**Содержание**

[Введение 3](#_Toc294003997)

[Глава I. Дидактико-методические и психолого-лингвистические основы обучения чтению как в речевой деятельности 5](#_Toc294003998)

[1.1. Дидактико-методические основы обучения чтению иноязычных текстов 5](#_Toc294003999)

[1.2. Психолого-лингвистические приемы обучению иноязычных текстов лингвострановедческого содержания 12](#_Toc294004000)

[Глава II. Методика обучения чтению учащихся 8-9 классов иноязычных текстов лингвострановедческого содержания 17](#_Toc294004001)

[2.1. Обучение ознакомительному и изучающему чтению текстов лингвострановедческого содержания 17](#_Toc294004002)

[2.2. Требования к тексту лингвострановедческого содержания 26](#_Toc294004003)

[2.3. Система упражнений в организации обучения чтению текстов лингвострановедческого содержания и этапы работы с ними 35](#_Toc294004004)

[2.4. Организация интерактивного чтения текстов лингвострановедческого содержания 40](#_Toc294004005)

[2.5. Опоры необходимые для понимания текста 42](#_Toc294004006)

[Заключение 45](#_Toc294004007)

[Список использованной литературы 47](#_Toc294004008)

[Приложение 51](#_Toc294004009)

# Введение

Иностранный язык становится вторичным средством вербального общения, культурной идентификации и культурного самовыражения личности в международных контактах.

В настоящее время цель обучения иностранному языку понимается очень широко – от формирования коммуникативной компетенции на иностранном языке до обучения иноязычной культуре.

С каждым годом наша страна все больше интегрируется в мировое экономическое и культурное пространство. И все больше наших соотечественников общаются в процессе совместной работы или учебы с носителями другого языка и другой культуры. Для полноценного диалога и понимания собеседника уже недостаточно знать правила грамматики, лексику и особенности произношения. Становиться необходимым узнать и понять культуру народа, особенно культуру общения и поведения.

Следовательно, подход в обучении всем видам речевой деятельности, а в частности чтению, необходимо рассматривать с точки зрения лингвострановедения, так как сутью именно этого подхода являются лингвокультурные и психологические аспекты межкультурного общения, а также процесс формирования межкультурной компетенции.

**Объектом исследования** нашей работы является процесс обучения чтению в основной общеобразовательной школе.

**Предмет исследования** – процесс формирования навыков и умений чтения на основе текстов лингвострановедческой тематики.

**Гипотеза:** Если при обучении чтению на английском языке использовать тексты лингвострановедческого содержания, то возможно повышения эффективности обучения чтению.

**Цель нашей работы** – выяснить, как целенаправленная работа с текстами лингвострановедческой направленности влияет на процесс обучения чтению на английском языке.

**Задачи:**

1. Изучить психолого-педагогические особенности обучения чтению;
2. Ознакомиться с опытом работы учителей основной общеобразовательной школы в области исследуемой нами проблемы;
3. Выявить и определить подходы и приемы в обучении чтению с использованием материала лингвострановедческой тематики.

**Методы исследования.**

**Теоретические:**

Анализ, синтез, абстрагирование, обобщение.

**Эмпирические:**

Метод изучения психолого-педагогической научной и методической литературы, наблюдение, метод изучения продуктов деятельности.

# Глава I. Дидактико-методические и психолого-лингвистические основы обучения чтению как в речевой деятельности

## 1.1. Дидактико-методические основы обучения чтению иноязычных текстов

Знакомством культурой страны изучаемого языка было одной из главных задач еще со времен античности. Преподавание классических языков, как и трактовка религиозных текстов, не мыслится без культуроведческого комментирования.

Временный государственный образова­тельный стандарт в число целей обучения иностранному языку на базовом уровне включает воспитание у школьников «поло­жительного отношения к иностранному языку, культуре народа, говорящего на этом языке... Образование средствами иностранного языка предполагает... зна­ние о культуре, истории, реалиях и тради­циях страны изучаемого языка.

Существуют два подхода к обучению культуре в процессе обучения иностран­ному языку: обществоведческий и фило­логический. Первый подход основывается на дисциплине, традиционно связанной с изучением любого иностранного языка. Страноведение понимается как комплексная учебная дисциплина, включающая в себя разнообразные сведения о стране изучаемого языка. В отличие от фунда­ментальных наук, на которых оно базиру­ется, страноведение включает в себя разнообразные сведения фрагментарного ха­рактера и определяется как «дисциплина в системе географических наук, занимаю­щаяся комплексным изучением матери­ков, стран, крупных районов.

Термин «лингвострановедение» подчер­кивает, что это направление, с одной сторож, сочетает в себе обучение языку, а с другой — дает определенные сведения о стране изучаемого языка. Поскольку основным объектом является не страна, а фоновые знания носителей языка, в обобщенном виде их культура.

При филологическом подходе возможна постановка двух разных задач:

1. Извлечение культуроведческой ин­формации из языковых единиц. В этом случае на первый план в качестве основ­ной задачи изучения выдвигается культу­ра. Данный метод до некоторых пор был доминирующим в методике преподавания русского языка как иностранного.
2. Обучение восприятию или преподне­сение языковой единицы на фоне образа, аналогичного тому, что присутствует в сознании носителя языка и культуры. При таком подходе к работе над семантикой, над национально-культурным компонентом значения на первый план изучения вы­двигается не культура, а язык, и лингвострановедческая компетенция призвана обеспечить коммуникативную компетен­цию, что предполагает оперирование ана­логичными образами в сознании говоря­щего и слушающего так, как это происхо­дит при общении между собой носителей одного и того же языка и одной и той же культуры.

Итак, главная цель лингвострановедения — обеспечение коммуникативной компетенции в актах межкультурной ком­муникации, прежде всего через адекват­ное восприятие речи собеседника и ори­гинальных текстов, рассчитанных на но­сителей языка. Лингвострановедение обес­печивает решение целого ряда проблем, в частности главной филологической про­блемы — адекватного понимания текста, поэтому оно выступает в качестве лин­гвистической основы не только лингводидактики, но и перевода.

Актуальным и методически обоснованным в современном иноязычном учеб­ном процессе признается целенаправленное формирование специальных умений для восприятия лингвострановедческой информации, которое заключается «…в умении читать».

Лингвострановедение - это презентация, практика и при­менение сведений о стране изучаемого языка посредством самого изучаемого иностранного языка с целью формиро­вания коммуникативной компетенции.

Ученые Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез выде­ляют составные части иноязычной комму­никативной компетенции, кото­рые в лингвострановедческом понимании включают именно знания, навыки и умения с национально-культурным значением.

- лингвострановедческие знания о национальных особенностях изучаемого языка и формирование навыков оперирования средствами общения с национально-культурной семантикой;

- лингвострановедческие знания, навыки и умения, позволяющие воспри­нимать и порождать иноязычные выска­зывания в соответствии с культурным фоном, национально-обусловленной ситуацией общения, речевой задачей и общим коммуникативным намерением;

- лингвострановедческие знания, навыкии умения, позволяющие осуществлять национально-особенное рече­вое и неречевое общение с носителя­ми изучаемого языка в соответствии с национально-культурными особенностя­ми чужого лингвосоциума.

Таким образом, лингвострановедение определяется как раздел лингводидактики, с одной стороны, включающий обучение языку, а с другой - дающий определенные сведения о стране изучае­мого языка, ее национально-культурных особенностях. Образовательная и развивающая ценность лингвострановедения заключается в том, что уча­щиеся познают культуру другой страны через постоянное сравнение со знаниями и понятиями о своей стране.

Овладение иностранным языком неразрывно связано с овладением иноязычной куль­турой, которая предполагает не толь­ко усвоение культурологических зна­ний, но и формирование специальных умений для восприятия и понимания культуры носителей изучаемого языка.

Овладение иноязычной культурой предполагает усвоение не только соответствующих «фактов культуры», но и специфической национальности носителей изучаемого языка. Изучение иноязычной культуры позволяет также лучше понять особенности национального характера, пред­видеть возможное непонимание культур, предупредить осложнения во взаимоотношениях и, сохраняя национальную самобыт­ность, делать шаги навстречу друг другу.

Неотъемлемой частью обучения иностранному языку является социокультурное образование, направленное на формирование готовности личности к ин­теграции в культурно-образовательное пространство современного общества, на развитие коммуникативной культуры обучающихся, их способности к межличност­ному взаимодействию с представителями разных народов и культур в социально-бы­товой, профессиональной и культурной сферах общения. В качестве одной из ос­новных задач социокультурного образова­ния рассматривается формирование про­фессионально-направленной социокуль­турной компетенции. Подпрофессиональ­но-направленной социокультурной компе­тенцией понимается совокупность знаний, умений, способностей и качеств личности, которые обеспечивают межличностное и профессиональное общение на иностран­ном языке в соответствии с нормами языка и речи, а также культурными традициями носителей языка.

В течение первого года обучения основное внимание уделяется интенсивному овладе­нию навыками устной и письменной речи на базе учебных информативных текстов. Вместе с тем обучающемуся необходимо не только применять иностранный язык как средство для получения новой информа­ции и обмена информацией в профессио­нальной деятельности, но и адекватно реа­гировать в ситуациях межличностного и профессионального общения, владеть нор­мами повседневного и делового этикета.

Эффективность развития профессиональ­но-направленной социокультурной компе­тенции в рамках предлагаемого пособия обеспечивается за счет использования за­даний, воссоздающих ситуации общения в реальной жизни, предполагающих коллек­тивные формы работы, решение проблем­ных задач.

В современной методике обучения иностранным языком владение и процесс овладения иноязычной коммуникативной деятельностью квалифицируется как межкультурная коммуникация.

«Межкультурная коммуникация - есть совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам. Она происходит по взаимодействию, которые не только принадлежат к разным культурам, но при этом и осознают тот факт, что каждый из них является «другим» и каждый воспринимает чужеродность «партнёра»».

Иностранный язык в средней школе – это первая, но очень существенная ступень в формировании лингвистически интересной личности.

Владение иностранными языками со всей определенностью можно квалифицировать как компонент общей культуры личности, с помощью которого она приобщается к мировой культуре.

Плодородные идеи межкультурной коммуникации могут оказаться не более чем модными течениями в методике, если не обеспечить школьников основами родной культуры. Только пережив родную культуру в живой ее соотнесенности с культурами стран изучаемых языков, можно стать настоящим гражданином Отечества и полноправным гражданином мира.

Овладение учащимися ценностями родной культуры делает и восприятие иных культур более точным, глубоким, всесторонним.

Реальная меж­культурная коммуникация как форма общения представителей различных язы­ков и культур реализуется с наибольшей полнотой и эффективностью в том слу­чае, когда в процессе подготовки к ней значительное место отводится родной национальной культуре. Доминирование в процессе обучения иностранным язы­кам в средней школе иноязычной куль­туры может сослужить плохую службу изучающим иностранный язык — они неизбежно окажутся неинтересными собеседниками для потенциальных зарубежных партнеров по общению.

При несовершенном владении ино­странным языком межкультурная ком­муникация характеризуется рядом спе­цифических особенностей, среди кото­рых наиболее существенными являются следующие:

* подготовка к реальной межкультур­ной коммуникации в средней школе осуществляется в искусственных усло­виях и неадекватными средствами — учебным общением с одноклассниками, являющимися носителями одной куль­туры;
* основным коммуникативным парт­нером школьников, изучающих ино­странный язык, является учитель, кото­рый не является носителем иноязычной культуры, а является лишь ее ретрансля­тором;
* паттернирование как подражание культурному образцу при несовершен­ном владении иностранным языком ока­зывает плохую услугу обучаемому. Об­щение на иностранном языке выпускника средней школы с его зарубежными сверстниками вполне может характери­зоваться индивидуальным, националь­ным природным стилем;
* межкультурная коммуникация, обеспечивающая взаимопонимание со­беседников, требует от овладевающих иноязычной коммуникативной деятель­ностью достаточных фоновых знаний, социокультурного фона, в контексте которого функционирует изучаемый иностранный язык.

Культурный барьер может стать реальным фактором, препятствую­щим взаимопониманию участников ком­муникации, а чтобы его преодолеть, не­обходима подготовка учащихся к реаль­ному общению на иностранном языке с носителями данного языка. И здесь об­наруживается парадокс, поскольку; многолетняя подготовка к реальной меж­культурной коммуникации заключается в тренировочной коммуникации на ино­странном языке со своими сверстника­ми, принадлежащими к одной культуре.

В этом усматривается одна из сущест­венных особенностей межкультурной коммуникации в обучении иностранно­му языку в средней школе. А именно, подготовка к реальной межкультурной коммуникации, к реальному взаимодей­ствию носителей двух культур имеет опосредованный характер, так как про­цесс обучения иностранному языку осу­ществляется вне языковой среды, дале­ко от реального функционирования изу­чаемых языка и культуры.

Необходимо также иметь в виду, что основным (если не единственным) ком­муникативным партнером учащихся средней школы является учитель ино­странного языка, который не является носителем преподаваемых языка и куль­туры. Разумеется, что учитель — выпуск­ник лингвистического университета/ факультета, — в той или иной мере при­общился к культуре страны изучаемого языка. Но вряд ли правомерно считать его биокультурной личностью.

К числу особенностей межкультурной коммуникации в условиях средней шко­лы мы относим паттернирование, понимаемое как воспроизведение сте­реотипов поведения, как подражание культурному образцу. Научиться гово­рить, вести себя так, как это делает, но­ситель языка в подобной ситуации.

Подражание культурному образцу при несовершенном владении иностранным языком, характерным для средней шко­лы, может в значительной степени сни­зить мотивацию изучения иностранно­го языка, поскольку, например, при не­достаточном владении французским очень трудно быть похожим на француза как по речи, так и по поведению.

Паттернирование является показателем высокого уровня владения иностранным языком. Что же касается ме­тодики обучения иностранному языку в средней школе, то в ней паттернирование имеет свою специфику, а именно: паттер­нирование как подражание культурному образцу имеет пассивный характер. Это означает, что школьник. изучающий ино­странный язык, должен:

* часть культурных образцов доста­точно хорошо знать;
* о части культурных образцов иметь представление;
* адекватно реагировать на речевой и неречевой (поведенческий) коды свое­го иностранного собеседника.

Таким образом, для адекватной межкультурной коммуникации с носителя­ми языка достаточно иметь необходи­мый социальный фон, в контексте ко­торого функционирует изучаемый язык.

## 1.2. Психолого-лингвистические приемы обучению иноязычных текстов лингвострановедческого содержания

Чтение входит в сферу коммуникатив­но-общественной деятельности человека и обеспечивает в ней одну из форм - письменную — вербального (словесного) общения. В современной жизни чтению принадлежит исключительно важная роль, так как оно открывает специалисту доступ к ведущим на сегодняшний день источникам информации — книге и газете, и тем самым является одним из основных средств удовлетворения его познавательных потребностей и осуществления информационной деятельности.

Как всякая деятельность, чтение всегда *целенаправленно:* оно направлено на извлечение информации, содержащейся в записан­ном речевом произведении - тексте. Под информацией в данном случае понимается содержание текста.

Чтение всегда направлено на *получение* информации, связано с восприятием уже готового текста, поэтому его относят к *рецептив­ным* видам речевой деятельности.

В психологической структуре деятельности различают два плана: содержательный процессуальный.

**Содержательную сторону деятельности** составляют: ее цель — результат, на достижение которого она направлена, условия ее протекания, в первую очередь - средства достижения результата, и задача - цель, соотнесенная с условиями. Целью чтения, его результатом (продуктом), является *понимание,* и ожидаемый результат определяет и количество извлекаемой из текста информации и характер ее переработки. И в зависимости от цели читающий извлекает из текста всю информацию или большую/меньшую ее часть, старается запомнить даже ее словесную формулировками.

Процессуальная сторона чтения обеспечивается, таким образом, перцептивными (связанными с восприятием), мнемическими (связанными с работой памяти) у мыслительными процессами.

Психологической и психолингвистической литературе мы встречаем ряд попыток построить гипотетическую модель чтения. Между этими моделями имеются различия, но во всех в качестве основных выделяются два процесса: а) восприятие печатного текста и б) осмысление воспринятой информации; другими словами а) перцептивная и б) смысловая переработки информации.

Главным объектом обучения понима­нию является содержательный аспект текста.

Одной из сложностей в обучении по­ниманию текста является умственная пассивность читателей.

Для обучения пониманию текста важно научить искать соответствующие опоры (лексические, лингвисти­ческие, логико-смысловые, граммати­ческие).

Необходимо обучать пониманию слов, лексико-грамматических структур с по­степенным обобщением прочитанного текста в виде самостоятельных суждений у выводов.

На процесс понимания влияет логика построения текста.

В процессе понимания выделяется смысловой субъект и смысловой преди­кат текста.

Для учащих­ся, привыкших к буквальному воспро­изведению текста наизусть, такая зада­ча является сложной. Однако изменение словесной и грамматической формы текста еще не означает, что школьник полностью понял коммуникативный смысл прочитанного.

Ком­муникативный смысл текста – это отношение его содержания к достигаемой цели коммуникации.

В понимании лю­бого текста возможны варианты. Наблю­дения за детьми, подтвержденные пси­хологической наукой, говорят о том, что возможны два главных типа (назовем их прототипами) понимания текста. Пер­вый прототип – конкретно-ситуатив­ный, а второй – абстрактно-обобщенный.

Множественность вариантов понима­ния зависит от типа текста. Чем больше ориентированность текста на конкрет­ный узкий способ понимания, тем одно­значнее его интерпретация (научный, учебный текст). Но даже в тексте, до­пускающем большое количество вари­антов понимания (степеней свободы), существует предел – это и есть объек­тивный смысл текста, или его концепт (М. М. Бахтин), выход за рамки кото­рого рассматривается большинством как ошибка понимания.

Любой текст имеет основополагающую структуру, и цель понимания заключа­ется в ее воссоздании. Структура, орга­низующая текст, называется граммати­кой содержания (story grammar). Основ­ными элементами грамматики содержа­ния многих текстов являются: *ситуация, проблема* и ее *разрешение.* Правильное воссоздание грамматики текста обеспе­чивает правильное понимание его смысла. Для этого важно разобраться в ис­ходной ситуации, описываемой в текс­те, понять источники возникновения проблемы и описываемые пути ее раз­решения.

Понимание текста проходит несколь­ко фаз. Их три: идентификация, асси­миляция и аккомодация. Идентифика­ция — «буквальная фотография текста» и ее сличение с имеющимися представ­лениями. Ассимиляция — усвоение той части смысла текста, которая представ­ляется наиболее важной. Аккомодация — приспособление извлеченных из текста знаний к новой ситуации. Данные про­цессы влияют на успешность не только «первичного» понимания текста, но и на последующее применение извлеченной информации.

Указанные процессы понимания не­отделимы от критического мышления учащихся в ходе чтения. Критическое мышление — это целенаправленный акт познавательной деятельности, в котором 4 подвергаются сомнению суждения, про­веряются и перепроверяются аргументы, формулируются собственные умозаклю­чения, утверждаются взгляды и убежде­ния, принимаются решения. Критичес­кое мышление является основой крити­ческого чтения, без которого невозмож­но глубокое понимание коммуникатив­ного смысла.

Критическое мышление зависит от четырех факторов:

1. когнитивного (извлечение инфор­мации из текста);
2. аффективного (эмоциональное вос­приятие текста читателем);
3. коннотативного (индивидуальная интерпретация текста читателем);
4. поведенческого (индивидуальная реакция читателя на текст).

Все эти факторы целенаправленно формируются в ходе обучения чтению и предполагают работу над текстовой ин­формацией, эмоциональным восприяти­ем содержания, проникновением в под­текст и формированием «отклика чита­теля», т. е. собственных мнений и суж­дений по поводу прочитанного.

Проблема, которую решает каждый учитель, заключается в том, можно ли управлять процессом понимания текста учащимися и обучать этому процессу. Рассмотрим некоторые *методические приемы* для обучения смыслу текста, доступные учителю.

Для подготовки учащихся к воспри­ятию и пониманию текста используется прием «формирования установки на смы­словое содержание» (priming). Суть при­ема заключается в постепенной подго­товке учащихся к восприятию смысла текста за счет предварительного озна­комления школьников с аналогичными по смыслу текстами.

Для обучения пониманию можно использовать задания, называемые смысло­вым организатором (advance organizer), в котором пропущено смысловое звено. В «смысловом организаторе» с учащи­мися заранее обсуждаются отдельные текстовые детали, существенные для по­нимания идеи, но ядерный смысл во время предварительной работы остает­ся не раскрытым. Его учащиеся опреде­ляют сами в процессе и результате чте­ния.

Эффективным приемом обучения яв­ляется«мысленное вращение» (mental ro­tation). Аналогичный прием широко используется в экспериментах гештальт-психологии, когда испытуемым предъявляются несколько изображений. Их задача заключается в том, чтобы опре­делить, изображены ли на рисунках раз­ные предметы или один и тот же под разными углами зрения.

# Глава II. Методика обучения чтению учащихся 8-9 классов иноязычных текстов лингвострановедческого содержания

## 2.1. Обучение ознакомительному и изучающему чтению текстов лингвострановедческого содержания

Обучение чтение должно быть максимально приближено к условиям реальной жизни, в которых учащимся могут понадобиться данные умения

Умение поискового чтения в реальной жизни мы используем, когда просматриваем телевизионную программу или рекламный проспект, знакомимся с меню оглавлением книги, ищем незнакомое слово в словаре, номер телефона в справочнике, товар в каталоге, информа­цию о прибытии поезда на табло железно­дорожного вокзала и т.п.

Чтение информативных текстов науч­но-популярного и общественно-политиче­скою характера, таких как: страничка в Интернете, статья в газете, доклад на науч­ной конференции, как правило, начинается с ознакомления с их общим содержани­ем. Для того чтобы определить основную идею текста читателю необходимо приме­нить умение ознакомительного чтения.

Часто в повседневной жизни нам важно получить подробную информацию об ин­тересующем нас явлении или событии, что требует владения умением читать с пол­ным пониманием содержания (intensive reading). Обычно таким образом мы чита­ем художественную литературу (рассказы, стихи, сказки и т.п.), научно-популярные статьи, инструкции, рецепты, письма, кни­ги по специальности и т.п. Данный вид предполагает, что читатель может остано­виться на заинтересовавших его отрывках, перечитать и проанализировать их, сде­лать выводы.

При обучении чтению недостаточно только верно подобрать или разработать задания к тексту. Очень важно также подготовить учащихся к чтению.

Работа с текстом обычно проводится в три этапа: предтекстовой, текстовой и послетекстовой.

На предтекстовом этапе проводится подготовка к чтению, т.е. снятие языковых трудностей, ознакомление с темой и социокультурными понятиями и реалиями, упоминаемыми в тексте. Немаловажное условие успешного проведения дальней­шей работы с текстом - создание доброже­лательной атмосферы в классе, поэтому учитель на предтекстовом этапе должен заинтересовать учащихся, вовлечь их в ра­боту, тем самым создавая положительную мотивацию. На данном этапе учитель мо­жет использовать следующие приемы ра­боты: «мозговой штурм», предсказыва­ние/предугадывание, ассоциации с иллюс­трацией или заголовком текста, выявле­ние имеющихся у учащихся знаний по проблемам, затронутым в тексте, ответы на вопросы и т.д.

Текстовой этап включают в себя зада­ния, которые учащиеся выполняют непо­средственно во время чтения. Именно на этом этапе развиваются коммуникативные умения чтения, и поэтому он самый продолжительный во времени и может включать несколько заданий, например: запол­нение таблицы, составление плана текста, выбор заголовка к тексту, заполнение про­пусков, верные/неверные утверждения, соотнесение картинок с предложениями из текста, логическая перегруппировка предложений, деление текста на парагра­фы и т.д. Данные задания позволяют про­вести проверку понимания прочитанного.

Цель послетекстового этапа - интегра­ция чтения с продуктивными коммуника­тивными умениями, а именно говорением и письмом, т.е. учащиеся применяют полу­ченные в ходе чтения знания в различных речевых ситуациях. В качестве заданий можно организовать дискуссию, ролевую игру, презентацию, провести опрос мне­ний, написать письмо, сочинение, резюме, эссе, стихотворение.

Поисковое чтение практикуется в сочетании с другими вида­ми. На первом этапе предлагается найти информацию по тому или иному признаку в тексте, который учащиеся уже прочли. Такое же задание предлагается выполнять на тек­стах до их чтения, сначала - построенных преимущественно на знакомом языковом материале, а затем содержащих и неизвест­ный. Однако во всех случаях, подготавливая задание, преподава­тель намечает для поиска только ту информацию, которая изло­жена доступным для учащихся языком. Вторым требованием к проведению таких упражнений является ограничение времени поиска.

Подводя итог изложенному, подчеркнем еще раз, что основная функция текста в учебном процессе — обучение чтению, причем всегда его конкретному виду. Другими словами, текст выступает как объект деятельности учащегося, результатом которой является его смысловое восприятие — понимание. Этот результат оценивается по следующим параметрам: правильность интерпретации комму­никативной задачи автора текста, адекватность степени полноты и точности понимания информации текста поставленной цели.

В основе всех трех видов чтения лежат общие/основные умения, которыми читающий пользуется во всех ситуациях. Одни из них связаны с пониманием содержания, другие — с его осмыслением и переработкой. Например:

* уметь выделять в тексте основную мысль (наиболее важные факты, цифровые данные и т.д.);
* обобщать прочитанное, отделять главное от второстепенного, новое от известного;
* соотносить между собой отдельные части текста, устанавливать связь между ними; группировать основные факты/события каждо­го смыслового куска;
* формировать суждение относительно замысла текста и его даль­нейшего развития;
* уточнять понимание содержания с помощью анализа (при изу­чающем чтении) и синтеза (при ознакомительном и поисковом чте­нии);
* восстанавливать пробелы в понимании;
* использовать функции строевых слов;
* оценивать и интерпретировать содержание;
* понимать и оценивать национально-культурную специфику страны изучаемого языка;
* обращаться к собственному опыту чтения, в том числе и народ­ном языке.

Основные компоненты чтения — текст, задание перед чтением и контроль понимания — должны соответствовать конкретному виду чтения.

Упражнения, предшествующие всем видам чтения:

* 1. на основе ключевых слов (предваряющих вопросов, плана, иллюстраций) сделать предположение о содержании текста;
  2. предварять чтение изучением схем, таблиц, терминов и т.д.;
  3. опираться на предваряющую чтение беседу учителя (*что вы знаете/помните о...)*;
  4. прослушивать перед чтением фонозапись о том же событии но в описании другого автора (например, репортаж);
  5. предварительно изучить текст на аналогичную тему с целью повторения лексики и необходимых выражений (для быстрых ви­дов чтения).

***Обучение ознакомительному чтению***

Ознакомительное чтение. Для практики в этом виде чтения используются сравнительно длинные тексты, легкие в языковом отношении. На первом этапе обучения желательно выбирать для этой цели тексты, не содержащие какого-либо нового языко­вого материала, на втором — постепенно увеличивать его количе­ство, но не превышать указанного предела, на третьем - использо­вать любой оригинальный текст, жанр которого это допускает.

Чтение надо периодически сопровождать заданиями по его ускорению. При ознакомительном чтении текст чита­ется один раз и целиком или большая его часть, законченная в смыс­ловом отношении.

При подготовке к проведению ознакомительного чтения пре­подаватель прежде всего намечает объекты контроля, выделяя для этого все те факты (основные и второстепенные), которые обеспе­чивают понимание основного содержания. Затем он выбирает спо­соб контроля и решает, какой должна быть формулировка задания. В дальнейшем, независимо от избранного способа контроля, про­веряется понимание только намеченных заранее фактов. Не следует забывать, что при этом виде чтения проверяется понимание лишь основного содержания текста.

Пересказ как способ проверки понимания при ознакомительном чтении можно использовать только тогда, когда текст достаточно длинный (это исключает возможность выучивания текста наизусть). В этом случае следует требовать изло­жения только основных фактов.

При ознакомительном чтении, как уже отмечалось, текст сле­дует читать один раз, как это имеет место на родном языке. В от­дельных случаях возможно его повторное чтение, однако при этом учащимся обязательно должна быть дана другая установка.

Учебных задач повторного чтения может быть две: увеличение скорости чтения и развитие приемов поискового чтения и просмотра. Для этого на занятии используются различные задания, требующие нахождения в тексте той или иной информации.

Практика преподавания показывает, что иногда ознакомитель­ное чтение рассматривается как первый этап работы по изучающе­му чтению. С этим никак нельзя согласиться — эти два вида чтения различны по своим целям, их достижение требует приемов, кото­рые в известной мере противоположны. Поэтому, зас­тавляя учащихся упражняться в одном виде чтения, нельзя развить другого, не говоря уже о том, что такое использование текста пре­вращает его в упражнение, а не является практикой в речевой деятельности.

* + 1. Условия, определяющие успешность обучения:
* проведение в режиме дефицита времени (темп быстрый);
* организация как одноразового чтения про себя;
* проверка понимания *основной* информации;
* исключение перевода на родной язык, так как «перевод противоречит природе ознакомительного чтения» (Фоломкина С. К., 1987).
  1. Умения, лежащие в основе данного вида чтения:
* прогнозировать содержание по заголовку/вступлению, зритель­ной наглядности;
* определять главную мысль;
* отделять основную информацию от второстепенной, фактиче­скую от гипотетической;
* использовать сноски (ключевые слова, реалии и др.) как опо­ры для понимания;
* устанавливать логическую/хронологическую связь фактов и событий;
* обобщать данные, изложенные в тексте; делать выводы из прочитанного;
* выписывать из текста наиболее значимую информацию с це­лью использования ее в других видах деятельности (в проектной работе, в коммуникативной игре и т.д.);
* классифицировать/группировать информацию по определен­ному признаку;
* оценивать новизну, важность, достоверность изложенных в тек­сте фактов и др.

1. Упражнения для обучения ознакомительному чтению:

* прочитайте план/утверждение, определите, соответствует ли он/оно последовательности изложенных в тексте фактов;
* расположите вопросы (заголовки), данные в ключе, в последовательности, соответствующей содержанию текста;
* выберите правильный ответ из 3—4 вариантов (multiple choice);
* найдите в тексте ответ на вопрос, поставленный в заголовке;
* составьте план текста;
* найдите основную мысль в начале, середине и конце текста;
* подчеркните в каждом абзаце одно-два предложения, которые можно было бы опустить как несущественные;
* просмотрите текст и озаглавьте его;
* перечислите факты, которые вы хотели бы запомнить;
* составьте аннотацию/краткий реферат прочитанного;
* передайте содержание текста в устной/письменной форме;
* составьте выводы на основе прочитанного;
* назовите наиболее интересные вопросы/данные, содержащие­ся в тексте. Укажите, где можно использовать эти сведения;
* укажите, какая из двух аннотаций передает содержание точ­нее;
* прочитайте текст и составьте на основе содержания схему (диаграмму, анкету и др.);
* на основе содержания прочитанного текста дорисуйте карту/ схему;
* выскажите свое мнение о возможности использования инфор­мации, содержащейся в тексте, в вашей будущей профессии и др.

***Обучение изучающему чтению***

Изучающее чтение. Работало развитию изучающего чтения на­чинается и ведется параллельно с ознакомительным. Это необхо­димо для того, чтобы студенты ощутили различия между ними. Для его развития на начальном этапе студентам предлагаются неболь­шие тексты или отрывки; на старших этапах величина текстов уве­личивается; на третьем этапе желательно, чтобы студенты сами выбирали отрывок из статьи по специальности, который они счи­тают нужным для точного понимания.

Практически для изучающего чтения подходит любой текст, но предпочтение следует отдавать таким, на чтение которых не жаль затраченного времени и сил. Другими словами, к ним более, чем к каким-либо иным текстам, предъявляется требование познаватель­ной ценности, информативной значимости. Подбираются наибо­лее трудные для данного этапа обучения тексты, трудные и в содержательном и в языковом отношении.

Изучающее чтение сначала проводится только на занятии, под руководством преподавателя.

Как отмечалось, целью изучающего чтения является полное и точное понимание всей информации, что требует иногда двух- и даже трехкратного обращения к тексту. Работа с конкретным тек­стом обычно распределяется между двумя занятиями, которые стро­ятся по-разному. Если для изучающего чтения используется целый текст, то на первом занятии учащиеся его бегло просматривают (за 2—5 минут) и определяют его тему и характер (первое чтение — про­смотр). После этого они получают домашнее задание: внимательно прочитать текст, чтобы точно понять его содержание (повторное чтение — изучающее, самостоятельное). На втором занятии препо­даватель проверяет понимание прочитанного; это может сопровож­даться перечитыванием отдельных мест. Если для изучающего чте­ния предназначается отрывок из длинного текста, то домашним заданием к первому занятию является самостоятельное ознакоми­тельное чтение всего текста.

На втором занятии проверяется понимание уже только этого отрывка, но в рамках изучающего чтения.

В обоих случаях проверка понимания обязательно заканчи­вается обсуждением вопросов, связанных с оценкой позиции ав­тора, степени убедительности его выводов, новизны приводимых фактов. В заключение можно реко­мендовать учащимся еще раз быстро прочитать текст, чтобы убедиться, что все понятно.

В качестве средства контроля понимания при изучающем чте­нии чаще всего используется перевод текста на родной язык. В дан­ном случае его можно рассматривать и как способ самоконтроля для учащегося - способ определить, насколько он понял текст.

1. Условия успешности обучения:

* медленный вид чтения про себя без ограничения времени;
* перечитывание с решением новых задач;
* перевод на родной язык всего текста или его фрагментов;
* чтение первоначально облегченных текстов, затем трудных (поучительных в смысле подхода к работе над незнакомым материа­лом);
* самостоятельное чтение, связанное с обращением к словарю.
  1. Умения, лежащие в основе данного вида чтения:
* определять важность (значимость, достоверность) информа­ции;
* полно и точно понимать содержание текста;
* делать перифраз/толкование трудных для понимания слов/ предложений;
* раскрывать причинно-следственные связи;
* предвосхищать дальнейшее развитие событий/действий;
* составлять план, схемы, таблицы;
* ставить вопросы к основной и второстепенной информации;
* отделять объективную информацию от субъективной, т. е. фак­ты от рассуждений;
* выявлять имплицитную информацию;
* понимать содержание, опираясь на фоновые знания/широкий контекст, на экстралингвистический аппарат текста и шрифтовые выделения;
* переводить текст полностью или выборочно (устно или пись­менно).

3. Упражнения для обучения изучающему чтению:

* распределите факты, содержащиеся в тексте, по степени важ­ности;
* назовите данные, которые вы считаете особо важными. Обо­снуйте свое решение;
* добавьте факты, не меняя структуру текста;
* найдите в тексте данные, которые можно использовать для вы­водов/аннотации;
* составьте аннотацию/реферат;
* поставьте вопросы к основной и детализирующей информа­ции текста;
* напишите тезисы по содержанию прочитанного;
* составьте письменную оценку (рецензию);
* прочитайте сокращенный вариант текста, заполните пропуски недостающими словами (cloze test);
* переведите на родной язык указанные абзацы/части текста и др.

Просмотровое чтение. Этот вид чтения направлен на то, чтобы получить самое общее представление об источнике в целом. Оно обычно имеет место при первичном ознакомлении с содержанием новой публикации с це­лью определить, есть ли в ней интересующая читателя информа­ция, и на этой основе принять решение — читать ее или нет.

Различаются несколько подвидов просмотрового чтения в за­висимости от количества информации, которой довольствуется при этом читающий. При первом извлеченная информация касается самой общей характеристики источника — тема статьи/ книги, к какой области она относится, каков характер статьи — ре­феративная, обзорная и т. д. При втором подвиде, помимо указан­ной, читатель получает информацию о круге рассматриваемых воп­росов, а также об основном направлении изложения и характере выводов, к которым приходит автор.

Для обучения этим подвидам просмотрового чтения рекомен­дуется в процессе обучения создавать ситуации просмотра.

Поисковое чтение. Данный вид чтения направлен на поиск в том или ином источнике определенной конкретной информации, причем читающий, как правило, знает содержание этой информации или, по крайней мере, ее тему.

## 2.2. Требования к тексту лингвострановедческого содержания

Для уточнения направлений и критериев отбора предметного лингвострановедческого содержания для чтения, а также для проведения практической деятельности по отбору важным ориентиром является вопрос о го­товности учащихся к восприятию сведений о культуре страны изучаемого языка. Понятие *готовность* в данном случае мы рас­сматриваем как согласие, желание школьников заниматься чтением лингвострановедческих текстов, а также как практическую способность (возможность) к осуществлению данного вида речевой деятельности.

Готовность учащихся к восприятию лингвострановедческой инфор­мации следует рассматривать структурно; она включает: 1) определенный уровень социального развития личности подростка (мотивационная сфера деятельности: интересы, собственно мотивы и идеалы) и 2) его лингвистическую компетенцию (языковую готовность).

*Лингвострановедческие интересы подростков*

Человеческая деятельность разнообразна, следовательно, разнообразны и интересы людей.

Во избежание недоразумений, а также чтобы обеспечить методическую конкрет­ность при изучении мотивационной сферы иноязычной деятельности учащихся во вре­мя чтения лингвострановедческих текстов, считаем необходимым ввести понятие *лингвострановедческий интерес.*

Эта условно названная группа интересов отражает разнообразные области реальной действительности стран изучаемого языка, а также наиболее значимые исторические явления англоязычной культуры, выражен­ные средствами данного иностранного языка.

Страноведческие и лингвострановедческие интересы не являются изолированной группой интересов и представляют собой своеобразную локализованную подгруппу. Область, на которую они распространяют­ся, ограничивается рамками иноязычной культуры. Сюда относятся общественно-полити­ческие, познавательные, эстетические, чита­тельские, спортивные и многие другие груп­пы интересов, способствующие формированию у школьников представления о стране изучаемого языка.

Страноведческие интересы могут быть удовлетворены как средствами родного, так и иностранного языка, в последнем случае правомерно, на наш взгляд, говорить о Лингвострановедческих интересах.

Страноведческие и лингвострановедческие интересы — это средство самовыраже­ния, самоутверждения подростков, один из, факторов образования неформальных групп по интересам. Вместе с тем наличие ин­тересов сопровождается, как правило, по­вышением познавательной активности школьников, симулирует развитие лично­сти подростка.

*Мотивы лингвострановедческого чтения*

Учет лингвострановедческих интересов учащихся неразрывно связан с учебно-по­знавательными мотивами, ориентированны­ми на лингвострановедческое содержание учебной деятельности.

Для выявления мотивационной сферы, мотивационной готовности учащихся к чтению лингвострановедческого содержания в текст обычной анкеты был включен пункт: «Я хотел(а) бы больше читать о культуре англоязычных стран, для того чтобы...». Анкетируемым предлагалось закончить эту фразу. Сведения, полученные в результате изучения ответов по указанному пункту, позволили выделить 8 категорий (групп) мотивов-причин, побуждающих подростков к чтению лингвострановедческих текстов.

*1.Группа познавательных мотивов*

Мотивы данной группы отражают стрем­ления подростков к знаниям о странах англоязычной культуры в общеобразо­вательных целях.

*2. Коммуникативные мотивы*

Мотивы данной группы связаны с предполагаемыми возможностями контактов с различ­ными сферами общения.

*3. Учебные мотивы*

Для третьей группы мотивов отличитель­ной чертой является стремление получить высокую оценку своим знаниям со стороны учителя.

*4.* *Мотивы самоутверждения*

Связано с жела­нием утвердиться в глазах других ребят, сво­их сверстников, а также взрослых (учителей, родителей).

*5. Мотивы подражания, «делаю, как все»*

Подобные реакции подростков, по всей видимости,— признак негативной мотивации учения в целом и отсутствия интереса к предлагаемому учебному материалу.

*6. Социально-политические нотисы (гражданские, патриотические)*

Некоторые ответы анкеты продемонстри­ровали высокое гражданское сознание школьников.

*7. Мотивы лидерства*

В устной беседе с учащимися прозву­чали ответы данной группы: «Я хочу много знать, чтобы быть авторитетом в классе, что­бы ко мне обращались с вопросами дру­гие, чтобы меня уважали».

*8. Мотивы карьеры*

Некоторые школьники предполагают, что лингвострановедческие знания понадобятся им в даль­нейшей учебной и трудовой деятельности.

Одним из ведущих принципов обнов­ленного процесса воспитания в средней школе становится принцип культуросообразности. Это означает, что вос­питание основывается на общечеловечес­ких ценностях, строится в соответствии с особенностями традиционной культуры нации. Поэтому прёдмет «Иностранный язык» занимает особое место. Он не толь­ко знакомит с культурой стран изучаемого языка, но и путем сравнения оттеняет осо­бенности национальной культуры, знакомит с общечеловеческими ценностями. Иными словами, содействует воспитанию школьников в контексте диалога культур.

Как же на уроке ИЯ учитель может по­знакомить своих учеников с достижениями культуры стран изучаемого языка? Я считаю, что для этого практически на любом уроке ИЯ необходимо вводить страноведче­ский и лингвострановедческий компонен­ты. Это содействует воспитанию учеников в контексте «диалога культур», знакомит с общечеловеческими ценностями, повышает их познавательную мотивацию и формиру­ет их способность к общению на ИЯ.

Одна из важнейших задач учителя - не­обходимость разработки технологии обу­чения социокультурному компоненту в со­держании обучения ИЯ. При этом не сле­дует забывать о родной культуре учащих­ся, привлекая ее элементы для сравнения, поскольку только в этом случае обучае­мый осознает особенности восприятия ми­ра представителями другой культуры.

Исходя из этого, я определяю для себя, что учащиеся должны получить знания по основным темам национальной культуры Великобритании и США (по истории, гео­графии, политико-общественным отноше­ниям, образованию, спорту и др.); о социо­культурных особенностях народов - носи­телей языка (это служит основой общения с людьми разных культур и разных про­фессий). Задача учителя научить:

* понимать устные и письменные сооб­щения по темам, предусмотренным про­граммой;
* правильно и самостоятельно выра­жать свое мнение в устной и письменной форме;
* критически оценивать предлагаемый материал и активно работать с ним:
* использовать соответствующую спра­вочную литературу и словари;
* отстаивать свою точку зрения и осо­знанно принимать собственное решение;
* выполнять проектные работы и рефераты;
* работать самостоятельно и в коллек­тиве.

***Основы обучения страноведению***

В центре внимания - ученик с его потребностями и интересами, а также такие виды деятельности, которые помогают ему учиться радостно, творчески и видеть результаты своего труда.

Сущность обучения предмету заключа­ется в процессе взаимодействия учителя и учащихся, их сотрудничества и взаимопо­мощи.

Дифференцированный подход предпо­лагает учет уровня обучен ногти школьни­ков и должен реализовываться через:

* использование материала разного уровня трудности (например, работа с ин­дивидуальными карточками, когда каж­дый ученик получает возможность работать в соответствии с уровнем языковой подготовки);
* использование опор различной степе­ни развернутости (план и/или ключевые выражения предлагаются учащимся с низ­ким и средним уровнем обученности для построения высказывания);
* разный объем заданий учащимся пи теме;
* разные способы контроля.

Все это способствует вовлечению всех учащихся в активную учебную деятель­ность по овладению необходимыми знани­ями, навыками и умениями, а также увели­чивает время активной работы учеников и ее продуктивность.

И в этой связи главным в своей работе я считаю моделирование такого процесса обучения на уроке, где в центре внимания находится ученик с его потребностями, мо­тивами и интересами; подбор таких видов деятельности на уроке, чтобы помочь сво­им ученикам учиться радостно, творчески и видеть результаты своего труда. Необходимо также учитывать и возрастные особенности детей, и прохождение ими программ по другим предметам (истории, географии, музыке и т.д.), что позволяет интегрировать знания учащихся из разных областей).

Качество обучения во многом зависит от умения учителя подобрать страноведческий и лингвострановедческий материал.

***Работа с текстом лингвострановедческого содержания***

Содержание данных текстов должно быть значимым для школьников иметь определенную новизну при описа­нии реалий стран изучаемого языка Важ­ное звено в процессе обучения - контроль прочитанного. Формы контроля могут быть как традиционными: ответы на во­просы по содержанию текста, нахождение на карте географических наименований, встречающихся в тексте, краткий пересказ текста, характеристика ряда предложений, которые могут быть отнесены к тексту с точки зрения их правильности (True or false?), так и нетрадиционными: прежде всего, разные виды тестов. Выполнение те­ста занимает немного времени и позволяет проверить всех учащихся класса, постав­ленных в равные условия. Иногда в зави­симости от степени сложности текста и за­дач урока можно сочетать традиционные и нетрадиционные формы контроля.

***Работа с картинками***

Данный вид работы способствует разви­тию коммуникативных навыков уча­щихся. С помощью такой работы:

* обогащается и закрепляется знание лексических единиц языка;
* идет закрепление грамматических на­выков учащихся;
* совершенствуются навыки анализа и синтеза увиденного;
* развивается воображение;
* происходит более наглядное усвоение элементов культуры изучаемого языка.

Примерный алгоритм работы с картин­кой (фотографией):

* 1. Look at the picture (Посмотрите на картинку.)
  2. Who (what) can you see there? (Что вы там видите?)
  3. What's going on? What are they (is he/she) doing? (Что происходит?)
  4. Where is it (are they) situated? (Где это находится?)
  5. What can you see in the background? Etc. (Что вы видите на заднем плане?)

***Работа с географическими картами***

В отличие от урока географии, где дети знакомы с определенными видами ра­боты с картой, я на своих уроках стараюсь подобрать такие упражнения, которые были бы направлены не только на контроль знаний о географическом положении стран изучаемого языка, но также бы спо­собствовали развитию логического, прост­ранственного, аналитического мышления и воображения учащихся.

Пример работы с картами англоязыч­ных стран на уроке в X классе по теме: "How does the geographical position influence the people's life?

1. Take the copies from the Activity Book.

2. Look through the maps of Australia, the United States and Great Britain carefully.

3. What are the most mountainous/extensive or driest areas in these countries?

4. What are the longest rivers in these countries?

***Работа с проектами и сообщениями страноведческого характера***

В своей практике я часто использую та­кие формы работы учащихся с мате­риалом, начиная уже со среднего звена. Это даёт хорошую основу для повторения и реализации межпредметных связей, а также способствует активному вовлече­нию учащихся в диалог культур. Кроме общеучебных умений (упорядоченное систематическое изложение подготовленно­го материала и элементарные навыки на­учного поиска) эти приемы способствуют формированию умений пользоваться ре­чевыми клише; частотными словосочета­ниями; определенными грамматическими формами.

Помимо интеллектуальных и коммуни­кативных умений, очень важно через дан­ные виды работы формировать у детей ряд следующих творческих умений:

* генерировать идеи,
* найти многовариантное решение про­блемы;
* излагать свою мысль, слушать собе­седника и вести дискуссию;
* кратко излагать свою мысль.

Пример работы над проектом "Making а Tapemate" в IX классе.

*Этап накопления материала*

* Знакомство с музыкальными стилями, входящими в мировую музыкальную культуру.
* Знакомство с новыми лексическими еди­ницами, их активизация в речи учащихся.
* Знакомство со знаменитыми зарубежными и отечественными композиторами.
* Активизация песенного запаса.

*Этап реализации*

* Выбор идеи проекта, завершающего тему «Музыка», из предлагаемых в учебнике.
* Выбор формы реализации проекта.
* Коллективное или индивидуальное во­площение задуманного.
* Защита проекта.

- Подведение итогов (выпуск книжки-раскладки, стенгазеты, индивидуального постера и т.д.).

***Квиз (Quiz) - одна из основных форм работы с материалом страноведческого и лингвострановедческого содержания***

Квиз, или иначе опросник, - одна из са­мых универсальных форм при работе со страноведческим и лингвострановедческим материалом. Чаще всего он стро­ится в виде теста, основанного на принци­пе выбора ответа из ряда предложенных вариантов*.* Его универ­сальность в том, что квиз применяется на разных этапах работы как над темой от­дельного урока, так и при завершении ра­боты над микроциклом (Unit) учебника.

Существует множество приемов работы с квизом. Однако, в зависимости от целей урока и вида предлагаемого учащимся лингвострановедческого материала, алгоритм работы меняется в той или иной степени.

Алгоритм работы с квизом заключается в следующем:

I этап - осуществление фронтального контроля посредством использования и символов и выполнения заданий (например: 1а. 2b, 3с и т.д.).

II этап - предъявление ключа, сообще­ние критериев оценивания работы и про­верка работ учащихся.

III этап - высказывание двух-трех уча­щихся в форме микромонолога с исполь­зованием содержания квиза в качестве опорного сигнала или без такового.

При систематическом использовании данного вида работы дети прочно усилива­ют реалии англоговорящих стран, изучае­мые в школе.

Все вышеперечисленные формы введе­ния материалов страноведческого и лингвострановедческого содержания способст­вуют передаче школьникам иноязычной культуры, содействуют их вовлечению в диалог культур, развивают общеучебные умения учащихся, их творческие и позна­вательные умения, повышают интерес к изучению ИЯ в целом.

## 2.3. Система упражнений в организации обучения чтению текстов лингвострановедческого содержания и этапы работы с ними

В методике преподавания иностранного языка получила распространение идея обу­чения иноязычной культуре на основе кон­цепции диалога культур. Авторский кол­лектив под руководством В.ГТ. Кузовлева предпринял попытку создать УМК, кото­рый через систему познавательных, учеб­ных, развивающих и воспитательных задач реализует коммуникативный подход к ов­ладению учащимися иноязычной культу­рой.

Предлагаемый сценарий урока является вариантом собственного педагогического осмысления принципов работы по назван­ному комплекту.

Задачи урока включают:

* + - * 1. *социокультурный аспект,* познако­мить учащихся с политическими лидера­ми Британии и культурными реалиями Британии.
        2. *развивающий аспект:* развивать уме­ния антиципации и извлечения экспли­цитно и имплицитно выраженной идеи пе­чатной информации; развивать умение ин­терпретировать информацию в виде лек­сической схемы; развивать общий круго­зор учащихся и их словарный запас.
        3. *воспитательный аспект:* стимулиро­вать учащихся к самостоятельной работе; развивать положительные личностные ка­чества (ответственность, доброжелатель­ность, чувство взаимопомощи); развивать умение работать в коллективе и прини­мать совместное решение.
        4. *учебный аспект:* развивать умение чи­тать с извлечением основной и полной ин­формации из прочитанного текста. *Сопутствующая задача —* развивать умение гово­рить в монологической форме на основе пе­чатной информации и лексической схемы.

*Оформление урока:* плакат с темой урока и ключевыми подтемами: репродукции политических лидеров Британии; карточки с индивидуальным заданием для ознакомительного чтения; во­просы для работы в экспертной группе; таб­лицы для заполнения лексической схемы; набор слов для введения в сюжет урока; карточки с именами политических лидеров.

*Ход урока.*

Презентация темы и задач урока.

*До начала урока ученический коллектив должен быть рассажен по рабочим группам. С этой целью на партах расставлены имена. В группу целесообразно включать трех уча­щихся разного уровня обученности. В даль­нейшем каждому члену группы будет дана индивидуальная карточка для работы с тек­стом, в которой сложность задания будет зависеть от уровня компетенции ученика.*

Good morning, dear friends. I'm glad to see you in our new Museum of Fashion. We are here to listen to some: stories about the past, to read some historical pages from British history and to discuss several questions.

Организация работы.

You have 2 minutes to read the text.

The text

The differences in the politics of Oliver Cromwell and King Charles II help explain the style of dress of the two men in these portraits.

The picture shows Oliver Cromwell who ruled England as Lord Protector. Cromwell believed in telling the truth and would not let painters flatter him. He wanted to be painted "warts and all". Oliver Cromwell was a Puritan. His policy was severe, he ruled as a dictator. Under his rule, English men and women had to obey the strict and solemn rule of the Puritans as "children of God." The Puritans outlawed horse racing, gambling, public dancing, newspa­pers, and wearing fancy clothes. The Puritans also closed the theatres, since to them plays were "spectacles of pleasure." During his reign, fashions were very somber and sober arrays. Tucks and dye-stuffs were considered sinful.

During Cromwell's Protectorship, Charles II lived in Paris. In 1660, he became the King of England. He preferred the pleasure of being King to the hard work of ruling the country. Charles II, who "never said a foolish thing, nor ever did a wise one" was a welcome change from Cromwellian rule. His reign was carefree and relaxed, as his portrait suggests. In sharp contrast to the drab Puritan leader, Charles II enjoyed elegant garments. His court copied the plush clothing, rich jewellery, and elabo­rate wigs of Paris. They also wore lace cuffs.

Чтение текста. Контроль прочитанно­го + дополнительные вопросы.

Read out the true facts that you've guessed. Are there any mistakes? Then, can you answer some more questions?

* What's the text about?
* How many parts are there in the text? What's the main idea of each part?

Индивидуальная работа с текстом. Why not come back to our text? Read it more carefully, and do your personal tasks. There are special cards on your tables. Your names are on these cards.

Take them and do them. You've got 3-4 minutes to do them.

Виды карточек.

Card 1

* 1. What does the expression "warts and all" mean? a) Sink or swim; b) Only the bad points of a char­acter; c) Only the best parts of a person; d) To mention the good and bad parts of a character.
  2. Whom does this expression belong to?
  3. How does it characterize the person?

Card 2

* + 1. Use the text to choose words to characterize Oliver Cromwell.
    2. How do they describe that person?

Card 3

1. Use the text to find the words and combina­tions of words that mean;

a) not to tell a lie; b) to mention good and bad parts of a character; c) to describe somebody better than he is; d) to do what one is told to do; e) a person whose reign is based on strict rules and an army.

* + - 1. Which of the two leaders can be described with the words in ex. 1?
      2. How does it characterize that person?

Card 4

* + - * 1. What does the word "Puritan" mean?

a) A person who is supposed to wear clean clothes; b) A person who is said to be strict in morals and religion; c) A person who is report­ed to be rather superstitious; d) A person who rules the country as a dictator.

* + - * 1. Whom does this word ("Puritan") describe?
        2. Who can be called a Puritan? How does it characterize a person?

Card 5

What activities did a Puritan consider to be sinful?

How do these ideas characterize the Puritans?

What person (leader) is described with the help of these activities? Why do you think so?

Список вопросов для группового об­суждения.

List № 1

* + 1. Look through all the answers you've got in your group.
    2. Discuss the following question. "What kind of person was Oliver Cromwell?"
    3. Be ready to answer it.

List № 2

* + - 1. Look through all the answers you've got in your group
      2. Discuss the following question: "What kind of religion was Puritanism? How did it influence
      3. Be ready to answer it.

List № 3

* + - * 1. Look through all the answers you've got m your group.
        2. Discuss the following question: "What kind of person was King Charles II?"
        3. Be ready to answer it.

List № 4

Look through all the answers you’ve got in your group.

Do the following task together: "Compare the garments of two leaders (their differences and preferences)."

Be ready to answer it.

Работа в «домашней» группе

Go back to your home group. Exchange your ideas with your pari net s. Be ready to answer the questions:

* What kind of person was Oliver Cromwell?
* What kind of person was King Charles II?
* How did they influence the way people dressed?

Домашнее задание.

You've done your best today. I believe you will do your homework very well. It's ex. 2, p. 64-65.

## 2.4. Организация интерактивного чтения текстов лингвострановедческого содержания

При организации обучения чтению необ­ходимо соблюдать следующие условия:

* + - * 1. В ходе работы над текстом все языко­вые процессы (чтение, письмо, слушание и говорение) должны быть интегрированы.
        2. Учащиеся должны читать интерес­ные, аутентичные тексты, эстетически приятные и соответствующие их возрасту.
        3. Тексты должны представлять собой целостные произведения (рассказ, сказка, стихотворение, роман).
        4. Учащиеся должны иметь возможность обсуждать, делиться своими мнениями в устной и письменной форме.
        5. Задания, предшествующие чтению или следующие за ним, не должны носить характер искусственно созданных упраж­нений. Они должны представлять собой реальные возможности для коммуника­ции, для выражения мыслей, интересов и чувств читателей, которые могли бы учить­ся реагировать на содержание произведе­ния, строить свои суждения, соотносить то, о чем они читают, со своим собственным опытом, познавать язык литературы.

Для развития умения интерактивного чтения американские методисты предлага­ют задания, вовлекающие учащихся в чте­ние. Некото­рые из этих заданий выполняются до чте­ния текста, другие могут быть использова­ны по мере «продвижения» читателя в тек­сте, третьи являются наиболее эффектив­ными после прочтения литературного про­изведения. Их цель - «провести читателей в, через иди за текст», дать им возмож­ность почувствовать себя «погруженными, поглощенным и полностью вовлеченны­ми в литературу».

Первая группа заданий предназначена для активизации прошлого опыта учащих­ся, их знаний в тон или иной области.

Вторая группа заданий фокусирует внимание читателя на содержании рассказа, включая его основные элементы: место действия, главных героев, проблему, разреше­ние проблемы.

Третья группа заданий развивает мыш­ление учащихся, их умения предсказы­вать, анализировать, сравнивать события рассказа и поступки героев.

При выполнении данно­го задания активизируются знания учащих­ся о событиях и героях, появляются мотивы для продолжения знакомства с произведени­ем, возникает необходимость доказать свои предположения и опровергнуть неправиль­ные предположения других. Предваритель­но учитель обсуждает с учащимися название книги, ее обложку, иллюстрации. Затем они в письменной форме излагают свои предполо­жения о событиях первой главы или отрывка книги, а после прочтения этой части книги делают вывод о том, что же действительно произошло. По мере продвижения в чтении учащиеся все больше обращают внимания на детали, соотносят описание событий. Цель задания - вызвать интерес к чтению, внут­реннюю мотивацию.

Одним из условий успешного использо­вания приемов интерактивного чтения яв­ляется наличие дискуссий, обсуждения. Ес­ли учащиеся вовлечены в живую дискус­сию, их понимание литературного произве­дения значительно усиливается не только за счет вопросов, задаваемых учителем, но и за счет взаимодействия с другими учащи­мися. Для более плодотворного обмена мнениями во время дискуссии учитель должен выполнять следующие рекомендации:

1. Выступать в роли организатора об­суждения и поддерживать его, обеспечи­вая взаимодействие.

2. Иметь заранее заготовленные вопро­сы, чтобы вызвать комментарии или суж­дения учащихся.

3. Активизировать различные мысли­тельные процессы учащихся (анализ, син­тез, сравнение, оценивание).

4. Делать «паузу ожидания» длиною 5 секунд, чтобы дать учащимся время для творческого и активного мышления.

5. Включать всех учащихся в обсужде­нии задавая им вопросы и поддерживая их.

6. Записать обсуждение на аудио- или ви­деопленку для дальнейшей оценки деятель­ности учащихся и успешности дискуссии.

Мы надеемся, что предложенные приемы интерактивного чтения окажутся интерес­ными и полезными для учащихся, помогут им лучше понять читаемое, поддержат их интерес к чтению на английском языке.

## 2.5. Опоры необходимые для понимания текста

Проблема использования опор при обучении чтению текстов на иностран­ном языке не является новой.

В данной статье рассматриваются вопросы:

* сущность опор при чтении,
* виды опор при чтении;
* обучение учащихся старших клас­сов базового уровня поиску опор при чтении текстов на английском языке.

Применительно к чтению термин *опора* выражает наиболее общее назва­ние значимых элементов текста. Опорами при чтении могут быть тезисы, загла­вия, имена, названия, термины, а также все иллюстрирующее положения тек­ста: примеры, сравнения.

Существует также классификация, согласно которой выделяются слова с *внутренними и внешними опорами.* Слова с *внутренними опорами -* это лексиче­ские единицы, которые могут быть дос­тупны для понимания вне контекста, так как они распознаются по графическому, семантическому сходству неизученных лексических единиц с усвоенными ранее, а также по наличию структурно-смысло­вого аналога в родном языке. В качестве *внешних опор* неизученного слова в кон­тексте выделяются положительные фак­торы контекста, благоприятствующие пониманию слова. К ним относят языко­вые и смысловые факторы. Под языковы­ми факторами в контексте понимаются исходные слова; слова одного корня с неизученным словом; слова одного сло­вообразовательного типа с неизученным словом с опорой.

Выделяют опоры, способствующие понимания текста: *лексические, лингвистические, логико-смысловые и жизненный опыт чтеца.*

Помимо перечисленных опор разного рода в тексте, выделяют также и *опоры в контексте деятельности обучающегося и преподавателя*. Опираясь па данную классификацию, исследователи выде­ляют такие виды опор, как *текстовые* (имманентно присущие тексту), *тезаурус читателя* (составляющие личный опыт) и *инструментальные* (специально созда­ваемые учителем и вводимые в учебный процесс в качестве временного средства обучения и учения.

Таким образом, для чтения как вида речевой деятельности характерна много­аспектность опор. Рассмотрим более под­робно критерии и соответствующие им типы опор, выделенные Е.В. Барбаковой.

Особенности опоры

* 1. Локализация: текст - тезаурус чита­теля.
  2. Характер: постоянные - временные.
  3. Выраженность: внешние - внутрен­ние.

Опоры в контексте деятельности обу­чающегося

* + 1. Степень вовлеченности обучаемого: объективные - субъективные.
    2. Уровень активизации внимания: потенциальные (неосознаваемые как помощь) - реальные (осознаваемые и Применяемые в деятельности)

Опоры в контексте деятельности пре­подавателя

* + - 1. Привлечение внимания: текстовые (языковые, композиционные, графиче­ские) - инструментальные.
      2. Последовательность обучения опе­рированию опорами: текстовые и инст­рументальные (внешние) - текстовые и инструментальные (внутренние).

Обеспечение учащегося знаниями об опорах, умелая организация формирова­ния/развития умений поиска, анализа использования этих опор с целью осмыс­ления читаемого способствует понима­нию текста. Учащихся необходимо нау­чить искать слова с явными и скрытыми опорами при чтении, для этого у них должна быть выработана установка на узнавание опор в неизученных словах, соотносить их со словами знакомыми и на этой основе устанавливать значения неизученных слов.

Таким образом, пониманию читаемого материала может способствовать предше­ствующий опыт читателя, т.е. понимание достигается путем усиления внимания к известным/усвоенным ранее словам для преодоления трудностей понимания неизвестного/нового.

# Заключение

Данная работа явилась попыткой определить роль и место лингвострановедческих тексов на раннем этапе обучения иностранному языку.

Анализ теоретической литературы по исследуемой проблеме позволяет сделать вывод о том, что коммуникативная компетенция как конечных результат обучения предполагает не только языковую компетенцию учащихся, но и усвоение информации, необходимой для адекватного общения и взаимопонимания, которая в большинстве случаев представляется лингвострановедческим компонентом содержания обучения иностранному языку. Целью введения лингвострановедческого компонента является изучение культуры быта народа в том виде, как она опосредована языком, повышение воспитательного и образовательного потенциала, формирования мотивации к обучению.

Одной из основных задач исследования являлось выявление особенностей лингвострановедческого материала и критериев его отбора. В ходе работы было установлено, что лингвострановедческий материал, отбираемы при обучении иностранному языку на начальном этапе, включает безэквивалентную лексику, лексику, обозначающую национально-культурные реалии, фоновую лексику.

Лингвострановедческий материал должен отвечать следующим основным критериям: соответствие материалов определенной тематике, соответствие возрасту и интересам, эмоциональность, языковая доступность, значимость и так далее.

Использование лингвострановедческого компонента на начальном этапе обучения языку способствует стимуляции интереса к языку, мотивации учения, развитию образного мышления, формированию образно-художественной памяти, более осознанному овладению языком как средством общения.

Лингвострановедческий компонент способствует тому, чтобы речь учащегося была правильной не только в плане выражения, но и в плане содержания, чтобы учащиеся могли говорить на языке, который не удивит современного носителя языка, даже если будет использоваться минимальных запас слов.

Однако лингвострановедческий материал, представленный в используемых на сегодняшний день учебниках, во многом не учитывают современную ситуацию, материал, знакомящий детей с реалиями жизни их ровесников за рубежом, ограничен.

Принимая во внимание все выше изложенное, мнение ученых и преподавателей, представляется рациональным предложить учителям использовать на уроках дополнительные материалы, среди которых особенно актуально использование песенных материалов на начальном этапе обучения языку, что способствует образному отражению различных сторон жизни народа страны изучаемого языка.

# Список использованной литературы

1. Томахин Г.Д., Лингвострановедение – что это такое?//Иностранные языки в школе -1996-№6.
2. Максакова С.П., Мехедова О.Б. Лингвострановедение в обучении иностранным языкам//Иностр. языки в школе – 2011-№1.
3. Гальскова Н.Д. Еще раз о лингводидактике// Иностр. языки в школе. -2008-№8.
4. Верещагин Е.М., Костомарова В.Г. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. –М.: Русский язык, 1990.
5. Тер. – Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация.-М.: слово, 2008
6. Фадеева Н.Ю. Текстовый материал как средство формирования социокультурной компетенции// Иностр. языки в школе. – 2009 - №6.
7. Нефедова М.А. Отбор материалов лингвострановедческого содержания для чтения в VII-IX классах//Иностр. языки в школе. -1991-№4.
8. Гальскаова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика/2изд.-М: издательский центр «Академия», 2005.
9. Соловова Е.Н. Методика отбора и работы с текстами для чтения на старшем этапе обучения школьника// Иностр. языки в школе. – 2007-№2.
10. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. –М.: 1982
11. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. –М.: 1973
12. Граянская Е.С., Мешков О.Д., Мигальская М.К. Лингвистика и методика преподавания иностранных языков. –М.: 1976
13. Гез Н.И., Ляховицкий М.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. –М.: 1982
14. Харьковская А.А. Коммуникативные стратегии в современном межкультурном пространстве. –Самара. 2000
15. Мильруд Р.Н. Гончаров А.А. Теоретические и практические проблемы обучения понимания коммуникативного смысла иноязычного текста//Иностр. языки в школе. -2003-№1
16. Куклина С.С. Комплекс средств организации коллективной учебной деятельности для развития умений чтения на английском языке// Иностр. языки в школе. -2008-№6.
17. Игумнова О.В. Урок чтения по УМК В.П. Кузовлев «англ. язык» для 8 класса//Иностр. в школе -2005-№4.
18. Барышников Н.В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе//Иностр. языки в школе-2002-№2.
19. Винокурцева И.Г. Приемы организации интерактивного чтения//Иностр. языки в школе. -2005-№2.
20. Кулахметова Н.Н. Формы реализации страноведческого и лингвострановедческого компонентов на уроке анг. языка в средней школе//Иностр. языки в школе -2005№5.
21. Оцепкова Г.В., Пральнина М.М., Старкова Д.А. Приемы обучения разным видам чтения -2005-№3
22. Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справочное пособие. – М., 1997. – 95с.
23. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: пособие для обучения. – М., 1988. – 170с.
24. Позднеева Е.К. Чтение - вот лучшее умение. Гаммы для начинающих. – М., 2000.- 100с.
25. Гез И.И., Миролюбов А.А., Фоломкина С.К. Методика обучения И.Я. в средних школах.- М., 1983.- 356с.
26. Климентьева Т.Б. Happy English. I- М: Просвещение.-1992.-245с.
27. Ариян М.А. Лингвострановедение в преподавании иностранного языка в старших классах средней школы // Иностранные языки в школе 1990 - №2, с.11.
28. Бим И.Я. Творчество учителя и методическая наука // ИЯШ. 1988 - №4, с.3.
29. Борисенко М.К. Некоторые аспекты преподавания элементов лингвострановедения на французском языке // ИЯШ. 1997 - №3, с.41.
30. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедение в преподавание русского языка как иностранного - М, 1980
31. Временный государственный образовательный стандарт. Общее среднее образование иностранного языка. - М, 1993. С.5-6.
32. Дусавицкий А.К. Формула интереса - М. : Педагогика, 1989, с.69.
33. Кащук С.М. Лингвострановедческий подход при обучении французскому языку в младших классах // ИЯШ 1997 - №2, с.51.
34. Ковалев А.Г. Психология личности - М. Просвящение, 1965 - с.52.
35. Кузовлев В.П. Счастливый английский. Кн. 2 - М., 1994.
36. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции - М., 1971.
37. Лопасова Ж.Я. Роль и место ЛСА при обучении иностранного языка // ИЯШ 1985 - №2, с.24.
38. Миныер-Белоручев Р.К. Лингвострановедение или иностранная культура // ИЯШ 1993 - №6, с.54
39. Нефедова М.А. Отбор материалов лингвострановедческого содержания для чтения // ИЯШ 1994 - №4, с.38.
40. Никитенко З.Н. Лингвострановедение. // ИЯШ 1994 - №5, с.13.
41. Нюдюрмагомедов А.Н. Дидактические условия использования внеурочных интересов школьников с целью предупреждения успеваемости. - М., 1980.
42. Рубинштейн С.Л. Задачи и мотивы деятельности // Основы общей психологии - М.: Педагогика, 1989 - т.II - с.43.
43. Томахин Г.Д. Культура стран английского языка // ИЯШ 1998 - № 1, с.80.
44. Фельдштейн Д.И. Особенности стадий развития личности // Психология развития личности в онтогенезе - М.: Педагогика, 1989.

# Приложение

Целью чтения текстов страноведче­ского содержания является формиро­вание умений просмотрового, ознако­мительного и изучающего чтения, т.е. умений извлекать информацию в нуж­ном объеме для решения конкретной речевой задачи.

Важно также, чтобы характер текстов и методический аппарат к ним позволяли работать учащимся не только с участием учителя, но и индивидуально, в мини-группах, в режиме урочной и самостоя­тельной исследовательской работы.

Н.В. Барышников отмечает важность использования проблемно-коммуникативных заданий, способствующих раз­витию умения извлекать информацию из прочитанных текстов при обучении чтению. Их применение в значительной степени повышает результативность чтения за счет приобретения учащимися способности глубоко проникать в смысл прочитанного. В ходе выполнения зада­ний проблемного характера учащиеся неизбежно обращаются к справочной литературе, что само по себе важно.

*Read the story and find out if you were right.*

*Six Robinsons and Their Guitar*

Nobody lives on the little island of Ata, in the warm South Sea, where it is summer all year round. Everybody knows that ships don't stop at Ata, but once "The Mary Jane" suddenly changed her course and went towards the island. Some people on the ship had noticed a number of small figures on a hill not far from the sea coast. They were shouting and jumping up and down. When the ship came nearer, the small figures ran down the hill and into the water to meet the ship. There were six of them, all boys. They swam to the ship, climbed up and were soon tell­ing their strange story.

Fifteen months before, they had gone out fish­ing. Their little boat had gone down during a ter­rible storm, and the sea had carried them a lot of kilometres to this little island.

The boys had arranged their life very well: each boy had his own duties. Their food was birds, birds' eggs, fruit, fish, whatever they could find on the ground, in the air and in the water. The Robinson Crusoes had even made a kind of guitar: they danced and sang songs that they had made up themselves. They explained that they had enjoyed their fine life on the island, but they were glad to be saved, and were happy to return home to their own country.

*Answer the questions.*

1. Why did the ship change her course and go towards the island?
2. What happened when the ship came nearer?
3. What had happened to the boys fifteen months before?
4. How had the boys arranged their life on the island before they were found?
5. Why was the story entitled "Six Robinsons and Their Guitar"?
6. Did the Robinsons prefer to stay on the island or to return home?
7. What do you think of these six boys?
8. Is it a true story or fiction? Why do you think so?

*Reread the text and find out the English equivalents of the following phrases:*

Круглый год; отправились на рыбалку; на зем­ле; изменила свой курс; ужасный шторм; в воздухе; заметили; организовали свою жизнь; в воде; взобрались; все, что они могли найти; вернуться домой.

*Say what proverb you would choose to finish the story. Why?*

* 1. While there is life, there is hope. *(Пока живу* — *надеюсь.)*
  2. All is well that ends well. *(Все хорошо, что хорошо кончается.)*
  3. A friend in need is a friend indeed. *(Друзья познаются в беде.)*
  4. God helps those who help themselves. *(На бога надейся, а сам не плошай.)*

*Find the sentences with the past perfect in the text and translate them.*

Retell the story from the point of view of:

* + 1. a passenger of the ship who noticed the boys;
    2. one of the Robinsons.