



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

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И МОАЯ

Формирование метакогнитивных умений в чтении на началь-
ном этапе обучения иностранному языку

Выпускная квалификационная работа
по направлению_44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)
Направленность программы бакалавриата
«Иностранный (английский) язык. Иностранный (немецкий) язык»

Проверка на объем заимствований

_____ % авторского текста

Работа _____ к защите

рекомендована/не рекомендована

« ___ » _____ 20__ г.

зав. кафедрой английского языка

и МОАЯ

Кунина Наталья Ефимовна

Выполнила:

Студентка группы ОФ-503/088-5-1

Фетисова Анна Геннадьевна

Научный руководитель:

кандидат педагогических наук, доцент каф. ан-
глийского языка и МОАЯ

Федотова Марина Геннадьевна

Челябинск

2017 год

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАКОГНИТИВНЫХ УМЕНИЙ	
1.1 Чтение как вид речевой деятельности	8
1.2 Метакогнитивные умения	12
1.3 Формирование метакогнитивных умений.....	21
Выводы по первой главе.....	26
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ МЕТАКОГНИТИВНЫХ УМЕНИЙ	
2.1 Цель, задачи и условия организации опытно- экспериментального обучения по формированию мета- когнитивных умений	27
2.2 Методика проведения опытно-экспериментального обучения.....	39
2.3. Анализ результатов опытно-экспериментального обу- чения	44
Выводы по второй главе.....	51
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	52
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	54
Приложение 1.....	58
Приложение 2.....	59
Приложение 3.....	60
Приложение 4.....	61
Приложение 5.....	62
Приложение 6.....	63
Приложение 7.....	64

Введение

В настоящее время личностно-ориентированный подход к образованию, в том числе языковому, закреплен в федеральных государственных образовательных стандартах, определяющих цели, содержание, методологию обучения. Перед школой стоит задача обеспечить такое образование, которое гарантирует выпускнику социальную устойчивость и мобильность, условия для его самоопределения и саморазвития. Концепция перспективного развития школы ориентирована на переход от образования как передачи ученику знаний к продуктивному образованию. Продуктивное образование обуславливает приоритет самостоятельной учебной деятельности учащегося. Большое внимание уделяется самостоятельной работе, поэтому одной из главных задач обучения иностранному языку в средней школе является формирование метакогнитивных умений, то есть способностей к планированию собственной учебной деятельности, самоанализу и самооценке.

Актуальность и недостаточная разработанность обозначенной выше проблемы обусловили выбор темы исследования: «Формирование метакогнитивных умений при работе с текстом на начальном этапе обучения иностранному языку».

Объектом исследования выступает процесс обучения английскому языку на начальном этапе.

Предмет исследования заключается в формировании метакогнитивных умений при работе с текстом на начальном этапе обучения иностранному языку.

Цель исследования предполагает разработку комплекса заданий, направленного на формирование метакогнитивных умений при работе с текстом на иностранном языке на начальном этапе обучения.

Гипотеза данного исследования состоит в предположении о том, что процесс формирования метакогнитивных умений при работе с текстом на иностранном языке будет протекать более успешно, если в процессе обучения чтению использовать разработанный нами комплекс заданий, который

ориентирован на развитие каждой составляющей метакогнитивных умений, а учебный процесс будет строиться в три этапа: ознакомительно-аналитический, адапционно-дифференцированный и ассимиляционно-интегрирующий.

Проблема, объект, предмет, цель и гипотеза исследования позволили нам сформулировать следующие задачи:

- 1) Изучить и проанализировать состояние проблемы обучения чтению в теории и практике преподавания английского языка на начальном этапе обучения
- 2) Разработать комплекс заданий, направленный на формирование метакогнитивных умений при работе с текстом на иностранном языке;
- 3) Апробировать разработанный комплекс заданий в ходе опытно-экспериментальной работы, сформулировать выводы.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования:

- Теоретический анализ методической, педагогической, филологической, психологической литературы по проблеме исследования;
- Обобщение педагогического опыта по обучению чтению на уроках английского языка;
- Количественные и качественные методы сбора данных;
- Опытное-экспериментальное обучение по проверке правильности выдвинутой гипотезы;
- Обработка результатов обучаемости учащихся в соответствии с методами математической статистики.

Теоретически-методологическую основу исследования составляют работы:

- в области психологии (И.А. Зимняя, З.И. Клычников и др)

- в области методики (А.А. Миролюбов, Н.И. Гез, Е.Н. Соловова, Н.В. Гальскова, Е.И. Пассов и др.)

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается:

- опорой на достижения методики преподавания и смежных наук;
- использованием адекватных методов исследования;
- результатами опытно-экспериментальной работы.

Теоретическая значимость выполненного исследования состоит в том, что на основе комплексного изучения рассматриваемой проблемы систематизированы и уточнены основы формирования метакогнитивных умений при работе с текстом на иностранном языке у учащихся на начальном этапе обучения.

Практическая значимость заключается в разработке комплекса заданий по формированию метакогнитивных умений при работе с текстом на иностранном языке, готово к внедрению в практику.

Базой исследования является ЧОУ ДО «Английский Клуб №1» города Челябинска. В исследовании приняли участие 12 учащихся группы Friends Starter I (средний возраст 8-9 лет, из них 7 человек - девочки и 5 человек - мальчики) и 11 учащихся группы Friends Starter II (средний возраст 8-9 лет, из них 7 человек девочки и 4 человека мальчики).

Дипломная работа состоит из введения, двух глав, выводов, заключения, приложения и списка использованной литературы. Во введении обосновывается актуальность темы, определяются объект и предмет исследования, а также цели, задачи и методы работы.

В первой главе «Теоретические основы формирования метакогнитивных умений при работе с текстом на иностранном языке на начальном этапе обучения» изучается и анализируется состояние проблемы формирования метакогнитивных умений в педагогической литературе, раскрывается сущ-

ность понятий «чтение», «метакогнитивные умения» на теоретическом уровне, анализируются различные подходы и методы их формирования.

Вторая глава «Опытно-экспериментальное обучение по формированию метакогнитивных умений» посвящена описанию хода, условий и результатов проведенной нами опытно-экспериментального обучения по формированию метакогнитивных умений при работе с текстом на начальном этапе обучения иностранному языку.

В заключении сформулированы итоги теоретической и практической частей исследования.

Список литературы включает 52 наименования.

Понятийный аппарат исследования:

Деятельность – процесс активного взаимодействия субъекта с объектом, во время которого субъект удовлетворяет какие-либо свои потребности, выполняет свои обязанности, функции.

Когнитивные умения – знания о закономерностях и понимание процесса обучения как управления, в основе которого лежит информационный процесс, управление психическим развитием учащихся на основе ценностей, смыслов и отношений к окружающей действительности, личностно-профессиональных приоритетов.

Комплекс упражнений – совокупность необходимых типов и видов упражнений, которые выполняются в последовательности, учитывающей закономерности формирования и совершенствования навыков и умений в разных видах деятельности в их взаимодействии, и обеспечивающей максимально высокий уровень владения иностранным языком в заданных условиях.

Метакогнитивные умения – когниции второго порядка, т. е. знания субъекта о своей когнитивной системе и умение управлять ею

Метакогниция (метапознание) — (Metacognition), когниции второго порядка, т. е. знания субъекта о своей когнитивной системе и умение управлять ею.

Рефлексия – способность сознания человека сосредоточиться на самом себе.

Речевая деятельность – это деятельность, имеющая социальный характер, в ходе которой высказывание формируется и используется для достижения определенной цели (общения, сообщения, воздействия).

Самоконтроль – интеллектуальное умение сравнивать в процессе овладения иноязычной речевой деятельностью результаты собственного выполнения той или иной учебной задачи с определенным эталоном и при этом самостоятельно обнаруживать, исправлять или предупреждать ошибки в своей деятельности или ее результаты.

Самооценка – оценка человеком самого себя, своих достоинств и недостатков, возможностей, качеств, своего места среди других людей.

Текст – зафиксированная на каком-либо материальном носителе человеческая мысль; в общем плане связная и полная последовательность символов.

Умение – сознательная деятельность, основанная на системе подсознательно функционирующих действий и направленная на решение коммуникативных задач [Пассов 1977: 42]

Упражнение – тренировка в виде повторного выполнения того или иного действия с соблюдением ряда требований с целью его усвоения.

Чтение – сложная аналитико-синтетическая деятельность, складывающаяся из восприятия и понимания текста, причем самое совершенное чтение характеризуется слиянием этих двух процессов и концентрацией внимания на смысловой стороне содержания [Егоров 1963: 45]

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАКОГНИТИВНЫХ УМЕНИЙ

1.1. Чтение как вид речевой деятельности

Чтение представляет собой вид речевой деятельности, входящий в сферу коммуникативно-общественной деятельности людей, реализуемой в форме вербального опосредованного общения [Леонтьев А.Н., 1972]. Иными словами, чтение – это коммуникативная деятельность, направленная на получение информации, содержащейся в письменном тексте, способ общения через текст.

Процесс чтения состоит из двух составляющих с точки зрения участвующих в нем механизмов: механизмов восприятия печатного кода и механизмов активной переработки читаемого, обеспечивающих «присвоение» содержания печатного текста, его понимание и осмысление. Эти две стороны процесса чтения – прием и осмысление письменной информации, ее перцептивная и смысловая обработка обеспечиваются целым рядом действий и операций, которые совершает читающий для получения желаемого результата. При этом в чтение включены не только действия чисто перцептивные, но и продуктивные элементы (например, актуализация опыта, предвидение). В этом смысле можно подвергнуть сомнению устоявшуюся привычку относить чтение к рецептивным видам речевой деятельности. Более правильно именовать его внутренне активной формой речевой деятельности [Зимняя И.А., 1973]. При чтении мыслительная задача решается вербальными средствами для себя. Этим чтение и слушание отличаются от говорения и письма как внешне активных форм речевой деятельности, когда вербальные средства используются для общения с другими людьми.

Целью чтения – его продуктом, результатом является осмысление зрительно воспринимаемой информации, раскрытие смысловых связей, понимание информации. Чтение всегда направлено в зависимости от конкретной це-

ли в конкретный момент чтения. Чтение выполняет различные функции: цели практического овладения языком, средства изучения языка и культуры, средства изучения языка и культуры, средства информационной, образовательной деятельности учащегося, а также средства самообразования и рекреативной деятельности (чтение для отдыха). Помимо этого, практика в чтении позволяет поддерживать и совершенствовать не только умения в чтении, обеспечивающие понимание и интерпретацию читаемого, но и базовые умения, связанные с переработкой смысловой информации, реализуемые в иностранном языке.

В современный период развития методики, когда за основу построения любой образовательной модели принимается деятельностный подход к обучению, типологию видов чтения принято строить в зависимости от характера деятельности чтеца. Характер его деятельности меняется, в свою очередь, в зависимости от цели чтения и ожидаемого результата. Таким образом, в определении видов чтения как объектов обучения необходимо руководствоваться тем, какие коммуникативные задачи придется решать читающему: они выступают в качестве основных критериев дифференциации видов чтения. В свою очередь, коммуникативные задачи, которые приходится решать чтецу на иностранном языке, неразрывно связаны с предполагаемым дальнейшим использованием информации текста, что предусматривает четкую установку на степень полноты и точности понимания, глубины проникновения в содержание читаемого. Поэтому важно понимать, что качественные характеристики результата деятельности чтения (степень полноты, точности и глубины понимания) напрямую зависят от цели чтения.

Итак, в выделении видов чтения принято сочетать три коррелирующих фактора: цель чтения, определяемый ею характер деятельности и зависящая от цели установка на степень полноты, точности и глубины понимания.

В зависимости от коммуникативных задач при чтении и характера использования полученной информации предложено различать следующие виды чтения: ознакомительное, изучающее, просмотровое и поисковое [Фолом-

кина С.К., 1974]. Для каждого из них характерны специфические цели и разная установка на степень понимания текста.

Построение методики обучения чтению опирается на знание алгоритма (последовательности) действий, необходимых для протекания процесса чтения, знание динамики коммуникативных задач, которые должны решаться в процессе чтения. Выбор адекватных обучающих приемов позволяет развивать и совершенствовать мыслительные механизмы, задействованные в процессе чтения.

Конечной целью школьного обучения чтению признается умение читать аутентичные тексты различных стилей, используя основные виды чтения в зависимости от коммуникативной задачи. Итоговый уровень обученности выпускника школы в области чтения достигается постепенно, совершенствуясь на каждом из этапов обучения: 2-4-е, 5-7-е, 8-9-е, 10-11-е классы. Для каждого из перечисленных этапов в нормативных документах сформулированы требования к уровню развития умений чтения.

Рассмотрим подробнее начальный этап обучения чтению на иностранном языке. Во 2-м классе основное внимание уделяется чтению слов, предложений, главным образом вслух. К концу учебного года возможно чтение вслух двух-трех связных предложений, естественно с пониманием их содержания. В 3-4-х классах ученикам предлагаются повествовательные тексты с очень простой фабулой и описательные тексты, не осложненные деталями. При этом обращается внимание на чтение не только вслух, но и про себя. Чтение вслух на этом этапе уже должно быть беглым. Безошибочным должно быть ударение в словах и интонирование предложений. При чтении про себя развиваются приемы нахождения и осмысления информации (кто главное действующее лицо, где происходит действие).

Поскольку ведущим принципом обучения иностранному языку на начальном этапе выступает параллельное и взаимосвязанное обучение устной речи и чтению, у учащихся почти не возникает трудностей в узнавании и понимании языковых средств: чтение осуществляется на материале текстов, по-

строенных на изученном языковом материале. Такое чтение не осложнено ни трудностью материала, ни какими-либо специальными задачами чтения. Оно в наибольшей степени благоприятствует становлению перцептивных механизмов обработки иноязычной информации [Теоретические основы..., 1981] и служит пусковым механизмом чтения про себя. К Концу начальной школы посильным для учащихся текстом должен быть текст, включающий примерно 100 слов.

1.2. Метакогнитивные умения

Чтение – одна из основных сфер коммуникативной деятельности на изучаемом языке в самостоятельной работе. Поскольку в настоящее время в школах уделяется большое внимание самостоятельной работе учащихся, чтение играет важную роль в формировании метакогнитивных умений. Описанию особенностей организации метакогнитивного опыта посвящены исследования зарубежных и российских ученых.

Именно работы Дж. Флейвелла, согласно большинству авторов, открывают метакогнитивное направление в современной психологии. Он подчеркивает, что метапознание имеет определенную структуру. В качестве основных его компонентов автором выделяются метакогнитивные знания и опыт с одной стороны, и метакогнитивные цели и стратегии - с другой.

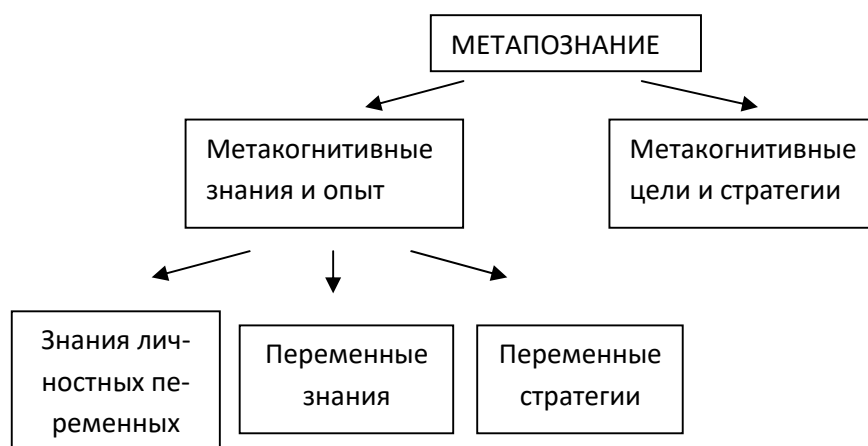


Рис. 1 Структура метапознания по Дж. Флейвеллу

Первые два компонента представляют собой рефлексивные образования, благодаря которым человеческий интеллект приобретает некоторое новое качество, названное Дж. Флейвеллом «когнитивным мониторингом». Это качество определяется автором как способность интроспективно просматривать и отслеживать ход своей интеллектуальной деятельности с коррекцией по мере необходимости отдельных ее сторон.

Он выделяет следующие функции метапознания:

- 1) Постановка проблемы и определение возможных решений;
- 2) Знание о том, какой когнитивный процесс необходим для решения задачи;
- 3) Активизация правил и способов познания;
- 4) Гибкость в поиске решения;
- 5) Обеспечение фиксации внимания на задаче;
- 6) Контроль процесса решения задачи;
- 7) Вера в возможности решения;
- 8) Стремление к изящному решению. [Дж. Флейвелл 19976: 231]

Метакогнитивные знания, или метакогнитивная осведомленность, согласно Дж. Флейвеллу, подразделяются на 3 категории:

- знания личностных переменных,
- переменных знаний
- переменных стратегии.

Метакогнитивные знания и опыт могут активизировать стратегии направленные на два типа целей – когнитивные и метакогнитивные. Первые направлены на прямую познавательную цель, вторые – на метакогнитивную цель оценки полученного знания. Когнитивные стратегии призваны осуществлять познавательный процесс, метакогнитивные стратегии – контролировать его. [Нельсон Т.О. 1992]

Экспериментальные исследования, проведенные в метакогнитивной психологии, были направлены на выявления возможностей детей регулировать собственную познавательную деятельность на основе знания ее особенностей (J. Flavell, A. Brown, M.Reid и др.). На основании этих экспериментов Дж. Флейвелл сделал вывод о том, что младшие школьники весьма ограничены в знании относительно познавательных явлений и мало контролируют собственную память, понимание и другие познавательные процессы.

Дж. Флейвелл подчеркивает, что когнитивное развитие заключается не только в реализации перцептивных, мнемических способностей, способности усваивать правила, но и в развитии функции метапознания – умения эти способности применять. Автор отмечает, что эти способности развиваются у всех детей, однако, большое значение имеют условия воспитания.

Таким образом, Дж. Флейвелл акцентирует контролирующую функцию метакогнитивных процессов и особое значение придает рефлексии. В таком контексте вывод, сделанный исследователем об ограниченности метакогнитивных возможностей младших школьников, правомерен.

В психологической литературе высказывается и другая точка зрения о природе и функциях метапознания. В работах Р. Стернберга, Д. Шартье и Э.Лоарера и др. метапознание рассматривается более широко. Авторы считают основной особенностью метакогнитивных процессов то, что они регулируют протекание собственно когнитивных процессов.

В «триархической теории интеллекта» Р. Стернберга [Стернберг Р. 1985: 1115] интеллектуальная деятельность рассматривается как система процессов (компонентов), отвечающих за переработку информации. К этим компонентам автор относит не только когнитивные процессы (компоненты исполнения, преобразования информации, усвоения и использования знаний), но и метакогнитивные процессы регуляции интеллектуально деятельности, такие как планирование, прослеживание хода решения, выбор формы презентации задачи, сознательное распределение внимания, организация обратной связи и т.д.

Д. Шартье и Э.Лоарер считают основным критерием различия когнитивных и метакогнитивных процессов их объект. По мнению авторов когнитивные процессы приложимы к объектам в широком смысле, а метакогнитивные процессы применяются к когнитивным процессам. [Шартье Д., Лоарер Э. 1997: 204]

Точки зрения, высказываемые в работах Р. Стернберга, Д.Шартье и Э.Лоарера, соответствуют философскому пониманию метапознания, соглас-

но которому к метакогнитивным процессам относятся те, которые направлены не на объекты окружающего мира, а собственные познавательные процессы человека.

Поэтому, регуляция собственной познавательной деятельности взрослым человеком может быть как осознанной, так и неосознанной. Так как ребенок не осознает процесс познания, однако, при решении доступных ему задач может действовать достаточно целесообразно, следовательно, этот процесс организован.

В поздних зарубежных теориях интеллекта процессам организации и контроля интеллектуальной деятельности отводилось значительное место. Позитивным моментом этих исследований является выделение метакогнитивных процессов в самостоятельную группу и определение метакогнитивных функций, то есть четкое определение нового предмета исследования в психологии мышления.

Существенное влияние на становление метакогнитивной психологии оказали исследования Ж. Пиаже о роли рефлексии в познавательной деятельности человека. В своих ранних работах автор объяснял особенности мыслительной деятельности ребенка именно отсутствием осознанности собственной мысли. «Отсутствие осознания мысли, по отношению к ней самой, - писал Пиаже, - объясняет, почему ребенку трудно оперировать логическим оправданием». [Пиаже Ж. 1994] М Дональдсон так же подчеркивала, что «умение направить мыслительные процессы на самих себя» - одна из важнейших характеристик мыслительной деятельности, поэтому главная задача умственного развития – это формирование рефлексии умственных действий. [Дональдсон М. 1985: 187]

Таким образом, с одной стороны авторы подчеркивают, что рефлексия играет важную роль в познавательной деятельности, а с другой – допускается, что познавательный процесс может регулироваться неосознаваемыми механизмами.

В исследованиях Дж. Кагана и Н. Кагана показано, что для детей младшего школьного возраста характерна импульсивность в решении познавательных задач. Рост эффективности познавательной деятельности с возрастом авторы связывают с развитием у детей рефлексии.

Таким образом, эволюция изучения познавательных процессов в зарубежной психологии представляет собой переход от сугубо интеллектуалистической трактовки познавательной деятельности к новой парадигме, согласно которой особое значение придается процессам, обеспечивающим регуляцию получения и переработки информации. Эти процессы были объединены в особую группу метакогнитивных.

Несмотря на различия во взглядах, все исследователи подчеркивают значение метакогнитивных процессов, указывая, что высокоинтеллектуальные люди имеют не столько более сформированные механизмы переработки информации, сколько более совершенные механизмы регуляции наличных интеллектуальных ресурсов. Поэтому в работах Дж. Флейвелла, Р. Стернберга, Д. Кюн, и др. особое значение придается метакогнитивному развитию детей.

По существу о развитии метакогнитивных функций говорил и К. Фишер. Согласно его взглядам, интеллектуальное развитие – есть образование иерархически организованных комплексов специфических навыков (сенсорных, репрезентативных и абстрактных – в терминологии Дж. Флейвелла, когнитивных функций) и комбинаторных правил, отвечающих за их взаимодействие и преобразование (метакогнитивных функций).

Многие авторы изучали особенности и возможности формирования метакогнитивных процессов у подростков и старших школьников, в то время как изучению метапознания у детей младшего школьного возраста внимания уделялось недостаточно. Дж. Флейвелл и его последователи акцентируют контролирующую функцию метакогнитивных процессов, подчеркивают роль рефлексии, и поэтому отрицают возможности формирования метакогнитивных процессов у детей младшего школьного возраста. Р. Стернберг,

Д.Шартье и Э. Лоарер, рассматривают метапознание более широко, понимая под метакогнитивными процессами те, объектом которых является не внешние явления, а собственные познавательные процессы субъекта.

Близкие идеи о сущности метапознания выражаются в работах М.А. Холодной. Рассматривая проблему устройства интеллектуальной сферы («ментального опыта»), М.А. Холодная, наряду с когнитивным опытом (структурами, обеспечивающими хранение, упорядочивание и трансформацию наличной поступающей информации) и интернациональным опытом (структурами, лежащими в основе индивидуальных интеллектуальных особенностей), выделяет «метакогнитивный опыт».



Рис. 2 Структура интеллектуальной сферы (М.А. Холодная)

Описывая модель психологического устройства интеллекта, М. А. Холодная выделяет метакогнитивный опыт как ментальные структуры, позволяющие осуществлять непроизвольную регуляцию процесса переработки информации и произвольную организацию собственной интеллектуальной активности. [Холодная М.А. 1997: 272]

Метакогнитивный опыт, отмечает М. А. Холодная, включает в себя:

1) Произвольный интеллектуальный контроль,

Произвольный интеллектуальный контроль предполагает способности:

– планировать

– выдвигать цели и подцели собственной интеллектуальной деятельности, продумывать средства их реализации, выстраивать последовательность собственных действий и т.д.;

- предвосхищать
- учитывать последствия принимаемых решений, а также прогнозировать возможные изменения проблемной ситуации;
- оценивать
- субъективно определять качество отдельных «шагов» собственной интеллектуальной деятельности;
- прекращать или притормаживать интеллектуальную деятельность на любом этапе ее выполнения;
- выбирать стратегию собственного обучения и модифицировать ее под влиянием новых требований и с учетом своих интеллектуальных возможностей.

2) Непроизвольный интеллектуальный контроль,

3) Метакогнитивную осведомленность,

Метакогнитивная осведомленность предполагает:

- знания о знаниях,
- знание своих индивидуальных качеств,
- умение оценивать свои индивидуальные интеллектуальные качества,
- готовность использовать приемы стимулирования и настройки работы собственного интеллекта.

4) Открытую познавательную позицию.

М. А. Холодная выделяет позиции, которые говорят о сформированности открытой познавательной позиции:

- осознание возможностей множества разнообразных мысленных «взглядов» на одно и то же явление,

- готовность использовать множество варьирующих способов описания и анализа того или иного явления и т.д.

Традиционно сферы человеческой деятельности, предполагающие рефлексивные способности, считались недоступными для ребенка. В.В. Давыдов утверждал, что рефлексия функционирует при решении задач не только в словесно-знаковой форме, но и в предметно-действенной и образной. В.В. Давыдов и его сотрудники разработали конкретную технологию порождения рефлексии средствами учебной деятельности у младших школьников. По мнению автора, важнейшая задача начального образования – сформировать у ребенка «умение учить себя», что означает по Давыдову способность человека преодолевать собственную ограниченность. Эта способность предполагает, во-первых, знание своей ограниченности в чем либо, (причем речь идет не только о недостатке знаний, но и об осознании недостатков собственных познавательных процессов); во-вторых – умение преодолевать эту ограниченность. По сути речь идет о тех же процессах, которые Дж. Флейвелл называл метакогнитивными.

В отечественной психологии уделялось значительное внимание метакогнитии и метапознанию. Проблематика метапознания находит отражение в исследованиях рефлексии, построения способа решения и контроля интеллектуальной деятельности. В последние годы исследователями все более отчетливо осознается необходимость выделения процессов организации познавательной деятельности в особую группу метакогнитивных (В.А. Моляко, Ю.К. Корнилов).

В работах В.А. Моляко метакогнитивным стратегиям отводится особая роль. Он относит к метакогнитивным стратегиям те действия и шаги, которые ребенок использует для данного решения, к метакогнитивным – особые стратегии не исполнительского типа, которые относятся к пониманию, оценке и выбору тех конкретных исполнительных стратегий, которые необходимы для решения задачи.

Ю.К. Корнилов описывает ряд «метакогниций», обеспечивающих самоорганизацию мышления, которые, с точки зрения автора, имеют характер приемов, стратегий, эвристик. Ю.К.Корнилов утверждает, что всякая когниция имеет механизмы ее употребления, включения в соответствующую ей деятельность.

Таким образом, в отличие от когнитивных стратегий, обеспечивающих извлечение и анализ информации, метакогнитивные стратегии, выполняют функции поиска, выбора и перестройки первых в случае, если они оказываются неэффективными.

В работах А.М. Матюшкина (1972), О.К. Тихомирова (1984), И.И. Семенова (1990), В.В. Давыдова (1996), др. подчеркивается роль рефлексии в преобразовании мыслительных стратегий.

Как и Дж. Флейвелл, основной особенностью метакогнитивных стратегий мы считаем то, что они применяются к познавательным процессам. Однако, в отличие от Дж. Флейфелла, который акцентирует контролирующую функцию метакогнитивных стратегий, для нас наиболее значимым является их направленность на преобразование собственно когнитивных стратегий.

1. 3. Формирование метакогнитивных умений

Н. Ф. Коряковцева относит метакогнитивные умения к общеучебным и разделяет их на информационные и когнитивные (интеллектуальные). Метакогнитивные процессы обеспечивают общие процессы познавательной мыслительной (интеллектуальной) активности (когнитивные умения) и процессы информационно-познавательной текстовой деятельности, направленные на удовлетворение потребности в получении (сообщении) информации.

Информационные умения - умения поиска, получения, переработки информации и продукции собственных информационных сообщений (устных или письменных).

В методическом аспекте ставится проблема корреляции и интеграции задач развития соответствующих умений в содержании обучения различным предметам, а также обеспечения условий для переноса и эффективного использования данных учебных умений в изучении иностранного языка.

Метакогнитивные умения имеют существенное значение в процессе изучения языка. Для изучающего язык это означает обобщенный подход к изучению различных языков, как родного, так и неродных. В основе такого обобщенного подхода заложена общность механизмов функционирования языков, что может служить опорой для обобщения закономерностей, сопоставления, сравнения и овладения разными изучаемыми языками.

Формирование информационных умений осуществляется на текстовом материале и в процессе иноязычной текстовой деятельности. В этих целях в систему упражнений по чтению традиционно включаются виды заданий, которые предполагают решение задач по переработке информации. В современных УМК, или специальных учебных пособиях по развитию видов речевой деятельности, такие учебные задачи носят, как правило, смысловой, познавательный, творческий характер и направлены как на развитие отдельных информационных умений, так и их интегративное использование. В совре-

менных УМК подобные смысловые задачи предлагаются учащимся в предтекстовых заданиях, в заданиях по проверке понимания и интерпретации прочитанного, составлению собственных устных (письменных) высказываний по теме (проблеме, ситуации) и др. [Коряковцева Н.Ф. 2010: 66]

Информационные умения реализуются с помощью таких приемов, как:

- поиск и выделение информации: находить факт, аргумент, пример, вывод автора и др.; определять круг рассматриваемых вопросов, основные факты; отделять основную информацию от второстепенной: вычленять информацию, относящуюся к какому-либо вопросу; находить информацию в подтверждение уточнение, иллюстрацию каких-либо положений; выделять необходимые детали (более важные или менее существенные);

- организация информации: устанавливать связь событий, фактов; соотносить, классифицировать факты в соответствии с определенной логической задачей; определять тип и структурно-логическое построение текста, окончание одной темы, начало другой, связь разделов, логику изложения; прослеживать цепочку аргументов (контраргументов); определять логическую (хронологическую) последовательность фактов; устанавливать причинно-следственные отношения между фактами;

- предвосхищение смысловой информации: осмысливать заголовки; предвидеть рассматриваемые вопросы, развитие событий, возможные последующие события, факты, развитие темы, возможное решение вопроса; предполагать вероятный аргумент (контраргумент); предвосхищать продолжение (завершение) событий;

- обобщение информации: определять цель, направленность изложения, основную идею, замысел автора; обобщать изложенные факты; определять результат, следствие изложенного, позицию автора; делать выводы о прочитанном;

- оценка и интерпретация информации: определять важность, ценность информации; сравнивать, сопоставлять факты, классифицировать по определенному признаку; отделять факты от рассуждений, фактическую информа-

цию от гипотетической; выводить подразумеваемое, объяснять факты; оценивать значимость информации, правдивость, достоверность, убедительность фактов; оценивать манеру автора; определять свое отношение к прочитанному;

- сообщение (изложение) презентация информации: формулировать идею, замысел; структурировать сообщение; обозначать логику сообщения; излагать факты; сравнивать их; формулировать оценочные суждения; раскрывать, развивать идею; уточнять, детализировать, иллюстрировать факты; формулировать аргумент (контраргумент), развивать аргументацию; строить рассуждение; объяснять, интерпретировать факты; формулировать вывод, обобщение; комментировать факты; формулировать свою позицию.

В упражнениях по освоению информационных умений характер самостоятельной учебной деятельности может последовательно изменяться от управляемого, частично управляемого преподавателем до самостоятельно управляемого учащимся. Эти виды работы достаточно известны и распространены в практике преподавания и в различных видах учебных материалов. Они представляют собой рецептивные и продуктивные формы текстовой деятельности, в ходе которой отрабатываются умения иноязычного речевого общения, в том числе и соответствующие информационные умения.

Существуют эффективные виды заданий, которые обобщены в системе «управляемая - частично управляемая – свободная практика», направленные на формирование метакогнитивных умений в чтении:

Управляемая практика:

- предтекстовые информационные задачи;
- управляемая проверка понимания, основанная на восстановлении текста;
- восстановление расчлененного текста;
- восстановление текста со смысловыми пропусками;
- переработка информации по логико-смысловой цепочке;
- подбор текстов по смысловому соответствию;
- виды текстовой деятельности по типу «мозаика»;

- виды текстовой деятельности по типу «лото»

Частично управляемая практика:

- смысловые задачи по переработке информации воспринимаемого текста;
- комбинирование информации;
- информационный пропуск;
- информационный перенос (трансформация информации);
- обмен информацией;
- восстановление текста по типу «латания дыр»;

Свободная (самоуправляемая практика):

- коммуникативные игры (в том числе информационные);
- информационные викторины;
- проблемные задачи;
- творческие задачи;
- ролевые игры;
- симуляция (виды) воображаемой деятельности;
- виды реальной деятельности – информационные проекты на основе чтения, моделирование реальных информационных потребностей и задач.

Учитывая возрастные особенности детей младшего школьного возраста, взяв за основу классификацию метакогнитивных умений Н.Ф. Коряковцевой, мы выделили следующие умения: прогнозирования и планирования, поиска информации, саморегуляции и рефлексии, организации и обобщения информации. Поскольку мы рассматриваем формирование метакогнитивных умений в чтении, логичнее всего соотнести данные умения с этапами работы с текстом и системой организации упражнений на формирование информационных (метакогнитивных) умений Н.Ф. Коряковцевой «управляемая - частично управляемая – свободная практика».

Таблица – 1 Упражнения на формирование метакогнитивных умений

Этап работы с текстом	Вид практики	Метакогнитивное умение	Упражнение
Предтекстовый	Управляемая	1. Прогнозирование 2. Планирование	1.1. Прочитать заголовок теста/посмотреть на предлагаемые к тексту картинки 1.2. Определить о чем будет текст 2.1. Прочитать текст 2.2. Составить план текста
Текстовый	Частично управляемая	3. Поиск информации 4. Организация информации	3.1. Прочитать текст 3.2. Вставить пропуски в текст (восстановление текста по принципу «латание дыр») 4.1. Прочитать текст 4.2. Ответить на вопросы «True-False-Not Stated»
Послетекстовый	Свободная	5. Обобщение информации 6. Саморегуляция и рефлексия	5.1. Прочитать текст 5.2. Придумать свою возможную концовку/продолжение текста 6.1. Дать собственную оценку героям 6.2. Ответить на вопрос: «Чему научил тебя этот текст?»

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

1. В первой главе была рассмотрена актуальность данного исследования, которая заключается в том, чтобы определить эффективный комплекс заданий, который позволит повысить уровень сформированности метакогнитивных умений у учащихся на начальном этапе обучения иностранному языку.
2. Мы определили, что метакогнитивные умения – это когниции второго порядка, т. е. знания субъекта о своей когнитивной системе и умение управлять ею. Вместе с этим были точки зрения российских и зарубежных ученых по этому вопросу. Так, к метакогнитивным процессам относят те, которые направлены не на объект окружающего мира, а собственные познавательные процессы человека. Всякая когниция имеет механизмы ее употребления, включения в соответствующую ей деятельность. Ученые придают особое значение процессам, обеспечивающим регуляцию получения и переработки информации, объединяя их в группу метакогнитивных.
3. В ходе анализа научной литературы мы выяснили структуру метакогнитивных умений: информационные и когнитивные (интеллектуальные) умения.
4. Также мы рассмотрели приемы, с помощью которых реализуются метакогнитивные умения: поиск и выделение информации, организация информации, предвосхищение смысловой информации, обобщение информации, оценка и интерпретация информации, сообщение (изложение) и презентация информации.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ МЕТАКОГНИТИВНЫХ УМЕНИЙ

2.1 Цель, задачи и условия организации опытно- экспериментального обучения по формированию метакогнитивных умений

Анализируя актуальность исследуемой проблемы мы пришли к выводу о том, что формирование метакогнитивных умений при работе с текстом, как одной из ведущих целей обучения иностранному языку на начальном этапе, предполагает освоение лексики.

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

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

Согласно нашему предположению о том, что формирование метакогнитивных умений при работе с текстом на начальном этапе обучения иностранному языку будет эффективно при применении специально разработанного комплекса заданий, сущность опытно-экспериментальной работы состоит в апробировании разработанного нами комплекса заданий.

Целью нашей экспериментальной работы явилась проверка достоверности выдвинутой гипотезы о том, что процесс формирования метакогнитивных умений при работе с текстом на иностранном языке будет протекать более успешно, если в ходе обучения лексике использовать разработанный нами комплекс заданий, а учебный процесс выстроить в три этапа: ознакомительный, тренировочный и преминительный.

В соответствии с поставленной целью и вдвинутой гипотезой нами были сформулированы следующие задачи опытно-экспериментальной работы:

1. Определение этапов опытно-экспериментальной работы;
2. Выявление уровня сформированности метакогнитивных умений при работе с текстом у учащихся на начальном этапе обучения иностранному языку;
3. Выделение основных параметров проверки результатов опытно-экспериментальной работы;
4. Проверка достоверности наших предположений о комплексе заданий, которые позволяют повысить уровень сформированности метакогнитивных умений при работе с текстом на иностранном языке у учащихся.

При организации опытно-экспериментальной работы мы руководствовались следующими положениями:

1. Экспериментальная работа проводилась в естественных условиях в соответствии с утвержденной программой изучения английского языка на начальном этапе обучения в начальной школе;
2. Исследование предполагало преднамеренное внесение изменений в учебный процесс с целью и гипотезой работы;
3. Опытная-экспериментальная работа была направлена на изучение эффективности разработанного комплекса заданий, направленных на формирование метакогнитивных умений при работе с текстом на у учащихся на начальном этапе обучения иностранному языку.
4. Эксперимент проводился на одном и том же контингенте учеников.

Экспериментальная работа осуществлялась в 2016 году на базе ЧОУДО «Английский клуб №1» города Челябинска. В исследовании приняли 23 человека. 12 человек из группы Friends Starter I и 11 человек из группы Friends Starter II. Все дети возраста 8-9 лет, что соответствует возрасту

учащихся начальной школы. Список учащихся представлен в таблице.
(См. Приложение 1)

Исследование осуществлялось в три этапа, на каждом из которых решались свои задачи.

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

Этапы опытно-экспериментальной работы	Задачи	Используемые методы	Предполагаемый результат
1) констатирующий	1. Выбор контрольной и экспериментальной групп 2. Разработка критериев оценки сформированности метакогнитивных умений при работе с текстом 3. Проведение диагностирования 4. Определение варьируемых и неварьируемых условий	Тестирование Статистическая обработка Анализ	1. Выбраны контрольная (КГ) и экспериментальная группа (ЭГ) 2. определены критерии оценки 3. определен исходный уровень сформированности метакогнитивных умений при работе с текстом у учащихся

2) формирующий	1. Апробирование разработанного комплекса заданий в КГ	Тестирование Анализ Систематизация Обобщение	Повышение уровня владения умениями: прогнозирования, распознавания, самоконтроля, саморегуляции
3) обобщающий	1. Итоговое тестирование 2. Анализ результатов опытно-экспериментального обучения	Тестирование Анализ Систематизация Обобщение	Фиксирование более высокого уровня сформированности метакогнитивных умений при работе с текстом в ЭГ

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

Для проверки выдвинутой гипотезы и решения первой задачи констатирующего этапа нашего опытно-экспериментального обучения были определены контрольная и экспериментальная группы. Выбор КГ и ЭГ осуществлялся на основе анализа успеваемости учащихся групп Friends Starter I и Friends Starter II. В качестве основания для такого выбора выступили одинаковый возраст учащихся, одинаковая программа обучения и итоговая оценка за тест по окончании прошлого года обучения. Успеваемость учащихся представлена в таблице.

Таблица - 3 Успеваемость учащихся группы Friends Starter I

ФИО учащегося	Оценка (В баллах, max 90 баллов)
Воротникова Марина	64
Гугнина Дарья	64
Загвоздина Виктория	73
Клименко Андрей	65
Копьев Никита	72
Меньщикова Юлия	77
Овчинникова Иоанна	71
Прокудин Константин	70
Усманова Алина	57
Филиппов Егор	65
Шадрова Полина	71
Шарипов Тимур	56
Средний балл	67

Таблица - 4 Успеваемость учащихся группы Friends Starter II

ФИО учащегося	Оценка
Бойко Александр	70
Васильева Кристина	71
Гусева Дарья	68
Колесова Арина	57
Максимов Никита	72
Мохначев Вячеслав	55
Насонов Егор	60
Рыбалкина Виктория	73
Стародумова Стефания	58
Сулова Анастасия	62

Худякова Анастасия	75
Средний балл	66

Количественный анализ свидетельствует об однородности этих групп, т.е. примерно равное общее количество учеников в каждой группе, примерно равный уровень знаний. Так средний балл в группе 1 равен 67, а во 2 – 66.

Качественный анализ успеваемости показал следующее:

Таблица - 5

Группа 1	Группа 2
90-80 баллов – 0;	90-80 баллов – 0;
79-70 – 6;	79-70 – 5;
69-60 – 4;	69-60 – 4;
59-50 – 2;	59-50 – 3;
< 50 - 0	< 50 - 0

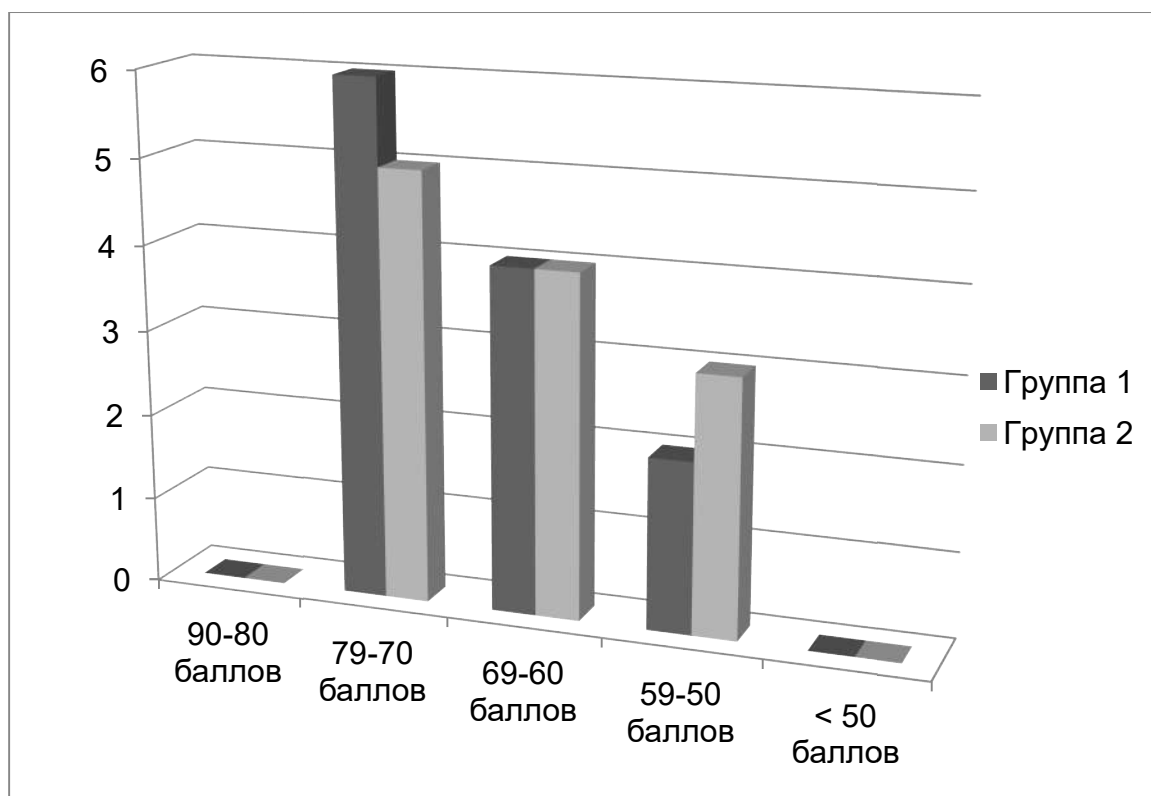


Рис.3 Сравнительный анализ успеваемости в группах Friends Starter I и Friends Starter II

Сравнивая результаты двух групп, мы видим, что разрыв по итогам учебного года в этих группах незначителен. Итак, экспериментальную группу составили учащиеся группы Friends Starter понедельник-пятница, в которой применялась специальная методика формирования метакогнитивных умений при работе с текстом. В контрольную группу были включены учащиеся группы Friends Starter вторник-четверг, в которой проводилась традиционная методика, и которая выступала в роли контролирующего основания, позволяющего оценить эффективность применявшейся методики.

Для определения уровня сформированности метакогнитивных умений при работе с текстом у учеников КГ и ЭГ на данном этапе нами был проведен нулевой срез. Тест состоял из пяти заданий, которые были направлены на работу с текстом на разных этапах: предтекстовом, текстовом и послетекстовом.

Были отобраны следующие навыки работы с текстом для определения сформированности метакогнитивных умений:

1. Навык определения темы, подтемы текста по заглавию и прилагающейся картинке;
2. Навык прогнозирования;
3. Навык планирования;
4. Навык выполнения эквивалентов замены;
5. Навык саморегуляции и рефлексии;
6. Навык самоанализа.

Каждое задание было направлено на выявление качества сформированности одного из перечисленных навыков:

- 1 задание: направлено на выявление умения самостоятельно определить тему текста по заглавию и картинке;

- 2 задание: направлено на выявление навыка самостоятельно составить рассказ из предложенных картинок;
- 3 задание: направлено на выявление выполнения эквивалентов замены;
- 4 задание: направлено на умение прогнозирования;
- 5 задание: направлено на умение дать самостоятельную оценку персонажу из текста.

Критерий оценки был выбран условным: каждое задание оценивалось по шкале от 1 до 10. Таким образом, за выполнение пяти заданий можно было получить 50 баллов. Баллы присваивались со степенью правильности выполнения задания.

Для обработки данных экспериментального исследования были использованы методы математической статистики. Оценка уровня сформированности метакогнитивных умений в чтении осуществлялась с помощью итогового среднего балла, в расчетах которого мы использовали формулу средней арифметической: $x = \sum x/n$, где n – численность совокупности (произведение числа заданий на количество учащихся). Значение полученного коэффициента > 1 будет свидетельствовать об уровне сформированности метакогнитивных умений в чтении, а также эффективности сформированной методики.

После обработки ответов учащихся экспериментальной группы нами были получены следующие результаты тестирования, которые представлены в таблице 6.

№ п/п	Список учащихся	Номер задания					
		1	2	3	4	5	
1	Воротникова Марина	8	7	3	2	9	Общий средний
2	Гугнина Дарья	9	6	3	3	7	
3	Загвоздина Виктория	10	8	4	3	8	
4	Клименко Андрей	7	6	0	1	6	
5	Копьев Никита	9	7	2	3	9	

6	Меньщикова Юлия	10	8	6	5	9	
7	Овчинникова Иоанна	7	6	3	2	8	
8	Прокудин Константин	6	5	2	0	7	
9	Усманова Алина	5	6	1	0	4	
10	Филиппов Егор	7	9	4	3	8	
11	Шадрова Полина	8	6	2	3	7	
12	Шарипов Тимур	5	4	0	2	6	
Общий балл		91	78	30	27	88	63

Данные таблицы 6 показывают, что общий средний балл по ЭГ равен 63.

Далее на основе полученных данных, нами была составлена диаграмма, отражающая качественные показатели сформированности метакогнитивных умений в чтении у учащихся.

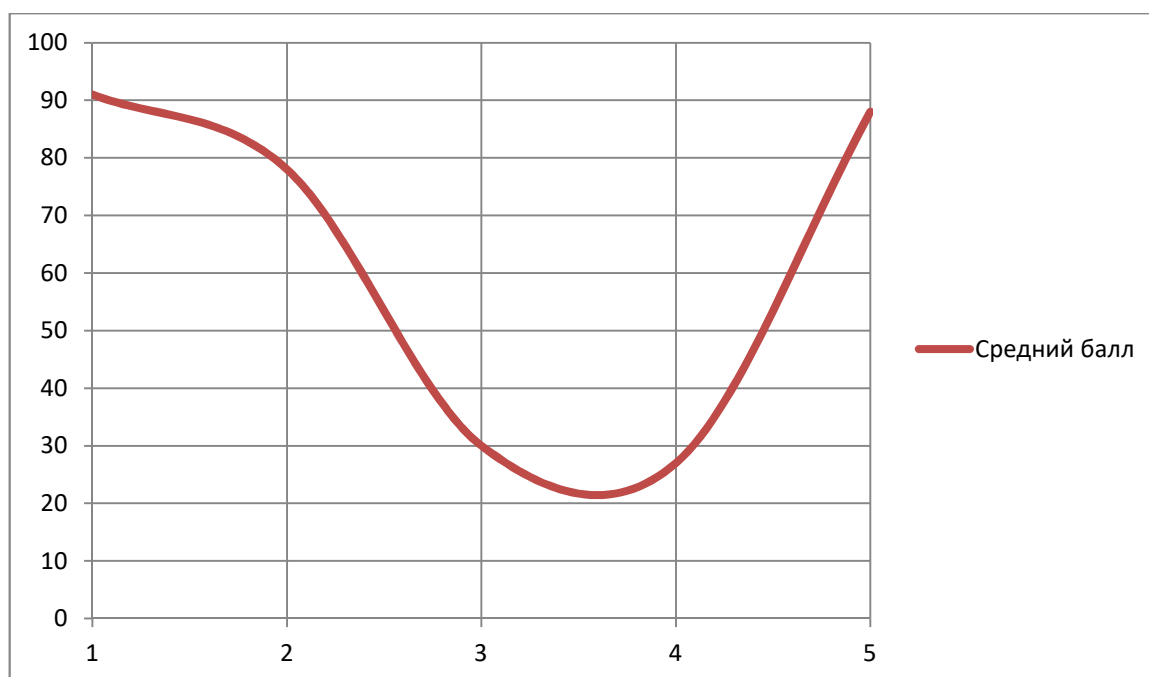


Рис. 4 Качественные показатели сформированности метакогнитивных умений в чтении у учащихся ЭГ

Исходя из полученных нами данных, можно сделать вывод о том, что наименее развитыми навыками в данной группе являются:

- ✓ Умение выполнять эквиваленты замены;
- ✓ Умение прогнозировать

Рассмотрим данные контрольной группы, полученные после проведения нулевого среза.

Таблица - 7 Предварительный контроль сформированности метакогнитивных умений в чтении в КГ.

№ п/п	Список учащихся	Номер задания					
		1	2	3	4	5	
1	Бойко Александр	7	8	5	4	7	Общий средний балл
2	Васильева Кристина	7	9	4	4	6	
3	Гусева Дарья	6	7	3	2	7	
4	Колесова Арина	4	6	3	0	6	
5	Максимов Никита	8	10	6	5	8	
6	Мохначев Вячеслав	5	7	2	1	7	
7	Насонов Егор	6	9	1	2	6	
8	Рыбалкина Виктория	9	10	3	4	8	
9	Стародумова Стефания	6	8	0	2	7	
10	Сулова Анастасия	8	9	4	3	8	
11	Худякова Анастасия	10	9	6	5	10	
Общий балл		76	83	37	32	80	62

На основе полученных данных, мы вывели средний балл, который равен 62. Сравнив результаты ЭГ (63 балла) и КГ (62 балла), можно сделать вывод, что разница средних баллов совсем незначительна, данные показатели практически равны, что также доказывает приведенный ниже график:

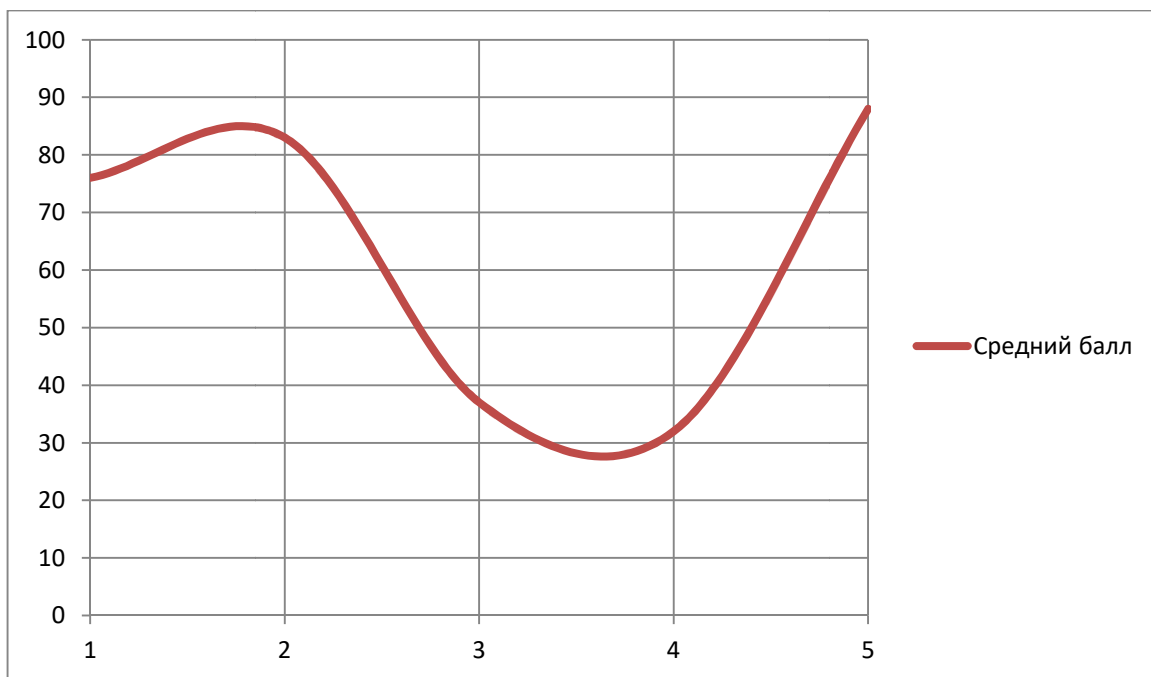


Рис. 5 Качественные показатели сформированности метакогнитивных умений в чтении у учащихся КГ

Сравнивая данные двух групп, мы получили следующую диаграмму, отражающую разницу уровней сформированности метакогнитивных умений в чтении у экспериментальной и контрольной группы:

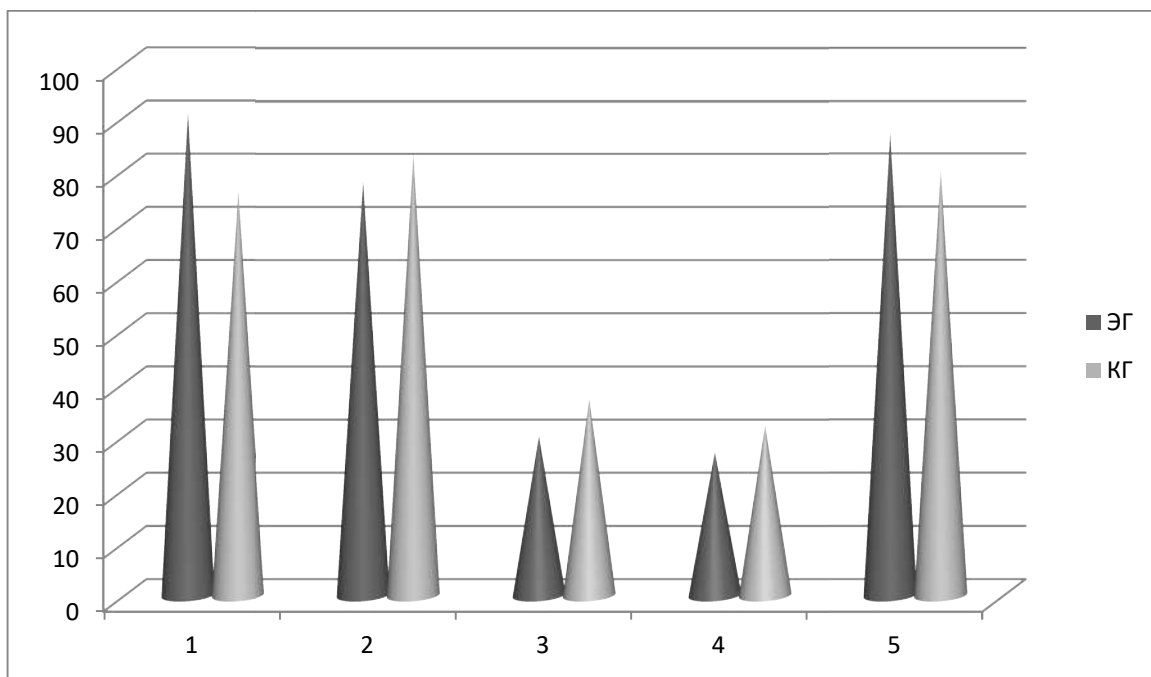


Рис. 6 Разница уровня сформированности метакогнитивных умений в ЭГ и КГ

На основе показателей средних баллов в ЭГ и КГ в нашей работе мы выделяем 3 уровня:

Таблица 8 Критерии оценки уровня сформированности метакогнитивных умений в чтении

Количество баллов	84 < баллов	60 – 83 баллов	< 60 баллов
Уровень	высокий	средний	Низкий

Таким образом, высокий уровень свидетельствует о достаточной степени сформированности метакогнитивных умений в чтении, в то время как низкий уровень будет говорить о противоположном.

Исходя из данных вышеприведенной таблицы, мы делаем вывод о том, что на начало эксперимента в обеих группах (ЭГ и КГ) отмечался средний, приближенный к низкому, уровень владения рассматриваемыми метакогнитивными умениями в чтении.

Подводя итог первичного эксперимента, опираясь на полученные данные, следует еще раз заметить, что наименее развитыми метакогнитивными умениями являются:

- ✓ Умение выполнять эквиваленты замены;
- ✓ Умение прогнозировать.

В качестве варьируемых условий эксперимента мы выделили то, что в КГ занятия проводились по традиционной методике, применяющейся на уроках английского языка, а в ЭГ использовался разработанный нами комплекс заданий. А к неварьируемым условиям мы отнесли:

- Изучение одинакового количества материала для ЭГ и КГ;
- Постановка единых дидактических задач;
- Использование общих итоговых контрольных заданий для проверки сформированности метакогнитивных умений при работе с текстом.

2.2. Методика проведения опытно-экспериментального обучения

Для того чтобы приступить к опытно-экспериментальному обучению, нам необходимо было познакомиться с учащимися групп, где будет проходить эксперимент. В исследовании приняли 12 учащихся группы Friends Starter I, средний возраст 8 – 10 лет, что соответствует возрасту учащихся начальной школы, из них 7 девочек и 5 мальчиков. Общий уровень успеваемости у учащихся довольно высокий, что свидетельствует о высокой степени развитости внимания, мышления и памяти, а также о целеустремленности и высокой работоспособности учеников.

Так как мышление – высшая форма отражения мозгом окружающего мира, наиболее сложный познавательный процесс познания мира, свойственный только человеку, то очень важно развивать и исследовать развитие мышления у детей на протяжении всего их обучения в школе, с начального этапа. В процессе обучения в школе совершенствуется, и способность школьников формулировать суждения и производить умозаключения. Суждения школьника развиваются постепенно от простых форм к сложным, по мере овладения знаниями и более сложными грамматическими формами речи. Актуальность нашей работы состоит в том, что уже на начальном этапе обучения ученик осваивает чтение и работу с текстом, у учащегося происходит формирование метакогнитивных умений. Ученик склонен к самоанализу и рефлексии, способен оценить себя и свои знания.

Если говорить более конкретно, то когнитивное развитие в этом возрастном периоде характеризуется формированием и развитием абстрактного мышления и использованием метакогнитивных навыков. Оба эти фактора оказывают существенное влияние как на широту и содержание мыслей ребенка, так и на его способность к моральным рассуждениям.

Базовым учебным комплексом в данной группе является Friends Starter, издательство Pearson, под редакцией Carol Skinner. Friends Starter представляет собой современный зарубежный методический комплекс для обучения английскому языку, предназначенный для иностранных студентов. Он содержит 8 тематических разделов. Каждый из разделов построен так, что предусматривает параллельное обучение всем видам речевой деятельности: чтению, говорению, аудированию и письму. Учебник красочно оформлен, содержит зрительные опоры (разнообразные фотографии, репродукции произведений искусства, яркие рисунки, схемы), также в нем представлены как учебно-аутентичные, так и подлинно аутентичные материалы: очерки страноведческого и культурологического характера, отрывки статей из журналов страны изучаемого языка. В данное издание входит:

- Student's Book
- Activity Book
- Teacher's Resource Book
- Class Audio CDs
- Test Book with CDs

Анализ упражнений, которые были использованы в данном учебнике, свидетельствует о наличии таких видов упражнений, как: имитативные, подстановочные, трансформационные, коммуникативные, поисковые, репродуктивные, условно-речевые. Наиболее распространенные – это подстановочные, поисковые и имитативные упражнения. Исходя из этого, мы пришли к выводу, что учебник содержит недостаточное количество заданий и упражнений направленных на развитие метакогнитивных умений в чтении. Большинство упражнений нацелено на развитие письменных, поисковых и грамматических навыков.

Исходя из современного подхода к образованию, нацеленного на развитие у учащихся иноязычной коммуникативной компетенции, мы разрабо-

тали свой комплекс заданий по формированию метакогнитивных умений в чтении.

Разработанный нами комплекс состоит из 6 заданий и направлен на развитие следующих метакогнитивных умений:

- умение выполнять эквиваленты замены;
- умение прогнозировать.

Работа по формированию вышеперечисленных навыков осуществлялась в три этапа: 1. Ознакомительно-аналитический; 2. Адаптационно-дифференцировочный; 3. Ассимилятивно-интегрирующий; и проводилась в течение трех недель на основе разработанной нами методики. На каждом этапе мы использовали определенные виды заданий.

Важным фактором в разработке заданий явился возраст учащихся и их психологические и эмоциональные особенности. Нами был сделан упор на нелинейный текст и переход заданий от простых к более сложным.

Так как в своей работе мы рассматриваем формирование метакогнитивных умений в чтении, мы связываем работу над ними с этапами работы над текстом, а именно: предтекстовым, текстовым и послетекстовым.

Примеры заданий на формирование умения прогнозирования:

На предтекстовом этапе:

Задание 1 «Посмотрите на картинку, прилагающуюся к тексту и попытайтесь определить о чем пойдет речь.»

Ученикам предлагается текст и картинка перед ним, связанная с событиями/описывающая главных героев текста. Учащиеся описывают картинку, делают свои предположения. Затем им предлагается прочитать текст и проверить себя.

(Пример задания см. Приложение 2)

На текстовом этапе:

Задание 2 «Заполни пропуски в тексте недостающими предложениями»

Ученикам предлагается прочитать текст с пропущенными в нем предложениями. Их задача заполнить пропуски. Недостающие предложения под буквами выдаются учащимся на отдельных карточках, им необходимо расположить буквы в правильном порядке.

(Пример задания см. Приложение 3)

Учитывая индивидуальные особенности и возможности ученика, количество пропущенных предложений может варьироваться. Тем самым мы осуществляем индивидуальный подход к каждому ребенку.

На послетекстовом этапе:

Задание 3 «Прочитайте текст и ответьте на вопрос «Какое продолжение может быть у данной истории?»»

Ученикам предлагается прочитать текст и придумать свое возможное продолжение истории. Это должен быть связный рассказ из 5-7 предложений, дополняющий и продолжающий события, описанные в тексте. Работа может быть индивидуальной, парной, а так же групповой.

(Пример задания см. Приложение 4)

Примеры заданий на формирование умения выполнять эквиваленты замены:

Задание 4 «Прочитайте текст, замените картинки подходящими словами»

Задание выполняется на тестовом этапе. Ученикам предлагается прочитать текст с вставленными картинками вместо слов. Во время чтения учащиеся заменяют картинки на слова.

(Пример задания см. Приложение 5)

Задание 5 «Прочитайте текст, замените выделенные слова на синонимы из текста»

Задание выполняется на послетекстовом этапе, направлено на проверку понимания прочитанного. Ученикам необходимо прочитать текст и выпол-

нить задание после него, а именно найти в тексте синонимы к выделенным словам в предложениях.

Учитывая индивидуальные способности учеников, количество предложений может варьироваться от меньшего к большему.

(Пример задания см. Приложение 6)

Задание 6 «Прочитайте текст, замените выделенные слова, чтобы получить новую историю»

Задание выполняется на послетекстовом этапе. Ученики должны прочитать текст и заменить выделенные слова своим вариантом, часть речи должна оставаться неизменной.

(Пример задания см. Приложение 7)

На формирующем этапе экспериментального обучения был проведен итоговый срез в обеих группах, целью которого было выявить изменение уровня владения следующими умениями:

- ✓ Умение прогнозирования
- ✓ Умение выполнять эквиваленты замены

Результаты данного тестирования приведены в следующем параграфе.

2.3. Анализ результатов опытно-экспериментального обучения

Итак, цель нашего опытно-экспериментального обучения состояла в проверке эффективности разработанного нами комплекса заданий, направленного на формирование метакогнитивных умений в чтении в подтверждение выдвинутой гипотезе и формулировке выводов по результатам практической реализации данного комплекса заданий.

После завершения обучения учащихся на основе методики формирования метакогнитивных умений в чтении был проведен итоговый срез, целью которого было выяснить изменение уровня владения указанными навыками.

Результаты итогового среза приведены в таблицах 8 и 9.

Таблица -8 Контроль метакогнитивных умений в чтении в ЭГ на формирующем этапе эксперимента

№ п/п	Список учащихся	Номер задания					
		1	2	3	4	5	
1	Воротникова Марина	9	8	8	7	9	Общий средний балл
2	Гугнина Дарья	8	8	9	8	8	
3	Загвоздина Виктория	10	9	10	9	9	
4	Клименко Андрей	7	7	8	7	8	
5	Копьев Никита	8	9	10	10	9	
6	Меньщикова Юлия	10	10	10	9	9	
7	Овчинникова Иоанна	8	7	9	8	10	
8	Прокудин Константин	7	6	8	8	9	
9	Усманова Алина	6	8	7	7	6	
10	Филиппов Егор	8	10	10	10	9	
11	Шадрова Полина	8	8	10	10	7	
12	Шарипов Тимур	6	6	6	8	6	

Общий балл	95	96	105	101	99	99
-------------------	----	----	-----	-----	----	----

Общий балл по экспериментальной группе после проведенного курса по специальной методике составил 99 баллов. На начальном этапе средний балл составлял 63 балла. Исходя из этих данных, мы сделали вывод, что показатели выросли на 36 единиц. Это характеризует высокий уровень сформированности метакогнитивных умений в чтении в ЭГ и свидетельствует о значительном росте рассматриваемых умений.

Ниже приведенная диаграмма отображает качественные изменения уровня сформированности метакогнитивных умений в чтении у учащихся ЭГ на формирующем этапе эксперимента. Положительные изменения очевидны. Резкие диспропорции в уровне владения рассматриваемыми навыками заметно стремиться к общему, что характеризует рост стабильности в формировании метакогнитивных умений.

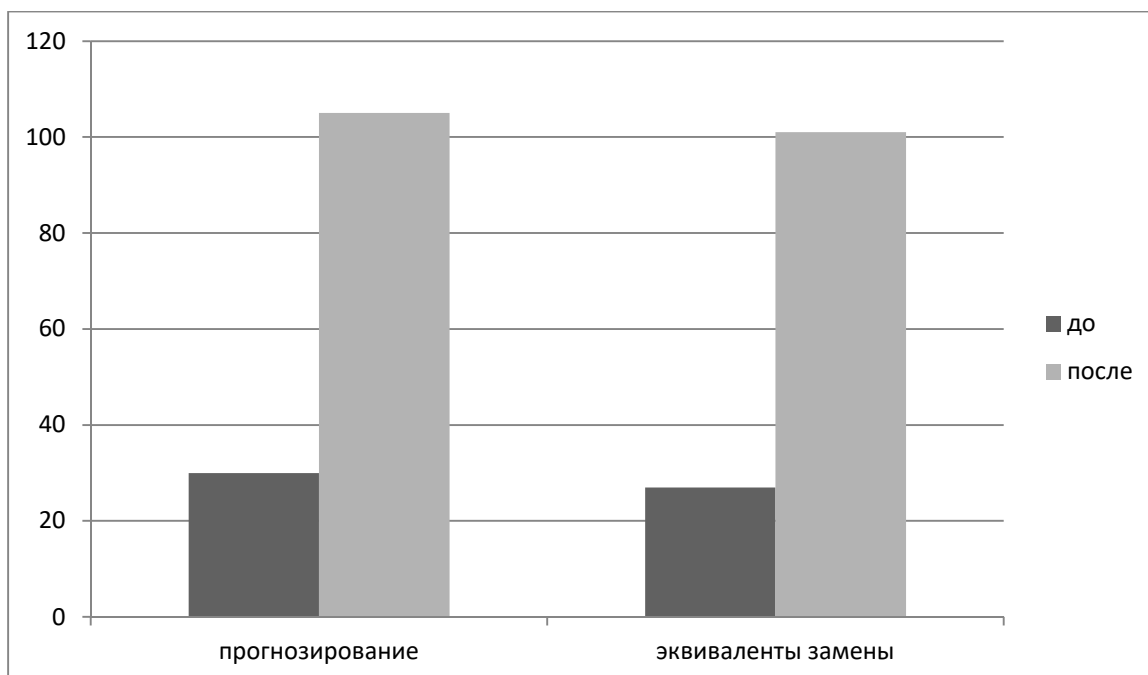


Рис. 7 Диаграмма распределения средних баллов по метакогнитивным умениям в чтении в ЭГ на формирующем этапе

Далее мы проанализировали данные итогового тестирования в контрольной группе. Результаты тестирования представлены в таблице 9.

Таблица - 9 Контроль метакогнитивных умений в чтении в КГ на формирующем этапе эксперимента

№ п/п	Список учащихся	Номер задания					
		1	2	3	4	5	
1	Бойко Александр	7	8	5	4	7	Общий средний балл
2	Васильева Кристина	8	9	4	4	6	
3	Гусева Дарья	7	7	3	2	8	
4	Колесова Арина	5	6	3	0	9	
5	Максимов Никита	8	10	5	4	8	
6	Мохначев Вячеслав	5	8	2	1	7	
7	Насонов Егор	7	7	1	2	6	
8	Рыбалкина Виктория	9	9	3	4	9	
9	Стародумова Стефания	6	8	0	2	7	
10	Сулова Анастасия	9	8	4	3	8	
11	Худякова Анастасия	10	9	5	4	9	
Общий балл		81	89	35	30	84	62

Средний показатель в контрольной группе составляет 62 балла. Данный показатель намного ниже, чем в экспериментальной группе. Разница составляет 37 баллов. В контрольной группе не было выявлено никаких значительных изменений. Более того показатели среднего балла остались на прежнем уровне. Ниже приведена диаграмма, иллюстрирующая вышесказанное.

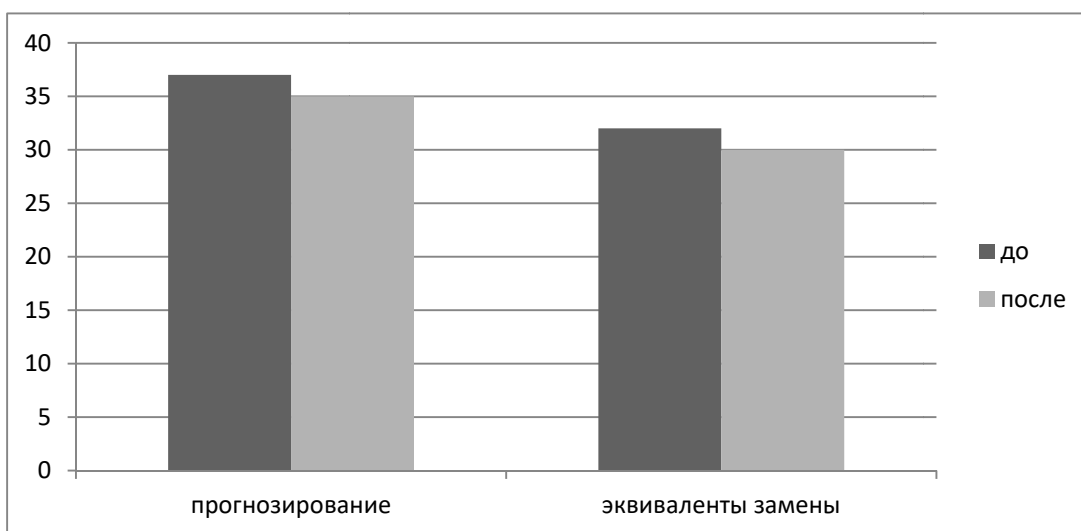


Рис. 8 Диаграмма распределения средних баллов по метакогнитивным умениям в чтении в КГ на формирующем этапе

Итак, если мы сравним полученные данные, то увидим, что после проведения опытно-экспериментальной работы учащиеся экспериментальной группы справились с заданиями теста, показав лучшие результаты.

Затем на основе полученных данных, мы составили сравнительную таблицу, отражающую уровень сформированности метакогнитивных умений в чтении в ЭГ, где применялась разработанная нами методика, и в КГ.

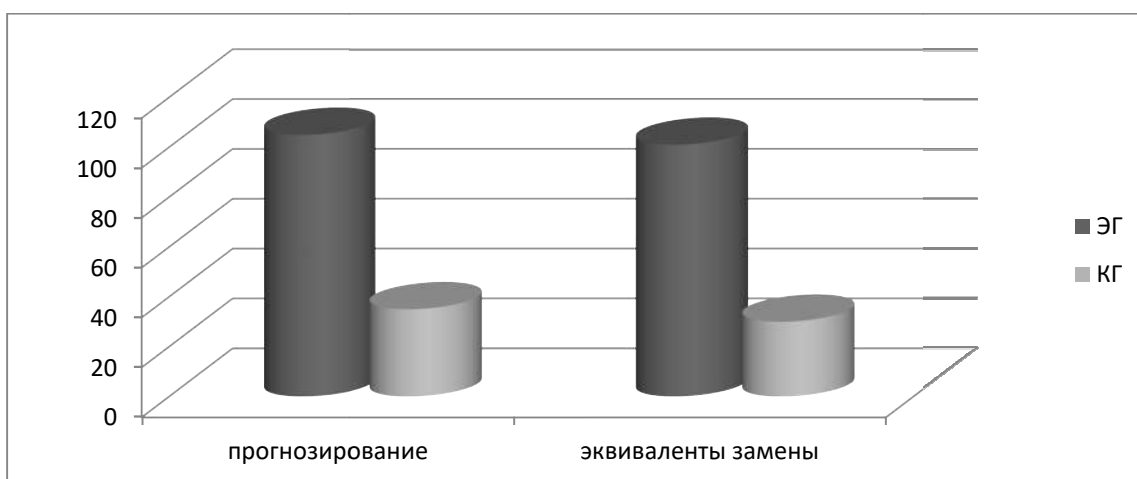


Рис. 9 Качественные показатели оценки сформированности метакогнитивных умений в чтении в ЭГ и КГ на формирующем этапе эксперимента

На рисунке 9 видна существенная разница в показателях роста сформированности метакогнитивных умений в чтении. Разница в уровне сформированности рассматриваемых навыков составляет 70 и 71 балл. Анализ результатов демонстрирует, что количество учеников, имеющих высокий уровень сформированности метакогнитивных умений в чтении в ЭГ, увеличилось и, в отличие от показателей нулевого среза, все учащиеся справились с заданиями и показали средний и высокий уровни владения метакогнитивными умениями в чтении, в то время как в КГ все показатели остались на первоначальном уровне.

Для определения эффективности применяемого нами комплекса заданий мы использовали метод математической статистики:

$$K_o = K_{эк} / K_k,$$

где $K_{эк}$ – средний балл в экспериментальной группе, а K_k – средний балл в контрольной группе. $K \geq 1$ служит основанием для выводов о том, что реализация комплекса заданий прошла успешно.

Итак, после проведения итогового тестирования K_o составило 1,59, что является подтверждением успешности реализации предложенного нами комплекса заданий.

Для того чтобы проверить уровень закрепления приобретенных умений, нами был проведен отсроченный эксперимент через две недели после окончания применения разработанного нами комплекса заданий. Он состоял в повторении тестирования, проведенного с обеими группами.

В результате повторного тестирования (на основе того, что проводилось на формирующем этапе эксперимента) мы получили следующие результаты:

Таблица – 10 Результаты отсрочного среза в ЭГ

№ п/п	Список учащихся	Номер задания					
		1	2	3	4	5	
1	Воротникова Марина	9	7	8	7	8	5

2	Гугнина Дарья	8	8	8	6	8	
3	Загвоздина Виктория	9	9	9	9	9	
4	Клименко Андрей	7	6	8	7	8	
5	Копьев Никита	8	9	9	10	8	
6	Меньщикова Юлия	9	8	9	9	9	
7	Овчинникова Иоанна	8	7	9	7	10	
8	Прокудин Константин	7	6	8	8	9	
9	Усманова Алина	6	8	7	7	5	
10	Филиппов Егор	7	9	10	9	9	
11	Шадрова Полина	8	8	9	10	7	
12	Шарипов Тимур	6	6	6	8	6	
Общий балл		92	91	100	97	96	95

Таблица - 11 Результаты отсрочного среза в КГ

№ п/п	Список учащихся	Номер задания					
		1	2	3	4	5	
1	Бойко Александр	6	8	5	4	7	Общий средний балл
2	Васильева Кристина	7	8	4	4	5	
3	Гусева Дарья	7	7	3	2	8	
4	Колесова Арина	5	6	3	0	8	
5	Максимов Никита	8	9	4	4	8	
6	Мохначев Вячеслав	5	8	2	1	7	
7	Насонов Егор	7	7	1	2	6	
8	Рыбалкина Виктория	8	8	3	4	7	
9	Стародумова Стефания	6	8	0	2	7	
10	Сулова Анастасия	9	8	4	3	8	
11	Худякова Анастасия	9	9	4	4	8	
Общий балл		77	86	33	30	79	61

Сравнивая показатели средних баллов итогового и отсрочного срезов в КГ и ЭГ, мы приходим к выводу, что существенных изменений не произошло. В ЭГ показатель общего среднего балла снизился на 5 единиц, в КГ на 1 единицу.

Динамика развития метакогнитивных умений в чтении в КГ и ЭГ может быть прослежена при помощи следующей таблицы.

Таблица 12 – Динамика развития метакогнитивных умений в чтении в КГ и ЭГ

группа	Показатели средних баллов нулевого среза	Показатели средних баллов итогового среза	Показатели средних баллов отсрочного среза
КГ	62	62	61
ЭГ	63	99	95

Анализируя данные таблицы, мы видим, что показатели средних баллов в ЭГ значительно выше, чем в КГ. Разница составляет 34 балла. Экспериментальная группа не только обогнала контрольную по уровню развития метакогнитивных умений, но и закрепила полученный результат в долгосрочной перспективе.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что разработанный нами комплекс упражнений очень эффективен. Следовательно, наша гипотеза о том, что процесс формирования метакогнитивных умений в чтении будет протекать более успешно, если в процессе обучения использовать разработанную нами методику, подтвердилась на практике. Таким образом, разработанную нами методику можно рекомендовать для профессионального использования в целях формирования метакогнитивных умений в чтении на начальном этапе обучения иностранному языку.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

1. Мы подтвердили правильность выдвинутой гипотезы о том, что процесс формирования метакогнитивных умений в чтении будет протекать более успешно, если в процессе обучения использовать разработанный нами комплекс заданий.
2. Проведенное нами опытно-экспериментальное обучение осуществлялось в естественных условиях. На основе использования объективных данных были определены контрольная и экспериментальная группы.
3. Результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что формирование метакогнитивных умений осуществляется в недостаточной мере. Необходимо дополнительный комплекс заданий, который обеспечил бы их формирование.
4. Формирующий этап эксперимента свидетельствует о том, что формирование метакогнитивных умений в чтении протекает более успешно, если использовать разработанный нами комплекс заданий.
5. Эффективность разработанного нами комплекса заданий позволила многим учащимся достигнуть более высокого уровня сформированности метакогнитивных умений в чтении.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Эффективность процесса иноязычной коммуникации напрямую зависит от качества сформированности у учащегося метакогнитивных умений. Особую роль в формировании метакогнитивных умений играет чтение. Успех в процессе чтения зависит не только от извлечения информации, но и от осознания прочитанного. Качественно сформированные метакогнитивные умения в чтении обеспечивают успешную и грамотную коммуникацию. Следовательно, формирование метакогнитивных умений в чтении на начальном этапе обучения иностранному языку является одной из главных задач учителя иностранного языка.

В ходе анализа научной литературы мы выяснили определение метакогнитивных умений - это когниции второго порядка, т. е. знания субъекта о своей когнитивной системе и умение управлять ею. Также мы выяснили, что формирование метакогнитивных умений в чтении осуществляется в три этапа: ознакомительно-аналитический, адаптационно-дифференцированный, ассимиляционно-интегрирующий.

Для успешного формирования метакогнитивных умений в чтении нами был разработан специальный комплекс заданий, который был апробирован на учащихся младшего школьного возраста. Результаты опытно-экспериментального обучения подтвердили эффективность нашей методики и тем самым доказали поставленную нами вначале исследования гипотезу – при использовании специального комплекса заданий качество сформированности метакогнитивных умений в чтении возрастает.

Таким образом, проведенное нами исследование может служить подтверждением того, что последовательное, систематическое и регулярное обучение по формированию метакогнитивных умений в чтении на основе разра-

ботанной нами методики способствует повышению уровня метакогнитивных умений в чтении, повышает мотивацию учащихся к изучению иностранного языка и в целом способствует формированию иноязычной коммуникативной компетенции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Учебники, монографии, брошюры

1. Бим И.Л. Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач. Общая методика обуч. иностр. яз.: Хрестоматия. – М.: Русский язык, 1991. - С. 99-111
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М., 1981
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М., 2000
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика – М.: АСАДЕМА, 2004
5. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: Методическое пособие. – М., 2004
6. Гельфман Э. Г., Холодная М. А. Интеллектуальное воспитание учащихся. СПб.: Питер, 2006
7. Егоров, Т.Г. Психология овладения навыком чтения / Т.Г. Егоров – М.: Просвещение, 1963. – С. 45
8. Клычинкова, З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке [Текст]/ З.И. Клычникова.- М., 1973. – С. 224
9. Коньшева А.В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку. - С-Пб.: КАРО. Мн.: Издательство “Четыре четверти”, 2005. – 208с.
10. Корнилов Ю.К. О различиях метакогний учебной и профессиональной деятельности // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы / Под ред. Т.Галакиной и Э.Лоарера. – М.: Институт психологии РАН, 1997. – с.191-200
11. Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: учеб. Пособие для студ. лигв. фак.

- высш. учеб. заведений / Н.Ф. Коряковцева. – М.: Издательский центр «Академия», 2010 – 192 с.
12. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики. – 3-е изд. – М.: Изд-во Моск. ун-та. – 1972. – 575 с
13. Мильруд, Р.П. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology [Текст]/ Р.П. Мильруд – М.: Дрофа, 2007. С.- 176
14. Миролубов, А.А. Рахманова, И.В. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст]/ А.А. Миролубов, И.В. Рахманова. – М.: Просвещение, 1967. – С. 156
15. Мошкович, В.М. Методические рекомендации по методике обучения иностранному языку и педагогической практике/ В.М. Мошкович, С.В. Лескина. – Челябинск: ЧГПУ, 2004.- С. 18-23
16. Мусницкая Е.В. Контроль в обучении иностранным языкам: 100 вопросов к себе и ученику. – М.: Дом педагогики, 1996. – 192 с.
17. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учеб. пособие для препод. и студентов. 2-ое изд. – М.: Филоматис, 2006. – С. 138-143
18. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов – М.: Русский язык, 1977. С. 42-49
19. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. – М.: Просвещение, 2000
20. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст]/Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – С. 287
21. Солова, Е.Н Методика обучения иностранным языкам: пособие для студ. пед. вузов и учителей/Е.Н. Солова. – М.: Астрель, 2008. – С. 10-16
22. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе/ НИИ содержания и методов обучения АПН СССР/ По ред. А.Д. Климентенко и А.А. Миролубова. – М.: Педагогика, 1981, - 456.

23. Утробина А.А. Методика преподавания и изучения иностранного языка. – М.: Приор-издат, 2006
24. Филатова, В.М. Методика обучения иностранному языку [Текст]/В.М. Филатова. – Ростов-на-Дону, 2004 –С. 270
25. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Изд-во Том. ун-та. М. «Барс». 1997. -329с.
26. Шамов, А.Н. Методика преподавания иностранных языков [Текст]/А.Н. Шамов. – М.: АСТ Москва: Восток-Запад, 2008. – С. 275
27. Шартье Д., Лоарер Э. Обучение и перенос когнитивных и метакогнитивных стратегий // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы / Под ред. Т.Галакиной и Э.Лоарера. – М.: Институт психологии РАН, 1997. – с.201-208

Переодические издания

1. Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Эльконин Д.Б. Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе // Вопросы психологии. – 1963. - №5. – С. 61-72
2. Поляков О.Г. Самоконтроль в обучении иностранному языку // ИЯШ. – 2005. - № 7. – С. 48-52
3. Соколов А.Н. Психологический анализ понимания иностранного текста // Известия АПН РСФСР. – 1947. - №7.
4. Холодная М. А. Когнитивные стили и интеллектуальные способности // Психологический журнал. 1992. Т. 17. № 13.
5. Холодная М.А. Психологические механизмы интеллектуальной одаренности // Вопросы психологии. – 1993. - №1. – с.32-39
6. Холодная М.А. Существует ли интеллект как психическая реальность // Вопросы психологии. – 1990. - №5. – с. 121-129

Диссертации и авторефераты диссертаций

1. Зимняя, И.А Психология слушания и говорения: Автореф. дис. ... д. п. н. – 1973

2. Фоломкина, С.К. Обучение чтению на иностранном языке в средней школе: Дис. ... д. п. н. – М., 1974

Литература на иностранных языках

1. Flavell J. H. Metacognitive aspects of problem solving // The nature of intelligence. Hillsdale / Edited by L.B. Resnick. N.Y.: Erlbaum, 1976. P. 231.
2. Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-development inquiry // Amer. Psychologist, 1979, V.34.-906-911.
3. Flavell J.H. Metacognitive aspects of problem solving. // The nature of intelligence. Hillsdale / Edited by L.B. Resnick – N.Y.: Erlbaum, 1976, - p. 231-235.
4. Luckiest M., Moss F. Reading as a Visual Task. – 1959. - №7.
5. Metacognition: core readings / edited be T.O. Nelson. –Allyn and Bacon, 1992. – 436 p.
6. Sternberg R.J. Human intellegence: The model is the message // Science, 1985, V.230. –p.1111-1118
7. Sternberg R.J. The triachic mind: A new theory of human intelligence. N.Y.: Viking Penguin Inc., 1988

Список учащихся группы Friends Starter I

1. Воротникова Марина
2. Гугнина Дарья
3. Загвоздина Викотрия
4. Клименко Андрей
5. Копьев Никита
6. Меньщикова Юлия
7. Овчинникова Иоанна
8. Прокудин Константин
9. Усманова Алина
10. Филиппов Егор
11. Шадрова Полина
12. Шарипов Тимур

Список учащихся группы Friends Starter II

1. Бойко Александр
2. Васильева Кристина
3. Гусева Дарья
4. Колесова Арина
5. Максимов Никита
6. Мохначев Вячеслав
7. Насонов Егор
8. Рыбалкина Виктория
9. Стародумова Стефания
10. Сулова Анастасия
11. Худякова Анастасия

Задание 1



Kate has got a lot of friends. Her Friends are seven cats. Her cats' names are: Sunday, Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday and Saturday.

The Sunday Cat is red. It likes to walk. It likes milk. It can jump. It can't play chess. The Monday Cat is black. It likes to sing. It likes meat. It can skip. But it can't dance. The Tuesday Cat is grey. It is fat and lazy. It likes ham. It likes to sleep. It can't skip and jump. The Wednesday Cat is white. It is slim. It likes cheese. It can play football. It doesn't like to sleep. The Thursday Cat is brown. It is brave. It likes fish. It can swim. It can't play football. The Friday Cat is grey and white. It is sad. It likes soup. It can dream. It can't swim. The Saturday Cat is black and white. It is very smart. It likes ice cream. It can play chess. It doesn't like to dream.

All cats are nice and kind. They are good friends. They don't eat mice and birds. They play together every day.

Задание 2

Hello, my name is Nicole.1) _____. I want to tell you about my family. I've got a big family. My relatives live in Spain, Italy and Great Britain. My sister's name is Samanta. She is Spanish. Samanta is beautiful.2)_____. She can sing and dance. She always helps her mother about the house.

My aunt's name is Jenny. She is 41.3) _____. My aunt Jenny is a very good doctor. I like her pies and cakes. They are delicious.

I have got an uncle. 4) _____. He is strong and brave. He has got brown hair and green eyes too. He is Samanta's father. ...

... We are big and friendly family.5) _____.

- A) She works in a hospital.
- B) She has got long brown hair and big green eyes.
- C) I'm 10
- D) His name is Paul.
- E) I love them all.

1	2	3	4	5

Задание 3

My sister is 20 years old and she works at the City Zoo. She knows a lot of animals. There is a big elephant and a crocodile, monkeys and a lion. Monkeys can climb and lions can roar. Elephants have got big ears and long nose. Crocodiles are green.

There are no dogs, cats, pigs and rabbits at the zoo. I want to see a snake and a giraffe there.

We will go there on the weekend. I will see bears, penguins, horses, squirrels, foxes. Penguins are funny. They can swim. Penguins like fish.



I will enjoy our family holiday.

Задание 4



I give coloured  and the big 
to little Billy.

"Hi, Billy! Take my  and my .

"Oh! Thank you very much! I like to play with
a  and !" Billy says.

"You are welcome."

Задание 5

Hello, my name is Nicole. I'm 10. I want to tell you about my family. I've got a big family. My relatives live in Spain, Italy and Great Britain.

My sister's name is Samanta. She is Spanish. Samanta is beautiful. She has got long brown hair and big green eyes. She can sing and dance. She always helps her mother about the house.

My aunt's name is Jenny. She is 41. She works in a hospital. My aunt Jenny is a very good doctor. I like her pies and cakes. They are delicious.

I have got an uncle. His name is Paul. He is strong and brave. He has got brown hair and green eyes too. He is Samanta's father. ...

... We are big and friendly family. I love them all.

1. My sister is **from Spain**.

(My sister is Spanish.)

2. Samanta is **pretty**.

(Samanta is beautiful.)

3. My **sister's father** is strong.

(My uncle is strong.)

4. **Her mother's** name is Jenny.

(My aunt's name is Jenny.)

Задание 6

Mike is my friend. He is 10 years old. He has many friends, they are animals. He likes **animals** very much and he has many **pets** at home. Mike has 2 **cats**: a **black cat** and a **white cat** and three **kittens**. They all live in a big box. The box is near the door.

They like to eat **milk** and **fish**. The **black cat**'s name is Dolly. Dolly is a **big, kind** and **clever** animal. In the morning Dolly awakes Mike. It sits near Mike's bed and mews. Mike gets up and goes to school. He comes home from school at 2 o'clock. And in the afternoon he goes to the park to **play** with his cats. They **run** and play with a ball. The ball is **red**.

Mike is happy to have good friends.