

**МИНИСТЕРСТВО НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН
НУКУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ИНСТИТУТ ИМЕНИ АЖИНИЯЗА
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ**

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ
РАБОТА**

**на тему: «ОБУЧЕНИЕ БЕСПЕРЕВОДНОМУ ЧТЕНИЮ НА
АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В ВОСЬМЫХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ
ШКОЛЫ»**

Выполнила: студентка 4 «Д» курса
Толыбаева Раушан

Научный руководитель: старший
преподаватель Койшекенова Т.К.

Рецензент: доцент КГУ, к.ф.н.
Кубейсинова Д.Т.

Выпускная-квалификационная работа допускается к защите.
Протокол № _____ «____» _____ 2015 г.

**MINISTRY OF PUBLIC EDUCATION OF THE REPUBLIC
UZBEKISTAN**

**NUKUS STATE PEDAGOGICAL INSTITUTE NAMED
AFTER AJINIYAZ**

**PHILOLOGICAL FACULTY
DEPARTMENT OF THE ENGLISH LANGUAGE
AND LITERATURE**

QUALIFICATION PAPER

on the theme: **«TEACHING READING WITHOUT TRANSLATION IN
LEVEL 8 OF SECONDARY SCHOOLS»**

Fulfilled: the 4th year student

Tolibaeva Raushan

Scientific adviser: senior teacher of

NSPI Koyshekenova T.K.

Reviewer: docent of KSU

c.f.s. Kubeysinova D.T.

The Qualification Paper is admitted to the defence.

Protocol № _____ «_____» _____ 2015.

NUKUS-2015

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА I. ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ БЕСПЕРЕВОДНОМУ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ.....	7
1.1. Цели обучения чтению на средней ступени.....	-
1.2. Расширение словарного состава, кругозора и эрудиции учащихся.....	13
1.3. Обучение беспереводному пониманию на уроке.....	21
ГЛАВА II. РАСШИРЕНИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА БАЗЕ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ЧТЕНИЯ.....	29
2.1. Основные виды чтения.....	-
2.2. Целевой отбор текстов для чтения.....	48
2.2.1.Соответствие текстов программному материалу для чтения.....	-
2.2.2.Отбор материала для обучения чтению.....	49
2.2.3.Структурная и содержательная характеристики текстов, увеличивающие различные виды устной работы.....	55
ГЛАВА III. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ БЕСПЕРЕВОДНОМУ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В ВОСЬМЫХ КЛАССАХ.....	59
3.1. Содержание и условия учебной экспериментальной работы.....	-
3.2. Методика организации работы по переводному чтению.....	61
3.3. Обсуждение результатов и подведение итогов.....	68
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	70
БИБЛИОГРАФИЯ.....	73

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время перед учителями английского языка ставятся задачи, отвечающие мировым тенденциям развития общества. Знать английский язык нужно и даже необходимо. Постановление Президента нашей страны И.А.Каримова от 10 декабря 2012 года «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы изучения иностранных языков» доказывает, что только тот народ, который владеет иностранными языками, может достичь успехов во всех сферах жизнедеятельности человека.

Государственный общеобразовательный стандарт среднего школьного образования по иностранным языкам предусматривает владение выпускниками средних школ всеми видами чтения. Обучение любому виду речевой деятельности в том числе и беспереводному чтению должно быть интегративным, с учетом принципа коммуникативной направленности. Умение читать тексты с разными целевыми установками, понимать речь на слух, уметь вступать в беседу, обсуждать, дискутировать, делать небольшие сообщения, составлять письмо, аннотацию, резюме на уровне соответствующей коммуникативной компетенции является главной задачей учителя иностранного языка.

Выделяя различные виды деятельности чтения (просмотровый, поисковый, ознакомительный, изучающий), мы связываем их с различными направлениями речевой активности в целях эффективного обучения беспереводному синтетическому чтению

В этой связи **целью** настоящей выпускной квалификационной работы является разработка методики обучения беспереводному виду чтения в восьмых классах.

Указывая на его роль в обучении речевым умениям в работе подчеркивается тесная взаимосвязь и взаимодействие между чтением и другими видами речевой деятельности - говорением, аудированием и письмом. Успешное формирование каждого вида речевой деятельности возможно при условии построения учебного процесса на основе принципа

комплексности речевых умений, так как ошибочно было бы думать, что каждому умению можно обучить без других коммуникативных умений.

В работе решаются следующие задачи:

1. Провести обзор литературы по вопросам обучения различным видам чтения.
2. Рассмотреть типологию заданий по обучению видам чтения.
3. Разработать программу по обучению учащихся беспереводному виду чтения.
4. Предложить типовую разработку по обучению синтетическому изучающему чтению на примере отдельного текста.

Работа состоит из введения, трёх глав, заключения и списка использованной литературы. Во введении обосновывается важность темы исследования, формулируются ее цель и задачи. В первой главе рассматриваются дидактико-методические основы обучения беспереводному чтению на иностранном языке на среднем этапе обучения.

Во второй главе анализируется роль различных видов чтения с учетом целевого отбора текстов для чтения на средней ступени, вопросы расширения речевой компетенции на базе различных видов чтения, а также в этой главе описываются структурные и содержательные характеристики текстов, увеличивающие различные виды устной работы.

В третьей главе рассматривается предлагаемая методика обучения синтетическому виду чтения и описывается учебная экспериментальная работа по данной теме, проведенная в 8 классе, с перечнем содержания и условий работы, методики ее проведения и обсуждением результатов. В заключении подводятся итоги работы.

Для достижения цели выпускной квалификационной работы, использовались следующие **методы исследования**:

1. Изучение действующих нормативных документов по проблеме.
2. Анализ психолого-педагогической и методической литературы.
3. Наблюдение за процессом обучения английскому языку.

4. Анкетирование, собеседование и тестирование.
5. Педагогический эксперимент.

Апробация разработанного методического материала осуществлена на учебной базе 8 класса средней школы №12 города Нукуса во время государственной педагогической практики.

В экспериментальной работе был использован материал синтетического, беспереводного чтения в качестве стимулирующего вида учебного материала для обучаемых восьмого класса.

ГЛАВА I . ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ БЕСПЕРЕВОДНОМУ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

1.1. Цели обучения чтению на средней ступени

Роль и место чтения на иностранных языках в средней, а в последствии и в высшей школе определяется, прежде всего, задачами, стоящими перед оканчивающими среднюю школу, а именно:

- Система образования строится таким образом, чтобы обучение и воспитание подрастающего поколения были тесно связаны с жизнью, производительным трудом;
- Среднее образование должно обеспечивать прочные знания основ наук, трудовую и политическую подготовку в соответствии с возрастающим уровнем развития науки и техники, с учетом потребностей общества, способностей и желаний учащихся.

Именно осуществление связи с жизнью и все возрастающий уровень науки и техники требуют от оканчивающих среднюю школу такого владения навыками чтения на иностранном языке, которое позволило бы им в будущем читать литературу по своей специальности на иностранном языке.

На современном этапе развития человечества чтение является одним из важнейших средств получения информации, поэтому важность умения читать на иностранном языке в настоящее время ни у кого не вызывает сомнения.

Чтение представляет собой сложный психолингвистический процесс восприятия текста, результатом которого является понимание. Иначе говоря, чтение относят к рецептивному виду речевой деятельности, так как основной целью при обучении чтению как виду речевой деятельности является выработка умения извлекать информацию из текста.

Однако, как справедливо отмечают О.Д. Кузьменко и Г.В. Рогова, программные требования по чтению на иностранном языке многими учителями полностью не выполняются. Поэтому на среднем этапе обучения

ученики плохо владеют как техникой чтения, так и пониманием прочитанного. Основная причина, по мнению ряда исследователей, заключается в том, что за последние годы очень мало внимания уделялось самой разработке методики чтения на иностранном языке.

Основное внимание теперь уделяется развитию навыков устной речи, и невольно преподаватель всю работу над чтением подчиняет решению этой задачи. Например, вместо того, чтобы учащиеся прочитали текст и выполнили задание, показывающее его понимание, им предлагается чтение, перевод, пересказ текста и ответы на вопросы по тексту. Таким образом, чтение на уроках как бы утрачивает свою самостоятельность и превращается в атрибут устной речи, а материал для чтения – лишь в дополнительный стимул для развития навыков говорения.

Однако было бы несправедливо считать, что устная речь заняла одно из главных мест в обучении иностранного языка и как бы вытеснила чтение. Она не вытеснила чтение, а подчинила его себе, чего не должно быть.

Устная речь и чтение – это два вида речевой деятельности. При всей их взаимосвязи они имеют свою специфику, поэтому обучение каждому из них должно осуществляться по разработанной методике, учитывающей эту специфику. В настоящее время существует большая путаница в терминологии, что мешает преподавателю в понимании как содержания обучения чтению, так и в выборе приемов обучения чтению для выполнения программных требований.

В методике обучения чтению существуют разнообразные классификации видов чтения. Какое же содержание вкладывается в понятие «вид чтения»?

Так, одни авторы подчеркивают психологические факторы процесса чтения. В этом случае в основу выделения вида чтения кладутся особенности психических процессов, его сопровождающих:

- *аналитическое, синтетическое чтение;*
- *чтение с первичным и вторичным синтезированием;*

- *импрессивное, экспрессивное чтение.*

Другие больше обращают внимания на организационную сторону учебного процесса:

- *классное;*
- *лабораторное;*
- *программированное;*
- *домашнее;*
- *индивидуальное, групповое.*

Третьи учитывают собственно методические факторы, делая акценты на условия, определяющие учебную деятельность. Сюда относятся:

а) Характер материала для чтения:

- *подготовленное – неподготовленное;*
- *чтение с частично и полностью снятыми трудностями понимания;*

б) Способ работы с текстами:

- *интенсивно-экстенсивное;*
- *беспереvodное – переводное.*

Наряду с перечисленными существуют классификации, подчеркивающие характер процесса чтения, обусловленный установкой читающего:

- *чтение – поиск;*
- *чтение – обзор;*
- *детальное чтение;*
- *критическое чтение;*
- *чтение для удовольствия.*

Все эти классификации объективно отражают какую-то сторону процесса чтения (психологическую, педагогическую, методическую), но все они имеют место в овладении этим видом речевой деятельности в условиях обучения и поэтому должны учитываться [13; 103].

Однако в этой связи в методике обучения чтению существуют много спорных и противоречивых мнений. В частности, Г.В. Рогова и О.Д.Кузьменко считают несущественным рассмотрение классификаций видов чтения. Они указывают на негативную сторону последних: так как каждая из классификаций отражает какую-то одну из сторон этого многогранного процесса, то и вся учебная деятельность принимает односторонний характер, и механизмы чтения не формируются.

Преподаватель же в учебном процессе не может ограничиваться какой-то одной из сторон. Он должен учитывать педагогические и психологические факторы при решении методических задач.

Наш опыт показывает что, существующие виды чтения используются на практике с излишней прямолинейностью, в результате чего чтение как процесс нарушается. Например, при аналитическом чтении анализ языковых трудностей проводится часто ради анализа, а не уточнения и углубления смысла, при этом его коммуникативность теряется. Увлечение же синтетическим чтением приводит к поверхности чтения, что также отражается на качестве осмысления содержания. Подготовленное чтение часто принимается преподавателем как подготовленное и по форме, и по содержанию, поэтому чтение, как источник получения новых сведений, фактически отсутствует. Прочитав текст, содержание которого уже известно из проработки, ученики ничего нового не узнают. Для них остается неясным, зачем читался текст. Кроме того, нет необходимости запоминать графические образы, распознавание которых обеспечивало бы понимание содержания. Основная суть текста им уже известна.

Таким образом, мы приходим к выводу, что при разработке методики чтения опора на указанные виды чтения не может служить надежной основой. Преподаватель не получает реально ощутимой системы приемов, которая помогла бы ему в работе. Например, если преподаватель руководствуется классификацией аналитического, синтетического чтения,

ему нужно научить учащихся осуществлять анализ текста, однако данная классификация не раскрывает, с помощью каких приемов это проделать.

Принятие же такой классификации, как *беспереводное* и *переводное* чтение, мало помогает, так как конкретных приемов обучения беспереводному чтению практически нет. Для обучения переводу требуется дать обучающимся строгое предписание действий, которые они должны научиться выполнять в определенной последовательности.

В таком случае, учитывая программу, количество часов, уровень подготовки учащихся, процесс обучения целесообразно строить таким образом, чтобы каждый из видов речевой деятельности не только находился бы в тесной связи с другими видами, но и успешно содействовал бы выработке навыков и умений, присущих им; а также, чтобы обучение одному виду речевой деятельности являлось бы и целью, и одновременно средством, которое способствовало бы овладению другими видами речевой деятельности. Только при выполнении указанных приемов возможно избежание одностороннего характера учебной деятельности.

Чтение же, как объект обучения на средней ступени, предполагает, прежде всего, извлечение информации, которое происходит с учетом всех уровней смыслового содержания текста:

- *уяснение того, о чем идет речь;*
- *понимание того, о чем говорится в тексте (смысловые связи);*
- *проникновение в сущность изложения;*
- *понимание основного смысла текста [15; 22].*

При этом следует помнить, что восприятие смыслового содержания текста может быть многоплановым в отношении отбора необходимой информации. Это может быть детальное проникновение, восприятие общего смысла, понимание главной темы текста. Кроме того, понимание содержания текста может быть разным по темпу в зависимости от индивидуальных способностей ученика и степени трудности самого источника.

В реальных условиях естественная потребность в стопроцентном восприятии большого по объему текста возникает не часто. В основном, читающий сталкивается с необходимостью детальной обработки текста при чтении вторичных текстов. Темп чтения здесь связан преимущественно с языковой подготовленностью читающего и с умением пользоваться вспомогательной литературой – словарем, справочником и т.п. Следовательно, навыки, обеспечивающие достижение количественных и качественных показателей для стопроцентного понимания текста, должны быть заложены на начальном этапе. При этом они должны служить для достижения конечной цели – восприятия общего смысла при высоком темпе чтения, овладения механизмом извлечения основной информации текста при быстром темпе чтения.

В этой связи возникает вопрос о том, что нужно считать основной информацией и как отличить ее от второстепенной содержательной информации. Известно, что любому естественному языку присуща избыточность, уровень которой достигает 65-80%. Если частью избыточной информации пренебречь, сохраняя при этом необходимый минимум понимания, то это позволит существенно ускорить темп чтения. Существует несколько видов избыточности информации:

- грамматическая избыточность. Сюда входят служебные, строевые слова – артикли, вспомогательные глаголы, частицы и т. п.;
- лексическая избыточность. Сюда относятся повторы, сравнения, риторический вопрос и т.п.

Известно, что чтение протекает успешно в том случае, если внимание читающего сосредоточено лишь на содержании текста, а его языковая сторона не вызывает особых затруднений. Поэтому очень важно направить максимум усилий на создание необходимой базы для свободного ориентирования в тексте в плане его языкового содержания.

1.2. Расширение словарного состава, кругозора и эрудиции учащихся.

Успешное обучение непосредственному пониманию текста зависит от направления всего процесса чтения. Учащиеся должны владеть целым рядом умений и навыков, чтобы достичь беспереводного понимания текстов. Они должны научиться быстро выделять в тексте знакомый материал и использовать его для понимания общего содержания.

Ученик должен также уметь:

- узнавать значения слов из контекста;
- выделять связующие средства языка;
- выделять опорные слова, несущие смысловую нагрузку;
- узнавать интернациональные слова;
- распознать многозначные лексемы.

Следует научить учащихся также всем способам смыслового анализа, основным средствам проникновения в содержание текстового материала, таким как:

- *определение темы;*
- *выделение главной проблемы;*
- *обобщение фактов, установление связи между ними;*
- *выделение главной и второстепенной информации;*
- *установление смысловых центров, логической последовательности сообщения;*
- *понимание контекста;*
- *оценка содержания.*

Одним из **необходимых и обязательных** условий эффективного чтения является, как известно, расширение словарного запаса. Наряду с этим заметим, что быстрое извлечение информации из текста зависит не столько от знания большого количества слов, сколько от того, как свободно читающий владеет навыком «узнавания» слова в его грамматическом и семантическом контексте. Поэтому так важно, особенно еще на начальном

этапе обучения чтению как виду речевой деятельности, уделять большое внимание расширению потенциального словарного запаса учащихся [14; 78].

При чтении текстов, в частности, по домашнему чтению, ученики обычно сталкиваются с большим количеством слов, и понимание их значения зависит во многом от того, насколько развит у читающего навык анализа их словообразовательной структуры. Так, например, латинский корень – ven (come) является составным элементом многих слов: *avenue, invention, revenue, convention, intervene*. Значение греческого корня – graph (write) помогает определить значение многих слов: *biography, autograph, bibliography, geography, telegraphy, phonograph, monograph, bibliography*.

Потенциальный словарный запас ученика станет намного богаче, если он активно овладеет широко употребительными греческими и латинскими словообразовательными элементами, например:

Латинские

префиксы	корни	суффиксы
pre (before)	voc (call)	ous (full of)
re (again)	and (hear)	tion, sion (act of)
in (not)	vert (turn)	able, ible (capable of)
ex (out)		
con (with)		

С первых же шагов работы с текстом следует продемонстрировать учащимся, что знание наиболее важных, словообразующих элементов улучшает навык ориентации в тексте, узнавания значения слов. Комплекс упражнений на словообразование может включать как рецептивные, так и репродуктивные упражнения, которые могут быть успешно применены в процессе обучения чтению. Следует добиться активного усвоения учащимися определенного перечня префиксов корней суффиксов греческого и латинского происхождения:

- **префиксы:** *ab-, anti-, con-, com-, de-, e-, ex-, contra-, pre-, pro-, semi-*,

un-;

- **корни:** *-bio, -graph, -mitt, -miss, -port, -ten, -viol, -vis, -vio*;
- **суффиксы:** *-able, -ible, -al, -ant, -ent, -ary, -er, -full, -fy, -hood, -ish, -ist, -ment, -ness, -ship, -tion, -sion*.

Для того, чтобы при чтении текстов ученики быстрее узнавали слова с греческими или латинскими элементами, многие авторы предлагают активизировать иноязычные префиксы, корни и суффиксы на уроке в виде лингвистической игры. Игра заключается в узнавании значений отобранных для этой цели слов, а также в образовании как можно большего числа слов из предложенных словообразовательных элементов.

Упражнения могут быть на расчленение предложенных слов, например:

Predict - pre - dict

Autograph - auto – graph

Invention - in – ven – tion

Extensive - ex – ten – sive.

Необходимо выработать у учеников навык анализировать незнакомое слово: найти корень, определить суффиксы и то значение, которое они придают корню слова. При этом эффективными являются упражнения на заполнение пропусков. Однако здесь имеются в виду не традиционные задания типа «вставьте пропущенное слово». Предложенные для выбора слова должны соответствовать по смыслу информации текста. Кроме того, выбор их учениками должен быть контекстуально-обоснованным, например: «*New technique to obtain oil from undersea fields is at present (available/unavailable)*».

То же самое относится и к упражнениям, которые используются при работе над лексическими или семантическими эквивалентами. При работе над лексическими эквивалентами следует избегать упражнений типа «дайте синонимы к следующим словам». Полезными здесь могут быть задания нахождение в тексте слов или предложений, эквивалентных по значению.

Определение слова или предложения, содержащего эквивалент, можно записать на доске, прочитать вслух. Можно также раздать ученикам карточки с записанными предложениями.

В процессе работы над лексикой следует уделить особое внимание заданиям, направленным на узнавание слов, которые часто вызывают трудности в плане произношения, написания или в семантическом плане, например: *illusive-elusive, respectfully – respectively*.

Кроме того, можно предложить задание выбрать из данных в скобках слов нужное по смыслу:

«The (discovery, invention) of electricity was for a long time put to little practical use (They're, their) taking (there, their) places on the stage She told me the (hole, whole) story».

В практике преподавания иностранного языка все более ощущается необходимость обучать не только языковым структурам, но и тому, что «лежит за языком», т.е. культуре страны изучаемого языка.

В культуре, как правило, выделяют:

- информационную или фактологическую культуру;
- поведенческую культуру;
- культуру достижений, свершений, которая включает в себя артистические и литературные достижения, традиционно относящиеся к культуре с «большой буквы».

При обучении иноязычной культуре, по мнению В.В. Ощепковой, можно выделить следующие наиболее важные задачи:

- определить минимальный объем культурологического материала;
- выявить, какого рода культура соответствует целям изучения иностранного языка в конкретной учебной ситуации;
- отобрать и предъявить соответствующий целям изучения языка материал;
- формировать у учащихся «навыки культурного осознания» «cultural awareness skills»;

- формировать у обучающихся понятие о том, что ни одна культура не является статичной;
- вовлекать их в «культурную» деятельность;
- формировать у них понятие о том, что имеется не один единственный английский язык, а целое семейство английских языков.

Страноведческую информацию сегодня можно получить отовсюду: из программ телевидения, в том числе уроков английского языка (которые можно записать и показывать в классе), из радиопрограмм, которые дают нам даже «английскую фразу дня», из газет, которые печатают как на русском, так и на английском языке материалы, посвященные различным аспектам жизни англо-говорящих стран.

Возникает вопрос: как приобщить учащихся к страноведческой информации? Практика показывает, что здесь скорее нужны не лекции, а активное вовлечение учащихся в парную или групповую работу, работу над проектами и т.д. Задача учителя находить наиболее эффективные приемы, работы со страноведческим материалом.

С самого начала целесообразно предлагать ученикам разнообразные опросники, кроссворды. Это дает представление о том, что уже знают учащиеся, что вызывает у них наибольший интерес. Вот пример такого опросника, с которого можно начинать изучение англо-говорящей страны:

1. Who is the most famous monarch /president?
2. Who is the most famous politician?
3. Who is the most famous general?
4. Who is the most famous poet?
5. Who is the most important writer?
6. Who is the most famous actor\actress?
7. Who is the most famous scientist\inventor?
8. Who is the most important historical figure?
9. Who is the most famous singer?

All the above questions can refer to people alive or dead.

Можно предложить учащимся небольшой тест на выявление знаний, например, об Австралии, одновременно повторяя то, что они изучали о других странах.

1. Australia is

- a) a small country;
- b) the largest country in the world;
- c) the sixth largest country in the world (key: 1c).

2. Australia's population is.....

- a. 17 million people;
- b. 26 million people;
- c. 57,7 million people; (key: 2a)

3. Australia's longest river is.....

- a. the Murray;
- b. the Darling;
- c. the Murrumbidgee (key: 3b).

4. The largest lake in Australia is.....

- a. Austin;
- b. Eure;
- c. Torrens;
- d. Mac-Donald;
- e. Mackay (key: 4b).

5. The name of this animal is the Aboriginal word, meaning "no water".

- a. Kangaroo;
- b. Koala;
- c. Kookaburra (key: 5b).

6. Two of these animals are the only/egg-laying mammals in the world:

- a. Tasmanian devil;

- b. echidna;
- c. platypus;
- d. dingo;

(key: b, c).

7. A domestic animal which outnumbered people in Australia:

- a. rabbit;
- b. cow;
- c. cat;
- d. sheep (key: 7b).

Интерес у обучающихся вызывает работа с географическими картами. Можно разложить перед ними географические карты пяти стран (Великобритании, США, Канады, Австралии и Новой Зеландии) и попросить найти одинаковые названия, названия-переносы, приобретшие в одной из стран слово «New». Можно попросить учащихся рассказать, какие ассоциации у них вызывает упоминание того или иного географического названия.

Еще одно задание, требующее использования географической карты, а также туристических брошюр: представьте, что вы едете в Великобританию, но только на 3-4 дня. Какие достопримечательности вы посетите и почему?

Мы знаем, как трудно запомнить имена собственные, особенно при разговоре, когда люди представляются друг другу и затем не повторяют своего имени. Кроме того, собеседники, если они довольно хорошо знают друг друга, начинают упоминать уменьшительные имена. Для того чтобы освоить имена собственные можно познакомить учащихся с 10 наиболее распространенными мужскими и 10 наиболее распространенными женскими именами и их уменьшительными вариантами. После этого можно предложить им сыграть в игру «Знакомство» («Introduction»). При знакомстве каждый участник называет вымышленное полное имя, затем уменьшительное. При этом используются такие фразы: “*My name is...*”, “*Mother calls me...*”, “*My sister calls me...*” и т. д.

Во время игры «Смена имени» («Changing of the Name») участники – знаменитости (звезды эстрады, писатели, поэты и т.д.) имеют помимо собственного имени сценическое имя, псевдоним или несколько имен, псевдонимов.

Большой интерес вызывает работа с пословицами, поговорками. Дается задание: приведите пять английских/американских поговорок и найдите соответствующие им русские пословицы, поговорки. Можно написать на отдельных листах бумаги английские/американские пословицы, поговорки и соответствующие им русские пословицы, поговорки, разрезать листы на полоски и, разделив класс на 2 группы, раздать им эти полоски, дать задание найти соответствия. При этом не исключается работа со словарями идиоматических выражений, фразеологизмов. Все познается в сравнении, и, сравнивая, мы больше узнаем не только о других, но и о себе.

Продолжая сравнивать, автор включает в учебный процесс знаки и символы культуры. Например, можно составить пары культурных символов Великобритании и США, разделить класс на 2 группы и, так же как и при описываемом выше виде работы, попросить учащихся найти соответствия.

The UK

London

10 Downing Street

Magna Charta

Parliament

Official Birthday (the second Saturday in June)

Union Jack

Elstree studios

Big Ben

black taxi

Soccer

The USA

Washington, D. C.

White House

Bill of Rights

Congress

Independence Day (the fourth of July)

Stars and Stripes

Hollywood

Statue of Liberty

yellow cab

baseball

После того как группы нашли все соответствия, можно спросить учащихся о том, что они знают о данных символах культуры, попросить их найти соответствующие статьи в словаре или энциклопедии, подготовить рассказ об этих символах, попробовать самостоятельно найти другие символы и рассказать о них.

К знакам культуры можно отнести марки и монеты разных стран. Обсуждается, что символизируют изображения на марках и монетах, какие важные стороны жизни той или иной страны они отражают. Здесь же сравнивается, какие важные аспекты жизни отражают марки и монеты нашей страны.

Очень большой интерес вызывают у учащихся видеофильмы о стране изучаемого языка. Такие фильмы не должны быть длинными, иначе учащиеся не смогут выполнить задания, даваемые перед просмотром фильма.

Эти задания таковы: запишите, какие географические названия прозвучали в фильме (расскажите об ассоциациях, связанных с ними), какие имена соответственно вы запомнили, что оказалось новым для вас. При этом класс делится на несколько групп, и каждая группа сообща работает над определенным заданием.

Можно также привлечь учащихся к составлению проектов: группа учеников выбирает какой-либо исторический период и составляет проект под названием этого периода (в проект включаются основные политические события, основные исторические фигуры этого периода, в том числе и имя монарха/президента, основные события культурной жизни).

Таков далеко не полный перечень приемов работы со страноведческим материалом.

1.3. Обучение беспереводному пониманию на уроке

Немаловажными являются и вопросы, связанные с обучением навыку использования семантического контекста как средства расширения потенциального словаря. Очень важно с первых же шагов нацелить учащихся на внимательное отношение к тексту, так как текст содержит в себе много

«отгадок», ключей к пониманию как значения неизвестных слов, так и содержания текстового материала. Так, например, значение некоторых слов можно определить по их семантическому окружению: *«Some trees are deciduous, others never lose their leaves»*.

Иногда в роли «ключей» выступают так называемые «эквиваленты» - слова, сходные по значению: *«Contamination of water, or pollution, is very harmful to living organism»*;

- слова, противоположные по значению: *«Unlike deciduous, coniferous trees never lose their leaves»*;

- общее содержание: *«Nocturnal animals, like the opossum are rarely seen in daylight»*;

- имеющиеся пояснения, иллюстрации: *«The new law provided for an extension conservation program-new dams were to be built, reservoirs constructed, whole-areas forested, and crop potation encouraged with subsidies»*.

Следует наглядно продемонстрировать обучаемым, что читающему совсем не обязательно каждый раз при встрече с незнакомым словом обращаться к словарю. Надо лишь очень внимательно относиться к контексту и знать некоторые простые «ориентиры». Знание этих «ориентиров» помогает полнее и глубже воспринимать текст, приучает к работе с текстом в целом, а не с отдельными словами, что является совершенно необходимым при выработке навыка чтения как вида речевой деятельности [7; 14].

Необходимо выработать также навык выявления смысловых связей между словами. Обычно учащиеся выдвигают гипотезы о содержании предложения, исходя из значения слов, без учета их семантических функций, объединяя и расчленяя слова произвольно. Между тем, правильное понимание смысла предложения определяется не столько значением отдельно взятого слова, сколько его формой и синтаксической функцией, то есть грамматическим контекстом. В роли последнего может выступать форма

слова, последовательность слов в словосочетаниях, наличие или отсутствие артикля, предлога и т.д.

Следовательно, учащемуся необходимо выработать навыки восприятия грамматического контекста, которые вплотную подводят к формированию навыка языковой компрессии текста. Сюда можно отнести умения:

- *определять предложение как простое или сложное, выделять в нем элементарные отрезки, предложения;*
- *находить и понимать внутри каждого элементарного отрезка полнозначные глаголы (сказуемые, стержневое слово оборота, а также предикативное имя);*
- *находить и понимать по признаку смыслового и формального согласования со сказуемым подлежащее, прямое дополнение и прогнозировать структурно-семантическую схему всей глобальной группы;*
- *прогнозировать информативную ценность обстоятельств, определений.*

Выработка навыка узнавания грамматического контекста – очень сложный и трудоемкий процесс и здесь не может быть универсального рецепта. Но цель изучения грамматики при обучении чтению как виду речевой деятельности – проложить дорогу для понимания информации, содержащейся в текстовом материале.

Объем материала, подлежащего усвоению, можно ограничить по усмотрению преподавателя в зависимости от уровня знаний учащихся. И внимание их необходимо сосредоточить на потенциальных «ловушках», на тех аспектах грамматики, неполное понимание которых ведет к неправильной интерпретации содержательной стороны текста. Это могут быть:

- *порядок слов;*
- *пассивные конструкции;*

- *модальные конструкции;*
- *герундий и причастие;*
- *придаточные предложения;*
- *наречия, употребляющиеся атрибутивно и т.д.*

Исходным материалом для всех выполняемых заданий должен быть текст, так как целью обучения является выработка навыка узнавания перечисленных грамматических явлений при восприятии информации текста. Лексическая сторона текстов не должна вызывать затруднения у учащихся. Объем лексического материала, усвоенного ранее, является вполне достаточным для наполнения отобранных грамматических структур.

Необходимым условием является также исключение традиционных тренировочных упражнений, таких как, например, «образуйте пассивную форму» и др. Они здесь бесполезны. При обработке соответствующего текстового материала все задания должны предусматривать мыслительную деятельность учащихся. Предполагается определить, какая часть речи опущена, какая форма глагола требуется и т.п., исходя из содержания. Ученик должен узнать, пропущено ли слово, обозначающее деятеля или объект, или действие, признак и т.д.

Выбор слова или ответ должен быть объяснен на английском языке. Отдельные слова можно предложить перевести на родной язык, например:

- *If the wind rises it brings clouds.*
- *If the wind rises it will bring clouds.*

Эффективными являются также:

- **вопросы на понимание (comprehension questions):**

A. He asked them to be good.

B. He promised them to be good.

Who is expected to be good?

- **выбор правильной интерпретации предложения (multiple choice):**

If the problem were solved, we could undertake a new experiment.

A. It is too late to undertake a new experiment.

B. It is too early to undertake a new experiment.

C. We can undertake a new experiment, but only under certain conditions.

- ряд общих вопросов к одному предложению:

If the student had worked hard, he would have passed the examination.

A. Did the student pass the examination?

B. Did the student work hard?

C. Is it possible for the student to pass the examination?

Как видно из приведенных примеров, для проверки понимания различных грамматических явлений зачастую достаточно, чтобы каждый из этих вопросов был направлен на выявление понимания отдельных моментов содержательного плана.

При работе с пассивными конструкциями можно использовать следующее задание:

Прочитайте предложение внимательно, ответьте на вопросы:

A. After John had taken the man to the hospital, he felt tired but relieved.

B. After had been taken to the hospital, he felt tired but relieved.

Who was taken to the hospital?

Why did John feel relieved?

Особенно следует остановиться на маркерах, так как они играют важнейшую роль для узнавания грамматического контекста. Учащиеся должны знать такие маркеры, как:

- для существительных: a, the, some, this, after, my, three;

- для прилагательных: суффиксы прилагательных (-al, -y, -ant, -ive), их место в предложении (после маркера существительного, после существительного, после глагола-связки);

- для глаголов: формы глаголов (to be, to have, to do), модальные глаголы, место в предложении;

- для предложенных фраз: in, out, over, though, below, beside, etc.;

- знаки препинания: запятая, кавычки, двоеточие и т.д.

В заключительном задании можно предложить ученику большое количество сложных предложений с большим количеством незнакомых слов. Последовательность анализа должна быть следующей:

1. Выделить главное предложение.
2. Выделить главный глагол. Найти его значение в словаре.
Постараться угадать содержание предложения.
3. Выделить существительное в главном предложении.
Существительное, глаголы и предлоги должны дать основное представление о содержании предложения.
4. Добавить прилагательное и наречие. Главное предложение должно стать ясным.

После овладения техникой отработки языкового содержания текстового материала учащиеся вполне готовы перейти к следующему этапу – восприятию смыслового содержания текста.

Выработка навыка осмысления информации должна также проходить поэтапно – от предложения к абзацу, от нескольких абзацев к тексту в целом. Для более успешного овладения навыками осмысления информации на уровне предложения учащийся должен уметь быстро находить слова, несущие основную информационную нагрузку, то есть так называемые ключевые слова (key words).

Что касается абзаца, то здесь определение содержания идет по линии нахождения основной мысли, так же как предложения строятся из ключевых, слов, так и абзац должен строиться на основе основной мысли. Последнюю (topic sentence) можно определить тем же способом, что и ключевые слова. Иногда ее можно составить из ключевых слов, входящих в данный абзац предложений.

На уровне текста содержание определяет основная идея (general idea), построенная на основных мыслях абзацев, входящих в состав текста. Таким образом, наглядная схема для определения содержания текстового материала может способствовать выработке навыка работы с текстом:

Предложение – ключевые слова;

Абзац – основная мысль;

Текст – основная идея.

Для иллюстрации того, какую смысловую нагрузку несут ключевые слова, можно предложить следующий вид работы: написать на доске слова из какого-либо предложения и дать задание ученикам определить содержание предложения: *geology /science / studies / earth*. Хотя в данном предложении часть слов пропущена, тем не менее, можно восстановить значение всего предложения. Можно также дать задание определить и выписать из какого-либо предложения ключевые слова и попытаться восстановить по ним содержание.

При обучении навыку смысловой обработки абзаца и текста в целом особое внимание следует уделять работе с «организаторами» абзаца, выражающими:

- *начало-итог*: first, at first, first of all, to begin with; next, in the next place; then, finally; last, lastly, at last;
- *добавление*: and, and then, also, again, too; besides, in addition, further, moreover;
- *противопоставление*: but, however, yet, still, nevertheless, on one hand, on the other hand, otherwise, on the contrary, at the same time, after all;
- *определение, иллюстрация*: for example, in fact, that is (to say), as a matter of fact, in particular;
- *заключение*: thus, so, as a result, in brief, in short, on the whole.

Приведенные в качестве примера элементы техники чтения формируются в начале работы над текстом. Детальное проникновение в структуру текста происходит, в основном, на предметно-понятийном уровне. Итак, на основании исследования материала, касающегося чтения как объекта обучения в средней школе, выделения основных видов чтения, а также рассмотрения существующей методики обучения чтению на среднем этапе обучения иностранному языку в средней школе, можно выделить

следующие факторы, обуславливающие понимание текста:

- *информационная (коммуникативная) насыщенность текста;*
- *композиционно-логическая структура текста;*
- *смысловые категории, реализованные в тексте;*
- *языковые средства выражения смысловых отношений, раскрываемых в тексте;*
- *степень приближения лексики, грамматики и стиля речи чтеца к лексике, грамматике и стилю автора текста;*
- *прошлый опыт чтеца, владение им реалиями (компонентами лингвострановедения);*
- *знание чтецом большого контекста и подтекста;*
- *обученность умению чтения (владение техникой чтения и умением извлекать информацию из текста, владение приемами чтения);*
- *правильная организация направленности внимания при чтении;*
- *эмоциональная подготовленность чтеца, его интерес к читаемому, эмоциональная чуткость и эмоциональное сопереживание чтеца;*
- *возрастные особенности чтеца;*
- *индивидуально-личностные особенности, то есть особенности характера и темперамента учеников.*

ГЛАВА II. РАСШИРЕНИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА БАЗЕ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ЧТЕНИЯ

2.1. Основные виды чтения

Вопрос о видах чтения является одним из наиболее разработанных в методике обучения иностранному языку. Вместе с тем, этот вопрос имеет много спорных и не до конца установленных аспектов: в ряде случаев употребляются разные названия для обозначения одного и того же явления, некоторые классификации страдают тем, что строятся на недостаточном основании деления. Так, одни авторы разделяют чтение на виды по их психологической природе, психологическим особенностям процессов мышления: переводное-беспереводное, аналитическое-синтетическое; другие авторы – по условиям их выполнения: самостоятельное и несамостоятельное, подготовленное-неподготовленное; по стилю прочитываемого: экстенсивное-интенсивное и др. В настоящее время получила распространение классификация чтения, предлагаемая С.К. Фоломкиной, на изучающее, ознакомительное, просмотровое и поисковое.

Основное подразделение в этой классификации чтения идет по форме процесса: чтение вслух и чтение про себя. Эти виды чтения различаются, прежде всего, по своим механизмам: чтение вслух предполагает деятельность перцептивного и внешне выраженного артикуляционного звеньев речи, чтение про себя – деятельность перцептивного звена и внутренней артикуляции. Данные виды речи различны по коммуникативным задачам и служат в процессе обучения различным целям. Чтение вслух имеет своей коммуникативной задачей сообщение информации, чтение про себя – получение информации. Эти виды чтения выполняют также различные учебные функции. Первое является средством обучения, второе – целью обучения.

Только разнообразие применяемых видов чтения обеспечит действительное овладение механизмом чтения и пониманием читаемого [9; 49].

а) Чтение вслух

Чтение вслух имеет очень большое значение для обучения иностранному языку вообще и процессу чтения в частности. Чтение вслух позволяет овладеть звуковой системой языка. Оно закрепляет способность к звуковой перекодировке сигналов как на уровне буквы, так и на уровне слова, предложения текста. Чтение вслух является приемом «формирования» у читающего фразовой стереотипии.

Подвидами чтения вслух может быть чтение текста с неснятыми трудностями, с полностью снятыми трудностями, с частично снятыми трудностями; чтение подготовленное, частично подготовленное и неподготовленное; объясненное, частично объясненное и необъясненное.

В то же время, по роли в учебном процессе, по месту проведения и по организационным формам работы чтение вслух подразделяется на тренировочное и контрольное, на классное, домашнее, лабораторное, индивидуальное и групповое.

Материал для чтения может быть запрограммированным или нет. Например, на начальном этапе обучения особенно полезным будет чтение вслух со снятыми трудностями: подготовленное, тренировочное, классное, индивидуальное и хоровое, беспереvodное, синтетическое. На среднем этапе хорошо читать вслух выборочно неподготовленный заранее материал, с неснятыми трудностями. Особенно полезно лабораторное, программированное чтение вслух. На среднем этапе обучения чтение вслух выступает, главным образом, в роли контрольного и выразительного чтения.

Целью обучения чтению на иностранном языке в школе является чтение про себя, или тихое чтение. В литературе чтение вслух рассматривается как необходимое звено, первая важная ступень овладения учащимися чтением про себя.

Обучение чтению на иностранном языке должно проходить при опоре на речедвигательный анализатор. Следовательно, при обучении чтению про себя чтение вслух есть начальная и обязательная его ступень. Внутренняя

речь проявляет свое своеобразие в зависимости от того, в какой речевой деятельности она формируется. В процессе чтения вслух происходит выделение отдельных элементов в качестве последовательных ориентиров, по которым направляется и по которым контролируется выполнение отдельных операций.

Общность этих двух видов чтения появляется также и в том, что осуществляются с помощью одних и тех же механизмов речевой деятельности: вероятностью прогнозирования, оперативной и долговременной памяти, осмысления. Однако в функционировании этих речевых механизмов наблюдается различие, которое существенно для методики обучения данным видам чтения. Прежде всего, эти виды чтения отличаются единицей восприятия. При чтении про себя эта единица больше. Следовательно, прогнозирование при чтении вслух протекает медленнее и с большими трудностями.

Таким образом, чтение вслух способствует становлению навыка чтения про себя, выполняя роль способа (условий) овладения последним.

В то же время, чтение вслух выступает как самостоятельный вид речевой деятельности, имеющий собственные языковые или смысловые задачи. Оно используется:

- *для овладения буквенно-звуковыми закономерностями изучаемого языка;*
- *для развития умения объединять воспринимаемые элементы предложения с синонимы, слитно произносить компоненты синтагмы и правильно оформлять ее с точки зрения ритма и интонации;*
- *для ускорения темпа чтения (доведения его до возможностей скорости говорения);*
- *для развития способности прогнозировать;*
- *для обучения и контроля точности понимания.*

Чтение вслух сейчас в школе предваряется устным прохождением материала (устное опережение), поэтому оно приближается по своим характеристикам к устной речи. Особенно надо обращать внимание на перенос выразительности устной речи в чтение. И наоборот, выразительное чтение способствует выразительности устной речи. Выразительное чтение имеет и гигиеническое значение, поскольку оно способствует развитию слуха, голоса, учит правильному дыханию и владению голосом. Читая, надо знать, где сделать паузу и какое впечатление она произведет на слушателя.

Урубников Л.М. в разработанной им методике обучения чтению вслух предполагает переход от развернутой внешнеречевой формы к свертыванию внешней речи и постепенному переходу к чтению про себя. Им было разработано пять режимов работы учащихся.

В *первом режиме* проводилась работа над графическим обозначением интонации - разметкой. Цель этого режима состоит в том, чтобы дать учащимся способ сознательного восстановления интонации при чтении вслух. Тем самым у учащихся формируется навык обозначения интонации в тексте, который способствует правильному озвучиванию графической материи текста.

Второй режим включает коллективное чтение. Цель режима – закрепить навык нормативно-выразительного чтения путем сочетания разметки с нормативно-выразительным чтением диктора. Материалом служат не только отдельные предложения, но и небольшие тексты, состоящие из нескольких предложений.

Третий режим – это парное чтение. Здесь уже учитывается коммуникативный характер чтения, его направленность и обращенность к слушателям. Работа организуется на материале коротких текстов, состоящих из нескольких предложений, которые постепенно все увеличиваются в объеме. Правильная передача смыслового содержания текста при парном чтении способствует как правильному его пониманию, так и овладению способами его выражения, что подготавливает чтение про себя.

Четвертый режим включает индивидуальное шепотное чтение. Шепотное чтение представляет собой своеобразный переход от внешне выраженных действий к интериоризированным умственным действиям. Шепотное чтение является переходным от чтения вслух к чтению про себя. Оно представляет собой еще достаточно развернутое чтение, позволяющее закрепить артикуляционные навыки.

Пятый режим – контрольное чтение вслух. Оно как бы завершает, работу над чтением. Контрольное чтение имеет целью проверку понимания читаемого и выражение этого понимания в звучащей форме. Организационные формы его различны. Предлагается запись чтения на магнитофонную ленту с последующим анализом темпа чтения, паузации, методики.

б) Чтение про себя

Чтение про себя является тем видом чтения, которым должен овладеть учащийся, оканчивающий школу. Научить учащихся читать неадаптированную литературу, газетные и научно-популярные статьи – важная задача, стоящая перед учителем английского языка.

Целевой установкой, или коммуникативной задачей, определяется распространенное в современной методике деление чтения на просмотровое, поисковое, ознакомительное и изучающее.

1. Умение просмотреть источник, информации для получения самого общего представления о его содержании: при этом учащийся должен обозначить тему работы, назвать основные вопросы, затрагиваемые в ней, а также определить, представляет ли работа интерес для читающего. В случае, если он приходит к выводу, что здесь отсутствует необходимая ему информация, чтение работы прекращается, и ученик, часто не дочитывая до конца предыдущего отрывка, переходит к следующему. Если же читающий дает положительную оценку тому или иному источнику, то либо меняется сам характер чтения, либо он берет соответствующий раздел на заметку, с тем, чтобы прочитать его более внимательно и углубленно позднее.

Чтение – просмотр печатных текстов в поисках определенных данных имеет аналогичный характер. Читающий заранее знает о том, что они содержатся в данном тексте, главе книги, и его задача состоит лишь в нахождении нужного материала.

При данном виде чтения ученик не ставит перед собой цели' использовать содержащуюся в тексте информацию. Он должен лишь выделить ее и понять в самых общих чертах, о чем данная работа.

Поскольку данный вид чтения связан с просмотром материала, с поиском нужной информации, его можно назвать просмотрным или поисковым чтением.

В зависимости от цели просмотрного чтения и степени полноты извлечения информации выделяют четыре подвида просмотрного чтения:

Конспективное – для выделения основных мыслей. Оно заключается в восприятии только наиболее значимых смысловых единиц текста, составляющих логико-фактологическую цепочку.

Реферативное – для выделения основных мыслей. При этом читающего интересует только самое основное в содержании материала, все подробности опускаются как несущественные для понимания главного.

Обзорное – для определения существа сообщаемого. Оно направлено на выделение главной мысли текста, причем, задачи сводятся, в основном, к ее обнаружению на основе структурно-смысловой организации текста.

Ориентировочное – для установления наличия в тексте информации, представляющей для читающего интерес или относящийся к определенной проблеме. Основная задача читающего – установить, относится ли данный материал к интересующей его теме.

2. Другой вид чтения предусматривает беглое прочтение материала для общего ознакомления с содержащейся в нем информацией.

Типичным примером этого вида чтения является чтение художественной литературы для собственного удовольствия, оно также часто используется и при работе со специальной литературой.

В отличие от просмотрового чтения, в этом случае читающего интересует не только то, о чем данная работа, но и что именно говорится по тем или иным вопросам. Если ученик оценивает изучаемый источник как что-то новое и интересное, то характер чтения меняется, так как изменяется отношение читающего к получаемой информации. Этот вид чтения принято называть чтением с общим охватом содержания, или ознакомительным. При этом возникает вопрос о том, какая степень понимаемого может считаться достаточной. Трудность задачи заключается, прежде всего, в том, что сам термин «понимание» еще недостаточно определен, а при чтении литературы на иностранном языке эта проблема еще больше усложняется. Очень часто понимание реальной информации отождествляется с пониманием отдельных языковых элементов. Но ведь степень понимания последних еще не означает понимания содержания. Благодаря избыточности информации, которую несет то или иное сообщение, возможно полное понимание и при наличии, некоторых неизвестных языковых элементов. Из числа существующих способов контроля понимания содержания прочитанного применительно к данному виду чтения представляет интерес тестирование, широко применяемое в учебных заведениях США и Англии, а в настоящий момент и в Узбекистане. Считается, что 70% понимания, измеряемого вышеупомянутым способом, является достаточным для практических целей.

Упражнения для обучения ознакомительному чтению целесообразно строить на элементах текста (абзацах) и на целых текстах. Отработка того или иного умения на элементах текста позволяет сократить время работы и выполнить большее количество обучающих упражнений.

В общем плане алгоритм обучения ознакомительному чтению может быть представлен следующим образом:

- прочтите заголовок текста и постарайтесь определить его основную тему;
- читайте абзац за абзацем, отмечая в каждом предложении, несущие главную информацию и предложения, в которых содержится дополнительная информация;
- определите степень важности абзацев, отметьте абзацы, которые содержат более важную информацию, и абзацы, которые содержат второстепенную по значению информацию;
- обобщите информацию, выраженную в абзацах, в смысловое (единое) целое.

3. Третий вид чтения – чтение с целью максимально полно и точно извлечь из текста на иностранном языке содержащуюся в нем информацию. В этом случае читающий знает, что впоследствии ему нужно воспроизвести полученную информацию, а для этого он должен осмыслить ее, интерпретировать, сделать установку на длительное запоминание уже в процессе чтения. Так обычно читается литература, представляющая специальный интерес, необходимая для дальнейшей деятельности человека. Поэтому данный вид чтения называется изучающим чтением. Задачи изучающего чтения условно можно разделить на три основные группы, соответствующие характеру переработки информации:

1. *восприятие языковых средств и их точное понимание в тексте;*
2. *извлечение полной фактической информации, содержащейся в тексте;*
3. *осмысление извлеченной информации*

Решение данных задач осуществляется на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах работы с учебным текстом.

Данная классификация видов чтения и четкое определение задач каждого из них необходимы для успешного овладения учащимися навыков чтения. Зрелое умение читать, по мнению ряда методистов, предполагает как владение всеми видами чтения, так и легкость перехода от одного его вида к

другому в зависимости от изменения цели получения информации из данного текста.

Каждый из упомянутых видов чтения в силу своей необходимости для обеспечения возможности практически пользоваться иностранным языком должен быть объектом специального, целенаправленного обучения.

Однако только наметить вид чтения еще недостаточно. Если нужно добиться того, чтобы учащийся в будущем пользовался бы теми или иными умениями и навыками, то нужно довести их до такого уровня совершенства, который позволял бы осуществлять их практическое применение. В этой связи необходимо для каждого из видов чтения определить минимальный уровень, при котором языковые и технические трудности чтения не препятствуют получению полной и точной информации. По мнению С.К. Фоломкиной, определение минимального уровня для каждого вида чтения должно идти по двум направлениям, которые тесно связаны друг с другом. Это определение объема языкового материала и определение минимальной скорости оперирования этим материалом. Известно, что для развития изучающего чтения достаточно владеть 2500 лексическими единицами; кроме того, отбираемые словари-минимумы в основном направлены на обеспечение развития именно этого вида чтения [13; 94]. Указанные виды чтения различаются:

- *по результатам, т.е. степени (объему и глубине) понимания прочитанного материала;*
- *по характеру процесса чтения (психологическим особенностям);*
- *по скорости чтения.*

Например, ознакомительное чтение предполагает понимание не менее 70% содержащихся в тексте фактов (основную информацию нужно понять точно, второстепенную – без искажения смысла). По своему характеру ознакомительное чтение – это «сплошное» чтение.

Просмотровое чтение отличается от ознакомительного по характеру процесса. При этом виде достаточно прочитать заголовки и подзаголовки,

отдельные абзацы или смысловые куски. Просмотровое чтение можно определить как выборочное чтение. Скорость его протекания должна быть гораздо выше скорости ознакомительного чтения.

Изучающее чтение предполагает полное, адекватное понимание всей информации текста (100% фактов).

Выполняя большую коммуникативную нагрузку, указанные виды чтения способствуют непосредственно достижению главной цели обучения – практическому владению языком.

в) Информационное и тренировочное чтение

Чтение про себя преследует, как правило, познавательную цель.

Поэтому чтение про себя должно осуществляться на большом количестве текстов, носить информационный характер. Информационное чтение должно заменить собой тренировочное чтение. Но любое чтение про себя в рамках учебного чтения есть в какой-то мере тренировочное чтение, поскольку оно способствует развитию соответствующих навыков. А учащиеся воспринимают его соответственно тем задачам, которые ставятся перед ними в процессе чтения.

Чтение текстов из учебника может превратиться в очень скучную задачу, если читать многократно один текст; поэтому нужно следить за тем, чтобы текст, по возможности, читался недолго, сопровождался разными заданиями, например, найти главную идею текста, выделить определенное языковое явление, провести анализ образа героя и т.д.

Таким образом, учащиеся получают каждый раз от текста, даже знакомого, какую-то новую информацию. В идеале же следует каждый раз читать что-то новое, так как чтение про себя есть чтение познавательное, чтение для удовольствия. Это будет способствовать повышению интереса к изучаемому языку и более продуктивному развитию всех видов речевой деятельности, а не только чтению.

з) Классное и домашнее чтение

Классному и домашнему чтению про себя необходимо уделять достаточное внимание. Сейчас в школе все еще мало времени отводится классному чтению. По мнению З. И. Клычниковой полезно на уроках уделять хотя бы по 10 минут времени классному чтению про себя. В связи с установкой на устную речь классное чтение про себя может оказаться очень нужным компонентом работы, так как на материале, прочитанном учащимся в школе, можно строить дискуссию, обсуждение и другие виды устной работы. При этом чтение выступает в его основной функции – передаче определенной **информации**.

Домашнее чтение должно служить осуществлению двух задач:

1. закреплению приобретенных в ходе классной работы навыков и умений чтения;
2. подготовка к выполнению определенного вида деятельности в классе (чтение вслух, устная речь, письмо на основании прочитанного).

Домашнее чтение должно в определенных границах быть чтением для удовольствия учащихся. Но это не всегда так. Иногда книга для чтения оказывается слишком трудной, и учащиеся скоро теряют к ней интерес. Очень часто домашнее чтение осложняется дополнительными заданиями аналитического порядка. Все это превращает чтение в тяжелую задачу, лишает его непосредственности и живости воздействия.

д) Подготовленное, частично подготовленное и неподготовленное чтение

Осуществляя работу по развитию навыков чтения, учитель должен уделять особое внимание готовности учащихся к чтению данного, конкретного материала. Готовность в области чтения основана на ряде факторов.

Во-первых, она определяется тем, насколько учащийся владеет теми аспектами языка, знание которых обеспечит ему успешность этой формы речевого общения.

Во-вторых, она определяется отработанностью механизма чтения, точностью звукобуквенных соответствий и скоростью чтения.

В-третьих – общей культурой учащегося, его возрастными особенностями, знанием большого контекста, обеспечивающих ему понимание содержания отрывка.

Таким образом, готовность учащихся к чтению — это общее психическое состояние учащегося, выражающееся в возможности совершать данную деятельность.

Подготовленное чтение проводится после предварительной работы над содержанием, языковой формой и техникой чтения всего текста или отдельных его элементов.

Работа над языковой формой означает предварительное ознакомление с трудными словами, трудными оборотами речи, проработку некоторых трудных грамматических явлений. Работа над содержанием обычно предусматривает предварительный рассказ учителя по тексту. Работа по технике чтения ведется над явлениями, которые могут затруднить чтение про себя или вслух. Поэтому в школьной практике можно выделить три подварианта этого случая:

1. Объясненное и подготовленное;
2. Частично объясненное и подготовленное;
3. Необъясненное, но подготовленное чтение.

Вариант подготовленного контрольного чтения вслух 3. И.Клычникова для удобства называет первым вариантом чтения. Частично подготовленное чтение может иметь шесть подвариантов.

Из них *первый вариант* частично подготовленного чтения, так же как и подготовленное чтение, предполагает не только предварительную работу над языковой формой, но и над содержанием текста.

Второй и третий подварианты частично подготовленного чтения отличаются неподготовленностью содержания.

Своеобразие *четвертого* варианта заключается в том, что содержание и техника чтения подготовлены, а форма не подготовлена. Следовательно, подготовленность техники чтения может быть и без подготовленности языковых особенностей текста. Эта подготовленность носит чисто имитативный характер.

Пятый подвариант характеризуется тем, что ученик знакомится только с **содержанием** текста, **никакой** предварительной, предвосхищающей чтение текста, работы над формой и техникой чтения не проводится. Этот вариант возможен только при подготовке к первичному чтению текста со снятыми трудностями.

Шестой подвариант, в основном, имеет место при подготовке чтения вслух. Отрабатываются отдельные элементы чтения без предварительной работы над языковой формой и содержанием текста. Так же как и в пятом случае, отработка техники чтения носит имитативный характер.

е) Аналитическое и синтетическое чтение

Аналитическое и синтетическое чтение различают по особенностям перцептивной деятельности учащихся в процессе данной речевой деятельности. Эта деятельность может носить детализирующий или целостный характер. Детализирующе (или аналитически) и целостно (или синтетически) человек может воспринимать и языковую форму, и содержание текста.

Очень распространенной является точка зрения раскрытия смыслового содержания читаемого при помощи анализа и перевода. Аналитическое чтение характеризуется, по мнению автора, четырьмя стадиями, а именно:

- осознанием основной мысли прочитанного и выражением ее путем перевода или пересказа текста на родном языке учащихся;

- членением текста на смысловые единицы и понимаем его деталей, исходящего из первичного понимания смысла прочитанного;
- адекватным пониманием текста и возможностью его литературного перевода;
- беспереводным пониманием читаемого.

Рассматривая аналитическое и синтетическое чтение, следует помнить, что различие между этими двумя видами чтения носит психологический характер и идет именно по линии восприятия текста. Причем мы гораздо чаще имеем дело с синтетическим чтением, нежели с аналитическим. Процесс чтения, как и процесс речи, проходит три фазы восприятия: первичный синтез, анализ и вторичный синтез.

В первый момент восприятия у учащихся под влиянием объективных раздражителей, в данном случае графических знаков текста, возникают зрительные, двигательные и слуховые ощущения. Одновременно учащийся пытается синтезировать эти ощущения, исходя из круга своих мыслей, из отношения к тому, что написано, опирается на знание им языковых единиц.

Аналитическое и синтетическое чтение связаны между собой как единый процесс, в котором одно подготавливает другое. Раньше считалось, что аналитическое чтение готовит синтетическое. Привязанность аналитического чтения к начальному этапу обучения, а синтетического – к среднему этапу, по утверждению Клычниковой, неверна. Так как, если исходить из психологической природы восприятия при чтении, то синтетическое чтение может вполне иметь место и на начальном этапе обучения. В то же время аналитическое чтение не есть достояние только начального этапа – оно вполне применимо и на этапе обучения.

Необходимо отметить следующие положения, общие для данных двух видов чтения:

1. Аналитическое чтение строится на разных этапах обучения по-разному. Это обусловлено возрастными особенностями учащихся и их

знаниями. Содержание и языковой материал текстов, количество привлекаемых к анализу грамматических, лексических, фонетических и стилистических явлений, объем анализируемых текстов изменяются и усложняются при переводе учащихся из класса в класс.

2. Аналитическое чтение связанных текстов может являться одним из способов введения нового материала. Как известно, сила впечатления, влияющая на запоминание, зависит от:

- *новизны материала;*
- *интереса или чувства, соединяемого с ним;*
- *подробного и отчетливого понимания его качества и составных частей.*

Все эти три компонента могут присутствовать при ознакомлении с новым словом в процессе аналитического чтения.

3. Аналитическое чтение приучает учащихся активно пользоваться своими знаниями по грамматике и лексике, так как в ходе его учащиеся убеждаются, что понимание текста может быть достигнуто через анализ языковой формы.

4. Аналитическое чтение обеспечивает хорошее закрепление материала.

5. Для проведения синтетического чтения в свою очередь необходимо, чтобы учащиеся твердо знали пройденный грамматический материал, лексику, владели механизмом чтения, обладали привычкой распознавать значение неизученных слов.

6. Развитие навыков синтетического чтения требует интенсивного самостоятельного чтения, сочетающегося с аналитической работой в классе над отдельными частями текста, заданного на дом.

7. Важным условием успешности обучения синтетическому чтению является сам текст, который должен быть содержательным, доступным для учащихся, соответствовать их возрастным интересам.

8. На разных этапах обучения место синтетического чтения и

методика его проведения должны меняться. На средних этапах синтетическое чтение в классе почти отсутствует.

Преобладающим видом чтения становится домашнее синтетическое чтение.

9. Синтетическому чтению должны предшествовать беседы учителя, создающие психологическую направленность и заинтересованность учащегося

10. В процессе контроля синтетического чтения учитель должен проверить:

- *факт прочтения текста;*
- *степень понимания прочитанного.*

11. При организации синтетического чтения возможна работа над материалом, общим для всех или различным для каждого учащегося.

12. Синтетическое чтение при хорошо построенной методике обучения дает богатейший материал для развития навыков устной речи.

Следует заметить при рассмотрении аналитического и синтетического чтения, что наибольшего успеха в обучении чтению достигают те учителя, которые с самого начала используют домашнее синтетическое чтение, причем относятся очень серьезно к подбору материала, который должен по степени трудности соответствовать уровню знаний и умений учащихся, в противном случае синтетическое чтение превратится в аналитическое, и весь педагогический эффект синтетического чтения будет нарушен.

ж) Переводные, беспереводные, беспереводно-переводные виды чтения

Переводное чтение имеет место тогда, когда учащийся вынужден переводить весь текст, а не отдельные трудные для него места. Аналитическое беспереводное чтение достигается, когда процесс чтения на иностранном языке становится аналогичным процессу чтения на родном.

Беспереводное чтение, а вернее – понимание читаемого, может иметь место на любом этапе обучения. Для этого текст должен быть доступен

учащимся по содержанию и форме, т.е. содержание текста должно соответствовать возрастному, культурному и интеллектуальному уровню развития учащегося, а в языковой форме не должно быть ничего, что вызвало бы особые затруднения и требовало перевода.

Беспереводное чтение имеет место далеко не всегда. Так, эксперимент показал, что в случае первой группы слов, имеющих вероятность понимания от 80 до 100%, текст понимается беспереводно. Если же включаются в текст слова, имеющие вероятность понимания от 20 до 60 %, то понимается только общее содержание текста или же имеет место переводно-беспереводное понимание.

Процесс обучения школьников навыком беспереводного чтения можно гипотетически представить следующим образом:

1 этап. Ознакомительно-подготовительный – должен обеспечить предварительную устную обработку языкового материала.

2 этап. Ситуативно-стереотипизирующий - применительно к формированию навыков беспереводного чтения может быть соотнесен, по мнению автора, с учебным чтением беспереводно-переводного характера, чтением с частично снятыми трудностями.

3 этап. Ситуативно - варьирующий – будет представлять по существу учебное беспереводное чтение, при котором внимание учащихся направлено на смысловую сторону читаемого.

Текстовый материал на данном, заключительном этапе формирования речевого навыка чтения должен носить информационный характер варьировать [9; 54].

з) Организация индивидуального чтения в средних классах

Можно выделить следующие факторы, определяющие специфику чтения как вида речевой деятельности, и его особую роль при овладении иноязычной речью.

1. «Автономность» чтения.

При всей взаимосвязанности и взаимовлиянии, которые объединяют между собой различные виды речевой деятельности, чтение обладает известной независимостью. Ярким доказательством «автономности» чтения по отношению к другим видам речевой деятельности является то, что значительное количество людей, которые достаточно свободно и, главное, продуктивно работают с иноязычной литературой, извлекая из нее полезную для их деятельности информацию, не имеют при этом никаких (или почти никаких) навыков устного общения на соответствующем ИЯ. Описанную ситуацию, естественно, нельзя, по мнению автора, назвать идеальной, однако ситуация тем не менее является достаточно реальной.

2. Чтение - возможность выбрать собственный темп работы.

Важный психологический барьер, который приходится преодолевать учащемуся в процессе обучения диалогическому говорению, а также аудированию, связан с необходимостью приспособиться к темпу речи партнера (или диктора). Преодоление такого барьера (особенно на начальных этапах изучения ИЯ, когда учащийся еще не очень уверен в своих возможностях) далеко не каждому под силу. Неумение понять беглую, не всегда хорошо артикулированную речь собеседника способно вызвать и школьника панику, сомнение в своих лингвистических возможностях.

Преимущество чтения в том и заключается, что учащийся может сам выбрать посильный для него темп работы, по собственному желанию ускоряя или замедляя его. Это позволяет ему больше надеяться на собственные силы, развивает самостоятельность.

Все перечисленные выше факторы, подводят к мысли о необходимости усиления роли индивидуального чтения в процессе преподавания английского языка в США.

3. Возможность более эффективного осуществления индивидуального подхода к учащимся.

В зависимости от уровня индивидуальной подготовки в одном и том же классе школьникам предлагается для различной степени трудности – от

адаптированных книжек для чтения и хрестоматий, выпущенных российскими издательствами до оригинальных текстов (в том числе изданных в Великобритании или в США), детских периодических изданий и т.п. Значительным разнообразием отличается и тематика книг, используемых для индивидуального чтения (детективные рассказы, триллеры, реалистическая проза, публицистика т.п.) в соответствии с интересами, склонностями и дальнейшими жизненными планами учащихся [16; 5].

и) Принцип комплексности обучения речевым умениям

Школьная программа по иностранному языку декларирует две цели: обучение чтению и устной речи.

Исследования А. Н. Соколова, И. А. Зимней и другие, базирующиеся на учении И. П. Павлова, и многочисленные последующие работы психологов и методистов показали, что чтение – понимание текста (так как умение читать иностранный текст фактически означает наличие двух навыков: техники чтения и понимания прочитанного) находится в прямой зависимости от сформированности речедвигательных «следов» основной массы составляющего текст языкового и отчасти речевого материала.

Устная речь, следовательно, является важнейшим средством обучения чтению, а это означает, что основной языковой материал текста должен входить также в актив учащихся, отрабатываться в говорении. Даже в случае исключения устной речи из целей обучения, ей необходимо уделять значительное внимание как неотъемлемому средству обучения чтению. В школе ученик должен получить прочные основы, на которых впоследствии может строиться обучение чтению в вузе, а условием такой основы прежде всего является устная речь, точнее отработка большинства языковых знаков текстов в говорении. Но возникла мысль о преобладании чтения над устной речью на уроках средней ступени от того, что чтению и письму на младшей и средней ступенях обучения не уделяется должного внимания. Поэтому в средних классах стараются «наверстать» упущенное, вследствие чего возникает порочный круг (то есть когда, пренебрегая устной речью,

ослабляются позиции чтения, вследствие чего надо больше читать на уроке; а чем больше читают на уроках, тем меньше времени остается для устной речи и, следовательно, менее прочным окажется речедвигательная база чтения и тем менее успешным окажется обучение чтению).

Таким образом, чтение и письмо является такими же неотъемлемыми средствами обучения устной речью, как устная речь представляет собой важнейшее средство обучения чтению. В этом и реализуется принцип комплексности в обучении иностранным языкам, утвержденному многими методистами (М.В. Ляховицким, Е.И. Пассовым и другими), которые считают также, что письмо и чтение являются неотъемлемыми инструментариями обучения устной речи, то есть текст только в том случае может оказаться базой для устной речи, если его прочтение и понимание не вызывают трудностей [17; 140].

Выше сказанное свидетельствует об исключительной важности принципа комплексности обучения, реализуемого в перманентном использовании чтения и письма как средство обучения устной речи, как средства обучения чтению и письму, так как ни один из школьных предметов не изучается в столь неадекватных его природе условиях как иностранный язык, и поэтому условия обучения становятся фактором, определяющим содержания, организацию и методику его преподавания в школе.

2.2. Целевой отбор текстов для чтения

2.2.1. Соответствие текстов программному материалу для чтения

Проблема отбора материала для чтения становится особенно острой на том этапе, когда заканчивается процесс чтения и начинается процесс формирования синтетических учений извлечения информации из текста. «До этой стадии, - пишет Р. Ладо, - учащийся учится читать, а теперь целью становится читать, чтобы учиться и узнавать. Или, если быть более точным, он теперь читает с целью получения информации». Он, конечно, еще учится читать, но на более высоком уровне, когда его внимание больше

сосредотачивается на информации, которую он может получить, а не на графемах и на сочетаниях.

Известный английский методист М. Уэст, занимавшийся отбором текстов для чтения на английском языке для бенгальских детей, исходил из конкретной целевой установки – научить ребят-индусов в возможно более короткий срок сознательно читать и понимать английскую книгу. Уэст выделяет процесс чтения и понимания текста, как наиболее легкий процесс, независимый от развития других сторон языковой деятельности.

2.2.2. Отбор материала для обучения чтению

Общение – одна из сторон взаимодействия людей в процессе их деятельности. Текст письменного сообщения, созданный его автором, служит так же целям общения, как и устное выступление.

Что же представляет собой текст, какова его структура, его основные параметры и что такое учебный текст, с которым имеет дело учащийся? Предметом речевой деятельности является мысль, продуктом – текст. В тексте воплощается мысль говорящего, пишущего. От текста в большой степени зависит успешность общения. Текст является сложным речевым высказыванием, характеризующийся логико-композиционной и логико-смысловой структурой, предметным содержанием, языковой характеристикой и коммуникативным качествами. Основные требования к тексту учебника:

- 1. учащийся должен с самого начала изучения языка испытывать удовольствие и чувство реальных достижений;*
- 2. слова должны запоминаться из реальной практики чтения, в процессе чтения, а не заучиваться, как вокабулы;*
- 3. чем меньше словарь, тем выше должна быть его употребляемость;*
- 4. тексты должны по содержанию своему соответствовать возрасту ребенка [18; 40].*

Текст понимается так же как сообщение, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, состоящее из ряда особых единств, объединенных разными типами лексической, грамматической и логической связи, и имеющее определенный модальный характер и прагматическую установку [4; 106]. Из определения следует, что для приема текста необходимо осмысление самых разнообразных связей.

В общем виде текст можно рассмотреть как определенную совокупную информацию, закодированную по системе данного языка.

Текст – это своеобразное единство смыслового содержания и языковой формы. На семантическом уровне он представляет собой последовательность языковых значений. На смысловом уровне он представляет собой конкретную информацию, оформленную последовательностью категорий, реализованных в языковых формах. Учебный материал объединяется в учебный текст. Под учебным текстом понимается текст, способный выполнять мотивационные и контролирующие функции и обеспечивающий условия для поэтапного формирования механизмов чтения.

Учебные тексты следует разграничивать по целевому назначению. Совершенно очевидно, что один и тот же учебный текст не может использоваться при всех видах чтения. Тексты должны быть строго подобраны по их целевому назначению, например – один для ознакомительного чтения, другие – для изучающего. Аналогично этому очевидно, необходимо подбирать специальные тексты для развития техники чтения и для чтения про себя. Заслуживает внимания градация текстов на:

1. *тренировочные;*
2. *иллюстративные;*
3. *обобщающие по теме;*
4. *дополнительные по теме;*
5. *обзорно-контрольные по нескольким темам.*

Первый вид текста – микротексты, состоящие из 2-3 фраз. Этих текстов должно быть на каждый параграф не менее трех-четырех. На таких текстах обучают технике чтения, учащиеся учатся на этих текстах преодолевать артикуляционные трудности, связывать зрительной со слухо-артикуляторным. Смысловая сторона не представляет трудность. Место чтения – в классе, время чтения – сразу же за работой предложениями – образцами.

Второй вид текстов – также микротексты (не более пяти текстов на один параграф). Эти тексты иллюстрируют различные пройденные модели, их различное лексическое наполнение, или они демонстрируют употребление новых слов в усвоенных моделях.

Третий вид текста – обобщающий довольно больших текстов (10-15 строчек). Это обычные учебные тексты, составленные из материалов первых двух видов текстов. Они служат для развития беспереводного понимания прочитанного и могут быть использованы также для обучения выразительному чтению и формирования навыков говорения.

Дополнительные – фабульные тексты с небольшим содержанием незнакомой лексики, о значении которой учащиеся могут догадаться сами. Авторы допускают иноязычные комментарии новых слов. Тексты предназначаются для работы дома. Они большего объема – 1-1,5 страницы. Понимание таких текстов проверяется в классе, и обычно их содержание служит развитию неподготовленной речи. Фабульные тексты помещаются в учебнике и в книгах для домашнего чтения. Последний вид текста (обзорно-контрольные по нескольким темам) служит для беспереводного чтения. Проверка понимания осуществляется устно или письменно беспереводными приемами.

Основным требованием, предъявляемым к учебным текстам, является, прежде всего, его идейно-воспитательная ценность. Тексты также должны иметь и познавательную ценность. Это требование обусловлено как образовательными, так и воспитательными задачами обучения. Оно связано

и со спецификой чтения как вида речевой деятельности, имеющей целью получить новую информацию.

По мнению А. Грызулиной, в качестве материала для чтения следует использовать научно-популярную литературу. Здесь больше возможностей сдвинуть возрастную границу, т.е. книгу, предназначенную для 12-13 лет, можно использовать для чтения в 8-9 классах. Да и сами книги такого рода зачастую адресуются детям не только одного возраста. Это объясняется тем, что занимательная форма изложения, присущая научно-популярному жанру, делает эти книги интересными не только для детей различного возраста, но иногда и для взрослых. Кроме занимательности в этих книгах привлекает их научное содержание, какое-то новое освещение иногда даже уже знакомых явлений.

Вот почему научно-популярная литература должна использоваться в учебниках и учебных пособиях. Уже давно методисты и психологи пришли к выводу о том, что чтение такой литературы необходимо [6; 25].

Другая разновидность текстов в учебниках – это тексты-пересказы, которые, несмотря на многие недостатки, должны заключаться в учебники при соблюдении определенных условий.

Одним из главных недостатков этих текстов является весьма неосторожное обращение с действительными шедеврами литературы, когда иногда от глубокого психологического произведения остается лишь голая фабула. Для пересказов могут быть использованы произведения литературы лишь с очень большой осторожностью, в том случае, если при этом наносится наименьший ущерб.

Наиболее подходящим источником для заимствования текстов для учебных пособия является оригинальная английская и американская научно-популярная литература, специально издаваемая для детей и юношества. Научно-популярная литература, оказывая определенное воздействие на читателя, является воспитывающей в том или ином направлении. Поэтому

при отборе текстов этот момент не должен ускользать от внимания составителей сборников.

Воспитывающий характер текстов для чтения тоже проявляется различно в зависимости от их тематики и содержания, а также идейной позиции автора. Тексты естественнонаучного содержания, сами факты, описанные в них, оказывают благотворное воспитывающее воздействие, пробуждая у учащихся интерес к тем или иным областям науки и техники, научному исследованию.

К этому циклу следует отнести тексты из области биологии, физики, химии, астрономии, математики и т.д.

Несмотря на кажущуюся широту охвата, тексты этого цикла обладают целым рядом общих признаков, которые должны быть приняты во внимание при отборе:

- *как правило, эти тексты освещают проблему с самого начала так, чтобы все изложенное было понятно даже неподготовленному читателю;*
 - *проблемы всех этих наук в настоящее время настолько взаимосвязаны, что можно наблюдать взаимопроникновение слов и терминов из одних наук в другие. Развитие таких наук, как биофизика, биология, физическая химия, компьютерная техника, все более способствуют этому процессу;*
 - *многие тексты освещают процесс открытия какого-то научного явления, а не просто содержат перечисление фактов, что способствует пробуждению у учащихся интереса к чтению литературы такого рода;*

Следовательно, чтение текстов естественного цикла готовит учащихся к чтению литературы более сложного характера на те же темы.

Тексты, заимствованные из источников страноведческого характера (история, география), требуют особого анализа и особого подхода.

Анализ большого количества литературы на эту тему, предназначенного для детей и юношества, показал, что эти тексты

значительно отличаются от текстов естественного цикла. Особенности эти следующие:

- *и в исторических, и в географических текстах описываются природные условия и развития экономики, а так же явления общественной жизни в настоящем и прошлом. Вопросы эти очень близки читателю и поэтому с точки зрения содержания не представляют трудностей;*
- *по лексическому составу эти тексты содержат меньше терминов и больше общеупотребительной лексики. А по мнению некоторых методистов, наличие общеупотребительной лексики обеспечивает более легкое понимание этих текстов по сравнению с текстами научно-естественного цикла.*

При рассмотрении текстов страноведческого характера приходим к следующим выводам:

- *тексты страноведческого характера очень разнохарактерны по стилю и во многих случаях могут быть отнесены к научно-художественным произведениям, в которых ярко выражена индивидуальность авторы;*
- *выбор лексики далее в текстах аналогичного содержания диктуется различными природными, экономическими условиями и особенностями развития культуры тех или иных стран, областей, городов. В связи с этим, лексика в них в значительной степени не совпадает;*
- *характер повествования, свойственный этим текстам, исключает возможность повторяемости лексики; с точки зрения грамматики, в этих текстах можно отметить такую же тенденцию, как и в текстах естественного цикла: ем меньше в тексте авторских отступлений, т.е. чем больше текст представляет собой простое описание фактов и событий, тем больше он приближается к научным текстам.*

Из сказанного выше следует, что из текстов страноведческого характера трудно составить какой-то цикл, прочтение которого могло бы служить гарантией того, что и другие аналогичные тексты будут легко

прочитаны и поняты учащимися. Однако необходимость знакомства со страной изучаемого языка требует включения в учебники и учебные пособия отдельных текстов страноведческого характера при условии, что они не должны в них превалировать.

2.2.3. Структурная и содержательная характеристики текстов, увеличивающие различные виды устной работы

Речь всегда обращена к конкретному участнику разговора. Оформить обращенность речи помогают различные обращения, устойчивые обороты, клише, которые употребляются в речи.

Текст в учебнике, статья, доклад, параграф, лекция характеризуются наличием трех частей: вступления, основной части, заключения.

Вступление помогает читающему подготовиться к восприятию основного содержания, увидеть основной тезис, который будет развернуть в тексте.

В **основной части** излагается основное содержание. При этом соблюдается строгая логическая организация материала, последовательность в развитии мысли, доказательность положений, связанность высказываний в единое смысловое целое. Особое значение для главной части приобретают тезис, аргумент, демонстрация, иллюстрация.

Заключение подводит итог развертыванию главного тезиса, обобщает сказанное, написанное.

Кроме определения понятия, которому в текстах очень часто соответствует объяснение понятия, имеющее усложненную структуру и более пространное описание понятия, наиболее употребительными, сходными с ним средствами раскрытия содержания понятий является:

- *указание* - разъяснение слова путем перечисления предметов, явлений, называемых этим словом;
- *описание* – выделение внешних признаков предмета, явления, события;
- *характеристика* – раскрытие наиболее выдающихся признаков,

явлений;

- **пояснение** – раскрытие какой-либо части понятия с определенной целью;

- **сравнение** – пояснение одного понятия другим, более знакомым»,
ясным.

Повествование (сообщение). В повествовании фразы объединяются в целое общей темой и следуют одна за другой в порядке временной последовательности отражаемых в речи сложных событий, их частей.

Структурными связями повествования являются:

- *прямая хронология,*

- *обратная хронология,*

- *прямая хронология с отступлениями.*

Сообщение может содержать информацию о каком-либо сообщении, эксперименте. В нем выделяются констатирующие части текста, содержащие только факты и комментирующие содержание уточнения, объяснения, обоснования, сравнения, оценки фактов.

Описание – развертывание основной мысли, главного тезиса. В описании фразы объединяются общей темой и следуют одна за другой в порядке структурных связей между сторонами, частями, элементами отражаемого в речи объекта, предмета, явления или повторяющегося объекта.

Рассуждение предполагает строго логическое развертывание главного содержания в тексте высказывание. В рассуждении фразы объединяются в целое общей темой и следуют одна за другой в логической последовательности движения мысли к выводу. Важно усвоить следующие структурные элементы рассуждения:

доказательство или опровержение:

а) *от посылок, фактов к выводу,*

б) *от тезиса к аргументам и от них к выводу;*

познавательное движение:

- а) от явления к сущности,*
- б) от фиксирования изменений к анализу их причин,*
- в) от рассмотрения качественных характеристик предмета или явления к изучению его количественных параметров,*
- г) от элементов к их связям,*
- д) от установления закона его содержания к раскрытию форм проявления его в различных условиях;*

движение от конкретного к абстрактному и наоборот.

В тексте часто можно встретить совмещение различных видов развертывания основной мысли: определения (объяснения), описания (характеристики), повествования (сообщения) и рассуждения.

В описательных текстах встречаются рассуждения, в рассуждениях – описания.

Ключевые слова – это слова, наиболее существенные для раскрытия темы, обозначающие основные понятия в той или иной предметной области. Их знание позволяет быстро ориентироваться в тексте, находить необходимую информацию, воспринимать и усваивать смысл целой фразы, абзаца, текста в процессе чтения.

Текст содержит систему языковых средств, функционирующую в связанных между собой предложениях текста.

А) выписки – наиболее распространенный вид работы над учебной, научной литературой. Они фиксируют для дальнейшего использования нужные важные места из учебника, книги, журнальной статьи, брошюры, текста. Обычно выписывают отдельные положения, факты, цифровой, другой фактический и иллюстрированный материал.

Б) тезисы – вид записи при чтении, позволяющий обобщить материал, изложить его суть в кратких формулировках, раскрывающих все произведение. Тезисы могут быть простыми и краткими (включать только основные положения), а также сложными и полными (включать кроме основных, второстепенные положения). Они должны вытекать один из

другого. Часть текстов может записываться в виде цитат. Основой для составления текстов является логико-структурная схема текста. В) умозаключение – это выводы, полученные из одного или нескольких суждений, то есть логические действия над отдельными мыслями. В чистом виде умозаключения присутствуют в тексте крайне редко.

Читая, мы постоянно приходим к умозаключениям - выводам различных видов, которые являются продуктами этого вида деятельности [13; 308].

ГЛАВА III

Методика обучения беспереводному чтению на английском языке в восьмых классах

3.1. Содержание и условия учебной экспериментальной работы

Основным способом и средством достижения конечных целей обучения иностранному языку является учебная иноязычная деятельность, осуществляемая главным образом на уроке. Вот почему изучив различные классификации видов чтения, разработанные методистами и психологами, сделав собственные выводы, убедившись в неоспоримой значимости чтения, как вида речевой деятельности, а, кроме того, в эффективности комплексного обучения речевым умениям, в частности, тесной связи чтения и устной речи, была проведена учебная экспериментальная работа в 8 классе для практического применения полученных знаний и умений.

Вследствие того, что времени, отведенного на эксперимент – 5 уроков – было недостаточно для развития всех видов чтения, как-то: просмотрового, поискового, ознакомительного и изучающего, - целью работы было развитие и контроль навыков последнего, а именно изучающего чтения, задачей которого является максимально полное и точное понимание всей содержащейся в тексте информации и критическое ее осмысливание, предполагающее целенаправленный анализ содержания читаемого с опорой на языковые и логические связи текста, с использованием всех видов речевой деятельности: аудирования, письма, говорения на основе неподготовленной речи.

Эксперимент проводился в 8 а классе школы №12 города Нукуса с участием двух групп: контрольной и экспериментальной, в каждую из которых входило по семь человек. Материал эксперимента вводился преподавателем английского языка в данных группах. В качестве материала использовались текст, карточки.

Предполагается, что для изучающего чтения подбираются тексты, имеющие познавательную ценность, информативную значимость и представляющие наибольшую трудность для данного типа обучения как в содержательном, так и в языковом отношении. В связи с этим учащимся был предложен для изучения рассказ «The first female physician», из серии текстов о знаменитых американцах «Famous Americans», этот текст о молодой девушке – англичанке, Элизабет Блэквелл, эмигрировавшей в Америку в начале XIX века, преодолевшей многочисленные трудности, решив стать врачом, так как в середине XIX века женщине было почти невозможно им стать; о сильной личности, ставшей не только первой женщиной-врачом, но и основавшей первую больницу для женщин и детей в Америке, а кроме того первое медицинское училище для женщин. Кроме того, материал для эксперимента был разработан с ориентировкой на вторую главу данной работы «Методика работы с различными видами чтения».

Группам было предложено не только ознакомиться с текстом, но и выполнить серию упражнений, сначала способствующих расширению их лексического запаса и развитию языковой догадки, формированию навыков прогнозирования содержания текста; затем задания, ориентирующие на выделение смысловых вех в тексте и установление смысловой связи между единоличными фактами текста. В завершении работы испытуемым были предложены упражнения, контролирующие понимание основного содержания, функций текста и умение выражать одиночные суждения о прочитанном.

До проведения эксперимента степень подготовки учащихся обеих групп 8 класса находился приблизительно на одинаковом уровне, они в большей или меньшей степени владели навыками изучающего чтения. Но имелись трудности с высказыванием собственного мнения по поводу прочитанного, боязнь отступить от контекста, и лексическая содержательность высказываний была достаточно ограничена, поэтому

материал, разработанный для эксперимента, был нацелен на устранение данных недостатков.

3.2. Методика организации работы по переводному чтению

“The first female physician”

Elizabeth Blackwell was born in England in 1821, and emigrated to New York City when she was ten years old. One day she decided that she wanted to become a doctor. That was nearly impossible for a woman in the middle of the nineteenth century. After writing many letters seeking admission to medical schools she was finally accepted by a doctor in Philadelphia. So determined was she, that she gave music lessons to earn money for her teaching. In 1849 after graduating from medical schools, she decided to further her education in Paris. She wanted to be a surgeon, but a serious eye infection forced her to give up the idea. Upon returning to the United States, she found it difficult to start her own practice because she was a woman. By 1857 Elizabeth and her sister, also a doctor managed to open a new hospital, the first one for women and children. Besides being the first female physician and founding, her own hospital, she also established the first medical schools for women “.

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

Предтекстовой этап

Предтекстовые задания направлены на моделирование фоновых знаний, необходимых и достаточных для рецепции конкретного текста, на устранение смысловых и языковых трудностей его понимания и одновременно на формирование навыков и умений чтения.

В связи с чем, перед началом чтения и обсуждения прочитанного уточняем значения следующих слов и словосочетаний:

<i>to emigrate</i>	- переезжать, эмигрировать
<i>nearly impossible</i>	- почти невозможно
<i>in the middle of</i>	- в середине
<i>to seek admission</i>	- делать запрос
<i>a medical school</i>	- медицинское училище
<i>to be accepted</i>	- быть принятым

<i>determined</i>	- решительный
<i>to earn money</i>	- зарабатывать деньги
<i>surgeon</i>	- хирург
<i>surgery</i>	- хирургия
<i>eye infection</i>	- глазная инфекция
<i>to give up an idea</i>	- оставить мысль о...
<i>female physician</i>	- женщина-врач
<i>to establish hospital</i>	- основать больницу

После фонетической отработки указанных выше слов и словосочетаний учащиеся контрольной группы выполняют следующее задание: *Find English equivalents to the following Russian words and word – combinations*: эмигрировать, почти невозможно, делать запрос, медицинское училище, решительный, зарабатывать деньги, хирург, оставить мысль, женщина-врач, основать больницу.

Экспериментальной же группе предлагается ряд упражнений на языковую догадку, представленных на карточках:

1. *Would you improve your reading skills?*

a) *Here is a series of two expressions. They are sometimes the same and sometimes different. Go through the list and when the expressions are different, underline the word that differs in the second expression:*

<i>emigrate</i>	<i>emigrate</i>
<i>to be born</i>	<i>to be torn</i>
<i>to be accepted</i>	<i>to be excepted</i>
<i>nearly impossible</i>	<i>nearly possible</i>
<i>to earn money</i>	<i>to learn money</i>
<i>to be a surgeon</i>	<i>to be a sergeant</i>
<i>to practice</i>	<i>to practice</i>

b) *Find the word which means the same thing as word mentioned:*

<i>to accept</i>	<i>to except</i>	<i>to found</i>	<i>to build</i>
<i>to take</i>		<i>to establish</i>	
<i>to leave</i>		<i>to break</i>	
<i>(to take)</i>		<i>(to establish)</i>	

Упражнения на расширение лексического запаса: *Work in groups of two.*

a) *Look at the following word combinations and think of a story that might combine them all. You may reorder them in any way you want to using any form of the verb:*

to be born in..., one day, to become a teacher (a doctor...), to seek admission, to be determined, to earn money, to give lessons, to further one's education, to give up the idea, to start one's own practice, to establish school.

b) *When you have decided upon the story, tell the story to your partner. Then listen to your partner. Ask each other as many questions as you can to learn further details or clarify some points.*

Текстовый этап

На текстовом этапе обучения выполняют упражнения, направленные на извлечение основной и второстепенной информации из текста посредством нахождения смысла текста, лексико-тематической основы объединения смысловых отрезков в единое целое.

Обеим группам предлагается:

1. *Read the text "The first female physician"*

a) *Divide the text on the parts and find the titles to each part;*

b) *Find the sentences that best sum up the main idea of each paragraph;*

Послетекстовый этап

На данном этапе осуществляется контроль понимания содержания текста и дается его интерпретация.

Контрольной группе предлагается ответить на вопрос к тексту:

I. Do you remember?

1. *Where and when Elizabeth Blackwell was born?*

2. *When did she emigrated to New York City?*

3. *Whom did she decide to become?*

4. *Why was it impossible for her to become a doctor?*

5. *Did she manage to achieve her aim?*

II. Recalling the facts.

1. *Where was Elizabeth finally accepted?*

2. *What did she do afterwards?*
3. *Why was it difficult to start her own practice?*
4. *What happened in 1857?*
5. *What are Elizabeth 's achievements?*

III. Complete the following statements with the phrases:

1. *Elizabeth Blackwell was born.....*
emigrated to
2. *One day she decided that she wanted*
3. *That was nearly impossible for a woman in*
4. *she gave.....to earn money for her teaching.*
5. *She wanted to be, but a serious eye infection forced her to*
6. *She found.....*
7. *She also established the first.....*

IV. Thinking about the main idea.

1. *Explain why was it nearly impossible for a woman of that time to become a doctor.*
2. *Explain what helped Elizabeth to achieve her aim.*
3. *Explain why did, she finally manage to become a doctor as she wanted.*

V. Please, retell the story in 10 sentences.

VI. Tell us, why did you like or didn't you like the story.

В своей экспериментальной работе мы стараемся найти такой способ изучения текста, в котором главным было, бы постижение затронутых проблем, мыслей автора, характеров персонажей, при этом говорение, аудирование и письмо усваивались бы в процессе работы над содержанием текста на основе неподготовленной речи, а упражнения были бы небольшими заготовками для самостоятельного заготовления ситуаций, что видно из заданий экспериментальной группе:

I. Read the following sentences and match them according to the text: put the correct letters – below the numbers. Работа выполняется по карточкам.

1. *Elizabeth Blackwell emigrated to New York City ...*
2. *She gave music lessons ...*
3. *Elizabeth become a doctor ...*
4. *It was difficult to start her own practice ...*
5. *Elizabeth and her sister founded the first hospital for women and children ...*
 - a. *... in order to earn money,*
 - b. *... because she was a woman,*
 - c. *... in spite of all difficulties,*
 - d. *... because she was determined,*
 - e. *... when she was ten years old.*

II. Put the sentences in the right order.

1. *She graduating from medical schools in 1849.*
2. *Elizabeth opened a hospital for women and children.*
3. *Elizabeth Blackwell was born in England in 1821.*
4. *Late she emigrated to New York City.*
5. *She established the first medical schools for woman.*
6. *She went to Paris to study surgery.*

III. Put “+” if the sentence is true and “-“ if the sentence is false.

1. *Elizabeth was a very firm woman.*
2. *It was not easy for her to enter the medical school.*
3. *She emigrated to France.*
4. *She couldn't pay for her education.*
5. *Nobody helped Elizabeth to found a hospital.*
6. *Elizabeth easily became a doctor.*

IV. Упражнения по проверке понимания содержания прочитанного: испытуемые прослушивают цитаты, прочитанные учителем, и объясняют, при каких обстоятельствах употреблено то или иное предложение. Чрезвычайно важен выбор самих предложений. Они должны вызвать у

ребят желание рассказать об обстоятельствах, связанных с содержанием данного отрывка, развивать их воображение:

1. *After writing many letters seeking admission to medical schools she was finally accepted by a doctor in Philadelphia.*

Прослушав предложение, учащиеся рассказывают об обстоятельствах, заставивших Элизабет писать много запросов в медицинские училища.

2. *So determined was she, that she gave music lessons to earn money for her teaching.*

Ребята объясняют обстоятельства, связанные с контекстом. Обращаю внимание группы на инверсию – *was she*, - спрашиваю, для чего она использована автором.

Таким образом, нам удастся не только проверить понимание содержания текста, но и выявить мотивировки поступков героини, а главное – выработать определенные эмоциональные отношения к происходящему.

V. Следующее упражнение мы условно обозначили: *What does it mean?*

a. Учитель: *Elizabeth was so determined that she gave music lessons to earn money for her teaching. What does it mean?*

Ученик: *It means that Elizabeth was ready to do everything to achieve her aim.*

It means that she didn't have enough money for her teaching.

It means that Elizabeth was a girl of firm character.

b. Учитель: *To become a doctor was nearly impossible for a woman in the middle of the nineteenth century. What does it mean?*

Ученик: *It mean that ...*

VI. Далее следующее упражнение – игра на развитие реакции. Игра построена по типу детской игры в фанты с условием не говори «да» и «нет». Учитель пересказывает текст и, время от времени, неожиданно прерывая свой рассказ, задает одному из учеников расчлененный вопрос. Последний должен прореагировать на него, но при этом не говорит «да» или

«нет», а так же не выражает свое согласие или несогласие каким-либо другим способом. Если ученик нарушает это правило, у него отбирается фант. Например:

Учитель: *One day she decided that she wanted to become a doctor, didn't she?*

Ученик: *She was eager to become a doctor and was ready to achieve her aim.*

VII. После таких предварительных упражнений предлагаем испытуемым пересказать текст, но от имени Элизабет Блэквелл.

VIII. Следующий этап – разыгрывание ситуаций:

а. учитель предлагает одному испытуемому «сыграть» роль директора медицинского училища, который отказал Элизабет в ее прошении о поступлении. Другому ученику - «сыграть» Элизабет, которая доказывает свою компетентность и право на учебу,

б. другая ситуация: Элизабет и ее сестра мечтают основать больницу для женщин и детей – их планы, проекты в связи с этим.

Ситуации – завершающий этап в проверке готовности испытуемых к неподготовленной речи с использованием ранее изученной лексики и нового лексического материала. Кроме того, подобный вид работы отражает эмоциональный настрой ребят, их способность «вживания» и переживания данной ситуации, что является целью данной работы.

Учителем проводится «этап» предварительной экспертизы», где выбираются действующие лица ситуации, на русском языке подбираются ситуативные фразы каждого персонажа, последовательность их высказываний; создается атмосфера в группе.

Далее следует деятельностный коммуникативный этап, где разработанный в общих чертах материал претворяется в жизнь.

IX. Для проведения среза знаний в качестве домашнего задания обеим группам предлагается подготовить резюме текста.

3.3. Обсуждение результатов и подведение итогов

Подводя итоги проведенной работы, сравнивая результаты полученных знаний в контрольной и экспериментальной группах, склоняемся в сторону последней. Следует заметить, что при обучении чтению учащимся важно уметь самостоятельно находить дополнительный материал, критически осмысливать полученную информацию, уметь делать выводы, а так же аргументировать их. И задания, испытуемые в экспериментальной группе, направленные именно на достижение подобных целей, полностью себя оправдали.

Важным является то, что данной работе неизбежен выход в устную речь. Учащиеся обязательно должны уметь выразить личное мнение по поводу того или иного утверждения, тем самым, развивая навыки разговорной речи. Иногда реакция на простое утверждение перерастает в целую дискуссию.

Предлагаемые упражнения нацелены, в основном, на раскрытие характера героя, мотивацию его поступков, особенностей художественного метода автора.

Апробация подобного вида работы показывает его эффективность в раскрытии информации, содержащейся в рассказе. И если подобная работа будет проводиться регулярно, даже наименее подготовленные (как в плане языка, так и в плане умения «декодировать» художественное произведение) учащиеся приобретут навыки раскрытия идеи текста, понимания сути произведения, а те, кто не имел вкуса к подобному чтению, начнут проявлять к нему интерес, как это случилось в экспериментальной группе, где учащиеся проявили заинтересованность в процессе, активное участие, что отразилось и на результатах: если в контрольной группе на поставленный вопрос дети давали по 1-2 предложению, то в другой группе – три и более высказываний; несмотря на грамматические и лексические, ошибки в речи, такие как неправильное использование времен, порой неадекватной лексики,

нарушение порядка слов и согласования времен, употребление артиклей учащиеся экспериментальной группы не боялись «отойти» от контекста, высказывая собственное мнение, что убеждает в их способности использовать полученную информацию и знания в речи.

Рассмотрим итоги экспериментальной работы в таблицах.

Таблица 1

Контрольная группа

Фамилия	Кол-во выступлений	Объем речи	Участие в работе	Ошибки	% успеваемости
1	2	3	4	5	6
1.	42	2 предлож.	+	граммат.	40
2.	13	1 предлож.	-	граммат. и лекс.	13
3.	16	1 предлож.	-	граммат. и лекс.	10
4.	9	1 предлож.	-	граммат. и лекс.	5
5.	36	2 предлож.	+	граммат.	35
6.	45	3 предлож.	+	граммат.	40
7.	39	2 предлож.	+	граммат. и лекс.	37

Таблица 2

Экспериментальная группа

Фамилия	Кол-во выступлений	Объем речи	Участие в работе	Ошибки	% успеваемости
1	2	3	4	5	6
1.	91	4 предлож.	+	граммат. и лекс.	83
2.	105	5 предлож.	-	граммат.	85
3.	83	3 предлож.	-	граммат. и лекс.	79
4.	95	4 предлож.	-	граммат.	83
5.	89	3 предлож.	+	граммат. и лекс.	80
6.	101	5 предлож.	+	граммат.	85
7.	76	3 предлож.	+	граммат. и лекс.	65

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключении подведем итоги работы. В ходе ее выполнения, учитывая выдвинутые нами положения и опираясь на учебный эксперимент и его результаты, мы пришли к ряду выводов о роли и месте видов чтения в обучении речевым умениям в 8 классе средней школы, которые мы приводим ниже:

1. В настоящее время чтение является одним из важнейших средств получения информации, в связи с чем значимость умения читать на иностранном языке приобретает все большее значение.

2. Чтение – это многофункциональный психолингвистический процесс, результатом которого является понимание воспринимаемой информации.

3. Учитывая программу, количество часов, уровень подготовки учащихся, процесс обучения чтению целесообразно строить таким образом, чтобы оно не только находилось бы в связи с другими видами речевой деятельности, но и успешно содействовало бы выработке навыков и умений, присущих им.

4. Необходимо строить процесс обучения таким образом, чтобы избежать одностороннего характера учебной деятельности.

5. Чтение как объект обучения на средней ступени предполагает извлечение информации с уяснением того, о чем говорится в тексте, с проникновением в суть изложения и с пониманием основного смысла текста.

6. Одним из необходимых и обязательных условий эффективного чтения является расширение потенциального словарного запаса учащихся, кругозора и эрудиции.

7. Вопрос о видах чтения является одним из наиболее разработанных в методике обучения иностранному языку, но имеет ряд спорных аспектов в

отношении некоторых классификаций чтения, страдающих тем, что строятся на недостаточном основании деления.

8. Наибольшее распространение на сегодня получила классификация чтения на изучающее, ознакомительное, просмотровое и поисковое.

9. Только разнообразие применяемых видов чтения обеспечит действительное овладение механизмом чтения и понимание читаемого.

10. Целью обучения чтению на иностранном языке также является беспереводное чтение про себя или тихое чтение.

11. Зрелое умение читать предполагает как владение всеми видами чтения, так и легкость перехода от одного его вида к другому, в зависимости от изменения цели получения информации из текста.

12. Ознакомительное чтение предполагает понимание не менее 70% содержащихся в тексте фактов; просмотровое чтение можно выделить как выборочное, когда достаточно прочесть заголовки и подзаголовки или отдельные абзацы; изучающее же чтение предполагает полное адекватное понимание всей информации текста – 100% фактов.

13. Продуктом речевой деятельности является текст, который является сложным речевым высказыванием, характеризующимся логико-композиционной и логико-смысловой структурой, предметным содержанием, языковой характеристикой и коммуникативными качествами.

14. Выполняя большую коммуникативную нагрузку, виды чтения способствуют непосредственно достижению главной цели обучения - практическому владению языком.

15. Эффективное решение важных задач, стоящих сегодня перед школой, во многом зависит от уровня профессионального мастерства учителя, который должен постоянно совершенствовать приемы обучения и формы работы, пытаясь найти оптимальное решение вопроса «Как учить?»

16. И, несомненно, овладение видами чтения на иностранном языке в большой мере возможно при условии активной учебной деятельности каждого ученика.

17. В данной работе предлагается разработка экспериментального материала на развитие навыков изучающего чтения. Апробация данного вида работы показала, что в результате ее регулярного использования даже менее подготовленные учащиеся приобретают определенные навыки понимания сути изучаемого текста, а те, кто не имел вкуса к серьезному чтению, начинают проявлять к нему интерес. На базе изучающего вида чтения стимулируется активная речевая деятельность учащихся.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Брейгина М.Е. Курс обучения иностранным языкам в средней школе. Москва, 1971.
2. Вайсбурд М.Л. Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности // Иностранные языки в школе. № 2, 1997.
3. Вайсбурд М. Л. Задачи преподавания для достижения успехов на уроке // Иностранные языки в школе. №5, 1978.
4. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. Москва, 1981.
5. Гордиевских О. В. Организация обучения чтению со словарем // Иностранные языки в школе. № 1, 1997.
6. Грызулина А.П. Обучение чтению научно-популярной литературы на английском языке. Москва, 1978.
7. Дзаганя Н.Б. Использование аутентичных текстов при работе над разговорной темой // Иностранные языки в школе. №2, 1999.
8. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва, 1991.
9. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. Москва, 1983.
10. Комков И.Р. Методика преподавания иностранных языков. Минск, 1979.
11. Кузьмина Е.В. Роль индивидуальных особенностей учащихся при обучении иноязычному устно-речевому общению // Иностранные языки в школе. № 1, 1999.
12. Маева Т.С. Некоторые приемы обучения чтению//Иностранные языки в школе. №5, 1999.
13. Маслыко Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Минск, 1997.

14. Мильруд Р.П. Методика обучения видам речевой деятельности на иностранном языке. Методические рекомендации. Тамбов, 1995.
15. Пассов Е.И. Методическое мастерство учителя иностранного языка//Иностранные языки в школе. №6, 1984.
16. Перкас С.В. Организация индивидуального чтения в старших классах средней школы // Иностранные языки в школе. № 3, 1998.
17. Рогова Г.В. Методика обучения иностранному языку в средней школе. Москва, 1991.
18. Уэст М. Обучение английскому языку в трудных условиях. Москва, 1966.
19. Шахова Н.И. От умения читать к умению говорить. Москва, 1972.
20. Языкова Н. В. 1987 Сборник задач и заданий по методике преподавания иностранных языков. Ленинград, 1987.
21. Fry, E. B. (2000), Skimming and scanning. Advanced level. Jamestown Publishers.
22. Greenall, S. & D.Pye (2007), Reading 4. Cambridge Skills for Fluency. Cambridge: CUP.
23. Glendinning E. H. & Holmstrom B. (2004) Study Reading. CUP.
24. Newspapers and magazines (e.g. English Teaching Professional, Uzbekistan Today, The Economist, The New Scientist, National Geographic etc)
25. <http://teachingenglish>
26. <http://www.btinternet.com>
27. <http://www.wilmina>.