

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Историко-филологический
факультет

Кафедра «Иностранные языки
и методика преподавания
иностранных языков»

Направление подготовки 44.04.01
«Педагогическое образование»

Магистерская программа
«Языковое образование»

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему

«ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕКСТОТЕКИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ
ИНОЯЗЫЧНОЙ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ
СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ»

Студент _____ Вождаева Екатерина Олеговна

Руководитель _____ к.п.н., доцент Разуваева Т.А.

Нормоконтролёр _____ к.п.н., доцент Шурыгина Ю.А.

Рецензент _____ к.п.н., доцент Ясаревская О.В.

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от _____ № ____)

Заведующий кафедрой _____ к.и.н., доцент Алешина Е.Ю.

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

Секретарь ГЭК _____ Шурыгина Ю.А.

Пенза 2017

Содержание

Введение	3
Глава I. Формирование иноязычной читательской компетенции учащихся средней общеобразовательной школы как психолого-педагогическая проблема.....	8
1.1 Понятие «иноязычная читательская компетенция» в современном научном знании.....	8
1.2 Проблема понимания понятия «текстотека»	22
1.3 Факторы формирования иноязычной читательской компетенции учащихся средней общеобразовательной школы в процессе изучения иностранного языка	34
Выводы по первой главе.....	44
Глава II. Опытнo-экспериментальная работа по использованию текстотеки в процессе формирования иноязычной читательской компетенции учащихся средней общеобразовательной школы.....	45
2.1 Анализ текстотек зарубежных и отечественных учебно-методических комплектов по немецкому языку.....	45
2.2 Экспериментальная проверка использования текстотеки как фактора формирования иноязычной читательской компетенции учащихся средней общеобразовательной школы.....	67
Выводы по второй главе.....	92
Заключение.....	94
Список литературы.....	98
Приложение 1.....	104
Приложение 2.....	106
Приложение 3.....	108

Введение

Владение иностранным языком в настоящее время рассматривается в европейском сообществе как ключевая компетенция, от которой зависит благополучие общества и каждого отдельного человека. Важность изучения иностранных языков закреплена и в российской системе образования: второй иностранный язык введен в качестве обязательного предмета в школах, планируется введение единого государственного экзамена по иностранному языку в качестве обязательного.

В Федеральном государственном образовательном стандарте (далее ФГОС) в качестве цели обучения иностранному языку предусматривается овладение иноязычным общением как минимум на уровне элементарной коммуникативной компетенции в говорении, аудировании, письме и чтении [54].

Чтение на иностранном языке как вид речевой деятельности и как опосредованная форма общения является, по мнению многих исследователей, самым необходимым для большинства людей. Возможность непосредственного общения с носителями языка имеют, как правило, сравнительно немногие, возможность читать на иностранном языке – практически все. Согласно И.Л. Бим, чтение является универсальным видом речевой деятельности. Поэтому обучение чтению выступает в качестве целевой доминанты.

Все вышеизложенное позволяет утверждать важность формирования иноязычной читательской компетенции. Это обусловило тему исследования: **«Использование текстотеки как фактора формирования иноязычной читательской компетенции учащихся средней общеобразовательной школы».**

Проблема исследования: теоретическое и экспериментальное обоснование использования текстотеки как фактора формирования иноязычной читательской компетенции учащихся средней

общеобразовательной школы.

Объект исследования: формирование иноязычной читательской компетенции на уроках немецкого языка.

Предмет исследования: использование текстотеки как фактора формирования читательской компетенции учащихся средней общеобразовательной школы

Целью исследования является теоретическое обоснование, разработка и проверка на практике использования текстотеки, разработанной с учетом современных требований, для успешного формирования иноязычной читательской компетенции учащихся.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования сформулирована **гипотеза:** эффективность формирования иноязычной читательской компетенции учащихся средней общеобразовательной школы повысится в том случае, если текстотека учебно-методического комплекса разработана в соответствии с современными требованиями, а процесс формирования иноязычной читательской компетенции реализуется с учетом комплекса педагогических условий:

- 1) использование текстотеки,
- 2) учет личностных особенностей учащихся,
- 3) осуществление диагностики уровня сформированности иноязычной читательской компетенции.

Цель исследования и выдвинутая гипотеза потребовала решения следующих **задач:**

- 1) на основе анализа психолого-педагогической литературы определить сущность понятия «иноязычная читательская компетенция», охарактеризовать ее структуру;
- 2) путем теоретического анализа выявить комплекс факторов, оказывающих объективное влияние на формирование иноязычной читательской компетенции учащихся средней общеобразовательной школы;

3) на основе анализа психолого-педагогической и методической литературы уточнить понятие «текстотека» в процессе формирования иноязычной читательской компетенции понимать можно понимать, выявить современные требования к текстотеке учебника по иностранному языку;

4) определить и опытно-экспериментальным путем проверить эффективность использования текстотеки как фактора формирования иноязычной читательской компетенции учащихся средней общеобразовательной школы.

В рамках исследования использовались следующие **методы исследования:**

– теоретические (теоретический анализ литературы по проблеме исследования; анализ действующих нормативных документов по теме исследования – программ, отечественных и зарубежных образовательных стандартов; изучение передовых технологий обучения чтению за рубежом);

– эмпирические (изучение и обобщение педагогического опыта; анкетирование; опытно-экспериментальная работа по формированию читательской компетенции учащихся);

– методы статистической обработки результатов исследования.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения средней общеобразовательной школы с. Леонидовка (далее МБОУ СОШ с. Леонидовка). Экспериментальной работой было охвачено 32 учащихся двух пятых классов.

Этапы исследования: исследование проводилось в три этапа.

На первом этапе изучалась и анализировалась психолого-педагогическая и методическая литература по проблеме исследования, уточнялся предмет исследования, разрабатывалась гипотеза, изучался и обобщался педагогический опыт по формированию иноязычной читательской компетенции учащихся, осуществлялась подготовка и проведение констатирующего эксперимента.

На втором этапе проводилась опытно-экспериментальная работа по формированию иноязычной читательской компетенции учащихся, анализировался и апробировался фактический материал, накопленный в процессе исследования.

На третьем этапе осуществлялись анализ, систематизация и обобщение результатов исследования, оформление текста диссертации.

Научная новизна исследования состоит в том, что:

- на основе проведенного в работе теоретического анализа определена сущность иноязычной читательской компетенции учащихся 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;

- сформулировано определение понятия «текстотека», а также выявлены требования к составлению текстотеки;

- на основе проведенного анализа методической литературы разработан алгоритм работы с иноязычным текстом;

- выявлена совокупность педагогических условий эффективности формирования иноязычной читательской компетенции.

Теоретическая значимость заключается в том, что полученные результаты теоретического анализа способствуют приращению научных знаний в области теории и методики обучения.

Практическая значимость исследования состоит в том, что апробированные в нем учебно-методические материалы, анкеты и комплекс тестовых заданий для выявления уровня сформированности иноязычной читательской компетенции, алгоритм работы с иноязычным текстом могут быть использованы при обучении учащихся в средней общеобразовательной школе.

На защиту выносятся следующие положения:

1) иноязычную читательскую компетенцию учащихся средней общеобразовательной школы можно определить 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;

2) факторами, оказывающими влияние на процесс формирования иноязычной читательской компетенции являются: индивидуально-личностные особенности учащихся, общий кругозор и использование текстотеки УМК по немецкому языку, причем последний является ключевым;

3) под текстотеккой в процессе формирования иноязычной читательской компетенции понимать можно комплекс специально отобранных печатных и электронных иноязычных текстовых материалов, применяемых педагогом для успешного формирования иноязычной читательской компетенции;

4) формирование иноязычной читательской компетенции должно реализовываться в следующей последовательности:

- предварительная диагностика уровня сформированности иноязычной читательской компетенции учащихся;

- разработка учебно-методических материалов для текстотеки учебно-методического комплекса для успешного формирования иноязычной читательской компетенции;

- формирование иноязычной читательской компетенции на основе разработанных учебно-методических материалов в соответствии с современными требованиями к текстотеке с учетом факторов, оказывающих влияние на этот процесс.

Магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений.

Глава I. Формирование иноязычной читательской компетенции учащихся средней общеобразовательной школы как психолого-педагогическая проблема

1.1 Понятие «читательская компетенция» в современном научном знании

В современном мире большую роль в жизни ученика 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, вымышленными 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]. 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 видов 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].

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].

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.

В работе нас интересует более узкое понятие «иноязычное чтение». Проведя анализ литературы, мы выявили, что такое понятие используется в методической литературе, однако практически не раскрывается. Поэтому, проанализировав ряд определений понятия «чтение», мы предлагаем 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.

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»

<i>Автор</i>	<i>Определение</i>
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]. 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].

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].

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].

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].

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].

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]. 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].

Как отмечает в своем докладе американский ученый В. Хутмахер, понятие «компетенция» содержательно до сих пор точно не определено. Тем не менее, исследователи соглашались с тем, что понятие «компетенция» ближе к понятийному полю «знаю, как», чем к полю «знаю, что» [65].

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]. 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; 57].

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]. 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; 27; 28]. 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].

По мнению И.Л. Бим, целесообразно различать четыре различные компетенции: в говорении, слушании, чтении и письме – как составляющих речевой компетенции [9]. 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 используют 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» [70], Ю. Грцесик (Ju. Girzesik) – как «готовность использовать чтение в качестве средства

приобретения новых знаний для дальнейшего обучения» [64]. 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, вымышленными 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].

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]. 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;
- налитические умения;
- нтерпретационные умения;
- ценочные умения.

Таблица № 2. Структура читательской компетенции

Компонент читательской компетенции	Содержательная характеристика компонентов читательской компетенции
Когнитивный компонент	<ul style="list-style-type: none"> – 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).

<p>Деятельностный компонент</p>	<ul style="list-style-type: none"> – 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 соотносить 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.

1.2 Проблема понимания понятия «текстотека»

В предыдущем параграфе мы рассмотрели сущность читательской деятельности и иноязычной читательской компетенции. Основным средством формирования иноязычной читательской компетенции выступают иноязычные тексты.

На сегодняшний день существует около трехсот определений текста, среди которых есть семантически неоднозначные или не показывающие существенной разницы между текстом и словом. Различные определения понятия «текст» обусловлены разнообразными подходами к исследованию текста, который является объектом исследования сразу нескольких научных

дисциплин (социолингвистики, психолингвистики, прагматики, семантики, собственно лингвистики текста, методики, дидактики и т.д.).

Четкого и общепризнанного определения понятия «текст», охватывающего все случаи его употребления, не существует. Слово «текст» берет начало от латинского языка «textus», что переводится как «ткань, сплетение, соединение».

Приведем несколько определений понятия «текст». Философия раскрывает понятие текста через «знаковую форму коммуникативной репрезентации философского осмысления бытия» [58] и механизм, который «перераспределяет порядок языка», трансформирует представленную в тексте реальность.

В психологии под термином «текст» одни исследователи подразумевают «первичную данность» всех гуманитарных дисциплин и всего гуманитарно-филологического мышления [6]. Другие определяют текст как «произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, обьективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа...» [21].

В современной лингвистике общепринятым является следующее определение текста: «Текст – это реально высказанное (написанное) предложение или совокупность предложений, ... могущее ... служить материалом для наблюдения фактов данного языка» [4].

В каждом из этих определений содержание термина «текст» раскрывается через понятие «речь», «речевая деятельность». Часто именно в таком аспекте рассматривается понятие «текст» в современной науке.

Отечественные лингвисты формулируют понятие текста следующим образом: «...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» [38].

В методике обучения иностранным языкам закрепились аналогичная точка зрения на текст. В широком смысле текст – это любой целостный (законченный) продукт речевой деятельности. Речевые действия, которые зафиксированы в нем, передают существующие между элементами речевого акта отношения [52]. Поэтому с точки зрения методики обучения можно дать следующее определение этому понятию. Текст – это «продукт речевого высказывания, содержащий необходимую для передачи информацию, организованную в смысловое и структурное единство определенного языкового уровня» [22].

Таким образом, дефиниция понятия «текст» до сегодняшнего дня остается дискуссионной, исследователи решают этот вопрос по-разному: одни признают текст только в письменной речи, другие допускают существование текста и в устной монологической речи, третьи говорят о тексте в диалогической речи как реализации любого речевого замысла. Большинство ученых считает текстом только определенным образом построенную, организованную речь.

Ученые приходят к выводу о принципиальной неопределенности понятия «текст». Анализ экспериментальных данных показал, что содержание текста является результатом понимания и отражает денотативный уровень. Как известно, внешнюю форму текста образуют языковые единицы, от которых осуществляется переход к денотативной составляющей текста за счет соотнесенности слов, осмысления выражений, соотнесения языковых единиц с реальностью, которая отражена в мышлении и пр.

Итак, в настоящее время большинство исследователей придерживаются точки зрения, что под текстом следует понимать сложное структурное целое, на которое оказала влияние не только объективная реальность, но и языковая личность, характеризующаяся субъективностью. Иными словами, рассматриваемый нами феномен подвержен постоянным изменениям.

Что касается трактовки текста современными методистами по иностранным языкам, то здесь наблюдается единодушие в определении данного сложного понятия, а именно: текст есть коммуникативная единица, имеющая в своем арсенале такую характеристику, как наличие коммуникативной задачи.

Рассматривая понятие «текст», методисты опираются на понимание сущности языка. Язык представляет собой набор букв, слов и ряд грамматических правил. В языке находит отражение мышление, которое вербализируется в текстах. В методической литературе указывается на то, что язык следует рассматривать скорее не как систему, а как средство общения, средство выражения мыслей.

Придерживаясь названного значения языка, текст – это не только дидактическая единица в целостном педагогическом процессе, но и объект иноязычного образования и уникальный источник мотивации. В рамках настоящей работы мы придерживаемся определения, данного Л.К. Мазуновой: «Текст – это методически целесообразный, аутентичный фрагмент культурно-языкового пространства, в рамках которого моделируется взаимодействие обучаемого посредством управляемой текстовой деятельности» [39].

Неоспорима ценность текста, которая состоит в социокультурном содержании. Текст позволяет реализовать языковые средства всех уровней, чтобы решить множество проблем в сфере межкультурного взаимодействия.

Как дидактическая единица текст имеет следующие значимые функции:

- отражает реалии и ценности культуры, способствует формированию и развитию межкультурной компетенции обучающихся;
- является источником информации по некоторым темам и соответствует интересам обучающихся;
- стимулирует выражать свое мнение, точку зрения на поднятую в тексте проблему на уроке иностранного языка;

- способствует развитию социальных форм взаимодействия на уроке: работы в группах, реализации проектной деятельности, развитию разнообразных учебных стратегий;
- является языковым коммуникативным образцом, что определяет его репродуктивность, потому что его можно по-разному интерпретировать;
- находится в постоянном развитии, т. к. отражает мышление носителя языка, чем удовлетворяет необходимость людей нового поколения в новых темах и языковых образцах;
- делится на несколько типов и подтипов, что ведет к решению нескольких целей коммуникации в рамках учебного занятия по иностранному языку;
- несет в себе материал для развития лексических, грамматических, фонетических, орфографических навыков и коммуникативных умений во всех видах речевой деятельности (чтении, говорении, письме и аудировании);
- повышает мотивацию, поскольку текст характеризуется тематической направленностью, естественной формой предъявления языковых образцов, многообразием типов, оригинальными формами презентации и, как следствие, позволяет не только методически грамотно спланировать и провести урок, но и вызвать интерес обучающихся к дальнейшему изучению иностранных языков.

Таким образом, можно сделать выводы, что текст в методическом аспекте представляет собой трехуровневую единицу: лингвистическую, коммуникативную и социокультурную. Это обусловлено тем, что текст выступает в качестве универсального средства в процессе обучения иностранному языку, о чём свидетельствуют рассмотренные выше функции текста. Но для формирования высокого уровня иноязычной читательской компетенции необходим комплекс текстов. В методической литературе комплекс текстов определяется учеными как тестотека.

Анализ научной литературы показал, что термин «тестотека», хоть и стал достаточно часто использоваться в современной методической

литературе, однако само по себе он практически не раскрывается и не анализируется. В данной работе мы опираемся на мнение А.Р. Арутюнова [3], который считает, что текстотека учебника состоит из всех материалов презентации – печатные и звучащие тексты разных жанров, рисунки и иллюстрации, мотивирующие и стимулирующие общение, коллажи, материалы прессы, инструкции и объявления, графики, чертежи, бланки и формуляры – одним словом, все виды информации и каналы их предъявления, с которыми учащиеся будут регулярно работать в ходе учебы и после ее окончания [3]. На основе данной точки зрения мы предлагаем под текстотекой в процессе формирования иноязычной читательской компетенции понимать **комплекс специально отобранных печатных и электронных текстовых материалов, применяемых педагогом для успешного формирования иноязычной читательской компетенции.**

Таким образом, термины «текст» и «текстотека» входят в понятийный аппарат современной науки, а именно, многих научных дисциплин, где нет единого мнения об определении данных понятий. Следовательно, проблемы понятий «текста» и «текстотека» актуальны в современном научном знании. Как мы уже отметили, текст характеризуется сложностью своей организации, что обуславливает многоаспектность его изучения. Следовательно, существует множество вариантов типологизации текстов. В настоящее время допускается научная нестрогость при использовании терминов «тип текста», «класс текстов», «вид текста», «жанр текста», «тип речи» или «форма текста». Так как отсутствует единая методологическая база, допускается также смешение разнообразных критериев, как лингвистических, так и экстралингвистических. Однако в методической литературе часто можно встретить термин «тип текста».

Известна лингвистическая типология текстов с учетом функционально-стилевого параметра. В ее основу положены, прежде всего, такие экстралингвистические факторы, которые обуславливают стилиевые черты

текстов. Традиционно выделяются следующие типы: официально-деловые, научные, публицистические, разговорные, художественные.

В методическую литературу входят эти 5 общеизвестных типов текста. Но также выделяются три основных типа текстов, которые обычно составляют текстотеку УМК по иностранному языку: аутентичные, адаптированные и учебные.

Рассмотрим основные типы текстов в современном методическом знании:

1. Аутентичный текст.

В последнее время все больше внимания уделяется проблеме аутентичности в методике обучения иностранным языкам. Аутентичным считается текст, написанный для носителей языка носителями этого языка и который не был изначально создан для учебных целей. Под аутентичными текстами понимают также тексты, произведенные для того, чтобы выполнить некий социальный заказ при изучении языка, не написанные специально для изучающих второй язык (образцы газетных или журнальных статей, радиопередачи, рекламные объявления).

В лингвистическом аспекте аутентичные тексты характеризуются своеобразием лексики: в них присутствуют слова с эмоциональной окраской, словосочетания, рассчитанные на возникновение ассоциативных связей, фразеологизмы, неологизмы. Что касается синтаксиса, то он характеризуется краткостью и неразвернутостью предложений, фрагментарностью. Часто предпочтение отдается простым предложениям.

Социокультурный фон аутентичных текстов реализуется через продуктивный словарный запас, в который входят наиболее коммуникативно-значимые лексические единицы, распространенные в типичных ситуациях общения, а также слова с национально-культурным компонентом: безэквивалентная лексика, реалии повседневной жизни. Овладевая повседневной лексикой носителей языка, можно проникнуть в иную национальную культуру.

В психологическом аспекте в таких текстах находит свое выражение деятельностная структура говорения. Текст выступает, с одной стороны, как продукт говорения и является способом речевого воздействия на читающего, с другой стороны, он выступает как объект смысловой обработки и создает необходимое содержание и коммуникативную базу для развития говорения: он обладает коммуникативной целостностью, благодаря которой отвечает познавательным и эмоциональным запросам учащихся, активизирует их мыслительную деятельность.

Кроме перечисленного в методическом знании выделяются также следующие аспекты аутентичности текста [44]:

- ситуативная аутентичность: предполагает естественность ситуации, предлагаемой в качестве учебной иллюстрации, интерес носителей языка к заявленной теме, естественность ее обсуждения;
- аутентичность национальной ментальности: с помощью такого аспекта разъясняется уместность или неуместность использования той или иной фразы;
- аутентичность оформления, что привлекает внимание учащихся и облегчает понимание коммуникативной задачи текста, установление его связей с реальностью. Оформление аутентичных текстов способствует повышению мотивации учащихся и создает условия для наиболее эффективного погружения в языковую среду на уроке. В современных учебниках объявление изображается в виде листка, приклеенного к стене, статья – в виде вырезки из газеты, что создает впечатление подлинности текста;
- аутентичность учебных заданий к текстам: этот аспект стимулирует взаимодействие с текстом. Задания должны быть основаны на операциях, которые совершаются во внеучебное время при работе с источниками информации.

Таким образом, не существует единого определения аутентичности. Она представляет собой совокупность целого ряда условий, различных

видов аутентичности, причем степень наличия того или иного вида может быть различной в зависимости от ситуации.

2. Адаптированный текст.

Что касается адаптированных текстов, то это такие же аутентичные тексты, только написанные специально для изучающих иностранный язык как неродной язык. Они вводятся в учебный процесс для закрепления той или иной грамматической темы, лексического материала.

Адаптированный текст – это облегченный текст литературного произведения, приспособленный для малоподготовленных читателей или детей. Адаптированные тексты часто применяются при изучении иностранных языков. При этом текст обычно сокращается, упрощается синтаксис, исключаются сложные обороты, редко употребляемые слова и словосочетания заменяются общеизвестными или поясняются [17].

3. Учебный текст.

Понятие «учебный текст» в трудах исследователей трактуется неоднозначно. «Учебный текст – это единица обучения текстовой деятельности, учебной текстовой коммуникации. Это текст, организованный в дидактических целях в смысло-содержательном, языковом и композиционном отношениях в единую систему, часть совокупной информации учебника, предназначенной для управляемого становления текстовой деятельности, на основе которой дается система знаний по определенной дисциплине, прививаются умения и навыки людям определенной группы (возрастной, национальной и т. д.) на определенном этапе обучения» [5].

Более широкое признание получило высказывание о том, что «учебный текст – это не просто источник готовых знаний, подлежащих запоминанию, а, прежде всего, источник познавательных задач или проблем, которые надо уметь обнаружить и решить» [25].

Учебным текстом может считаться любой текст, полезный при освоении определенной учебной дисциплины. Он должен быть

дидактически удобным: его базовая информация должна быть логически структурирована по лингвориторическим законам. Текст должен соответствовать возрастным особенностям учащихся.

Итак, в методической литературе в основном выделяются три основных типа текстов: аутентичные, адаптированные и учебные. Под аутентичным текстом понимается любой продукт речевой деятельности, где транслятором и реципиентом выступают носители данного языка. Адаптированный текст представляет собой аутентичный текст, упрощенный в целях обучения. Учебные тексты – это тексты, написанные специально в учебных целях.

В текстотеку современного УМК по иностранному языку должны входить все виды текстов: аутентичные, адаптированные и учебные тексты. Однако удельный вес в современном УМК должен приходиться на аутентичные тексты, несмотря на определенные сложности в их использовании в учебном процессе.

На уроках иностранного языка учащиеся сталкиваются с различными видами текстов. Они обычно классифицируются методистами по содержанию и методу использования на уроках иностранного языка. По содержанию тексты по иностранному языку бывают лингвострановедческие, художественные, прагматические, научно-популярные и т. д.

Большая часть текстотеки в средней общеобразовательной школе приходится на тексты лингвострановедческого характера. С помощью таких текстов учащиеся знакомятся с реалиями изучаемого языка, получают дополнительные знания в разных областях: науки, географии, образования, культуры и т. д. Также у учащихся повышается эрудиция и интерес к предмету.

В методике обучения иностранным языкам огромную роль играет работа с художественными текстами. Учащиеся должны уметь прочитать и понять художественный текст, научиться его анализировать, давать характеристику главным героям. Задача учителя – научить не просто

понимать текст на иностранном языке, но и научить учащихся работать с ним.

Художественные тексты нередко обладают сложным построением и формой изложения, что создает дополнительные трудности для проникновения в содержание текста. Особенностью художественных текстов является образность повествования, наличие распространенных описаний. Поэтому при чтении таких текстов особенно возрастает роль воображения. Как известно, чтение художественных текстов обычно сопровождается только словесным пониманием.

Работа с иноязычными текстами является неотъемлемой составляющей урока иностранного языка. Среди различных типов текстов в учебниках встречаются также прагматические тексты. Они позволяют сформировать не только навыки и умения извлечения информации, содержащейся в тексте, но и умения «присвоения» содержания, его необходимое использование в разных ситуациях. К прагматическим текстам относятся: таблицы; графики; диаграммы; кластеры; таблицы; географические карты и карты местности; расписание движения транспорта; карты сайтов, рекламные тексты и др.

По жанровой форме материала выделяют 2 вида аутентичных текстов:

1. Функциональные тексты повседневного обихода. Они выполняют поясняющую, рекламирующую или предупреждающую функцию. Например, дорожные знаки, вывески, схемы, диаграммы, рисунки и пр.

2. Информативные тексты. Они выполняют информационную функцию и содержат постоянно обновляющиеся сведения. К ним относятся статьи, интервью, письма читателей, актуальная информация, объявления, разъяснения к статистике, графике, рекламе, комментарий, репортаж и пр.

Изучать язык предпочтительнее на основе материалов, взятых из оригинальных источников и не предназначенных для учебных целей. Однако аутентичные тексты трудны в языковом аспекте и не всегда отвечают

конкретным задачам обучения. Поэтому выделяют также отдельную группу методических или учебных (адаптированных) текстов.

К аутентичным материалам относят также: личные письма, анекдоты, статьи, отрывки из дневников подростков, реклама, кулинарные рецепты, сказки, интервью, научно-популярные и страноведческие тексты.

Все аутентичные материалы, используемые при обучении иностранному языку делятся на аутентичные и учебно-аутентичные, то есть адаптированные. Что касается адаптированных текстов, они также являются аутентичными, но они изменены в методических целях либо в сторону упрощения, либо для усиления тех или иных характеристик текста.

Подводя итог всему выше сказанному, можно сделать следующие выводы. Во-первых, общепринятого определения текст, которое охватывает все области употребления, не существует. В данной работе мы опираемся на определение Л.К. Мазуновой, которая определяет текст как методически целесообразный, аутентичный фрагмент культурно-языкового пространства, в рамках которого моделируется взаимодействие обучаемого посредством управляемой текстовой деятельности. Во-вторых, для формирования иноязычной читательской компетенции преподавателю необходимо использовать комплекс текстов, называемый в методической литературе текстотекой. Данный термин достаточно часто используется учеными, но практически не раскрывается. В исследовании мы предлагаем под текстотеккой понимать **комплекс специально отобранных печатных и электронных текстовых материалов, применимых педагогом для успешного формирования иноязычной читательской компетенции.** В третьих, текстотеку УМК составляют три основных типа текстов: аутентичные, адаптированные и учебные.

1.3 Факторы формирования читательской компетенции учащихся средней общеобразовательной школы в процессе изучения иностранного языка

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]. 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; 29]:

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].

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]. 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]. 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; 28; 62; 70]. 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]. 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 обуславливает 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 сталкивается с проблемой отбора текстов. Рассмотрим критерии, на которые следует опираться при отборе иноязычных текстов.

В первую очередь, тексты должны соответствовать возрасту и интересам учащихся. Мы не можем дать ученикам начальной школы тексты про политику или экономику. 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]:

- 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);
- использовать словарь независимо от вида чтения.

Анализируя ФГОС, мы можем определить требования к текстам. Так, при обучении чтению с пониманием основного содержания учитель должен подбирать аутентичные тексты на материалах, отражающих особенности быта, жизни, культуры стран изучаемого языка.

Для обучения чтению с полным пониманием содержания необходимо подбирать несложные аутентичные адаптированные тексты разных жанров. Статьи из газет и журналов необходимы для обучения чтению с выборочным пониманием нужной или интересующей информации.

Таким образом, можно сделать вывод, что тексты, в первую очередь, должны быть аутентичными и относиться к разным жанрам: прагматические, научно-популярные, публицистические и художественные тексты, а также в текстах должна отражаться информация об особенностях быта, жизни и культуры стран изучаемого языка. Проверкой уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции в школе является сдача основного государственного экзамена в 9 классе (ОГЭ) или единого государственного экзамена в 11 классе (ЕГЭ). Для того чтобы ученик успешно прошел аттестацию, учитель должен основываться и на требования к подготовке к ОГЭ и ЕГЭ.

При анализе требований к ОГЭ и ЕГЭ мы также выявили, что тексты должны быть аутентичными и разножанровыми. В требованиях к ОГЭ

дается объем текстов – 220-600 слов, а также уровень сложности по общеевропейской шкале – А2. В требованиях к ЕГЭ прописана тематика текстов:

1. Повседневная жизнь и быт, распределение домашних обязанностей в семье. Покупки.
2. Жизнь в городе и сельской местности. Проблемы города и села.
3. Общение в семье и школе, семейные традиции, межличностные отношения с друзьями и знакомыми.
4. Здоровье и забота о нем, самочувствие, медицинские услуги. Здоровый образ жизни.
5. Роль молодежи в современном обществе, ее интересы и увлечения, досуг. Переписка.
6. Родная страна и страна/страны изучаемого языка. Их географическое положение, климат, население, города и села, достопримечательности.
7. Путешествие по своей стране и за рубежом, осмотр достопримечательностей.
8. Природа и проблемы экологии.
9. Культурно-исторические особенности своей страны и стран изучаемого языка.
10. Вклад России и стран изучаемого языка в развитие науки и мировой культуры.
11. Современный мир профессий, рынок труда.
12. Возможности продолжения образования в высшей школе.
13. Планы на будущее, проблема выбора профессии.
14. Роль владения иностранными языками в современном мире.
15. Школьное образование. Изучаемые предметы, отношение к ним. Каникулы.
16. Научно-технический прогресс, его перспективы и последствия.
17. Новые информационные технологии.

18. Праздники и знаменательные даты в различных странах мира.

Подводя итог сказанному выше, мы можем предложить ряд рекомендаций, основываясь на которые учителям будет легче подбирать дополнительные тексты к занятиям (Таблица 3).

Таблица 3. Рекомендации по подбору дополнительных текстов.

Критерий	9 класс	11 класс
Тип текста	Аутентичный, разножанровый	
Объем	220-600 слов	до 900 слов
Уровень сложности	A2	B1
Тематика	Информация об особенностях быта, жизни и культуры стран изучаемого языка	

Таким образом, при подборе дополнительных текстов во-первых, учитель должен ориентироваться на личностные возможности ученика, а именно на возраст детей и их интересы в данный возрастной период. Во-вторых, тексты должны быть аутентичными, но допускается небольшой процент адаптированных текстов, а также должны быть представлены тексты различных жанров. В-третьих, тексты должны быть подобраны на различную тематику. Тематика текстов должна соответствовать не только темам, предложенным авторами учебника, но и темам, которые прописаны в требованиях к подготовке к ОГЭ и ЕГЭ. Учитель также не должен забывать, что уровень сложности текста должен соответствовать возрасту учащихся.

Итак, основными факторами формирования иноязычной читательской деятельности являются индивидуально-психологические особенности учащихся, общий кругозор и использование текстотеки УМК по иностранному языку. Для успешного формирования иноязычной читательской компетенции необходимо соблюдать следующие педагогические условия, направленные на минимизацию негативного влияния выявленных факторов: использование текстотеки в соответствии с предъявляемыми к ней требованиями, учет индивидуально-личностных особенностей и общего кругозора учащихся.

Выводы по первой главе

Подводя итог сказанному выше, можно сделать следующие выводы:

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

2. 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.

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

4. Для успешного формирования иноязычной читательской компетенции необходимо соблюдать следующие педагогические условия, направленные на минимизацию негативного влияния выявленных факторов: использование текстовых УМК в соответствии с предъявляемыми к ней требованиями, учет индивидуально-личностных особенностей и общего кругозора учащихся.

Глава II. Опытнo-экспериментальная проверка использования текстотеки как фактора формирования иноязычной читательской компетенции учащихся средней общеобразовательной школы

2.1 Анализ текстотек зарубежных и отечественных УМК по немецкому языку

Первая глава была посвящена анализу теоретических основ формирования иноязычной читательской компетенции. Мы рассмотрели понятие «иноязычная читательская компетенция» в научном знании, выявили факторы формирования иноязычной читательской компетенции учащихся средней общеобразовательной школы в процессе изучения иностранного языка. Кроме того, мы рассмотрели требования к текстотеке современного УМК по иностранному языку.

Основным средством формирования иноязычной читательской компетенции учащихся являются учебно-методические комплексы. Данный параграф посвящен анализу некоторых современных отечественных и зарубежных УМК по немецкому языку для того, чтобы выявить соответствует ли текстотека учебников требованиям ФГОС. Объектом рассмотрения и анализа в данном исследовании являются учебники, как составляющая УМК в связи с ограниченным объёмом работы.

Для анализа мы выбрали 3 учебно-методических комплекса: УМК «Немецкий язык» для 9, 10 и 11 классов И.Л. Бим, УМК «Горизонты» для 5 и 6 классов М.М. Аверин, Ф. Джин, Л. Рорман, М. Збранкова, и зарубежный УМК по немецкому языку «Netzwerk» уровня A1 и A2 С. Денглер (S. Dengler), П. Руш (P. Rusch), Х. Шмитц (H. Schmitz), Т. Зибер (T. Sieber).

Учебно-методический комплект «Горизонты» предназначен для изучения немецкого языка как второго после английского, ориентирован на европейские уровни языковых компетенций и с самого начала рассчитан на

погружение в языковую среду. УМК разработан в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта общего образования по иностранным языкам.

Задачами обучения немецкому как второму иностранному языку применительно к курсу для 5-6 класса являются:

- способствовать интеллектуальному и эмоциональному развитию личности ребёнка;
- развивать его память и воображение;
- создавать условия для творческого развития ребёнка;
- прививать навыки рефлексии и саморефлексии;
- развивать национальное самосознание наряду с межкультурной толерантностью;
- создавать ситуации для самореализации личности ребёнка;
- воспитывать в ребёнке самоуважение;
- воспитывать сознательное отношение к обучению, умение преодолевать трудности самостоятельно;
- способствовать формированию чувства «успешности»;
- учить ставить перед собой цели в изучении учебного предмета и достигать их;
- развивать интерес и уважение к культуре, истории, особенностям жизни стран изучаемого языка;
- раскрывать общеобразовательную и практическую ценность владения несколькими иностранными языками.

Практические задачи должны отвечать тем требованиям, которые заложены в федеральном государственном образовательном стандарте общего образования и определены европейскими уровнями языковых компетенций. УМК для 5 и 6 классов позволяют выйти на уровень А1 согласно Шкале европейских языковых компетенций [1; 2].

В состав учебно-методического комплекта для 5 и 6 класса входят:

- учебник (Lehrbuch – LB);
- рабочая тетрадь (Arbeitsbuch – AB);
- контрольные задания (Testheft);
- аудиоприложение на диске;
- книга для учителя (Lehrerhandbuch);
- рабочие листы (Arbeitsblätter).

Учебник содержит 7 глав, две главы для повторения – «Маленькая перемена» и «Большая перемена», немецко-русский словарь:

Глава 1. Знакомство/Kennenlernen

Глава 2. Мой класс/Meine Klasse

Глава 3. Животные/Tiere

Маленькая перемена/Kleine Pause

Глава 4. Мой день в школе/Mein Schultag

Глава 5. Хобби/Hobbys

Глава 6. Моя семья/Meine Familie

Глава 7. Сколько это стоит?/Was kostet das?

Большая перемена/Große Pause

Немецко-русский словарь/Deutsch-russisches Wörterbuch

Каждая глава – это новая лексическая тема. Она содержит не более 9 уроков, последний из них запланирован для проведения диктанта, выполнения контрольных заданий и заданий языкового портфеля, возможных индивидуальных бесед по портфолио.

Каждая глава (Einheit) начинается титульной страницей, которая способствует введению учащихся в тему. Знакомство с новой лексикой со зрительной опорой настраивает учащихся на предстоящую работу и используется учителем на первом занятии по этой теме. Кроме того, учитель может использовать эту страницу при повторении лексического и грамматического материала на заключительных уроках.

На страницах одной главы представлены задания по формированию и развитию навыков устной и письменной речи, аудированию, чтению.

Большое количество заданий есть для работы над произносительной стороной речи. Каждое задание имеет указания по выполнению как на немецком, так и на русском языке, что необходимо на первом году обучения. Задания с аудиозаписями имеют указания на номер трека, например CD 68.

Рубрика “Das lernst du”/ «Ты научишься» как элемент портфолио нацеливает учащихся на прогнозирование будущих умений, навыков и знаний, которые они приобретут в ходе изучения этой темы.

Рубрика “Denk nach”/ «А если подумать?» содержит пояснения грамматического материала. Но надо отметить, что информация в ней носит не пассивный, а активный характер. Учащиеся должны осмыслить и логически продолжить или закончить грамматическое правило, например, спряжение глагола. Ученики всегда могут проверить себя по рубрике «Грамматика: кратко и ясно» в конце каждой главы.

Информация страноведческого характера заложена в рубрике “Land und Leute”/ «О стране и людях», а также на отдельных страницах “Kinder-Russland”.

Последняя страница каждой главы имеет название “Das kannst du”/ «Это ты можешь» и предшествует выполнению заданий по портфолио в рабочей тетради. Страница предназначена для повторения пройденного материала в классе или дома.

“Kleine Pause”/ «Маленькая перемена» (с. 35 – 38) и “Große Pause”/ «Большая перемена» (с. 79 – 84) предназначены для повторения учебного материала в игровой форме. Учитель вправе сам решать, какие из заданий он выберет из этих глав сообразно уровню мотивированности и обученности группы. Здесь нет нового материала для запоминания, ни грамматического, ни лексического.

В конце учебника дан немецко-русский словарь. Рядом с каждым словом указан номер главы и страница.

Рабочая тетрадь содержит:

- письменные задания по активизации навыков письменной речи и подготовке к устной речи,
- навыков чтения и аудирования с письменным контролем;
- раздел “Fitnesscenter Deutsch” с дополнительными заданиями;
- раздел самоконтроля „Einen Schritt weiter – Was kann ich jetzt?“ в формате портфолио;
- раздел “Deine Wörter” со списком новых слов;
- грамматические таблицы.

Все задания рабочей тетради имеют те же номера, что и учебник, и соответствуют им по содержанию, являются их логическим продолжением. Задания из рабочей тетради запланированы для работы учащихся не только дома, но и в классе.

Особое внимание в ходе анализа данного УМК мы обратим на текстотеку учебника, а также на методы и приемы обучения иноязычному чтению. Обучение чтению подразумевает обучение пониманию прочитанного, однако, прежде чем понимать, надо научиться технике чтения. Этому процессу посвящаются отдельные задания в первых уроках. В рекомендациях даны подробные указания по работе с правилами чтения. Сами правила чтения вынесены на карточках в рабочие листы.

Большое внимание уделяется интонационным и выразительным моментам при прочтении диалогов. Задания с аудиозаписями на тренировку этих моментов есть в учебнике и в рабочей тетради.

Чтение с пониманием как вид речевой деятельности подразделяется на:

- глобальное чтение: перед учащимися ставится задача понять общее содержание текста, ответив на простые вопросы: О чём текст? Кто автор? Кому адресовано сообщение? и т. д. Подобные вопросы не требуют развёрнутых ответов;
- селективное чтение: учитель просит учащихся найти необходимую информацию в тексте;

- детализированное чтение: учащиеся должны детально рассмотреть информацию относительно определённых предложений, грамматических явлений или ответить на вопросы по содержанию прочитанного материала. Но стоит отметить, что данному виду деятельности не уделяется достаточное внимание [1].

Примеры упражнений (Таблица 4)

Раздел учебника	Ознакомительное чтение	Поисковое чтение	Изучающее чтение
Kennenlernen	с. 10 упр. 14а	-	-
Meine Klasse	с. 21 упр. 15а	-	-
Tiere	с. 31 упр. 14а	-	-
Mein Schultag	-	с. 42 упр. 4; с. 43 упр. 7	-
Hobbys	с. 56 упр. 1	с. 53 упр. 9а	-
Meine Familie	с. 61 упр. 4; с. 63 упр. 10	-	-
Was kostet das?	с. 75 упр. 12а; с. 83 упр. 1	с. 75 упр. 12b	с. 75 упр. 12с

Детализированное чтение требует достаточно много времени для полного понимания прочитанного текста (возможно со словарём), поэтому авторы учебника рекомендуют это задание сначала выполнять дома. Обучение работе со словарём проводится на уровне расширения словарного запаса в одной из тем, постепенно трансформируясь в навык работы над детализированным чтением. В последней главе есть подробное описание видов чтения и порядок работы над каждым из них (см. с. 74 LB и с. 105, урок 6 в книге для учителя).

Что касается методов и приемов обучения иноязычному чтению, мы выявили ряд недостатков. При работе с текстом чаще всего пропущен этап

дотекстовой работы и этап послетекстовой работы. Все задания сводятся к пониманию общей информации.

УМК «Горизонты» для 6 класса является продолжением УМК для 5 класса, поэтому имеет такую же комплектацию и структуру. В состав учебно-методического комплекта для 6 класса входят:

- учебник (Lehrbuch – LB);
- рабочая тетрадь с приложением на электронном носителе (Arbeitsbuch – AB);
- контрольные задания (Testheft);
- книга для учителя (Lehrerhandbuch);
- рабочие листы (Arbeitsblätter).

Учебник содержит 7 глав, 2 главы для повторения – «Маленькая перемена» и «Большая перемена», страноведческий блок о России, немецко-русский словарь:

- Глава 1. Мой дом/Mein Zuhause
- Глава 2. Это вкусно/Das schmeckt gut
- Глава 3. Моё свободное время/Meine Freizeit
- Маленькая перемена/Kleine Pause
- Глава 4. Смотрится отлично/Das sieht gut aus
- Глава 5. Вечеринки/Partys
- Глава 6. Мой город/Meine Stadt
- Глава 7. Каникулы/Ferien
- Большая перемена/Große Pause
- LANDESKUNDE|RU (Страноведение России для учащихся)
- Немецко-русский словарь/Deutsch-russisches Wörterbuch

Что касается чтения в 6 классе, то чтение с пониманием – одна из составляющих частей подготовки к успешному тестированию на владение немецким языком на уровне A1 в конце этого года обучения. Важно, чтобы учащиеся понимали задачи, которые перед ними ставятся, правильно

применяли ту или иную стратегию и не путали детализированное чтение и работу со словарём там, где требуется, например, прочитать и понять общее содержание, то есть глобальное чтение.

В 6 классе чтение с пониманием как вид речевой деятельности также подразделяется на:

- глобальное чтение;
- селективное чтение;
- детализированное чтение. Примеров детализированной работы с текстом нами не обнаружено [2].

Примеры упражнений (Таблица 5)

Раздел учебника	Ознакомительное чтение	Поисковое чтение	Изучающее чтение
Mein Zuhause	-	-	-
Das schmeckt gut	с. 16 упр. 4а; с. 17 упр. 6а	с. 15 упр. 3а	-
Meine Freizeit	с. 23 упр. 3а	с. 23 упр. 3б; с. 25 упр. 8а; с. 26 упр. 11а	-
Das sieht gut aus	с. 39 упр. 11	-	-
Partys	с. 43 упр. 5	-	-
Meine Stadt	с. 51 упр. 5; с. 54 упр. 11	-	-
Ferien	с. 60 упр. 5с; с. 63 упр. 13	с. 61 упр. 7	-
Landeskunde	с. 72 упр. 1, с. 76 упр. 1; с. 78 упр. 1; с. 80 упр. 1, упр. 2; с. 84 упр. 2	с. 74 упр. 1; с. 81 упр. 1	-

Таким образом, после проведенного анализа учебников УМК «Горизонты» для 5 – 6 классов, можно сделать следующие выводы:

- авторы УМК дают новые понятия: глобальное чтение, селективное чтение и детализированное чтение;
- обучению чтению уделяется недостаточное внимание, так как в большей степени чтение выступает в данных УМК как средство, а не как цель обучения;
- в данных УМК недостаточное разнообразие жанров и типов текстов;
- учащиеся только знакомятся с отдельными частями стратегий иноязычного чтения.

Теперь перейдем к следующему УМК «Немецкий язык» И.Л. Бим, Л.В. Садовой. Данный УМК для средней школы общеобразовательных учреждений создан на основе Примерных программ по иностранным языкам с учетом требований Федерального компонента государственного стандарта среднего общего образования по иностранным языкам.

УМК для средней школы состоит из следующих компонентов:

- Немецкий язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников И.Л. Бим. 5-9 классы авторов И.Л. Бим, Л.В. Садовой;
- Учебник;
- Рабочая тетрадь;
- Книга для учителя;
- Контрольные задания для подготовки к ОГЭ;
- Книга для чтения. 7 – 9 классы;
- Сборник упражнений. 5 – 9 классы;
- Аудиокурс (mp3) на сайте.

Данный УМК является завершающим этапом обучения в основной школе, поэтому главная особенность его – ориентация на возможное

продолжение изучения немецкого языка в полной средней школе или других образовательных организациях, имеющих профессионально ориентированный характер: техникумы, колледжи (перспективная преемственность). При этом сохраняется преемственность с предыдущими УМК и в тематике, и в подлежащем усвоению лексико-грамматическом минимуме, и в используемых приёмах обучения (ретроспективная преемственность).

В состав комплекта для 9 класса входят:

- учебник «Deutsch»;
- рабочая тетрадь «Arbeitsbuch»;
- аудиокассета;
- книга для учителя «Lehrerhandbuch».

В концептуальном плане данный УМК строится на личностно ориентированном подходе, имеет отчетливо выраженную коммуникативную и в целом – деятельностьную направленность. Основная цель обучения, которая сформирована на основе требований ФГОС, – обучение иноязычному общению: непосредственному и опосредованному через книгу – в единстве всех его (общения) функций:

- познавательной: ученик должен научиться сообщать и запрашивать информацию, извлекать, перерабатывать и присваивать её при чтении и аудировании;
- регулятивной: ученик должен научиться выражать просьбу, совет, побуждать к речевым и неречевым действиям и понимать аналогичные речевые действия, обращённые к нему, а так же реагировать на них;
- ценностно-ориентационной: имеется ввиду умение выражать мнение, оценку, формирование взглядов и убеждений, умение понять (принять или не принять) мнение другого и адекватно отреагировать на него;

- этикетной: речь идёт об умении вступать в речевой контакт, оформлять своё высказывание и реагировать на чужое в соответствии с нормами речевого этикета, принятыми в странах изучаемого языка.

Подробнее проанализируем составляющие УМК для 9 класса. Учебник по немецкому языку для 9 класса представляет собой законченную книгу, важным компонентом которой является страноведческая и социокультурная информация, которая позволяет учащимся познакомиться с особенностями быта и достопримечательностями страны изучаемого иностранного языка. Также в учебнике находится большое количество текстов на молодежную тематику, например о положении молодежи в обществе, о профессиональном самоопределении молодежи и т.д. Что касается средств языка, то авторы учебника попытались обобщить весь ранее изученный материал и расширить сферы его использования.

Материал учебника объединен в следующие главы:

Wiederholungskurs. Ferien, ade!

Kapitel I. Ferien und Bücher. Gehören sie zusammen?

Kapitel II. Die heutigen Jugendlichen. Welche Probleme haben sie?

Kapitel III. Die Zukunft beginnt schon jetzt. Wie steht's mit der Berufswahl?

Kapitel IV. Massenmedien. Ist es wirklich die vierte Macht?

Главы учебника носят блочный характер. Разделение на блоки зависит от основного объекта усвоения и от доминирующего вида речевой деятельности школьников.

Названия блоков:

1. Lesen macht klug
2. Lernst du was, dann weißt du was!
3. Wir sind ganz Ohr
4. Grammatik. Ist das eine harte Nuss?
5. Reden ist Silber und Schweigen ist Gold. Aber nicht beim Fremdsprachenlernen!
6. Wir prüfen, was wir schon können

7. Deutsch lernen — Land und Leute kennenlernen

Блок 1 большей частью содержит несколько текстов и ориентирован на обучение чтению. Блок 2 предусматривает работу над закреплением лексики для её узнавания при чтении и аудировании и активного употребления при говорении и письме. Блок 3 включает серию упражнений для обучения главным образом говорению на основе преимущественно диалогических и полилогических текстов. Блок 4 содержит задания для восприятия речи на слух, в том числе тексты-экспозиции, а также послетекстовые задания на проверку понимания, некоторые задания предусматривают письменную фиксацию учащимися значимой информации во время прослушивания или после прослушивания текста. Блок 5 составлен из серии грамматических упражнений, он также содержит грамматические обобщения, которые даются в виде памяток или предполагают самостоятельное выведение учащимися правила. Блок 6 содержит в основном материал для повторения, обобщения, а также контроля по теме в целом. Блок 7 содержит дополнительные материалы страноведческого характера. Он делится на две части. В части А обычно содержатся статистические данные и информация обобщающего характера, т. е., как правило, функциональные тексты. Содержание части В варьируется: это художественные тексты из фонда немецкой классики и отрывки из современной художественной литературы, а так же биографии всемирно известных немецких деятелей культуры [10; 11].

Примеры упражнений (Таблица 6)

Раздел учебника	Ознакомительное чтение	Поисковое чтение	Изучающее чтение
Ferien,ade!	с. 16 упр. 17a	с. 6 упр. 2; с. 11 упр. 6d+7a; с. 18 упр. 21b	
Ferien und Bücher.	с. 23 упр. 2, с. 24 упр. 3; с. 26 упр. 9,	с. 22 упр. 1; с. 51 упр. 9; с. 62, упр. 4;	с. 24 упр. 7; с. 30 упр. 12; с. 36 упр.

Gehören sie zusammen?	с. 30 упр. 11; с. 38 упр. 15; с. 44 упр. 1, с. 45 упр. 2; с. 47 упр. 3; с. 50 упр. 7, с. 57, упр. 1; с. 65, упр. 9; с. 70, упр. 8; с. 76, упр. 1;	с. 77, упр. 1;	13; с. 66, упр. 1; с. 72, упр. 9;
Die heutigen Jugendlichen. Welche Probleme haben sie?	с. 80, упр. 1; с. 106, упр. 5; с. 105, упр. 11; с. 111, упр. 1;	с. 81, упр. 2; с. 91, упр. 13; с. 106, упр. 5;	с. 84, упр. 4; с. 86, упр. 7; с. 87, упр. 9; с. 86, упр. 7; с. 108, упр. 7;
Die Zukunft beginnt schon jetzt. Wie steht's mit der Berufswahl?	с. 124, упр. 10; с. 154, упр. 3b; с. 155, упр. 1; с. 156, упр. 2;	с. 114, упр. 1; с. 115, упр. 2; с. 144, упр. 11; с. 149, упр. 17;	с. 119, упр. 5; с. 122, упр. 6; с. 129, упр. 7; с. 138, упр. 3;
Massenmedien. Ist es wirklich die vierte Macht?	с. 158, упр. 1; с. 174, упр. 6; с. 183, упр. 4; с. 187, упр. 8; с. 193, упр. 2;	с. 158, упр. 2; с. 166, упр. 11; с. 167, упр. 12; с. 170, упр. 14; с. 194, упр. 1;	с. 159, упр. 7; с. 165, упр. 10;

Анализируя упражнения, мы выявили, что в данном УМК отводится достаточное количество учебного времени обучению иноязычному чтению. Большинство текстов – аутентичные, которые в свою очередь отличаются жанровым разнообразием.

Примеры упражнений на формирование иноязычной читательской компетенции:

1. Ознакомительное чтение;
2. Поисковое чтение;

3. Изучающее чтение.

УМК «Немецкий язык. 10 класс» продолжает серию учебно-методических комплексов «Немецкий язык» для 5 – 9 классов (авторы И. Л. Бим, Л. В. Садомова и др.).

Данный УМК ориентирован на базовый курс обучения, т. е. учащиеся 10 класса имеют возможность продолжить общеобразовательную подготовку по немецкому языку, чтобы завершить её в 11 классе и достигнуть общеобразовательного/базового уровня обученности. В соответствии с ФГОС основного общего образования и базисным учебным планом на общеобразовательный/базовый курс выделяется 3 часа в неделю.

В УМК входят:

- Немецкий язык. Программы общеобразовательных организаций. 10 – 11 классы;
- Учебник в комплекте с электронным приложением АBBYY, которое содержит аудиокурс к учебнику, список треков к аудиокурсу, учебные словари АBBYY Lingvo, учебную игровую программу АBBYY Tutor для запоминания слов из уроков учебника;
- Рабочая тетрадь с листами для самоконтроля;
- Книга для учителя с тематическими планами, методическими рекомендациями, итоговой контрольной работой с ключами к заданиям, текстами для аудирования;
- Книга для чтения. 10-11 классы (автор-составитель О.В. Каплина).

Приводимые ниже названия глав учебника позволяют обозначить основную тематику данного УМК.

I. Schon einige Jahre Deutsch. Was wissen wir da schon alles? Was können wir schon? (Wiederholung)

II. Schüleraustausch, internationale Jugendprojekte. Wollt ihr mitmachen?

III. Freundschaft, Liebe ... Bringt das immer nur Glück?

IV. Kunst kommt vom Können. Auch Musikkunst?

Приложения являются необходимым дополнением: Anhang I. Grammatik in Tabellen mit Übungen; Anhang II. Einiges über Sprachen und Sprachwissenschaft [12; 13].

Примеры упражнений (Таблица 7)

Раздел учебника	Ознакомительное чтение	Поисковое чтение	Изучающее чтение
Schon einige Jahre Deutsch. Was wissen wir da schon alles? Was können wir schon?	с. 9, упр. 3; с. 25, упр. 2; с. 26, упр. 4; с. 30, упр. 4; с. 32, упр. 8; с. 37, упр. 5; с. 44, упр. 2;	с. 5, упр. 5; с. 7, упр. 10; с. 23, упр. 7; с. 34, упр. 2; с. 39, упр. 6;	с. 45, упр. 3;
Schüleraustausch, internationale Jugendprojekte. Wollt ihr mitmachen?	с. 56, упр. 5; с. 60, упр. 8; с. 69, упр. 4; с. 82, упр. 2; с. 85, упр. 2;	с. 57, упр. 6; с. 61, упр. 9;	с. 49, упр. 2; с. 53, упр. 4; с. 63, упр. 10; с. 86, упр. 3;
Freundschaft, Liebe ... Bringt das immer nur Glück?	с. 108, упр. 1; с. 120, упр. 6; с. 125, упр. 6; с. 131, упр. 3;	с. 122, упр. 13; с. 129, упр. 2; с. 132, упр. 4;	с. 91, упр. 2; с. 99, упр. 6;
Kunst kommt vom Können. Auch Musikkunst?	с. 154, упр. 1; с. 161, упр. 5; с. 164, упр. 7; с. 166, упр. 3; с. 167, упр. 4;	с. 144, упр. 4; с. 145, упр. 5; с. 170, упр. 1;	с. 137, упр. 1;

Для достижения в 11 классе общеобразовательного/базового уровня обученности учащимся достаточно овладеть в 10 классе содержанием четырёх глав учебника и двух приложений и на их материале

соответствующими знаниями, навыками и умениями в основных видах иноязычной речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении, письме). Приложение содержит грамматические таблицы и другой материал, обобщающий языковые знания и навыки десятиклассников. Таким образом, цель данного УМК – создать учащимся 10 класса адекватную их желаниям и потребностям обучающую среду и заложить основу для успешного завершения ими в 11 классе общеобразовательной подготовки по немецкому языку.

В соответствии с вышеуказанным обучение в 10 классе должно обеспечить создание предпосылок для достижения общеобразовательного/базового уровня подготовки по немецкому языку в конце обучения на старшей ступени (11 класс). Это предполагает дальнейшее развитие иноязычной коммуникативной компетенции учащихся в единстве её составляющих: языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной компетенций, а также развитие и воспитание учащихся средствами учебного предмета.

Что касается чтения, то учащимся предоставляется возможность совершенствовать основные виды чтения на материале аутентичных текстов различных стилей: публицистических (статьи из журналов и газет), научно-популярных (в том числе страноведческих), художественных, прагматических (рецепты, меню и др.), а также текстов из разных областей знаний, например из области искусства. Имеются в виду следующие виды чтения: ознакомительное чтение с целью понимания основного содержания сообщений (обзоров, репортажей), отрывков из произведений художественной литературы, публикаций научно-познавательного характера; изучающее чтение с целью полного и точного понимания информации, главным образом прагматических текстов (рецептов, инструкций, статистических данных и др.); просмотровое/поисковое чтение с целью выборочного понимания необходимой/интересующей информации из газетного текста, проспекта, программы радио- и телепередач и др.

УМК «Немецкий язык» для 11 класса завершает серию учебно-методических комплектов «Немецкий язык» для 5 – 11 классов (авторы И.Л. Бим, Л. В. Садомова и др.), являющихся в свою очередь продолжением учебно-методических комплектов «Немецкий язык» для 2 – 4 классов (авторы И. Л. Бим, Л. И. Рыжова и др.). Данный УМК ориентирован на базовый курс обучения, т. е. учащиеся 11 класса имеют возможность завершить общеобразовательную подготовку по немецкому языку и достигнуть общеобразовательного/базового уровня обученности. В соответствии с ФГОС и базисным учебным планом на общеобразовательный/базовый курс выделяется 3 часа в неделю.

В УМК входят:

- Немецкий язык. Программы общеобразовательных организаций. 10 – 11 классы;
- Учебник в комплекте с электронным приложением АBBYY, которое содержит аудиокурс к учебнику, список треков к аудиокурсу, учебные словари АBBYY Lingvo, учебную игровую программу АBBYY Tutor для запоминания слов из уроков учебника;
- Рабочая тетрадь (с листами для самоконтроля);
- Книга для учителя (с тематическими планами и методическими рекомендациями, итоговой контрольной работой, текстами для аудирования);
- Книга для чтения. 10 – 11 классы (автор-составитель О. В. Каплина).

Учебник состоит из повторительного курса, четырёх глав и двух приложений (Anhang I и Anhang II). Anhang I содержит грамматические таблицы, а также материал, обобщающий языковые знания и навыки одиннадцатиклассников. Anhang II – это приложение по теории немецкого языка, помогающее развивать и углублять знания, навыки и умения учащихся в тех же научных областях, в которых они уже работали в 10 классе, а именно элементарные основы теории немецкого языка.

Приводимые ниже названия глав учебника позволяют обозначить основную тематику данного УМК. Итак, учебник имеет следующую структуру:

Wiederholung. Beginnen wir mit den Ferienerinnerungen. Oder?

1. Das Alltagsleben der Jugendlichen in Deutschland und in Russland. Was gibt es da alles?

2. Theater- und Filmkunst. Wie bereichern sie unser Leben?

3. Der wissenschaftlich-technische Fortschritt. Was hat er uns gebracht? Sind Naturkatastrophen seine Folgen?

4. Die Welt von morgen. Welche Anforderungen stellt sie an uns? Sind wir darauf vorbereitet?

Anhang I. Grammatikübersicht

Anhang II. Einiges über die Theorie der deutschen Sprache 4

Для завершения общеобразовательного/базового уровня обученности в 11 классе учащимся достаточно овладеть материалом четырёх глав учебника и приложений и на их основе соответствующими знаниями, навыками и умениями в основных видах иноязычной речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении, письме). Таким образом, функции данного УМК – создать учащимся 11 классов адекватную их желаниям и потребностям обучающую среду и заложить основу для успешного завершения ими общеобразовательной подготовки по немецкому языку.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования УМК предоставляет одиннадцатиклассникам возможность: расширить, закрепить и систематизировать языковые знания и навыки (языковую компетенцию), чтобы обеспечить функциональную грамотность во владении немецким языком и сделать возможным достижение порогового уровня обученности – уровня B1 (т. е. международного стандарта).

Теперь обратимся к учебнику, и проанализируем его на наличие упражнений по формированию иноязычной читательской компетенции [14; 15].

Примеры упражнений (Таблица 8)

Раздел учебника	Ознакомительное чтение	Поисковое чтение	Изучающее чтение
Das Alltagsleben der Jugendlichen in Deutschland und in Russland. Was gibt es da alles?	с. 27, упр. 1; с. 37, упр. 6; с. 42, упр. 7b;	с. 18, упр. 5; с. 32, упр. 1; с. 46, упр. 2;	с. 14, упр. 3; с. 20, упр. 6; с. 23, упр. 8; с. 46, упр. 1;
Theater- und Filmkunst. Wie bereichern sie unser Leben?	с. 53, упр. 2; с. 56, упр. 5; с. 66, упр. 10;	с. 80, упр. 8; с. 85, упр. 1;	с. 58, упр. 7b; с. 75, упр. 7;
Der wissenschaftlich-technische Fortschritt. Was hat er uns gebracht? Sind Naturkatastrophen seine Folgen?	с. 95, упр. 4; с. 96, упр. 5; с.107, упр. 3;	с. 101, упр. 5; с. 117, упр. 8;	с. 90, упр. 2; с. 112, упр. 6; с. 120, упр. 2; с. 121, упр. 3;
Die Welt von morgen. Welche Anforderungen stellt sie an uns? Sind wir darauf vorbereitet?	с. 130, упр. 3; с. 130, упр. 4; с. 155, упр.21; с. 156, упр. 5;	с. 136, упр. 2; с. 149, упр. 5; с. 150, упр. 6;	с. 126, упр. 2; с. 151, упр. 7; с. 158, упр. 1;

Таким образом, проанализировав современные отечественные УМК, можно сделать вывод, что данные УМК в полной мере не соответствуют требованиям, которые были выявлены при анализе методической литературы в первой главе.

Теперь перейдем к анализу современного зарубежного УМК «Netzwerk». Данный УМК предназначен для взрослых и подростков старше 15 лет. Учебники в данном УМК разделены по Европейской шкале уровня языка [66].

Учебник «Netzwerk A1.1» состоит из 6 разделов.

1. Добрый день!
2. Друзья, коллеги и я.
3. В городе.
4. Приятного аппетита!
5. День за днем.
6. Время с друзьями.

К каждому разделу учебника предлагается рабочая тетрадь.

Каждая глава начинается с определения цели и задач данного раздела.

На протяжении всей главы учащихся сопровождают речевые клише, особенности речи изучаемого иностранного языка и таблицы с грамматическим материалом. К каждому заданию в учебнике предлагается задание в рабочей тетради. В конце раздела предлагается просмотр фильма или работа со страноведческой информацией. На последней странице находится краткое содержание всей изученной информации: новые лексические единицы, речевые клише и новый грамматический материал. Что касается чтения, то в данном учебнике, на наш взгляд, наблюдается не достаточное количество упражнений для данного вида деятельности. Чаще всего чтение используется авторами учебника как средство, а не цель. В данном отношении мы видим сходство с отечественным УМК «Горизонты».

Примеры упражнений (Таблица 9)

Раздел учебника	Ознакомительное чтение	Поисковое чтение	Изучающее чтение
Guten Tag!	с. 10, упр. 4;	с. 12, упр. 8;	-
Freunde, Kollegen und ich	с. 20, упр. 7;	-	-
In der Stadt	с. 26, упр. 1; с. 39, упр. 1;	с. 28, упр. 2; с. 32, упр. 9;	-
Guten Appetit!	с. 43, упр. 6; с. 45, упр. 10;	с. 42, упр. 4; с. 46, упр. 12;	-
Tag für Tag	с. 57, упр. 14;	-	-
Zeit mit Freunden	с. 63, упр. 7; с. 67, упр. 16;	с. 62, упр. 4; с. 66, упр. 15;	-

Стоит отметить, что авторы данного учебника используют чтение как средство обучения иностранному языку. Например, через прочтение текста авторы предлагают учащимся познакомиться с новым грамматическим материалом.

Учебник «Netzwerk A1.2» состоит из 6 разделов.

1. Контакты.
2. Моя квартира.
3. Работа.
4. Одежда и мода.
5. Здоровье.
6. На отдыхе.

Примеры упражнений (Таблица 10)

Раздел учебника	Ознакомительное чтение	Поисковое чтение	Изучающее чтение
Kontakte	с. 10, упр. 8;	с. 8, упр. 3; с. 12, упр. 12;	-

Meine Wohnung	с. 18, упр. 3;	с. 19, упр. 5; с. 23, упр. 11;	-
Alles Arbeit?	с. 28, упр. 3;	с. 30, упр. 7; с. 31, упр. 8;	
Kleidung und Mode	с. 33, упр. 12;	-	-
Gesund und munter	с. 43, упр. 5; с. 45, упр. 14; с. 51, упр. 1; с. 56, упр. 12;	-	-
Ab in den Urlaub!	с. 64, упр. 17;	-	-

Последний учебник для анализа – «Netzwerk A2.1», который также состоит из 6 разделов.

Примеры упражнений (Таблица 11)

Раздел учебника	Ознакомительное чтение	Поисковое чтение	Изучающее чтение
Rund ums Essen	-	с. 12, упр. 12;	-
Nach der Schulzeit	с. 18, упр. 3; с. 21, упр. 10;	-	с. 22, упр. 12;
Medlen im Alltag	-	с. 30, упр. 7;	-
Große und kleine Gefühle	с. 42, упр. 3; с. 44, упр. 6;	с. 47, упр. 11;	-
Was machen Sie beruflich?	с. 57, упр. 13;	с. 54, упр. 7; с. 56, упр. 11;	-
Ganz schon mobil	с. 63, упр. 6; с. 64, упр. 8;	с. 65, упр. 10; с. 66, упр. 11;	-

Подводя итог всему выше сказанному, можно сделать следующие выводы. В УМК «Горизонты» отсутствует жанровое разнообразие текстов. Чаще всего учащиеся читают текст только, чтобы понять основную информацию. Стоит отметить, что чтение в данном УМК рассматривается больше как средство, а не как цель обучения. УМК «Немецкий язык» стоит отметить за большое количество разнообразных аутентичных текстов. В равной степени чтение рассматривается как цель и как средство. Учащиеся знакомятся со всеми этапами работы над текстами. Но стоит отметить неактуальность некоторых материалов. Тексты взяты из журналов 1998-2000 годов. УМК «Netzwerk» по своей структуре похож на УМК «Горизонты». Малое количество текстов, и чтение в данном УМК – средство, а не цель обучения.

Таким образом, результаты анализа УМК позволяют сказать, что процессу обучения иноязычному чтению уделяется не достаточно внимание. Учащиеся не знакомятся со стратегиями работы с текстом. Все это обусловило дальнейшую работу: рассмотрение основных стратегий чтения и разработку комплекса занятий на формирование иноязычной читательской компетенции.

2.2 Опытно-экспериментальная проверка использования текстотеки как фактора формирования иноязычной читательской компетенции учащихся средней общеобразовательной школы

В данном параграфе диссертации представлены описание хода экспериментальной проверки эффективности использования текстотеки как фактора формирования иноязычной читательской компетенции учащихся средней общеобразовательной школы.

Анализ отечественных и зарубежных УМК по немецкому языку, представленный в предыдущих параграфах, выявил, что при обучении чтению как виду речевой деятельности наблюдается недостаточное количество текстов, упражнений и заданий, способствующих формированию

иноязычной читательской компетенции. Это обусловило необходимость опытно-экспериментальной проверки использования текстотеки как фактора формирования иноязычной читательской компетенции учащихся средней общеобразовательной школы.

Опытно-экспериментальная работа была проведена в МБОУ СОШ ст. Леонидовка Пензенской области в 5 классах в период с февраля по март 2017.

Педагогический эксперимент включал в себя два этапа:

- констатирующий эксперимент (февраль 2017 г.);
- формирующий эксперимент (март 2017 г.).

Задачей *констатирующего эксперимента* стало определение исходного уровня сформированности иноязычной читательской компетенции учащихся средней общеобразовательной школы.

Задачей *формирующего эксперимента* явилась проверка эффективности использования текстотеки как фактора формирования иноязычной читательской компетенции, выявление конечного уровня сформированности иноязычной читательской компетенции учащихся средней общеобразовательной школы.

В эксперименте приняли участие 32 человека – обучающиеся 5 классов (немецкий язык – второй иностранный).

При проведении эксперимента были использованы следующие методы исследования: анкетирование, диагностика уровня сформированности иноязычной читательской компетенции (Тест “Fit in Deutsch A1“), математическая обработка результатов эксперимента.

Рассмотрим результаты констатирующего эксперимента.

В первой главе диссертации отмечено, что иноязычная читательская компетенция включает два компонента: когнитивный и деятельностный.

Для оценки сформированности когнитивного компонента была разработана авторская анкета «Книга и я» (Приложение 1) для учащихся средней общеобразовательной школы с целью изучения личностных

потребностей, мотивов, интересов, определяющих стратегии чтения и способы получения и хранения полученной в процессе чтения информации.

Всего в анкетировании приняли участие 32 учащихся 5 классов.

Результаты анкетирования показали, что в 5 «а» классе 13 из 17 учащихся читают для удовольствия или же для расширения кругозора, в 5 «б» – 12 (из 15). По три ученика из каждого класса читают только школьную программу для учебы. Стоит отметить, что в 5 «а» классе 11 учащихся, а в 5 «б» – 10 учащихся читает 2-3 раза в неделю, 5 человек из 5 «а» класса и 3 человека из 5 «б» класса стараются читать каждый день, а по 2 учащихся из каждого класса читают только тогда, когда есть свободное время. Ученики 5 класса предпочитают читать фантастику, сказки и мифы.

При выборе книги 9 учащихся из 5 «а» класса и 8 обучающихся из 5 «б» класса опираются на аннотацию. Больше половины учащихся принимает решение прочитать ту или иную книгу приходит после просмотра фильма или мультфильма, но при этом учащиеся не ищут дополнительную информацию об авторе книги, о событиях, описанных в книге. Удивил тот факт, что для всех учащихся 5 классов неважно наличие иллюстраций в книге. Учащиеся считают, что «картинки для тех, у кого нет фантазии».

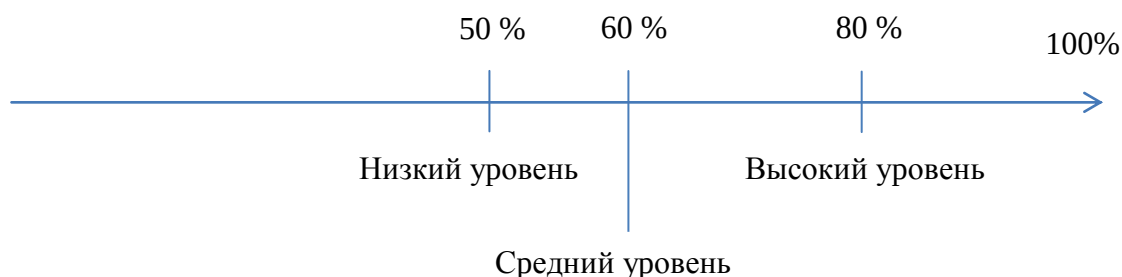
Что касается стратегий чтения, то 14 учащихся из 5 «а» класса и 13 учащихся из другого класса стараются выделить главную мысль книги, также 5 учащихся выписывают цитаты из книг. В целом же можно сказать, что учащиеся владеют только 1-2 стратегиями чтения. Что касается читательского дневника, то из двух классов ведут читательский дневник для записи своих впечатлений о прочитанной книге только по одному человеку.

Только 1 человек читает литературу на иностранном языке для развития кругозора, а также для подготовки к урокам иностранного языка [20].

Таким образом, опытно-экспериментальная проверка недостаточный уровень сформированности когнитивного компонента иноязычной читательской компетенции.

Следующим шагом явилась оценка уровня сформированности деятельностного компонента иноязычной читательской компетенции. Для этого учащимся был предложен тест «Fit in Deutsch A1» (Приложение 2). К данному тесту была разработана авторская шкала оценивания (Рисунок 1).

Рисунок 1. Шкала оценивания



По результатам тестирования учащиеся показали следующие результаты: из 2 классов только 3 человека показали высокий уровень сформированности деятельностного компонента иноязычной читательской компетенции, средний уровень – 12 человек и 17 учащихся – низкий уровень. Общий результат можно увидеть на диаграмме 1.

Выявление недостаточного уровня сформированности когнитивного и средний уровень деятельностного компонента иноязычной читательской компетенции позволило сделать вывод о недостаточном уровне сформированности иноязычной читательской компетенции на констатирующем этапе эксперимента.

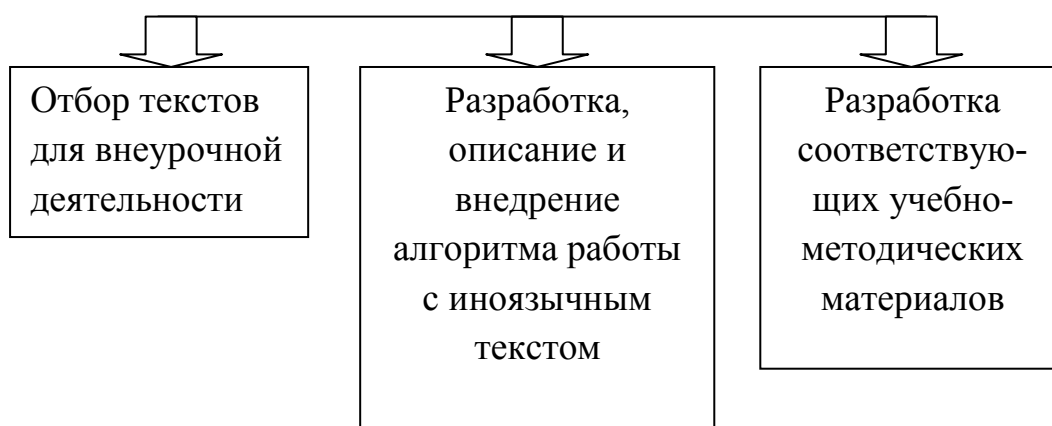
Результаты констатирующего эксперимента обусловили необходимость использования текстотеки как фактора формирования иноязычной читательской компетенции учащихся средней общеобразовательной школы.

Рассматривая текстотеку как комплекс специально отобранных печатных и электронных текстовых материалов, применяемых педагогом для успешного формирования иноязычной читательской компетенции, определим направления опытно-экспериментальной работы на формирующем этапе (Схема 1.).

Диаграмма 1. Уровень сформированности деятельностного компонента иноязычной читательской компетенции на констатирующем этапе эксперимента



Схема 1. Направления опытно-экспериментальной работы на формирующем этапе



Первое направление опытно-экспериментальной работы связано с отбором текстов для внеурочных занятий. При отборе текстов мы основывались на рекомендации, которые были разработаны при анализе методической литературы. Отобранные нами тексты соответствуют тематике учебника, уровню языка учащихся.

Для успешного формирования иноязычной читательской компетенции только текстов недостаточно. Необходимо методически правильно построить работу с текстом. Поэтому следующим этапом нашей работы стала разработка алгоритма работы с иноязычным текстом. Для этого был проведен анализ методической литературы для выявления основных алгоритмов работы с иноязычным текстом.

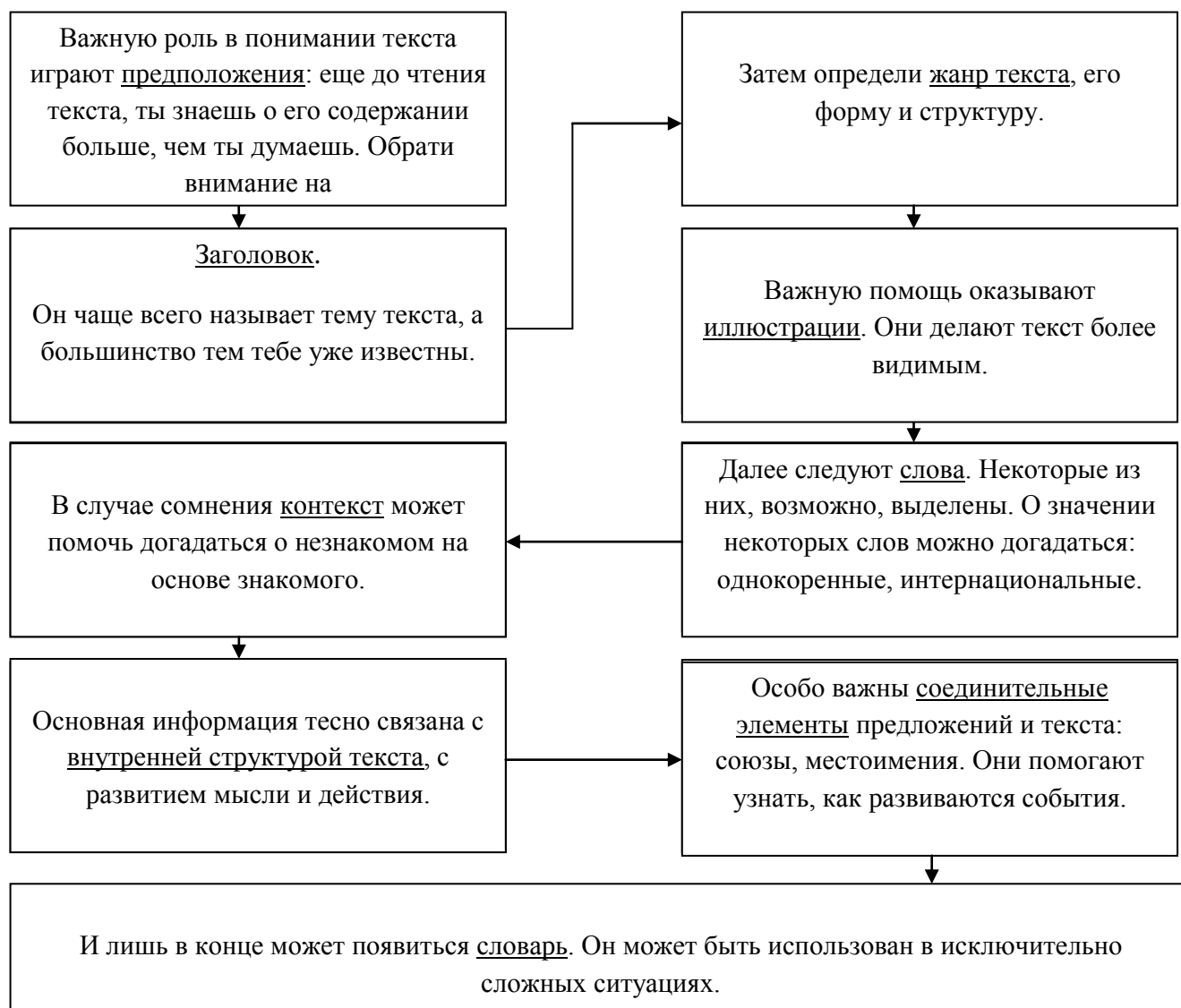
При обучении иноязычному чтению учащимся нужно показать, что чтение – это общение не непосредственное, а через текст, созданный автором. Очень важно научить их процессу чтения, показать, что в тексте есть много того, что помогает понять текст и замысел автора. Учащиеся должны понять смысловую роль этих средств в тексте. Следует обратить внимание учащихся на два важных правила:

1. Читать – не значит переводить!
2. Чтобы понять текст, не обязательно знать каждое слово!

Для понимания текстов необходимо научить учащихся поиску опор в своем опыте и в тексте. Схема «проникновения» в иноязычный текст может выглядеть следующим образом (Схема 2):

Методика иноязычной читательской деятельности, представляющая собой трехступенчатый процесс индивидуального осмысления текста (до чтения, в процессе чтения, после чтения), внедрена во многие зарубежные пособия [89; 94; 96]. В России эта технология, разработанная Н.Н. Светловской для обучения внеклассному чтению на родном языке, реализована во многих учебниках для начальной школы и является действительно обоснованной, рациональной, позволяющей добиваться высоких результатов обучения [48].

Схема 2. Схема «проникновения» в иноязычный текст



Рассмотрим алгоритм работы над изучающим видом чтения как виду речевой деятельности более подробно.

1. Работа над текстом до чтения (предтекстовый этап)

Цель этого этапа — создание мотива чтения и развитие такого важнейшего читательского умения, как прогнозирование, т. е. умения предполагать, предвосхищать содержание текста, используя заголовок, подзаголовки, иллюстрации к тексту и т. п. Этот этап работы можно назвать стадией вызова, так как он ориентирован на выявление и активизацию личного опыта учащихся, их знаний и умений на присущем им уровне. Возможные задания этого этапа:

- Учащиеся читают заголовок текста, рассматривают иллюстрации к нему (если таковые есть) и высказывают свои предположения о теме и содержании текста.

- Учащимся предлагается воспользоваться своими знаниями по теме, которой посвящен текст, и спросить себя: «Что я знаю по этой теме? Что я видел, слышал, читал об этом?»

- Учащиеся записывают ключевое слово заголовка (или весь заголовок) и составляют ассоциограмму (кластер, схему), заполняя ее ассоциациями, возникающими у них еще до прочтения текста.

- Учитель предлагает учащимся разбиться на пары, обсудить составленные ассоциограммы и уточнить свои предположения о теме и содержании текста и о том, как будет развиваться сюжет текста.

- После этого учитель ставит задачу прочитать текст, проверить свои первоначальные предположения и «провести» диалог с автором текста.

2. Работа с текстом во время чтения

Цель – достижение понимания текста на уровне содержания. Этот этап работы можно назвать стадией осмысления, на котором учащиеся вступают в непосредственный контакт с текстом, используя различные мета-когнитивные методы понимания текста: чтение с карандашом в руках, метод помет, с помощью которого читающий осмысливает воспринимаемую информацию, помечая значками «+» (это мне известно) и «—» (этого я не знаю), метод «двойного дневника», в который выписываются факты из текста и их личностная интерпретация («Это очень интересно!», «Почему?», «Не согласен!» и т. п.). Личностное восприятие текста осуществляется учащимися индивидуально, без помощи учителя и других учеников, самостоятельно по схеме «проникновения» в иноязычный текст.

Учащиеся самостоятельно читают текст первый раз с установкой проверить свои предположения, сделанные до чтения текста.

При повторном чтении текста учащиеся решают различные коммуникативные задачи:

- выделяют содержательную информацию (кто, что, где, когда, как, почему что-то сделал);
- делят текст на смысловые куски;
- определяют основную мысль каждой части текста;
- выделяют ключевые слова в каждой части текста;
- особо отмечают незнакомую для себя информацию и уточняют значение отдельных лексических единиц, необходимых для точного понимания информации;
- устанавливают связи между частями текста;
- перечитывают важные места текста, задавая себе вопрос: «Что хотел сказать автор?»
- ведут «двойной дневник», выписывая из текста факты, цитаты, характеристики героев и интерпретируют их;
- пересматривают свои первоначальные соображения по мере поступления новой информации и т. п.

Беседа по содержанию текста в целом, выборочное чтение вслух. Ответ на вопрос, в чем совпали и в чем не совпали первоначальные предположения о теме, содержании текста, о развитии событий, героях.

3. Работа с текстом после чтения

Цель – достижение понимания на уровне смысла (т. е. основной мысли) и контроль понимания прочитанного. Это – стадия рефлексии. Размышляя, учащиеся конструируют смысл, осознавая, каким путем они к нему пришли, и анализируют его. Размышление начинается как индивидуальный процесс (учащиеся составляют вопросы, представляют вычитанную информацию в виде схемы) и завершается дискуссией, коллективной беседой под руководством учителя.

В качестве заданий на контроль понимания прочитанного могут быть предложены задания, вовлекающие учащихся в активную творческую деятельность, причем не только речевую, но и неречевую:

- нарисуйте, начертите...
- перескажите, расскажите, спишите, докажите...
- напишите, продолжите, закончите, дополните...
- найдите эквиваленты, переведите...

Особое значение имеют тестовые задания, позволяющие проверить одновременно всех учащихся в выборе правильного ответа на вопрос; завершение данного высказывания на основе предложенных тезисов; расположение по порядку; группировка фактов; перекрестный выбор или установление соответствий; вычеркивание специально вставленных фрагментов; заполнение пробелов в тексте специально пропущенными словами и др.

Организуя работу с текстом для поисково-просмотрового чтения необходимо помнить о том, что предполагается получение самого общего представления о содержательно-смысловом плане текста: понимание темы и круга рассматриваемых вопросов, общей структуры текстового материала; определение дальнейшей стратегии чтения в соответствии с интересами читающего. В связи с этим возможны задания типа:

- по заголовку (иллюстрации) сделать предположение о теме и содержании текста;
- по внешней структуре текста, особенностям полиграфического оформления определить тип (характер) текста (реклама, анонс, метеосводки, программа телепередач и т. п.);
- по доминирующему слову заголовка сделать предположение о ключевых словах текста и той области знаний, к которой относится этот текст;
- выискивая взглядом ключевые слова и другие сигналы, выделить в тексте нужную, интересующую информацию;
- обобщить полученную информацию, оценить ее с точки зрения актуальности и перспективности ее использования.

Как видим, и при работе с текстами для поисково-просмотрового чтения выделяется трехчастная структура работы над текстом (до чтения, в процессе чтения, после чтения).

При обучении чтению текстов с извлечением основной информации главным является так же, как и при работе с другими видами чтения, научить школьников прогностическим действиям и умению находить в тексте ответы на вопросы: о чем, о ком идет речь, где, когда это происходит. Работа с текстом осуществляется также в три этапа: до чтения (выдвижение гипотез, формирование ожиданий), в процессе чтения (быстрое чтение с опорой только на знакомый языковой материал, выделение в тексте основных смысловых вех, поиск ответов на вопросы или решение другой коммуникативной задачи), после чтения (выражение своего отношения, мнения с опорой на текст).

Многие исследователи рекомендуют при ознакомительном чтении пользоваться алгоритмом:

- Наименование (статьи, книги).
- Автор.
- Выходные сведения.
- Проблема (тема).
- Фактографические данные.
- Особенности излагаемого материала, критика.
- Новизна излагаемого материала и возможность его использования в

практической работе.

Постепенно объем чтения увеличивается за счет включения текстов для домашнего чтения, материалов лингвострановедческого характера, газетного материала. К концу средней ступени умения учащихся в чтении должны быть настолько сформированными, чтобы они могли читать самостоятельно, используя текст как средство опосредованного общения с его автором и героями. Определенную помощь в организации самостоятельной работы

учащихся с текстом могут оказать различные стратегии чтения, разработанные зарубежными методистами .

Так, для ознакомительного чтения немецкие дидакты предлагают стратегию ÜFLAZ,

где Ü – Überfliegen – беглое чтение. Предлагается просмотреть заголовок (подзаголовки, иллюстрации, начало и конец текста) и по нему определить тему и общее содержание текста;

F – Fragen – вопросы. Задать себе вопросы типа «Что я знаю по этой теме?», «Чего я ожидаю от этого текста?»;

L – Lesen – чтение. Чтение текста с карандашом (маркером) в руках, в процессе которого фиксируются «островки понимания»;

A – Aufschreiben – записи. Фиксация вычитанной информации в виде плана, ключевых слов, тезисов и т. п.;

Z – Zusammenfassen – обобщение, подведение итога. Краткая передача содержания текста своими словами на иностранном или родном языке или составление общей схемы вычитанного содержания.

Широкое распространение в практике обучения изучающему чтению нашли стратегии американских дидактов «SQ3R» и «MURDER».

Стратегия «SQ3R» представляет собой следующую последовательность шагов:

S – Survey – в течение минуты просмотрите заголовок, иллюстрации к тексту, чтобы представить себе, о чем пойдет речь в тексте. Прочитайте также выводы и заключение.

Q – Question – Сформулируйте вопрос к заголовку (первой части текста). Это повышает восприятие и внимание. Автоматически вспоминается уже известная информация и самое важное выступает на первый план. Это способствует более быстрому пониманию текста.

R – Read – Читайте так, чтобы ответить на поставленный вопрос.

R – Recite – Ответьте на вопрос своими словами. Запишите кратко ответ. Если это не получится сделать сразу, то прочитайте текст (первую

часть) еще раз, а затем переходите к следующей части текста, повторив шаги 2-4. В качестве альтернативы записи можете использовать подчеркивание (маркировку), но избегайте при этом бездумного подчеркивания.

R – Review – Просмотрите свои записи (выделенные в тексте места) с тем, чтобы уточнить отдельные понятия и ход мысли автора текста.

Стратегия «MURDER» разработана позднее с целью расширения «SQ3R» и разработки более точных указаний для отдельных шагов при изучающем чтении текста:

M – Mood – Настрой на чтение.

U – Understanding – Чтение с пониманием, при котором предлагается подчеркивать важные места текста, сложные места.

R – Recalling – Предлагается вспомнить прочитанное, не обращаясь к тексту:

- стараться передать информацию своими словами;
- попробовать создать общую схему прочитанного;
- проанализировать ключевые понятия, предварительно вычленив их из текста, дать их определение, уточнить их взаимосвязь.

Digest – предлагается соединить вычитанную информацию и своими знаниями по теме текста.

Expand – Задать себе вопросы по тексту и ответить на них.

Repeat – Предлагается вызвать из памяти весь комплекс своих знаний и сравнить их с полученной информацией. При необходимости прочитать текст еще раз.

Рассмотрев различные методики обучения иноязычного чтения и стратегии чтения, мы разработали алгоритм работы над иноязычным текстом, а также учебно-методические материалы.

Предлагаем исходить из основных этапов работы с текстом: дотекстовый, текстовый, послетекстовый.

1. Дотекстовый этап. На данном этапе мы предлагаем использовать стратегии изучения текста, разработанную Ф.М. Филатовым. Данная

стратегия основывается на «догадке». Учащиеся предполагают тематику и содержание текста на основе заголовка, картинок, структуры текста.

Стратегии Ф.М. Филатова позволяет развить навыки самостоятельного иноязычного чтения, что на данный момент наиболее актуально в связи с новыми требованиями ФГОС. Во-вторых, учащиеся основательно подготавливаются к работе с текстом (формирование словаря текста), а также развивают смысловую догадку (предположение о переводе незнакомых слов на основе контекста). Как результат данного этапа, учащиеся предполагают о чем текст, и как будут развиваться события.

2. На текстовом этапе работы стратегии чтения могут быть различными в зависимости от того, какому виду иноязычного чтения мы хотим научить детей. При ознакомительном чтении учащимся задаются вопросы перед прочтением: о чем текст? Кто главные герои? Главная мысль/идея данного текста? Учащиеся читают текст с карандашом, делая пометки на основных моментах.

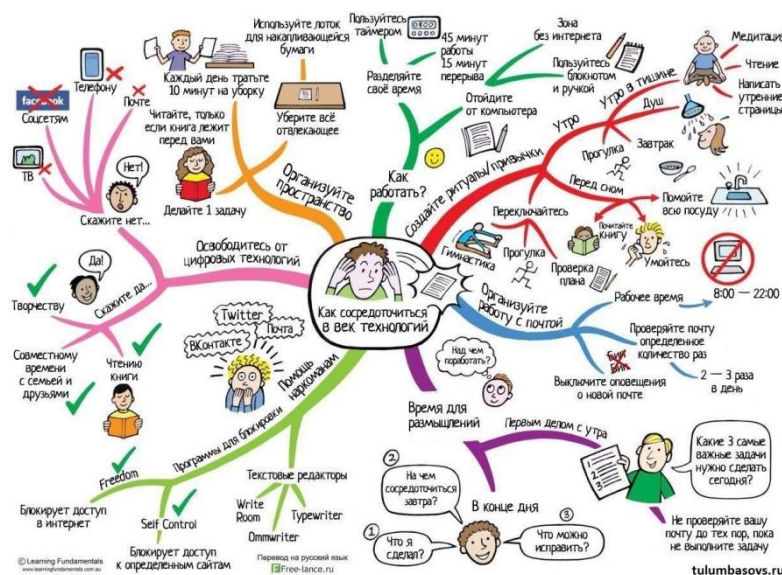
Если же мы обучаем учащихся поисковому или изучающему чтению, то данный этап мы выстраиваем в 2 этапа. Учащиеся читают текст 2 раза. Первый раз они, как и при ознакомительном чтении, узнают основную/главную информацию. При втором прочтении учащиеся ищут необходимую информацию.

На послетекстовом этапе для нас важен результат проделанной работы. Поэтому после ознакомительного чтения учащимся можно предложить рассказать основное содержание текста, а также обсудить главную мысль/мораль и отношение к ней. После поискового чтения учащиеся должны ответить на поставленные преподавателем вопросы. Также возможно изучение нового грамматического или лексического материала при поисковом чтении, поэтому после прочтения учащиеся могут вывести правило или составить словарь новых лексических единиц. После изучающего чтения учащиеся должны не только ответить на вопросы, но и высказать свою точку зрения по вопросу, обсуждаемому в данном тексте.

Считаем также необходимым вести читательский дневник, особенно если с учащимися читаются большие произведения, сказки и рассказы. Благодаря читательскому дневнику у учащихся развивается общий кругозор, память, а также формируются навыки письменной речи. Как результат чтения учащиеся составляют Mind map. От английского Mind map – диаграмма связей, известная также как интеллект-карта, карта мыслей или ассоциативная карта – метод структуризации концепций с использованием графической записи в виде диаграммы. Методика разработана психологом Тони Бьюзеном в конце 1960-х годов.

Диаграмма связей реализуется в виде древовидной схемы, на которой изображены слова, идеи, задачи или другие понятия, связанные ветвями, отходящими от центрального понятия или идеи. Является одним из инструментов управления личными знаниями, для которого достаточно карандаша и бумаги (Рисунок 1).

Рисунок 2. Пример Mind map



После того как мы выстроили алгоритм работы с иноязычным текстом, следующим шагом стала разработка соответствующих учебно-методических материалов. Данные материалы были составлены на основе УМК «Горизонты» для 5 класса, так как считаем, что авторы данного УМК предлагают недостаточное количество упражнений и заданий на

формирование иноязычной читательской компетенции. Читательская деятельность рассматривается как средство, а не цель обучения.

Данные занятия были составлены с учетом календарно-тематического плана. В третьей четверти учащиеся начинают новую тему «Мой день в школе». Данную тему учащиеся проходят 4 недели. Поэтому нами были подобраны четыре текста на тему «Школа», к которым мы разработали учебно-методические материалы. При разработке учебно-методических материалов были учтены факторы и педагогические условия для успешного формирования иноязычной читательской компетенции, которые были выявлены в первой главе:

- Учет индивидуально-психологических особенностей учащихся.

Предлагаем следующие практические рекомендации по учету тех или иных индивидуально-психологических особенностей учащихся:

1. Представителям аналитического и описательного типов восприятия следует предлагать специальные задания, которые заставляли бы их обращать особое внимание на усвоение общего смысла, основной сути, причин и следствий.

2. Тем, кто принадлежит к синтетическому типу восприятия, необходимо подбирать задания на выявление существенных деталей и фактов, которые лежат в основе или служат предметом обобщения и объяснения.

3. Учащимся образного типа памяти и мышления полезно предлагать задания, которые побуждали бы их больше внимания обращать на абстрактный, обобщающий материал в тексте.

4. Тем, кто обладает абстрактным типом мышления и памяти, надо давать такие задания, которые можно выполнить, только опираясь на факты, наглядные образы.

5. Ответы читателей, принадлежащих к образному типу памяти, следует контролировать с целью выяснения глубины понимания ими того, что они излагают, таким учащимся необходимо упражняться в умении делать

выводы и обобщения, чаще ставить перед ними вопросы, требующие установления причинно-следственных связей, значение фактов и событий, сравнения их между собой. В то же время важно использовать наглядно-образные способности читателей данного типа как основу для развития их отвлеченного мышления, логической памяти и синтетического восприятия.

6. По отношению к читателям с преобладанием обобщающего восприятия, абстрактного мышления, словесно-отвлеченной памяти полезны вопросы, требующие описания предметов и событий или передачи словесного материала в наглядно-зрительной форме (в виде рисунков, чертежей, схем).

7. Полезно контролировать деятельность холерика как можно чаще, в работе с ним недопустима резкость, несдержанность, так как они могут вызвать отрицательную ответную реакцию.

8. Перед сангвиником следует непрерывно предлагать новые, по возможности интересные задания, требующие от него сосредоточенности и напряжения. Текстовые материалы должны представлять интерес для них, задания, по возможности, должны быть нестандартны, разнообразны.

9. Флегматика нужно вовлечь в активную деятельность и заинтересовать. Он требует к себе систематического внимания. Его нельзя быстро переключать с одного текста на другой, с одного задания на другое.

10. В отношении меланхолика недопустимы не только резкость, грубость, но и просто повышенный тон, ирония. Он требует особого внимания, следует вовремя хвалить его за проявленные успехи, решительность и волю. Тексты должны быть посильны. Важна предтекстовая работа, направленная на снятие трудностей при работе с текстом и на формирование положительного отношения к дальнейшей работе, на создание установки в успешности выполнения всех поставленных задач.

- Учет общего кругозора учащихся.

Для этого необходимо проводить предтекстовую работу с текстом, направленную на активизацию имеющихся у учащихся знаний, а также на

расширение кругозора, необходимого для понимания предлагаемого текстового материала.

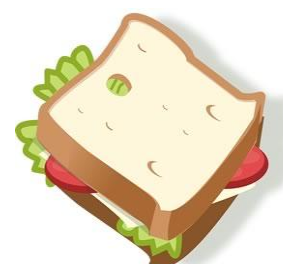
- Использование текстовой базы в соответствии с предъявляемыми к ней требованиями.

Методические рекомендации по работе над текстом (просмотровое чтение)

Этап работы	Ход работы
Дотекстовый этап	Wie denken Sie, wovon ist hier die Rede? Чтобы ответить на данный вопрос учащиеся обращают свое внимание на название и картинку.
Текстовый этап	1 прочтение. Учащиеся говорят, совпало ли их предположения по данному тексту. 2 прочтение. Чтение с карандашом. Подчеркивают самую важную информацию: сюжет, главная мысль, главные герои и т.д. После прочтения учащиеся оставляют mind map по основному содержанию текста.
Послетекстовый этап.	Учащиеся с низким уровнем сформированности ИЧК пересказывают текст с опорой на составленные планы. Учащиеся со средним и высоким уровнем сформированности ИЧК составляют свой вариант развития событий.

Der Dieb auf dem Schulhof

„Wo ist mein Pausenbrot?“, fragte Max. Jürgen lachte. „Max hat schon wieder sein Pausenbrot verloren. Haha!“ „Du hast es mir gestohlen!“ „Ist nicht wahr! Du bist bloß neidisch. Denn ich habe zwei leckere Brötchen mit extra Salami. Und du hast gar keins.“ Max war sich ganz sicher, dass er sein



Pausenbrot am Morgen eingepackt hatte. Es war in seiner knallgrünen Box. Doch diese war nicht in seinem Schulranzen. „Es wäre nicht verwunderlich, wenn Jürgen die Box genommen hätte“, dachte Max. „Er ist doch immer so fies zu mir.“

Doch Jürgen wollte den Dieb nicht zugeben und Max verlies die Pause hungrig. Den ganzen Tag war Max schlecht gelaunt. Sein Magen half ihm dabei auch nicht, der knurrte ununterbrochen. Als Max endlich zu Hause ankam, ging er gleich in die Küche, um sich ein Brot zu machen. Und siehe da, auf dem Tisch lag die knallgrüne Box mit dem Pausenbrot drin. Er musste sich wohl bei Jürgen entschuldigen. Doch am Morgen wollte Max jetzt nicht denken. Mit Genuss biss er in sein Pausenbrot.

Методические рекомендации по работе над текстом (просмотровое чтение)

Этап работы	Ход работы
Дотекстовый этап	Предположения. Wissen Sie, wer die Schulhof-Musikanten sind? Wie glauben Sie, wovon ist hier die Rede?
Текстовый этап	1 прочтение. Чтение с карандашом, учащиеся выделяют ключевые слова. После прочтения учащиеся высказываются, совпали их предположения или нет. 2 прочтение. Учащиеся составляют Mind-map с опорой на ключевые слова к вопросу: Wer sind die Schulhof-Musikanten?
Послетекстовый этап.	На основе составленной ассоциограммы учащиеся рассказывают, что они узнали из текста о музыкантах.

Die Schulhof-Musikanten

Jeden Morgen freut sich Lisa, wenn die Sonne sie wach kitzelt und ein neuer Tag voller neuer aufregender Momente beginnt. Sie kann es gar nicht abwarten in

die Schule zu kommen und mit ihren Freundinnen gemeinsam zu kichern und zu lachen und den spannenden Geschichten ihrer Lehrerin zu lauschen.

Heute hat ihre Lehrerin eine ganz besondere Überraschung für sie. Sie gehen auf Musikanten-Suchen auf dem Schulhof. 'Wie Musikanten', sagt Peter, 'die gibt es doch nur im Konzert und nicht auf unserem Schulhof!' Lisa muss kichern. 'Wenn wir ganz leise sind, dann können wir vielleicht auch die Schulhof-Musikanten hören', antwortet ihre Lehrerin und legt ihren Finger auf den Mund. Die Klasse verlässt ihren Klassenraum und versammelt sich im Schulhof. Es ist ein kleiner Hof mit Wiesen und Bäumen, die Schatten spenden. In einer Ecke ist sogar ein kleiner Gemüsegarten.

Lisa beginnt zu lauschen. Sie hört den Straßenlärm von der nahegelegenen Hauptstraße. Sie hört die Glocken der Kirchturmuhre. Aber die Schulhof-Musikanten? Lisa konzentriert sich ganz stark. So wie ihre Lehrerin es ihr sagt. Sie blendet alle lauten Geräusche aus und konzentriert sich. Und, da sie kann sie hören. Die Schulhof-Musikanten. Und sie spielen ein wunderbares Konzert. Nur für sie.

Методические рекомендации по работе над текстом (поисковое чтение)

Этап работы	Ход работы
Дотекстовый этап	Учащиеся составляют ассоциограмму, в которой пишут все свои ассоциации связанные с названием текста.
Текстовый этап	1 прочтение. Чтение с карандашом, учащиеся выделяют последовательность происходящих действий в тексте. 2 прочтение. При прочтении учащиеся делают заметки для ответа на следующие вопросы: <ul style="list-style-type: none"> • Was brachte Peter für das Experiment mit? • Warum vermischte er Backpulver mit Wasser? • Was geschah dann mit dem Luftballon?
Послетекстовый	После прочтения учащиеся составляют план

этап.	развернутого ответа на основе вопросов. Используя свой план, учащиеся рассказывают про эксперимент.
-------	---

Das Experiment

Peter und Paul, zwei Schulfreunde machten eine Wette, wobei Peter behauptete, ein Laufballon könne sich von alleine aufblasen. Paul lachte und sagte: "das gibt es doch nicht, dass sich ein Luftballon alleine aufblasen kann".

Also verabredeten sich die beiden für den nächsten Tag um mit einem Experiment zu probieren wie sich ein Luftballon von alleine aufbläst. Peter brachte eine Limoflasche und ein Päckchen von Muttis Backpulver mit und Paul einen Luftballon.

Nun füllte Peter das Backpulver in die mitgebrachte Flasche und goss Wasser hinzu. Dann zog er den Luftballon oben auf die Flasche und siehe da, langsam stellte sich der Luftballon auf und wurde rund und dick. Peter erklärte, das geht nur, weil durch das Wasser das Gas im Backpulver frei wird, nach oben steigt und den Luftballon aufrichtet.

Методические рекомендации по работе над текстом (изучающее чтение)

Этап работы	Ход работы
Дотекстовый этап	Was machen Sie jeden Tag?
Текстовый этап	<p>1 прочтение. Чтение с карандашом. Учащиеся подчеркивают слова, необходимые для рассказа о своем дне. Предполагают перевод незнакомых слов по контексту. Учащиеся с низким уровнем сформированности деятельностного компонента ИЧК ищут незнакомые слова в словаре.</p> <p>2 прочтение. Выстраивают распорядок дня главного героя текста. Для этого работая в парах, учащиеся</p>

	задают друг другу вопросы, предлагаемые учителем, например: Was macht der Hauptheld am Morgen?
Послетекстовый этап.	Учащиеся создают маршрутную карту своего дня, отмечая на ней места, где они бывают, и что они там делают. Объем высказывания будет зависеть от уровня сформированности ИЧК, кто-то рассказывает обо всем дне подробно, а учащиеся с низким уровнем сформированности ИЧК представляют расписание дня.

Unser Tag

Ich stehe gewöhnlich um acht Uhr auf. Mein Bruder Gregor aber steht schon um 7 Uhr auf. Er macht jeden Morgen seine Gymnastik. Ich mache nur dreimal in der Woche Sport, im Fitnessclub. Ich frühstücke, ich esse gern Müsli und trinke Milch. Das ist gesund. Gregor ist schon fertig und wartet. Ich nehme schnell meinen Rucksack und wir gehen in die Universität. Wir steigen in den Bus 296 ein, dann nehmen wir die S-Bahn. Wir sind 40 Minuten unterwegs. Alle Studenten kommen pünktlich. Wir haben von 10 bis 15 Uhr Unterricht. Die Seminare sind immer interessant, aber auch anstrengend. Dann haben wir Hunger und essen zu Mittag, danach gehen wir in die Bibliothek. In der Bibliothek bleiben wir bis 16 Uhr. Wir lesen Bücher, hören Texte und sehen Filme. Das ist für den Unterricht. Wir studieren Sprachen, wir möchten Dolmetscher werden. Um 16 Uhr gehen wir nach Hause. Unterwegs kaufen wir im Supermarkt ein. Wir sind müde, aber wir müssen noch Hausaufgaben machen. Es ist nicht viel. Abends müssen wir oft viel telefonieren oder E-Mails schreiben und beantworten. Um 20 Uhr essen wir zu Abend. Dann lesen wir. Ich lese gern klassische Bücher, Gregor – moderne Bücher. Am Abend sehen wir fern, surfen im Internet und hören Musik, manchmal treffen wir Freunde. Um 23 Uhr gehen wir schlafen.

На последнем этапе опытно-экспериментальной проверки мы проводили еще раз мониторинг сформированности иноязычной читательской

компетенции. Для этого мы провели анкетирование для учета уровня сформированности когнитивного компонента иноязычной читательской компетенции, результаты которого можно увидеть в таблице 7.

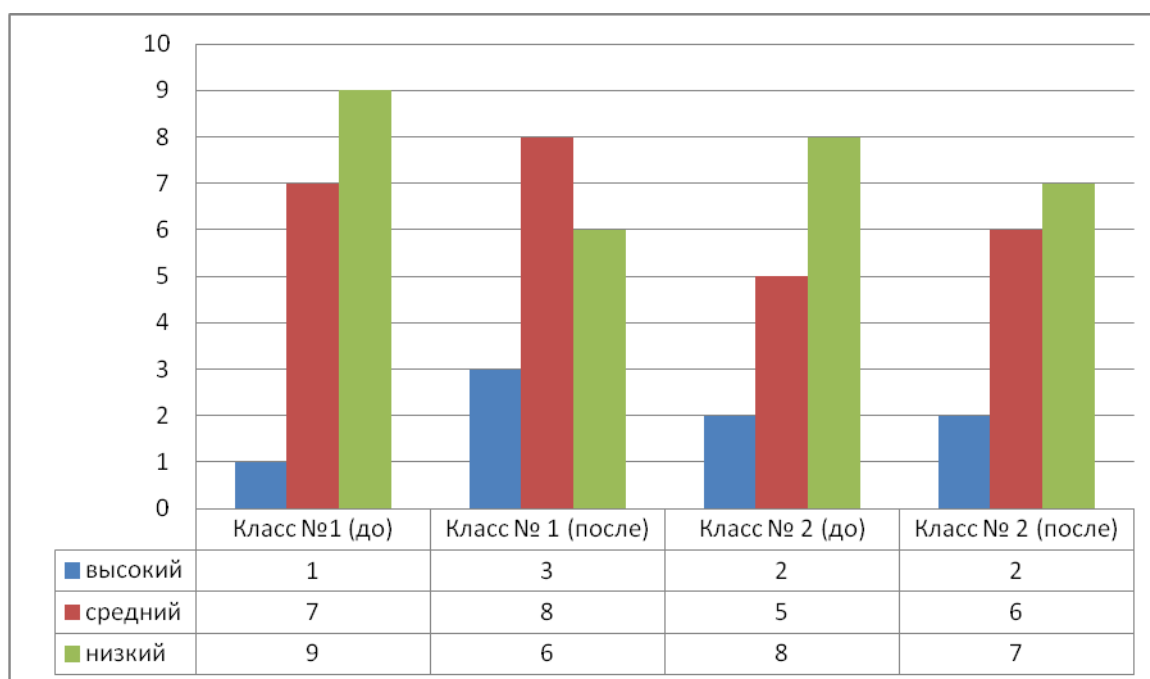
Таблица 12. Результаты диагностик

Критерии		До		После	
		Класс № 1	Класс № 2	Класс № 1	Класс № 2
Цель чтения	Для удовольствия	13	12	15	12
	Для учебы	3	3	6	3
Время чтения	2-3 р. в неделю	11	10	11	9
	Кажд. день	5	3	6	3
	Когда есть время	2	2	-	2
Жанры		Фантастика, сказки, мифы		Фантастика, сказки, мифы + литература для учебы	Фантастика, сказки, мифы
Выбор книги	Аннотация	9	8	11	8
	После просмотра фильма	15	15	15	15
Поиск допол. инф-ции		-	-	+	-
Важность иллюстраций		Не важно			
Стратегии чтения		Выделение гл. мысли,	Выделение гл. мысли,	Выделение гл. мысли,	

	выписывавание цитат		выписывавани е цитат + поиск доп. инф-ции о книге и авторе, составление mind map	выписывавание цитат
Читательский дневник	1	1	6	1
Чтение иноязычной литературы	-	1	2	1

Таким образом, по результатам данного анкетирования можно сделать вывод, что после использования учебно-методических материалов в классе № 1 повысился уровень сформированности когнитивного компонента иноязычной читательской компетенции.

Диаграмма 2. Уровень сформированности деятельностного компонента иноязычной читательской компетенции



Для учета деятельностного компонента иноязычной читательской компетенции учащимся был предложен тест “Fit in Deutsch A1”. По результатам данного теста можно также отметить рост уровня сформированности деятельностного компонента. Результаты в сравнении вы можете увидеть на диаграмме 2.

Таким образом, стоит сделать вывод, что в результате опытно-экспериментальной проверки использования текстотеки как фактора формирования иноязычной читательской компетенции мы пришли к тому, что уровень иноязычной читательской компетенции у учащихся, занимавшихся по разработанным учебно-методическим материалам, повысился.

Выводы по второй главе

Проведенная опытно-экспериментальная работа позволила прийти к следующим выводам:

1) В качестве методов диагностики уровня сформированности иноязычной читательской компетенции учащихся могут выступать анкетирование, а также тестовые задания. Разработанная анкета позволяет провести диагностику уровня сформированности когнитивного компонента иноязычной читательской компетенции (Приложение 1). Вопросы данной анкеты посвящены изучению личностных потребностей, мотивов и интересов, определяющих стратегии чтения. Для диагностики уровня сформированности деятельностного компонента использовался тест «Fit in Deutsch A1» (Приложение 2).

2) Результаты констатирующего эксперимента показали, что значительная часть студентов не обладает высоким уровнем иноязычной читательской компетенции. Следовательно, существующая система формирования иноязычной читательской компетенции не обеспечивает высокий уровень иноязычной читательской компетенции, что подтвердило необходимость поиска новых, более эффективных путей формирования высокого уровня данной компетенции у учащихся. Таким путем в настоящем эксперименте выступило формирование иноязычной читательской компетенции на основе разработанного алгоритма, основными этапами которого выступают:

- предварительная диагностика уровня сформированности иноязычной читательской компетенции учащихся;
- разработка учебно-методических материалов для формирования иноязычной читательской компетенции;
- реализация программы учебно-методических материалов;

- итоговая диагностика уровня сформированности иноязычной читательской компетенции учащихся.

3) Опытнo-экспериментальная работа показала, что эффективность реализации алгоритма формирования иноязычной читательской компетенции учащихся зависит от соблюдения ряда педагогических условий: учета индивидуально-личностных особенностей учащихся; учета общего кругозора и использования текстотеки в соответствии с предъявляемыми к ней требованиями.

4) В ходе проведения опытнo-экспериментальной работы по формированию иноязычной читательской компетенции учащихся были учебно-методические материалы. Значимость предложенных материалов заключается в том, что они были апробированы в ходе осуществления опытнo-экспериментальной работы и являются частью полученного практического опыта.

5) Позитивные изменения в уровне иноязычной читательской компетенции учащихся позволили прийти к выводу об эффективности реализации учебно-методических материалов для формирования иноязычной читательской компетенции с соблюдением выделенных педагогических условий.

Заключение

Данное исследование посвящено проблеме использования текстотеки как фактора формирования иноязычной читательской компетенции учащихся. Сложность изучения этой проблемы обусловлена тем, что, несмотря на достаточно большое количество исследований, посвященных вопросам формирования иноязычной читательской компетенции учащихся, не выработан единый подход к осуществлению данного процесса. Довольно трудно на основе имеющейся литературы составить четкое представление о процессе формирования иноязычной читательской компетенции как определенной целостной системе. Это обусловлено фрагментарностью сведений, которые можно при этом почерпнуть, неодинаковой степенью разработанности отдельных вопросов.

Для решения первой задачи был проведен анализ психолого-педагогической литературы, в ходе которого было выявлено, что термин «иноязычная читательская компетенция» широко используется в науке, однако четко оно не прописывается. Для определения сущности иноязычной читательской компетенции были также рассмотрены такие понятия, как иноязычное чтение и иноязычная читательская деятельность. Опираясь на концепцию А.В. Хуторского «компетенция – компетентность», точки зрения И.Л. Бим, И.А. Зимней, Т.А. Разуваевой, в работе было сформулировано определение понятия «иноязычная читательская компетенция», под которой следует 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. Также было выявлено, что иноязычная читательская компетенция состоит из двух компонентов – когнитивного, куда входят знания о тексте, чтении и читателе, и деятельностного, который

включает в себя прогностические, аналитические, интерпретационные, оценочные умения и умения целеполагания. Структура читательской компетенции представлена в Ваших раздаточных материалах.

Для решения второй задачи был выявлен комплекс факторов, оказывающих влияние на формирование иноязычной читательской компетенции учащихся средней общеобразовательной школы: индивидуально-личностные особенности учащихся, общий кругозор и использование текстотеки УМК по иностранному языку. При этом, именно последний фактор является ключевым. Так как согласно точке зрения Мильруда, Марченко, текстотека является важнейшей методической основой современного учебника по ИЯ.

На основе точки зрения А.Р. Арутюнова мы предлагаем под текстотеклой в процессе формирования иноязычной читательской компетенции понимать комплекс специально отобранных печатных и электронных текстовых материалов, применяемых педагогом для успешного формирования иноязычной читательской компетенции. Текстотека должна быть разножанровой и аутентичной. Объем и уровень сложности текстов должен соответствовать возрасту учащихся. Для 9 класса тексты должны быть объемом 200-600 слов и уровнем сложности А2, для 11 класса объем текстов повышается до 900 слов и уровень сложности должен быть В1.

Следующей задачей исследования являлось определить и опытно-экспериментальным путем проверить эффективность использования текстотеки как фактора формирования иноязычной читательской компетенции учащихся средней общеобразовательной школы.

Для решения данной задачи был проведен анализ учебников современных отечественных и зарубежных УМК. По результатам данного анализа было выявлено, что текстотека учебников не соответствует требованиям. Часть предложенных текстов не актуальны, так как взяты из журналов 1998-2000 годов. Также в учебниках отсутствует жанровое разнообразие.

При анализе факторов формирования иноязычной читательской компетенции были выявлены педагогические условия для успешного формирования иноязычной читательской компетенции: учет индивидуально-личностных особенностей учащихся, учет общего кругозора и использование текстотеки УМК по иностранному языку.

Для констатирующего этапа опытно-экспериментальной проверки использования текстотеки как фактора формирования иноязычной читательской компетенции учащихся средней общеобразовательной школы была разработана анкета для проверки уровня сформированности когнитивного компонента иноязычной читательской компетенции и подобран тест «Fit in Deutsch A1» для диагностики уровня сформированности деятельностного компонента иноязычной читательской компетенции. Результаты констатирующего эксперимента показали, что значительная часть учащихся не обладает высоким уровнем иноязычной читательской компетенции, что подтверждает необходимость поиска новых, более эффективных путей формирования высокого уровня иноязычной читательской компетенции учащихся. Для этого были разработаны учебно-методические материалы, разработанные в соответствии с современными требованиями и дополняющими учебник по НЯ, процесс формирования иноязычной читательской компетенции реализовывался с использованием этих учебно-методических материалов с учетом комплекса следующих педагогических условий, направленных на минимизацию негативного влияния факторов:

- 1) Использование текстотеки, соответствующей современным требованиям;
- 2) Учет личностных особенностей учащихся;
- 3) Осуществление диагностики уровня сформированности иноязычной читательской компетенции.

Согласно результатам итоговой диагностики, в ходе опытно-экспериментальной работы у большинства школьников экспериментальной

группы произошли позитивные изменения в уровне иноязычной читательской компетенции.

Таким образом, исследование проведено в полном объёме, положения гипотезы подтверждены, поставленные задачи выполнены.

Проведённое исследование не претендует на полноту решения многогранной проблемы формирования иноязычной читательской компетенции учащихся средней общеобразовательной школы. Исследование может быть продолжено в направлении поиска и описания иных факторов, обеспечивающих эффективность формирования иноязычной читательской компетенции учащихся средней общеобразовательной школы.

Список литературы

1. Аверин М.М., Джин Ф., Рорман Л., Збранкова М. Немецкий язык. 5 класс. (Горизонты). М.: Просвещение. 2011. 104 с.
2. Аверин М.М., Джин Ф., Рорман Л., Збранкова М. Немецкий язык. 5 класс. (Горизонты). М.: Просвещение. 2013. 96 с.
3. Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. М.: Рус. яз. 1990. С. 54.
4. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Сов. энциклопедия. 1966. С. 145.
5. Бабайлова А.Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку. Саратов: Изд-во Саратовского университета. 1987. С. 130.
6. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство. 1986. С. 295.
7. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании. Интернет-журнал «Эйдос». 2005. URL: <http://eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>
8. Бим И.Л. Немецкий язык. Базовый курс. Концепция, программа. – М.: Новая школа. 1995. С. 128.
9. 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. С. 23.
10. Бим И.Л. Немецкий язык. Книга для учителя. 9 класс: пособие для общеобразоват. организаций. 3-е изд., доп. М.: Просвещение. 2015. С. 15.
11. Бим И.Л. Немецкий язык. Учебник. 9 класс. 3-е изд., доп. М.: Просвещение. 2015. С. 15.
12. Бим И.Л., Рыжова Л.И., Садомова Л.В., Каплина О.В. Немецкий язык. Книга для учителя. 10 класс: пособие для общеобразоват. организаций: базовый уровень. 3-е изд. дораб. М.: Просвещение. 2015. С. 129.

13. Бим И.Л., Рыжова Л.И., Садомова Л. В., Каплина О.В. Немецкий язык. Учебник. 11 класс: базовый уровень. 3-е изд. дораб. М.: Просвещение. 2015.
14. Бим И.Л., Рыжова Л.И., Садомова Л.В., Каплина О.В. Немецкий язык. Учебник. 11 класс: базовый уровень. 3-е изд. дораб. М.: Просвещение. 2015.
15. Бим И.Л., Рыжова Л.И., Садомова Л.В., Каплина О.В. Немецкий язык. Книга для учителя. 11 класс: пособие для общеобразоват. организаций: базовый уровень. 3-е изд. дораб. М.: Просвещение. 2015. С. 17.
16. Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы // Вопросы психологии. 1997. №1. С. 33-44.
17. Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия. Большая российская энциклопедия. 1996
18. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Гуманизация и компетентность: контексты интеграции. М.: МГПОУ. 2006. 172 с.
19. Вожаева Е.О., Макхамова Ф., Разуваева Т.А. Текстовые ресурсы современного учебно-методического комплекса по немецкому языку в средней общеобразовательной школе // IV Авдеевские чтения. Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции преподавателей, учителей, аспирантов, магистрантов, студентов и школьников. Пенза, 2016. С. 210-213.
20. Вожаева 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. С. 117-120.
21. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. Изд. 4-е, стереотипное. М.: КомКнига. 2006. С. 10.
22. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Академия, 2005. С. 230.
23. Гвоздева А.В., Сороковых Г.В. Индивидуальные особенности

восприятия и познания при изучении иностранного языка // Иностранные языки в школе. 1999. №5. С. 73-79.

24. Джежелей О.В. Чтение и литература. Программно-методические материалы: Чтение. Начальная школа / Сост. Т.В.Игнатьева. М.: Дрофа. 2000.

25. Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. М.: Педагогика. 1982. С. 35.

26. Зарубина Н.Д. Текст: лингвистический и методический аспекты. М.: Русский язык. 1981. С. 23.

27. Зимняя И.А. Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации). М. 1976. 250 с.

28. Зимняя И.А. Психология обучения иностранному языку в школе. М.: Просвещение. 1991. 222 с.

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

30. Иванова А.Е. Языковая компетенция испытуемых в психолингвистическом эксперименте. М. 1989. 186 с.

31. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. Пособие для учителей. М.: Просвещение. 1983.

32. Кожевникова К.А. Об аспектах связности в тексте как целом. М. 1979. С. 54.

33. Ларионова О.Г., Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос. 2009. 336 с.

34. Костромина С.Н., Нагаева Л.Г. Как преодолеть трудности в обучении чтению. М.: Ось-89. 2006. 240 с.

35. Левченко Е.Г. Тренинги подготовки учителей к развитию толерантности подростков – Томск: STT. 2006. 46 с.

36. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение. 1969. 214с.

37. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл. 1997. 285 с.

38. Литературный энциклопедический словарь/ Под общ. ред. В.М.

- Кожевникова, П.А. Николаева. М.: Сов. энциклопедия. 1987. 752 с.
39. Лотман Ю.М. Избранные статьи. Т. 1. «Александра». 1992. С. 284.
40. Маркова А.К. Психология профессионализма М. 2006
41. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка // Иностранные языки в школе. 2004. №7. С.30-36.
42. Наумчук Г.Н., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении чтению. М.: Ось-89. 2006. 240 с.
43. Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. Мн.: Книжный Дом. 2003. С. 678.
44. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностранные языки в школе. 1999. № 2. С. 20.
45. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. – 4-е изд., доп. М.: Азбуковник. 1999. 944 с.
46. 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. 171 с.
47. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высш. шк. 2004. 512 с.
48. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение. 1991. 287 с.
49. Словарь Л.С. Выготского: Смысл. Москва. 2007.
50. Слюсарева Н.А., Теплицкая Н.И. Гиперсинтаксический уровень языка и лингвистическое членение текста / Предложение и текст в семантическом аспекте. Калининград. 1978. С. 96-97.
51. Сорокин Ю.А. Текст: цельность, связность, эмотивность / Аспекты общей и частной лингвистической теории текста. М.: Наука. 1982. С. 61-74.

52. Ушакова Н.Л. Формирование межкультурной компетенции студентов языкового вуза на основе аутентичных текстов. 2010. С. 54
53. Ушинский К.Д. Программы для средней общеобразовательной школы. 1-2 классы. К.: Початкова школа. 2002. 296 с.
54. Федеральные государственные образовательные стандарты URL: <http://минобрнауки.рф/документы/336>
55. Холстед М.Ю., Орджи Т. Ключевые компетенции в системе оценки Великобритании // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: материалы семинара / Под ред. А.В. Великановой. Самара. 2001.
56. Хомский Н. Язык и мышление М. 1972. 196 с.
57. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. 2003. №2. С. 58-64.
58. Цветкова И.В. Философский текст и философская культура в их динамически детерминированной взаимосвязи: Герменевтический аспект: Дис. д-ра филос. наук. Екатеринбург. 2004. С. 154.
59. Чельшкова Н.Б. О возможных направлениях модернизации образовательных стандартов: Материалы 11-ой Всероссийской научно-методической конференции. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2001. С. 53-55.
60. Шайденко Н.А., Разуваева Т.А. Формирование читательской компетенции будущих учителей иностранного языка на практических занятиях по немецкому языку (учебное пособие). – Тула-Пенза: ТГПУ. 2005. 124 с.
61. Bredella L. Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht: Gründe und Methoden / In: Heid M.: Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht: Beiträge eines Werkstattgespräches des Goethe House New York vom September 1984. Goethe-Institut Muenchen, 1985. s. 360-365.

62. Ehlers S. Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik/ S.Ehlers. Gesamthochschule Kassel (GhK), 1992. 112 s.
63. Glowalla U. Der rote Faden. Ein handlungstheoretisches Modell zur Textverarbeitung. Nat. wiss. Dissertation. Braunschweig, 1981. 200 s.
64. Grzesik J. Textverstehen lernen und lehren. Stuttgart: Klett, Verlag für Wissen und Bildung, 1990. 405 s.
65. 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. P.18-28, P.22.
66. Dengler S., Rusch P., Schmitz H., Sieber, T. Netzwerk. Deutsch als Fremdsprache. Kurz- und Arbeitsbuch A1. Teil 1. Langenscheidt.
67. Dengler S., Rusch P., Schmitz H., Sieber T. Netzwerk. Deutsch als Fremdsprache. Kurz- und Arbeitsbuch A1. Teil 2. Langenscheidt.
68. Dengler S., Rusch P., Schmitz H., Sieber T. Netzwerk. Deutsch als Fremdsprache. Kurz- und Arbeitsbuch A2. Teil 1. Langenscheidt.
69. Velde Ch. Crossing borders: an alternative conception of competence / 27 Annual SCUTREA conference. 1997. P. 27-35, P.28.
70. Westhoff G. Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen / Muenchen: Hueber. 1987. 198 s.
71. Westhoff G. Fertigkeit Lesen [Text] / Westhoff G. Goethe-Institut, Muenchen. 1997. 176 s.
72. Willenberg H. Zur Psychologie literarischen Lesens [Text] / H.Willenberg. - Ferdinand Schöningh, Paderborn. 1978. 300 s.

Книга для тебя

- 1) Для чего ты читаешь книги?
- a) для удовольствия;
 - b) для учебы;
 - c) для расширения кругозора;
 - d) свой вариант _____
- _____.
- 2) Какие книги ты обычно читаешь? (свой вариант ответа) _____
- _____.
- 3) Как ты выбираешь книгу:
- a) решил прочитать после просмотра фильма/мультфильма;
 - b) понравилась рецензия на книгу;
 - c) по обложке;
 - d) нравятся книги только одного автора;
 - e) свой вариант _____
- _____.
- 4) Прежде чем читать книгу ты ищешь дополнительную информацию об авторе книги, о событиях того времени?
- a) всегда;
 - b) иногда;
 - c) никогда.
 - d) _____
- 5) Как часто ты читаешь?
- a) каждый день;
 - b) 2 – 3 раза в неделю;
 - c) 1 раз в неделю;
 - d) 1 раз в месяц;
 - e) свой вариант _____
- _____.
- 6) Важно ли наличие иллюстраций в книге? (свой вариант) _____
- _____.
- 7) Какие техники при чтении ты используешь?
- a) Составление плана главы книги;
 - b) Выделение главной мысли главы книги/всей книги;
 - c) Выписывание цитат из книги;
 - d) Свой вариант _____
- _____.
- 8) Ведушь ли ты читательский дневник? _____
- _____.

- 9) Читаешь ли ты книги на иностранном языке? _____
_____.
- 10) Если да, то для чего ты читаешь книги на иностранном языке? _____
_____.