

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

**федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

**КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА**

(КГПУ им.В.П. Астафьева)

Факультет иностранных языков

Кафедра германо – романской филологии и иноязычного образования

Направление 44.03.05 - педагогическое образование

профиль - Иностранный язык (немецкий) и иностранный язык (английский)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой _____

_____ Ф.И.О.

« _____ » _____ 2016 г.

Выпускная квалификационная работа

**АУТЕНТИЧНЫЙ ТЕКСТ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕЛЕЙ
ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Выполнил студент группы 51Н

В. В. Мьялькин

(подпись, дата)

Форма обучения очная

Научный руководитель: доцент

Г. П. Алисова

(подпись, дата)

Дата защиты _____

Оценка _____

Красноярск

2016

Содержание:

Введение.....	
Глава 1. Развитие целей обучения иностранным языкам в отечественной методике.....	
1.1 История целей обучения.....	
1.2 Цели современного иноязычного образования. ФГОС.....	
1.3 Компонентный состав коммуникативной компетенции.....	
Глава 2. Теоретические основы обучения чтению как виду речевой деятельности.....	
2.1. Чтение как цель и средство обучения.....	
2.2. Виды и формы чтения.....	
2.3 Требования к отбору текстов. Аутентичный текст.....	
2.4 Лингво-дидактическая классификация текстов.....	
Практическая часть.....	
Заключение.....	
Список литературы.....	

Введение.

Актуальность выбранной темы определяется состоянием рассматриваемого нами вопроса в реальной действительности. Практика показывает, что не всегда тексты в учебниках являются аутентичными или, более того, подходящими к теме урока или к требованиям, предъявляемым к текстам.

В.А.Артемов и Н.И.Гез дают следующее определение преподаванию иностранного языка: «Преподавание иностранного языка в старших классах средней школы преследует практические цели — совершенствовать умения и навыки устной речи, приобретенные в восьмилетней школе, и научить учащихся с полным пониманием читать несложные тексты из научно-популярной, общественно-политической и художественной литературы.»[21, 367]

Отечественные методисты Носович и Мильруд предлагают авторам учебников составлять методически-аутентичные тексты, т. е. учитывать все параметры и критерии аутентичности.

Аутентичные тексты мотивируют учащихся, приближают их к языковой культуре, позволяют познакомить учащихся с жизнью социума. Кроме того, аутентичные материалы могут стать стимулом для обсуждения самых разных проблем. Аутентичный текст является источником новой современной лексики, идиом и клише. Нельзя не согласиться с С.К. Фоломкиной, которая указывает на то, что нельзя искусственно насыщать тексты языковыми единицами, подлежащими усвоению, в ущерб содержанию текста.

На протяжении всей истории отечественной методики чтению уделялось разное внимание, но во всех отмечается большая роль чтения.

Все вышперечисленное определило выбор темы «Аутентичный текст как условие реализации целей иноязычного образования».

Объектом исследования является аутентичный текст на уроке немецкого языка как средство формирования коммуникативной компетенции.

Предметом исследования являются методические формы работы над

аутентичными текстами с целью приобретения учащимися новых лингвистических знаний, а также для ознакомления учащихся с языковыми реалиями, связанными с особенностями национальной культуры и жизни.

Целью исследования является анализ научной литературы по теме исследования и разработка комплекса упражнений для работы с аутентичными текстами на уроке немецкого языка (как источника знаний о культуре, менталитете, традициях страны изучаемого языка.)

Практическая ценность данной выпускной квалификационной работы состоит в систематизации упражнений при организации текстовой деятельности.

Задачи исследования:

- Определить необходимость использования аутентичных текстов на уроках немецкого языка;
- Рассмотреть типологию аутентичных текстов;
- Выявить особенности аутентичного текста как источника литературоведческой и страноведческой информации.
- Раскрыть понятия аутентичный текст, коммуникативная компетенция и коммуникативная компетентность.

Теоретико-практическая значимость работы заключается в том, что в результате исследования были проанализированы материалы ФГОС и были определены цели современного иноязычного образования.

Методологической основой данного исследования послужили основные положения коммуникативного метода, разработанного в научных трудах Пассова Е.И., Клычниковой З.И., Гез Н.И., Тесленко В.И., Пранцовой Г.В. И др.

1. Развитие целей обучения иностранным языкам в отечественной методике.

1.1. Из истории целей обучения.

Под целями обучения разные авторы, специалисты по дидактике и методике преподавания иностранных языков, понимают: 1) Планируемые результаты обучения, 2) То, ради чего осуществляется обучение, 3) То, к чему стремятся учащиеся и преподаватели в ходе учебного процесса. [27:2]

В российской средней школе массовое обучение иностранному языку началось после реформ 1864г., когда на смену сословной пришла общеобразовательная школа. В это же время иностранный язык стал обязательным учебным предметом, что было обусловлено признанием общеобразовательной ценности его изучения. Общеобразовательное значение предмета «иностраннй язык» методисты XIX-XX века видели в развитии логического мышления учащихся, в получении возможности читать художественную литературу на изучаемом языке, в познании особенностей народа, говорящего на этом языке, в частности его умственной и материальной культуры. [28:2] Кроме того, в этих и других работах высказывается идея о благотворном влиянии изучения иностранного языка на знание родного языка. [4:2]

Наиболее распространенной из этих двух точек зрения в дореволюционной России была первая: изучение иностранного языка в первую очередь необходимо для развития мышления у обучающихся. Основным аспектом признавалось обучение грамматике иностранного языка, а основным методом был грамматико-переводной.

Что касается непосредственно чтения, что в этот период существовало две диаметрально противоположные точки зрения. Первая из них, придерживаясь ортодоксального прямого метода, советовала начинать обучение с вопросно-ответных упражнений и устной работы с картинками, исключая из процесса чтение и письмо. Например, Ю. Бауер рекомендует устную работу на протяжении восьми параграфов своего учебника. [3:2]

Такого же мнения придерживается и М.К.Фот. Он предлагает отодвинуть книгу

«как можно дальше на задний план» [19:2]

Большинство сторонников прямого метода придерживаются длинного курса обучения, в котором чтению отведена небольшая роль.

Другая группа методистов гораздо более многочисленна. Вот что они говорят: *«Главным занятием учеников на уроках новых иностранных языков должно быть чтение и перевод написанных на этих языках сочинений, все же практический сочинения, а также изучение грамматики должны иметь лишь служебное значение»* [20:2]

Б. Клинце говорит, что в начале проводятся первоначальные упражнения в разговорной речи, чтении и письме. [7:2]

А.Томсон подчеркивает: *«Самый верный способ изучения языка в классе — это изучения языка по тексту»* [18:2]

Учебники того периода различаются по двум направлениям. Первое из них иллюстрирует использование грамматико-переводного метода. Один из наиболее известных методистов, принадлежащий к этой группе, был

Г.Олендорф и его учебник «Учебник немецкого языка по методу Г.Олендорфа» [11:2]

Второе направление — реформа преподавания новых языков, как то: чтение вслух, заставляя повторять за собой и диктовать. Таким образом, учитель разучивает вместе с учениками статью до тех пор, пока последние не усвоят ее устно и письменно.

В XIX веке под основным требованием к обучению иностранному языку главным образом понималось овладение устной речью. Данная цель обучения выдвигается рядом отечественных методистов под влиянием европейского движения Реформы. Но и тогда некоторые методисты скептически относились к возможностям обучить устной иноязычной речи в условиях средней школы. Вот что говорит по этому поводу А.А. Миролубов: *«Методисты конца XIX и начала XX в. в основном отводили школе задачу рецептивному овладению языком, отвергая задачу развития устной речи не только как не достижимую*

в условиях средней школы, но и как умение, ценное и необходимое для ограниченного контингента выпускников.» [12:2]

Вместе с тем в конце XIX – начале XX в. организуются курсы, ориентированные исключительно на овладение устной иноязычной речью. (курсы М.Берлица, О.К.Галкиной и др.) Разрабатываются и реализуются методические пособия, направленные прежде всего на реализацию этой цели. [25:2], [14:2]

Таким образом, в дореволюционной методике России присутствовали разные цели обучения. Школьное обучение было направлено на реализацию в большей степени общеобразовательной и в меньшей степени практической цели обучения. Характерные черты: эксплицитное преподавание грамматики, обучение чтению и переводу предложений и текстов. Для курсового обучения было характерно обучение устной речи.

После Октябрьской революции стал актуальным вопрос о включении предмета «иностраннй язык» в состав обязательных предметов для средней школы. Дело в том, что после революции усилились сомнения в общеобразовательной и практической ценности изучения иностранных языков. В ряде работ того времени высказывалась прямая критика по отношению к изучению иностранных языков, высказывалась мысль о том, что в условиях средней школы невозможно добиться такого уровня владения иностранным языком, который бы позволял учащимся свободно читать иностранную художественную литературу. [8:2], [26:2]

Н.К. Крупская писала, что изучение иностранных языков должно быть связано с изучением современной жизни и недавней истории страны, где данный язык господствует. Она отмечала, что изучение иностранного языка способствует осознанию самого языка, его структуры, его закономерностей, что в дальнейшем будет способствовать изучению любого другого языка. По ее мнению, в этом состоит общеобразовательная ценность изучения иностранных языков. [10:2]

Л.В. Щерба считал, что общеобразовательная ценность изучения иностранных языков состоит прежде всего в возможности самосовершенствования учащихся, в самопознании, в познании своего родного языка через сопоставительный анализ изучаемого языка с родным, в познании своего мышления, в познании окружающего мира, в том числе и культуры носителей языка. Изучение иностранного языка создает базу для изучения любого другого языка. [34:2]

Он полагал, что общеобразовательной ценностью обладают только сознательные методы обучения. Он выделял ряд результатов «правильно поставленного обучения иностранным языкам» в средней школе (на основе сознательных методов:

-Учащиеся приучаются читать книги вообще, вычитывая из них все, что заложено в тексте;

-На основе этого навыка учащиеся поймут механизм грамотного письма;

-Освобождаясь из плена родного языка, учащиеся привыкают видеть вещи так, как они есть в действительности, и во всяком случае получают основательную зарядку критического отношения к окружающему и читаемому. С философской точки зрения они получают практическую школу диалектики, так как будет разрушено, и окончательно разрушено, представление о незыблемости понятий, которое внушается родным языком, если его детально не сопоставить с каким-нибудь иностранным, т. е. практически, если не переводить большого количества трудных текстов;

-Получится навык к самостоятельному изучению иностранных языков, по крайней мере, к овладению их книжной формой;

-Наконец, учащиеся приобретут умение самостоятельно читать текст любой трудности на изучаемом языке. [35:2]

В результате дискуссий, связанных с пониманием общеобразовательной ценностью иностранного языка в средней школе, в 20-е годы XX века предмет „иностраный язык“ был признан обязательным.

Кроме того, Л.В. Щерба затрагивает вопрос о воспитательном значении

иностранного языка. Он пишет: «Ничто так не воспитывает в духе интернациональной солидарности, как изучение иностранных языков» [35:2]

Что касается обучения чтению в этот период, то оно занимало центральное место во всех методических пособиях 20х годов, т.к. Именно оно и являлось целью обучения в школе. В пособиях рассматривалось два фундаментальных вопроса:

- 1) Переход к чтению после чисто устных уроков или устного вводного курса,
- 2) Чтение как центр всей работы над языком на остальных этапах обучения.

[11:2]

Из упражнений в учебниках в рассматриваемое время видное место занимали грамматические упражнения, несмотря на то, что методисты в своих пособиях предлагали отказаться от заучивания правил. Наиболее распространенными упражнениями были всевозможные перифразы и образование форм в предложении. Делается акцент на развитие чтения, так что появляются следующие упражнения: выписывание определенных форм и конструкций из текста, отдельные переводы с иностранного языка. В качестве упражнений также выступают вопросы, направленные на контроль запоминания правил в отрыве от их применения.

А уже в 30-е годы усиливается тенденции идеологического воспитания. [12:2]

Воспитание в те годы осуществлялось путем идеологически выдержанных текстов, переводимых с русского языка. Идеологизация сохранялась вплоть до 80-х годов XX века.

В 20-е годы продолжается обучение практических целей преподавания иностранного языка в средней школе. Пропагандируется необходимость обучения устной речи, что было одной из причин использования прямого метода в преподавании иностранных языков и русского языка как иностранного.

[30:2] С другой стороны, некоторые ученые на первое место ставили обучение чтению и только на второе — обучение устной речи. [6:2]

Установка на обучение в средней школе преимущественно чтению была

закреплена в учебных программах и сохранялась на протяжении всего периода. Обучение устной речи как цель занимало подчиненное место. Вместе с тем, как пишет А.А. Миролюбов, в одни годы направленность на обучение устной речи усиливалась (1935), в другие — ослабевала. [12:2]

Если в начале 20-30 годов переводные приемы обучения рассматривались лишь как дополнение к беспереводным, то в 40-50-е годы они становятся ведущими приемами обучения, т. к. перевод начинает рассматриваться в качестве одной из целей обучения. Установка на обучение чтению, переводу, а также в незначительной степени устной речи доминировала и в курсе иностранного языка в неязыковых вузах. [1:2] В этот период отечественная методика вернулась к ряду положений, разработанных до 1917 года.

Важную роль в понимании целей обучения иностранному языку сыграли работы Л.В. Щербы 1929, 1947 годов, в которых дается описание различных целей изучения иностранного языка (умений) в зависимости от потребностей обучающихся и условий обучения. Как результат, уже в 1933 году конкретизируются цели обучения и формулируются требования к речевым умениям и навыкам.

Обучение чтению в предвоенный период, а именно в 30-41 гг. строилось на различении вопросов обучения технике чтения и чтению-пониманию.

Аналитическое чтение рассматривалось не как прием обучения пониманию текста, а как способ работы над языковым материалом. Здесь же были предложены три ступени процесса чтения: чтение как озвучивание текста, чтение как способ работы над языком, чтение как процесс понимания читаемого.

В рассматриваемый период впервые создаются серии учебников по английскому и французскому языкам. Усиливается стремление учить на текстах, иллюстрирующих советскую тематику. Грамматика включается в параграфы, а правила, выведенные из помещенных выше примеров, заключаются в рамку. Фонетический вводный курс уступает место фонетико-орфографическому.

В 40-50-е годы представления о практической цели обучения совершенствуются. На смену идеям о том, что необходимо обучать языку, владению языковыми средствами, приходит понимание того, что следует обучать речи. [22:2] Это полностью меняло подход к отбору и организации языкового материала, к его введению и организации его усвоения. Одно из следствий такого понимания таково: языковой материал должен изучаться лишь в том объеме, в каком это реально необходимо для обучения речи. [2:2].

Другим следствием стало выделение языковых и речевых упражнений. [23:2] Кроме того, практическая цель становится более конкретной. Влияние на методистов оказывают психологи. Происходит разграничение процессов говорения и слушания и формируется концепция четырех видов речевой деятельности: аудирование, письмо, чтение и говорение. В учебной программе 1949 года представлены требования к этим четырем видам речевой деятельности. [21:2]

В 50-е годы формулируется положение о необходимости параллельного и взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, в частности устной речи и чтению в условиях начального этапа обучения иностранному языку. [13:2]

В 50-е годы было внесено очень много важных рекомендаций в обучении **чтению**. Была разработана система обучения чтению как виду речевой деятельности в противовес традиционной схеме, когда чтение текста становилось лишь источником ознакомления с языковым материалом. Обучение технике чтения тоже совершенствуется. Устанавливаются связи между обучением технике чтения и обучением пониманию читаемого.

Основное содержание учебника в это время посвящено грамматике. Тексты посвящены советской тематике, но появлялись только в самом конце учебника.

З.М.Цветкова и Ц.Г.Шпигель так комментировали это: *«Грамматический материал также должен усваиваться в системе. Эти требования сделали невозможным раннее появление связных текстов.»* [32:2]

50-е годы отражают общую тенденцию, характерную для педагогических наук в

нашей стране — тенденцию к более детальному и многоплановому рассмотрению всех компонентов существующих систем обучения, исследованию их взаимосвязей, уточнению определений.

В 60-е годы происходит переосмысление практических целей обучения иностранным языкам в средней школе. Социальный заказ меняется, растет потребность овладения устной иноязычной речью. Публикуется новый сборник постановлений. [24:2] Новые программы обучения закрепляют приоритет практических целей обучения и выдвигают в качестве ведущих целей развитие устной речи и беспереводного чтения. В качестве важнейшего методического принципа провозглашается принцип речевой направленности обучения. [15:2] Проблемы обучения чтению в 60-е годы не были глубоко и тщательно проработаны. Кроме того, в 60-е годы этот вид речевой деятельности недооценивается. В 60-е годы методисты направляли все свое внимание на развитие устной речи.

Для каждой системы обучения формулируется своя практическая цель. Так, для средней общеобразовательной школы ею становится говорение, а в неязыковых вузах — чтение. Роль письма несущественна.

В 70-е годы в методической литературе появляется новая формулировка практической цели обучения — обучение иноязычной коммуникации, обучение общению на иностранном языке. [16:2], [9:2] С этих лет практическую цель обучения часто называют коммуникативной. Это уточнение (обучение не речи, а общению) повлияло на многих ученых. Происходит психологическая интерпретация коммуникативной цели. Она рассматривается как набор коммуникативных умений, которые должны быть сформированы у учащихся. С.В. Шатилов писал: *«Коммуникативные умения есть владение разными видами речевой деятельности как средством коммуникации на разных уровнях уровнях совершенства»* [33:2] Он выделил четыре вида коммуникативных умений: аудирование, говорение, чтение и письмо, каждое из которых опирается на три группы навыков: аудирование на слуховые, лексические и

грамматические навыки, говорение на произносительные, лексические и грамматические навыки, чтение на навыки техники чтения, лексические и грамматические навыки, письмо на навыки техники письма, лексические и грамматические навыки. Под речевыми навыками он понимает автоматизированные компоненты коммуникативных умений. [там же, с. 29]

В 70-е годы формируется новый взгляд на образовательную цель обучения иностранных студентов в советских вузах — такой целью была признана аккультурация иностранцев. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров писали: *«Аккультурацию нельзя понимать только как пополнение багажа знаний, потому что она имеет еще и ценностный план (приобретенные знания всегда проходят этап оценки, принятия или отторжения человеком), а также и потому, что она предполагает активное использование полученной информации в процессе коммуникации. Иными словами, аккультурация — это не просто запоминание информации о стране, но и формирование позитивного отношения к ней (к стране, к соответствующему народу), причем знания усваиваются не про запас, а для включения их в коммуникативные акты»* [5:2]

Таким образом мы видим, что аккультурация имеет отношение не только к образовательной, но и к воспитательной целям. Такой подход сохранялся до 90-х годов.

Вопросы обучения **чтению** в 70-80е годы рассматривались еще в более меньшей степени по сравнению с предыдущим периодом. Основной задачей в этот период была задача создания системы обучения устной речи.

Тексты для чтения в этот период уже, как правило, знакомили со странами изучаемого языка.

В 80-е годы в отечественную методику приходит понятие **«коммуникативная компетенция»**, которое было разработано зарубежными учеными. [36:2], [37:2]. Здесь же происходят первые попытки дать определение коммуникативной компетенции. Практическая цель обучения иностранному языку начинает трактоваться как **цель формирования коммуникативной**

компетенции.

Период развития отечественной методики с 1991 года до наших дней можно назвать антропоцентрическим. На протяжении всего XX века обсуждалась идея, согласно которой признавалась значимость индивидуального подхода к каждому ученику. В настоящее время не существует единого подхода к тому, как именно этот подход осуществлять. Существуют, по меньшей мере, три разновидности этого подхода:

1) **Концепция формирования вторичной языковой личности.** Ее предложила И.И. Халеева. Она выдвинула положение о том, что изучение иностранного языка должно рассматриваться как формирование вторичной языковой личности. [31:2]

2) **Концепция гуманистического обучения.** Создал его Дж. Дьюи, а затем разработкой его идей занялись А. Маслоу, К. Оджерс, Р. Мэй и др.

Гуманистическая педагогика основана на принципах недирективного взаимодействия всех участников процесса обучения и направленную на формирование творческих способностей учащегося. Гуманистический подход выдвигает в качестве цели обучения развитие индивидуальности учащегося, которое понимается как процесс самосозидания на основе внутренней активности. Сторонники этого подхода «верят» в уникальность и неповторимость каждого учащегося, в его потенциальный талант, который необходимо раскрыть и развить. Таким образом, единой программы обучения здесь не существует, она индивидуальна для каждого обучающегося.

3) **Концепция развития индивидуальности учащихся в диалоге культур.**

Создатель этой концепции — Е.И. Пассов, 1998. Он был против приоритета практической цели обучения иностранному языку (обучение чтению, формирование коммуникативной компетенции итп.) Целью любого обучения, он считал, должно быть формирование личности учащегося: *«Единственно достойной целью, которую необходимо преследовать в любом образовательном учреждении, является homo moralis — человек духовный, ибо*

духовное богатство — итоговая характеристика индивидуальности» [17:2]

На первое место при такой трактовке выдвигается воспитательная цель обучения — нравственности, гуманизма и др. Второе место у образовательной цели, под которой понимается овладение иноязычной культурой. Ставится целью и развитие способностей учащихся (осуществлять речевую деятельность, общение, учебную деятельность и др), и только на последнем месте находится цель «учения», понимаемая как формирование речевых умений, или практическая цель.

Все три указанных подхода базируются на идеях общепедагогического и лингводидактического характера.

Каждая из трех концепций имеет преимущества и недостатки, о чем упоминается в их анализе. Поэтому в 90-е годы XX века и в начале XXI века продолжают исследования, связанные с дальнейшей разработкой практических целей обучения, в том числе и с детализацией понятий «коммуникативная компетенция» и «владение языком».

1.2. Цели современного иноязычного образования. ФГОС.

Модернизация содержания образования в России на современном этапе развития общества не в последнюю очередь связана с инновационными процессами в организации обучения иностранным языкам.

Федеральным законом от 1 декабря 2007 года N 309-ФЗ была утверждена новая структура государственного образовательного стандарта.

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) представляют собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.

Федеральные государственные образовательные стандарты обеспечивают:

- 1) единство образовательного пространства Российской Федерации;
- 2) преемственность основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования.

Каждый стандарт включает 3 вида требований:

- 1) требования к структуре основных образовательных программ, в том числе требования к соотношению частей основной образовательной программы и их объёму, а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса;
- 2) требования к условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям;
- 3) требования к результатам освоения основных образовательных программ[38:2]

Для реализации каждого требования ФГОС образовательное учреждение должно разработать основную образовательную программу (ООП),

включающую учебный план, календарный учебный график, рабочие программы учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочные и методические материалы.

Стандарты начального и среднего иноязычного образования включает в себя требования:

к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования;

к структуре основной образовательной программы начального общего образования, в том числе требования к соотношению частей основной образовательной программы и их объему, а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательных отношений;

к условиям реализации основной образовательной программы начального общего образования, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям.

Требования к результатам, структуре и условиям освоения основной образовательной программы начального общего образования учитывают возрастные и индивидуальные особенности обучающихся при получении начального общего образования, самоценность начального общего образования как фундамента всего последующего образования.

Перед российской школой стоят вызовы — глобальные и национальные:

Они выражаются в следующем:

- морально-нравственная дезинтеграция общества;
- низкий уровень доверия и социальной солидарности;
- нарушение преемственности поколений, социальных механизмов трансляции национальных духовных традиций и культурного опыта;
- недостаток гражданского, патриотического самосознания и конструктивного общественного поведения;

- рост национализма, ксенофобии, усиление центробежных социальных тенденций;
- снижение ценности производительного труда, науки, творчества и образования;
- усиление миграционных процессов;
- недостаточный уровень воспроизводства населения;
- снижение физического, социального и психического здоровья населения;

Особенности ФГОС второго поколения:

- изменилась структура стандарта;
- значительно расширены функции и круг пользователей ФГОС;
- впервые при разработке ФГОС учитывались и выявлялись потребности личности, общества и государства в общем образовании;
- системообразующей составляющей ФГОС стали требования к результатам освоения основных образовательных программ ;
- методологическим основанием ФГОС является системно-деятельностный подход, когда меняются роли образовательного процесса;
- новое содержание образования, направленное на социализацию личности;
- значительно расширена часть ООП (основной образовательной программы), формируемая участниками образовательного процесса;
- представлены широкие возможности реализации этнокультурной составляющей ФГОС;
- предложена новая структура Базисного учебного плана, в состав которого включена внеурочная деятельность;
- изменились методологические основы системы оценки достижения требований к результатам образования;

Стандарт устанавливает требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу среднего (полного) общего образования:

личностным, включающим готовность и способность обучающихся к

саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме;

метапредметным, включающим освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, способность к построению индивидуальной образовательной траектории, владение навыками исследовательской, проектной и социальной деятельности;

предметным, включающим освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения, специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях, формирование научного типа мышления, научных представлений о ключевых теориях, типах и видах отношений, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами.

Формирование новой цели образования складывается из общественного договора и новых технологий. Создание информационно-образовательной среды (ИОС) является необходимым условием реализации этой цели.

Ключевые цели внедрения ФГОС напрямую связаны с **изучением иностранных языков**. Мы живем в едином глобальном взаимосвязанном и взаимозависимом мире, когда размываются национальные границы, когда

потоки населения, капитала, товаров свободно перемещаются в разных направлениях. Когда неизвестно, в какой стране будет работать тот или иной человек или из какой страны будут его партнеры. Поэтому владение иностранным языком становится одной из важнейших, ключевых компетентностей современного человека. И то, насколько он умеет общаться, выразить себя, свои эмоции, свои чувства, свое отношение, зависит, насколько он будет успешным, насколько успешным будет его бизнес, насколько успешными будут его отношения с другими людьми. Это один из самых важных моментов, на который обращают внимание в стандартах нового поколения, формирующем такие ценностные ориентиры как толерантность, умение общаться, умение взаимодействовать с другими людьми.

Мы все больше и больше окунаемся в мир, который породила информационная революция, – мир Интернета. И ключевая компетентность человека на сегодня – это не только сбор информации, но и ее анализ на предмет достоверности и идентичности, а также способность эту информацию отобрать и адаптировать для своих условий. Интернет международен, но самый популярный язык Интернета – английский. И люди, активно использующие компьютер, изучают именно этот язык.

В проекте реформы образования одним из основных предметов заявлен английский язык. В перспективе – обязательная сдача ЕГЭ. Поэтому на нас лежит большая ответственность в подготовке выпускников к сдаче ЕГЭ по английскому языку.

В новых стандартах не ставится в преподавании иностранных языков и вообще в такой образовательной области, как филология, единых комплексных, сложных задач по изучению теоретических основ языка, глубинных основ грамматики. Основной акцент делается на развитие коммуникаций, на умение человека общаться, на овладение языком в процессе общения.

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года так

определяет социальные требования к системе школьного образования:

"Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны".

В этом свете важнейшая задача школы – формирование полноценных граждан своей страны. А от решений этой задачи во многом зависит, чем будут заниматься повзрослевшие школьники, какую профессию изберут, и где будут работать.

Сегодня в центре внимания – ученик, его личность, неповторимый внутренний мир. Поэтому основная цель современного учителя – выбрать методы и формы организации учебной деятельности учащихся, которые оптимально соответствуют поставленной цели развития личности.

[39:2]

Иноязычное образование.

Так как ученик является субъектом учебной деятельности, он сам осуществляет эту деятельность, поэтому необходимо различать понятия "обучение" и "образование" - говорит Пассов. [35]

Эти два понятия часто смешивают, не разделяя и не отмечая какой-то определенной разницы. Но это разные вещи. Они различаются и по цели, и по содержанию. Цель обучения — Знания, умения и навыки, сейчас заменена компетентностной парадигмой. В любой области. Его содержание — то же самое, т.е. ЗУН. Фактически содержание и цель совпадают, но так не может быть. Где ученик? Нигде, его нет.

Цель образования — сам человек. Система образования существует для того, чтобы формировать человека. Содержания образования — культура, которую

человек приобретает. Знать, уметь, творить, хотеть — значит, обладает культурой. Образование направлено на человека.

Учитель изучает не только иностранный язык, ведь язык существует только с культурой. Они не слагаемые. Языкультура — такое слово придумал Пассов.

Содержание образования — это культура.

Образование — 4 аспекта — 1)Познавательный — сам язык, его структуру, культуру, то же самое в родном языке. Его тезис: Овладение чужой культурой должно повышать статус ученика как субъекта родной культуры. Образование — национально-ориентировано. Ученики познают чужую культуру в диалоге с родной культурой. 2)Развивающий. Язык — прекрасный инструмент развития человека. При овладении иностранным языком можно развить абсолютно все. 3) Воспитательный — В последнее время был выкинут из школы. В процессе обучения иностранным языком мы обсуждаем любые темы. В этот момент вступает в силу учитель — воспитывает своими высказываниями. Дает прекрасную возможность воспитывать ч-ка не воспитывая его. 4)Учебный — содержание его зависит от программы.

Эти аспекты абсолютно едины.

Е.И.Пассов делит мышление на два вида: технократическое мышление и гуманистическое образование. И если для первого из них главное — цель любой ценой, техника, дело, то для второго — человек и его ценности, общечеловеческие интересы, нравственность, совесть, достоинство.

Целью образования может считаться только человек духовный. Необходима переориентация образования со знаниецентрического на культуросообразное, которое сделает человека не только образованным, но и культурным, духовным, научит не мыслям, а мыслить, нацелит не на овладение готовыми знаниями и их применение, а на креативность.

«Культура как система ценностей, используемая в качестве содержания образования, становится тем пространством существования, благодаря которому человек может стать человеком духовным.»

На первое место, если говорить о функциях образования, Е.И.Пассов выдвигает спасительную функцию, или профилактическую, охранную. Только образование в истинном смысле этого слова, где ведущими аспектами являются воспитательный и развивающий, способно охранить человека от грязной информационной среды, сделать прививку против инфекции безнравственности. Главная опасность, исходящая от прагматизма, состоит в том, что он формирует совершенно пагубное мировоззрение, где нравственные понятия «можно» и «нельзя» заменены физическими - «возможно» и «невозможно».

Ключевыми понятиями такого образования, которое действительно может создать условия для самореализации человека и его становления как *homo moralis*, являются:

- Ценности и культура
- Духовность и нравственность
- Творчество и развитие
- Свобода и ответственность
- Общение и самоопределение.

Все содержание и смысл иноязычного образования вмещаются в терминосистему, образуемую этими пятью парами понятий.

Иноязычное образование создает четырехмерное пространство.

Что мы получаем на выходе? Обучение — человек овладевает ЗУН, это хорошо, но не достаточно, без его человеческих качеств, без развитости он ничего не достигаит.

Образование - + к тому он понимает, что эи язык и культура находятся в диалоге, получает развитие и воспитание. [36]

Анализируя цели обучения иностранному языку, в том числе, чтению в различные периоды развития методики, следует отметить, что чтение играло и играет важную роль в становлении личности обучающихся.

1.3 Компонентный состав коммуникативной компетенции.

Коммуникативная компетенция. Единого определения для понятия коммуникативной компетенции на настоящее время не существует. Это связано с тем, как было отмечено Н.И.Гез, что ученые различных направлений анализируют данное понятие с позиций своей собственной науки, следовательно, выделяют в нем то, что является значимым для разрабатываемого ими научного направления. В психологии коммуникативная компетенция определяется как потенциальная способность получать, перерабатывать и воспроизводить информацию, содержащую смысл. В теории речевых актов под коммуникативной компетенцией понимается совершение речевых актов с целью реализации когнитивных и коммуникативных функций. [6] Часто коммуникативная компетенция понимается в самом широком смысле как все то, что необходимо знать собеседникам, чтобы общаться с носителями языка столь же адекватным образом, как это делают они друг с другом, и в таком же стиле, который они сочтут соответствующим их собственному. [22] Д.Хаймс, который и привнес в науку само понятие Коммуникативной компетенции, так определяет данное его: «Коммуникативная компетенция - это совокупность психологических, культурных знаний и общественных правил, которые управляют употреблением слова в рамках определенных социальных ситуаций общения». [30] Следовательно, он ставит под сомнение использование лишь лингвистических подходов к обучению языку. На рубеже 70-80 годов понятие коммуникативная компетенция оказывается в центре внимания методистов. В рамках коммуникативного подхода принято считать, что быть компетентным в области общения на иностранном языке означает владеть способами адекватного поведения в конкретных ситуациях общения при использовании кода изучаемого языка. [31] В этом подходе прослеживаются две задачи, стоящие в области обучения иностранному языку, каждая из которых непосредственно связана с достижением одного из видов компетенции. Первая из этих задач — адекватное речевое поведение в

определенной социальной ситуации — соотносится с концептом коммуникативной компетенции, вторая — владение грамматической структурой изучаемого языка — связывается с компетенцией лингвистической. [8]

Коммуникативная компетенция тесно связана с лингвистической компетенцией, точнее, современная тенденция такова, что лингвистическую компетенцию рассматривают в качестве одного из компонентов коммуникативной компетенции. Такой подход обуславливает поднятие вопроса о компонентном составе коммуникативной компетенции:

(И хотя лингвистическая компетенция трактуется всеми авторами однозначно (Лингвистическая компетенция — это знание языковых структур и правил оперирования ими), коммуникативная компетенция трактуется у всех по-разному.)

С.Муаран предлагает такую модель описания компонентного состава коммуникативной компетенции:

- 1) Лингвистический компонент — знание фонетических, лексических, грамматических и текстуальных моделей языковой системы, а также умение оперировать ими в своем высказывании;
- 2) Дискуссионный компонент — знание различных речевых моделей, типов речи и умения использовать их в зависимости от коммуникативной ситуации, в которой они производятся;
- 3) Реферативный компонент — владение определенным опытом, представлениями о предметах и явлениях окружающего мира, об их взаимосвязях;
- 4) Социально-культурный компонент — знание общественных правил и норм взаимодействия между индивидами, а также знание истории культуры носителей языка. [34]

При все многообразии мнений о сущности коммуникативной компетенции существуют и некоторые общие тенденции в рассмотрении этого вопроса:

- 1) Все авторы рассматривают коммуникативную компетенцию в качестве

ключевого для современной методики понятия, противопоставляя его понятию лингвистической компетенции

2) В то время как лингвистическая компетенция понимается всеми авторами однозначно (Лингвистическая компетенция — это знание языковых структур и правил оперирования ими), в определении коммуникативной компетенции обнаруживаются существенные расхождения

3) Основной характеристикой коммуникативной компетенции - в отличие от компетенции лингвистической — признается учет психологических, социальных и культурных факторов, находящихся в зависимости от социальной принадлежности индивида к конкретной ситуации, в которой производится высказывание

4) Лингвистическая компетенция неотделима от коммуникативной компетенции: они представляют собой явления тесно взаимосвязанные и неотделимые друг от друга. [8]

Коммуникативная компетенция, рассматриваемая как система, включает в себя несколько компонентов:

-Компетенция лингвистическая (сформированная на основе владения элементами языковой системы)

-Компетенция психолингвистическая (владение психологическими механизмами, обеспечивающими процесс речевого порождения)

-Компетенция социолингвистическая (владение системой правил социально-культурного характера, определяющих речевое поведение индивида в зависимости от его социальной принадлежности и конкретной ситуации)

-Компетенция страноведческая (образованная знанием факторов, связанных с культурой народа-носителя языка)

Результат такого понимания коммуникативной компетенции - вывод о необходимости формирования в процессе обучения иностранному языку всех компонентов, составляющих данную систему — как лингвистических, так и нелингвистических. [8]

Коммуникативная компетентность. Нередко понятия «компетенция» и «компетентность» используются как синонимические, часто смешиваются и не дифференцируются, хотя в настоящее время в отечественной педагогической науке принято их разграничивать.[12] Как отметил Н.Хомский, «... мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим-слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае...употребление является непосредственным отражением компетенции.»[28]

Таким образом уже в 60х годах прошлого века было заложено понимание рассматриваемых сейчас различий между понятиями «компетенция» и «компетентность», где последнее трактуется как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека.[25]

В.И.Тесленко и С.В,Латынцев так разделяют эти понятия: Коммуникативная компетенция включает в себя совокупность взаимосвязанных качеств личности, а также знаний, умений, навыков, способов деятельности, задаваемых по отношению к определенному кругу объектов, процессов, необходимых для качественной реализации практико-ориентированной деятельности;

Компетентность — владение субъектом деятельности: 1) Соответствующей компетенцией, включающей его личностно-лингвистическое отношение к ней и предмету деятельности, 2) Системой эмоционально-ценностных ориентаций в соответствующей деятельности.[25]

Барахович Ирина Ильинична так определяет коммуникативную компетентность: коммуникативная компетентность - есть цель и результат процесса овладения личностью знаниями в определенной области и способность обмена ими во взаимодействии, обеспечивающие субъекту эффективность общения. [3]

Некоторые ученые выделяют коммуникативную компетентность в качестве

компонента профессиональной компетентности, выполняющего три основные функции: 1) Обмен информацией, 2) Организация взаимодействия, 3) Восприятие и формирование образа другого человека и установление взаимодействий. [7]

Кроме того, исследователи выделяют также **лингвистическую** или **языковую компетенцию**, которая входит в состав компетенции коммуникативной.

Под языковой компетенцией понимается совокупность достоверных с точки зрения языковой нормы и усвояемых умений и навыков в совершении речевых действий и операций на иностранном языке. Она характеризуется избирательностью и вариативностью в выборе языковых средств, безошибочным владением языковой формой, умением реализовывать в иноязычной речи различия между родным и иностранным языком, адекватным сознательным и автоматическим переносом языковых средств из одного вида речевой деятельности в другую, из одной ситуации в другую, языковым чутьем. [16]

Выводы по первой главе.

В первой главе мы рассмотрели то, какое место чтению уделялось на всех этапах развития отечественной методики с 1861 года до наших дней, а также были рассмотрены ФГОС нового поколения, те вызовы, которые он бросает современной системе образования и средства, которые могут помочь с этими вызовами справиться. Рассматривая такие понятия, как „компетенция“ и „компетентность“, следует подчеркнуть, что компетентность — это цель и результат процесса овладения личностью знаниями в определенной области и способность обмена ими во взаимодействии. Коммуникативная компетенция — это совокупность взаимосвязанных качеств личности, а также знаний, умений и навыков, способов, необходимых для реализации практико-ориентированной деятельности.

2. Теоретические основы обучения чтению как виду речевой деятельности.

2.1. Чтение как цель и средство обучения

Чтение как цель обучения. Овладение учащимися умением читать на иностранном языке является одной из практических целей изучения этого предмета в средней школе. Задачей школы является научить учащихся читать про себя, т.к. В жизни чтение вслух на иностранном языке требуется очень небольшому кругу лиц. В отечественной методике выделяют три вида чтения: *просмотровое, изучающее и ознакомительное.*

Просмотровое чтение направлено на то, чтобы составить представление о тематике статьи/книги. Для получения этой информации бывает достаточно просмотреть заголовки и подзаголовки, бегло прочитать отдельные абзацы или даже предложения.

При ознакомительном чтении читающий знакомится с конкретным содержанием статьи/книги, сосредотачивая свое внимание преимущественно на основной информации.

При изучающем чтении читающий стремится максимально полно и точно понять информацию, содержащуюся в тексте, критически ее осмыслить.

При ознакомительном чтении степень понимания текста составляет не менее 70% содержащихся в тексте фактов, включая все основные. Понимание основной информации должно быть точным, второстепенной — неискаженным.

Скорость чтения для английского и французского языков — 180-190 слов/мин., для немецкого — 140-150 слов/мин. Степень автоматизированности технических навыков у учащихся обычно определяется по этому виду чтения.

[14]

Чтение как средство обучения. Особенности чтения как речевой деятельности делают его весьма эффективным средством обучения. Его положительная роль особенно ощутима в овладении языковым материалом: мнемическая действительность, сопровождающая процесс чтения, обеспечивает запоминание языковых единиц, как изучаемых, так и новых.

Поэтому на продвинутых ступенях обучения чтение текстов выступает и как один из способов расширения словаря.

Механизмы чтения.

Гальскова Н.Д. и Гез Н.И. Выделяют следующие механизмы чтения: **речевой слух, вероятностное прогнозирование, гипотезы.** [5]

Роль речевого слуха определяется в процессе чтения особенностью звукобуквенной системы печатного текста. Читающий должен владеть звукобуквенными ассоциациями, уметь вычленять звуки из речевого потока и дифференцировать их.

Вероятностное прогнозирование - «мысленный обгон в процессе чтения» - как неотъемлемый компонент активной мыслительной деятельности также определяет успешность восприятия и понимания в любых видах чтения.

Успешность вероятностного прогноза зависит от соотношения между известными и неизвестными словами, от степени знакомства с темой — условиями в равной степени важными и для устного общения, но, кроме того, от умения пользоваться мгновенным выбором решения из ряда вероятностных гипотез.

Гипотезы составляют один из механизмов поиска. Учащийся совершает мыслительную деятельность, которую определил Ж. Пиаже: Она предполагает наличие *«вопроса, дающего направление поиску гипотезы, которая кладется в основу решения, и контроля, определяющего их выбор»* [32]

Кроме того, большую роль играет **память.**

По иному выглядят механизмы чтения с психологической точки зрения. Беляев Б.И. Так характеризует чтение: *«С точки зрения психологии чтение представляет собой рецептивную (воспринимаемую) форму речевого общения [4] и складывается из двух взаимосвязанных и неразложимых процессов: техники чтения и понимания читаемого текста»* [10]

Исходя из этого, свое определение чтению с психологической точки зрения дает Клычникова З.И. Она характеризует процесс чтения как процесс восприятия и

активной переработки информации, графически закодированной по системе того или иного языка. Она выделяет в этом процессе два основных, неразрывно взаимосвязанных отличительных признака: 1) Процесс восприятия и 2) Процесс осмысления прочитанного. [13]

2.2. Виды и формы чтения.

Виды чтения.

Н.Д.Гальскова и Н.И.Гез выделяют три вида чтения: ознакомительное, изучающее и поисковое. [5]

В основе все трех видов чтения, по их мнению, лежат общие или основные умения, которыми читающий пользуется во всех ситуациях. Одни из них связаны с пониманием содержания, другие — с его осмыслением и переработкой.

С.К.Фоломкина выделяет такие виды чтения: просмотрное, поисковое, ознакомительное и изучающее. В основу классификации видов чтения С. К Фоломкина положила практические потребности читающих: просмотр рассказа, статьи или книги, ознакомление с содержанием, занятие поиском нужной информации, детальное изучение языка и содержания «из всего многообразия факторов, оказывающих влияние на характер чтения, наиболее существенными из которых являются следующие: предполагаемое использование извлекаемой при чтении информации и вытекающая отсюда невольная установка читающего на степень полноты и точности понимания читаемого. Эти два фактора можно считать за основные критерии при определении видов чтения, ибо они в конечном счете определяют характер чтения». [Фолумкина С.К. Некоторые вопросы обучения чтению на иностранном языке в неязыковом вузе//из кн. Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия/сост. Леонтьев А.А. М.: Рус. язык, 1991.] Каждый вид чтения связан, следовательно, с решением определенных коммуникативных задач.

В зарубежной методике предлагается свыше 30 видов чтения, например: общий обзор, предварительный обзор, повторный обзор, окончательный обзор, просмотр и др. [36]

Г.Э.Пифо выделяет 8 видов чтения: беглое чтение, поисковое чтение, аналитическое чтение, критическое чтение, сравнительное чтение,

интерпретирующее чтение, оценивающее чтение, чтение как источник получения и расширения языковых средств. [33]

Пранцова Г.В. Выделяет такие виды чтения: ориентировочное (ознакомительное), просмотрное (поисковое), аналитическое. [20]

Стратегии чтения, по ее мнению, направлены на овладение универсальными учебными действиями и на развитие интеллектуальных и личностных умений, выстроенных в логике «вызов-осмысление-рефлексия», что способствует развитию рефлексивных способностей.

Формы чтения.

Восприятие устной и письменной речи связано с непосредственным воздействием ее физических свойств на органы чувств, протекающем в единстве с воздействием на чтеца или слушателя ее смыслового содержания. [2]

Буквы являются спусковым механизмом, под воздействием которого начинается физиологический процесс возбуждения в органах зрения.

Получивший зрительный сигнал должен преобразовывать их в мысли на основе знания системы значений соответствующего языка и своего жизненного опыта. [2]

Осознание и освоение смысловой стороны текста представляет вторую сторону чтения, неразрывно связанную с первой. Известно, что без восприятия речи не может быть ее понимания. В то же самое время понимание речи определяется ее восприятием [2]

У **Начинающего чтеца** единицей восприятия текста является слово, хотя смысловая переработка воспринятой зрительно информации начинается с синтагм, которые объединяются затем в предложение, а те — в смысловой кусок, и, наконец, в текст. Восприятие более крупных единиц информации свидетельствует о наличии у читающего большого поля чтения. [5] У

Начинающего чтеца глаза не только движутся вперед, но и делают обратные (регрессивные) движения, которые свидетельствуют о слабо развитой технике чтения, о неумении преодолевать направленность внимания на внутреннее

проговаривание и о том, что восприятие не получило должной завершенности. [5] **Зрелый читатель** делает 3-4 остановки, причем чередование скачков (саккадических движений) носит у него ритмический характер и распределяется примерно с равными интервалами [29] Регрессивные движения и длина пауз находятся в прямой зависимости от сложности текста и от коммуникативной задачи, которая стоит перед читающим. Технические навыки **зрелого чтеца** автоматизированны, благодаря чему его внимание может быть всецело сосредоточено на смысловой переработке читаемого. Их автоматизированность особенно наглядно проявляется при беглом чтении про себя несложного (и по содержанию и по языку) текста при установке на понимание его основного содержания. [14]

Чтение входит в сферу коммуникативно-общественной деятельности людей и обеспечивает в ней письменную форму вербального общения. [14]

В чтении, как и во всякой деятельности, различают два плана: содержательный(компоненты предметного содержания деятельности) и процессуальный(элементы процесса деятельности), причем ведущая роль всегда принадлежит первому. К содержанию деятельности относят прежде всего ее цель — результат, на достижение которого она направлена. В чтении такой целью является раскрытие смысловых связей — понимание речевого произведения, представленного в письменной форме.

Слова имеют значения, словосочетания являются носителями относительной, а предложения — абсолютной коммуникативности. Значит, узнавание и понимание словосочетания является промежуточным звеном на пути от слова к предложению, от значения — к смыслу. [Методика преподавания иностранных языков за рубежом, вып. II / И.Беляева., изд. «Прогресс», М., 1976]

Стратегии чтения:

С точки зрения Тюриной И.П. к базовым стратегиям относятся следующие виды стратегий работы с текстом: *базовые, специальные и вспомогательные.* [Иностранные языки в школе, 12'2015, с.8]

К базовым стратегиям относятся те стратегии, которые связаны с постановкой целей, ориентацией, планированием, организацией обучения, а также осуществлением контроля над собственной учебной деятельностью.

В качестве специальных стратегий выступают стратегии, направленные на переработку информации и отображающие специфику конкретного вида чтения.

К вспомогательным стратегиям относятся такие стратегии, как образовательная среда, необходимость использования вспомогательных средств и дополнительных источников, социальное окружение, управление временем, прилагаемые усилия, концентрация, внимание.

Что такое стратегия прочтения текста?

Для каждого из видов чтения стратегии для разных этапов чтения не равны.

При просмотровом чтении в предтекстовом этапе автор предлагает использовать следующую стратегию: «Прогнозирование общего содержания текста по заголовку, иллюстрациям, диаграммам, внешней структуре, положению на странице, цифрам, шрифту итп.». Текстовый этап заключается в определении темы текста, получении общего представления о содержании.

Послетекстовый этап включает в себя задания на установление соответствия.

Что касается ознакомительного чтения, то в предтекстовом этапе его стратегии — это дешифровка заголовка текста, выстраивание гипотезы о предполагаемом содержании текста, предвосхищение развития темы (антиципация). Текстовый этап заключается в чтении текста в быстром темпе, выделении ключевых слов. Понимание значения слова из контекста. Прогнозирование по контексту вероятное продолжение предложения. В послетекстовом этапе — задания на обобщение и оценку информации.

В поисковом чтении на предтекстовом этапе учащиеся определяют проблематику текста на основе заголовка и ключевых слов. В текстовом этапе они находят нужную информацию в тексте, выделяют ключевые слова, связанные с искомой информацией, маркируют текст различными способами

итп. Послетекстовый этап — Поиск недостающих частей, представление аргументов по предложенной проблеме на основе текста.

Наконец, в изучающем чтении на предтекстовом этапе производится составление ассоциативных рядов, анализ лексических единиц. На текстовом этапе учащиеся анализируют информацию, выявляют закономерности, выявляют имплицитную информацию, интерпретируют текст. Работают со справочной литературой. Послетекстовый этап включает в себя оценку информации, суждение на основе текста, сравнительный анализ, проектную деятельность, задания творческого характера итд.

Учащиеся должны четко представлять, какую конкретно цель они достигнут в ходе работы над тем или иным текстом и и какой способ будет являться наиболее продуктивным. В соответствии с этим были разработаны следующие стратегии деятельности педагога:

- Стратегия формирования мотивации данного вида речевой деятельности с целью создания и поддержания внутренней мотивации в процессе обучения посредством постановки коммуникативно-познавательной задачи;
- Стратегия выработки умений в ознакомительном, просмотровом, поисковом, изучающем чтении;
- Стратегия целенаправленного совершенствования лексических и грамматических навыков при работе с текстами для чтения;
- Стратегия формирования аналитических и интерпритационных умений;
- Стратегия развития творческих умений.

Пранцова Г.В. Делит стратегии следующим образом: *«Предтекстовая ориентировочная деятельность»*, *«деятельность во время чтения»* и *«послетекстовая деятельность»*.

Кроме того, к стратегиям механизмов чтения она относит стратегию выдвижения гипотезы, ее подтверждение или отклонение, стратегию контекстуальной и смысловой догадки и стратегию мониторинга чтения. Исследователи отмечают семь наиболее продуктивных предтекстовых

стратегий:

- Создание глоссария слов
- Припоминание важной информации
- Предварительные организаторы чтения
- Беглый обзор материала и постановка предваряющих чтение вопросов и зрительная представленность прогнозируемого содержания текста
- Мозговой штурм
- Размышления вслух. [20]

Стратегии предтекстовой деятельности:

- Таблица «плюс-минус-интересно» и ее модификация «плюс-минус-вопрос»
- Таблица «Знаю-хочу знать-узнал» (заполняются только первые две колонки)
- Таблица «Верные — неверные утверждения»
- Стратегия обзор-вопрос-чтение-изложение (на этапе предчтения выполняется только обзор и постановка вопроса)
- Кластеры, выделение смысловых единиц текста и графическое их оформление в определенном порядке в виде грозди
- Таблица «толстых» и «тонких» вопросов (может быть использована на любой стадии; на стадии предчтения формируются вопросы, на которые хотите получить ответ.

Стратегии текстовой деятельности:

- Инсерт. Во время чтения учащиеся делают на полях пометки, а после этого заполняют таблицу, в которой значки будут заголовками граф. В таблицу тезисно заносятся сведения из текста
- Бортовой журнал — представляет из себя таблицу из двух колонок, первая - «Известная информация и предположения», вторая - «Новая информация»
- Ромашка Блума. Задания и вопросы к тексту формируются на основе иерархии уровней познавательной деятельности по Б.Блуму: 1)Знание, 2)Понимание,3)Применение,4)Анализ,5)Синтез,6)Оценка.

Стратегии послетекстовой деятельности:

-Синквейн — это пятистрочная стихотворная форма, возникшая в США в XX веке.

-Дидактический Синквейн — Здесь текст основывается не на слоговой зависимости, а на содержательной и синтаксической заданности каждой строки.

(...)

-Стратегия «суть — краткое изложение — пересказ», которая позволяет репродуцировать читаемый текст в вариантах пересказа, краткого изложения или аннотации.

При стратегиальном подходе к обучению чтению большое внимание уделяется визуальным формам организации материала, которые помогают организовать чтение и набрать материал для создания вторичных текстов.

2.3. Требования к отбору текстов. Аутентичный текст.

Текст представляет собой совокупность структурно-содержательных единиц, понимание которых требует от читателя наличия сформированной коммуникативной компетенции.

Текст — сложная коммуникативная единица наиболее высокого порядка, продукт и предмет познавательной деятельности. [9]. Иными словами, текст обнаруживает многозадачность и иерархичность.

Это также отражено в рассмотрении текста как единства двух множеств — множества элементов и множества связей и отношений между ними. [1] или целостного комплекса языковых, речевых, интеллектуальных факторов в их связи и взаимодействии. [17]

Характеристики текста таковы: *содержание, форма, внешняя организация текста*, т. е. оформление, или „внешняя форма“ [23]. К ней относят все паралингвистические средства текста, т. е. его пунктуацию, шрифтовое и цветное оформление, символы и условные обозначения, чертежи, графики, пробелы, а также форму (расположение строк на странице) самого текста. Наиболее полное обоснование категория содержания получила в стилистике речи, где под ним подразумевается тема и «собственно, содержание» [19]

Категория содержания связана с областью более широкой, чем лингвистическая компетенция. Она связана со знаниями рецепиента, относящимся к специальности, а также связанными с этой специальностью умениями. [24]

В психолингвистической концепции текст представлен единством внешней и внутренней формы, выделяемых на основе этапов узнавания знаков и распознавания информации (понимание). Возникающее у рецепиента мыслительное образование (внутренняя форма) в общем виде соответствует всей совокупности языковых средств вместе с их содержательной стороной, т. е. внешней форме текста. Внешняя форма, таким образом, обусловлена непосредственной связью содержательной стороны языка с деятельностью человека. [17]

Аутентичный текст.

Под аутентичными текстами понимаются тексты, «которые носители языка продуцируют для носителей языка, т. е. собственно оригинальные тексты, созданные для реальных условий, а не для учебной ситуации» [27].

Прежде всего, отметим, что аутентичный текст представляет собой аутентичный дискурс. Дискурс — это текст, взятый в событийном аспекте; это речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей. [18] Следовательно, дискурсивная аутентичность текста предполагает его связь с аутентичной прагматической ситуацией, определяющей его связность, выбор языков средств для решения задачи общения, структурные особенности, возможности интерпритации. Дискурсивно аутентичный текст характеризуется естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств, иллюстрирует случаи аутентичного словоупотребления. Ему присущи логическая целостность и тематическое единство.

Характеристики:

-Структурная аутентичность. В аутентичном тексте отдельные предложения тесно связаны и взаимно дополняют друг друга. Между ними устанавливается логические отношения, возникают тема-рематические цепочки, обеспечивающие коммуникативную целостность текста.

Лексико-фразеологическая аутентичность. Отбор лексики и фразеологии играет важную роль в достижении аутентичности высказывания.

Грамматическая аутентичность. Она связана с использованием в устной и письменной речи свойственных для данного языка грамматических структур.

Функциональная аутентичность. Это понятие подразумевает естественность отбора лингвистических средств для решения речевой задачи. Овладение умением выбора оптимального в конкретной ситуации средства выражения мысли — одна из важнейших задач при изучении иностранного языка.

Статистические особенности аутентичного текста. Статистические методы широко применяются в лингвистике и позволяют выделить ряд закономерностей и количественных характеристик , присущих речевому произведению.

Аутентичные тексты могут быть сплошными и несплошными.

2.4. Лингво-дидактическая классификация текстов.

Несплошной текст является, с одной стороны, одним из все более используемых в современной письменной коммуникации текстов, а с другой, остается «бедным родственником» традиционных сплошных текстов в практике школьного обучения. [Иностранные языки в школе, 3'2016]

Несплошной текст разбивается на составляющие рисунками, диаграммами, графиками, картами, таблицами, фотографиями, рисунками со словесными надписями.

Несплошные тексты классифицируются следующим образом:

-Описание. Тип текста, цель которого представить объекты и их свойства в пространстве. Вопросы: что это? Какое оно? Например: местность, план города, расписание движения поездов итп.

-Повествование. Тип текста, цель которого представить объекты и их свойства во времени. Вопросы: Когда? В какой последовательности? Почему персонажи действуют в заданных обстоятельствах так, а не иначе? Например: роман, рассказ, биография итп.

-Толкование. Тип текста, цель которого представить информацию как сложное взаимодействие разноуровневых мыслительных операций. Вопросы: Как? Например: Эссе (содержит толкование понятий с точки зрения автора), словарная статья (объединяет связь термина или названия с другими понятиями) итп.

-Рассуждение. Тип текста, цель которого установить логику отношений между утверждениями. Вопрос: почему? Например: реклама, письма читателей, отзыв о книге или фильме итп.

-Инструкция. Тип текста, цель которого дать читателю инструкцию для выполнения некоего действия. Вопросы: Что делать? Как делать? Например: рецепт, руководство по использованию прибора итп.

-Транзакция. Тип текста, цель которого обеспечить речевое взаимодействие партнеров по коммуникации. Вопросы: Как эффективно начать / закончить

общение? Как попросить о помощи? Например: письма, записки, электронные и SMS-письма итп.

Формат текстов.

Важной составляющей классификации является формат текстов.

Мы рассмотрим классификацию, разработанную Programme for International Student Assessment (PISA). Они различают 4 формата текстов:

1) Сплошные тексты. Состоят из предложений, объединенных в параграфы, главы, части итд. В тексте присутствуют: дискурсивная (собственно текст) и документная (паратекст) составляющие.

Документная составляющая содержит графические индикаторы, которые обеспечивают читателю быструю навигацию по тексту. Это шрифты и маркеры. К этой же составляющей можно отнести и визуальные способы передачи информации, как то рисунок, картинка, фотография итд.

Дискурсивная составляющая содержит такие индикаторы, которые обеспечивают «читабельность» текста в рамках абзаца. К ней относятся:

Фразовая организация абзаца (отступ, пунктуация, буквы), цитаты (курсив/кавычки, имена собственные, пунктуация), маркеры линейного сцепления предложений (коннекторы, артикуляторы)

Чтение такого текста требует овладения соответствующими стратегиями обработки текста для эффективного извлечения информации. Примеры сплошных текстов: газетные статьи, эссе, романы, новеллы, рефераты итд.

2) Несплошные тексты. В них для представления информации используются матрицы различного вида сложности: списки, таблицы, диаграммы, графики, расписания итд.

3) Современный читатель все чаще имеет дело со смешанными текстами, в которых используются элементы сплошного и несплошного форматов.

Связность смешанного текста создается как автором, так и читателем, так что последний должен уметь сопоставлять необходимую информацию, представленную в различных форматах. Смешанные тексты: журнальные

статьи, справочники, отчеты итд.

4) Составные тексты — формат, представленный подборкой текстов, которые созданы независимо друг от друга и имеют собственный смысл. Тексты для этого вида подбираются согласно поставленной цели, т. к. тексты внутри могут трактовать информацию как единообразно, так и противоречиво.

Далее рассмотрим стандартные обороты речи, применяемые к данным текстам:
Лингвистическое обеспечение работы с аутентичными текстами: добавить графики

Redemittel zu den Rahmendaten: Quelle :

- Die Daten / Informationen stammen aus...
- Sie [die Daten] werden von ... veröffentlicht.
- Die Grafik ist der Studie ... entnommen
- Die Zahlen legte (das Statistische Bundesamt, das Institut für ...) vor.

Redemittel zu den Rahmendaten: Form der Informationen

- Das Balkendiagramm / Säulendiagramm veranschaulicht
- Wie das Kreisdiagramm zeigt ...
- Als Darstellungsform wurde ... gewählt.

Redemittel zu den Rahmendaten: Koordinaten / Parameter

- Die Angaben werden in Prozent gemacht
- Die Angaben erfolgen in Prozent / Millionen
- Die Zahl der ... ist in (Prozent, in Tausend) angegeben ...
- Die Angaben beziehen sich auf einen Zeitraum von ... bis ...

Выводы по второй главе.

Во второй главе было рассмотрено чтение как средство и как цель обучения, его виды и формы, механизмы, классификации, стратегии работы с текстом, а также то, какие требования к отбору текстов существуют на современном этапе. Было раскрыто понятие аутентичного текста, аутентичного дискурса, т. е. Текста, взятого в событийном аспекте. Дискурсивно-аутентичный текст

характеризуется естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств, иллюстрирует случаи аутентичного словоупотребления. Рассматривая лингводидактическую классификацию и формат текстов подчеркивается необходимость использования в процессе обучения иностранному языку также несплошных текстов. Несплошной текст разбивается на составляющие рисунками, диаграммами, графиками, таблицами, фотографиями, рисунками со словесными надписями. Современный читатель все чаще имеет дело со смешанными текстами, поэтому необходимо работать с ними в старших классах в школах с углубленным изучением иностранного языка.

Практическая часть.

Рассмотренные нами учебно-методические материалы предназначены для изучения темы «Freundshaft» в 8 классе для школ с углубленным изучением немецкого языка.

Учебно-методический комплект «Мозаика» состоит из тематически организованных глав, каждая из которых состоит из разделов. Задача разделов А, В, С, D состоит в введении в тему, презентации нового лексического материала, первичного закрепления, активизации лексического материала, развитии навыков словообразования, расширении активного и потенциального словаря учащихся, организации тренировки в употреблении языковых явлений. При всех плюсах этого учебника, которые заключаются в построении учебного материала, его подаче и др., мы также извлекли некоторые минусы, а именно:

- То, с чем сталкиваешься на практике: нехватка упражнений. Ни разу при работе с этим учебником не было так, чтобы не приходилось самому учителю буквально «создавать» «недостающие» упражнения;
- Что касается непосредственно текстов, то, например, в первом разделе они практически полностью отсутствуют. Есть лишь несколько врезок по несколько предложений. Вместе с тем, в конце учебника для каждого раздела имеется свой текст для чтения. Там он составляет 4 страницы, что никак не позволяет работать с ним на уроке, а еще и выполнять упражнения. Учащиеся даже не успеют его перевести, что уж говорить о заданиях. Совершенно непонятно, чем вызвана такая сильная текстовая дифференциация, которая по сути не дает ни одного текста во всем разделе. Кроме того, тема, по которой дается текст, называется «Wir sind alle so verschieden», а предлагаемый текст претендует на то, чтобы быть сказкой «Der Mann ohne Herz».

Нам кажется, что вдобавок к вышперечисленному, тема текста не соответствует теме топики, поэтому мы предлагаем следующий текст, который более отражает суть проблемы и совершенно точно будет более близок учащимся:

“Jugendprobleme.

Die jungen Menschen leben heute in einer Welt, die sich in einem vorher nie gekannten Tempo ändert. Die Jugendlichen müssen sich darauf einstellen.

Heute sind die Jugendlichen unabhängiger und selbstbewusster geworden. Sie sind besser auf die Zukunft vorbereitet als frühere Generationen. Sie genießen heute den Vorteil einer besseren Bildung, die ihnen die Möglichkeit gibt, den eigenen Wohlstand zu verbessern. Deshalb steht der Beruf bei den meisten ganz oben, an der Liste der Wünsche für die Zukunft. Sehr oft verbindet die Jugend von heute ihre Berufskarriere mit solchen Bereichen wie Werbung, Journalismus, Kulturmanagement und Kommunikationswissenschaften.

Aber auch die modernen jungen Leute haben ihre Probleme. Sie fühlen sich nicht immer gemütlich in der Erwachsenenwelt. Am stärksten beschäftigen die Jugend die Probleme der Arbeitswelt.

Jugendliche haben oft das Gefühl, dass man sie nicht versteht. Sie können ihre Freizeit nicht immer sinnvoll gestalten. Sie wollen erwachsen sein und alles selbst entscheiden. Deshalb gibt es oft Streit mit den Eltern. Leider können nicht alle Eltern zuhören. Oft gehen sie davon aus, alles bereits besser zu wissen. Das führt zu Missverständnissen mit ihren Kindern. Wenn das Vertrauen in der Familie fehlt, versuchen die Jugendlichen auf ihre eigene Art und Weise Probleme zu lösen: Sie beginnen mit den Drogen. Aber die Probleme, die zur Droge führen, sind doch lösbar, wenn man sie zeitig erkennt und zu erklären versucht.

Schlechte Verhältnisse, Probleme in der Schule (mit den Mitschülern und Lehrern), Konflikte mit dem Alltag – es sind nur einige Gründe, warum immer mehr Jugendliche zur Flasche greifen. Der Alkoholismus unter Jugendlichen steigt. Kontrollen in Schulen und zu Hause helfen leider nicht bei der Lösung dieses Problems."

Exposition: Die abschliessende Stunde. Es ist das Ergebnis der vorhergehenden Arbeit und bezweckt die Organisation der Erörterung.

Предтекстовые задания:

1. Прочитайте заголовок "Jugendprobleme" и попытайтесь определить по нему основную мысль текста. - Lest ihr den Titel "Jugendprobleme" und versucht nach ihm den Hauptgedanken des Textes zu bestimmen.

2. Бегло просмотрите текст и постарайтесь понять, о чем идет речь. - Fließend seht ihr den Text durch und bemüht zu verstehen, worum es sich handelt.

3. Найдите в тексте слова, сходные с русскими, которые вы можете понять без перевода. - Findet ihr im Text die Wörter, die den Russen ähnlich sind und die ihr ohne Übersetzung verstehen können.

4. Стратегия тонких и толстых вопросов. На стадии предчтения формируются вопросы, на которые хотим получить ответ. (Таблица верные-неверные утверждения) - Die Strategie der feinen und dicken Fragen. Auf dem Stadium der

Vorlektüre entwickeln sich die Fragen, auf die wir die Antwort bekommen wollen

Текстовые задания:

1. Инсерт. Во время чтения учащиеся делают на полях пометки, а после этого заполняют таблицу, в которой значки будут заголовками граф. В таблицу тезисно заносятся сведения из текста - Während der Lektüre machen die Schüler auf den Feldern des Vermerks, und danach füllen die Tabelle aus, in der die Abzeichen die Titel der Rubriken werden. In die Tabelle werden die Nachrichten aus dem Text in Thesen eingetragen.

2. Во время чтения выдвигаются гипотезы, которые опровергаются или подтверждаются в процессе чтения. - Während der Lektüre treten die Hypothesen heraus, die widerlegt werden oder werden im Laufe der Lektüre bestätigt.

3. Словарная работа (объяснение и уточнение значений слов) ведется по ходу чтения. В этом случае она становится мотивированной и интересной: ведь именно по ходу чтения становится понятно, какие слова нуждаются в толковании, а само слово толкуется в контексте, а не вне его. - Die Wörterbucharbeit.

4. Разделите текст на подтексты и озаглавьте их. - Teilt ihr den Text auf die unausgesprochenen Sinne und benennt sie.

5. Gebt die Begriffsbestimmung den folgenden Wörtern: Tempo, Generation, Vertrauen.

6. Schreibt das Synonym zu den Wörtern: Bildung, bereit, beginnen.

7. Ответы на вопросы после текста, направленные на контроль его понимания и, следовательно, подготавливающие учащегося к обсуждению. - Die Antworten auf die Fragen nach dem Text, gerichtet auf die Kontrolle seines Verständnisses und, also vorbereitend den Schüler zur Erörterung

8. Стратегия «суть — краткое изложение — пересказ», которая позволяет репродуцировать читаемый текст в вариантах пересказа, краткого изложения или аннотации - Die Strategie «das Wesen — die Kurzfassung — die Nacherzählung», die zulässt, den gelesenen Text in den Varianten der Nacherzählung,

der Kurzfassung oder der Inhaltsangabe wiederzuerzählen

Послетекстовые задания:

1. Выход на обсуждение. - Der Ausgang der Erörterung

Ставим проблемный вопрос: Wirklich hat die Jugend die Probleme heute (oder nicht) ?

Речевые модели: 1. Es gibt die Probleme. Schlechte Verhältnisse, Probleme in der Schule (mit den Mitschülern und Lehrern), Konflikte mit dem Alltag – es sind nur einige Gründe, warum immer mehr Jugendliche zur Flasche greifen. Der Alkoholismus unter Jugendlichen steigt.....

2. Es gibt kein Problem. Heute sind die Jugendlichen unabhängiger und selbstbewusster geworden. Sie sind besser auf die Zukunft vorbereitet als frühere Generationen. Sie genießen heute den Vorteil einer besseren Bildung, die ihnen die Möglichkeit gibt, den eigenen Wohlstand zu verbessern....

Далее рассмотрим несплошной текст и приемы работы с ним:

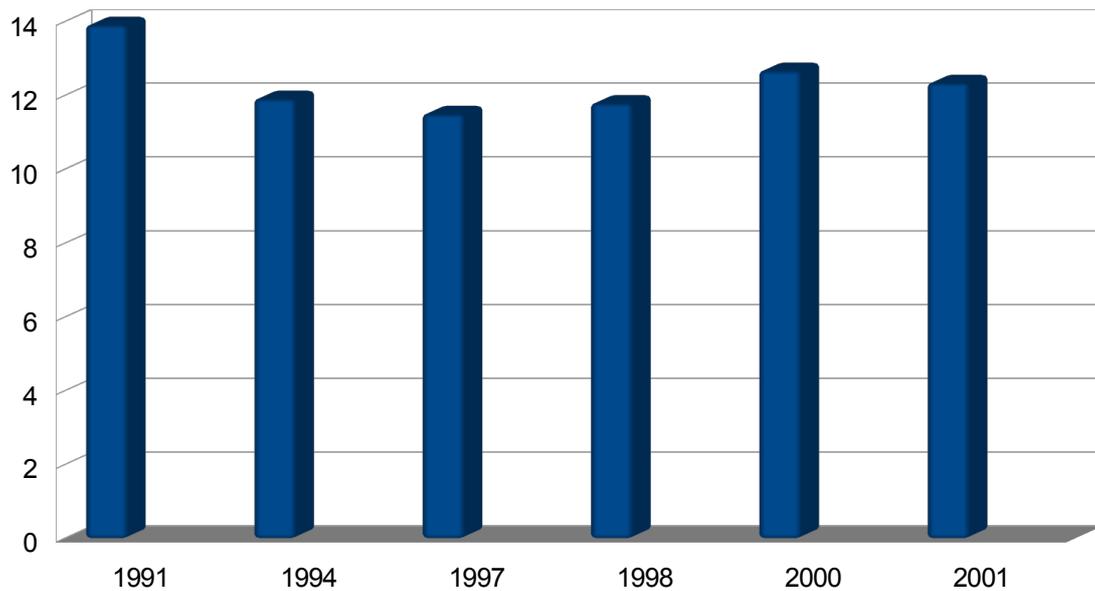
Thema: Pfand für Einwegverpackungen.

In Deutschland versucht man durch Gesetze die Menge des Verpackungsmülls zu reduzieren. Seit 1991 gibt es deshalb eine Verpackungsordnung. Da die Müllmenge durch dieses Gesetz jedoch nicht so stark wie geplant zurückging, wurde im Jahr 2003 ein Pfand für Einwegverpackungen eingeführt. Nun muss man in Deutschland für Einwegverpackungen 15 bis 20 Cent Pfand zahlen. Das Geld erhält man zurück, wenn man die Verpackung in das Geschäft zurückbringt. Die Verpackungen werden gesammelt und anschließend von Recyclingfirmen zu neuen Produkten verarbeitet.

Das Pfand auf Einwegverpackungen ist unstritten. Kritiker glauben, dass das neue System zu umständlich ist und die Wiederverwertung von Einwegverpackungen zu viel Energie verbraucht. Befürworter hingegen hoffen, dass durch das Pfand Verbraucher verstärkt Mehrwegverpackungen kaufen, z.B. Flaschen, die gespült und wieder benutzt werden können.

Verpackungsverbrauch in Deutschland (Verpackungen aus Glas, Weißblech, Aluminium, Papier, Pappe, Karton, Kunststoff sowie Getränkekartons)

Gesamtverbrauch in Millionen Tonnen



1991: Verpackungsverordnung tritt in Kraft

Задания для работы со сплошными и несплошными текстами в известной мере совпадают. Отличие несплошных текстов в том, что для них нужны специфические задания для работы с графиками, таблицами, итд.

Einstieg in das Thema. Der Lehrer und die Studierenden diskutieren über die Aktualität des Problems – *Hat die Zerstörung der Umwelt in den letzten Jahren zugenommen? Werden Luft, Wasser, und Boden immer schmutziger? Produzieren die Menschen viel Müll? Wie viel Kilogramm Müll produzieren eure Familien pro Jahr?*

Assoziogramm zum Thema “Müll”

Остальные задания могут повторяться. Мы вводим специальные средства выражения речи для работы с диаграммой:

Das Säulendiagramm veranschaulicht...

Die Angaben erfolgen in Millionen...

Die Zahl der ... ist in Prozent angegeben

Die Angaben beziehen sich auf einen Zeitraum von ... bis usw.

Заключение.

В отечественной истории методики обучения иностранным языкам чтению всегда уделялось должное внимание, но целью обучения чтение являлось в 20-30-х годах, а также в 50-х годах XX века. В эти годы была разработана система обучения чтению как виду речевой деятельности в противовес традиционной системе, когда чтение текста становилось источником для ознакомления с языковым материалом.

В связи с тем, что целью иноязычного образования в настоящее время является формирование личности, способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации и совершенствоваться в приоритетных видах речевой деятельности, чтение выходит на первый план. Это связано не только с названной целью, но и с тем, что иноязычный текст является практически единственной возможностью осуществления межкультурного общения с носителями языка.

С точки зрения Пассова Е.И., цель образования — сам человек. Система образования существует для того, чтобы формировать человека. Содержание образования — культура, которую человек приобретает, и чтение аутентичных текстов является одним из условий реализации целей иноязычного образования.

Список литературы:

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка: Стилистика декодирования. Л.: Просвещение, 1981
2. Артемов В.А. Курс лекций по психологии. Харьков, 1958
3. Барахович И.И. Формирование коммуникативной компетентности в процессе профессиональной подготовки учителя. Учебное пособие/И.И.Барахович.- Красноярск: КГПУ, 2003.-165с, с.9
4. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. Изд.2-е, переработанное и дополненное. М., «Просвещение», 1965.
5. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. Пособие для студ. Лингв. Ун-тов и фак. ин. яз. Высш. Пед. Учеб. Заведений.-М.: Издательский центр «Академия», 2004.- 306с.,с.225
6. Гез Н.И. Предисловие (к сборнику научных трудов)//Уровни речевой компетенции.-М.,1983.-с.3-6(Тр./МГПИИЯ им.М.Тореза;вып.222).
7. Демин В.А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды/В.А.Демин//Мониторинг образовательного процесса.-2000,№4
8. Дидактика обучения иностранным языкам:(Формирование коммуникативной и профессиональной компетенции)/[Редкол.:Н.И.Гез и др.].-Москва:Московский педагогический институт иностранных языков,1988.-136с., с.6
9. Т.М.Дридзе. Социально-психологические аспекты порождения и интерпритации текстов в деятельности речевого общения. Аспекты изучения текста. М., 1981
10. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения. М., изд-во АПН РСФСР, 1953
- 11.Загвязинский В.И. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики: Монография/В.И.Загвязинский,Т.А.Строкова.-Тюмень:изд-во

Тюменского гос.ун-та,2011, 174с.

12. Иванов Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учебно-методическое пособие/Д.А.Иванов, К.Г.Митрофанов, О.В.Соколова.-М.:АПК и ПРО, 2003.-101с.

13. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. Пособие для учителей. М., «Просвещение», 1973

14. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник/Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А. И др.-М.: Высш. Школа,1982,373с.,с.264

15. Методика преподавания иностранных языков за рубежом//Т.Н.Беляева,1976, с.271

16. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. Пособие/Е.А.Маслыко, П.К.Бабинская, А.Ф.Будько, С.И. Петрова.-5-е изд.,стереотип.-Мн.: Выш.шк.,1999.-522с, с.172

17. Новиков А.И. Семантика текста и ее формализация. М.: Наука, 1983

18. Носович. Е.В., Мильруд, Р.П. Параметры аутентичного учебного текста //Иностранные языки в школе. – М.:Просвещение,1999.-№ 1

19. Одинцов В.В. Стилистика текста. М.: Наука, 1980

20. Пранцова Г.В. Современные стратегии чтения: теория и практика: учеб.пособие /Г.В.Пранцова, Е.С.Романичева.-Москва:ФОРУМ, 2013.-367с.,с.30

21. Психология и методика обучения иностранным языкам: ученые записки/ред.В.А.Артемов,Н.И.Гез.-Москва:МГПИИЯ им. М.Тореза,1968,- 439с.,с.367

22. Роджер Т. Белл. Социолингвистика. Цели, методы и проблемы.-М.: Международные отношения,1980.-320с.

23. Страхова В.С. Внешние средства организации текста. Об.науч. Трудов МГПИИЯ им. М.П.Тореза, вып.141. М., 1980

24. Текст в учебн. Процессе / под ред. Фоломкиной С.К., 1987, с 53.

25. Тесленко В.И. Коммуникативная компетентность: формирование, развитие,

оценивание: монография/В.И. Тесленко, С.В. Латынцев-Красноярск: КГПУ им. В.П.Астафьева, 2007.-255с, с.18

26. Формирование коммуникативной и профессиональной компетенции)/ [Редкол.:Н.И.Гез и др.].-Москва:Московский педагогический институт иностранных языков,1988.-136с., с.8

27. Халеева И. И. «Основы теории обучения пониманию иноязычной речи». — М., 1989, с.193

28. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса: пер. с англ./Н. Хомский.-М.,1972, с.9

29. Ярбус А.Л., 1965

30. Dictionnaire didactique des langues. - Paris:Hachette, 1978.

31. J.Courtilon. Que devient la notion de progression? Le francais dans le monde,N 153,1980, с.27-34

32. Piaget J. Psychologie der Intelligenz.-Zürich,1947

33. Piepho Н.Е., 1985, S.31

34. S. Moirand. Enseigner a comminiquer en langue etrangere.-Paris:Hachette, 1982.- 188с.

35. <https://www.youtube.com/watch?v=XbDxj8Jp2jM>

1.Александр В.М. Методика преподавания немецкого языка. М.; Л., 1934.

2. Аракин В.Д. Методика преподавания английского языка в старших классах. М., 1958

3. Бим И.Л., Есипович К.Б., Шефер Д.А. Немецкий язык: Учебник для VIII класса. - М., 1973

4.Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка. М., 1844

5. Верещагин Е.М. Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1983, с.11-12

6. Ганшина К.А. Организация преподавания иностранных языков в трудовой и

- профессиональной школе // Педагогическая энциклопедия: В 2т. Т.1. М., 1929
7. Гез Н.И. О факторах, определяющих успешность аудирования иноязычной речи // ИЯШ, 1977, №5
 8. Герлах А. Мнимая общеобразовательная ценность иностранных языков // Русская школа. 1914. № 4-6
 9. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М., 1973
 10. Крупская Н.К. О преподавании иностранных языков // Крупская Н.К. Педагогические сочинения: В 10 т. Т. 3. М., 1959
 11. Миролубов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам.-М.: СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002. - 448с.
 12. Миролубов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. М., 2002
 13. Монигетти А. Методика обучения немецкому языку в III-IV классах. М., 1950
 14. Ней П.И. О преподавании новых языков в коммерческих и реальных училищах. Киев, 1901.
 15. О преподавании иностранных языков в восьмилетней школе / Отв. Ред. А.А. Миролубов. М., 1961
 16. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. М., 1977
 17. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование как развитие индивидуальности в диалоге культур // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ: Доклады и сообщения российских ученых. М., 1999
 18. Первый Всероссийский семинар методистов по иностранным языкам // ИЯШ, 1971, №4
 19. Полат Е.С. Теоретические основы составления и использования средств обучения иностранным языкам для средней общеобразовательной школы: Автореф. дис. д-ра. пед. наук. - М., 1989
 20. Программы восьмилетней школы. Иностранные языки. - М., 1970

21. Программы средней школы. Иностранные языки. М., 1949.
22. Рахманов И.В. Рецептивное и репродуктивное усвоение иностранного языка в средней школе // Иностранные языки в школе. 1952. №4
23. Рахманов И.В. Методика обучения немецкому языку в VIII-X классах. М., 1956
24. Сборник постановлений правительства СССР. №9. М., 1961
25. Сиг И. Руководство к первоначальному обучению немецкому языку в средне-учебных заведениях по натуральному методу. М., 1983
26. Стромиллов Н.Н. О вековой неудаче иноязычной муштры (к переоценке школьных ценностей) // Педагогический сборник. 1917. №1, 12
27. Традиции и новации в методике обучения иностранным языкам: Обзор основных направлений методической мысли в России/ Г.М.Васильева, С.А.Вишнякова, И.П.Лысакова и др.; под ред. Л.В.Московина. - СПб.: Изд-во С.-Петербур. Ун-та, 2008. - 235с.
28. Ушинский К.Д. Родное слово // Журнал Министерства народного просвещения. 1861. №5
29. Фехнер Э.А. Методика преподавания немецкого языка в русской школе. Л., 1924
30. Фехнер Э.А. Методика преподавания немецкого языка в русской школе. Л., 1924
31. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). М., 1989
32. Цветкова З.М., Шпигель Ц.Г. Новый учебник английского языка для V класса // ИЯШ, 1955, №4
33. Шатилов С.Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся. Л., 1985, с.20
34. Щерба Л.В. Об общеобразовательном значении иностранных языков // Вопросы педагогики. вып. I. Л., 1926
35. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие

вопросы методики. М., 1947

36. Hymes D. On Communicative Competence // Sociolinguistics / Ed. By J.B. Pride, J. Holmes, Harmondsworth, 1972

37. Piepho H.E. Kommunikative Kompetenz als über geordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornburg, 1974

38. <http://минобрнауки.рф/documents/336>

39. <http://festival.1september.ru/articles/604399/>