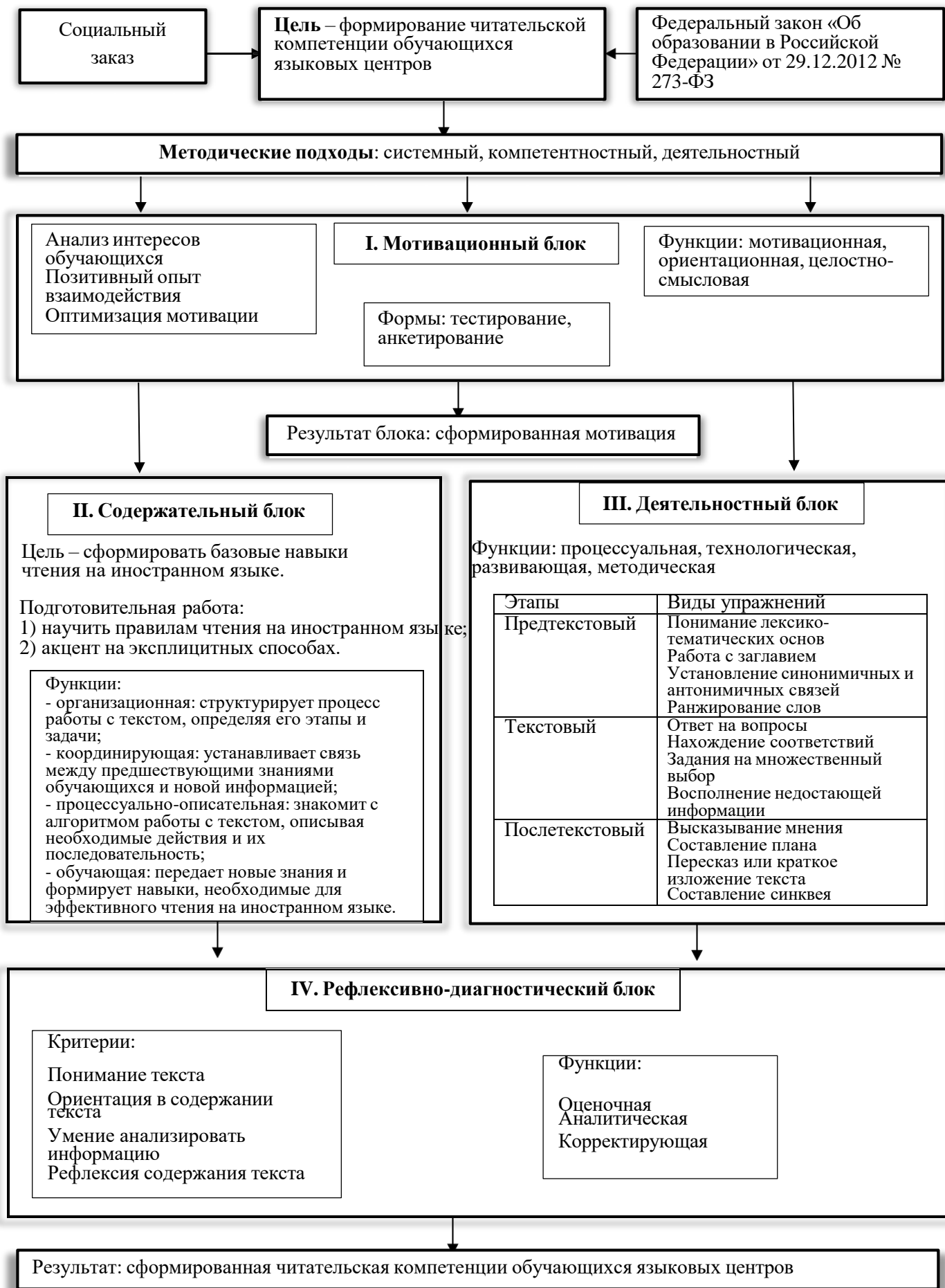


Рисунок 2 – Система формирования читательской компетенции обучающихся языковых центров

Итак, система формирования читательской компетенции у обучающихся языковых центров представляет собой комплексный процесс, который регулируется как социальным заказом, так и нормативно-правовыми актами в сфере образования. Важным аспектом является то, что данная система основывается на взаимодополняющих подходах: системном, компетентностном и деятельностном. Это позволяет создать целостную структуру, которая эффективно отвечает на требования современного образовательного процесса. Система состоит из четырёх взаимосвязанных блоков: мотивационного, содержательного, деятельностного и рефлексивно-диагностического. Каждый из этих блоков играет свою уникальную роль в формировании читательской компетенции.

1.3 Педагогические условия функционирования системы формирования читательской компетенции

Процесс формирования читательской компетенции обучающихся языкового центра в ходе изучения иностранного языка претерпевает воздействие целого ряда факторов, которые можно назвать условиями с непрерывным циклом действия. Выполнение анализа и выяснения эффективности сочетания педагогических условий для повышения благоприятного воздействия влияющих на педагогический процесс факторов предопределило внутреннее наполнение этого параграфа.

Проведенный анализ методической литературы [7] показывает, что на процесс формирования иноязычной читательской компетенции оказывает влияние несколько постоянно действующих условий. К ним можно отнести:

- 1) индивидуально-психологические особенности обучающихся;
- 2) лингвострановедческая направленность текстового контента;
- 3) комплексное использование мультимодальных текстов.

Рассмотрим более подробно перечисленные условия.

1. Индивидуально-психологические особенности обучающихся.

Достижения и признание в той или иной сфере, включая изучение иностранных языков, во многом зависит от личностных характеристик и индивидуальных особенностей каждого человека, который как личность формируется на протяжении всей жизни и развивается под влиянием как врожденных, так и приобретенных психологических факторов. Важнейшими из этих факторов являются темперамент и задатки, которые являются личностным фундаментом для формирования разнообразных способностей, включая навыки иноязычного чтения.

Темперамент, как одна из ключевых характеристик личности, определяет, как человек реагирует на окружающий мир, как он взаимодействует с другими людьми и как воспринимает информацию. Существует несколько типов темперамента, таких как холерик, сангвиник, флегматик и меланхолик, каждый из которых имеет свои особенности. Например, холерики, обладая высокой энергией и стремлением к действию, могут быстрее включаться в процесс общения на иностранном языке, тогда как меланхолики, склонные к глубокой рефлексии, могут проявлять большую внимательность к деталям и грамматическим структурам языка.

Задатки, в свою очередь, представляют собой предрасположенности, которые могут проявляться в различных областях, включая языковую деятельность. Исследования показывают, что наличие хорошей памяти, как визуальной, так и слуховой, а также способности к абстрактному мышлению может значительно облегчить процесс изучения языка. Люди с высокоразвитыми задатками, такими как способность к оперативной обработке информации и хорошая концентрация, могут легче запоминать новые слова и понимать сложные тексты.

Преподаватели, осознавая важность этих факторов, могут значительно улучшить качество обучения, адаптируя свои методы и подходы к потребностям каждого ученика. Это, в свою очередь, способствует более глубокому и осмысленному освоению иностранного языка, что является ключевым аспектом в современном мире, где знание

языков становится все более необходимым для личного и профессионального роста.

По мнению И. А. Зимней, «иноязычные способности определяются:

1) с позиции выявления способностей к различным аспектам языка и речевым умениям, речевым процессам рецепции и продукции;

2) с позиции определения влияния особенностей психических процессов: восприятия, внимания, памяти, мышления, являющихся ядром структуры способностей применительно к усвоению языкового материала;

3) с точки зрения определения влияния индивидуально-психологических, характерологических, личностных особенностей человека: воли, эмоций, типа темперамента, экстраверсии (интроверсии) и т. д. – на успешность овладения и владения иностранным языком» [17].

Точка зрения Б. В. Беляева позволяет «выделить собственно читательскую способность, складывающуюся, в свою очередь, из фонетических, лексических, грамматических и стилистических способностей» [4]. Но выраженный подход страдает исследовательской неполнотой, так как явно не предполагает анализа набора человеческих задатков, а также типа темперамента обучающихся.

Другое научное направление, которому посвящены исследовательские труды Ю. А. Веденяпина [6], И. А. Зимней [18], в центре своего педагогического внимания держит изучение особенностей психических процессов человека (восприятие, внимание, память, мышление и т.д.), которые влияют на читательские способности обучающихся.

Рассмотрим более подробно упомянутые психические процессы с их привязкой к теме диссертации.

Восприятие информации является одним из ключевых аспектов процесса чтения, особенно когда речь идет о чтении на иностранном языке. Визуальное восприятие текста, безусловно, занимает центральное место в этом процессе, поскольку именно через глаза мы получаем доступ к письменной информации. Каждый обучающийся обладает уникальными

характеристиками восприятия, которые могут значительно влиять на его способности к чтению и пониманию иностранного языка.

Когда мы читаем, наши глаза перемещаются по строкам текста, фиксируя определенные точки на странице. Этот процесс называется фиксацией, и он позволяет нашему мозгу обрабатывать информацию, превращая набор символов в осмысленные конструкции. Однако, стоит отметить, что у каждого человека есть свои индивидуальные особенности восприятия, которые могут оказывать влияние на способность усваивать прочитанное. Например, некоторые люди могут испытывать трудности с фокусировкой взгляда на тексте. Это может проявляться в виде частых отклонений взгляда или затруднений в удержании внимания на строках, что, в свою очередь, может значительно замедлить процесс чтения и снизить уровень понимания.

Кроме того, существуют обучающиеся, которые сталкиваются с проблемами распознавания букв или слов. Это может быть особенно актуально для тех, кто изучает иностранный язык, где структура слов и правила написания могут отличаться от родного языка. Например, сложные слова с необычным написанием могут вызывать затруднения, что приводит к снижению уверенности в своих силах и, как следствие, к замедлению прогресса в обучении.

Однако, несмотря на эти вызовы, существуют методы и стратегии, которые могут помочь улучшить восприятие текста и повысить эффективность чтения на иностранном языке. Одним из таких методов является использование визуальных подсказок. Например, выделение ключевых слов или фраз с помощью цветовой кодировки может значительно облегчить процесс восприятия информации. Это позволяет обучающимся сосредоточиться на самых важных моментах текста и лучше запомнить информацию.

Также стоит отметить важность развития навыков скорочтения. Умение быстро сканировать текст и находить нужную информацию

является неотъемлемой частью эффективного чтения. Это особенно актуально в условиях современного мира, где объем информации постоянно растет, и умение быстро извлекать необходимую информацию становится важным навыком.

Кроме зрительного восприятия, не следует забывать о других сенсорных аспектах чтения. Например, слуховое восприятие играет важную роль, особенно когда речь идет о чтении вслух. Этот процесс помогает не только улучшить произношение, но и способствует лучшему пониманию структуры языка.

В работе над текстом, согласно Л. П. Доблаеву, «можно выделить следующие типы восприятия: синтетический, аналитический и средний» [12].

Процесс чтения и усвоения информации в значительной степени зависит от индивидуальных особенностей памяти обучающихся, типологию которой мы представим ниже.

Итак, один из наиболее распространенных – наглядно-образный тип. Люди с таким типом памяти лучше воспринимают и запоминают информацию, представленную в визуальной форме. Они могут легко запомнить детали внешнего вида объектов, различные рисунки, изображения, выполненные как в учебной литературе, так и на веб-сайтах. Для таких обучающихся важно наличие наглядных материалов, таких как графики, картинки и диаграммы, которые помогают им лучше понять и усвоить информацию. Например, при изучении новых слов или грамматических структур использование изображений, ассоциирующихся с этими словами, может значительно облегчить процесс запоминания.

С другой стороны, есть обучающиеся с словесно-отвлеченным типом памяти. Эти люди, как правило, лучше запоминают абстрактные концепции и идеи. Они предпочитают работать с текстами, в которых раскрываются связи и отношения между различными понятиями. Для таких обучающихся важно иметь возможность анализировать информацию, обобщать её и

устанавливать логические связи. В процессе изучения иностранного языка они могут сосредоточиться на грамматических правилах и лексических связях, а не на конкретных примерах.

Важно отметить, что типы памяти также соответствуют различным стилям мышления. Обучающиеся с наглядно-образным типом памяти часто обладают образным мышлением, что позволяет им воспринимать информацию через визуальные образы (рисунки в учебниках, таблицы в рабочих тетрадях и т.д.). Это может быть особенно полезно при изучении языка, где важно не только знать слова, но и уметь их визуализировать в контексте. В отличие от них, обучающиеся с словесно-отвлеченным типом памяти и абстрактным мышлением предпочитают работать с концепциями и идеями (правила произношения слов на иностранном языке, правильность ударения и т.д.), что может привести к более глубокому пониманию языка и его структуры. Понимание этих различий в типах памяти и мышления может значительно помочь преподавателям иностранного языка в разработке эффективных методов обучения.

По мнению Л. П. Добраева, «те или иные особенности восприятия, внимания, памяти и мышления особенно ясно обнаруживаются при воспроизведении текста» [12].

Следующее направление, связанное с влиянием темперамента обучающихся на их способности к изучению иностранных языков, особенно в контексте иноязычного чтения, представляет собой важную область педагогической психологии. Темперамент, как устойчивые индивидуальные особенности, формирует не только поведение человека, но и его когнитивные процессы, мотивацию, а также общую работоспособность.

Для определения преобладающего типа темперамента у обучающихся можно использовать опросник EPQ, разработанный известным психологом Гансом Айзенком. Эта методика включает в себя набор вопросов, которые помогают выявить основные черты темперамента у индивидов. Опросник

состоит из различных утверждений, к которым респонденты должны отнестись, выбирая степень согласия или несогласия. На основе собранных ответов можно сделать обоснованные выводы о типе темперамента, что, в свою очередь, может помочь педагогам адаптировать свои методы преподавания. Результаты опросника EPQ могут быть весьма полезными для понимания того, как личностные особенности влияют на учебный процесс.

Сангвиник может похвастаться некоторым превосходством в ходе изучения иностранного языка, так как особенности данного типа темперамента обеспечивают ему неиссякаемый заряд, высокую работоспособность в течении длительного периода времени, что с учётом темы диссертации, важно при работе над большими кусками иноязычного текста.

Как отмечает Э. М. Мачавариани, «школьники-сангвиники также достаточно общительны, активны, могут быстро переключаться с одной деятельности на другую. Исходя из этого, учителю необходимо учесть их продуктивность на уроках английского языка» [34].

Помимо этого, этот тип темперамента позволяет объять большой массив разнообразных заданий, каждое из которых характеризуется своей специфичностью. Такое «перескакивание», без потери качества позволяет довольно-таки оперативно нарабатывать необходимые навыки, требуемые для успешного иноязычного чтения.

Но сангвинику подойдёт не всякий учебный материал, этот тип темперамента привередлив и при встрече с неинтересным текстом, у обучающегося пропадает творческий интерес, креативность резко снижается, что, конечно, сказывается, на конечном результате. Также учебные задачи, которые надо ставить перед сангвиником, должны быть не шаблонными, типовыми, а интересными, что побудит его включиться в работу по полной.

Итак, сангвиники при работе с креативными заданиями и насыщенными текстами, имеют превосходство перед обучающимися с другими типами темперамента, что нужно учитывать педагогу при планировании работы.

Холерик – совсем другой тип темперамента, чьи смены настроения и импульсы тоже надо правильно использовать в педагогических целях. Долгое чтение текста на иностранном языке может вызвать у холерика неприятие, поэтому в работе с ним нужны вовремя сделанные паузы, чему помогут грамотные переключения внимания с одного типа задания на другое.

Как считают Г. Ю. Цыганок, О. В. Сергеева, «главная его проблема закрепить и не растерять запас знаний из-за смены настроения и приоритетов. После достижения поставленной цели он может забросить изучение иностранного языка, что приводит к утрате полученных знаний и навыков из-за отсутствия практики. Основная сложность для типа темперамента холерик – удержать достигнутое» [48].

Педагог при выстраивании учебного процесса с обучающимися данного типа темперамента должен создать хорошую рабочую атмосферу, в которой даже неправильные ответы холерика будут встречать терпение и понимание учителя, при поддержке которого сильные черты темперамента проявятся в положительном ключе. Что касается видов учебных заданий, то здесь показано активное чтение, выделение ключевых слов и предложений, а также обсуждение прочитанного материала в групповых дискуссиях, где разговорчивость и ораторские навыки холерика могут сыграть хорошую роль при изучении иностранного языка. Мотивацию холерика можно поддерживать интерактивными методами обучения, в особенности интересны ему будут игры, где обучающиеся с таким типом темперамента чувствуют себя как «рыба в воде».

Итак, холерический темперамент сложен, импульсивен, но при должной организации работы педагогом, можно извлечь полезные качества

и сыграть на сильных сторонах данного темперамента, чтобы прийти к положительным результатам в изучении иностранного языка.

Флегматик – это тип темперамента, при котором обучающийся терпелив, работоспособен, и может перерабатывать большой объём учебного материала. Но флегматик трудно перестраивается при смене заданий, достаточно долго привыкает к новым учебным условиям или ситуациям, ему характерен медленный процесс вработывания. Учитывая данные особенности темперамента, педагогу не следует перегружать флегматика спектром заданий, и уж, тем более, не нужно ставить задачи на время. Лучше слегка, постепенно повышать, как сложность упражнений, так и требований к их решению.

Как замечают Е. О. Клименко, Л. А. Галкина, Е. В. Шиянова, «флегматики склонны к выполнению однообразной монотонной работы, что необходимо учитывать в обучении английскому языку, подбирая соответствующие виды деятельности при обучении чтению, грамматике, аудированию, делая акцент на развитие навыка говорения: монологические высказывания с переходом в диалогическую речь, ответы на вопросы к прочитанному тексту, выражение своего мнения, согласия или несогласия с автором текста или мнением собеседника» [21].

Атмосфера в ходе выполнения заданий тоже играет большую роль для флегматика, которому претит суета и нервная обстановка вокруг. Для этого типа темперамента лучше сосредоточиться на систематическом повторении материала, чтобы закрепить полученные навыки, входящие в состав читательской компетенции.

Итак, флегматик, если для него создать подходящую обстановку и закрепить учебные алгоритмы для выполнения заданий, может показать отличный результат при обучении иностранному языку.

Меланхолику достаточно непросто достаётся такая форма учебного процесса, как чтение на иностранном языке. Он довольно быстро выдыхается, его внимание не сосредоточено, целенаправленная работа – не

конёк меланхоликов, поэтому они испытывают сложности с тем, чтобы полностью сделать всё задание целиком.

Как пишут И. А. Елисеева, С. С. Кушкинбаева, «меланхолик обладает слабой нервной системой с повышенной чувствительностью к раздражителям, что часто приводит к падению работоспособности и быстрому утомлению. Меланхолики очень впечатлительны, не общительны и не уверены в себе, в связи с этим им трудно вступать в вербальный контакт. Однако им легко даются чтение, аудирование и сложная грамматика» [14].

Педагог должен помочь меланхоликам правильно выстроить свою учебную деятельность, для этого нужно не только осуществить нужный подбор текста (лучше не давать сразу слишком сложный), но и обеспечить обучающихся с таким типом темперамента необходимыми материалами (словари, тезаурусы), чтобы нивелировать сложности с пониманием и интерпретацией новых слов на иностранном языке. Также важна подготовительная работа, к числу которой можно отнести предтекстовая работа, которая поможет ввести в курс дела меланхолика и задать ему нужный ритм для выполнения задания.

Окружающая обстановка тоже играет важную роль для меланхоликов, им подходит тихая атмосфера, которая благоприятно скажется на успешно иноязычном чтении. Педагог должен иметь ввиду вкуче все перечисленные факторы, чтобы обучение привело к положительному результату.

Таким образом, индивидуально-психологические особенности обучающихся, такие как особенности познавательных процессов и тип темперамента, играют ключевую роль в том, как они воспринимают и обрабатывают читаемый текст. Эти факторы влияют на характер взаимодействия обучающихся с текстом, что, в свою очередь, определяет качество их читательской компетенции. Преподавателям следует учитывать эти нюансы, чтобы эффективно развивать навыки чтения у обучающихся языкового центра.

2. Лингвострановедческая направленность текстового контента.

Лингвострановедческая направленность текстового контента – важное педагогическое условие для успешного формирования иноязычной читательской компетенции.

Как считает М. В. Долгашева, «разнообразный страноведческий материал на занятиях иностранного языка дает возможность существенно обогатить знание обучаемых» [13].

Лингвострановедческая направленность текстового выходит за рамки простого освоения грамматики и лексики, погружая обучающихся в культурный контекст изучаемого языка, что значительно повышает эффективность обучения и формирует более глубокое понимание языка как инструмента общения и самовыражения. Включение лингвострановедческого компонента в учебный процесс позволяет не только ознакомиться с богатым наследием культуры страны изучаемого языка, но и провести содержательное сравнение с собственной культурой, стимулируя критическое мышление и межкультурную коммуникативную компетентность. Это сравнительное исследование способствует развитию толерантности, пониманию культурного многообразия и формированию гражданской позиции, учитывающей опыт других народов.

Как отмечает Н. А Саланович, «работая с лингвострановедческими текстами, учащиеся могут догадаться о значении незнакомых им слов по контексту, что в значительной мере обеспечивает общее понимание содержания» [43].

Использование аутентичных лингвострановедческих текстов – ключ к успеху. Аутентичность – это не просто наличие иностранного языка, а передача настоящего духа культуры. Работа с такими текстами может включать различные виды деятельности: интенсивное чтение с последующим обсуждением, аудирование с заданиями на понимание не только языка, но и невербальных элементов коммуникации (интонации, темп речи), письменные упражнения на основе прочитанного или

услышанного материала (резюмирование, написание эссе, составление диалогов), проектную деятельность, например, создание презентации о конкретном аспекте культуры.

Для полноценного развития лингвострановедческой компетенции текст должен содержать разнообразную информацию: географические особенности страны (климат, ландшафт, природные ресурсы), краткий обзор истории, ключевые события, формирующие национальный характер, описание политической и социально-экономической ситуации, с акцентом на современные реалии, а также подробные описания повседневной жизни – традиции, обычаи, праздники, семейные ценности. Особое внимание уделяется этнокультурным аспектам: традиционной кухне, национальной одежде, народному искусству, музыке и литературе. Важным элементом является детальное рассмотрение символики – государственных символов, национальных цветов, мифов и легенд, отражающих культурные коды. Не менее важна информация о поведенческой культуре: правила этикета, невербальные средства общения (жесты, мимика), разговорные формулы, социальные нормы и ценности.

Выбор текстового контента лингвострановедческой направленности разнообразен. Это могут быть художественные тексты (рассказы, романы, стихи, драмы, фольклорные произведения), публицистические материалы (статьи из газет и журналов, интервью, блоги), эпистолярные источники (письма, дневники, электронная переписка), прагматические тексты (реклама, меню, инструкции, дорожные знаки), а также аудио- и видеоматериалы, документальные фильмы, музыкальные произведения.

Важно использовать лингвострановедческие тексты разной сложности, адаптируя их к уровню подготовки обучающихся. При этом адаптация не должна сводиться к упрощению языка, а к изменению объема и сложности заданий. Ключевым моментом является создание условий для активной познавательной деятельности обучающихся, стимулирование интереса к изучаемому языку и культуре, формирование положительной

мотивации к обучению. Эффективность использования лингвострановедческих текстов зависит от методически грамотного подхода преподавателя, способного создать атмосферу доверительного общения, стимулировать творческий подход к работе и поддерживать интерес к изучению иностранного языка и культур других стран.

3. Комплексное использование мультимодальных текстов.

Комплексное использование мультимодальных текстов может быть одним из педагогических условий успешного формирования иноязычной читательской компетенции.

Как пишут Н. В. Костенюк, А. В. Мерзлякова, Т. Г. Чарчоглян, «наряду с необходимостью обучения чтению мультимодального текста для повышения уровня читательской грамотности, использование мультимодальных текстов может иметь ряд преимуществ перед сплошными в методическом аспекте» [26].

Мультимодальные тексты, представляющие собой гармоничное сочетание вербальной и невербальной информации, выступают действенным инструментом обучения иностранному языку, значительно превосходящим по эффективности традиционные методы работы исключительно с текстом. Их очевидное преимущество заключается в стимуляции когнитивных процессов у обучающегося, побуждая к активному взаимодействию с информацией и, как следствие, к более глубокому и прочному её усвоению. Механизм этого воздействия многогранен и включает в себя несколько важных аспектов.

Во-первых, мультимодальные тексты значительно повышают мотивацию к обучению. В отличие от скучных учебников, они предлагают аутентичные материалы, приближенные к реальным коммуникативным ситуациям. Это могут быть фрагменты фильмов и сериалов с субтитрами, рекламные ролики, новостные сюжеты, посты в социальных сетях, комиксы, интерактивные карты, туристические брошюры, рецепты блюд с фотографиями, музыкальные клипы – всё то, что окружает носителя языка

в повседневной жизни. Работа с такими материалами не только расширяет словарный запас и грамматические знания, но и формирует представление о культуре страны изучаемого языка, его ценностях и традициях. Использование аутентичных материалов способствует развитию у обучающихся критического мышления, способности анализировать информацию из разных источников и отличать факты от мнений.

Во-вторых, мультимодальные тексты обеспечивают более глубокое понимание и запоминание информации за счёт синхронного привлечения разных каналов восприятия. Образы, звуки, анимация, интерактивные элементы, цвет и шрифт – все эти компоненты взаимодействуют друг с другом и с текстом, создавая синергетический эффект. Например, просмотр видеоролика с субтитрами позволяет обучающемуся одновременно воспринимать устную и письменную речь, что значительно ускоряет процесс усвоения лексики и грамматики. Этот принцип – синхронного воздействия на различные сенсорные системы – называется мультисенсорным обучением и является основой эффективности мультимодальных методик. Более того, визуальные элементы позволяют упростить восприятие сложной информации, сделать её более доступной и запоминающейся.

В-третьих, мультимодальные тексты позволяют варировать методы работы и создавать интерактивные задания. Это может быть составление диалогов на основе просмотренного видео, написание эссе с использованием иллюстраций, создание презентаций, онлайн-викторины по прочитанному тексту, заполнение пропусков в предложениях на основе визуальной информации и многие другие виды активной деятельности. Такой подход обеспечивает индивидуализацию обучения и учитывает различные стили обучения учащихся. Кроме того, мультимодальные тексты позволяют проводить эффективную диагностику уровня освоения материала, проверяя не только знания лексики и грамматики, но и

понимание контекста, умение выделять главную информацию, анализировать и синтезировать данные из разных источников.

Как отмечает Н. В. Копосова, «мультимодальный текст позволяет создать диагностику для проверки общего понимания содержания текста или темы, проверки навыков поискового чтения в виде увлекательной игры, квеста, интеллектуальной задачи, викторины и др. Регулярная работа с мультимодальными текстами на английском языке ведет к формированию и совершенствованию навыков чтения» [25].

Таким образом, можно сказать, что мультимодальные тексты являются не просто инструментом обучения, а неотъемлемой частью современного подхода к преподаванию иностранного языка. Их эффективность для успешного формирования иноязычной читательской компетенции основана на комплексном влиянии на когнитивные процессы обучающихся, на их мотивацию и на развитие разнообразных навыков чтения и восприятия информации. Разработка и использование мультимодальных учебных материалов требует креативного подхода и глубокого понимания как лингвистических, так и психолого-педагогических аспектов процесса обучения. Однако, вложенные усилия оправдаются многократно благодаря улучшению качества обучения и достижению более высоких результатов. Применение современных технологий, таких как интерактивные доски, специализированные программы для создания мультимедийных презентаций и онлайн-платформы для обучения, значительно расширяет возможности использования мультимодальных текстов в образовательном процессе. Важно помнить, что ключ к успеху – в правильном подборе материалов и в умелом комбинировании различных методов работы с ними.

Итак, для успешного формирования иноязычной читательской компетенции необходимо соблюдать следующие педагогические условия: учет индивидуально-личностных особенностей обучающихся, применение

лингвострановедческой направленности текстового контента; комплексное использование мультимодальных текстов.

Выводы по главе 1

1. Мы выявили сущность главных понятий, прямо касающихся темы нашего исследования.

Мы пришли к выводу, что формирование читательской компетенции обучающихся языковых центров – это целенаправленный процесс создания необходимых внешних и внутренних условий для обучения иностранному языку посредством включения лиц, осваивающих образовательные программы в специализированной учебной организации (направленной на развитие и формирование читательской компетенции слушателей центра в единстве всех ее составляющих) в читательскую деятельность, опосредованную как умением читать, так и способностью осмысленно воспринимать и анализировать текстовую информацию на основе различных факторов, таких как лингвистическая подготовка, речевые навыки и профессиональная готовность обучающегося.

Нами были рассмотрены и проанализированы диссертационные исследования разных авторов по проблеме формирования читательской компетенции. Мы пришли к выводу, что, несмотря на наличие разносторонних исследований данного вопроса, за рамками исследований осталось формирование читательской компетенции обучающихся языковых центров.

2. Мы разработали систему формирования читательской компетенции обучающихся языкового центра.

Мы пришли к выводу, что система формирования читательской компетенции у обучающихся языковых центров представляет собой комплексный процесс, который регулируется как социальным заказом, так и нормативно-правовыми актами в сфере образования. Важным аспектом является то, что данная система основывается на взаимодополняющих

подходах: системном, компетентностном и деятельностном и состоит из четырёх взаимосвязанных блоков: мотивационного, содержательного, деятельностного и рефлексивно-диагностического. Это позволяет создать целостную структуру, которая эффективно отвечает на требования современного образовательного процесса, включая в себя три компонента: мотивационно-личностный; когнитивно-аккумулирующий и результативно-генерирующий.

3. Мы раскрыли педагогические условия функционирования системы формирования читательской компетенции.

Для успешного формирования иноязычной читательской компетенции необходимо соблюдать следующие педагогические условия: учет индивидуально-личностных особенностей обучающихся, применение лингвострановедческой направленности текстового контента; комплексное использование мультимодальных текстов.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЯЗЫКОВЫХ ЦЕНТРОВ

2.1 Цель, задачи и организация экспериментальной работы по формированию читательской компетенции обучающихся языковых центров

В первой главе диссертационного исследования мы рассмотрели теоретические основы формирования читательской компетенции обучающихся языковых центров, не только проведя ретроспективный анализ проблемы формирования читательской компетенции в теории и практике педагогического образования, но и разработав систему формирования читательской компетенции обучающихся языковых центров, а также выявив педагогические условия её эффективного функционирования. Чтобы подтвердить научную истинность приведённых нами теоретических положений следует провести экспериментальную работу.

Цель настоящей работы заключалась в проверке истинности теоретических положений о том, что эффективность формирования читательской компетенции у обучающихся языковых центров зависит от внедрения специально разработанной системы и создания соответствующих педагогических условий для её успешного функционирования.

Опираясь на цель эксперимента, нами были сформулированы следующие основные задачи экспериментальной работы:

- 1) разработать чёткие критерии и показатели, позволяющие оценить уровни сформированности читательской компетенции у обучающихся;
- 2) объективно выяснить путём диагностики исходное состояние читательской компетенции у обучающихся языковых центров, что позволило бы выявить сильные и слабые стороны в их подготовке;

3) апробировать систему формирования исследуемой компетенции и диагностировать влияние комплекса педагогических условий на эффективность её функционирования;

4) обобщить полученные результаты.

Экспериментальная апробация разработанной нами системы формирования исследуемой компетенции проводилась в реальных условиях с сохранением естественного содержания образовательной деятельности обучающихся языкового центра.

Эксперимент по апробации авторской системы по формированию читательской компетенции обучающихся языкового центра включал следующие этапы: констатирующий; формирующий; итоговый. Раскроем основные задачи заявленных этапов, которые представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Этапы экспериментальной работы по апробации системы формирования читательской компетенции обучающихся языкового центра

Название этапа	Задачи этапа
Констатирующий	<ul style="list-style-type: none">- подбор диагностического инструментария по выявлению уровня сформированности читательской компетенции обучающихся языкового центра;- выявление уровня сформированности читательской компетенции обучающихся языкового центра в рамках входного среза исследования;
Формирующий	<ul style="list-style-type: none">- внедрение разработанной системы формирования читательской компетенции обучающихся языкового центра и реализация комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования в зависимости от экспериментальной группы;- формулировка первых выводов с учетом динамики показателей уровня сформированности исследуемой компетенции
Итоговый	<ul style="list-style-type: none">- проведение итогового среза диагностического исследования;- оценка степени сформированности читательской компетенции обучающихся языкового центра после реализации системы и педагогических условий ее эффективного функционирования;- формулирование выводов об эффективности влияния системы и педагогических условий её функционирования на формирование читательской компетенции обучающихся языкового центра

Для достижения цели нашей экспериментальной работы мы обратились к следующим методам педагогического исследования:

1) теоретическим – поиск и анализ литературы, связанной с рассматриваемой проблемой исследования; определение состояния вопроса в нормативных документах, публикациях, научных монографиях и диссертационных исследованиях; углубление в изучение исторического аспекта проблемы; трактовка используемых в исследовании научных терминов и понятий; сравнительная оценка различных подходов к проблеме; прогнозирование развития научного вопроса; синтезирование и формулирование выводов;

2) эмпирическим – наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, опрос, самооценка, экспертиза, беседа;

3) математическим методам статистической обработки данных.

База исследования: языковой центр «Маленькая Британия», адрес: г. Челябинск, проспект Победы, 384 А. В экспериментальной работе приняли участие обучающиеся возрастом 15-16 лет в количестве 30 человек (по 15 человек в каждой из групп: экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ)).

Для определения сформированности читательской компетенции обучающихся языкового центра в рамках нашего исследования мы выделяем следующие критерии: мотивационно-личностный; когнитивно-аккумулятивный; результативно-генерирующий.

Проявление мотивационно-личностного критерия основывается на реализации комплекса различных аспектов, включающих в себя внутреннюю мотивацию, позитивную установку обучающихся языкового центра, коммуникативную адаптивность, развитые читательские качества, подготовку к иноязычному взаимодействию, минимизацию читательских барьеров. В рамках данного критерия мы подразумеваем формирование мотивов к осуществлению увлекательного и полезного чтения, а также личностных качеств, способствующих его встраиванию в учебный процесс.

Когнитивно-аккумулятивный критерий обеспечивает обучающихся языкового центра необходимыми знаниями и навыками для успешного

чтения. Аккумулирующая составляющая этого компонента заключается в накоплении и постоянном пополнении знаний, которые являются основой читательской компетенции, в частности, лексический запас; грамматические структуры; дискурсивные маркеры; стратегии чтения.

Результативно-генерирующий критерий направлен на использование обучающимися языкового центра знаний в различных ситуациях (способность применять полученную из текста информацию в учебе, работе, повседневной жизни), он помогает искать в тексте информацию, необходимую для решения задач, анализа ситуаций, принятия решений. Эффективное формирование результативно-генерирующего компонента приводит к улучшению понимания и анализа текстов на иностранном языке; развитию критического мышления и аргументации; повышению способности к синтезу знаний и творческому самовыражению; уверенному использованию иностранного языка в различных читательских ситуациях.

Критериально-диагностический аппарат для определения уровня сформированности читательской компетенции обучающихся языковых центров представлен в таблице 5.

Таблица 5 – Критериально-диагностический аппарат для определения уровня сформированности читательской компетенции обучающихся языкового центра

№	Критерии	Показатели	Уровни			Диагностика
			Низкий	Средний	Высокий	
1	2	3	4	5	6	7
1	Мотивационно-личностный	<p>Проявление готовности к читательской деятельности и способности оперировать компенсаторными умениями в случае возникновения затруднений при чтении и понимании материала на иностранном языке</p> <p>Включенность обучающихся в познавательный процесс; наличие заинтересованности; глубокая замотивированность</p>	<p>Низкая степень проявления готовности к читательской деятельности и способности оперировать компенсаторными умениями</p> <p>Отсутствие включенности в познавательный процесс; низкая степень заинтересованности; отсутствие замотивированности</p>	<p>Частичное проявление готовности к читательской деятельности и способности оперировать компенсаторными умениями</p> <p>Видимая включенность обучающихся в познавательный процесс; выраженная заинтересованность; частичное проявление замотивированности</p>	<p>Устойчивое проявление готовности к читательской деятельности и способности оперировать компенсаторными умениями</p> <p>Высокая включенность обучающихся в познавательный процесс; наличие глубокой заинтересованности; явно выраженная замотивированность</p>	<p>Переработанная анкета «Круг чтения» Э. С. Калининой</p> <p>Текстовое задание «Schools around the world» (из учебника для 10-ых классов под редакцией О. В. Афанасьевой и И. В. Михеевой)</p>

Продолжение таблицы 5

1	2	3	4	5	6	7
2	Когнитивно-аккумулирующий	Наличие системы грамматических знаний, лексического запаса, сформированных творческого и критического мышления, эксплицитного понимания текста, необходимой для улучшения восприятия и повышения эффективности чтения на иностранном языке	Отсутствие системных грамматических знаний, скудость лексического запаса: слабое понимание значений слов и неумение их использовать, неумение анализировать текст и оценивать достоверность информации, отсутствие способности интерпретировать текст, отсутствие эксплицитного понимания текста	Недостаточно глубокие грамматические знания, неполно сформированный лексический запас, понимание значений слов и умение их использовать, анализировать текст и оценивать достоверность информации, частичная способность интерпретировать текст и эксплицитно его понимать	Наличие системных грамматических знаний, глубокий лексический запас, точное понимание значений слов и сформированное умение их использовать, развитая способность анализировать текст и оценивать достоверность информации, выраженная способность интерпретировать текст, наличие эксплицитного понимания текста	Диагностическая методика читательской грамотности для обучающихся 9-х классов (автор Е. С. Сигитова)

Продолжение таблицы 5

1	2	3	4	5	6	7
3	Результативно-генерирующий	Умение использования знаний в различных ситуациях, развитые навыки творческого применения знаний, правильность соблюдения норм литературного языка, сформированная способность критически оценивать информацию, умение написания различных видов текстов	Отсутствие умения использовать знания в различных ситуациях, слабо выраженные навыки творческого применения знаний, неточное соблюдение норм литературного языка, неразвитая способность критически оценивать информацию, неумение написания различных видов текстов	Недостаточно развитые умения использовать знания в различных ситуациях, видимые навыки творческого применения знаний, неполное соблюдение норм литературного языка, невыраженная способность критически оценивать информацию, не полностью сформированное умение написания различных видов текстов	Полноценно развитые умения использовать знания в различных ситуациях, сильные навыки творческого применения знаний, полное соблюдение норм литературного языка, явно выраженная способность критически оценивать информацию, полностью сформированное умение написания различных видов текстов	Переработанная методика сформированности читательской компетенции М. П. Воюшиной

С целью диагностики текущего состояния уровня сформированности читательской компетенции обучающихся языкового центра нами были выбраны школьники 15-16 лет в количестве 30 человек (по 15 человек в каждой из групп: экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ)), которые обучаются в языковом центре «Маленькая Британия».

Проверка наличия этих умений осуществлялась на констатирующем этапе исследования посредством применения следующих методик:

- 1) переработанная анкета «Круг чтения» Э. С. Калининой [19];
- 2) текстовое задание «Schools around the world» из учебника для 10-ых классов (О. В. Афанасьева, И. В. Михеева) [2].

Тщательная оценка результатов реализации вышеперечисленных методик наглядно продемонстрировал дефицит читательских умений у испытуемых обучающихся языкового центра. Эта тревожная тенденция подчеркивает необходимость разработки и внедрения инновационных подходов и технологий, а также создания благоприятных условий, способствующих развитию данной компетенции.

Целью констатирующего этапа стало выявление исходного уровня сформированности читательской компетенции обучающихся языкового центра, включающей систему знаний, умений и по-читательски важных личностных качеств. Для его определения, осуществления промежуточной оценки данного уровня и диагностики конечного результата экспериментальной работы по теме исследования мы воспользовались результатами вышеуказанных методик, оценённых с помощью показателей каждого уровня.

Анкета «Круг чтения» (которую мы переработали, чтобы она соответствовала возрасту обучающихся языкового центра) предназначена для проверки наличия указанных качеств и включает в себя 6 вопросов, из которых 5 вопросов вариативны, а 1 вопрос предполагает указание собственного ответа испытуемым (Приложение А). Все вопросы анкеты

подобраны таким образом, чтобы наиболее полно охарактеризовать компоненты читательской компетентности.

Далее проведём анализ полученных ответов на вопросы анкеты «Круг чтения» обучающихся языкового центра в КГ и ЭГ.

1. Вопрос о частоте чтения показал неутешительную картину в обеих группах: 7 человек в КГ и 8 человек в ЭГ (более половины опрошенных) читают менее 2-3 часов в неделю (ответ В), что фактически приравнивается к отсутствию регулярного чтения. Четверо (25 %) в обеих группах посвящают чтению 2-3 часа в неделю (ответ Б), а лишь трое (20 %) в КГ и четверо (25 %) в ЭГ читают ежедневно (ответ А). Это свидетельствует о серьёзной проблеме, требующей незамедлительного внимания со стороны педагогов и методистов.

На рисунке 3 покажем процентное соотношение результатов ответов обучающихся языкового центра в КГ и ЭГ на первый вопрос анкеты «Круг чтения»: «Как часто Вы читаете?»

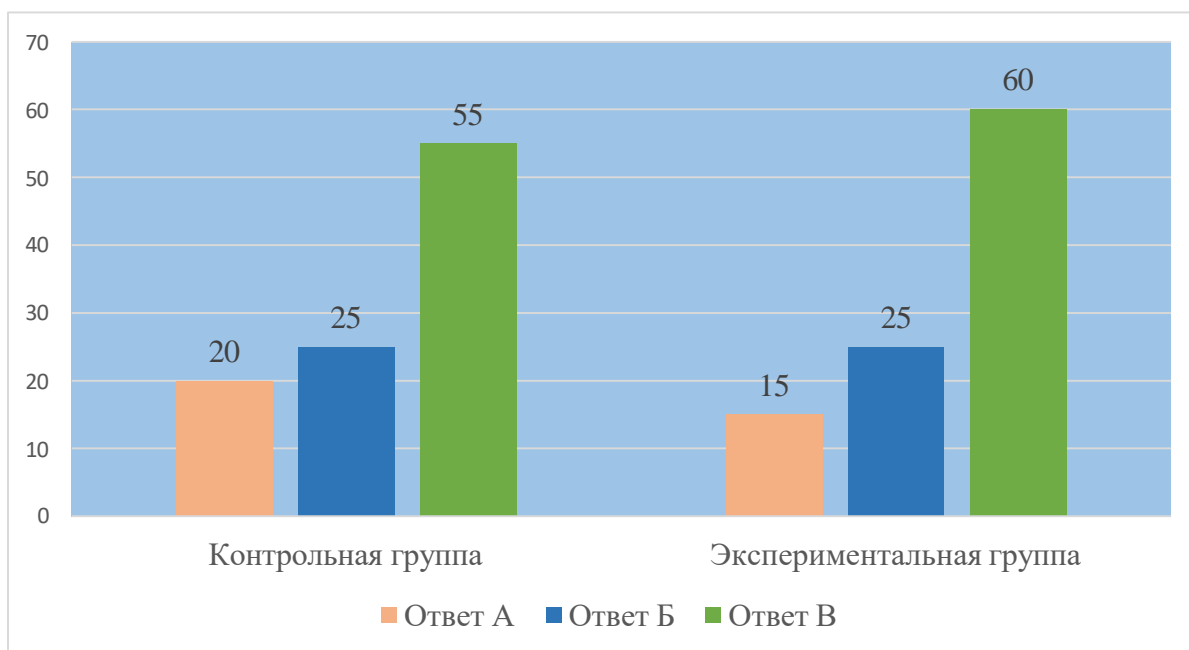


Рисунок 3 – Процентное соотношение результатов ответов обучающихся языкового центра в КГ и ЭГ на первый вопрос анкеты «Круг чтения»

Необходимо отметить, что данные, полученные в ходе анкетирования, могут быть даже более пессимистичными, чем кажутся на первый взгляд.

Многие из тех, кто указал на чтение менее 2-3 часов в неделю, вероятно, вообще не читают художественной или научно-популярной литературы вне школьной программы. Это предположение подкрепляется общим трендом снижения читательской активности среди подростков, обусловленным влиянием цифровых технологий, социальных сетей и видеоигр, которые конкурируют за внимание молодого поколения. Более того, анкета не уточняла, какой именно материал читают респонденты: это могла быть учебная литература, статьи в Интернете или короткие сообщения в социальных сетях, что искажает реальную картину потребления художественной и познавательной литературы. В данной ситуации, когда большинство опрошенных читают мало или совсем не читают, практически невозможно оценить качество чтения – поверхностное оно или глубокое, осмысленное.

2. Второй важный аспект читательской компетенции – цель чтения. Ответы на вопрос «Чем является для вас книга?» также показали тревожную тенденцию в обеих группах. Хотя по 9 человек (60 %) указали на повышение образовательного уровня как на главную цель чтения (ответ В), что, безусловно, позитивно, лишь три человека в обеих группах (20 %) отметили книгу как источник эстетического наслаждения (ответ Б), и ещё три (20 %) – как источник духовного познания (ответ А).

На рисунке 4 покажем процентное соотношение результатов ответов обучающихся языкового центра в КГ и ЭГ на второй вопрос анкеты «Круг чтения»: «Чем является для Вас книга?»

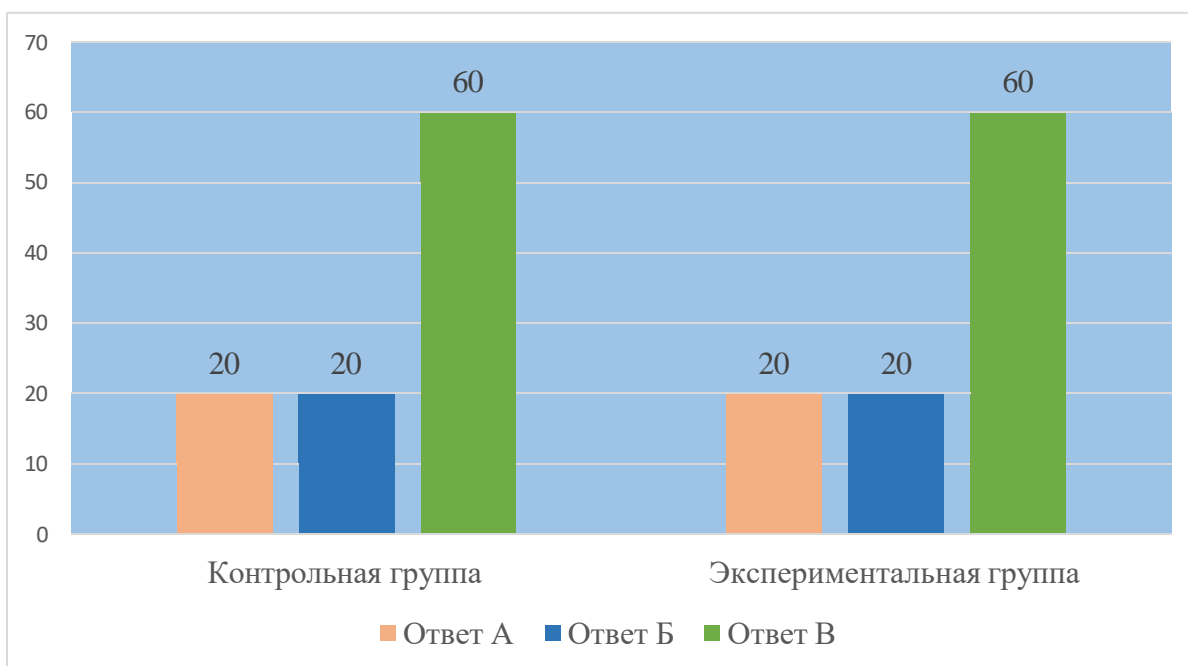


Рисунок 4 – Процентное соотношение результатов ответов обучающихся языкового центра в КГ и ЭГ на второй вопрос анкеты «Круг чтения»

Такие результаты говорят о том, что художественная литература не воспринимается большинством опрошенных обучающихся как источник вдохновения, эстетического и духовного обогащения. Они, возможно, воспринимают чтение как скучную обязанность, необходимую для получения хороших оценок, а не как способ саморазвития и получения удовольствия.

3. Анализ самооценки читательской компетенции обучающихся языкового центра выявил тревожную тенденцию, указывающую на наличие серьёзного читательского кризиса. Исследование, проведенное на базе центра «Маленькая Британия», включало в себя опрос обучающихся с целью выяснения их отношения к чтению и самооценки уровня читательской грамотности. На вопрос: «Каков, по-Вашему, уровень Вашего чтения?», ответы были распределены следующим образом: шесть (40 %) в КГ и пять человек (35 %) в ЭГ признались, что читают мало, но при этом считают данный объем чтения достаточным для своих нужд (ответ Б). Более детальное исследование показало, что их мотивация к чтению преимущественно утилитарна – они читают, прежде всего, для достижения

образовательных целей, например, для подготовки к экзаменам или выполнению учебных заданий. Это свидетельствует о крайне низком уровне читательской культуры и понимания важности чтения как средства личностного и интеллектуального развития.

Такой результат подтверждается наблюдениями за обучающимися в процессе обучения. У пяти (35 %) в КГ и шести (40 %) человек в ЭГ, оценивших свой уровень чтения как низкий (ответ Г: «мало читаю»), был зафиксирован ограниченный словарный запас, узкий кругозор и недостаточно развитые ценностно-смысловые компетенции. Их общекультурный уровень также оказался значительно ниже ожидаемого, что напрямую связано с недостаточным объемом чтения. Учебно-познавательные навыки, необходимые для успешного освоения учебного материала и критического мышления, были выражены слабо, что, безусловно, влияет на их успеваемость и перспективы дальнейшего обучения.

Примечательно, что только по двое обучающихся (15 %) в каждой группе, оценили свой уровень чтения как высокий (ответ А: «много читаю»), демонстрируя высокую степень читательской активности. Ответ этих ребят свидетельствуют о развитом критическом мышлении, широком кругозоре и осознании важности чтения для личностного роста. Этот случай демонстрирует положительную динамику и подчеркивает значимость внутренней мотивации в развитии читательской компетенции.

Ещё двое обучающихся (10 %) в КГ (в ЭГ таковых оказалось трое, это 15 %), оценившие свой уровень чтения как средний, выразили желание читать больше (ответ В), что указывает на наличие потенциала и готовности к саморазвитию. Их случай подчеркивает важность стимулирования внутренней мотивации к чтению и представления интересных, доступных и актуальных для молодого поколения материалов.

На рисунке 5 покажем процентное соотношение результатов ответов обучающихся языкового центра в КГ и ЭГ на третий вопрос анкеты «Круг чтения»: «Каков, по-Вашему, уровень Вашего чтения?»

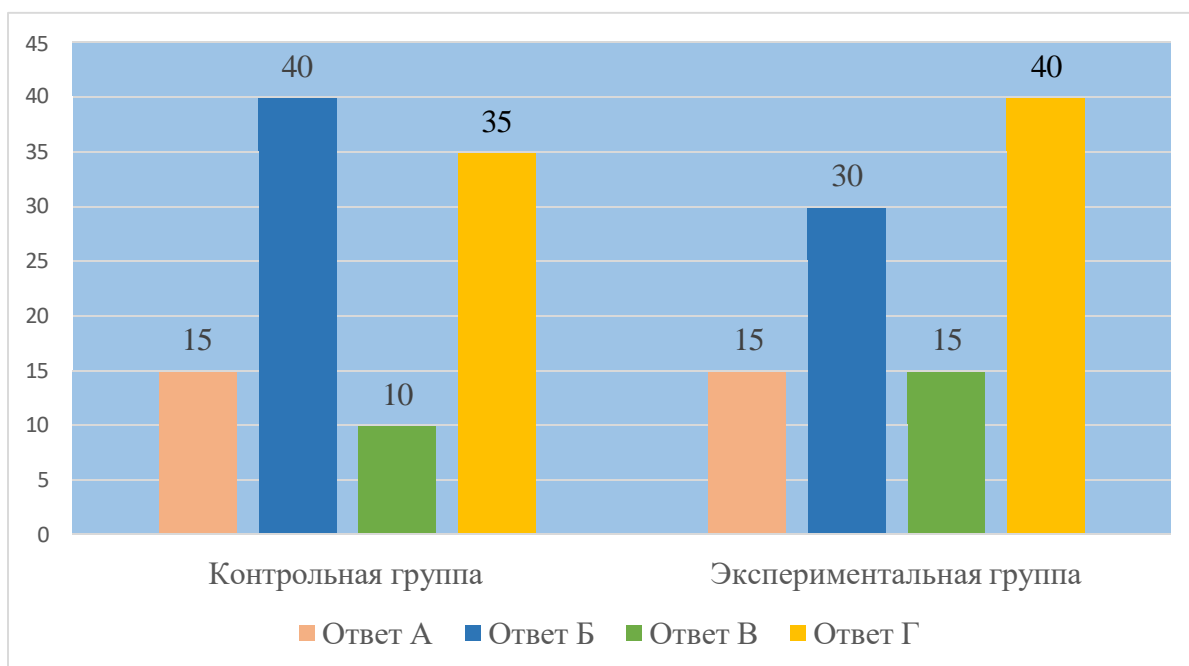


Рисунок 5 – Процентное соотношение результатов ответов обучающихся языкового центра в КГ и ЭГ на третий вопрос анкеты «Круг чтения»

4. Выяснение круга чтения является ключевым аспектом читательской компетенции, который позволяет понять предпочтения и интересы обучающихся в литературе. При ответах на вопрос «Ваши предпочтения в чтении»? получены следующие результаты. Выяснилось, что предпочтения испытуемых в чтении разнообразны и отражают современные тенденции. Например, семеро школьников в каждой группе (по 50 % в КГ и ЭГ) выразили интерес к современной зарубежной литературе (ответ Г), что подчеркивает актуальность и привлекательность зарубежных авторов для молодежи. Один обучающийся (10 %) в КГ отметил сразу несколько направлений: помимо зарубежной классики (ответ В) он выделил как русскую классическую, так и современную русскую литературу, таковых в ЭГ оказалось два человека (15 %). Это может свидетельствовать о том, что некоторые школьники стремятся к более глубокому пониманию литературного наследия своей страны, но при этом также открыты для новых, современных текстов. Трое обучающихся в КГ

(20 %) предпочли современную русскую литературу (ответ Б), что говорит о том, что они заинтересованы в произведениях, которые отражают современную действительность и проблемы, с которыми сталкивается молодежь (этот показатель в ЭГ составил 15 %). Однако, среди опрошенных нашлись и те, кто читает исключительно русскую классику (ответ А) – таких было трое в каждой группе (по 20 % в КГ и ЭГ). Это может указывать на наличие традиционных ценностей и уважение к классическим произведениям, которые формировали литературную культуру России на протяжении веков.

На рисунке 6 покажем процентное соотношение результатов ответов обучающихся языкового центра в КГ и ЭГ на четвёртый вопрос анкеты «Круг чтения»: «Ваши предпочтения в чтении»?

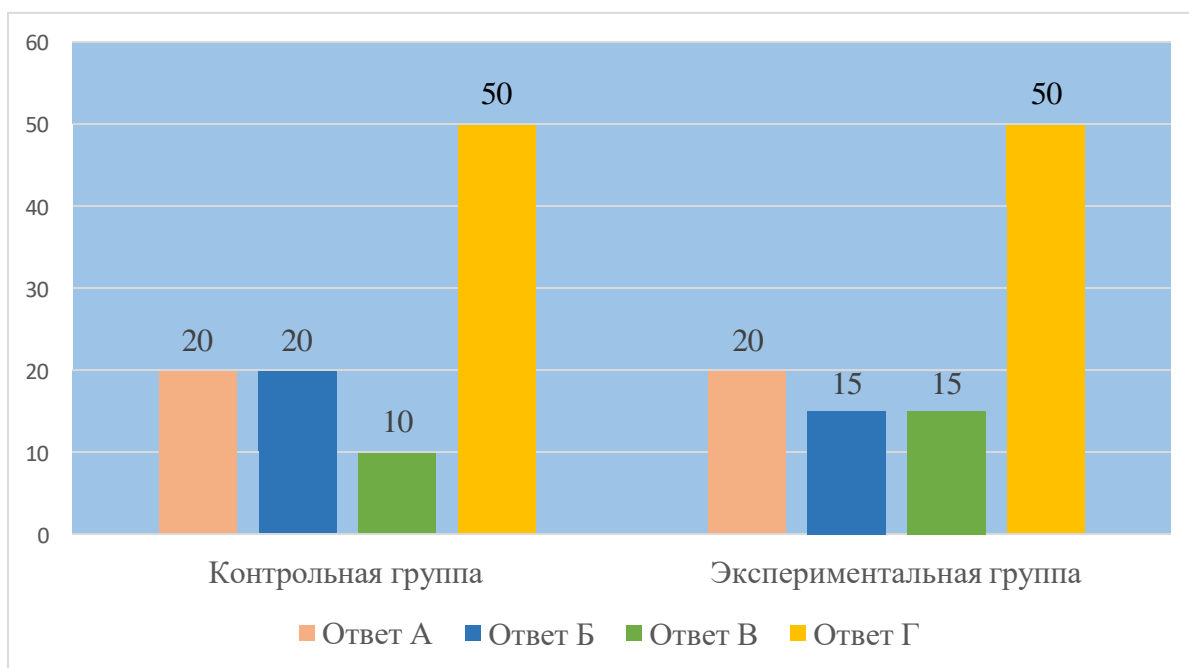


Рисунок 6 – Процентное соотношение результатов ответов обучающихся языкового центра в КГ и ЭГ на четвёртый вопрос анкеты «Круг чтения»

Анализируя результаты анкетирования, можно заметить, что современная зарубежная литература привлекает гораздо больше школьников, чем современная русская. Это может быть связано с несколькими факторами.

Во-первых, школьная программа чтения, как правило, остается неизменной, и в ней недостаточно места для новых произведений, которые

могли бы вызвать творческий интерес обучающихся с учётом их предпочтений и ожиданий от ранее не публиковавшихся авторов, либо от маститых писателей, которые представляют свои литературные новинки.

Кроме того, русская классика, безусловно, занимает важное место в литературном наследии страны, однако её восприятие школьниками часто оказывается проблематичным. Многие молодые читатели воспринимают классические произведения как сложный материал, трудный для понимания и требующий значительных мысленных усилий для осмысления. Это может быть связано с тем, что классическая литература нередко содержит сложные философские идеи и моральные дилеммы, которые требуют от современного читателя (выросшего на интернетных коротких способах подачи информации) глубокого анализа и размышлений. Сравнивая с зарубежной литературой, можно заметить, что многие произведения, популярные среди молодежи, имеют более легкий и доступный стиль изложения, к тому же экранизированы (например, «Гарри Поттер» Дж. К. Роулинг), что прибавило им зрительского интереса.

5. Еще одним важным аспектом читательской компетенции является источник информирования о новых книгах.

В ходе анкетирования был задан вопрос о том, кто рассказывает школьникам о новых литературных новинках. Результаты в обеих группах (КГ и ЭГ) показали, что большинство респондентов (45 % и 40 %, соответственно) получает информацию о новых книгах от друзей и знакомых (ответ Г), а также из Интернета (ответ Д). Это подчеркивает важность социальных связей и онлайн-ресурсов в формировании читательских интересов. Школьники активно используют социальные сети, блоги и различные платформы для обмена мнениями о литературе, что позволяет им быть в курсе актуальных новинок.

На рисунке 7 покажем процентное соотношение результатов ответов обучающихся языкового центра в КГ и ЭГ на пятый вопрос анкеты «Круг чтения»: «Кто Вам рассказывает о новых книгах»?

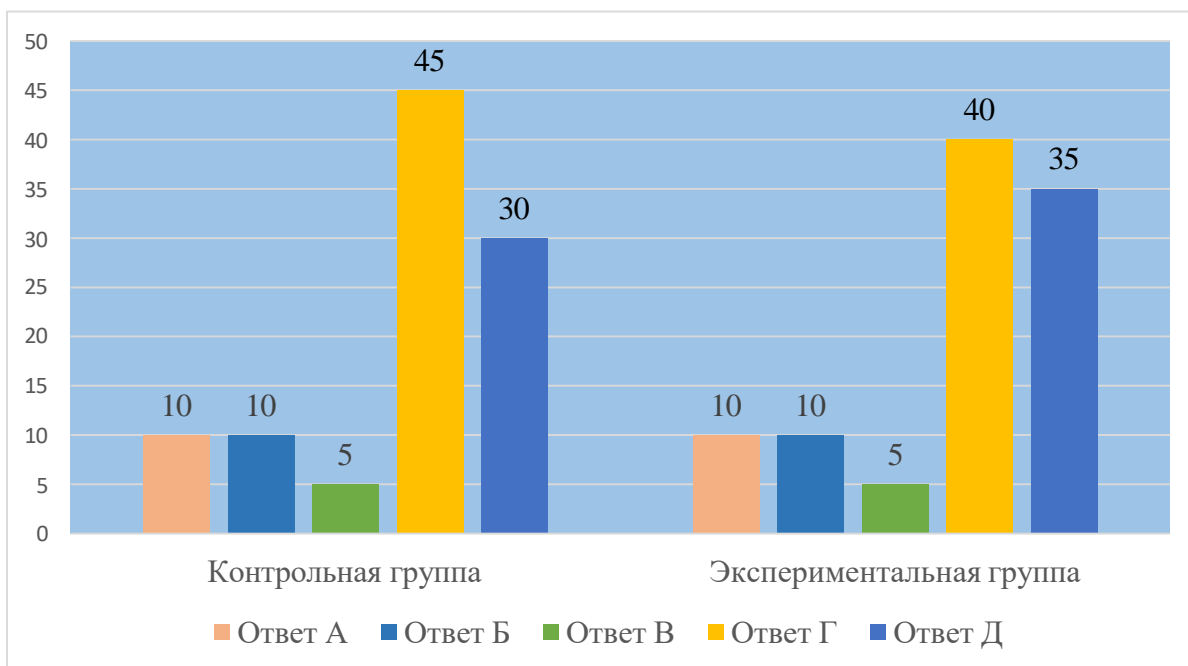


Рисунок 7 – Процентное соотношение результатов ответов обучающихся языкового центра в КГ и ЭГ на пятый вопрос анкеты «Круг чтения»

б. Читательская компетенция в качестве еще одного показателя включает в себя обзор прочитанных произведений, где наиболее частым вариантом ответа стали произведения из школьной программы (в качестве конкретных примеров отметим следующих авторов: М. А. Булгаков «Собачье сердце», И. С. Тургенев «Отцы и дети», М. А. Булгаков «Мастер и Маргарита»). 1 школьник увлечен творчеством Ника Перумова, а еще 1 интересуется остросюжетной фантастикой. 1 ученица недавно прочла книгу «И девять ждут тебя карет», но её автора не обозначила.

Обобщая полученные результаты, мы можем сделать вывод, что школьники в обеих группах (ЭГ и КГ) нуждаются в прохождении программы по развитию читательской компетенции. Результаты проведенного анкетирования среди 20 обучающихся языкового центра выявили тревожную тенденцию, указывающую на крайне низкий уровень читательской компетенции в современной молодежной среде.

Становится очевидным, что обучающиеся читают крайне редко, но им хватает количества прочтенных книг, и они удовлетворены таким объемом чтения. У авторов «Дороги к книге» Г. Г. Граника, С. М. Бондаренко и Л. А.

Концевой мнение по этому поводу, что «только 10% школьников читают каждый день, а 40% не читают вообще. А поскольку ребята читают для подъема своего интеллектуального и образовательного уровня, они думают, что достаточно образованны» [10]. В большинстве своем старшеклассники не читают даже программные произведения, что уж говорить о дополнительной литературе.

Переходя к следующей методике, нужно сказать, что в работу на констатирующем этапе входило текстовое задание, которое может быть использовано для развития умений критического мышления при чтении и соответствует возрастным особенностям обучающихся языкового центра. Для того чтобы оценить уровень развития критического мышления у обучающихся в экспериментальной группе (ЭГ) и контрольной группе (КГ) старшеклассникам был предложен текст «Schools around the world» из учебника для 10-ых классов под редакцией О. В. Афанасьевой и И. В. Михеевой [2] (Приложение Б).

Обучающимся языкового центра предлагалось внимательно прочитать текст, перевести его, понять смысл написанного, а затем педагог предлагал испытуемым всесторонне проанализировать информацию по каждому блоку (абзацу) текста и сделать обоснованные, подкреплённые своими суждениями выводы. Также обучающимся предлагалось оценить правдоподобность утверждений, изложенных в тексте (поставить под сомнение информацию) и логичность представленных аргументов.

В процессе эксперимента мы столкнулись с определёнными трудностями, особенно когда речь шла о заданиях, требующих глубокого анализа и размышлений. Вопросы, предполагающие осмысление и сопоставление фактов, как из текста, так и из реальной жизни, оказались наиболее сложными для обучающихся. Это наблюдение позволило нам сделать важный вывод о том, что навыки критического мышления у обучающихся находятся на низком и среднем уровнях.

Мы провели детальный анализ, используя методы экспертной оценки, чтобы оценить уровень критического мышления у обучающихся. В рамках этой оценки мы учитывали такие параметры, как регулярность высказываний, полнота и истинность оценочных суждений, а также способность обосновывать свои мысли. Исходя из чего, мы выявили уровень развития критического мышления каждого обучающегося в баллах, который затем определялся, как низкий (1-2 балла), средний (3-4 балла) и высокий (5 баллов).

В таблице 6 покажем полученные оценки по итогам выполнения текстового задания в обеих группах.

Таблица 6 – Оценки обучающихся языкового центра в ЭГ и КГ по итогам выполнения текстового задания на констатирующем этапе

№	Фамилия, имя обучающегося ЭГ	Балл	Фамилия, имя обучающегося КГ	Балл
1	Ольга С.	3	Илья К.	4
2	Ксения Н.	5	Константин Д.	3
3	Алексей Ш.	4	Андрей С.	2
4	Матвей Д.	2	Платон Б.	2
5	Денис В.	3	Анна Г.	4
6	Ольга И.	2	Лев Х.	4
7	Наталья В.	4	Ольга К.	3
8	Глеб Б.	2	Анна В.	2
9	Михаил Ж.	2	Анастасия В.	5
10	Наталья В.	4	Михаил М.	4
11	Арина П.	2	Надежда П.	5
12	Сергей Т.	3	Павел П.	3
13	Эдуард З.	3	Матвей Д.	3
14	Елизавета А.	4	Анастасия К.	4
15	Артём Б.	2	Сергей С.	3
	Средний балл	3,0	Средний балл	3,4

Обобщим представленную информацию после выполнения текстового задания и в таблице 7 покажем уровень развития критического

мышления обучающихся в процессе чтения в языковом центре на констатирующем этапе.

Таблица 7 – Уровень развития критического мышления обучающихся ЭГ и КГ языкового центра на констатирующем этапе

Группа	Кол-во человек	Уровни развития критического мышления обучающихся					
		Низкий		Средний		Высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
КГ	15	5	30	7	50	3	20
ЭГ	15	7	50	6	40	2	10

Представим уровень развития критического мышления обучающихся языкового центра на констатирующем этапе на рисунке 8.

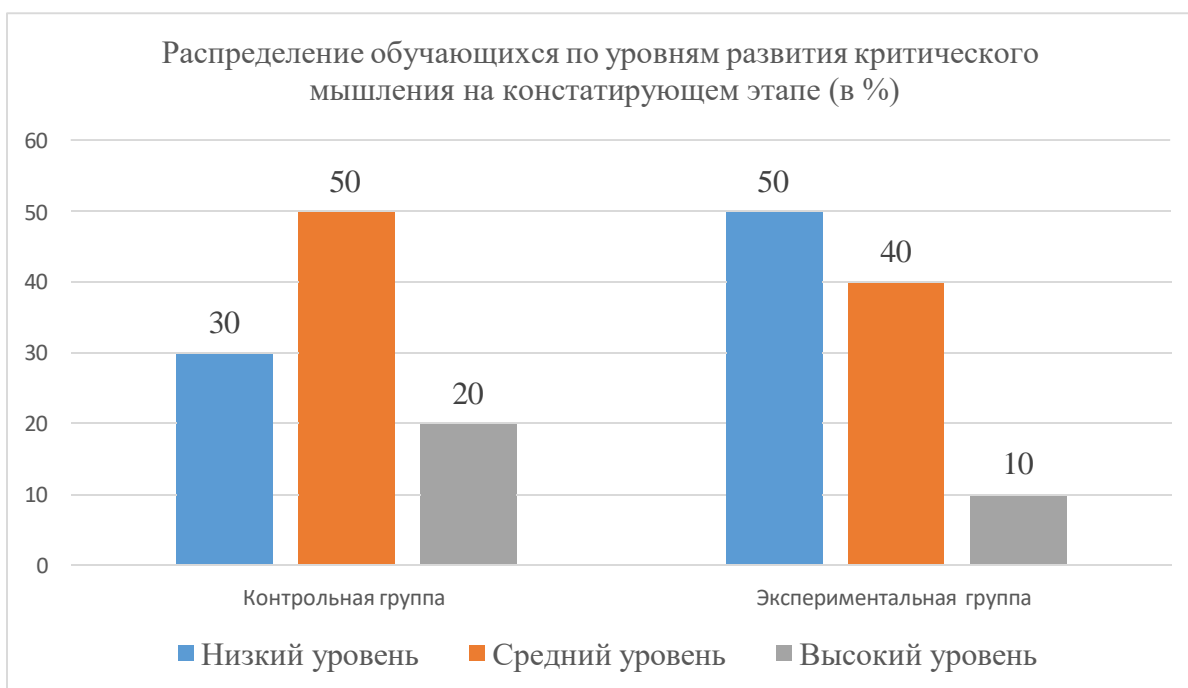


Рисунок 8 – Диаграмма уровня развития критического мышления обучающихся языкового центра в ЭГ и КГ на констатирующем этапе

Сравнив данные по двум группам, можно сделать вывод, что разница средних баллов и уровня развития критического мышления обучающихся языкового центра небольшая. В основном, обучающиеся имеют средний уровень развития такого мышления.

Обобщив результаты по двум вышеуказанным методикам, в таблице 8 покажем уровень сформированности читательской компетенции обучающихся языкового центра на констатирующем этапе в ЭГ и КГ.

Таблица 8 – Распределение обучающихся языкового центра по уровням сформированности читательской компетенции на констатирующем этапе в ЭГ и КГ

Группа	Кол-во человек	Уровни сформированности читательской компетенции					
		Низкий		Средний		Высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
КГ	15	3	25	10	65	2	10
ЭГ	15	4	30	9	60	2	10

Представим результаты распределения обучающихся языкового центра по уровням сформированности читательской компетенции на констатирующем этапе в КГ и ЭГ на рисунке 9.

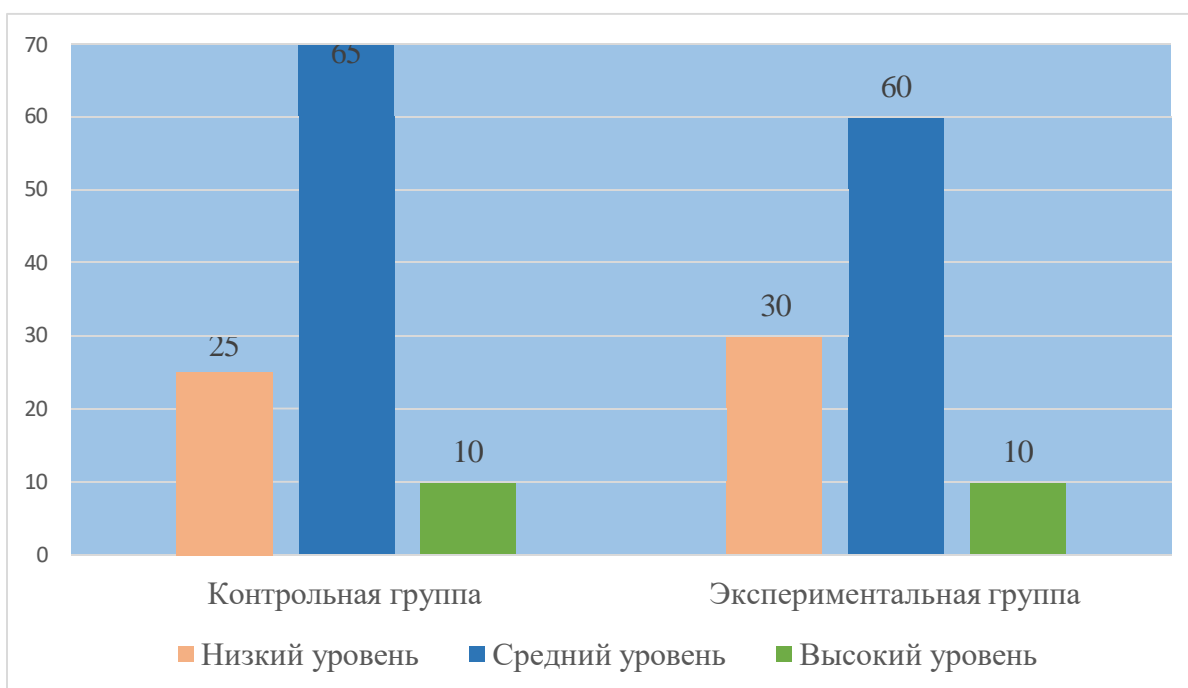


Рисунок 9 – Результаты распределения обучающихся языкового центра по уровням сформированности читательской компетенции на констатирующем этапе в ЭГ и КГ

Сравнение данных по двум группам обучающихся языкового центра, контрольной группе (КГ) и экспериментальной группе (ЭГ), позволяет сделать вывод о том, что разница в уровне сформированности читательской

компетенции у испытуемых этих групп незначительна. В обеих группах преобладает средний уровень развития данной компетенции. В КГ 65% обучающихся продемонстрировали средний уровень, в то время как в ЭГ этот показатель составил 60%. Это указывает на то, что большинство обучающихся, независимо от группы, имеют схожие навыки чтения и понимания текстов. Однако стоит отметить, что высокий уровень читательской компетенции был зафиксирован лишь у 10% испытуемых в каждой группе. Это свидетельствует о том, что, несмотря на наличие определенных знаний и навыков, лишь небольшая часть обучающихся достигает высокого уровня понимания и анализа прочитанного.

В контрольной группе занятия проводились по традиционной методике, что подразумевает использование стандартных учебных материалов и подходов, которые могут не всегда способствовать глубокому пониманию текста и развитию критического мышления. В то время как в экспериментальной группе применялся разработанный нами комплекс заданий, который включал в себя педагогические условия, направленные на активизацию читательской деятельности.

2.2 Апробация системы формирования читательской компетенции обучающихся языковых центров и комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования

Процесс внедрения разработанной системы формирования читательской компетенции обучающихся языкового центра осуществлялся с использованием комплекса необходимых педагогических условий, что составляет цель формирующего этапа нашего исследования.

Педагогический формирующий эксперимент носил естественный характер и проводился на базе языкового центра «Маленькая Британия» (г. Челябинск, проспект Победы, 384 А). В ходе проведения экспериментальной работы реализовались все блоки системы

формирования исследуемой компетенции и создавались необходимые педагогические условия ее эффективного функционирования, а именно:

- 1) учёт индивидуально-психологических особенностей обучающихся;
- 2) лингвострановедческая направленность текстового контента;
- 3) комплексное использование мультимодальных текстов.

На формирующем этапе эксперимента участвовали экспериментальная группа и контрольная группы, обучающиеся которых являлись также участниками констатирующего этапа. Экспериментальная группа (ЭГ) участвовала в учебном процессе в рамках предложенной системы формирования читательской компетенции обучающихся языкового центра и выявленных педагогических условий ее эффективного функционирования, а контрольная группа (КГ) занималась по традиционной программе курса английского языка, который реализуется в языковом центре «Маленькая Британия».

Перейдем к описанию практических мер по апробации структурных блоков системы с конкретизацией действий, направленных на внедрение педагогических условий.

Каждый из блоков системы формирования читательской компетенции обучающихся языкового центра, реализованный в ходе апробации, связан с последующим.

1. Мотивационный блок.

Мотивационный блок системы формирования читательской компетенции обучающихся языкового центра был претворён в жизнь в рамках констатирующего этапа эксперимента, который имел целью оценить уровень готовности обучающихся к читательской деятельности. Этот этап стал основополагающим для дальнейшей работы, так как он позволил выявить, насколько обучающиеся способны справляться с трудностями, возникающими при чтении и понимании материалов на иностранном языке. Важным аспектом данного блока стало исследование компенсаторных

умений испытуемых, которые помогают им преодолевать возникающие затруднения в процессе чтения. В рамках мотивационного блока мы провели глубокий анализ мотивов, интересов и исходных потребностей обучающихся, используя при этом вопросы переработанной анкеты «Круг чтения» Э. С. Калининой [19], а также текстовое задание «Schools around the world» из учебника для 10-ых классов под редакцией О. В. Афанасьевой и И. В. Михеевой [2].

В рамках реализации первого педагогического условия «Учёт индивидуально-психологических особенностей обучающихся» нами использовались дифференцированная групповая работа обучающихся на занятии в языковом центре; индивидуальные домашние задания и дополнительные творческие задания по познавательным интересам обучающихся (разработка обучающимися индивидуальных программ познавательной деятельности, исследовательских проектов); эссе «Значение правильного перевода иностранного текста»; дискуссия «Правильное произношение при чтении вслух».

Всё это в совокупности позволило нам выстроить и оптимизировать мотивационно-личностный фон обучающихся языкового центра к осуществлению читательской деятельности, в том числе на иностранном языке.

Кроме того, в рамках данного блока формировался мотивационно-личностный компонент читательской компетенции обучающихся языкового центра.

Применение первого педагогического условия «Учёт индивидуально-психологических особенностей обучающихся» подразумевало освоение учебного материала на английском языке с учётом личностных особенностей обучающихся языкового центра, у каждого из которых были свои сильные качества, например:

– усидчивость: способность концентрироваться на тексте в течение длительного времени, не отвлекаясь;

- настойчивость: преодоление трудностей, связанных с чтением сложных текстов;
- самостоятельность: способность самостоятельно выбирать тексты, ставить цели чтения, контролировать процесс и результаты чтения;
- вовлеченность: погружение в текст, сопереживание героям, эмоциональный отклик на события.
- активность: стремление к поиску дополнительной информации, использованию различных источников, участию в дискуссиях.

Это позволило не только стимулировать познавательный интерес и поддерживать творческий потенциал обучающихся, но и повысить мотивационный уровень к осуществлению чтения.

В рамках реализации второго педагогического условия «Лингвострановедческая направленность текстового контента» нами использовались следующие методы:

- интенсивное чтение иностранной периодической литературы (газет и журналов) с последующим обсуждением;
- кроссворд с вопросами и ответами на английском языке, посвященный истории, культуре, быту различных стран;
- экскурсии и учебные прогулки по городу, где обучающиеся должны были правильно прочесть текст наружной рекламы и торговые вывески на английском языке;
- тематические, нестандартные уроки (например, урок-путешествие «Неизвестный Манчестер»).

Использование данных методов позволило сформировать познавательную мотивацию обучающихся: стремление к получению новых знаний о культуре других стран и народов, изучению истории, быта и других сфер через чтение на иностранном языке, а также посредством других способов.

Применение в совокупности вышеуказанных методов повысило мотивацию к продолжению чтения.

В рамках реализации третьего педагогического условия «Комплексное использование мультимодальных текстов» нами использовались различные мероприятия, отражающие мотивационно-целевой блок:

1) использование аутентичных мультимодальных материалов: они повышают интерес к изучению иностранного языка, помогают активизировать все виды речевой деятельности, приобщают к культуре страны изучаемого языка, например, фрагменты фильмов и сериалов с субтитрами, рекламные ролики, новостные сюжеты, посты в социальных сетях, комиксы, интерактивные карты, туристические брошюры, рецепты блюд с фотографиями, музыкальные клипы;

2) использование интерактивных презентаций и видеосюжетов, содержащих задания в виде вопросов, игр, викторин, которые мы также применяли как средство наглядности и результат проектной деятельности.

2. Содержательный блок.

Программно-содержательный контент, внедрённый внутри содержательного блока, представляет собой комплекс мероприятий, направленных на поэтапное формирование читательской компетенции у обучающихся языкового центра. Этот процесс основывается на логике, которая учитывает, как возрастные особенности учащихся, так и их уровень подготовки.

В рамках реализации первого педагогического условия «Учёт индивидуально-психологических особенностей обучающихся» нами использовались:

- занятия с соревновательным элементом (с обязательной сменой лидера);
- конкурс чтецов стихотворений на английском языке с выражением;
- задания с учётом модальности восприятия обучающегося (зрительной, слуховой, моторной) и ведущего типа мышления («право-» или «левополушарный»);

- кооперативная учебная деятельность (в малых группах): парная работа «лицом к лицу», сменные тройки, карусель;
- работа дискуссионных клубов (обсуждение проблемных читательских вопросов): «мозговой штурм», пирамида общения;
- работа с аутентичными текстами на тему: «Понимание смысла аллюзий в творчестве иностранных писателей».

Проведённая работа позволила снять психологическое напряжение и возрастное блокирование в ситуации создания единого читательского пространства во взаимодействии педагога и обучающихся; дала возможность сформироваться сфере благоприятных взаимоотношений равноправных субъектов образовательного процесса, свободно выражающих свое отношение к учебному материалу, в частности, и окружающему миру и самим себе, в целом.

В рамках реализации второго педагогического условия «Лингвострановедческая направленность текстового контента» нами использовались следующие методы:

- письменные упражнения на основе прочитанного или услышанного лингвострановедческого материала (резюмирование, написание эссе, составление диалогов);
- поиск требуемой информации (скрытых/открытых аллюзий метафор, гипербол и т.д.) в иноязычном тексте лингвострановедческой направленности;
- работа со словарём;
- знакомство с различными жанрами иностранной литературы, понимание их специфики;
- прогнозирование содержания текста по заголовку, иллюстрациям, первым абзацам;
- приём «концептуальное колесо» (обучающимся необходимо подобрать синонимы к слову, находящемуся в ядре понятийного «колеса», и вписать в сектора «колеса»).

Использование перечисленных методов позволило обучающимся языкового центра сформировать критическое мышление: умение анализировать текст лингвострановедческой направленности, оценивать достоверность информации, формировать собственное мнение; выучить и запомнить все правила чтения на английском языке; успешно выявлять скрытые смыслы текста, применять имплицитный и эксплицитный подход к пониманию текста лингвострановедческой направленности; сформировать навык предвосхищения текста; использовать доступную им стилистику (метафора, гипербола и т.д.), то есть приемы, которые обучающиеся уже могут знать из курса литературы, и т.д.

В рамках реализации третьего педагогического условия «Комплексное использование мультимодальных текстов» нами использовались различные мероприятия, отражающие операционально-деятельностный блок:

1) просмотр видеоролика с субтитрами, что позволяло обучающемуся одновременно воспринимать устную и письменную речь, это значительно ускорило процесс усвоения лексики и грамматики;

2) просмотр иностранных новостных каналов с прослушиванием дикторов, для которых данный язык является родным, что обеспечивает практику восприятия и понимания иноязычной речи на слух;

3) составление творческих диалогов на основе мультимодальных текстов.

Реализация третьего педагогического условия «Комплексное использование мультимодальных текстов» позволила привить умение обучающимся языкового центра самостоятельной работы и сформировала у них правильную самооценку.

3. Деятельностный блок.

Реализуемый в ходе формирующего этапа эксперимента деятельностный блок предполагал формирование у обучающихся языкового центра читательских навыков; обретение уверенности в

использовании иностранного языка; развивал устное выступление: способность ясно и логично излагать свои мысли, используя информацию из текста; способствовал развитию интеллектуальной активности обучающихся; формировал словарный запас; создавал условия для творческого применения знаний: использование информации из текста для создания новых идей, проектов, произведений; развивал активную мыслительную деятельность обучающихся и т.д.

В рамках реализации первого педагогического условия «Учёт индивидуально-психологических особенностей обучающихся» нами использовались:

1) дифференцированный подход к заданиям, которые подбирались с учётом особенностей обучающихся языкового центра и их уровня владения языковым материалом. Например, для слабоуспевающих обучающихся предлагалось задание подчеркнуть слова, которые встречаются в тексте, для средних – найти в тексте английский вариант, который соответствует русскому, для сильных – вычеркнуть номера предложений, которые не соответствуют тексту;

2) использование текстов разных жанров и типов: в их состав включали инструкции, объявления, рекламу, расписание авиарейсов, анкеты для приёма на работу и другие материалы, которые обычно вызывают затруднения у обучающихся;

3) ведение читательского дневника, что позволяло обучающимся языкового центра планировать траекторию совершенствования своей читательской компетенции и рефлексировать над тем, как они читают и какие при этом трудности возникают.

В рамках реализации второго педагогического условия «Лингвострановедческая направленность текстового контента» нами использовалась предтекстовая работа. Она была направлена на активизацию имеющихся у обучающихся знаний об истории, культуре Великобритании

и других стран, необходимых для понимания предлагаемого текстового материала лингвострановедческой направленности на иностранном языке.

Помимо этого, мы применяли речевые разминки:

- фонетическая зарядка;
- чтение чистоговорок и скороговорок;
- игры «Доскажи словечко» и на звукоподражание;
- артикуляционная гимнастика.

Такие разминки помогают сформировать речевые умения и навыки: правильное произношение слов и звуков, отработка дикции, развитие голосового аппарата, темпа речи. Также они способствуют улучшению артикуляции, увеличению скорости чтения, формированию отношения к произведению, а также углублённому восприятию текстового контента лингвострановедческой направленности.

Кроме того, в рамках второго педагогического условия применялась проектная деятельность, например, создание презентации о конкретном аспекте культуры той или иной страны (например, презентация, посвящённая британскому эпосу о Короле Артуре), а также осуществлялось исследование проблематики художественного произведения, где главными героями становятся обучающиеся языкового центра, создание условий для работы в команде, участие в дискуссии, работа с информацией, постановка цели и определение задачи.

В рамках реализации третьего педагогического условия «Комплексное использование мультимодальных текстов» нами использовались написание иллюстративного эссе. Мы задали написать эссе по известной картине «Секретное место» английского художника Чарльза Бертон Барбера, где обучающиеся должны были проанализировать изображение, выражая своё мнение о нём (описать визуальные и композиционные аспекты картины, рассмотреть тематику, символику, а также проанализировать художественные методы и приёмы, использованные художником).

Кроме того, в рамках третьего педагогического условия мы применяли:

- 1) создание презентаций;
- 2) онлайн-викторины по прочитанному мультимодальному тексту;
- 3) заполнение пропусков в предложениях на основе визуальной информации.

4. Рефлексивно-диагностический блок.

Этот блок сыграл ключевую роль в оценке уровня сформированности читательской компетенции обучающихся языкового центра, где в ходе апробации авторской системы были выявлены педагогические условия, способствующие эффективному функционированию этой системы на всех этапах педагогического эксперимента. Важным аспектом исследования стало использование различных диагностических методов, направленных на определение уровня читательской грамотности. В частности, была применена диагностическая методика, разработанная Е. С. Сигитовой [45], которая предназначена для обучающихся 9-х классов, а также переработанная методика формирования читательской компетенции, предложенная М. П. Воюшиной [8].

Реализация рефлексивно-диагностического блока на итоговом этапе эксперимента дала возможность провести обширный итоговый срез диагностических результатов, что в свою очередь позволило сформулировать выводы о влиянии системы и педагогических условий на формирование читательской компетенции в языковом центре

Анализ полученных данных показал, что последовательная реализация всех блоков предложенной системы, в сочетании с комплексом педагогических условий, существенно способствует успешному формированию читательской компетенции.

Целенаправленно и систематически применяя все вышеперечисленные методы, способы и средства формирования читательской компетенции в языковом центре, можно быть уверенными в

том, что при развитии указанной компетенции обучающиеся способны выходить из положения в условиях реального дефицита читательских навыков, что в свою очередь стимулирует всестороннее развитие личности человека и реализацию его резервных возможностей.

2.3 Анализ, оценка и интерпретация результатов экспериментальной работы по формированию читательской компетенции обучающихся языковых центров

На итоговом этапе исследования после апробации системы формирования читательской компетенции обучающихся языкового центра и комплекса педагогических условий её эффективного функционирования, мы провели диагностику уровня сформированности указанной компетенции, которая осуществлялась посредством диагностической методики читательской грамотности для обучающихся 9-х классов (автор Е. С. Сигитова) [45] и переработанной методики сформированности читательской компетенции М. П. Воюшиной [8].

Задачей итогового этапа стала диагностика развитости читательской компетенции обучающихся языкового центра после апробации вышеуказанной системы у обучающихся экспериментальной и контрольной групп и проверка гипотезы исследования.

Диагностическая методика читательской грамотности для обучающихся 9-х классов (автор Е. С. Сигитова) (Приложение В) имеет целью проверить уровень усвоения языкового материала, уровень сформированности умений и навыков чтения, письма.

Система оценки выполнения диагностической работы: в работу входят задания, которые оцениваются одним баллом либо 0,5 балла. Максимальный балл составляет 40 баллов. Выполнение заданий оценивается учителем.

Критерии оценивания заданий: задания с кратким или развернутым ответом оцениваются следующим образом: верный ответ – 1 балл, частично верный ответ – 0,5 балла, неверный ответ – 0 баллов.

«2» ставится, если выполнено меньше 50 % работы;

«3» ставится за 50-69 % (20-26);

«4» ставится за 70-85 % (27-33);

«5» ставится за 86-100 % (34-40).

Оценочная шкала: успешность освоения обучающихся языкового центра заданий диагностической работы оценивается в форме балльной отметки «5», «4», «3», «2», представим её в таблице 9.

Таблица 9 – Оценочная шкала диагностической методики читательской грамотности для обучающихся 9-х классов (автор Е. С. Сигитова)

Качество освоения программы	Уровень достижений	Отметка в 5-балльной шкале
86-100 %	высокий	«5»
70-85 %	повышенный	«4»
50-69 %	средний	«3»
меньше 50%	ниже среднего	«2»

Результаты экспериментальной работы по оценке развитости читательской грамотности обучающихся языкового центра (диагностическая методика Е. С. Сигитовой) на итоговом этапе в ЭГ и КГ представим на рисунке 10.

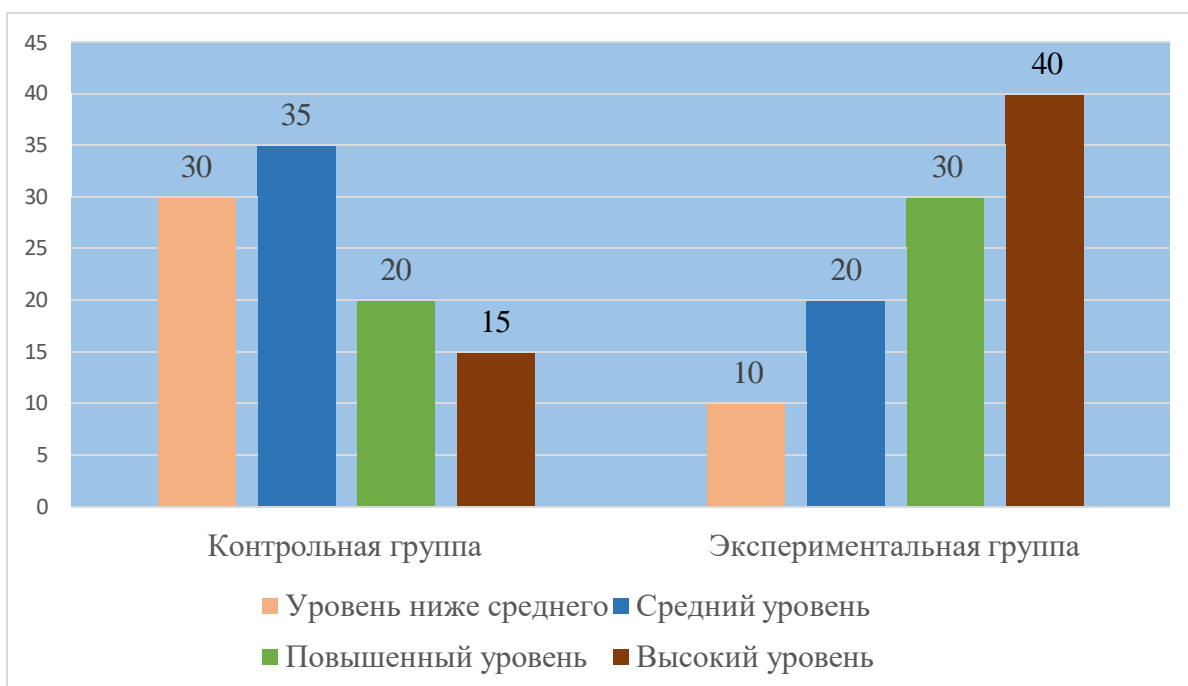


Рисунок 10 – Процентное соотношение результатов эксперимента по диагностической методике Е. С. Сигитовой на итоговом этапе в ЭГ и КГ

Из рисунка 10 мы видим, что экспериментальное исследование читательской грамотности обучающихся языкового центра выявило существенные различия между экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группами, свидетельствующие о положительном влиянии апробированной в ЭГ системы формирования читательской компетенции обучающихся языкового центра и комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования. Результаты анализа позволяют детально оценить уровень сформированности навыков чтения на английском языке у старшеклассников.

Высокий уровень читательской грамотности продемонстрировали 40% обучающихся ЭГ, что значительно превышает аналогичный показатель в КГ (15 %). Это говорит о глубоком усвоении языкового материала и владении комплексом необходимых навыков. Обучающиеся этой группы легко справились с различными типами текстов данной методики, демонстрируя способность к анализу, интерпретации и критической оценке прочитанного. Они могут извлекать явную и скрытую информацию,

устанавливать причинно-следственные связи, формулировать собственные выводы и аргументированно защищать свою точку зрения. Кроме того, высокий уровень читательской грамотности позволяет им эффективно использовать письменную речь, точно и грамотно выражая свои мысли на английском языке.

Повышенный уровень читательской грамотности отмечен у 30% обучающихся ЭГ и 20% обучающихся КГ. Эти испытуемые также продемонстрировали хорошее понимание прочитанного и владение базовыми навыками чтения и письма. Однако, в отличие от обучающихся с высоким уровнем, они могут испытывать некоторые трудности при работе с более сложными текстами, требующими глубокого анализа и интерпретации. Им может потребоваться больше времени для выполнения заданий, связанных с выявлением скрытого смысла или критической оценкой информации.

Средний уровень читательской грамотности выявлен у 20% обучающихся ЭГ и 35% обучающихся КГ. Эти испытуемые сталкиваются с заметными трудностями при работе с аутентичными текстами. Обучающиеся могут понимать основную идею текста, но испытывают затруднения с интерпретацией деталей, выявлением авторской позиции и критической оценкой информации. Их письменная речь может содержать грамматические и лексические ошибки, что затрудняет точное и адекватное выражение мыслей. Работа с этой группой должна быть направлена на расширение словарного запаса, развитие навыков анализа текста и совершенствование грамматических навыков.

Уровень читательской грамотности ниже среднего зафиксирован у 10% обучающихся ЭГ и 15% обучающихся КГ. Представители этой группы испытывают серьезные трудности с пониманием даже простых текстов. Они не способны извлекать ключевую информацию, устанавливать логические связи и делать выводы. Их письменная речь характеризуется большим количеством ошибок и ограниченным словарным запасом. Для этой группы

необходима интенсивная индивидуальная работа, направленная на развитие базовых навыков чтения и письма.

Полученные результаты по диагностической методике Е. С. Сигитовой свидетельствуют о эффективности апробированной в экспериментальной группе системе формирования читательской компетенции обучающихся языкового центра и комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования, что способствовало значительному повышению уровня читательской грамотности обучающихся ЭГ.

Кроме того, для определения степени развитости читательской компетенции обучающихся языкового центра на итоговом этапе у обучающихся экспериментальной и контрольной групп мы воспользовались методикой сформированности читательской компетенции М. П. Воюшиной [8] (Приложение Г). Данную методику мы переработали для того, чтобы она соответствовала возрасту обучающихся языкового центра (15-16 лет) и специфике обучения иностранному языку.

Указанная методика предусматривает следующие критерии диагностики сформированности читательской компетенции обучающихся языкового центра:

- уровень восприятия текста;
- речевое развитие (литературное творчество);
- ориентация в круге чтения (уровень начитанности);
- мотивация к чтению;
- способность оперировать полученными знаниями в условиях различных видов деятельности.

Результаты переработанной методики сформированности читательской компетенции М. П. Воюшиной на итоговом этапе эксперимента в обеих группах представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Уровень развития читательской компетенции обучающихся ЭГ и КГ языкового центра по переработанной методике М. П. Воюшиной на итоговом этапе

Критерий	Уровни и показатели развития читательской компетенции обучающихся					
	ЭГ			КГ		
	Уровень	чел.	%	Уровень	чел.	%
Уровень восприятия текста	Высокий	9	60%	Высокий	5	30%
	Средний	5	30%	Средний	6	45%
	Низкий	1	10%	Низкий	4	25%
Речевое развитие	Высокий	10	65%	Высокий	3	20%
	Средний	4	25%	Средний	8	55%
	Низкий	1	10%	Низкий	4	25%
Уровень начитанности	Высокий	9	60%	Высокий	5	30%
	Средний	5	30%	Средний	6	45%
	Низкий	1	10%	Низкий	4	25%
Мотивация к чтению	Высокий	12	75%	Высокий	4	25%
	Средний	2	15%	Средний	9	60%
	Низкий	1	10%	Низкий	2	15%
Способность оперировать полученными знаниями	Высокий	13	80%	Высокий	5	30%
	Средний	2	20%	Средний	8	50%
	Низкий	0	0%	Низкий	2	20%

Результаты переработанной методики сформированности читательской компетенции М. П. Воюшиной на итоговом этапе эксперимента в КГ представим на рисунке 11.

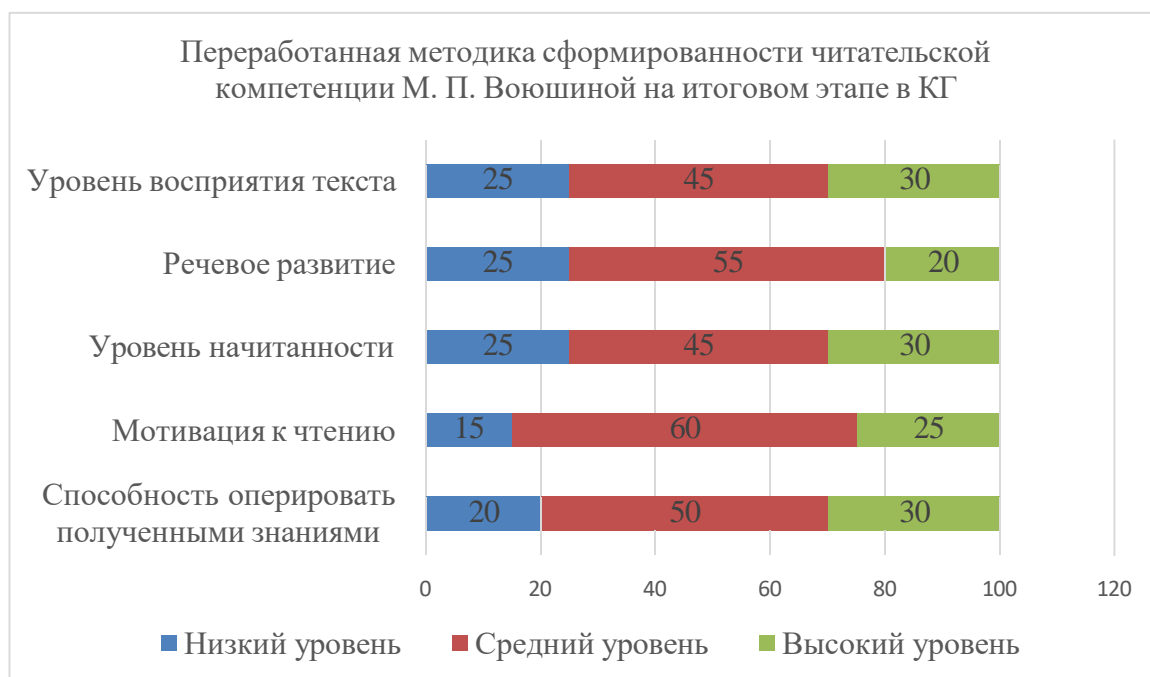


Рисунок 11 – Процентное соотношение результатов эксперимента по переработанной методике сформированности читательской компетенции М. П. Воюшиной на итоговом этапе в КГ

Проанализируем полученные результаты по каждому критерию.

1. Уровень восприятия текста.

Из рисунка 11 следует, что лишь 30% участников КГ демонстрируют высокий уровень восприятия. Эти обучающиеся способны сосредоточиться не только на основных событиях произведения, но и на более тонких деталях, таких как образы героев и их внутренние переживания. Они активно анализируют поступки персонажей, оценивают их действия и мотивацию, обосновывая свои суждения ссылками на текст. При обсуждении произведения их вопросы чаще всего направлены на выяснение причин поведения героев, что свидетельствует о глубоком понимании текста и способности видеть его многослойность. Важным аспектом является то, что такие обучающиеся не просто воспринимают информацию, но и умеют критически ее анализировать. Это позволяет им формировать собственное мнение о героях и событиях, что является ключевым навыком для глубокого понимания литературы.

Следующая группа, состоящая из 45% испытуемых, демонстрирует средний уровень восприятия текста. Эти обучающиеся способны восстанавливать основные события произведения и пересказывать его содержание, однако их внимание сосредоточено в основном на внешних аспектах сюжета. При постановке вопросов они чаще всего стремятся детализировать событийную сторону, что указывает на отсутствие глубокого анализа. Это может быть связано с недостаточным развитием навыков критического мышления и анализа текста, что требует дополнительной работы.

Наконец, 25% испытуемых из КГ продемонстрировали низкий уровень восприятия текста. Эти обучающиеся часто не в состоянии увидеть произведение в целом, поскольку их внимание сосредоточено лишь на отдельных, наиболее ярких событиях. Это может быть связано с недостатком языковых навыков или с отсутствием интереса к литературе в целом. У таких участников отсутствует целостное представление о произведении, и они могут не понимать его основных тем и идей.

2. Речевое развитие.

Из представленного рисунка 11 видно, что в КГ лишь 20 % обучающихся языкового центра продемонстрировали высокий уровень речевого развития по заданному критерию. Эти испытуемые смогли создать словесный портрет одного из героев литературного произведения на иностранном языке, используя при этом более шести слов. Кроме того, они точно применили не менее трех эпитетов и сравнений, что свидетельствует о глубоком понимании текста и умении работать с художественными средствами. Такой высокий уровень речевого развития говорит о том, что эти обучающиеся не только владеют языком на достаточном уровне, но и способны к творческому осмыслению литературного материала.

В то же время, 55 % испытуемых из КГ показали средний уровень речевого развития. Они использовали для описания словесного портрета героя литературного произведения предложения длиной от пяти до шести

слов. В их ответах встречались 1-2 эпитета или другие средства художественного выражения, что указывает на наличие базовых навыков в использовании языка, однако их описание было менее выразительным. Это может говорить о том, что данные обучающиеся имеют некоторые трудности в более глубоком анализе текста и в использовании языка для создания более сложных и образных конструкций.

К сожалению, 25 % респондентов из КГ продемонстрировали низкий уровень речевого развития. Эти обучающиеся смогли привести лишь 3-4 слова для описания словесного портрета героя, и, как правило, их высказывания были неточными и не содержали художественных средств. Более того, их ответы зачастую были даны на русском языке, что указывает на недостаточную практику в использовании иностранного языка. Это может быть связано как с недостаточным количеством времени, уделяемого изучению языка, так и с отсутствием мотивации к его изучению.

3. Уровень начитанности.

Анализ количества ответов на каждый вопрос (приведены в Приложении Г) позволил определить уровень начитанности обучающихся языкового центра.

В КГ показали высокий уровень по данному критерию только 30 % испытуемых. Они дали 4 и более ответов на каждый из пяти вопросов, что показывает обширные знания иностранной художественной литературы.

45 % респондентов в КГ показали средний уровень начитанности: они дали 2-3 ответа на вопросы, предусмотренные критериальным заданием. Знания данной группы обучающихся носят фрагментарный характер.

Низкий уровень показали 25 % обучающихся языкового центра – они смогли дать менее 2-х ответов на каждый из пяти вопросов. Эти обучающиеся испытывают недостаток знаний про жанры зарубежной художественной литературы, написанные произведения и их авторов.

4. Мотивация к чтению.

Результаты показали, что лишь 25 % респондентов продемонстрировали высокий уровень мотивации. Эти обучающиеся, отвечая на вопросы анкеты, указали на наличие эстетической потребности как основного мотива для чтения. Их ответы свидетельствовали о глубоком эмоциональном вовлечении в литературный процесс. Например, они отметили, что хотят понять внутренний мир писателя, любят представлять себя на месте героев произведений, а также читают для душевного удовольствия.

60 % обучающихся КГ показали средний уровень начитанности. Эти респонденты выбрали мотивы, связанные с личностным ростом и саморазвитием. В их ответах звучали такие идеи, как стремление стать умнее, развиваться и узнавать новое. Они также отметили, что чтение для них представляет интерес, что свидетельствует о желании расширить свои горизонты и обогатить внутренний мир.

Наконец, 15 % обучающихся продемонстрировали низкий уровень мотивации. Их ответы в анкете указывали на учебную необходимость как основной мотив чтения. Они упоминали такие варианты, как необходимость выполнения домашних заданий, давление со стороны родителей или учителей, а также желание научиться быстро читать.

В целом, исследование в КГ продемонстрировало существенную связь между уровнем начитанности и мотивацией чтения. Высокий уровень начитанности часто сопровождается эстетической мотивацией, тогда как низкий уровень связан с принудительным чтением, диктуемым внешними обстоятельствами.

5. Способность оперировать полученными знаниями в условиях различных видов деятельности.

Обучающимся языкового центра предлагалось объединить три художественных произведения иностранного писателя в сборник, дать ему название и дополнить сборник своими любимыми произведениями.

В КГ показали высокий уровень по данному критерию только 30 % испытуемых. Эти обучающиеся определили название сборника и отразили его художественное содержание, также он был успешно дополнен 3-4 произведениями.

50 % респондентов в КГ показали средний уровень указанной способности: они определили название сборника и частично отразили его художественное содержание, но сборник был дополнен лишь 1-2 произведениями.

Низкий уровень показали 20 % обучающихся языкового центра в КГ – они не определили название сборника либо определили, но только лишь частично отразив его художественное содержание, данные обучающиеся вообще не смогли дополнить сборник произведениями.

Результаты переработанной методики сформированности читательской компетенции М. П. Воюшиной на итоговом этапе эксперимента в ЭГ представим на рисунке 12.

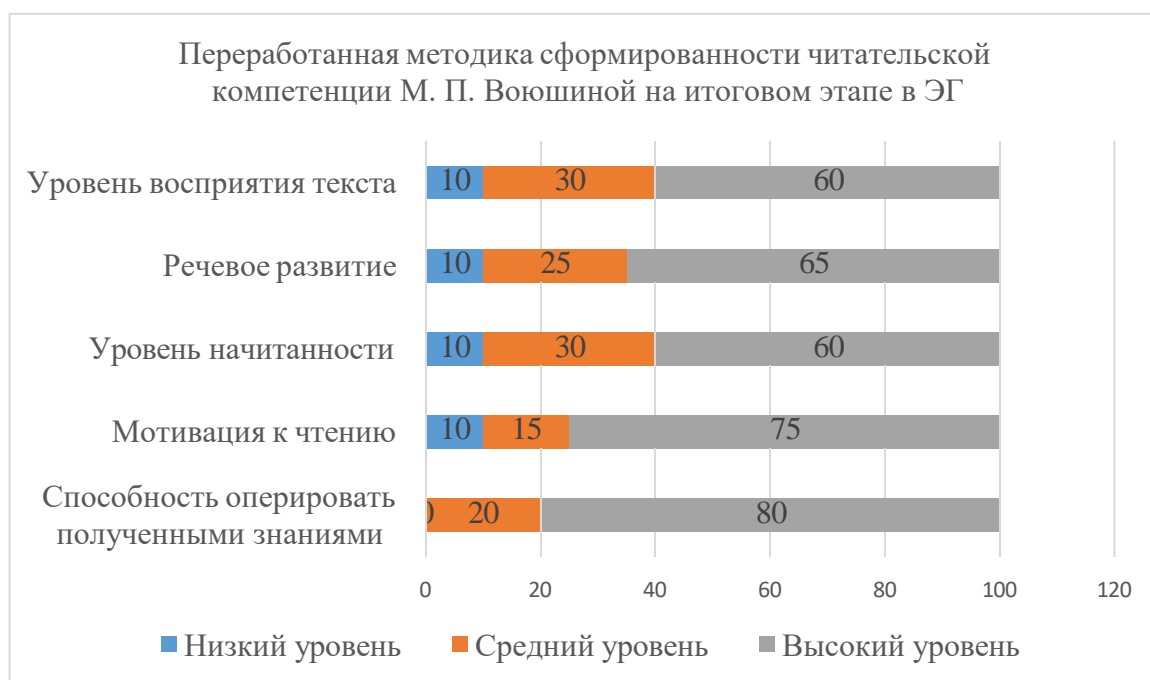


Рисунок 12 – Процентное соотношение результатов эксперимента по переработанной методике сформированности читательской компетенции М. П. Воюшиной на итоговом этапе в ЭГ

Проанализируем полученные результаты по каждому критерию.

1. Уровень восприятия текста.

Результаты исследования восприятия художественного текста на иностранном языке в экспериментальной группе (ЭГ) демонстрируют существенную вариативность уровней понимания. Наблюдается явное расслоение испытуемых на три группы, отличающиеся глубиной и характером анализа литературного произведения.

Обработка данных показала, что 60% участников ЭГ продемонстрировали высокий уровень восприятия. Эта группа характеризуется глубоким погружением в текст, вниманием к деталям и нюансам, способностью анализировать не только сюжетные линии, но и сложные образы персонажей, их мотивацию и взаимоотношения.

Респонденты из этой группы не просто пересказывают события, а дают всестороннюю оценку поступкам героев, подкрепляя свои суждения конкретными примерами из текста. Их вопросы к произведению свидетельствуют о стремлении к углубленному анализу: они часто задают вопросы о мотивах поведения персонажей, их внутренних конфликтах, причинах и следствиях событий, выясняют скрытые смыслы и подтексты. Такое глубокое понимание указывает на развитые навыки критического мышления и умение работать с иноязычным текстом на высоком уровне.

Это достигается не только благодаря лингвистической компетенции, но и развитому кругозору, способности к эмпатии и аналитическому мышлению.

Также обширную группу (30%) составили участники ЭГ со средним уровнем восприятия. Эти испытуемые демонстрируют понимание основных событий и действий героев, но их анализ ограничен преимущественно поверхностным воспроизведением сюжета. Они могут пересказать текст, указать на ключевые события, описать поступки персонажей, но не всегда способны глубоко анализировать причины и следствия, мотивы поведения и внутренний мир героев. Вопросы, которые они задают, чаще всего касаются фактов и событий, без погружения в психологическую глубину произведения.

Наконец, 10 % участников ЭГ показали низкий уровень восприятия. Это выражается в фрагментарном понимании текста, сосредоточении на отдельных, часто ярких, событиях без способности установить между ними причинно-следственные связи. У них отсутствует целостное представление о произведении и о персонажах. Они затрудняются объяснить мотивы поступков героев и их последствия. При постановке вопросов к тексту такие участники либо вовсе не справляются с заданием, либо задают ограниченное количество вопросов, как правило, к началу или концу произведения.

2. Речевое развитие.

В ЭГ наблюдался впечатляющий уровень речевого развития, который был зафиксирован на уровне 65% обучающихся языкового центра. Эти обучающиеся успешно справились с заданием, описав словесный портрет одного из героев литературного произведения на иностранном языке. При этом они использовали более шести слов, что свидетельствует о их способности к формулированию более сложных и содержательных предложений. Более того, они продемонстрировали умение применять как минимум три эпитета или сравнения, что значительно обогатило их описание и сделало его более выразительным и живым.

В то же время, 25% испытуемых в ЭГ показали средний уровень речевого развития. Эти обучающиеся использовали предложения длиной от пяти до шести слов, что также является положительным показателем, однако их описание было менее насыщенным по сравнению с более успешными участниками. Они применили один или два эпитета или другие художественные средства, что говорит о наличии базовых навыков, но недостаточном уровне их развития для создания более яркого и детализированного портрета персонажа.

Лишь 10% респондентов в ЭГ, что соответствует одному человеку, продемонстрировали низкий уровень речевого развития. Этот обучающийся, пытаясь описать словесный портрет героя, использовал всего

3-4 слова и допустил неточности в своем высказывании, что указывает на недостаток навыков и знаний в области языкового выражения. Отсутствие художественных средств в его ответе делает его описание плоским и невыразительным.

3. Уровень начитанности.

Исследование уровня начитанности обучающихся языкового центра, проведенное на основе анализа ответов на пять вопросов, касающихся зарубежной художественной литературы, выявило значительную дифференциацию знаний среди респондентов.

Результаты показали, что 60% обучающихся языкового центра в ЭГ продемонстрировали высокий уровень начитанности, ответив по четыре раза на каждый из пяти вопросов. Это свидетельствует о глубоком знании иностранной художественной литературы, охватывающем не только отдельные произведения, но и их контекст, включая историческую и литературную предысторию, а также глубокое понимание жанровых особенностей. Например, они могли точно идентифицировать авторов по фрагментам цитат, а также связывать произведения с определенными литературными течениями и эпохами. Это говорит о системном и глубоком погружении в изучаемый материал, возможно, с опорой не только на учебники, но и на дополнительную литературу, самостоятельное чтение и исследования.

Обширная группа, составляющая 30% от общего числа участников ЭГ, показала средний уровень начитанности. Эти испытуемые дали от двух до трех правильных ответов на каждый вопрос. Их знания, в отличие от группы с высоким уровнем, носят фрагментарный характер. Они, вероятно, знакомы с основными произведениями и авторами, но испытывают трудности с более глубоким анализом и установлением связей между различными аспектами изучаемой литературы. Например, они могли вспомнить название произведения, но не указать автора или неверно определить жанровую принадлежность. Такой результат может быть

объяснен недостаточным объемом прочитанной литературы, недостатком систематического чтения или фокусировкой на запоминании фактов, без глубокого понимания контекста.

Остальные 10% обучающихся ЭГ продемонстрировали низкий уровень начитанности: они смогли дать менее 2-х ответов на каждый из пяти вопросов. Это свидетельствует о серьезном дефиците знаний в области зарубежной художественной литературы. У них отсутствует базовое понимание основных произведений, авторов и жанров. Такой результат может быть связан с недостаточной подготовкой до обучения в языковом центре, отсутствием интереса к предмету или недостатком самостоятельной работы. Вероятно, эти обучающиеся нуждаются в индивидуальной работе с преподавателем, в дополнительных рекомендациях по чтению и в более активной вовлеченности в учебный процесс.

4. Мотивация к чтению.

75% участников ЭГ продемонстрировали высокий уровень по данному критерию. Это превосходный результат, указывающий на значительный интерес к чтению среди значительной части исследуемой группы. Анализ анкетных данных позволил выявить доминирующие мотивы чтения в этой группе. Большинство респондентов (75%) описывали свои мотивы с позиций эстетического наслаждения. Они отмечали желание погрузиться в мир литературного произведения, понять замысел автора, проникнуться эмоциональным контекстом текста. Характерные ответы включали выражения типа: «хочу понять замысел писателя и его творческий метод», «люблю представлять себя на месте героя и переживать вместе с ним его приключения», «чтение – это для меня способ отдохнуть и получить удовольствие, это своеобразный ритуал, способ релаксации и эмоциональной подпитки», «я читаю для души, чтобы испытать катарсис, получить эстетическое наслаждение от языка и стиля», «меня привлекает красота слога и глубина образов». Разнообразие ответов свидетельствует о

глубоком и многогранном восприятии литературы как источника эстетического удовольствия.

Вторая часть респондентов (15% ЭГ) продемонстрировала средний уровень начитанности. Их мотивы чтения были связаны преимущественно с личностным ростом и саморазвитием. Они подчеркивали прагматическую ценность чтения как инструмента расширения кругозора, получения новых знаний и умений, развития интеллектуальных способностей. Типичные ответы включали: «хочу быть умнее и эрудированнее», «стремлюсь к самосовершенствованию и личностному росту», «чтение помогает мне узнать что-то новое и расширить свой кругозор», «мне интересно узнавать о мире и людях через книги», «чтение стимулирует мое мышление и развивает критическое восприятие». Это свидетельствует о рациональном подходе к чтению, где акцент делается на практической пользе и личностном развитии.

Наконец, 10% участников ЭГ продемонстрировали низкий уровень начитанности. Их мотивы чтения были обусловлены преимущественно учебной необходимостью. Они читали в основном по принуждению, выполняя школьные или домашние задания. Характерные ответы включали: «меня заставляют читать родители/учитель», «читаю, потому что это необходимо для выполнения домашнего задания», «хочу быстро научиться читать, чтобы быстрее справляться с заданиями». Этот результат указывает на отсутствие внутренней мотивации к чтению и восприятие его как обязанности, а не как источника удовольствия или саморазвития.

5. Способность оперировать полученными знаниями в условиях различных видов деятельности.

Обучающимся языкового центра предлагалось объединить три художественных произведения иностранного писателя в сборник, дать ему название и дополнить сборник своими любимыми произведениями.

В ЭГ показали высокий уровень по данному критерию целых 80 % испытуемых. Эти обучающиеся определили название сборника и отразили

его художественное содержание, также он был успешно дополнен 3-4 произведениями.

20 % респондентов в ЭГ показали средний уровень указанной способности: они определили название сборника и частично отразили его художественное содержание, но сборник был дополнен лишь 1-2 произведениями.

Низкий уровень в ЭГ не продемонстрировал ни один из обучающихся языкового центра.

Обобщив результаты по двум вышеуказанным методикам, в таблице 11 покажем уровень сформированности читательской компетенции обучающихся языкового центра на итоговом этапе в ЭГ и КГ.

Таблица 11 – Распределение обучающихся языкового центра по уровням сформированности читательской компетенции на итоговом этапе в ЭГ и КГ

Группа	Кол-во человек	Уровни сформированности читательской компетенции					
		Низкий		Средний		Высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
ЭГ	15	3	15	6	45	6	40
КГ	15	3	20	9	65	3	15

Представим результаты распределения обучающихся языкового центра по уровням сформированности читательской компетенции на итоговом этапе в ЭГ и КГ на рисунке 13.

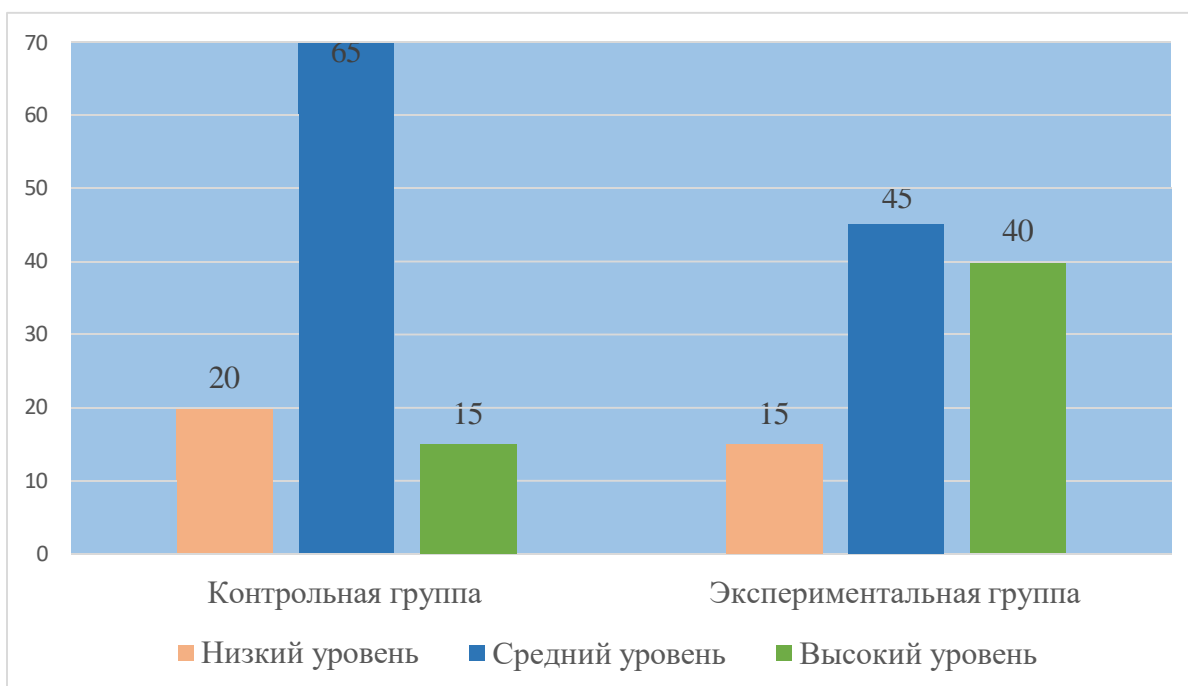


Рисунок 13 – Результаты распределения обучающихся языкового центра по уровням сформированности читательской компетенции на итоговом этапе в ЭГ и КГ

Делая анализ результатов экспериментальной работы, следует отметить, что результаты итоговой диагностики позволяют сделать вывод о положительной динамике в уровнях сформированности читательской компетенции обучающихся языкового центра в экспериментальной группе. В отличие от неё, динамика в контрольной группе незначительна.

Таким образом, результаты итогового среза свидетельствуют о заметном продвижении обучающихся языкового центра в ЭГ на более высокий уровень сформированности читательской компетенции.

При анализе результатов итогового этапа исследования в экспериментальной группе наблюдается благоприятная динамика развития читательской компетенции. Количество обучающихся с низким уровнем развития данной компетенции сократилось до 15 %, что свидетельствует об эффективности предпринятых педагогических мероприятий. В то же время число старшеклассников с высоким уровнем развития читательской компетенции возросло в 4 раза с 10 % до 40 %. Это убедительно подтверждает успешность проведенной работы и положительное влияние

разработанных педагогических мероприятий на формирование данной компетенции у обучающихся языкового центра. В контрольной группе также отмечается определенная положительная динамика, хотя и менее выраженная, чем в экспериментальной группе. В контрольной группе преобладает средний уровень развития читательской компетенции, а число обучающихся с высоким уровнем осталось практически без изменений (15%). Это явно связано с тем, что в контрольной группе не использовалась апробация разработанной нами системы, направленная на развитие читательской компетенции, как это было сделано в экспериментальной группе.

Полученные данные позволяют заключить, что результаты экспериментальной группы несколько выше, чем в контрольной группе. Причиной достижения более высоких показателей стала апробация системы по формированию читательской компетенции обучающихся языкового центра и педагогических условий ее эффективного функционирования.

Сопоставительный анализ результатов экспериментальной и контрольной группы до и после апробации системы представлен в таблице 12 и на рисунке 14.

Таблица 12 – Таблица результатов ЭГ и КГ до апробации системы и после

Уровень	Количество обучающихся ЭГ		Количество обучающихся КГ	
	До апробации системы	После апробации системы	До апробации системы	После апробации системы
Высокий	2	6	2	3
Средний	9	6	10	9
Низкий	4	3	3	3

Покажем результаты, показанные обучающимися в ЭГ и КГ до апробации системы по формированию читательской компетенции обучающихся языкового центра и после.

Результаты, полученные в ходе итоговой диагностики мы представили в виде диаграммы (рисунок 14).

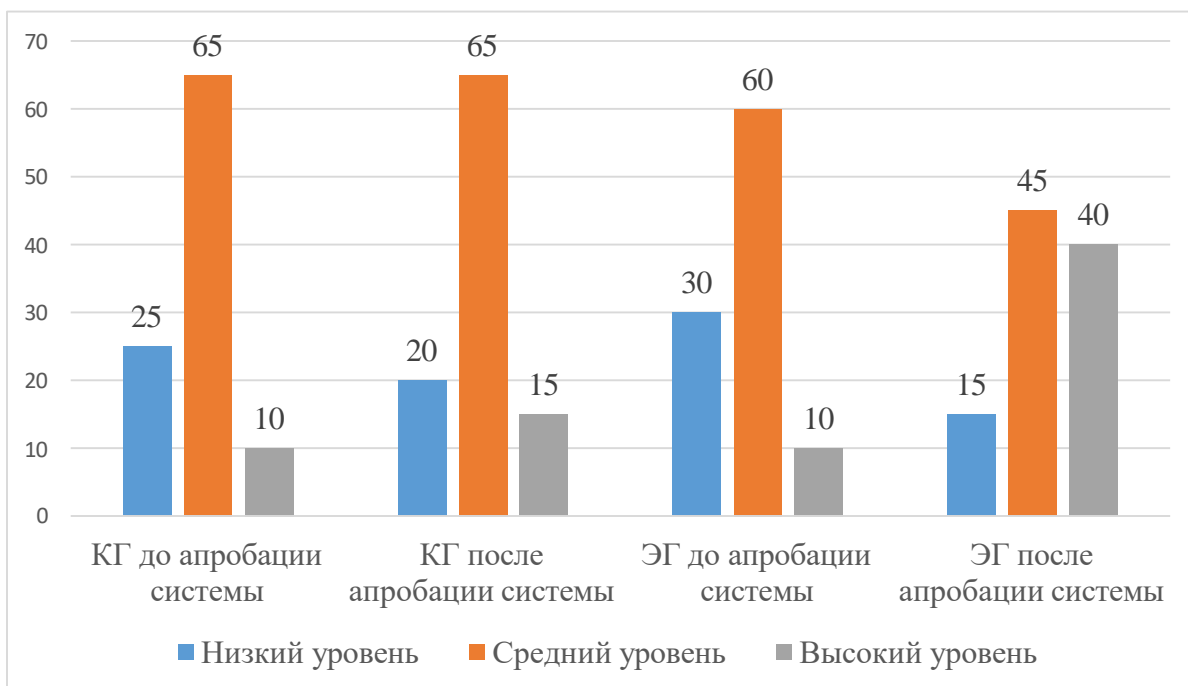


Рисунок 14 – Результаты ЭГ и КГ до апробации системы формирования читательской компетенции и после

Опираясь на указанные результаты, мы сделали вывод, что количество обучающихся в экспериментальной группе, владеющих высоким уровнем читательской компетенции выросло в 4 раза, а количество старшеклассников, владеющих низким уровнем, сократилось до 15%.

Таким образом, результаты, достигнутые обучающимися экспериментальной группы, позволяют судить о положительной динамике повышения уровня сформированности читательской компетенции.

Несмотря на положительную динамику результатов контрольной группы, очевидна большая разница их с экспериментальной группой, что свидетельствует о важности реализации педагогических условий как факторов позитивного влияния на формирование исследуемой компетенции.

Анализ данных проведённой экспериментальной работы позволяет сделать следующие выводы:

1) мы видим ощутимые различия между показаниями, полученными в экспериментальной и контрольной группах: разница результатов,

полученных в ЭГ и КГ констатируют тот факт, что обучение с применением выдвинутых нами педагогических условий продвигается более успешно;

2) реализация системы по формированию читательской компетенции обучающихся языкового центра с учётом комплекса педагогических условий её эффективного функционирования, способствует достижению обучающимися высокого уровня формирования указанной компетенции.

Данные, полученные в ходе экспериментальной работы, подтверждают результативность разработанной системы по формированию читательской компетенции обучающихся языкового центра и правомерность выдвинутой гипотезы.

Выводы по главе 2

1. Наша экспериментальная работа проходила на базе языкового центра «Маленькая Британия» (адрес: г. Челябинск, проспект Победы, 384 А). В работе приняли участие обучающиеся 9 классов (возраст 15-16 лет) в количестве 30 человек (по 15 человек в каждой из групп: экспериментальной и контрольной).

Наша экспериментальная работа состояла из нескольких этапов, каждый из них подразумевал решение определенных задач:

- 1) констатирующий;
- 2) формирующий;
- 3) итоговый.

Цель настоящей работы заключалась в проверке истинности теоретических положений о том, что эффективность формирования читательской компетенции у обучающихся языковых центров зависит от внедрения специально разработанной системы и создания соответствующих педагогических условий для её успешного функционирования.

Опираясь на цель эксперимента, нами были сформулированы следующие основные задачи экспериментальной работы:

1) разработать чёткие критерии и показатели, позволяющие оценить уровни сформированности читательской компетенции у обучающихся;

2) объективно выяснить путём диагностики исходное состояние читательской компетенции у обучающихся языковых центров, что позволило бы выявить сильные и слабые стороны в их подготовке;

3) апробировать систему формирования исследуемой компетенции и диагностировать влияние комплекса педагогических условий на эффективность её функционирования;

4) обобщить полученные результаты.

2. На основе проведенного анализа результатов, мы пришли к важным выводам о динамике читательской компетенции среди обучающихся в экспериментальной группе. В частности, количество старшеклассников, демонстрирующих высокий уровень читательской компетенции, увеличилось в шесть раз. Это свидетельствует о значительном прогрессе в освоении навыков чтения и анализа текстов. С другой стороны, количество обучающихся с низким уровнем читательской компетенции сократилось до 10%. Это также является положительным показателем, так как свидетельствует о том, что программа, реализуемая в экспериментальной группе, эффективно справляется с задачей улучшения навыков чтения. Хотя контрольная группа также продемонстрировала положительную динамику в развитии читательской компетенции, разница в результатах между двумя группами остается значительной. Это подчеркивает важность создания и реализации педагогических условий, которые способствуют формированию читательской компетенции.

В КГ важно проанализировать конкретные аспекты читательской грамотности, в которых обучающиеся испытывают наибольшие трудности, например, работа с разными жанрами текстов, понимание имплицитной информации, критическая оценка прочитанного. Это позволит более точно направить учебный процесс и достигнуть максимальных результатов.

Кроме того, важно учитывать мотивацию обучающихся и создавать благоприятную атмосферу для развития их читательской грамотности.

3. Анализ данных проведённой экспериментальной работы позволяет сделать следующие выводы:

1) мы видим осязаемое различие между показателями, полученными в экспериментальной и контрольной группах: разница результатов, полученных в ЭГ и КГ констатирует тот факт, что обучение с применением выдвинутых нами педагогических условий продвигается более успешно;

2) реализация системы по формированию читательской компетенции обучающихся языкового центра с учётом комплекса педагогических условий её эффективного функционирования, способствует достижению обучающимися высокого уровня формирования указанной компетенции.

Данные, полученные в ходе экспериментальной работы, подтверждают результативность разработанной системы по формированию читательской компетенции обучающихся языкового центра и правомерность выдвинутой гипотезы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итак, после изучения темы магистерской диссертации, можно сделать ряд выводов.

Мы пришли к выводу, что формирование читательской компетенции обучающихся языковых центров – это целенаправленный процесс создания необходимых внешних и внутренних условий для обучения иностранному языку посредством включения лиц, осваивающих образовательные программы в специализированной учебной организации (направленной на развитие и формирование читательской компетенции слушателей центра в единстве всех ее составляющих) в читательскую деятельность, опосредованную как умением читать, так и способностью осмысленно воспринимать и анализировать текстовую информацию на основе различных факторов, таких как лингвистическая подготовка, речевые навыки и профессиональная готовность обучающегося.

Нами были рассмотрены и проанализированы диссертационные исследования разных авторов по проблеме формирования читательской компетенции. Мы пришли к выводу, что, несмотря на наличие разносторонних исследований данного вопроса, за рамками исследований осталось формирование читательской компетенции обучающихся языковых центров.

Мы рассмотрели систему формирования читательской компетенции обучающихся языкового центра.

Мы пришли к выводу, что система формирования читательской компетенции у обучающихся языковых центров представляет собой комплексный процесс, который регулируется как социальным заказом, так и нормативно-правовыми актами в сфере образования. Важным аспектом является то, что данная система основывается на взаимодополняющих подходах: системном, компетентностном и деятельностном и состоит из четырёх взаимосвязанных блоков: мотивационного, содержательного,

деятельностного и рефлексивно-диагностического. Это позволяет создать целостную структуру, которая эффективно отвечает на требования современного образовательного процесса, включая в себя три компонента: мотивационно-личностный; когнитивно-аккумулирующий и результативно-генерирующий.

Мы раскрыли педагогические условия функционирования системы формирования читательской компетенции: учет индивидуально-личностных особенностей обучающихся, применение лингвострановедческой направленности текстового контента; комплексное использование мультимодальных текстов.

Наша экспериментальная работа проходила на базе языкового центра «Маленькая Британия» (адрес: г. Челябинск, проспект Победы, 384 А). В работе приняли участие обучающиеся 9 классов (возраст 15-16 лет) в количестве 30 человек (по 15 человек в каждой из групп: экспериментальной и контрольной).

Наша экспериментальная работа состояла из нескольких этапов, каждый из них подразумевал решение определенных задач:

- 1) констатирующий;
- 2) формирующий;
- 3) итоговый.

Цель настоящей работы заключалась в проверке истинности теоретических положений о том, что эффективность формирования читательской компетенции у обучающихся языковых центров зависит от внедрения специально разработанной системы и создания соответствующих педагогических условий для её успешного функционирования.

Опираясь на цель эксперимента, нами были сформулированы следующие основные задачи экспериментальной работы:

- 1) разработать чёткие критерии и показатели, позволяющие оценить уровни сформированности читательской компетенции у обучающихся;

2) объективно выяснить путём диагностики исходное состояние читательской компетенции у обучающихся языковых центров, что позволило бы выявить сильные и слабые стороны в их подготовке;

3) апробировать систему формирования исследуемой компетенции и диагностировать влияние комплекса педагогических условий на эффективность её функционирования;

4) обобщить полученные результаты.

На основе проведенного анализа результатов, мы пришли к важным выводам о динамике читательской компетенции среди обучающихся в экспериментальной группе. В частности, количество старшеклассников, демонстрирующих высокий уровень читательской компетенции, увеличилось в шесть раз. Это свидетельствует о значительном прогрессе в освоении навыков чтения и анализа текстов. С другой стороны, количество обучающихся с низким уровнем читательской компетенции сократилось до 10%. Это также является положительным показателем, так как свидетельствует о том, что программа, реализуемая в экспериментальной группе, эффективно справляется с задачей улучшения навыков чтения. Хотя контрольная группа также продемонстрировала положительную динамику в развитии читательской компетенции, разница в результатах между двумя группами остается значительной. Это подчеркивает важность создания и реализации педагогических условий, которые способствуют формированию читательской компетенции.

В КГ важно проанализировать конкретные аспекты читательской грамотности, в которых обучающиеся испытывают наибольшие трудности, например, работа с разными жанрами текстов, понимание имплицитной информации, критическая оценка прочитанного. Это позволит более точно направить учебный процесс и достигнуть максимальных результатов. Кроме того, важно учитывать мотивацию обучающихся и создавать благоприятную атмосферу для развития их читательской грамотности.

Анализ данных проведённой экспериментальной работы позволяет сделать следующие выводы:

1) мы видим осязаемое различие между показателями, полученными в экспериментальной и контрольной группах: разница результатов, полученных в ЭГ и КГ констатирует тот факт, что обучение с применением выдвинутых нами педагогических условий продвигается более успешно;

2) реализация системы по формированию читательской компетенции обучающихся языкового центра с учётом комплекса педагогических условий её эффективного функционирования, способствует достижению обучающимися высокого уровня формирования указанной компетенции.

Данные, полученные в ходе экспериментальной работы, подтверждают результативность разработанной системы по формированию читательской компетенции обучающихся языкового центра и правомерность выдвинутой гипотезы, которая была доказана: формирование читательской компетенции обучающихся языкового центра будет успешным, если разработать и апробировать систему формирования читательской компетенции обучающихся языкового центра и комплекс педагогических условий её эффективного функционирования.

Таким образом, цель исследования, а именно – создать и апробировать систему формирования читательской компетенции обучающихся языковых центров и комплекс педагогических условий её эффективного функционирования, в данной магистерской диссертации достигнута, задачи выполнены.

Исследуемая проблематика требует дальнейшего изучения на выборках разных возрастов и представляет собой основу для последующих исследований.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агапитова Т. Г. Дидактические основы обучения иноязычному информативному чтению как средства формирования профессиональной культуры специалиста по иностранным языкам / Т. Г. Агапитова. – Пермь : ПГУ, 2003. – 4 с.
2. Афанасьева О. В. Английский язык. 10 класс. Углубленный уровень : учебник для общеобразовательных организаций / О. В. Афанасьева, И. В. Михеева. – Москва : Просвещение, 2022. – 222 с.
3. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – Москва : Искусство, 1986. – 444 с.
4. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – Издание 2-е / Б. В. Беляев. – Москва : Просвещение, 1965. – 228 с.
5. Богатов А. А. Мотивация в обучении иностранным языкам / А. А. Богатов, Д. А. Богатова // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. – 2023. – № 1. – С. 99–103.
6. Веденяпин Ю. А. Измерение готовности абитуриентов к обучению в институтах иностранных языков как предпосылка индивидуализации учебного процесса : дис. ... канд. пед. наук / Ю. А. Веденяпин. – Москва, 1976. – 195 с.
7. Вождаева Е. О. Факторы формирования читательской компетенции учащихся средней общеобразовательной школы в процессе изучения иностранного языка / Е. О. Вождаева, Т. А. Разуваева // Иностранные языки в XXI веке : актуальные вопросы лингвистики, теории перевода и методики преподавания иностранных языков. – Сборник статей V Международной научно-практической конференции. – Пенза, 2016. – С. 117–120.
8. Воюшина М. П. Модернизация литературного образования и развитие младших школьников : монография / М. П. Воюшина. – Санкт-Петербург : Сударыня, 2007. – 318 с.
9. Гализина Е. Г. Лингводидактические особенности формирования

навыков профессионально-ориентированного чтения на английском языке. Грамматический аспект : дис. . канд. пед. наук / Е. Г. Гализина. – Воронеж, 1998. – 166 с.

10. Граник Г. Г. Дорога к книге / Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевая. – Москва : Образование, 2006. – 351 с.

11. Граник Г. Г. Формирование у школьников приемов умственной работы в процессе выработки орфографических навыков : дис. канд. пед. наук / Г. Г. Граник. – Москва, 1965. – 212 с.

12. Доблаев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л. П. Доблаев. – Москва : Педагогика. 1982. – 176 с.

13. Долгашева М. В. Использование лингвострановедческих текстов на занятиях иностранного языка (из опыта работы) / М. В. Долгашева // Актуальные вопросы преподавания иностранного языка в высшей школе : сборник материалов V Международной научно-практической конференции, посвященной Году науки и технологий в России. – Чебоксары, 17 мая 2021 г. / Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева. – Т. 5. – Чебоксары, 2021. – С. 126–131.

14. Елисеева И. А. Влияние темперамента на изучение иностранного языка / И. А. Елисеева, С. С. Кушкинбаева // Наука и производство Урала. – 2020. – Т. 16. – С. 101–103.

15. Жукова С. А. Дидактические основы формирования навыков информативного чтения (синтаксический аспект) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. А. Жукова. – Пермь, 1995. – 21 с.

16. Зимняя И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 174 с.

17. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование России. – 2003. – № 4. – С. 34–39.

18. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – Москва : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.

19. Калинина Э. С. Круг читательских интересов младших подростков : опыт исследования и формирования / Э. С. Калинина // Педагогический ИМИДЖ. – 2019. – Т. 13. – № 2 (43). – С. 7–15.

20. Карпенков С. Х. Концепция современного естествознания : учебник для вузов / С. Х. Карпенков. – Москва : Академический проект, 2006. – 654 с.

21. Клименко Е. О. Влияние типа темперамента на эффективное изучение английского языка / Е. О. Клименко, Л. А. Галкина, Е. В. Шиянова // В сборнике : Общество, экономика и право : вызовы современности и тенденции развития. – Электронный сборник статей по материалам IV Международной научно-практической конференции. – Волжский, 2023. – С. 375–379.

22. Кобылянский В. А. Формирование экологической культуры и проблемы образования / В. А. Кобылянский // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 32–41.

23. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике (междисциплинарный) / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Март, 2005. – 447 с.

24. Козырева О. А. Компетентность современного учителя : современная проблема определения понятия / О. А. Козырева // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 2. – С. 48–51.

25. Копосова Н. В. Использование мультимодального текста на уроке иностранного языка / Н. В. Копосова // Молодой ученый. – 2024. – № 49(548). – С. 293–295.

26. Костенюк Н. В. Преимущества использования мультимодального текста при обучении иностранному языку / Н. В. Костенюк, А. В. Мерзлякова, Т. Г. Чарчоглян // Казанская наука. – 2024. – № 11. – С. 86–88.

27. Крылова Е. В. Дидактические основы организации макротекста для

обучения иноязычному информативному чтению : англ. яз., первый этап : дис. канд. пед. наук / Е. В. Крылова. – Пермь, 1994. – 236 с.

28. Ложкина Н. М. Формирование иноязычной читательской компетенции студентов экономических специальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. М. Ложкина. – Нижний Новгород, 2014. – 23 с.

29. Лысанова Н. В. Педагогические основы обучения иноязычному информативному чтению : дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Лысанова. – Якутск, 1999. – 201 с.

30. Лю Б. Толкование понятия «компетенция» и «компетентность» в научной литературе / Б. Лю, А. С. Петелин // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2020. – № 2 (287). – С. 29–31.

31. Малаева М. С. Формирование читательской компетентности младших школьников / М. С. Малаева // Проблемы современной науки и образования. – 2016. – № 2. – С. 168–171.

32. Манукова Е. А. Эволюция развития понятия компетенции, подходы к анализу / Е. А. Манукова, В. С. Дронов // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2020. – № 6–4 (62). – С. 111–113.

33. Маркова А. К. Формирование мотивации учения : книга для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – Москва : Просвещение, 1990. – 191 с.

34. Мачавариани Э. М. Влияние типа темперамента на успешность изучения иностранных языков младшими подростками / Э. М. Мачавариани // Молодой ученый. – 2024. – № 18 (517). – С. 355–357.

35. Мосина М. А. Обучение профессионально-ориентированному информативному чтению-диалогу англоязычных научно-методических текстов : дис. ... канд. пед. наук / М. А. Мосина. – Пермь, 2001. – 229 с.

36. Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон [принят Гос. Думой 21 декабря 2012 г. ; одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 г.] // Собрание законодательства РФ. – 31.12.2012. – № 53

(ч. 1). – Ст. 7598.

37. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 287 // Официальный интернет-портал правовой информации <http://pravo.gov.ru>, 5 июля 2021 г.

38. О некоторых вопросах государственного управления в области международного сотрудничества : указ Президента РФ от 06 сент. 2008 г. № 1315 // Собрание законодательства РФ. – 2008. – № 37. – Ст. 4181.

39. Ольховская Т. А. Становление образа «Я» будущего педагога студента университета : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Т. А. Ольховская. – Оренбург, 1999. – 19 с.

40. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – Москва : Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

41. Разуваева Т. А. Формирование читательской компетенции студентов факультета иностранных языков : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Т. А. Разуваева. – Тула, 2006. – 23 с.

42. Раюшкина М. Е. Особенности обучения пониманию эксплицитной и имплицитной информации при работе с аутентичным текстом в старших классах филологического профиля (на примере новеллы О. Генри «Дары волхвов») / М. Е. Раюшкина, И. Е. Белогорцева // Наука и образование сегодня. – 2015. – № 5. – С. 11–14.

43. Саланович Н. А. Лингвострановедческий подход как средство повышения мотивации при обучении иностранным языкам в старших классах средней школы : (на материале французского языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Саланович. – Москва, 1995. – 16 с.

44. Серова Т. С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе / Т. С. Серова. Свердловск : изд-во Уральского ун-та, 1988. – 232 с.

45. Сигитова Е. С. Диагностическая работа по читательской грамотности

для учащихся 9 классов по английскому языку / Е. С. Сигитова // <https://www.pedgorizont.ru/>.

46. Татур Ю. Г. Система высшего образования России : методология анализа и проектирования / Ю. Г. Татур. – перераб. и доп. – Москва : изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2002. – 272 с.

47. Хуторской А. В. Системно-деятельностный подход в обучении : научно-методическое пособие / А. В. Хуторской. – Москва : Эйдос ; изд-во Института образования человека, 2012. – 63 с.

48. Цыганок Г. Ю. Влияние темперамента на изучение иностранных языков / Г. Ю. Цыганок, О. В. Сергеева // Царскосельские чтения. – 2015. – № XIX. – С. 92–96.

49. Яковлев Е. В. Педагогическая концепция : методологические аспекты построения / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Москва : ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

50. Edelhoff Ch. Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle / Ch. Edelhoff. – Hueber Verlag, Muenchen, 1985. – 206 s.

51. Ehlers S. Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik / S. Ehlers. – Gesamthochschule Kassel (GhK), 1992. – 112 s.

52. Grzesik J. Textverstehen lernen und lehren / J. Grzesik. – Stuttgart Klett, Verlag fur wissen und Bildung, 1990. – 405 s.

53. Westhoff G. Fertigkeit Lesen / G. Westhoff. – Goethe-Institut, Muenchen, 1997. – 176 s.

54. Willenberg H. Lesen und Lernen : Eine Einführung in die Neuropsychologie des Textverstehens / H. Willenberg. – Heidelberg Berlin : Spektrum, Akad. Verb, 1999. – 220 s.

55. White R. W. Motivation Reconsidered : the Concept of Competence / R. W. White // Psychol. Rev. – 1959. – Vol. 66. – № 5. – P. 297–332.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Переработанная анкета «Круг чтения» Э. С. Калининой

№	Вопрос	Ответ
1	Как часто Вы читаете?	А) каждый день; Б) 2-3 часа в неделю; В) значительно реже.
2	Чем является для Вас книга?	А) источником духовного познания; Б) источником эстетического наслаждения; В) средством подъема образовательного уровня.
3	Каков, по-Вашему, уровень Вашего чтения?	А) много читаю; Б) мало читаю, но достаточно для себя; В) много читаю, но хотелось бы больше; Г) мало читаю.
4	Укажите Ваши предпочтения в чтении	А) русская классика; Б) современная русская литература; В) зарубежная классика; Г) современная зарубежная литература.
5	Кто Вам рассказывает о новых книгах?	А) учителя; Б) родители; В) библиотекарь; Г) знакомые, друзья; Д) узнаю из СМИ/интернета.
6	Назовите последнее прочитанное Вами произведение	<i>[Ответ обучающегося]</i>

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Текстовое задание «Schools around the world» для выявления уровня развития критического мышления обучающихся на констатирующем этапе работы (из учебника для 10-ых классов под редакцией О. В. Афанасьевой и И. В. Михеевой)

There are many types of schools in the world. Some are expensive, private boarding schools, like Rugby School in England where the game of rugby was invented! There are also some specialist schools, like drama schools, dance schools or the 40 acrobatic schools in Wuqiao, China. It might sound like fun, but, as 13-year-old Zhang Li explains, «Our training starts at 5:30 am. It's very hard, but these skills will help me earn a living when I leave». There are also a wide range of school subjects at different schools. At Holden High School in the USA, subjects include comic book art, photography, song writing and yoga.

At a school in the Annapurna Mountains in Nepal, classes don't start until 10 am because a lot of students have to walk for about an hour to get there. In Japan, it isn't unusual for students to spend two hours or more getting to school on public transport. «It's not so bad», says 15-year-old Keiko from Tokyo. «I sometimes sleep or study on the train, and it's a great way to catch up with my friends».

The average school day in the UK and the US is 6.5 hours for high school students. Students in Korea and Greece, however are not so lucky! After school they attend extra classes in private schools. «On a typical day», says Jie Kim from Seoul, South Korea, «I don't get home until midnight, but if I don't study hard, I won't get into a good university».

All schools have rules, but sometimes they are really strict At Eton College, a very famous boys' boarding school in England, the students have a smart but very old-fashioned uniform with a long jacket, trousers and shirt. In Japan, everyone has to participate in «o soji», or the cleaning of the school, before they go home, whereas at Summerhill School in England, it's the students who make the rules!

So, is your school better or worse than schools in other parts of the world? No matter what your answer is, we shouldn't forget that 300 million children in the world don't have any schools to go to. So even if you'd like to change some things about your school, you really are one of the lucky ones.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Диагностическая методика читательской грамотности для обучающихся
9-х классов (автор Е. С. Сигитова)

Общая характеристика диагностической методики

Тип текста сплошной.

Тематика текста – «Культура».

Контекст – образовательный.

Структура работы

Диагностическая работа состоит из блоков, задания которых позволяют проверить навыки чтения, письма и знания лексики/грамматики. В данной работе дано 8 заданий.

В разделе «Чтение» первое задание направлено на умение находить и извлекать несколько единиц информации, расположенных в разных фрагментах текста.

Цель второго задания – построить логическую цепь рассуждений, устанавливая взаимосвязи между элементами/частями текста.

Третье задание направлено на умение определять наличие/отсутствие информации.

В разделе «Языковые средства» четвертое задание направлено на умение находить и извлекать несколько единиц информации, расположенных в разных фрагментах текста, на знание и умение распознавать видовременные формы глагола пассивного залога.

Пятое задание ставило цель – применить знания и умения в распознавании видов причастий.

Шестое задание направлено на умения понимать графическую информацию и находить в тексте слова с префиксами, правильно определять части речи.

Седьмое и восьмое задания направлены на умение использовать информацию из текста для решения практической задачи с привлечением

фоновых знаний, находить синонимы к выделенным словам в тексте, знать префиксы, уметь определять части речи с префиксами.

Содержательная область оценки (распределение заданий по отдельным областям)

№	Блок содержания	Контролируемое знание/умение	Кол-во заданий	Уровень сложности	Тип задания	Примерное время выполнения (в мин.)	Максимальный балл за выполнение
1	Чтение	Находить и извлекать информацию	2	Б	1,3	10	12
		Интегрировать и интерпретировать информацию	1	Б	1	3	-
		Осмысливать и оценивать содержание и форму текста	1	Б	2	3	5
		Использовать информацию из текста	1	Б	8	3	3
2	Языковые средства (лексика)	1. Уметь находить синонимы к выделенным словам в тексте.	3	Б	7	10	6
		2. Знать префиксы, уметь определять части речи с префиксами.			6		5
		3. Знать лексику и уметь находить прилагательные, описывающие объект.			8		3
3	Языковые средства (грамматика)	1. Знание и умение распознавать видовременные формы глагола пассивного залога.	1	Б	4	11	3
		2. Знание и умение распознавать виды причастий.	1		5		3
	Итого						40

Условные обозначения:

Б – базовая сложность.

Тип задания по форме ответов

В вариантах используются следующие типы заданий:

- 1) прочтите текст и ответьте на вопросы по основному содержанию текста;
- 2) расположите следующие части текста в логической последовательности и пронумеруйте их по порядку;
- 3) согласитесь или не согласитесь с утверждениями по содержанию текста;
- 4) найдите и выпишите из текста формы Past Simple Passive;
- 5) найдите и выпишите причастия настоящего времени;
- 6) найдите в тексте слова с префиксами, определите части речи;
- 7) найдите синонимы к выделенным словам в тексте;
- 8) найдите в тексте слова, которые описывают глиняную игрушку.

Составьте свои словосочетания с этими словами.

Время выполнения диагностической работы составляет 40 минут.

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Переработанная методика сформированности читательской компетенции
М. П. Воюшиной

Критерии диагностики сформированности читательской компетенции:

- 1) уровень восприятия текста;
- 2) речевое развитие (литературное творчество);
- 3) ориентация в круге чтения (уровень начитанности);
- 4) мотивация к чтению;
- 5) способность оперировать полученными знаниями в условиях

различных видов деятельности.

1. Уровень восприятия обучающимся языкового центра литературного произведения на иностранном языке устанавливается на основе анализа результатов читательской деятельности (ответов на вопросы к тексту, постановки вопросов).

Низкий уровень – фрагментарный уровень.

У обучающихся языкового центра, находящихся на фрагментарном уровне восприятия иноязычного художественного текста, отсутствует целостное представление о произведении, так как их внимание сосредоточено лишь на отдельных, обычно самых ярких событиях, то есть фрагментах произведения. Это приводит к тому, что обучающийся не может установить причинно-следственные связи в тексте, не может объяснить мотивы поступков героев, их последствия. Фрагментарность восприятия приводит к тому, что даже пересказать произведение обучающийся не в силах: он пропускает события, путается в их последовательности, не запоминает имен героев, не может рассказать о них. При постановке вопросов к произведению обучающиеся языкового центра или вовсе не справляются с заданием, или ставят один-два вопроса, как правило, к началу иноязычного текста.

Средний уровень – констатирующий уровень.

Констатирующий уровень (соответствует уровню осмысления произведения). Обучающиеся языкового центра восстанавливают поступки героев, пересказывают текст, конкретные события, описанные в произведении. При постановке вопросов к произведению обучающиеся стремятся как можно подробнее воспроизвести событийную сторону.

Высокий уровень – уровень героя.

Обучающийся языкового центра, поднявшийся на уровень героя, может сосредоточиться на деталях иноязычного текста, его интересуют не только события, но и образы героев. Читатель даёт оценку героям, обосновывает свою точку зрения ссылкой на поступки. При постановке вопросов у обучающихся преобладают вопросы на выявление мотивов поведения персонажей, на оценку героев и на установление причинно-следственных связей.

2. Речевое развитие.

Для определения этого критерия необходимо написать словесный портрет одного из героев литературного произведения на иностранном языке, или описать, как обучающийся представляет обложку данной книги.

Длина предложения: 3-4 слова – низкий уровень, 5-6 – средний, более 6 – высокий.

Выразительность речи:

Высокий уровень – точное использование более 3 эпитетов, сравнений.

Средний уровень – достаточно точное использование 1, 2 эпитетов или других средств художественного выражения.

Низкий уровень – неточное высказывание без художественных средств.

3. Уровень начитанности.

Обучающимся языкового центра предлагается ответить на вопросы:

- какие ещё произведения данного писателя вы знаете?
- какие бывают виды литературных художественных произведений?

- каких авторов данного жанра вы ещё знаете?
- какие жанры художественной литературы вы знаете?
- каких зарубежных детских писателей и их произведения вы знаете?

Анализ количества ответов на каждый вопрос позволит определить уровень начитанности обучающегося языкового центра.

Низкий уровень – менее 2-х ответов на каждый вопрос; средний – 2-3 ответа; высокий уровень – 4 и более ответов.

4. Мотивация к чтению.

Для определения критерия обучающимся языкового центра предлагается заполнить анкету с вопросами.

Виды мотивов:

- 1) учебная необходимость (нужно для выполнения домашнего задания, заставляют родители, учитель, чтобы научиться «быстро» читать);
- 2) личностный рост (хочу быть умным, развитым, узнать новое, читать интересно);
- 3) эстетические потребности (хочу понять писателя, люблю представлять себя на месте героя, читаю для души).

Определяя уровень мотивации, исходить нужно из следующих посылов: низким уровнем мотивации характеризуются старшеклассники, которые выбирали мотивом учебную необходимость, средним уровнем – выбирающие мотивы личностного роста, высоким – мотивы эстетической потребности.

5. Способность оперировать полученными знаниями.

Обучающимся языкового центра предлагается объединить три художественных произведения иностранного писателя в сборник, дать ему название и дополнить сборник своими любимыми произведениями.

Высокий уровень – название сборника определено и отражает его художественное содержание, он дополнен 3-4 произведениями.

Средний уровень – название сборника определено и частично отражает его художественное содержание, он дополнен 1-2 произведениями.

Низкий уровень – название сборника не определено либо определено, но только лишь частично отражает его художественное содержание, обучающийся не смог дополнить сборник произведениями.