МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Историко-филологический факультет иностранных языков»

Кафедра «Иностранные языки и методика преподавания

Направление подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование»

Магистерская программа «Языковое образование»

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ
на тему
«Организация работы с англоязычным художественным текстом в условиях элективного курса «Домашнее чтение»

Студент_____Михеева Елена Сергеевна

Руководитель_____д.ф.н., проф. Блох М.Я.

Нормоконтролёр_____к.п.н., доцент Шурыгина Ю.А.

Рецензент

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от_____№__)

Заведующий кафедрой_____к.и.н., доцент Алёшина Е.Ю.

*Работа защищена с отметкой*_____(протокол заседания ГЭК от_____№____)

Секретарь ГЭК_____

Пенза, 2018

Содержание

Введение……..3

Глава I. Теоретические аспекты изучения художественного текста

1.1. Понятие текста и художественного текста…….6

1.2. Композиционно-речевые формы англоязычных текстов художественной литературы……14

Выводы по первой главе……32

Глава II. Формирование иноязычной читательской компетенции обучающихся средней общеобразовательной школы

2.1. Понятие «читательская компетенция» в современном научном знании…34

2.2. Факторы формирования читательской компетенции обучающихся средней общеобразовательной школы в процессе работы с англоязычным художественным текстом……..49

Выводы по второй главе……58

Глава III. Организация работы с художественным текстом в условиях элективного курса

3.1. Элективный курс по английскому языку в средней школе…….59

3.2. Конспекты уроков элективного курса по английскому языку «Домашнее чтение»……76

Заключение…….....96

Список литературы……98

ВВЕДЕНИЕ

Невозможно представить наше общество без книг. В книгах глубоко и подробно автор выкладывает свои чувства, эмоции и переживания, описывает какое-либо историческое событие, расследует преступления или же приводит научные доказательства или опровержения тому или иному факту. Содержание будет зависеть от типа текста, от стиля речи автора.

Все тексты делятся на художественные и нехудожественные, исходя из их характера изображения действительности. Нехудожественные тексты характеризуются однозначностью восприятия, как правило, это тексты средств массовой информации, научные и официально-деловые тексты. Часто они воспринимаются как факт, и в них нет места вымыслу. В художественном тексте скрывается скрытый смысл или подтекстный интерпретационный план, так называемая «вторая реальность». Художественный текст воздействует главным образом на эмоциональную сферу человеческой личности.

В ходе анализа художественного текста лингвисты выделяют факт, что текст художественного стиля, является целостной единицей, у которой имеются собственные дифференциальные и интегральные признаки, особые средства и способы актуализации единиц разных уровней, составляющих структуру текста, его композицию.

Говоря об особенностях работы с художественным текстом, следует отметить, что на разных этапах обучения применяется анализ текста, который является основной особенностью работы с художественным текстом.

Чаще всего обучающиеся, сталкиваясь с художественным текстом англоязычной литературы, не всегда воспринимают текст как продукт эмоциональной сферы человека и не способны рассматривать текст с точки зрения его интерпретирования.

Таким образом, все вышесказанное подтверждает **актуальность** исследования организации работы с англоязычным художественным текстом в условиях элективного курса.

Материалами исследования послужила учебная литература по теме: «Элективный курс», «Художественный текст», «Категории художественного текста»; также при разработке элективного курса и урока нами были использованы учебники по английскому языку УМК «Английский в фокусе» и отрывки из художественных произведений А. Дойля, Д. Лондона, В. Вульф, Э. По, Ч. Диккенса.

Целью данной работы является обоснование и разработка элективного курса «Домашнее чтение», который позволит выявить специфику организации работы с англоязычным художественным тексом.

Объектом исследования является художественный текст как средство формирования читательской компетенции обучающихся общеобразовательной организации.

Предметом исследования в настоящей работе является специфика работы с художественным текстом, его анализ в процессе элективного курса.

Объект, предмет и цель исследования позволили определить следующие **задачи:**

1. изучить подходы к изучению художественного текста;
2. рассмотреть понятия «текст» и «художественный текст»;
3. рассмотреть понятия «описание», «повествование», «рассуждение»;
4. рассмотреть понятие читательской компетенции;
5. изучить особенности анализа англоязычного художественного текста;

6. выявить специфику организации программы элективного курса по английскому языку.

Практическая значимость магистерской диссертации заключается в том, что использование результатов разработанного элективного курса и урока позволит повысить уровень усвоения материала по таким разделам школьного курса английского языка, как английская литература, анализ художественного текста, а также будет способствовать усилению межпредметных связей английского языка с другими школьными дисциплинами. На базе элективного курса можно обучать навыкам работы с текстом, его анализирование и интерпретирование.

Научная новизна работы состоит в том, что анализ художественного текста рассматривается в контексте элективного курса, позволяя изучить особенности работы с художественным текстом через призму композиционно-речевых форм англоязычного текста художественной литературы.

Теоретическая значимость заключается в том, что изучение организации работы с художественным текстом, с одной стороны, вносит вклад в теорию текста и лингвистическую стилистику, а с другой стороны, осуществляя на практике выявленные нами особенности анализирования и работы с художественным текстом, обогащает современную парадигму методических знаний.

Гипотеза исследования заключается в том, что системная организация работы с художественным текстом в рамках элективного курса «Домашнее чтение» способствует формированию читательской компетенции.

В исследовании применялись **методы** анализа, сравнения и сопоставления, также метод последовательного описания текста.

Структурно работа состоит из введения, 3 основных глав, заключения и списка использованной литературы.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

1.1. Понятие текста и художественного текста

Художественный текст является продуктом литературы, он интересен для литературоведения, так как литература — это один из видов искусства, то и для искусствоведения, а поскольку литература — это искусство слова, то и интерес к литературным текстам со стороны лингвистов тоже закономерен. Таким образом, можно выделить три основных подхода к исследованию художественного текста: с точки зрения теории литературы (литературоведческом), семиотики искусства (семиотическом) и теории языка (лингвистическом). Так, в трех главных подходах развились различные нынешние направления в изучении литературных текстов. Хотя при желании можно обнаружить множество ответвлений в каждом из этих трех направлений, в принципе это множество можно свести тоже к триаде, поскольку направление исследования обусловливается главным образом тем, какие аспекты текста интересуют исследователя: содержательные, прагматические или формальные.

Специфика литературоведческого подхода к художественным текстам заключается в изучении их сугубо «литературных» аспектов, и наиболее популярным направлением его реализации является историко-социологическое, представители которого стремятся выявить, как социальная

и культурная жизнь эпох сказалась на тексте, преломившись через условности выбранного автором литературного жанра, и как этот текст, став достоянием читающей публики, сам принимает участие в формировании общественного сознания. В нашей стране это направление долгое время было почти единственным из «дозволенных» подходов. На Западе его именовали «рефлективным», т. е. «отражательным», поскольку, будучи взятым на вооружение марксистами, он интерпретировал литературу как отражение борьбы социальных классов [1, с. 242].

Специфика семиотического подхода к художественному тексту заключается в изучении его содержания через призму включенных в него знаков, характеризующих его как произведение искусства. В отличие от лингвистических знаков (фонем, морфем) эстетические знаки не имеют отчетливой и единообразной структуры, сложившейся в языковом узусе вне изучаемого текста. Их статус и иерархия в каждом конкретном тексте есть нечто, требующее доказательства в каждом конкретном случае, равно как и правомерность рассмотрения их в качестве важных единиц с тем же статусом в подобных текстах. По словам В. Б. Шкловского, для писателя структура искусства — нечто им самим как бы создаваемое каждый раз заново. Он сознательно, а чаще бессознательно выбирает структуры, определяет границы и взаимоотношения сопоставленных, выбранных смыслов [3, с. 384].

Специфика лингвистического подхода к тексту заключается в изучении его содержания через призму составляющих его лингвистических знаков, представляемых в виде многоуровневой системы, в которой знаки более низких уровней, соединяясь, превращаются в знаки более высоких уровней. Как ни странно, правомерность включения в эту пирамиду высшего уровня — текста — была поставлена под сомнение в XX в., и предпосылкой тому послужило деление Фердинандом де Соссюром понятий «язык» и «речь»: ограничив свои интересы «языком», пост-соссюровское языкознание внедрило «текст», который рассматривают как письменную разновидность

«речи», за пределы лингвистики [4, с. 226].

Для исследования языка через призму составляющих его лингвистических знаков «дотекстовых» уровней этого вполне достаточно. Подниматься выше — значит вмешиваться в область, которую лингвисты соссюрианского направления, задававшего тон в этой науке, находили чуждой «настоящей» лингвистике, область дискурса.

Современным лингвистическим подходом к художественному тексту является анализ текста в рамках когнитивной метафоры и теории категоризации. Метафоричность, в рамках анализа текста, признается не только качеством языка, но и атрибутом мысли, познания [13, с. 56].

Следует отметить, что, выделяя понятия текста и художественного текста, эти понятия тесно связаны между собой и зачастую рассматриваются как одно и тоже понятие.

Происхождение слова «текст» (лат. textum — ткань, одежда, связь, соединение, строение; textus — сплетение, структура, связное изложение; texo — сплетать, соединять, переплетать, сочетать) состоит из трех семантических компонентов, которые исследуют данный объект в трех ракурсах:

1. как то, что сотворено человеком, нечто неприродное, искусственное (реализуется в рамках текстологии, лингвистики);
2. как иерархически построенную систему, которая подразумевает связность элементов этого сделанного (герменевтика, поэтика, лингвистика);
3. как искусно сделанный объект (поэтика, лингвистика) [27, с. 349].

Сама семантика и этимология слова «текст» имеет в виду междисциплинарный подход к его изучению, при этом лингвистика служит здесь «связующим звеном», интегрирующим все аспекты изучения текста, так как именно языковые средства обеспечивают наличие его существенных характеристик: связности, цельности, полноты, законченности, общей

модальности.

Общеустановленным является тезис о том, что текст является системным объектом [13, с. 178]. Суть системности состоит в том, что художественный текст анализируется как целое, которое больше, чем сумма составляющих его частей. Основным свойством системности, или структурности текста, является иерархичность уровней его структуры. В отличие от структуры языка, в структуре текста наряду с такими уровнями как уровень фонемы, морфемы, слова, предложения, последовательности предложений, каждый из которых строится на материале предыдущего уровня, существуют трансуровневые образования, построенные на материале нескольких уровней и как бы «пересекающие» их. К таким текстовым образованиям относятся, в частности, авторская и «чужая» речь в тексте произведения, а также композиционно-речевые формы – единства, которые имеют в своей основе способ отражения окружающей действительности.

Можно сказать, что указанные подходы обусловливают их дидактическую ценность. Если методики лингвистического и семиотического анализа могут использоваться на языковых занятиях для того, чтобы привлечь внимание к особенностям изучаемого текста, то методики лингвистического подхода используются для того, чтобы увести от конкретного текста и строить обсуждение на проблемах, непосредственно не связанных с текстом.

Говоря о художественном тексте, то он обладает особенностями, свойственными тексту вообще. Но он имеет и особенные признаки, которые отличают художественный текст от нехудожественного. Наиболее значимые признаки художественной и нехудожественной коммуникации следующие:

1. присутствие/отсутствие непосредственной связи между коммуникацией и жизнедеятельностью человека;
2. отсутствие/наличие эстетической функции;
3. эксплицитность/имплицитность содержания, то есть отсутствие/наличие подтекста;

4. установка на однозначность/неоднозначность восприятия;
5. установка на отражение реальной/нереальной действительности (художественные тексты представляют собой конструируемые возможные модели действительности) [8, с. 10].

Первые позиции в данном перечне занимают признаки нехудожественных текстов, вторые — текстов художественных.

Художественный текст обладает рядом особых признаков. К ним относятся:

1. фикциональность, условность, вымышленность, опосредованность внутреннего мира текста;
2. синергетическая сложность; художественный текст - это сложная по организации система (с одной стороны, это частная система средств общенационального языка, с другой стороны, в художественном тексте возникает собственная кодовая система, которую читатель должен дешифровать, чтобы понять текст);
3. целостность художественного текста, образуемая за счет приобретенных дополнительных «приращений смысла»;
4. взаимосвязь всех элементов текста или изоморфизм всех его уровней;
5. рефлескивность поэтического слова, оживление внутренней формы слов, усиленная актуализация элементов лексического уровня;
6. наличие имплицитных смыслов;
7. влияние на смысл художественного текста межтекстовых связей, интертекстуальность [18, с. 49].

Художественные тексты имеют свою типологию, направленную на

родо-жанровые признаки. Художественный текст строится по правилам ассоциативно-образного мышления, а не по правилам логического мышления [6, с. 188]. В художественном тексте сцены жизни превращаются в своего рода «маленький мир», представленный глазами автора. Поэтому в художественном тексте за описываемыми событиями жизни всегда присутствует подтекстный, интерпретационный план, «вторичная действительность». В нехудожественном тексте действительность реальна и объективна, текст одномерный и одноплановый.

Художественный текст и нехудожественный по-разному воздействуют на эмоциональную и интеллектуальную сферы человеческой личности; кроме того, в художественном изображении действует закон психологической перспективы. Также, художественный текст выполняет коммуникативно-эстетическую функцию [6, с. 193].

В художественном тексте используются образно-ассоциативные качества речи. В тексте конечная цель творчества − образ. Эстетическому идеалу художника подчинены средства образности (художественная литература — вид искусства); второстепенная роль словесного образа в нехудожественной литературе (например, научно-популярной) освобождает писателя от такой подчиненности; он озабочен тем, как с помощью образа (сравнения, метафоры) передать информационную сущность понятия, явления.

Для нехудожественного текста важна логико-понятийная или объективная сущность фактов и явлений, а для художественного — образно-эмоциональная или субъективная. Например, описание пейзажа важно для передачи внутреннего состояния автора или персонажей произведения, но может оказаться не нужным само по себе. За счет этого создается «вторичная действительность». Внутренний образный план часто передается через внешний предметный план. Так создается двуплановость и многоплановость текста, что противопоказано тексту нехудожественному.

Говоря о понятиях текста и художественного текста, важно отметить

что существует множество дефиниций и подходов к определению данных понятий. В связи с чем, существует проблема в выделении основного определения тексту. Не существует дефиниции понятия «текст», которую можно было бы считать достаточно полной, учитывающей все стороны и аспекты этой сложной по структуре, многообразной по формам единицы языка.

Под текстом понимается определенная организованная по цели и смыслу совокупность фраз и фразовых элементов, между которыми имеются значимые отношения и функции, то есть структурированное единство, представляющее в сознании, в виде лингвистической единицы, какое-либо комплексное явление действительности в его относительно законченной смысловой целостности [45, с. 56].

К. Кожевникова формулирует понятие текста так: «...текст — идеальная высшая коммуникативная единица, тяготеющая к смысловой замкнутости и законченности, конституирующим признаком которого, однако, является связность, проявляющаяся каждый раз в других параметрах, на разных уровнях текста и в разной совокупности частных связей» [31, с. 211].

Другая условная группа исследователей, к которой принадлежат Е. Косериу, Х. Изенберг, З. Шмидт, Т.М. Николаева, Г.А. Орлов, понимает под текстом любое словесное произведение как написанное, так и бытующее в устной форме, фактически исключая из рассмотрения тексты, созданные с использованием других знаковых систем [48, с. 86]. Под текстом понимается реализованное в речи и оформленное в структурном и интонационном отношении иерархически построенное смыслообразование, которое содержит в себе смысловые связи разного уровня [16, с. 105].

В отличии от текста, художественный текст представляет собой личностную интерпретацию действительности. Автор описывает те моменты действительности, с которыми он знаком; он развивает такие соображения, которые ему близки и понятны; использует языковые элементы и метафоры,

которые наполнены для него личностным смыслом. [5, с. 55].

Говоря о выделении понятия художественного текста, существует также множество определений.

Художественный текст — это возникающее из специфического (эгоцентрического) внутреннего состояния художника душевное чувственно-понятийное постижение мира в форме речевого высказывания. [3, с. 120].

Художественный текст можно определить, как «коммуникативно-направленное вербальное произведение, обладающее эстетической ценностью, выявленной в процессе его восприятия» [23, с. 3].

Под художественным текстом нужно понимать коммуникативно-направленное вербальное произведение, обладающее эстетической ценностью, выявляемой в процессе его восприятия. С коммуникативной и психолингвистической точек зрения текст всегда создается «для кого-то», и даже его создание «с целью самовыражения» является текстом с коммуникативной направленностью [21, с. 15].

М. Я. Блох определяет текст как тематически выделенную речь как письменную, так и устную [12, с. 5].

Мы определяем текст как произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку, а художественный текст как отдельное, индивидуальное произведение художественной речи, написанное на данном языке, а так же целостная единица в системе подобных текстов, выполняющая такие функции как: передача информации, вырабатывание новой информации, хранение информации.

1.2. Композиционно-речевые формы англоязычных текстов художественной литературы

В самом общем виде композиционно-речевые формы (далее КРФ) представляют собой сложные единства, оформляющие мысль, упорядочивающие ее развитие и придающие ей целостность и связность. Они разделяют словесный материал, делая его обозримым и воспринимаемым. Деление речи на формы повествования, описания и рассуждения, отражающие ступени познания человеком объективной действительности, объясняется самой спецификой человечного мышления. В процессе познания действительности субъект либо непосредственно наблюдает события, акцентируя внимание на его пространственных и временных соотношениях, либо воспринимает их опосредованно, устанавливая между ними связи; либо может делать это одновременно. Подобные способы воспроизведения действительности находят словесное воплощение в КРФ.

Номенклатура КРФ подлежит уточнению. Традиционно основными считаются КРФ повествование, описание, рассуждение [41, с. 39].

Количество и виды КРФ различны у различных исследователей. Так, в дополнение к основным КРФ выделяются: экспозиция, аргументация, оценка, классификация, сообщение, речь, комментарий и т.д [64, с. 224]. В основе этих классификаций находятся разнообразные критерии, КРФ получают разные наименования, но существование 3-х основных форм: повествования, описания, рассуждения, является безусловным.

В нашем исследовании мы принимаем традиционное наименование и номенклатуру КРФ, которые являются принятыми и понятными большинству лингвистов.

Основу КРФ, их внутреннее логическое содержание, составляют установленные категории: времени, пространства и причины. Повествование отражает динамику окружающего мира. Описание – статичное состояние в данные момент. Рассуждение в более очевидной форме отражает способность субъекта абстрактно – мыслить, устанавливать причинно-следственные связи, отвлекаясь от конкретных фактов действительности. КРФ несут различный тип информации: сюжетно-динамический (повествование), изобразительный (описание), обобщенно-теоретический, комментирующий (рассуждение).

Одним из основных признаков выделения КРФ считается отношение текстового фрагмента к художественному времени, повествование включает течение сюжетного времени, описание замедляет, рассуждение его останавливает. Повествование признается диахроническим срезом действительности, описание - синхроническим, а рассуждение, формой, не связанной с объективным течением сюжетного времени. Появление какой-либо КРФ в тексте отмечено языковым оформлением: меняется лексическое наполнение и семантическое структурирование, происходит смена грамматического времени, сдвиг позиции рассказчика, модификация стилевой окрашенности. Именно поэтому, о появлении какой-либо КРФ свидетельствуют сигналы-вкрапления, которые накапливаются по мере развертывания КРФ. Контексты, заключающие только одну речевую форму,

считаются информационно-маркированными. Автор сосредотачивает внимание читателя на данном отрезке текста, создает оптимальные условия для восприятия определенного типа информации. Если такая информация распределена между двумя – тремя типами КРФ, контекст считается смешанным и информационно не маркированным.

Первичной задачей при композиционно-речевом разборе текста является установление границ КРФ и их вычленение из общего речевого потока. Предпринятые многочисленные попытки решения данной задачи пока не привели к установлению четких критериев и принципов выделения КРФ.

Одной из основных проблем изучения композиционно-речевых форм представляется их опознание получателем текста. Композиционно-речевые формы определяются различным образом, но опознаются в тексте в основном безошибочно. Опознание их включает, очевидно, два аспекта:

1. раскрытие лингвистических признаков;
2. установление границы композиционно-речевой формы в тексте и связанное с ним различение вкраплений признаков одних композиционно- речевых форм в другие и слияние композиционно-речевых форм в смешанных видах изложения.

Если композиционно-речевая форма понимается как способ выражения мысли в речи или способ представления в слове главного материала мысли, то в соответствии с концепцией Н.Ф. Кошанского, выделяется два типа композиционно-речевых форм: предметные описательно-повествовательные и соотносительные – различные виды рассуждения [5, с. 80].

Смысловым основанием первых является слово – имя предмета мысли, в основе вторых лежит суждение и отношение между выраженным в суждении субъектом и предикатом. Описание отличается от повествования тем, что имя предмета мысли в нем представляет собой обозначение вещи или явления, в то время как имя, лежащее в основе повествования, передается обозначением деяния или события, которое формируется в

глагол, как конкретное выражение действия в его основных семантико-грамматических категориях [4, с 113].

Рассмотрение признаков описания, повествования и рассуждения полагает раскрытие в материале и выделение как примеров для анализа преимущественно не смешанных, но вместе с тем реально представленных в речи форм. Такие чистые формы наблюдаются в реальной монологической речи нечасто, а сама их чистота относительна [5, с 49].

Повествование

Повествование — это такой способ изложения материала, при котором рассказ о событиях, явлениях ведется во временной последовательности.

Повествование — в эпическом литературном произведении речь автора или персонифицированного рассказчика, т. е. весь текст произведения, кроме прямой речи персонажей.

Самым коротким из известных повествований являются известные слова Цезаря: «Пришел, увидел, победил», (veni, vidi, vici), которые ярко представляют существо этой композиционно-речевой формы.

Повествование сформировано на обозначении глагольного действия, которое развертывается в серию взаимосвязанных форм, отражающих события или деяния конкретного лица, порядок и взаимная связь которых является целью повествования. Субъект повествования, представленный обычно в 1-ом или 3-ем лице, остается постоянным и выступает в повествовании как смысловая основа, связывающая и объединяющая его смысловые фрагменты.

Выделяя ключевые предикативные словосочетания повествования, замечаем: предмет повествования, субъект повествования, ход повествования (последовательность действий, выражаемых глагольными словосочетаниями), действующие лица повествования.

Таким образом, целостность повествования достигается за счет, с одной стороны, именования субъектов и их отношений к главному субъекту, а с другой стороны, – слов или конструкций, связывающих глагольные

действия и приводящих их к смысловому целому. Поэтому кратчайшее повествование Юлия Цезаря не закончено: пришел в Галлию, увидел войско Верцингеторига, победил полчища галлов; так произошло завоевание Галлии [6, с. 75]

Границы повествования зависят от конкретных действий, составляющих объем предмета речи, который относительно независим от его содержания. Повествование в синтаксическом и в семантическом отношении сложнее описания, так как смысловая связность в нем требует не смыслового развертывания, а привнесения и организации новых данных. Повествование связано с описанием тем, что в обеих композиционно-речевых формах обнаруживается очевидная предметность: и описание, и повествование отвечают на вопрос: о чем идет речь. Но повествование субъективно в том смысле, что, во-первых, в него включаются различные источники действий и речи, которые оцениваются повествователем и приводятся им в столкновение; во-вторых, в повествовании используются авторские оценки.

Различие повествований и описаний также обнаруживается и в выражении времени действия. Если в описании сохраняется постоянный временной план и включение временных грамматических категорий носит в основном стилистический характер или связано с поворотами изложения или изменением семантического плана речи, то в повествовании активно включаются временные видовые и модальные глагольные категории. Эти свойства повествования сближают его с рассуждением.

Понятие «повествовательная техника» широко используется в теории повествования (нарратологии) и используется для обозначения суммы повествовательных приемов, употребляемых автором при написании литературных произведений.

В сущности, каждый повествовательный текст рассказывает какую-либо «историю». При этом история может либо излагаться последовательно от начала и до конца, либо в повествовании могут быть перестановки событий. Вероятны также пропуски событий. По ходу повествования

возможны воспоминания о прошедших событиях, а возможны намеки на будущие.

Время, требуемое для повествования, по-разному может соотноситься с временем, требуемым для совершения истории: быть меньше его, превышать или быть на ровне с ним. Различные комбинации соотношений, указанных двух времен, создают так называемые повествовательные движения: паузу, сцену, резюме и эллипсис. Каждому такому движению свойственен определенный темп повествования, а соотношение (или чередование) «движений» творит повествовательный ритм.

Повествователь может говорить больше, чем знает персонаж, меньше или же только то, что знает персонаж; события также могут излагаться с различной временной перспективы (после свершения события, во время его свершения или же перед его свершением). Историю может излагать либо один из персонажей, либо кто-то, не принимающий участия в действии. Персонаж, излагающий историю, может быть либо протагонистом, либо свидетелем. Рассказчик, не принимающий участие в истории, может, тем не менее, быть персонажем другой истории [8, с. 24].

Повествование берёт на себя основную сюжетную нагрузку: сообщает о развивающихся действиях и состояниях, делает его динамичным. Если рассматривать композицию как смену сюжетных звеньев, то именно в повествовании располагается пирамида Фрейтага – предложенный в 1863 году немецким критиком Г. Фрейтагом граф, изображающий основные точки движения сюжета: экспозиция – завязка – развитие действия – кульминация – спад действия – развязка – эпилог [9, с. 154].

Приведём пример повествования отрывка из рассказа Артура Конан Дойля «A Point of View»: «It was an American journalist who was writing up England — or writing her down as the mood seized him. Sometimes he blamed and sometimes he praised, and the case-hardened old country actually went its way all the time quite oblivious of his approval or of his disfavour — being ready at all times, through some queer mental twist, to say more bitter things and more unjust

ones about herself than any critic could ever venture upon. However, in the course of his many columns in the New York Clarion our journalist did at last get through somebody's skin in the way that is here narrated. It was a kindly enough article upon English country-house life in which he had described a visit paid for a week-end to Sir Henry Trustall's. There was only a single critical passage in it, and it was one which he had written with a sense both of journalistic and of democratic satisfaction. In it he had sketched off the lofty obsequiousness of the flunkey who had ministered to his needs» [19, с. 109].

Автор рассказывает нам о журналисте, который написал статью о жизни загородного дома. Начинается он со слов «это был Американский журналист...», тем самым видно, что автор повествует нам историю журналиста во временной последовательности. В этом отрывке он передает не только свое отношение, но и вводит читателя в курс дела, дает возможность «доработать, дофантазировать» получившуюся в голове читателя, картинку.

В отрывке из рассказа «That Spot» Джека Лондона представлено повествование, но уже с элементами описания: «We started for the Klondike in the fall rush of 1897, and we started too late to get over Chilcoot Pass before the freeze-up. We packed our outfit on our backs part way over, when the snow began to fly, and then we had to buy dogs in order to sled it the rest of the way. That was how we came to get that Spot. Dogs were high, and we paid one hundred and ten dollars for him. He looked worth it. I say looked, because he was one of the finest-appearing dogs I ever saw. He weighed sixty pounds, and he had all the lines of a good sled animal. We never could make out his breed. He wasn't husky, nor Malemute, nor Hudson Bay; he looked like all of them and he didn't look like any of them; and on top of it all he had some of the white man's dog in him, for on one side, in the thick of the mixed yellow- brown-red-and-dirty-white that was his prevailing colour, there was a spot of coal-black as big as a water- bucket. That was why we called him Spot» [29, с. 73].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что повествование

раскрывает тесно связанные между собой события, явления, действия. Чаще всего это действия, происходившие в прошлом. Предложения в повествовательных текстах не описывают действия, а повествуют о них. В повествовании чаще всего используются глаголы прошедшего времени совершенного вида, которые выражают последовательными действия, смену одного цельного, завершенного действия другим. Так же, сложно найти какой-либо текст, который придерживается только одной композиционно-речевой формы. В текстах, особенно художественного стиля, чаще всего и повествование, и описание, и рассуждение несут в себе элементы каждого из перечисленных. Признаком повествования является монологичность. Она обусловлена принадлежностью повествования одному субъекту речи, действующему в соответствии с определенным коммуникативным заданием (рассказать, сообщить о чем-либо адресату речи).

Описание

Описание — статичная композиционно-речевая форма. К ней традиционно относят портрет и пейзаж, сообщение о внешних признаках действующего лица и обстановке действия [49, с. 60].

Описание – это словесное изображение какого-либо предмета, явления или действия через представление его характерных признаков; один из функционально-смысловых типов речи наряду с повествованием и рассуждением [40, с. 21].

Портрет выступает одним из основных средств индивидуализации персонажа. Помимо его внешних физических характеристик, в портрет включаются сведения о характере, манерах. Портрет также определяет и социальную принадлежность персонажа. И портрет, и пейзаж на протяжении развития литературы претерпели серьезные изменения в своём объеме — как в количественном, что означает протяжённость в тексте, так и в качественном (полнота охвата признаков).

Приведем пример портрета из постепенно накапливающихся штрихов: «…a curly-headed rather sturdy girl with shining brown eyes halfway out of her

head and a ruby-red dimpling smile lifted from a turn-of-the-century valentine» — так автор описывает первое появление Мелани в романе Дж. Апдайка «Кролик разбогател» [4, с. 56]. Через страницу начатая тема продолжается: «…the girl's eyes, keeping the merry red smile as if even these plain words are prelude to a joke». Портретные штрихи рассредоточиваются по всему тексту, читатель не успевает их принять как постоянные элементы, они вписываются в повествование, создавая динамическую картину изменяющейся внешности персонажа.

В описании портрета преобладают прилагательные. Оно несёт в себе авторскую оценочность и модальность, то есть непосредственно указывает на распределение авторских симпатий или же антипатий. Описание – это словесное изображение какого-либо предмета, явления или действия через представление его характерных признаков; один из функционально-смысловых типов речи наряду с повествованием и рассуждением.

Цель описания – наглядно нарисовать словесную картину, чтобы читающий зримо представил себе предмет изображения [10, с. 33].

Описание отличается от других типов текста тем, что оно даёт представление о каком-либо явлении, предмете, лице, состоянии, действии перечислением их признаков и, свойств. Роль описания различна в художественной прозе, поэзии, публицистике, официально-деловой речи.

В художественном произведении описание (наряду с повествованием) — один из самых распространенных компонентов монологической речи автора. В художественном тексте описание выполняет многообразные функции. Так, описание природы часто рисует атмосферу действия, помогает осмыслить состояние персонажа. Оно может гармонировать с внутренним миром героя: «The waters of the river have a saffron and sickly hue; and they flow not onwards to the sea, but palpitate forever and forever beneath the red eye of the sun with a tumultuous and convulsive motion. For many miles on either side of the river's oozy bed is a pale desert of gigantic water-lilies. They sigh one unto the other in that solitude, and stretch towards the heaven their long and ghastly

necks, and nod to and fro their everlasting heads. And there is an indistinct murmur which cometh out from among them like the rushing of subterrene water. And they sigh one unto the other» (отрывок из произведения Эдгара Аллана По «Silencea Fable») [6, с.45].

Пейзаж различен по своему смысловому содержанию. Одной из функций статичного и динамичного пейзажа является создание фона сюжетных событий.

Независимо от прямого или противоположного направленного развития пейзажа и эмоционального состояния персонажа, пейзаж всегда делает акцент на последнем.

Динамический пейзаж символизирует смену сюжетного хода. Буйство природы обязательно и неизбежно предшествует существенным изменениям в судьбах героев.

При восприятии разных картин природы людей объединяет общность их ощущений. Так как природа окружает человека с рождения, она является постоянным объектом познания и источником эмоций, поэтому пейзаж зачастую оказывает сильнейшее эмоциональное воздействие, он вызывает у читателя сопереживание персонажу, особенно если идёт описание дождя, тумана, грозы или бури.

Из отрывка «Morella» автора Эдгарда Аллана По можно увидеть, как автор описывает чувства и эмоции героя с помощью природных явлений: «Distinct, coldly, calmly distinct, fell those few simple sounds within my ear, and thence like molten lead rolled his singly into my brain. Years — years may pass away, but the memory of that epoch never. Nor was I indeed ignorant of the flowers and the vine — but the hemlock and the cypress overshadowed me night and day. And I kept no reckoning of time or place, and the stars of my fate faded from heaven, and therefore the earth grew dark, and its figures passed by me like flitting shadows, and among them all I beheld only — Morella. The winds of the firmament breathed but one sound within my ears, and the ripples upon the sea murmured evermore — Morella. But she died; and with my own hands I bore her

to the tomb; and I laughed with a long and bitter laugh as I found no traces of the first in the channel where I laid the second. — Morella» [52, с. 91].

Являясь одной из композиционно-речевых форм описание служит для передачи состояния действительности, окружающей человека. Как правило, выделяются две основные разновидности описания — это статическое и динамическое.

О любом предмете или процессе можно высказаться отвлеченно, то есть, не принимая во внимание то впечатление, которое может быть произведено на собеседника. Иногда рассказчик, передавая какую-либо информацию, погружается в гущу событий и из их эпицентра транслирует нам, как происходящие процессы и окружающие его предметы воздействуют на него, какие мысли и чувства они вызывают.

Таким образом, разница между статическим и динамическим описанием обусловлена противоположными целеустановками. Статическое описание стремится с максимальной объективностью передать все существенные характеристики предмета или процесса. Динамическое описание в большей степени занято выражением влияния, действия, оказываемого предметом или процессом на объект. Объектом статического описания может быть, как предмет, так и процесс. Описывающий, как правило, передает ту информацию, которую он видит, слышит, обоняет, ощущает. Например, свидетель преступления описывает внешность предполагаемого виновника. Статическое описание широко распространено во всех сферах человеческой жизнедеятельности и, прежде всего, в области техники. Примерами статики могут служить как описания станков, приборов, испытательных установок, так и описания произведений искусства, внешности человека, пейзажей.

М. П. Брандес выделяет такие разновидности описания как:

1. описания с единым планом прошедшего времени,
2. описания с единым планом настоящего времени,
3. номинативные описания. Она считает, что однотипность форм

сказуемого является основным показателем статичности [12, с. 54].

За содержание данной композиционно-речевой формы М.П. Брандес принимает некое застывшее состояние.

При этом смысловую нагрузку несут существительные и прилагательные. Подобный метод описания она называет номинативным. Если в статическом описании передача информации происходит непрерывно и носит объективный характер, то в динамическом описании наблюдается иная картина. Вместо холодной объективности статики здесь господствует субъективность, сконструированная по модели конкретной жизненной ситуации. При этом отличие от статического описания заключается не только в предмете, но и в занимаемой по отношению к этому предмету позиции автора. Если в статике на передний план выходит неподвижность предмета или повторяемость процесса, то в динамике особый акцент делается на однократности, неповторимости объекта наблюдения, когда так и хочется задержать мгновение. Не случайно именно динамическое описание служит средством острых психологических зарисовок. Динамика сосредоточена на фиксации душевных порывов, полета мысли, психологических состояний человека. В качестве основных разновидностей данной КРФ следует назвать динамическое описание событий и динамическое описание внутренних переживаний.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что предмет мысли в описании представляется объективным: он, по условиям речи, должен одинаково восприниматься говорящим и слушающим.

Объектами описания могут служить предметы, явления действительности, процессы и др.

Целью описания служит воздействие на внутренний мир читателя, автор стремиться вызвать у него различные эмоции, в том числе и сопереживание своим героям.

Также сделаем некоторые выводы, действительные как для статического, так и для динамического описания:

1. При изображении типичных, повторяющихся признаков предмета или процесса описание имеет тенденцию к обобщению; при изображении индивидуальных признаков предмета или процесса речь идет о конкретизации описания.
2. Описание основывается на различных аналитико-синтетических операциях. С помощью анализа устанавливается, какие признаки и составные части обнаруживают описываемый предмет или процесс. Посредством синтеза выявляется общий образ описываемого объекта [19, с. 61].

Рассуждение

Несмотря на возросший интерес к предоставленной тестовой категории, остается нерешенным целый ряд проблем. Само понятие «рассуждение» остается неопределенным: его называют типом речи, текста, формой коммуникации, коммуникативной единицей, композиционно-речевой формой. Кроме того, рассуждение трактуется как один из способов изложения информации или форма реализации категории информативности языковое воплощение логической категории «умозаключение».

Х. Борнхеймом была произведена попытка сформулировать определение КРФ рассуждение: «Рассуждение (evaluation) – это объяснение или толкование действий персонажей, обоснование точки зрения или убеждение определенного рода. Его основной функцией является определение характера персонажей, места, объектов и действий внутри текстового пространства путем использования абстрактных терминов, этических и эстетических понятий, а также политических, социальных и экономических теорий. Язык рассуждения характеризуется отсутствием указаний на место и время действия» [49, с.9].

Данное определение свидетельствует о важнейших параметрах рассуждения: его функции —объяснение, толкование, определение, опору рассуждения, в гораздо большей степени, чем описание и повествование, на затекстовую информацию, причинно-следственный и целевой характер

рассуждения.

Рассуждение — это тип текста, в котором не констатируется наличие предметов, явлений, событий, не даётся описание их свойств, признаков, а проводится их исследование путём раскрытия внутренних и внешних связей между этими предметами, явлениями, событиями для аргументации некоторых положений или некоторого обобщения в форме вывода.

Рассуждение характеризуется особыми логическими отношениями между входящими в его состав суждениями, которые образуют умозаключения или цепь умозаключений на какую-либо тему, изложенных в логически последовательной форме. Рассуждение соответствует форме абстрактного мышления, способствует логизации и аргументации речи [11, 146].

С точки зрения риторической, рассуждение представляет собой положение – мысль, которая обосновывается рядом доводов. Связь между доводами и положением не всегда бывает выдержана логически. Смысловые отношения между частями рассуждения, тем не менее, сохраняются и обычно выражаются с помощью специальных соединительных средств. В основании рассуждения лежит суждение или высказывание. Рассуждение – это композиционно-речевая форма «логического мышления, когда истина достигается сложным путём» [9, с. 28]. Оно может состоять из целого ряда суждений, относящихся к определенному предмету или вопросу, идущих один за другим таким образом, что из предшествующих суждений необходимо вытекают или следуют другие, а в результате получается ответ на поставленный вопрос. Но рассуждение — это не просто сумма суждений, следующих друг за другом.

КРФ рассуждение выполняет важнейшую функцию в художественном тексте, а именно, способствует более глубокому проникновению в идейно-философскую суть произведения. Объединенные обобщенно-теоретические блоки информации, представленной КРФ рассуждение, создают контекст, который позволяет читателю следить за логикой мысли автора, предмет

излагаемым идеям большую убедительность. Текстовые блоки, репрезентирующие КРФ рассуждение, обладают силой воздействия не только как средство снятия неопределенности моделируемой картины мира и раскрытия концептуальной информации, но и как средство формирования читательского мировоззрения.

Исследования структуры рассуждения показали, что оно обладает рядом структурно-логических признаков, позволяющих выделить его в тексте [17, с. 139]. Обязательным его элементами признаются посылка и аргумент, факультативным — вывод. Рассуждение рассматривается указанными авторами как полифункциональное коммуникативное семантико-структурное образование, опирающееся в логическом плане на умозаключение и состоящее из трех соединенных причинно-следственной связью компонентов:

1. посылки-тезиса;
2. объяснения-аргумента;
3. обобщения-вывода [57, с. 93].

Целью рассуждения, по мнению указанных лингвистов, является новое суждение.

Для рассуждения как композиционно-речевой формы характерно комментирующее и аргументирующее изложение содержания, которое дополняется элементами описания и сообщения. «Рассуждающие» тексты могут быть в форме диалога, мыслимого или произнесённого, когда автор ставит вопрос и пытается ответить на него в ходе своих рассуждений.

«My child, to recount with what trouble I have brought you up – with what an anxious eye I have regarded your progress, – how late and how often I have sat up at night working for you, – and how many thousand letters I have received from, and written to your various relations and friends, many of whom have been of a querulous and irritable turn, – to dwell on the anxiety and tenderness with which I have (as far as I possessed the power) inspected and chosen your food; rejecting the indigestible and heavy matter which some injudicious but well-

meaning old ladies would have had you swallow, and retaining only those light and pleasant articles which I deemed calculated to keep you free from all gross humours, and to render you an agreeable child, and one who might be popular with society in general, – to dilate on the steadiness with which I have prevented your annoying any company by talking politics – always assuring you that you would thank me for it yourself some day when you grew older, – to expatiate, in short, upon my own assiduity as a parent, is beside my present purpose, though I cannot but contemplate your fair appearance – your robust health, and unimpeded circulation (which I take to be the great secret of your good looks) without the liveliest satisfaction and delight» [6, с. 67].

В данном отрывке из рассказа Чарльза Диккенса автор преподносит читателю послание от родителя к ребёнку, он рассуждает о своих переживаниях, о том, что чувствует родитель, когда растит своего дитя.

В рассказе Гилберта Кит Честертона прослеживается цепочка умозаключений автора, он рассуждает о написанном, о самом названии своего произведения. Afterword to the Man Who Was Thursday: «I recur here to my personal point about the tendency to miss what the title means; or even what the title says... In a rambling column, whether because it is personal or impersonal, it is permissible to introduce personal trifles about oneself, as well as about other people, so long as it is made sufficiently obvious that they are trifling. And I may remark in this connexion, or disconnexion, that I happen to have a very strong objection to that trick of missing the point of a story, or sometimes even the obvious sense of the very name of a story. I have sometimes had occasion to murmur meekly that those who endure the heavy labour of reading a book might possibly endure that of reading the title-page of a book. For there are more examples than may be imagined, in which earnest critics might solve many of their problems about what a book is, merely by discovering what it professes to be….» [47, с. 81].

Примером текста-рассуждения может являться научная статья, построенная на доказательстве выдвинутого тезиса, а также

публицистические тексты, основанные на аргументации основной идеи. Известны также целостные художественные тексты-рассуждения.

Рассмотрим отрывок из рассказа В.Вульф «Дом с привидениями»: «Whatever hour you woke there was a door shunting. From room to room they went, hand in hand, lifting here, opening there, making sure – a ghostly couple. Here we left it, she said. And he added, Oh, but here too! It's upstairs, she murmured. And in the garden, he whispered. Quietly, they said, or we shall wake them. But it wasn't that you woke us. Oh, no. They are looking for it; they are drawing the curtain, one might say, and so read on a page or two. Now they've found it, one would be certain, stopping the pencil on the margin. And then, tired of reading, one might rise and see for oneself, the house was empty, the doors standing open, only the wood pigeons bubbling with content and the hum of the threshing machine sounding from the farm. «What did I come in here for? What did I want to find? ». My hands were empty. «Perhaps it's upstairs then? » the apples were in the loft. And so down again, the garden still as ever, only the book had slipped into ah grass.

But they found it in the drawing room. Not that one could ever see them. The windowpanes reflected apples, reflected roses; all the leaves were green in the grass. If they moved in the drawing room, the apple only turned its yellow side. Yet, the moment after, if the door was opened, spread about the floor, hung upon the walls, pendant from the ceiling – what? My hands were empty. The shadow of a thrush crossed the carpet, from the deepest wells of silence the wood pigeon drew its bubble of sound. «Safe, safe, safe, » the pulse of the house beat softly. «The treasure buried; the room…» the pulse stopped short. Oh, was that the buried treasure? » [38, c. 151].

Языковыми маркерами рассуждения в данном тексте являются следующие средства: вопросительные предложения: «What did I come here for? What did I want to find?»; наречия, относящиеся к семантическому, полю «вероятное, возможное»: perhaps, maybe; условные конструкции: If they moved in the drawing room…; модальные глаголы: might, would; союзы

противительной связи: but, yet; междометие: oh. Данные языковые средства оформляют соответствующие фрагменты текста как КРФ рассуждение, представляя передаваемую ими информацию либо как информацию рассуждающего, интеллективного типа, либо как информацию эмотивного типа.

Таким образом, специфическая для рассуждений персонажей форма речи —внутренняя речь — представляет собой явление, которое отличается от внешней речи функциями, структурой, взаимоотношениями с передающим авторским контекстом; для внутренней речи персонажей характерна особенно тесная, органическая связь с авторской речью. Рассуждение в художественной литературе отражает концептуальную информацию и предстает главным образом в виде его эмоционально-экспрессивного варианта – свободного размышления, в котором связь между суждениями в целом прослеживается, однако не опирается на законы формальной логики. Основными функциями рассуждения в художественном тексте являются функции создания художественной образности произведения в целом, образа героя и образа автора в частности.

КРФ рассуждение как элемент текстовой организации распределен по всему пространству текста и встречается, таким образом, как в авторской, так и в персонажной речи. Особенностью рассуждения в персонажной речи является усложнение коммуникативной цепи – она здесь имеет два дополнительных звена по сравнению с авторской речью и характеризуется внешней или смешанной фокализацией, в отличие от внешней фокализации в авторской речи.

Композиционно-речевая форма проявляет свойства основной единицы речемыслительной деятельности, в пределах которой обнаруживается связь между собственно лингвистическими единицами – словосочетанием и предложением – и структурой дискурса.

Выводы по первой главе

Рассмотрев такие понятия как текст и художественный текст можно сделать вывод о том, что под этими терминами понимаются довольно обширные понятия и невозможно выделить единое определение к тому или иному значению.

На протяжении многих лет ученые-лингвисты исследуют взаимосвязь текста и художественного текста литературы, что привело к выделению множества определений текста. По И. Р. Гальперину, текст — некое совершенное обращение, обладающее своим содержанием, организованное по абстрактной модели одной из существующих в лит. языке форм сообщений (функциональных стилей) и характеризуемое своими дистинктивными признаками [43, с. 77].

Говоря о понятии художественного текста, также стоит заметить, что единого мнения в определении художественного текста среди лингвистов нет. Но все-таки мы придерживаемся определения по И. Р. Гальперину: «текст — произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [11, с. 63].

Таким образом мы выделили свои понятия текста и художественного текста. По нашему мнению, текст это текст произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку, а художественный текст это отдельное, индивидуальное произведение художественной речи, написанное на данном языке, а так же целостная единица в системе подобных текстов, выполняющая такие функции как: передача информации, вырабатывание новой информации, хранение информации.

Говоря о художественном тексте, невозможно не выделить композиционно-речевые формы текстов художественной литературы.

Основными речевыми формами художественного текста являются повествование, описание, рассуждение. Нами были рассмотрены различия между понятиями на примере англоязычных текстов английских писателей.

Различие описания, повествования и рассуждения с точки зрения их основного содержания есть выделение трех основных аспектов логико-семантического строения высказывания – субъекта мысли, именной части предиката и связки между субъектом и предикатом.

При этом, если значение субъекта в описании предстает экзистенциально – как утверждение, что нечто имеется и тем самым проявляет себя в определенном качественном и пространственном модусах; если значение предиката в повествовании предстает с точки зрения правдоподобия, то есть действительного отражения конкретного события в слове, то рассуждение возникает с точки зрения логической, фактической и речевой модальности, которая приписывается говорящим отношениям между субъектом и предикатом высказывания.

По-видимому, границы каждого типа композиционно-речевых форм могут быть установлены исходя из особенностей ее внутреннего строения. Что касается опознания композиционно-речевых форм, то оно происходит, вероятно, лингвистическим путем и отношения лексики и синтаксиса в речи будут здесь определяющими.

ГЛАВА II. Формирование иноязычной читательской компетенции учащихся средней общеобразовательной школы.

2.1. Понятие «читательская компетенция» в современном научном знании

В современном мире большую роль в жизни обучающегося играет чтение. Зачастую оно обеспечивает доступ к той информации, получить

которую другим способом невозможно. С помощью текстов можно познакомиться с другими, недоступными нам мирами: истории, математики, философии, одним словом, с мирами, выдуманными людьми и доступными читателю только благодаря печатным изданиям.

Существует большое количество определений понятия «чтение». Рассмотрим основные определения с общеязыковой, психологической и методической точек зрения.

В Новейшем философском словаре А.А. Грицанов писал, что чтение – специфическая форма языкового общения людей посредством печатных или рукописных текстов [47, с. 76]. Чтение – это не одностороннее воздействие произведений на читателя, выражающееся в пассивном восприятии, усвоении содержания текста, а активное взаимодействие между автором и читателем. Чтение отличается от других видом коммуникации. Это связано со спецификой текста как знаковой системы, элементы которой существуют в неподвижной пространственной форме, предусматривающей их последующее зрительное восприятие, и с возможностью фиксирования, хранения, тиражирования информации в таком виде, при котором процессы потребления не совпадают по времени с их производством, а могут длиться на протяжении веков. Эта особенность превращает чтение в весьма рациональный способ передачи и усвоения знаний и ценностей, выработанных человечеством.

Рассматривая чтение с психологической точки зрения, обратимся к мнению Л.С. Выготского, согласно мнению которого «чтение – не установление простой ассоциации между письменными знаками и звуками, соответствующими им. Чтение – сложный процесс, в котором непосредственное участие принимают высшие психические функции в части мышления» [53, с. 188].

В данной работе мы основываемся на определении З.И. Клычниковой, которая писала, что чтение – процесс восприятия и активной переработки

информации, графически закодированной по системе того или иного языка [31, с. 95].

Анализ методической литературы по теме исследования позволил уточнить понятие «чтение» и трактовать его следующим образом: чтение – сложный психологический процесс, в ходе которого осуществляется восприятие, переработка и усвоение информации, в результате взаимодействия между читателем и автором [15].

В работе нас интересует более узкое понятие «иноязычное чтение». Проведя анализ литературы, было выявили, что такое понятие используется в методической литературе, однако практически не раскрывается. Поэтому, проанализировав ряд определений понятия «чтение», предлагая понимать под иноязычным чтением, как сложный психологический процесс, во время которого происходит декодирование информации с иностранного языка на родной и обратно, в результате чего происходит переработка и передача информации от автора к читателю [15].

Стоит отметить, что вместе с понятием «чтение» ученые используют понятие «читательская деятельность». Достаточно часто чтение и читательская деятельность употребляются как тождественные понятия. Для того, чтобы определить сущность понятия «читательская деятельность», рассмотрим мнения разных авторов по данному вопросу.

Таблица № 1. Трактовки понятия «читательская деятельность»

Автор	*Определение*
Т.А. Разуваева [46]	Читательская деятельность – активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловливаемый поставленными учебными задачами процесс восприятия, осмысления, интерпретации и оценки прочитанной текстовой информации.
К.Д.Ушинский [53]	Читательская деятельность – это способность читателя понять образцовое произведение и почувствовать его.

Н.А. Рубакин [34]	Читательская деятельность – это личностное свойство, которое характеризуется наличием у читателя мотивов, побуждающих его обращаться к книгам, и системы знаний, умений, навыков, дающих ему возможность с наименьшими затратами сил и времени реализовать свои побуждения в соответствии с общественной и личной необходимостью.
Г.Н. Наумчук [42]	Читательская деятельность – это способность читателя пользоваться книгой как источником знаний и информации.
О.В. Джежелей [24]	Читательская деятельность – это умение и желание вкладывать в чтение «труд души», размышление над книгой еще до чтения, восприятие содержания, обдумывание прочитанного, когда книга уже закрыта.
С.И. Дорошенко [34]	Читательская деятельность включает в себя сформированность техники чтения, умения слушать, воспринимать и осознавать прочитанное.

В данной работе мы опираемся на точку зрения Т.А. Разуваевой, которая понимает под читательской деятельностью «активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловливаемый поставленными учебными задачами процесс восприятия, осмысления, интерпретации и оценки прочитанной текстовой информации» [46, с. 71]. При этом если особенности и характер речевой деятельности зависят от языковых способностей человека (А.Н. Леонтьев), то и выполняемая читательская деятельность (как вид речевой деятельности) зависит от его читательских способностей [37, с. 190].

Поскольку мы уже отмечали, что понятия «чтение» и «читательская деятельность» взаимосвязаны, то нам следует рассмотреть такое понятие как

«иноязычная читательская деятельность». Довольно часто данное понятие встречается в методической литературе, но мы вновь не находим определение данного термина, поэтому предлагаем понимать под иноязычной читательской деятельностью активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловливаемый поставленными учебными задачами урока иностранного языка процесс восприятия, перевода, осмысления, интерпретации и оценки прочитанной текстовой информации на иностранном языке.

В процессе обучения иноязычной читательской деятельности происходит формирование иноязычной читательской компетенции, являющейся составляющей иноязычной коммуникативной компетенции. Это понятие в методике обучения иностранному языку появилось в связи с изменениями требований к подготовке будущих специалистов.

Информационное общество XXI века оказалось перед проблемой отсутствия достаточного числа кадров, способных сразу после окончания вуза компетентно работать в новых условиях. Ситуация, когда специалист с дипломом имеет конечный объем знаний при отсутствии умений его использовать и пополнять, становится сдерживающим фактором развития производительных сил общества. Таким образом, назрела необходимость модернизации системы образования и смены традиционного подхода. Во многом этим было обусловлено обращение европейского, а вслед за ним и российского образования к компетентностному подходу, согласно которому результат образования обучающихся оценивается как уровень их компетентности. Курс на реализацию этого подхода отражен в «Стратегии модернизации содержания общего образования» и во ФГОС нового поколения. Школа должна формировать новую систему универсальных знаний, умений, навыков, опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть современные ключевые компетенции.

Компетенции являются важными целями образования, поэтому должны быть сформированы у всех обучающихся, пронизывать все предметы,

проходить через все уровни образования и разрабатываться на высоком уровне. При этом ключевые компетенции – не отдельная часть учебного плана, они интегрированы в его содержание [54, с. 40].

В связи с тем, что реализация компетентностного подхода предусматривает определённую научную терминологию, к которой относятся важные для исследования термины – «компетенция» и «компетентность», представляется необходимым рассмотреть их более подробно.

К настоящему времени накоплен определенный научный опыт осмысления сущности категорий «компетенция» и «компетентность» (А.В. Баранников, Г.В. Голуб, А.Н. Дахин, Т.В. Иванова, О.В. Лебедев, А.В. Хуторской, О.В. Чуркова), однако в современной педагогической литературе пока ещё не имеется четкого общепринятого разведения этих двух понятий. В то же время, желание участвовать в Болонском процессе делает необходимым добиться ясности в определении новых понятий.

Неопределённость понятия «компетенция» обусловлена разнообразием аспектов её понимания: общеязыкового, психологического, педагогического. Следует подчеркнуть, что языковой аспект этой проблемы оказывается немаловажным. Согласно М.Е. Бершадтскому, понятие компетентности не содержит каких-либо принципиально новых компонентов, не входящих в объём понятия «умение», поэтому все разговоры о компетентности и компетенции представляются несколько искусственными [7, с. 10].

Н.Б. Челышкова отмечает, что в настоящий момент нет не только единого понимания содержания терминов «компетенция» и «компетентность», в нашей стране к тому же нет единого принятого термина из-за неоднозначного перевода [59, с. 33].

В общеязыковом аспекте термин «компетенция» определяется как «круг полномочий какого-либо органа или должностного лица», как «круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен» и используется

преимущественно в области правовых и административных отношений (напр.: данный вопрос находится в компетенции областного суда) [45, с. 88].

В психологическом аспекте термин «компетенция» впервые употребил американский ученый Н. Хомский (N. Chomsky, Массачусетский университет) в 1965 году в контексте психолингвистических исследований и семантически противопоставил его термину «языковая активность» [56, с. 155]. Он разработал дихотомию competence/performance, различие значений этих терминов раскрывалось им как разница между потенциальным знанием «говорящего-слушающего» о языке и применением языка в практике общения и деятельности человека. Языковую компетенцию (competence), под которой он понимал языковую способность, ученый рассматривал как полное знание о родном языке, которое позволяет «идеальному говорящему-слушающему» судить о правильности и осмысленности высказываний. Языковая активность (performance) – это использование языковых знаний в конкретных ситуациях общения и деятельности [56, с. 87].

Как отмечает в своем докладе американский ученый В. Хутмахер, понятие «компетенция» содержательно до сих пор точно не определено. Тем не менее, исследователи соглашаются с тем, что понятие «компетенция» ближе к понятийному полю «знаю, как», чем к полю «знаю, что» [65, с. 11]. Ученый предлагает понимать под компетенцией «некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях» [65, с. 107]. Эту точку зрения развивает Р.П. Мильруд. Анализ отечественной научной литературы по проблемам компетентности (В.А. Болотов, Л.В. Ведерникова, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, Л.А. Куприянова, О.Г. Ларионова, А.К. Маркова, Е.А. Садовская, Е.И. Сахарчук, В.В. Сериков, Н. Хомский, А.В. Хуторской и др.) позволил выявить, что компетентность является предметом научного исследования многих специалистов, но при этом нами

не было обнаружено однозначного определения и единой трактовки структуры данного понятия. Кроме того, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Е.А. Садовская и др. фиксируют необходимость продолжения системного теоретико-методологического и эмпирического изучения проблем компетентности.

Проведенный анализ отечественной и зарубежной литературы позволил нам прийти к выводу, что в современном научном знании преобладают два варианта толкования соотношения понятий «компетенция»/ «компетентность»: они отождествляются или дифференцируются.

Вариант их отождествления наиболее эксплицитно представлен в Глоссарии терминов Европейского фонда образования, где компетентность/компетенция определяется как:

1. Способность делать что-либо хорошо или эффективно;

2. Соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу;

3. Способность выполнять особые трудовые функции [35].

Смысловое разделение данных понятий мы находим у А.А. Вербицкого, О.Г. Ларионовой, Д.А. Махотина, Ю.Г. Татура, Ю.В. Фролова, А.В. Хуторского и др [18, с. 65; 57, с. 122].

А.В. Хуторской предлагает различать понятия «компетенция» и «компетентность» как общее и индивидуальное. Под компетенцией подразумевается «некое отчуждённое, наперёд заданное требование к образовательной подготовке обучающихся по овладению совокупностью взаимосвязанных качеств личности, знаниями, умениями и навыками, способами деятельности» [57, с. 19]. Термин «компетентность», по мнению учёного, может использоваться для фиксирования уже состоявшихся качеств личности, «владение, обладание человеком соответствующей компетентностью, включая его личностное отношение к ней и предмету деятельности».

Таким образом, можно сказать, что понятия «компетенция» и «компетентность» не являются тождественными. Компетентность включает в

себя компетенции, т. е. определенные умения и навыки, и учитывает уже состоявшиеся качества личности.

Одной из целей обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция в современных психологических исследованиях определяется как потенциальная способность личности осуществлять речевую деятельность. Поэтому при определении сущности исследуемого понятия мы опирались на психолингвистическую теорию речевой деятельности, предложенную Л.С. Выготским, получившую свое развитие в работах А.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, а применительно к обучению иностранным языкам – в работах Н.И. Жинкина, И.А. Зимней и др [37, с. 77; 27, с. 90; 28, с. 43]. В отечественной литературе такие ученые, как И.Л. Бим и Л.В. Садомова, рассматривают коммуникативную компетенцию как совокупность 5 компонентов (составляющих):

1) языковая компетенция – оперирование языковыми средствами;
2) социокультурная компетенция;
3) компенсаторная компетенция – умение выходить из условий дефицита языковых средств;
4) учебно-познавательная компетенция – развитие общих и специальных учебных умений;
5) речевая компетенция [8, с. 95].

По мнению И.Л. Бим, целесообразно различать четыре различные компетенции: в говорении, слушании, чтении и письме – как составляющих речевой компетенции [9, с. 179]. Считаем целесообразным употреблять такие понятия как «компетенция в чтении» и «читательская компетенция» взаимозаменяемо, так как считаем эти термины тождественными. Таким образом, читательская компетенция является одной из составляющих коммуникативной компетенции.

Зарубежные ученые использует термин «читательская компетенция» уже с конца 70-х годов. Сначала сущность читательской компетенции

определялась в рамках психолингвистической концепции Н. Хомского: как полное знание о родном языке, которое позволяет судить о правильности и осмысленности высказываний, содержащихся в тексте [56]. Однако такая трактовка читательской компетенции была подвергнута критике, так как выступающая ее основой психолингвистика Н. Хомского ограничивается проблемами восприятия и порождения предложения – лингвистической единицы, принципиально изолируемой от целостного осмысленного текста; игнорирует индивидуальные, в частности, личностно обусловленные особенности восприятия и производства речи: сама идея индивидуальных стратегий оперирования языком отвергается.

В последующие годы при изучении читательской компетенции приоритетным стал выступать деятельностный аспект. Так, Г. Вестхофф (G. Westhoff) определяет читательскую компетенцию как «способность человека к осмыслению письменных текстов разных типов и назначения и разных формальных структур, к связыванию их с более широким контекстом и к использованию их для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей для активного участия в жизни общества» [68, с. 181], Ю. Грцесик (Ju. Girzesik) – как «готовность использовать чтение в качестве средства приобретения новых знаний для дальнейшего обучения» [64, с. 96]. В таком осмыслении читательская компетенция (далее ЧК) выполняет следующие функции:

1) Информативная функция: прежде всего, чтение служит для того, чтобы что-то узнать, то, что для читателя ново, неизвестно. В этом заключается информативная функция ЧК.

2) Инструментальная функция: формирование ЧК только тогда является успешным, когда данная компетенция постоянно проявляется в учебной и практической деятельности. Лишь в том случае она достигает высокого уровня сформированности, когда человек уделяет всем необходимым действиям с текстом минимум внимания и сознания. В этом проявляется инструментальная функция ЧК.

3) Специальная информативная функция: зачастую чтение обеспечивает доступ к той информации, получить которую другим способом невозможно. С помощью текстов можно познакомиться с другими, недоступными нам мирами, с мирами, выдуманными людьми и доступными читателю только благодаря печатным изданиям. В этом случае реализуется специальная информативная функция ЧК.

4) Коммуникативная функция: письменный текст дает не только ту информацию, которую можно получить, общаясь непосредственно, но и дополнительную: способ построения мыслей собеседника, умение их выражать, объем его знаний.

5) Учебная функция: никакой другой источник информации не может так точно передать сведения о всевозможных объектах действительности. Знания, получаемые с помощью компьютера, могут быть представлены на экране в виде текста. Информация, передаваемая с помощью картин, имеет отдельные преимущества, но картины не могут отображать какие-либо понятия. Именно поэтому тексты обладают большими возможностями для самообучения. Зачастую, когда говорят о самообучении или об обучении умению учиться, имеют в виду проблемное, креативное обучение. И нередко не принимается во внимание важность совершенствования способности самостоятельно обрабатывать информацию из книг, хотя это самый богатый источник новых знаний. В этом заключается учебная функция ЧК. Причем самообучение на основе текстов тем эффективнее, чем лучше сформирована ЧК.

6) Развлекательная функция: в свободное время мы также читаем литературу, не только специальную, а различную, в соответствии со своими интересами.

7) Профессиональная функция: для профессии человек нуждается в специальной ЧК, так как все наши профессии высокоспециализированы. И чтобы быть всегда на уровне, необходимо знать обо всех новинках в своей области. Только тот имеет успех, кто умеет быстро обрабатывать

информацию и использовать ее. Именно поэтому выделяется также и профессиональная функция ЧК [64, с. 84].

Т.А. Разуваева определяет читательскую компетенцию как потенциальную способность личности к осуществлению читательской деятельности, то есть к восприятию, осмыслению, интерпретации и оценке прочитанной текстовой информации [46, с. 37]. Однако мы считаем, что данное определение отражает сущность скорее не компетенции, а компетентности. Поэтому считаем целесообразным уточнить это понятие.

Приступая к чтению на иностранном языке, учащийся уже владеет навыками чтения на родном языке. Приобретенный читательский опыт учащихся, их отношение к чтению на родном языке должны стать основой для переноса этого опыта на чтение на иностранном языке. Использование опыта чтения расценивается в современной методике как один из важнейших принципов обучения чтению на иностранном языке. Речь идет о том, чтобы приобретенные умения, связанные с восприятием и пониманием при чтении, использовать в связи с иной, новой, иноязычной материей, организованной в тексты. Таким образом, можно выделить два основных компонента содержания обучения чтению на иностранном языке:

- иноязычный материал, облеченный в графическую форму, т. е. соответствующая звуко-буквенная символика, словарный и грамматический материал;
- умения в чтении.

Что касается последних, то вряд ли можно ожидать, что их перенос с родного языка на иностранный осуществится сам собой: он должен стать предметом целенаправленного обучения. При этом нужно иметь в виду, что этот перенос означает их дальнейшее развитие и совершенствование.

Таким образом, опираясь на концепцию «компетенция – компетентность» А.В. Хуторского, иноязычная читательская компетенция может быть рассмотрена как совокупность знаний и умений осуществления иноязычной читательской деятельности, а также опыт ее осуществления с

различными целевыми установками, которая проявляется на практике в виде иноязычной читательской компетентности.

Далее необходимо рассмотреть структурные составляющие читательской компетенции и механизм ее формирования.

Механизм формирования компетенции существенно отличается от механизма формирования понятийного «академического» знания. Обусловлено это, прежде всего, тем, что обычное учебное знание предназначено для запоминания или воспроизведения или в лучшем случае для получения другого опыта логическим или эмпирическим путем. Ясно, что из простой суммы знаний и умений «сложить» компетентного человека не удастся. В нашем исследовании структурные компоненты читательской компетенции определялись в соответствии с содержанием читательской деятельности.

Иноязычная читательская компетенция состоит из (Таблица 2):

1. Когнитивного компонента, который включает в себя совокупность знаний, необходимых для осуществления фазы читательской деятельности, на которой учащийся отбирает средства, строит план работы с текстом.

2. Деятельностного компонента, который состоит из умений, необходимых для осуществления читательской деятельности. Под умением мы понимаем способность личности к эффективному выполнению определенной деятельности на основе имеющихся знаний в измененных условиях (Г.К. Селевко). Деятельностный компонент, позволяющий реализовать заключительную фазу читательской деятельности – исполнительно-контрольную, включает в себя следующие умения:

- прогностические умения;
- умения целеполагания;
- аналитические умения;
- интерпретационные умения;
- оценочные умения.

Таблица № 2. Структура читательской компетенции

Компонент читательской компетенции	**Содержательная характеристика компонентов читательской компетенции**
Когнитивный компонент	– лингвистические знания (то есть собственно знания грамматики, лексики, фонетики изучаемого языка), – страноведческие знания (знания о реалиях страны изучаемого языка); – знания о тексте (позволяющие правильно определять жанр, цель, стилистические особенности и другие параметры текста, а также правила перевода иноязычного текста на родной язык); – знания о чтении (знания о том, что представляет собой читательская деятельность, из каких фаз она состоит, каковы механизмы чтения и понимания, знание стратегий чтения); – знания о читателе (знания о себе как о читателе: своих индивидуальных особенностей – восприятия, памяти, внимания; знание уровня сформированности своей читательской компетенции).
Деятельностный компонент	– прогностические умения (умения прогнозировать по отдельным словам вероятностное завершение фраз, по заголовку текста – его содержание); – умения целеполагания (умения ставить цель читательской деятельности в зависимости от своих потребностей и в зависимости от содержания

	текста: поиск в тексте только какой-то необходимой информации; ознакомление с конкретным содержанием книги (рассказа, статьи); полное и точное понимание текста); – аналитические умения (умение соотнести значение слова с контекстом предложения; установить смысловые связи между словами / предложениями / абзацами и объединить их соответственно в синтагмы, абзацы, смысловые куски; воспринять предложение / абзац как смысловое целое; определить главное и второстепенное в предложении / абзаце; объединить в смысловые куски в результате установления связи между ними – по формальным языковым признакам и на основе логики изложения – и определить их «тему»); – интерпретационные умения (умения определять подтекст, замысел автора; переводить содержание текста в иную форму); – оценочные умения (умения давать тексту личностную оценку, оценивать возможность и значимость его применения на практике; оценивать собственную читательскую деятельность).

Итак, проведенный анализ психолого-педагогической и методической литературы позволил уточнить сущность и структурный состав собственно иноязычной ЧК.

Несмотря на большое количество исследований, посвященных проблемам обучения учащихся чтению, сам термин «иноязычная

читательская компетенция» в отечественной литературе довольно часто используется, но содержательно точно не определяется. Для того, чтобы определить сущность понятия «иноязычная читательская компетенция», был проведен анализ научной литературы, направленный на структурно-содержательное соотношение терминов «чтение», «иноязычное чтение», «читательская деятельность», «иноязычная читательская деятельность», «компетенция», «компетентность» и «читательская компетенция». В результате анализа было выявлено, что термины «чтение», «иноязычное чтение», «читательская деятельность» и «иноязычная читательская деятельность» не тождественные. Читательская деятельность – это процесс восприятия, осмысления, интерпретации и оценки прочитанной информации. Также мы разграничили понятия «компетенция» и «компетентность». Компетентность включает в себя компетенции, т. е. определенные умения и навыки, и учитывает уже состоявшиеся качества личности. Все это позволило уточнить понятие «иноязычная читательская компетенция» – это совокупность знаний и умений осуществления иноязычной читательской деятельности, а также опыт ее осуществления с различными целевыми установками, которая проявляется на практике в виде иноязычной читательской компетентности.

Структурные компоненты иноязычной ЧК определялись в соответствии с содержанием читательской деятельности. Когнитивный компонент включает в себя совокупность знаний, необходимых для осуществления фазы иноязычной читательской деятельности, на которой учащийся отбирает средства, строит программу работы с текстом. Деятельностный компонент включает в себя совокупность умений, позволяющих реализовать заключительную фазу иноязычной читательской деятельности – исполнительно-контрольную.

2.2. Факторы формирования читательской компетенции обучающихся средней общеобразовательной школы в процессе работы с англоязычным художественным текстом

На процесс формирования читательской компетенции учащихся в процессе изучения иностранного языка оказывает влияние множество факторов – постоянно действующих условий. Необходимость анализа и определения совокупности педагогических условий с целью увеличения положительного влияния действующих факторов обусловила содержание данного параграфа.

Проведенный анализ методической литературы показывает, что на процесс формирования иноязычной читательской компетенции оказывает влияние множество постоянно действующих факторов [20, с. 95]. К ним можно отнести:

1. Индивидуально-психологические особенности учащихся;
2. Общий кругозор;
3. Использование текстотеки УМК по иностранному языку.

Рассмотрим подробнее перечисленные факторы.

1) Индивидуально-психологические особенности учащихся;

Характер и успех любой деятельности во многом зависит от особенностей личности. Личность, в свою очередь, складывается в процессе жизни и деятельности человека на основе врожденных индивидуально-психологических особенностей его организма, и именно они выступают в качестве предпосылок развития личности.

Наивысшей формой интеграции индивидуально-психологических особенностей личности являются темперамент и задатки, которые выступают, в свою очередь, основой развития тех или иных способностей, в том числе способностей к иноязычному чтению.

Следует отметить, что проблема иноязычных способностей учащихся (и, следовательно, выступающих в качестве их предпосылок задатков и особенностей темперамента) и их учета преподавателями в процессе

обучения ИЯ является одной из сложных и все еще недостаточно изученной, хотя и всесторонне изучаемой в педагогической психологии.

В исследованиях Б.В. Беляева, Ю.А. Веденяпина, И.А. Зимней, М.К. Кабардова, М.Г. Каспаровой и др. иноязычные способности определяются [28, с. 49; 29, с. 71]:

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

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

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

Точка зрения Б.В. Беляева позволяет выделить собственно читательскую способность, складывающуюся, в свою очередь, из фонетических, лексических, грамматических и стилистических способностей [5]. Однако данный подход не предполагает анализа природных основ способностей имеющихся задатков и того или иного типа темперамента учащихся.

Второе направление, развиваемое Ю.А. Веденяпиным, И.А. Зимней, позволяет выявить особенности психических процессов (прежде всего, восприятия, внимания, памяти и мышления), определяющих читательские способности учащихся [29, с. 99].

Значительную роль в чтении играет восприятие. Как уже отмечалось ранее, начальным моментом чтения и его сенсорной основой является зрительное восприятие текста. Очевидно, что те или иные особенности восприятия учащихся будут в значительной степени влиять на характер осуществляемой читательской деятельности.

В работе над текстом, согласно Л.П. Доблаеву, можно выделить следующие типы восприятия: синтетический, аналитический и средний [25,

с. 107]. Учащиеся, относящиеся к синтетическому типу, воспринимают текст целостно: они лучше схватывают общее содержание, и меньше внимания уделяют деталям. Учащиеся, принадлежащие к аналитическому типу, четко выделяют детали, подробности, содержащиеся в тексте, отодвигая на задний план общий смысл и значение описываемых объектов. Многие преподаватели совершают серьезную ошибку, предъявляя общие требования для всех при передаче содержания прочитанного текста, так как не учитывают данные различия в особенностях восприятия учащихся, требуя от них, по сути, невозможного в силу их природных особенностей.

Немаловажную роль при чтении играют и особенности памяти учащихся. Ученики, обладающие наглядно-образным типом памяти, лучше запоминают наглядно-образные элементы текста: описание внешнего вида предметов или явлений, иллюстрации, таблицы и т. п. Словесно-отвлеченный тип памяти характеризуется лучшим запоминанием отвлеченного материала, в котором раскрываются понятия, устанавливаются связи и отношения между предметами или явлениями, что требует от читателя способности к абстрагированию и обобщению.

Названным типам памяти соответствуют и типы мышления – образный, абстрактный и средний. Наиболее совершенным является средний тип, у которого отсутствует одностороннее преобладание наглядно-образных или отвлеченно-обобщающих компонентов мыслительной деятельности. В зависимости от поставленной перед ними задачи они строят свои ответы, то опираясь главным образом на факты, то излагая в основном общие положения, при этом запоминают одинаково прочно и фактический материал, и обобщения.

По мнению Л.П. Доблаева, те или иные особенности восприятия, внимания, памяти и мышления особенно ясно обнаруживаются при воспроизведении текста [25, с. 135]. Поэтому можно предложить учащимся прочитать и воспроизвести текст для того, чтобы определить, на что при пересказе они обращают большее внимание: на развитие событий, их

результаты, или на причины поведения героев, воспроизводя при этом мало деталей, характеризующих именно события.

Третье направление позволяет выявить влияние темперамента учащихся на способность к иностранному языку и, в частности, к иноязычному чтению.

Динамические черты личности человека выступают не только во внешней манере поведения, не только в движениях – они проявляются и в умственной сфере, в сфере побуждения, в общей работоспособности. Естественно, особенности темперамента сказываются и в учебной деятельности.

С целью определения, какой тип темперамента преобладает у того или иного учащегося, можно использовать опросник EPQ (методика Айзенка).

Если ученик – сангвиник, он, как правило, может быстрее овладеть иноязычным чтением, так как он обладает повышенной активностью, очень энергичен, работоспособен, активно принимается за чтение нового текста, может долго работать над ним (если требуется его полное понимание), не утомляясь. Кроме того, он без усилий переключается с одной работы на другую, а также переучивается, овладевая новыми навыками. Но для поддержания его активности необходимо предлагать интересные, значимые в содержательном плане тексты, разнообразные, нестандартные задания, требующие от сангвиника творческих решений.

Холерик несдержан, нетерпелив. У него возможны затруднения в переключении внимания с одного текста на другой, с одной учебной задачи на другую. По этой причине необходимо четко продумывать последовательность предлагаемых заданий, учитывать степень сложности текстов, быть более сдержанным в оценке ответов холерика.

Флегматик энергичен и работоспособен, терпелив, но с трудом переключает внимание с одного текста на другой, с одной задачи на другую, медленно перестраивает навыки. Поэтому не следует излишне насыщать занятие разнообразными, требующими быстрого решения заданиями.

Трудно овладевает иноязычным чтением меланхолик. Если текст

вызывает у него трудности, то он, как правило, не доводит работу над ним до конца. Он неэнергичен, ненастойчив, легко утомляется, мало работоспособен. Ему присуще легко отвлекаемое и неустойчивое внимание и замедленный темп всех психических процессов. Поэтому предлагаемые тексты должны быть ему посильны. Особо важную роль играет предтекстовая работа, направленная на снятие трудностей.

Таким образом, индивидуально-психологические особенности учащихся (особенности познавательных процессов, тип темперамента) предопределяют характер и качество работы ученика с читаемым текстом, что необходимо учитывать преподавателю для успешного совершенствования их читательской компетенции: соблюдать такое важное педагогическое условие как совершенствование читательской компетенции на основе индивидуально-дифференцированного подхода, требующего учета вариативности индивидуальных характеристик учащихся.

2) Общий кругозор;

Зависимость понимания в процессе чтения от уровня общего кругозора учащихся подчеркивают многие исследователи (А.А. Брудный, Г.А. Граник. И.А. Зимняя, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, Е.Н. Соловова, С. Элерс, Г. Вестхофф и другие), считая, что читающий должен обладать определенным запасом сведений общего характера [27, с. 89; 28, с. 192; 6, с. 652;]. В процессе чтения информация может остаться незамеченной, если существует большой разрыв между имеющимся опытом и поступающей информацией, вследствие чего понимание может не наступить.

Немецкий исследователь С. Элерс отмечает, что читатель воспринимает сигналы текста в том случае, если он уже обладает некоторым общим кругозором [62, с. 121]. Как подчеркивает Г.А. Граник, общий кругозор учащегося – «не просто «кладовая», а связный набор сведений, переживаний, которые в нужный момент оживают в памяти человека». Совершенно очевидно, что читатель с бедным кругозором не сможет извлечь из текста всю информацию. Максимум информации получит тот читатель, опыт

которого богат и разнообразен. Именно на основе своего кругозора, своих знаний читатель интерпретирует текст, определяет описываемую ситуацию, отношение автора к изображаемому.

Чем шире общий кругозор ученика, тем полнее и правильнее может быть понят текст. Этот кругозор складывается, прежде всего, из знаний ученика об эпохе, о которой рассказывается в тексте. Очень важно иметь предварительное представление о культуре, быте и нравах страны изучаемого языка. Существенным моментом для понимания текста, особенно художественного, являются те сведения, которые имеет чтец о писателе, написавшем его. Влияние индивидуального кругозора связано также со знаниями учащихся соответствующих реалий. Получить все необходимые дополнительные сведения ученик может либо из устного сообщения преподавателя, либо путем чтения специальной литературы на родном языке, на основании изучения других предметов.

В практике совершенствования читательской компетенции преподавателю необходимо учитывать действие данного фактора, что обусловливает необходимость соблюдения следующего педагогического условия: организацию предтекстовой работы, направленной на активизацию имеющихся у учащихся знаний, а также на расширение общего кругозора, необходимого для понимания предлагаемого текстового материала. На практике работа такого характера либо не ведется совсем, либо ограничивается выполнением одного-двух заданий, типичным из которых является следующее: «Прочитайте заголовок текста и выдвиньте предположение о том, о чем пойдет речь в нем». Очевидно, что посредством выполнения одного-двух упражнений такого характера довольно трудно «настроить» учащихся на восприятие и понимание предлагаемого текстового материала. Однако время, потраченное на длительную предтекстовую работу, вознаградится качеством понимания текста.

Следует также отметить, что каждый читатель имеет свое представление о действительности в зависимости от того, какой информацией он владеет, и

в каком объеме. Поэтому могут возникать несколько отличные интерпретации одного и того же текста у различных читателей. Говоря о правильности понимания, не существует и не может существовать одного-единственного его варианта для всех читателей. М.М. Бахтин отмечает, что содержание текста полифонично и имеет множество степеней свободы [6]. Поэтому в понимании текста возможны варианты. Как уже было отмечено, ряд преподавателей не учитывают данное положение, требуя от учащихся «единственно-верный» вариант интерпретации текста, который, как правило, должен совпадать с видением текста самим преподавателем. Следует, однако, отметить, что даже в тексте, допускающем большое количество вариантов понимания, существует предел – это и есть объективный смысл текста, выход за рамки которого рассматривается как ошибка понимания.

3) Использование текстотеки УМК по иностранному языку

Одно из педагогических условий успешного формирования иноязычной читательской компетенции является использование обширной и разножанровой текстотеки на уроках иностранного языка. Но в процессе формирования текстотеки учитель и ученик сталкивается с проблемой понимания иноязычных текстов. Рассмотрим подробнее тексты художественной литературы, которые представлены в УМК «Английский в фокусе» 11 класс О.В. Афанасьева, Дж.Джули и др [3, с. 140].

В первую очередь, тексты должны соответствовать возрасту и интересам учащихся. Мы не можем дать ученикам средней школы научные тексты. В данном случае будет отсутствовать личная мотивация учащихся, что приведет к отсутствию любой деятельности. Во-вторых, при подборе текстов учитель должен опираться не только на тематику разделов учебника, но и на ФГОС, в которых отражаются современные требования к владению иностранным языком.

Во ФГОС главная цель изучения иностранного языка – развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее компонентов – речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной и учебно-

познавательной. Именно в речевую компетенцию входят коммуникативные умения в области чтения. По окончании школы учащийся должен уметь [54, с. 50]:

1) читать и понимать тексты с различной глубиной и точностью проникновения в их содержание (в зависимости от вида чтения):

- с пониманием основного содержания (ознакомительное чтение);
- с полным пониманием содержания (изучающее чтение);
- с выборочным пониманием нужной или интересующей информации (просмотровое/поисковое чтение);

2) использовать словарь независимо от вида чтения.

Анализируя ФГОС, мы можем определить требования к текстам. Так, при обучении анализированию текста с пониманием основного содержания учитель должен подбирать тексты художественной англоязычной литературы, соответствующие возрасту и интересам обучающихся.

При анализе текстового художественного материла УМК «Английский в фокусе» нами было рассмотрено 8 текстов художественной литературы (таблица № 3)

Таблица № 3. Текстовая наполняемость УМК «Английский в фокусе».

Критерий	11 класс
Тип текста	Художественный текст
Уровень сложности	B1
Основная тематика	Дружба, любовь, преданность, преключения

При работе с текстами художественной литературы мы столкнулись с некоторыми трудностями, которые препятствовали понимаю иноязычного текста:

- затруднение понимания общего смысла текста;

- неспособность проанализировать текст с точки зрения его стилистической наполняемости;
- неумение организовывать работу с иноязычным текстом художественной литературы.

Таким образом, можно сделать вывод, что в первую очередь, обучающиеся старших классов неумеют работать с художественными текстами, что затрудняет пониманию общего представления о тексте. Также актуальной оказалась проблема неправильной организации работы с художественными текстами, что также усложнила общую задачу понимания текста и затруднило формированию читательской компетенции.

Итак, основными факторами формирования иноязычной читательской деятельности являются индивидуально-психологические особенности учащихся, общий кругозор и использование текстотеки УМК по иностранному языку и необходимый навык анализирования художественного текста. В ходе работы с художественными текстами для успешного понимания замысла автора текста назрела необходимость в овладении навыком анализирования текста. Для успешного преодоления всех трудностей в работе с англоязычным текстом художественной литературы нами был разработан элективный курс «Домашнее чтение», который поможет овладеть обучающемуся навком анализирования текста.

Выводы по второй главе

Подводя итог сказанному выше, можно сделать следующие выводы:

В педагогической, психологической и методической литературе используются понятия «иноязычное чтение», «иноязычная читательская деятельность», «иноязычная читательская компетенция», однако их однозначные определения не представлены.

Понятие «иноязычная читательская компетенция» широко используется в методической литературе, но определения данного понятия нет. Поэтому опираясь на концепцию А.В. Хуторского, нами было сформулировано следующее определение иноязычной читательской компетенции, под которой мы предлагаем понимать совокупность знаний и умений осуществления иноязычной читательской деятельности, а также опыт ее осуществления с различными целевыми установками, которая проявляется на практике в виде иноязычной читательской компетентности.

Основными факторами формирования иноязычной читательской компетенции являются индивидуально-психологические особенности учащихся, общий кругозор и использование текстотеки УМК по иностранному языку.

Для успешного преодоления трудностей при работе с иноязычным художественным текстом необходимо овладеть навыком анализирования текста, который приведет к пониманию общей идеи и смысла произведения.

Необходимость в разработке элективного курса «Домашнее чтение» обусловлено множественными проблемами в работе с художественным текстом англоязычной литературы.

ГЛАВА III. ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ В УСЛОВИЯХ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА

3.1 Элективный курс по английскому языку в средней школе

В 2002 году Министерством образования РФ была установлена “Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования” (утверждена приказом Министерства образования РФ № 2783 от 18.07.2002). В соответствии с Концепцией перед школами распахнулась возможность учитывать потребности учащихся, продуктивнее осуществлять подготовку учеников к будущей профессии или продолжению обучения в вузах.

Прежде всего, поясним что именно понимается под элективным курсом. В Концепции приводится следующее определение: “Элективные курсы – обязательные для посещения курсы по выбору учащихся, входящие в состав профиля обучения на старшей ступени школы. Элективные курсы реализуются за счет школьного компонента учебного плана… Количество элективных курсов, предлагаемых в составе профиля, должно быть избыточно по сравнению с числом курсов, которые обязан выбрать учащийся. По элективным курсам единый государственный экзамен не проводится. При этом примерное соотношение объемов базовых общеобразовательных, профильных общеобразовательных предметов и элективных курсов определяется пропорцией 50:30:20” [32, с. 50].

В соответствии с письмом Министерства Образования и Науки РФ от 4 марта 2010г. № 03-413 «О методических рекомендациях по реализации элективных курсов» использование программ элективных учебных курсов в системе предпрофильной подготовки и профильного обучения предполагает обязательное проведение следующих процедур:

— обсуждение и согласование программ элективных курсов на школьных методических объединениях;

— внутреннее рецензирование.

Плюсы элективных курсов следующие: они дают возможность направлять обучение на реальный интерес школьников, позволяют поддерживать языковую подготовку на высоком уровне, предоставляют администрации школы свободу в планировании нагрузки (как правило, элективные курсы преподаются во второй половине дня), позволяют учителю повысить и расширить свою квалификацию поле работы, а также позволяют ученикам сделать выбор из множества направлений с целью углубленного изучения. [32, с. 51]. Элективные курсы используются для интенсивного развития коммуникативной компетенции, для предпрофильной подготовки в рамках преподавания английского языка, а также для глубокого изучения предмета с целью успешной подготовки к сдаче экзамена.

Подготовка учебной литературы является существенной значимостью в удачном внедрении элективных курсов [24, с. 34]. Важно, что литературой для элективных курсов выступают учебные пособия по факультативным курсам, для кружковой работы, а также научно-популярная литература, справочные издания. Также велика вероятность использования личных разработок преподавателей, построенные на разных разделах школьных предметов и наук. Важнейшей частью обеспечения введения профильного обучения является создание элективных курсов. По этой причине их создание и внедрение должны стать основной составляющей программ перехода к профильному обучению. Набор профильных и элективных курсов на основе базовых общеобразовательных предметов составит индивидуальную образовательную траекторию для каждого школьника. Важно отметить, что в любом случае по элективным курсам единый государственный экзамен не проводится.

Можно условно выделить следующую классификацию элективных курсов [17, с. 85].

I. Предметные курсы, их главная задача − углубление и расширение знаний по базовым предметам.

В свою очередь, предметные элективные курсы делятся на несколько

групп:

1) Элективные курсы повышенного уровня, основанные на углубленном изучении учебного предмета, имеющего как тематическое, так и временное согласование с этим учебным предметом. Выбор этого элективного курса позволит изучить выбранный предмет на углубленном уровне обучения.

2) Элективные спецкурсы, целью этих курсов является углубленное изучение отдельных разделов основного курса, входящие в обязательную программу данного предмета. На этапе обучения элективных курсах этого типа выбранная тема изучается более глубоко, чем на этапе элективного курса типа «курс повышенного уровня».

3) Элективные спецкурсы, которые изучают отдельные разделы основного курса более углубленно, и они не входят в обязательную программу предмета. Примерами из области английского языка могут служить: «Stylistic analysis», «Independent reading» и др.

4) Прикладные элективные курсы, основной целью таких курсов является знакомство учащихся со способами и методами применения знаний на практике, развитие интереса учащихся к современной технике и производству. Примерами таких курсов могут служить уроки «Technology», «Computer problems».

5) Элективные курсы, посвященные изучению природы. Примерами таких курсов следующие: «Environmental issues», «Save the World» и др.

6) Элективные курсы, направленные на изучение истории предмета. Примерами таких курсов могут служить уроки: «Monarchy in U.K», «Britain through the centuries».

II. Межпредметные элективные курсы, основное направление таких курсов является объединение знаний учащихся о природе и обществе. Эти курсы в основном используются в естественнонаучном профиле обучения.

III. Элективные курсы по предметам, не входящим в базисный учебный план. [25, с. 56]. Это курсы, посвященные психологическим, социальным,

культурологическим, искусствоведческим проблемам.

Элективные курсы должны соответствовать потребностям учащихся, несмотря на то, что курсы различаются целями и содержанием. В связи с этим появляется возможность разработать условия реализации мотивационной функции учебного пособия по элективным курсам.

Поиски путей оптимизации содержания учебных предметов, обеспечения его соответствия меняющимся целям образования могут привести к новым подходам к структурированию содержания учебных предметов.

Традиционный подход основывается на логике базовой науки [26, с. 10]. Другой подход может заключаться в отборе проблем, явлений, процессов, ситуаций, изучение которых соответствовало бы познавательным запросам учащихся. Такой подход может способствовать формированию учащихся как субъектов познавательной деятельности. С другой стороны, нельзя забывать о главной задаче российской образовательной политики – обеспечения современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Таким образом, современная школа не должна отказываться от формирования знаний умений и навыков. При воплощении идеи элективных курсов полезно опираться на 30-летний опыт существования системы факультативных занятий в СССР [34, с. 77]. За этот период было создано более 100 программ разных факультативных курсов и, хотя не все из них получили широкое распространение в школах страны, среди них было много достойных курсов, обеспеченных учебными пособиями для учащихся и методическими пособиями для учителей. При изучении элективных курсов наиболее наглядно проявляется тенденция развития современного образования, заключающаяся в том, что усвоение предметного материала обучения из цели становится средством такого эмоционального, социального и интеллектуального развития ребенка, которое обеспечивает переход от

обучения к самообразованию.

Элективный курс «Домашнее чтение»

Пояснительная записка

Предлагаемый курс рассчитан для учащихся 11 классов лингвистического профиля. Данный курс рассматривает глубокое изучение стилистической стороны английского языка с последующим обучением навыков чтения и анализирования художественного текста, с целью осознания и понимания учащимся общий смысл художественного произведения.

Основной целью элективного курса является научить учащихся воспринимать и анализировать художественный текст как целостное, законченное и самостоятельное художественное произведение, также развить навыки интерпретирования и анализирования художественного текста.

Для достижения поставленных целей в рамках курса решаются следующие **задачи:**

- Расширение и углубление знаний по истории английской и американской литературы XIX- XX века, осмысление специфики современной литературы в контексте европейской и мировой литературы;
- Углубление знаний по теории литературы, овладение литературоведческими категориями, в которых осмысляется современная художественная литература (интертекст, деконструкция, пастиш, гипертекст);
- Формирование начальных навыков литературно-критической работы (написание рецензий на изучаемые в рамках курса и самостоятельно прочитанные произведения, эссе на материале произведений современной и классической литературы).

В результате прохождения курса старшеклассники:

- Выработают навыки и умения анализа художественного текста.

- Научатся использовать грамотно все лексические единицы английского художественного текста, для решения коммуникативных задач.
- Овладеют умением выразить тончайшие оттенки мысли.

Структура курса и организация обучения

Данный курс рассчитан на 35 учебных часов (из расчета 1 час в неделю) и состоит из 4 разделов.

В основе курса лежат следующие **методические принципы**:

- Интеграция основных речевых умений и навыков.
- Коммуникативная направленность заданий.
- Контекстуальное введение лексики.
- Темы и материалы курса соответствуют возрасту, интересам и уровню языковой подготовки учащихся.

Контроль результатов обучения и оценка приобретенных навыков и умений производится при помощи выполнения учащимися финальных заданий, написания анализа текста и презентация своего короткого рассказа.

Тематическое планирование элективного курса:

урока	Тема урока	К ол-во часов	Элемент содержания	Планируемый результат	УУД
Раздел 1			**Особенности анализирования художественного текста английской литературы.**		
1	Художественный текст английской литературы.	3	Общее представление об английской литературе. Текст как объект лингвистического исследования. Роль художественного текста в литературе. Понятие, функции и задачи.	Предметные: Развивать словарный запас лексических единиц по заданной теме. Личностные: Способствовать развитию интереса к английской литературе. Метапредметные: Прослеживать связь между иностранным языком, английской литературы и художественным текстом.	Личностные: Обогатить общие знания об английской литературе и о художественном тексте. Коммуникативные: Формировать умения слушать и вступать в диалог для поддержания учебно-деловой беседы. Познавательные: Иметь представления о таких понятиях, как: текст, художественный текст. Уметь формулировать ответы на вопросы учителя по заданной теме. Регулятивные: Моделировать ситуации поведения в классе.

2	Лингвистический анализ текста. Две составные части анализа: лингвистический и стилистический.	4	Текст как объект лингвистического и стилистического анализа. Жанрово-стилевая организация текста.	Предметные: Развивать словарный запас лексических единиц по заданной теме. Личностные: Способствовать развитию интереса к анализированию художественных текстов. Метапредметные: Прослеживать связь между иностранным языком, художественным текстом и его анализом.	Личностные: Обогатить общие знания о лингвистическом и стилистическом анализе текста. Коммуникативные: Формировать умения слушать и вступать в диалог для поддержания учебно-деловой беседы. Познавательные: Иметь представления о таких понятиях, как: «анализ текста», «стилистика текста». Уметь формулировать ответы на вопросы учителя по заданной теме. Регулятивные: Моделировать ситуации поведения в классе.
3	Особенности стилистических средств англоязычного художественного текста.	1	Понятие стилистических средств художественного текста. Средства художественной выразительности. Классификация стилистических средств.	Предметные: Развивать словарный запас лексических единиц по заданной теме. Личностные: Способствовать развитию интереса к анализированию художественных текстов.	Личностные: Уметь самостоятельно находить стилистические средства в художественном тексте. Коммуникативные: Формировать умения слушать и вступать в диалог для поддержания учебно-деловой беседы. Познавательные: Иметь представления о таком понятии, как: «Стилистические средства». Уметь формулировать ответы на вопросы учителя по заданной теме.

				Метапредметные: Прослеживать связь между иностранным языком, художественным текстом и стилистическими средствами.	Регулятивные: Моделировать ситуации поведения в классе.
4	Особенности фонетических средств англоязычного художественного текста.	1	Понятие фонетических средств художественного текста. Классификация фонетических средств: ассонанс, аллитерация, ритм, рифма, интонация.	Предметные: Развивать словарный запас лексических единиц по заданной теме. Личностные: Способствовать развитию интереса к анализированию художественных текстов. Метапредметные: Прослеживать связь между иностранным языком, художественным текстом и фонетическими средствами.	Личностные: Уметь самостоятельно находить фонетические средства в художественном тексте. Коммуникативные: Формировать умения слушать и вступать в диалог для поддержания учебно-деловой беседы. Познавательные: Иметь представления о таком понятии, как: «фонетические средства». Уметь формулировать ответы на вопросы учителя по заданной теме. Регулятивные: Моделировать ситуации поведения в классе.
5	Лексические средства	1	Понятие и характеристики	Предметные: Развивать	Личностные: Уметь самостоятельно находить лексические средства в

	создания образности.		образности художественного текста. Определение тропа в тексте. Классификация тропов: метафора, олицетворение, аллегория, метонимия, антономасия, синекдоха, эпитете, сравнение, гипербола и литота, перифраза.	словарный запас лексических единиц по заданной теме. Личностные: Способствовать развитию интереса к анализированию художественных текстов. Метапредметные: Прослеживать связь между иностранным языком, художественным текстом и лексическими средствами.	художественном тексте. Коммуникативные: Формировать умения слушать и вступать в диалог для поддержания учебно-деловой беседы. Познавательные: Иметь представления о таком понятии, как: «лексические средства». Уметь формулировать ответы на вопросы учителя по заданной теме. Регулятивные: Моделировать ситуации поведения в классе.
6	Грамматические средства создания образности.	1	Понятие грамматических средств. Функции грамматических средств в художественном тексте. Классификация	Предметные: Развивать словарный запас лексических единиц по заданной теме. Личностные: Способствовать развитию интереса к анализированию художественных текстов. Метапредметные:	Личностные: Уметь самостоятельно находить грамматические средства в художественном тексте. Коммуникативные: Формировать умения слушать и вступать в диалог для поддержания учебно-деловой беседы. Познавательные: Иметь представления о таком понятии, как: «грамматические средства». Уметь формулировать ответы на вопросы учителя по заданной теме. Регулятивные: Моделировать

				Прослеживать связь между иностранным языком, художественным текстом и лексическими средствами.	ситуации поведения в классе.
7	Сущность стилистического анализа.	5	Цели, задачи и объект стилистического анализа. Подробная схема стилистического анализа.	Предметные: Развивать словарный запас лексических единиц по заданной теме. Личностные: Способствовать развитию интереса к анализированию художественных текстов. Метапредметные: Прослеживать связь между иностранным языком, художественным текстом и стилистическим анализом художественного текста.	Личностные: Уметь самостоятельно анализировать художественный текст. Коммуникативные: Формировать умения слушать и вступать в диалог для поддержания учебно-деловой беседы. Познавательные: Иметь представления о таких понятиях, как: «анализ», «стилистический анализ». Уметь формулировать ответы на вопросы учителя по заданной теме. Регулятивные: Моделировать ситуации поведения в классе.
Раздел 2			**Анализ стихотворной формы.**		

8	Особенности анализа стихотворной формы.	2	Стихотворная форма как объект лингвистического исследования. Схема анализа стихотворения.	Предметные: Развивать словарный запас лексических единиц по заданной теме. Личностные: Способствовать развитию интереса к анализированию художественных текстов. Метапредметные: Прослеживать связь между иностранным языком, художественным текстом и стилистическим анализом стихотворения.	Личностные: Уметь самостоятельно анализировать стихотворение. Коммуникативные: Формировать умения слушать и вступать в диалог для поддержания учебно-деловой беседы. Познавательные: Иметь представления о таком понятии, как: «стихотворение». Уметь формулировать ответы на вопросы учителя по заданной теме. Регулятивные: Моделировать ситуации поведения в классе.
9	Образность языка Шекспира и его вклад в обогащение современного английского языка.	1	Язык Шекспира и его особенности. Роль языка Шекспира в мировой литературе.	Предметные: Развивать словарный запас лексических единиц по заданной теме. Личностные: Способствовать развитию интереса к анализированию	Личностные: Иметь представление об особенностях языка Шекспира. Коммуникативные: Формировать умения слушать и вступать в диалог для поддержания учебно-деловой беседы. Познавательные: Иметь представления о таком понятии, как: «язык Шекспира». Уметь формулировать ответы на вопросы учителя по заданной

				художественных текстов. Метапредметные: Прослеживать связь между иностранным языком, художественным текстом и языком Шекспира.	теме. Регулятивные: Моделировать ситуации поведения в классе.
10	Анализ 130 сонета В. Шекспира.	2	Анализ поэтической формы 130 сонета В. Шекспира.	Предметные: Развивать словарный запас лексических единиц по заданной теме. Личностные: Способствовать развитию интереса к анализированию художественных текстов. Метапредметные: Прослеживать связь между иностранным языком, художественным текстом и языком Шекспира.	Личностные: Обогатить общие исторические знания. Коммуникативные: Формировать умения слушать и вступать в диалог для поддержания учебно-деловой беседы. Познавательные: Способствовать умению самостоятельно анализировать стихотворение на иностранном языке. Регулятивные: Моделировать ситуации поведения в классе.
	Раздел 3		**Специфика анализирования жанра роман.**		
	Формирова	2	Специфично	Предметные:	Личностные: Уметь анализировать

11	ние жанра романа как результат различных явлений в обществе.		сть формы романа. Особенности анализа романа.	Развивать словарный запас лексических единиц по заданной теме. Личностные: Способствовать развитию интереса к анализированию романов. Метапредметные: Прослеживать связь между иностранным языком, художественным текстом.	романы. Коммуникативные: Формировать умения слушать и вступать в диалог для поддержания учебно-деловой беседы. Познавательные: Иметь представления о таком понятии, как: «роман». Уметь формулировать ответы на вопросы учителя по заданной теме. Регулятивные: Моделировать ситуации поведения в классе.
12	Анализ романа Чарльза Диккенса «Оливер Твист»	2	Анализ отрывка из романа Чарльза Диккенса «Оливер Твист»	Предметные: Развивать словарный запас лексических единиц по заданной теме. Личностные: Способствовать развитию интереса к анализированию текстов. Метапредметные: Прослеживать связь между иностранным языком,	Личностные: Обогатить общие исторические знания. Коммуникативные: Формировать умения слушать и вступать в диалог для поддержания учебно-деловой беседы. Познавательные: Способствовать умению самостоятельно анализировать роман на иностранном языке. Регулятивные: Моделировать ситуации поведения в классе.

				художественным текстом.	
Раздел 4			**Язык комедии и особенности анализирования комедийного текста.**		
13	Знакомство со спецификой языка комедии нравов.	2	Язык комедии и его особенности	Предметные: Развивать словарный запас лексических единиц по заданной теме. Личностные: Способствовать развитию интереса к анализированию текстов. Метапредметные: Прослеживать связь между иностранным языком и языком комедии.	Личностные: Сформировать общие представление о выразительных средствах языка комедии. Коммуникативные: Формировать умения слушать и вступать в диалог для поддержания учебно-деловой беседы. Познавательные: Иметь представления о таких понятиях, как: «комедия», «язык комедии». Уметь формулировать ответы на вопросы учителя по заданной теме. Регулятивные: Моделировать ситуации поведения в классе.
14	Выразительные средства языка комедии.	2	Особенности языка комедии в английской художественной литературе. Классификация выразительных средств языка комедии: ирония, сарказм, остроумие.	Предметные: Развивать словарный запас лексических единиц по заданной теме. Личностные: Способствовать развитию интереса к анализированию текстов. Метапредметные:	Личностные: Сформировать общие представление о выразительных средствах языка комедии. Коммуникативные: Формировать умения слушать и вступать в диалог для поддержания учебно-деловой беседы. Познавательные: Иметь представления о таких понятиях, как: «комедия», «язык комедии». Уметь формулировать ответы на вопросы учителя по заданной теме.

				Прослеживать связь между иностранным языком и языком комедии.	Регулятивные: Моделировать ситуации поведения в классе.
15	Контроль индивидуального чтения неадаптированных произведений английских и американских писателей.	2	Чтение неадаптированных произведений. Самостоятельное анализирование текстов.	Предметные: Развивать словарный запас лексических единиц по заданной теме. Личностные: Способствовать развитию интереса к анализированию текстов. Метапредметные: Прослеживать связь между иностранным языком и языком комедии.	Личностные: Сформировать общие представление о выразительных средствах языка комедии. Коммуникативные: Формировать умения слушать и вступать в диалог для поддержания учебно-деловой беседы. Познавательные: Иметь представления о таких понятиях, как: «английская литература», «американская литература». Уметь формулировать ответы на вопросы учителя по заданной теме. Регулятивные: Моделировать ситуации поведения в классе.
16	Презентация собственного рассказа и его стилистический анализ. Рефлексия.	3	Презентация рассказа, его подробное анализирование на всех уровнях лингво-стилистического анализа художественного текста	Предметные: Применить все полученные и усвоенные знания за время курса. Личностные: Уметь четко формулировать и аргументировано отстаивать	Познавательные: Оценивать процесс и результат деятельности. Коммуникативные: Формулировать собственное мнение и позицию. Полно и точно выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации. Личностные: Формировать адекватную мотивацию учебной деятельности, понимать значение знаний

				собственное мнение. Метапредметные: Способствовать интеграции знаний литературы, лингвистики и иностранного языка.	для человека. Регулятивные: Осуществлять пошаговый контроль по результату.

3.2. Конспекты элективного курса по английскому языку «Домашнее чтение»

Разработанный элективный курс предоставляет возможность провести уроки из данного курса на старшем этапе обучения.

Таким образом, нами были даны 3 урока по следующим темам: Анализ романа Чарльза Диккенса «Оливер Твист», Анализ сонет 130 У. Шекспира, Лексические средства создания образности. (Приложение)

Целью данных уроков была подробно ознакомиться с техникой анализирования художественных текстов и научится анализировать англоязычный текст художественной литературы.

Задачи стояли следующие:

- определить значение анализа художественного текста;
- определить значение сонета;
- познакомиться с особенностями анализа сонета;
- определить значение лексических средств;
- сформировать представление об использовании лексических средств создания образности.

В ходе работы с разными художественными произведениями, нами были использованы отрывки из произведений Ч. Диккенса, У. Шекспира, Э.А. По.

Конспект урока английского языка

Предмет: Английский язык

Класс: 11

Тема урока: Анализ романа Чарльза Диккенса «Оливер Твист»

	Этапы работы	**Содержание этапа**		
1	**Организационный этап учебного занятия**	**Время**	**Используемые ресурсы**	
		2-3 минуты	**Презентация**	
		Деятельность учителя	**Деятельность обучающихся**	**УУД**
		Цель – прогнозирование темы урока, стимулирование речемыслительной активности учащихся, создание положительного эмоционального фона. ***Приём – индивидуальный поиск решения проблемы*** Учитель: Добрый день. Меня зовут Елена Сергеевна. Надеюсь, наша с вами работа будет плодотворной, и вы узнаете много интересного из этого урока. Давайте начнем наш урок. Учитель: Посмотрите на экран. Перед вами известный английский писатель Чарльз Диккенс и его известное произведение «Оливер Твист». Попробуйте догадаться, какова же тема урока. У Вас есть варианты? Ученики: Чтение, анализ.	**Цель** - включиться в иноязычное общение, отреагировав на реплику учителя согласно коммуникативной задаче. Формулируют гипотезы, определяют тему урока.	**Коммуникативные:** слушать, отвечать и реагировать на реплику адекватно речевой ситуации. **Регулятивные**: использовать речь для регуляции своего действия.

		(Учитель обобщает полученные ответы и говорит правильный, выводит слайд на экран с темой урока – Анализ романа Чарльза Диккенса «Оливер Твист»). Учитель: Вы абсолютно правы, сегодня мы будем проводить анализ отрывка из романа «Оливер Твист». Я надеюсь, что эта тема актуальна и интересна для вас.		
2	**Целепола-гание и мотивация**	**Время**	**Используемые ресурсы**	
		2 минуты	**Презентация**	
		Деятельность учителя	**Деятельность обучающихся**	**УУД**
		<u>Цель</u> - постановка познавательной задачи. Учитель: Как вы думаете, почему так важна эта тема? Чему Вы можете научиться на этом уроке? Учитель: Вы хорошо поработали. Это поможет вам определить, какие задачи мы будем решать на уроке. Дети высказывают предположение. Учитель (с помощью интерактивной доски показывает им и озвучивает задачи урока): - определить значение анализа художественного текста; - сформировать представление об английской художественной литературе.	**<u>Цель</u>** – сформулировать задачу урока Отвечая на вопросы, сами делают выводы о задачах урока, строят гипотезы.	**Познавательные**: Принимать участие в беседе, формулировать и ставить познавательные задачи. **Регулятивные:** Самостоятельно выделять и формулирование познавательной цели; **Личностные:** Мотивация учебной деятельности (социальная, учебно-познавательная) **Коммуникативные**: Взаимодействие с учителем (многосторонняя коммуникация)
		Время	**Используемые ресурсы**	

3	**Формирование произносительных навыков.**	***5-7 минут***	***Презентация***	
		Деятельность учителя	**Деятельность обучающихся**	**УУД**
		Цель – Учить воспринимать и понимать иноязычный текст, извлекать основную информацию, содержащуюся в тексте; передать основную информацию, содержащуюся в тексте. Учитель: Ребята, ранее мы с вами познакомились со структурой стилистического анализа художественного текста, теперь давайте попробуем вспомнить, какие стилистические приемы свойственны художественному тексту? Ученики отвечают на вопрос. Учитель: Давайте с Вами посмотрим на слайд. Здесь вы видите список стилистических приемов, прочитаем их.	**Цель** – Восприятие и понимание на слух иноязычный текст, извлечение основной информации, содержащейся в тексте; передача основной информации, содержащейся в тексте. Отвечая на вопросы, делают выводы, строят гипотезы.	**Познавательные:** Осознанно и произвольно строить речевые высказывания в устной форме**.** **Коммуникативные:** Использовать речевые, опорные и наглядные средства для выполнения задания**.** **Регулятивные:** Осуществлять самоконтроль и анализировать допущенные ошибки. **Личностные**: Формировать самооценку на основе успешности учебной деятельности.
4	**Актуализация**	**Время**	**Используемые ресурсы**	
		5-7 минут	***Текстовый материал***	

	лексического материала	**Деятельность учителя**	**Деятельность обучающихся**	**УУД**
		Цель – Актуализировать ранее изученные лексические единицы по теме: Анализ романа Чарльза Диккенса «Оливер Твист» для решения коммуникативных задач. Учитель: Перейдем к чтению отрывка. Каков жанр текста? В каком стиле он написан? Какова главная мысль прочитанного? Какие стилистические приемы вы нашли здесь? (ученики читают отрывок, затем находят стилистические приемы в тексте).	**Цель** – включиться в иноязычное общение, отреагировав на реплику учителя согласно коммуникативной задаче в парах. Составление речевых высказываний (выражение мнения по заданной проблеме).	**Познавательные:** Структурирование знаний. Сознательное и произвольное построения высказывания в устной форме. **Коммуникативные:** Инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации. **Регулятивные:** Формирование умения осуществлять контроль в формате сличения своей работы с заданным эталоном.
5	**Обобщение результатов урока.**	**Время**	**Используемые ресурсы**	
		7-10 минут		
		Деятельность учителя	**Деятельность обучающихся**	**УУД**
		Цель – Учить выражать и обосновывать своё мнение, используя изученный языковой материал. Учитель: Сегодня мы с Вами познакомились с отрывком из романа Чарльза Диккенса «Оливер Твист». Также произвели анализ текста на всех уровнях. Давайте еще раз вспомним какие стилистические приемы мы нашли в тексте? Какова главная мысль текста?	**Цель -** Выражать и обосновывать своё мнение, используя изученный языковой материал.	**Коммуникативные**: Формулировать собственное мнение и позицию. Полно и точно выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации. Владение монологической формой речи в соответствии с грамматическими нормами. иностранного языка

				Личностные: реализация ценностно-смысловых установок
6	**Объяснение домашнего задания**	**Время**	**Используемые ресурсы**	
		2 минуты	**Рабочие листы с вариантами домашнего задания**	
		Деятельность учителя	**Деятельность обучающихся**	**УУД**
		Цель – Объяснение способов выполнения домашнего задания. Рекомендации по выполнению домашнего задания. Учитель: В качестве домашнего задания предлагаю Вам написать стилистический анализ отрывка из романа «Оливер Твист».	**Цель** – осмыслить и записать домашнее задание. Записывают домашнее задание. Задают вопросы.	**Познавательные:** Осуществлять анализ информации. **Коммуникативные:** Ставить вопросы, обращаться за помощью, формулировать свои затруднения. **Регулятивные**: Использовать речь для регуляции своего действия.
7	**Подведение итогов урока. Рефлексия.**	**Время**	**Используемые ресурсы**	
		2 минуты	***Смайлики для самооценивания***	
		Деятельность учителя	**Деятельность обучающихся**	**УУД**
		Цель – подведение итогов урока, установить соответствие полученного результата поставленной цели.	**Цель** – осуществить констатирующий и прогнозирующий контроль по результату и способу действия. С помощью оценочных фраз оценивают свою деятельность на уроке.	**Познавательные**: Оценивать процесс и результат деятельности. **Коммуникативные**: Формулировать собственное мнение и позицию. **Регулятивные:** Выделять и формулировать то, осуществлять пошаговый

				контроль по результату. **Личностные**: Формировать адекватную мотивацию учебной деятельности, понимать значение знаний для человека.

Конспект урока английского языка

Предмет: английский язык

Класс: 11

Тема урока: Анализ сонет 130 У. Шекспира.

	Этапы работы	**Содержание этапа**		
1	**Организационный этап учебного занятия**	**Время**	**Используемые ресурсы**	
		2-3 минуты	**Презентация**	
		Деятельность учителя	**Деятельность обучающихся**	**УУД**
		Цель – прогнозирование темы урока, стимулирование речемыслительной активности учащихся, создание положительного эмоционального фона. ***Приём – индивидуальный поиск решения проблемы*** Учитель: Добрый день. Меня зовут Елена Сергеевна. Надеюсь, наша с вами работа будет плодотворной, и вы узнаете много интересного из этого урока. Учитель: Посмотрите на экран. Перед вами произведение одного известного английского поэта. Попробуйте догадаться, кто автор этого произведения? (учитель дает время на прочтение сонета). Ученики: Уильям Шекспир. (Учитель обобщает полученные ответы и	**Цель** - включиться в иноязычное общение, отреагировав на реплику учителя согласно коммуникативной задаче. Формулируют гипотезы, определяют тему урока.	**Коммуникативные:** слушать, отвечать и реагировать на реплику адекватно речевой ситуации. **Регулятивные**: использовать речь для регуляции своего действия.

		говорит правильный, выводит слайд на экран с портретом У. Шекспира. Учитель: Вы абсолютно правы это произведение написано У. Шекспиром. А знаете ли вы в каком жанре написано это произведение? Ученики: стихотворение, сонет. Учитель: Да, вы были правы, У. Шекспир писал свои произведения в жанре сонет. Как вы думаете, о чем бы будем сегодня говорить на уроке? Ученики: У. Шекспир и его произведения, особенности написания сонет, анализ сонет. Учитель: Да, вы правы, сегодня мы познакомимся с жанром сонет, и способами его анализирования.		
2	**Целепола-гание и мотивация**	**Время**	**Используемые ресурсы**	
		2 минуты	**Презентация**	
		Деятельность учителя	**Деятельность обучающихся**	**УУД**

		Цель - постановка познавательной задачи. Учитель: Как вы думаете, почему так важна эта тема? Чему Вы можете научиться на этом уроке? Учитель: Вы хорошо поработали. Это поможет вам определить, какие задачи мы будем решать на уроке. Дети высказывают предположение. Учитель (с помощью интерактивной доски показывает им и озвучивает задачи урока): - определить значение сонет; - познакомиться с особенностями анализирования сонет; - сформировать представление об английской художественной литературе.	**Цель** – сформулировать задачу урока Отвечая на вопросы, сами делают выводы о задачах урока, строят гипотезы.	**Познавательные**: Принимать участие в беседе, формулировать и ставить познавательные задачи. **Регулятивные:** Самостоятельно выделять и формулирование познавательной цели; **Личностные:** Мотивация учебной деятельности (социальная, учебно-познавательная) **Коммуникативные**: Взаимодействие с учителем (многосторонняя коммуникация)
		Время	**Используемые ресурсы**	
3	**Формирование произносительных навыков.**	***5-7 минут***	***Презентация***	
		Деятельность учителя	**Деятельность обучающихся**	**УУД**
		Цель – Учить воспринимать и понимать иноязычный текст, извлекать основную информацию, содержащуюся в тексте; передать основную информацию, содержащуюся в тексте. Учитель: Ребята, ранее мы с вами познакомились со структурой стилистического анализа текста художественной литературы, теперь я предлагаю вам познакомиться с	**Цель** – Восприятие и понимание на слух иноязычный текст, извлечение основной информации, содержащейся в тексте; передача основной информации, содержащейся в тексте. Отвечая на вопросы, делают	**Познавательные:** Осознанно и произвольно строить речевые высказывания в устной форме**.** **Коммуникативные:** Использовать речевые, опорные и наглядные средства для выполнения задания**.**

		особенностями анализа сонет. Какие стилистические приемы можно встретить в сонет. (на доске представлены часто используемые стилистические приемы в сонет 130) *гипербола, сравнение, метафора, намек, коннотация, синекдоха* Ученики: читают, отвечают на вопрос. Учитель: Давайте с Вами посмотрим на сонет 130, и найдем примеры данных приемов. Ученики: читают и находят стилистические приемы.	выводы, строят гипотезы.	**Регулятивные:** Осуществлять самоконтроль и анализировать допущенные ошибки. **Личностные**: Формировать самооценку на основе успешности учебной деятельности.
4	**Актуализация лексического материала**	**Время**	**Используемые ресурсы**	
		5-7 минут	***Текстовый материал***	
		Деятельность учителя	**Деятельность обучающихся**	**УУД**
		<u>Цель</u> – Актуализировать ранее изученные лексические единицы по теме: Анализ сонет 130 У. Шекспир для решения коммуникативных задач. Учитель: Перейдем к чтению сонет. Какова главная мысль прочитанного? Кто главный герой сонет? Попробуйте описать главного героя. Какие стилистические приемы использовал автор для описания героя? Ученики: отвечают на вопросы учителя.	**<u>Цель</u>** – включиться в иноязычное общение, отреагировав на реплику учителя согласно коммуникативной задаче в парах. Составление речевых высказываний (выражение	**Познавательные:** Структурирование знаний. Сознательное и произвольное построения высказывания в устной форме. **Коммуникативные:** Инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации. **Регулятивные:**

		Учитель: Посмотрите внимательно на структуру сонет. Сколько абзацев в нем? На какие части разделён сонет? Ученики: работают с текстом, отвечают на вопросы. Учитель: Вы правы, произведение разделено на 4 части, а именно на 3 катрена и двустишие. Учитель: Обратите внимание на форму рифмы в этом сонете. В парах составьте схему рифмы этого сонета. Ученики: составляют схему рифмы. Учитель: Теперь давайте посмотрим что у нас получилось (на слайд выводится схема рифмы)	мнения по заданной проблеме).	Формирование умения осуществлять контроль в формате сличения своей работы с заданным эталоном.
5	**Обобщение результатов урока.**	**Время**	**Используемые ресурсы**	
		7-10 минут		
		Деятельность учителя	**Деятельность обучающихся**	**УУД**
		Цель – Учить выражать и обосновывать своё мнение, используя изученный языковой материал. Учитель: Сегодня мы с Вами познакомились с сонет 130 У. Шекспира. Также произвели анализ произведения на всех уровнях. Давайте еще раз вспомним какие стилистические приемы мы нашли в тексте? Какова главная мысль текста? Какие особенности сонет вы для себя отметили?	**Цель -** Выражать и обосновывать своё мнение, используя изученный языковой материал.	**Коммуникативные**: Формулировать собственное мнение и позицию. Полно и точно выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации. Владение монологической формой речи в соответствии с грамматическими нормами. иностранного языка

				Личностные: реализация ценностно-смысловых установок
6	**Объяснение домашнего задания**	**Время**	**Используемые ресурсы**	
		2 минуты	**Рабочие листы с вариантами домашнего задания**	
		Деятельность учителя	**Деятельность обучающихся**	**УУД**
		Цель – Объяснение способов выполнения домашнего задания. Рекомендации по выполнению домашнего задания. Учитель: В качестве домашнего задания предлагаю Вам написать стилистический анализ сонет 130.	**Цель** – осмыслить и записать домашнее задание. Записывают домашнее задание. Задают вопросы.	**Познавательные:** Осуществлять анализ информации. **Коммуникативные:** Ставить вопросы, обращаться за помощью, формулировать свои затруднения. **Регулятивные**: Использовать речь для регуляции своего действия.
7	**Подведение итогов урока. Рефлексия.**	**Время**	**Используемые ресурсы**	
		2 минуты	***Смайлики для самооценивания***	
		Деятельность учителя	**Деятельность обучающихся**	**УУД**
		Цель – подведение итогов урока, установить соответствие полученного результата поставленной цели.	**Цель** – осуществить констатирующий и прогнозирующий контроль по результату и способу действия. С помощью оценочных фраз оценивают свою деятельность на уроке.	**Познавательные**: Оценивать процесс и результат деятельности. **Коммуникативные**: Формулировать собственное мнение и позицию. **Регулятивные:** Выделять и формулировать то, осуществлять пошаговый

				контроль по результату. **Личностные**: Формировать адекватную мотивацию учебной деятельности, понимать значение знаний для человека.

Конспект урока английского языка

Предмет: Английский язык

Класс: 11

Тема урока: Лексические средства создания образности.

	Этапы работы	**Содержание этапа**		
1	**Организа-ционный этап учебного занятия**	**Время**	**Используемые ресурсы**	
		2-3 минуты	**Презентация**	
		Деятельность учителя	**Деятельность обучающихся**	**УУД**
		Цель – прогнозирование темы урока, стимулирование речемыслительной активности учащихся, создание положительного эмоционального фона. ***Приём – индивидуальный поиск решения проблемы*** Учитель: посмотрите на доску и прочитайте выражения. Какие лексические приемы вы здесь увидели? (на доске написаны примеры разных лексических приемов). Ученики: метафора, синекдоха, олицетворение. Учитель: Вы правы, на слайде представлены разные стилистические приемы. Попробуйте догадаться, какова же тема нашего урока.У Вас есть варианты? Ученики: распознавание лексических средств,	**Цель** - включиться в иноязычное общение, отреагировав на реплику учителя согласно коммуникативной задаче. Формулируют гипотезы, определяют тему урока.	**Коммуникативные:** слушать, отвечать и реагировать на реплику адекватно речевой ситуации. **Регулятивные:** использовать речь для регуляции своего действия.

		анализ. (Учитель обобщает полученные ответы и говорит правильный, выводит слайд на экран с темой урока – Лексические средства создания образности.). Учитель: Вы абсолютно правы, сегодня мы будем изучать лексические средства создания образности. Я надеюсь, что эта тема актуальна и интересна для вас.		
2	**Целепола-гание и мотивация**	**Время**	**Используемые ресурсы**	
		2 минуты	**Презентация**	
		Деятельность учителя	**Деятельность обучающихся**	**УУД**
		Цель - постановка познавательной задачи. Учитель: Как вы думаете, почему так важна эта тема? Чему Вы можете научиться на этом уроке? Учитель: Вы хорошо поработали. Это поможет вам определить, какие задачи мы будем решать на уроке. Дети высказывают предположение. Учитель (с помощью интерактивной доски показывает им и озвучивает задачи урока): - определить значение лексических средств; - сформировать представление об использовании лексических средств создания образности.	**Цель** – сформулировать задачу урока Отвечая на вопросы, сами делают выводы о задачах урока, строят гипотезы.	**Познавательные**: Принимать участие в беседе, формулировать и ставить познавательные задачи. **Регулятивные:** Самостоятельно выделять и формулирование познавательной цели; **Личностные:** Мотивация учебной деятельности (социальная, учебно-познавательная) **Коммуникативные**: Взаимодействие с учителем (многосторонняя коммуникация)

		Время	Используемые ресурсы	
3	**Формирование произносительных навыков.**	***5-7 минут***	***Презентация***	
		Деятельность учителя	**Деятельность обучающихся**	**УУД**
		<u>Цель</u> – Учить воспринимать и понимать иноязычный текст, извлекать основную информацию, содержащуюся в тексте; передать основную информацию, содержащуюся в тексте. Учитель: Ребята, ранее мы с вами познакомились со структурой стилистического анализа художественного текста, теперь давайте попробуем вспомнить, какие лексические средства свойственны художественному тексту? Ученики отвечают на вопрос. Учитель: Давайте с Вами посмотрим на слайд. Здесь вы видите список стилистических средств создания образности, прочитаем их. *метафора, синекдоха, метонимия, омонимы, омофоны, синонимы, антонимы, архаизмы.*	**<u>Цель</u>** – Восприятие и понимание на слух иноязычный текст, извлечение основной информации, содержащейся в тексте; передача основной информации, содержащейся в тексте. Отвечая на вопросы, делают выводы, строят гипотезы.	**Познавательные:** Осознанно и произвольно строить речевые высказывания в устной форме**.** **Коммуникативные:** Использовать речевые, опорные и наглядные средства для выполнения задания**.** **Регулятивные:** Осуществлять самоконтроль и анализировать допущенные ошибки. **Личностные**: Формировать самооценку на основе успешности учебной деятельности.
	Актуализа	**Время**	**Используемые ресурсы**	

4	**ция лексического материала**	***5-7 минут***	***Текстовый материал***	
		Деятельность учителя	**Деятельность обучающихся**	**УУД**
		Цель – Актуализировать ранее изученные лексические единицы по теме: лексические средства создания образности для решения коммуникативных задач. Учитель: перед вами отрывок из произведения Ч. Диккенса «Большие надежды». В парах найдите лексические приемы в этом отрывке.? Ученики: ученики читают отрывок, находят примеры лексических средств.	**Цель** – включиться в иноязычное общение, отреагировав на реплику учителя согласно коммуникативной задаче в парах. Составление речевых высказываний (выражение мнения по заданной проблеме).	**Познавательные:** Структурирование знаний. Сознательное и произвольное построения высказывания в устной форме. **Коммуникативные:** Инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации. **Регулятивные:** Формирование умения осуществлять контроль в формате сличения своей работы с заданным эталоном.
5	**Обобщение результатов урока.**	**Время**	**Используемые ресурсы**	
		7-10 минут		
		Деятельность учителя	**Деятельность обучающихся**	**УУД**
		Цель – Учить выражать и обосновывать своё мнение, используя изученный языковой материал. Учитель: Сегодня мы с вами ознакомились с лексическими средствами создания образности, использовали свои знания для нахождения лексических средств в тексте. Давайте еще раз вспомним какие лексические средства создания образности мы находили в тесте?	**Цель -** Выражать и обосновывать своё мнение, используя изученный языковой материал.	**Коммуникативные**: Формулировать собственное мнение и позицию. Полно и точно выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации. Владение монологической формой речи в соответствии с грамматическими нормами.

		Ученики; обобщают полученные знания, отвечают на вопросы учителя.		иностранного языка **Личностные:** реализация ценностно-смысловых установок
6	**Объяснение домашнего задания**	**Время**	**Используемые ресурсы**	
		2 минуты	**Рабочие листы с вариантами домашнего задания**	
		Деятельность учителя	**Деятельность обучающихся**	**УУД**
		Цель – Объяснение способов выполнения домашнего задания. Рекомендации по выполнению домашнего задания. Учитель: В качестве домашнего задания предлагаю Вам проанализировать лексические приемы создания образности в отрывке и произведения Ч. Диккенса «Большие надежды».	**Цель** – осмыслить и записать домашнее задание. Записывают домашнее задание. Задают вопросы.	**Познавательные:** Осуществлять анализ информации. **Коммуникативные:** Ставить вопросы, обращаться за помощью, формулировать свои затруднения. **Регулятивные:** Использовать речь для регуляции своего действия.
7	**Подведение итогов урока. Рефлексия.**	**Время**	**Используемые ресурсы**	
		2 минуты	***Смайлики для самооценивания***	
		Деятельность учителя	**Деятельность обучающихся**	**УУД**
		Цель – подведение итогов урока, установить соответствие полученного результата поставленной цели.	**Цель** – осуществить констатирующий и прогнозирующий контроль по результату и способу действия. С помощью оценочных фраз оценивают свою деятельность на уроке.	**Познавательные:** Оценивать процесс и результат деятельности. **Коммуникативные:** Формулировать собственное мнение и позицию. **Регулятивные:** Выделять и формулировать то, осуществлять пошаговый

				контроль по результату. **Личностные**: Формировать адекватную мотивацию учебной деятельности, понимать значение знаний для человека.

ЗАКЛЮЧНИЕ

Подводя итог множеству определений текста, можно утверждать, что текст – это законченное структурное и информационное целое, которому присущ ряд признаков и особенностей. Любой связный текст – это некое сообщение, порожденное автором текста и предназначено для восприятия. В нормальных условиях речевого обобщения текст строится на основе предложений, а предложение функционирует не изолировано, а лишь в составе связного текста. При работе с художественным текстом важно различать речевые формы текста. Традиционно выделяют три формы художественного текста – описание, повествование, рассуждение. В связи с неумением обучающихся старших классов организовывать работу с художественным текстом, назрела необходимость в разработке элективного курса стилистической направленности, с помощью которого у обучающегося будет сформирован навык анализирования художественного текста англоязычной литературы.

Важнейшей особенностью художественного текста является его анализ. В третьей главе мы рассматривали художественный текст как объект лингвистического анализа.

На основе вышесказанного нами был разработан элективный курс «Домашнее чтение».

Элективный курс – это обязательные для посещения курсы по выбору учащихся, входящие в состав профиля обучения на старшей ступени школы. Элективные курсы реализуются за счет школьного компонента учебного плана… Количество элективных курсов, предлагаемых в составе профиля, должно быть избыточно по сравнению с числом курсов, которые обязан выбрать учащийся. По элективным курсам единый государственный экзамен не проводится. При этом примерное соотношение объемов базовых общеобразовательных, профильных общеобразовательных предметов и элективных курсов определяется пропорцией 50:30:20.

В рамках элективного курса были разработаны уроки, направленные на анализирование художественного текста, на примере отрывков англоязычных произведений.

Также были рассмотрены основные положения об элективных курсах, так как они обладают сложной организацией и требует подробного ознакомления.

На основании данного анализа сделан вывод, что элективные курсы играют важную роль в системе профильного обучения на старшей ступени школы, т. к. связаны с удовлетворением индивидуальных образовательных потребностей, интересов и склонностей каждого школьника, а также носят обязательный характер для старшеклассников, выбравших тот или иной профиль.

Список литературы

1. Адмони В. Г. Система форм речевого высказывания. СПб.: Наука, 1994.
2. Андреева К.А. Грамматика и поэтика нарратива в русском и английском языках. Тюмень: Дис. док. филол. наук., 1998.
3. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов. М.: Флинта: Наука, 2005.
4. Афанасьева О.В., Джули Дж., Михеева И.В., Оби Б., Эванс В. Учебное издание. Английский в фокусе. 11 класс. 2–е изд., доп.и пераб. М.: Express Publishing: Просвещение. 2009.
5. Ахмедьяров К. К. Русский язык. Алматы: Казак университет, 2008.
6. Бабайлова А.Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку. Саратов: Изд-во Саратовского университета. 1987.
7. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство. 1986.
8. Белянин В. П. Психолингвистические аспекты художественного текста. М.: Изд-во МГУ, 1988.
9. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании. Интернет-журнал «Эйдос». 2005. URL: http://eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm
10. Бим И.Л. Немецкий язык. Базовый курс. Концепция, программа. – М.: Новая школа. 1995.
11. Бим И.Л., Садомова Л.В. Немецкий язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников И.Л. Бим. 5–9 классы. Пособие для учителей общеобразовательных организаций. М.: Просвещение. 2014.
12. Блох М. Я. Идеи ученого в ретроспективе и перспективе//И.Р. Гальперин. Избранные труды. – М.: Высшая школа, 2005.
13. Валгина Н.С. Теория текста. Тексты нехудожественные и художественные. Текст структуры. М.: Наука, 2003.

14. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Гуманизация и компетентность: контексты интеграции. М.: МГПОУ. 2006.
15. Вождаева Е.О., Разуваева Т.А. Факторы формирования читательской компетенции учащихся средней общеобразовательной школы в процессе изучения иностранного языка // Иностранные языки в XXI веке: актуальные вопросы лингвистики, теории перевода и методики преподавания иностранных языков. Сборник статей V Международной научно-практической конференции. Пенза, 2016.
16. Воробьева О. П. Текстовые категории и фактор адресата. Киев: Вища школа, 1993.
17. Гальперин И. Р. Проблемы лингвостилистики. Новое в зарубежной лингвистике. М.: Лингвостилистика, 1980.
18. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981.
19. Гвенцадзе М.А. Коммуникативная лингвистика и типология текста. Тбилиси: Агаф, 1986.
20. Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. М.: Педагогика. 1982.
21. Дойль А. К.. Собрание сочинений : в 12 т. / пер. с англ. — М. : Симпозиум, 1992.
22. Дымарский М. Я. Художественный текст. Структура. Язык. Стиль. СПб.: С.-Петерб. ун-та, 1993.
23. Егорова А. М. Теория и практика образования в современном мире: материалы международной научной конференции. СПб.: Реноме, 2012.
24. Зарубина Н.Д. Текст: лингвистический и методический аспекты. М.: Русский язык. 1981.
25. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование России. 2003.
26. Зимняя И.А. Психология обучения иностранному языку в школе. М.: Просвещение. 1991.

27. Зимняя И.А. Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации. М. 1976.
28. Карасик В. И. Лингвистика текста и анализ дискурса. Архангельск-Волгоград: Перемена, 1994.
29. Карасик И. В. Курс лекций по лингвистике текста. М.: Наука, 2002.
30. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. Пособие для учителей. М.: Просвещение. 1983.
31. Конобеев А. В. Создание программ к элективным курсам по английскому языку – принципы и практика (на примере УМК “Деловой английский для школы” / “Business English for Schools”). М.: Титул, 2006.
32. Котюрова М.П., Баженова Е.А. Культура научной речи. Текст и его редактирование. М.: Флинта, 2008.
33. Кузнецов А.А. Элективные курсы в профильном обучении: Образовательная область «Информатика». М.: Вита-Пересс, 2004.
34. Левченко Е.Г. Тренинги подготовки учителей к развитию толерантности подростков – Томск: STT. 2006.
35. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл. 1997.
36. Лондон. Дж. Собрание сочинений в 8 томах. — М.: Отечество; Полигран, 1993—1995.
37. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. М.: Искусство, 1970.
38. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. СПб.: Искусство – СПБ, 1998.
39. Маслова В. А. Когнитивный и коммуникативный аспекты художественного текста. Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2014.
40. Матвеева Т. В. Функциональные стили в аспекте текстовых категорий. Свердловск: Урал. ГУ, 1990.
41. Михайлова Е.В. Интертекстуальность в научном дискурсе (на материале статей): Автореферат, Волгоград, 1999.

42. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. – 4-е изд., доп. М.: Азбуковник. 1999.
43. Пищальникова В. А. Проблема смысла художественного текста. Барнаул: 1984.
44. Погонышев Д.А., Васильева С.Н., Степанова В.В., Горбунова С.В., Жирновникова О.М. Проблемы внедрения и преподавания элективных курсов по социогуманитарным дисциплинам в предпрофильном и профильном обучении школьников (материалы региональной научно-практической конференции). Нижневартовск: НГГУ, 2009.
45. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высш. шк. 2004.
46. Поляков О. Г. Теоретические и практические аспекты разработки профильно-ориентированных программ по английскому языку. Иностранные языки в школе. М.: 2004.
47. Посохина Е. С. Методические рекомендации по разработке программы учебных курсов, предметов, дисциплин общеобразовательных учреждений. Белгород: Белгородский институт развития образования, 2014.
48. Разуваева Т.А. Методические рекомендации по совершенствованию читательской компетенции студентов факультета иностранных языков на занятиях по немецкому языку. Федеральное агентство по образованию РФ, Пензенский гос. пед. ун-т им. В. Г. Белинского, Тульский гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого. Пенза. 2006.
49. Рогова Г. А. Элективные курсы как содержательная основа профильного обучения. М.: 2010.
50. Российское Образование. Федеральный портал [Электронный ресурс]: программы элективных курсов, нормативные документы, разнообразные ресурсы для школы. URL: http://edu.of.ru/

51. Российское Образование. Федеральный портал [Электронный ресурс]: о Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html/
52. Российское Образование. Федеральный портал [Электронный ресурс]: Особенности составления программ элективных курсов. URL: http://refdb.ru/look/2566902.html/
53. Российское Образование. Федеральный портал [Электронный ресурс]: Экспертиза программ элективных курсов. URL: http://www.edu.ru/
54. Руднев В. П. Словарь культуры XX века. М.: Аграф, 1999.
55. Ушинский К.Д. Программы для средней общеобразовательной школы. 1-2 классы. К.: Початкова школа. 2002.
56. Федеральные государственные образовательные стандарты URL: http://минобрнауки.рф/документы/336
57. Философский Энциклопедический Словарь. М.: Советская энциклопедия, 1983.
58. Хомский Н. Язык и мышление М. 1972.
59. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. 2003. №2.
60. Челышкова Н.Б. О возможных направлениях модернизации образовательных стандартов: Материалы 11-ой Всероссийской научно-методической конференции. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2001.
61. Шарыгин И.Ф. Факультативный курс по математике: Решение задач. Учебное пособие для 11 класса средней школы. М.: Просвещение, 1991.
62. Элективные курсы в профильном обучении: Образовательная область «Математика». М.: 2004.
63. Bain, A. English Composition and Rhetoric – NY: Oxford University Press. 1967.
64. Bornheim, H. The Narrative Modes – Cambridge: D.S.Brewer. 1973.

65. Ehlers S. Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik/ S.Ehlers. Gesamthochschule Kassel (GhK), 1992.
66. Grzesik J. Textverstehen lernen und lehren. Stuttgart: Klett, Verlag für Wissen und Bildung, 1990.
67. Hutmacher W. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasburg, 1997.
68. Westhoff G. Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen / Muenchen: Hueber. 1987.