



МИНИСТРЕСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования

«КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «КубГУ»)

Факультет романо-германской филологии

Кафедра английской филологии

Допустить к защите
Заведующий кафедрой,
д-р филол. наук, проф.

 А.В. Зиньковская
 2023 г.


**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
(БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)**

**ОБУЧЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ
НА ОСНОВЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА**

Работу выполнила  Л.А. Хомушко

Направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование
(с двумя профилями подготовки)

Направленность (профиль) Английский язык, Немецкий язык

Научный руководитель
д-р филол. наук, проф.  М.М. Цатурян

Нормоконтролер
д-р филол. наук, проф.  А.В. Зиньковская

Краснодар
2023

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
1 Личностно-ориентированный аспект формирования старшекласников при обучении иноязычному чтению.....	6
1.1 Теоретические предпосылки возникновения личностно-ориентированного подхода к обучению	6
1.2 Сущность личностно-ориентированного подхода в обучении с точки зрения современных образовательных концепций	11
1.3 Способы реализации личностно-ориентированного подхода на уроках чтения	15
2 Педагогические условия формирования личностно-ориентированного подхода при обучении старшекласников иноязычному чтению	20
2.1 Обучение старшекласников чтению на иностранном языке как методическая проблема	20
2.1.1 Краткая характеристика чтения в аспекте стратегий обучения....	20
2.1.2 Методика формирования стратегий обучения иноязычному чтению.....	32
2.2 Педагогические условия формирования личностно-ориентированного подхода при обучении старшекласников чтению на иностранном языке	40
Заключение	48
Список использованных источников	50
Приложение А Стратегии личностно-ориентированного чтения.....	61
Приложение Б Методы анализа текста	63
Приложение В Стратегии развития критического мышления	64
Приложение Г Фрагменты из учебника “Spotlight” для десятого и одиннадцатого класса.....	66
Приложение Д Фрагменты журнальных статей	71

ВВЕДЕНИЕ

Данная научная работа посвящена исследованию стратегий по обучению старшеклассников иноязычному чтению на основе личностно-ориентированного подхода. Целью личностно-ориентированного подхода является не только развитие языковых знаний, но и создание условий для самореализации обучающихся, как одного из аспектов, на обеспечение которого направлен ФГОС.

Актуальность исследования определяется необходимостью изучения личностно-ориентированного подхода к обучению иностранным языкам для дальнейшей его эффективности в современном образовательном процессе, а также для выделения ряда стратегий и методов их применения в рамках данного подхода. В центре внимания лингвистов сейчас находятся такие языковые феномены, как специфика методики формирования стратегий обучения, психологизация процесса обучения что и определяет актуальность исследования.

Объектом данного исследования является образовательный процесс обучения старшеклассников чтению на иностранном языке.

Предмет исследования – комплекс педагогических условий формирования личностно-ориентированного подхода при обучении старшеклассников чтению на иностранном языке.

Материалом исследования послужили тексты публицистического характера из иноязычных журналов «All About History», «How It Works», «Psychologies», а также материалы, представленные в учебниках УМК «Spotlight», «Starlight» для 10 класса и УМК «Spotlight», «Starlight», «Enjoy English» для 11 класса.

В соответствии с избранным направлением исследования целью работы является проанализировать способы реализации личностно-ориентированного подхода и вывести педагогические условия их формирования при обучении старшеклассников иноязычному чтению.

Цель работы предполагает решение следующих задач:

- выявить теоретические предпосылки возникновения личностно-ориентированного подхода к обучению;
- определить сущность личностно-ориентированного подхода в обучении с точки зрения современных образовательных концепций;
- указать способы реализации личностно-ориентированного подхода на уроках чтения;
- рассмотреть основы методического обеспечения реализации личностно-ориентированного подхода при обучении старшеклассников иноязычному чтению в контексте выявления методических проблем;
- обозначить методику формирования стратегий обучения иноязычному чтению;
- выявить педагогические условия формирования личностно-ориентированного подхода при обучении старшеклассников чтению на иностранном языке.

В работе были использованы: метод содержательной классификации, описательный метод, теоретический анализ научно-методической литературы.

Практическая значимость настоящей работы обусловлена возможностью применения выводов и материалов исследования при дальнейшей разработке проблем применения личностно-ориентированного подхода при обучении чтению и разработке методов формирования стратегий обучения иноязычному чтению, а также заключается в возможности использования ее при написании курсовых и дипломных работ.

Теоретико-методологической основой исследования послужили работы отечественных и зарубежных ученых: И. Ю. Гац, Е. С. Давыденко, О. В. Забавниковой, С. И. Заир-Бека, Е. Г. Поповой, Дж. Римонди, Е. А. Сысы, И. А. Талышевой, О. Н. Шевлюковой, и Х. Стерна.

Теоретическая значимость работы, как представляется, состоит в ее актуальности с точки зрения подхода к проблеме стратегий обучения

лично-ориентированному иноязычному чтению. Апробация исследования прошла участием в международной научно-практической конференции «Технологические инновации и научные открытия» в г. Уфа 11 апреля 2023г. и выходом научной статьи «Обучение старшеклассников чтению на основе лично-ориентированного подхода на примере публицистических текстов».

Работа содержит 60 страниц машинописного текста и состоит из введения, двух глав и заключения. В первой главе рассмотрены теоретические вопросы, связанные с темой данной работы, а именно: теоретические предпосылки возникновения лично-ориентированного подхода, определение и классификация образовательных концепций, сущность подхода с точки зрения современных лично-ориентированных образовательных концепций, особенности подхода и способы его реализации на уроках чтения. Во второй главе рассмотрены основы методического обеспечения реализации лично-ориентированного подхода при обучении старшеклассников иноязычному чтению в контексте выявления методических проблем. Краткая характеристика чтения в аспекте стратегий обучения, а также методика формирования стратегий обучения указывает на ряд определенных стратегий развития критического мышления и стратегий лично-ориентированного чтения, как способа творческой самореализации. В заключении подводятся итоги проделанной работы. К работе также прилагается список использованных источников и приложения.

1 Личностно-ориентированный аспект формирования старшекласников при обучении иноязычному чтению

1.1 Теоретические предпосылки возникновения личностно-ориентированного подхода к обучению

В 21 веке основное внимание ученых направлено на человека и его внутренний мир. Индивид, личность и социум, в рамках антропоцентризма, являются важнейшими элементами познания. С. А. Герасимова считает, что данный подход по сравнению с системоцентричным «исторически первичен и представлен уже в различных национальных лингвистических традициях» [21, с. 98]. На современном этапе развития педагогической науки методика преподавания заинтересована в языке не только как в средстве коммуникации, но и как в способе приобщения к иноязычным культурам. Более того, изучение традиций и принципов жизни народов не может происходить без изучения их ценностных ориентаций и личностных особенностей. Согласно Г. А. Ивановой «переход к личностной парадигме как к более высокой степени целостности в проектировании образовательных процессов расширяет функцию методологии педагогики, она становится своеобразной прикладной сферой философии человека, способом развития сущностных сил человека» [28, с. 3]. Школьники, в процессе изучения языка, получают условия для становления личности, реализации потребностей в самореализации и самоопределении.

Согласно педагогическому словарю системы основных понятий А. М. Новикова, личностно-ориентированное образование – это «концепция образования, основанная на методологическом признании в качестве системообразующего фактора личности обучающегося: его потребностей, мотивов, целей, способностей, активности, интеллекта и других индивидуальных особенностей» [41, с. 92] Таким образом, роли ученика и учителя сильно преобразовываются: учащийся – центр системы, а учитель –

второстепенный элемент, способствующий достижению цели. В процессе перехода из индустриального общества в информационное начала утверждаться парадигма данного типа образования. Наибольшее распространение получили две модели подготовки: адаптационная и профессионального развития. Первая ставит своей целью адаптацию к условиям будущей рабочей деятельности, а вторая – подготовку универсальных и самостоятельных специалистов.

Личностно-ориентированная концепция имеет некоторые отличия от других нетрадиционных методов, представленных отечественными методистами. В эмоционально-смысловом подходе И. Ю. Шехтера, предполагающем «обеспечение доминирующей роли осмысленного речевого высказывания, порождаемого говорящим в условиях, предполагающих мотивацию и целенаправленность речевого поведения, то есть речевую деятельность на уровне смысла» [56, с. 35], суть заключается в естественном запоминании лексического и грамматического материала, без его объяснения. Учащийся должен понять смысл того или иного аспекта самостоятельно. Сознательно-практический подход учитывает особенности родного языка, а это, как подтверждает Л. Р. Сакаева, «способствует, с одной стороны, преодолению отрицательного воздействия (интерференции) родного языка при изучении иностранного и использованию положительного переноса из родного языка на изучаемый – с другой» [46, с. 36]. Основатель подхода, Б. В. Беляев, считает, что наиболее правильно и рационально обрабатывать различные языковые модели «во-первых, на основе приобретения соответствующих теоретических сведений, и, во-вторых, в условиях тренировки учащихся в живом потоке речи» [11, с. 16], Оба концентрируются на том, каким образом предоставить материал. Личностно-ориентированный метод, с обратной стороны, направлен на то, какой именно материал будет предоставлен. Согласно М. П. Андреевой он «влияет на весь образовательный процесс, и в частности на содержание обучения, расширяя его компонентный состав» [9, с. 4]. К содержанию обучения в данном

подходе добавляют мотивацию и ценностную ориентацию, а именно, эмоции и чувства, вызываемые взаимодействием этих двух компонентов, для создания благоприятной воспитывающей и обучающей среды.

Одной из предпосылок появления личностно-ориентированного метода обучения является психология поведения. Согласно Б. Г. Ананьеву личность – это «совокупный эффект социальных ситуаций развития, как объект воздействия различных социальных структур и исторических процессов» [3, с. 245]. У каждой личности существует позиция, характеризующаяся отношениями к себе, миру и окружающим, установками и мотивами деятельности, целями и ценностями. Аспекты реализуются в общественной функции, роли, выполняемой в той или иной социальной ситуации. Любое действие человека ориентированно на систему объектно-субъектных отношений «социальных связей и взаимосвязей, которые образуют человека как общественное существо – личность, субъекта и объекта исторического процесса» [3, с. 248]. Определенный вид общественного поведения способствует выполнению совокупности определенных функций. На изменения ролей наибольшее влияние оказывают ценностные ориентации, как элементы в структуре личности. Они характеризуют содержательную сторону её направленности. Для того, чтобы осознать ценности, у индивида должны быть способы ориентировки и формирования личного предпочтения. Чем более они развиты, тем о более зрелой личности следует говорить. Именно старший школьный период, согласно И. И. Вартановой, считается «периодом формирования интегративного самосознания и устойчивого образа «Я»» [17, с. 117]. На первый план выходит социальное самоопределение как выбор своего мировоззрения и жизненного пути. Переживания и намерения более осознанные, а самоанализ используется как средство самоорганизации с целью последующей реализации. Наиболее существенными для людей, по мнению В. А. Ядова, являются «ценности, фиксирующие отношения между людьми и отношения к личностным качествам человека» [58, с. 69]. К данной группе относят ответственность,

инициативу и аккуратность. Система ценностных ориентаций выражает отношение человека к социальной действительности, показывает меру его вхождения в общественно-социальные учреждения и обязанности. В связи с этим, данный аспект личности выступает объектом целенаправленного формирования и воспитания.

Учебная мотивация старшеклассника строится на его интересах и ценностях, она, согласно М. И. Каргину, «характеризуется сложной структурой, одной из форм которой является структура внутренней (ориентированной на процесс и результат) и внешней (ориентированной на награду, избегание) мотивации» [32]. Выделяют следующие её компоненты: устойчивость, связь с уровнем интеллектуального развития и характером учебной деятельности. Процессы становления личности школьника и организации управлением поведением осуществляются параллельно. Важным фактором развития является образовательная программа и пути её реализации. Для старшеклассников высокую мотивационную ценность имеют познание, успех и здоровье. Прослеживается взаимосвязь между становлением личности на более взрослом периоде с её мотивами и ценностями. Где, по словам Ф. И. Василюка, ценность – это «не любое известное содержание, способное стать мотивом, а только такое, которое, став реальным мотивом, ведет к росту и совершенствованию личности» [18, С. 47–48].

Необходимость получения мыслящих специалистов с развитым внутренним миром привела к изменениям образовательной парадигмы, делая личностно-ориентированный подход хорошей заменой традиционному. Предлагая учащимся старших классов, уже настроенных на дальнейшую учёбу и работу, лексику, соответствующую их интересам, учителя повышают внутреннюю мотивацию и задействуют целевой аспект. Тем не менее, попытки ввести новые концепции не всегда успешны. Вслед за Г. А. Ивановой можно выделить ряд проблем связанных со «становлением личностно-образующего потенциала иностранного языка» [28, с. 4]. В них

входят личностнообразующие и профессионально-ориентированные трудности, а также особенности формирования языковой личности. Последняя указанная проблема может также являться предпосылкой к появлению и применению личностно-ориентированного метода обучения. В настоящее время изучение как иностранного, так и родного языков сопряжено с развитием личности человека. Перед образовательной системой ставится задача создать условия для развития обоих аспектов, ведь при решении учебных задачи на более глубоком уровне задействуются интеллект и персональный опыт.

Еще одним фактором появления методики является необходимость формирования социокультурной компетенции, которая, согласно В. В. Шишкановой, позволяет «лучше идентифицировать самого себя, глубже осознать собственную культуру в сравнении с культурой страны и народа изучаемого языка» [57, с. 9]. Её когнитивный компонент представляет собой понимание необходимости собственного развития, с целью познания иной общности, что создаёт определенный уровень внутренней мотивации и способствует расширению мировоззрения. Тем не менее, по словам Л. А. Лукьяновой, формирование данной компетенции как «компонента иноязычной коммуникативной компетенции у старшеклассников осуществляется недостаточно системно и не представляет собой законченной методической структуры, как в функциональном, так и в содержательном планах» [36, с. 6]. Это выражено недостаточным знанием учащимися реалий страны, особенностей этики и поведения, традиций. Личностная ориентированность обучения способствует осознанию важности адекватных субъектно-объектных отношений с позиции взаимоотношений, выходящих за пределы родной культуры. Потребность в социализации подталкивает учащихся на разностороннее формирование личности, повышая актуальность подхода и создавая основания для его формирования и применения.

Следовательно, существует достаточное количество оснований для формирования личностно-ориентированного подхода в обучении, в том

числе необходимость смены образовательной парадигмы, психологические особенности старшеклассников и особенности изучения и восприятия иноязычной культуры.

1.2 Сущность личностно-ориентированного подхода в обучении с точки зрения современных образовательных концепций

Концепция является системой знаний об определенном аспекте, совокупностью принципов и идей научной и исследовательской деятельности. Выделяют три вида концепций по принципу степени общности, где первый уровень – это научные парадигмы, формообразующие принципы, а второй – дискурс в котором потенциально содержится теория. Наибольшую важность в современном образовании приобрели концепции третьего рода – источники появления практики. Они обобщают то, каким образом должно быть осуществлено обучение с позиции базовой идеи и относятся:

- а) к определенной предметной области;
- б) к развитию и модернизации образования;
- в) к построению образовательной системы;
- г) к образованию нового подхода или стратегии.

Согласно Н. С. Пурышевой, структура концепций зависит от их типа, от рассматриваемого явления и содержит блоки: «проблемный (целеполагающий), базисный (основание концепции); содержательный (тело концепции), практический (прикладной)» [44, с. 16]. Внутренняя составляющая каждого пункта может изменяться в зависимости от особенностей концепта. К первому блоку относится цель, задачи и требования к реализации, ко второму – предпосылки, источники применявшиеся при разработке, первичные общие законы и идеальная версия, к третьему – ведущие идеи, подходы и принципы, то есть основной

теоретический материал. Последний, практический блок, состоит из методов и средств, механизмов реализации и инструментарий, доказывающий эффективность предложенной концепции. На основе всех пунктов создается общая концептуальная модель, которая, по словам Н. С. Пурышевой, «включает в себя, как правило, несколько обязательных составляющих: социальная востребованность, цели, содержание, деятельность, условия, результативность» [44, с. 17]. В ней показаны все возможные проблемы и пути их решения, создается, в определенной степени, путеводитель к предложенной идее. В связи с тем, что в современной гуманистической образовательной системе ученик становится практически равным учителю, возможно рассматривать модель создания концепции О. Г. Стариковой на основе образовательной технологии как «целенаправленной совместной творческой деятельности преподавателя и студента по проектированию и ведению образовательного процесса в последовательности ряда этапов» [50, с. 24]. И. А. Зимняя также выделяет принцип равноправного сотрудничества как важного элемента обучения [27]. Учитель считается партнером, информативным собеседником, вызывающим интерес к знаниям. Центральной фигурой она предлагает поставить технологии, позволяющие, используя новые методики обучения, информацию и программно-аппаратные комплексы, создать аккумулирующую образовательную среду. На базе собранных ресурсов создается компетенция, соответствующая современным требованиям педагогики, а именно коммуникативной ориентированности, творческой направленности обучения.

Согласно парадигмальному анализу, все действующие принципы так или иначе связаны друг с другом, и с различных сторон подходят к личности и ментальности. Так, например, гуманистическая парадигма отвечает необходимости в исследовании и изучении комплексной картины мира: биологической, гуманистической и социальной сущности человека. Она подразделяется на ряд парадигм, развивающихся в представленном контексте, а именно на культурологическую, традиционную, личностно-

ориентированную (антропологическую), синергетическую. По словам О. Г. Стариковой «гуманистическая парадигма, подчиняясь цивилизационному прогрессу, вышла из границ отдельного подхода» [50, с. 21]. Однако, в ее пределах, в данный период времени, действуют следующие базовые подходы: системный, личностно-деятельностный, творчески-ориентированный, что дает возможность не только личностного, но и профессионального становления учащегося. Согласно О. А. Артемьевой в личностно-деятельностном подходе нет места принципу «бесполезные знания ради знаний, навыки ради навыков и умения ради умений, которые никогда не будут использоваться адекватно в традиционном методе обучения» [10, с. 72]. Личностно-ориентированный подход действует на таких принципах, как: субъективность, опора на личный опыт, психотерапевтический характер взаимодействия, сотрудничество в совместной деятельности, развивающий характер обучения, системно-ситуационное управление учебно-познавательной деятельностью, вариативность, культуросообразность. Сущность подхода заключается в создании условий развития интеллектуальной активности, познавательных потребностей и творческой самостоятельности. Психотерапевтический характер взаимодействия учащихся с учителем – необходимое условие его реализации. Результатом И. А. Талышева выделяет «положительный эмоциональный фон и диалоговая сущность взаимодействия всех участников педагогического процесса, смыслотворчество учащихся» [52, с. 8]. В концепте выполняется функция предвосхищения, то есть создается учебная модель того события и действия, которое еще не произошло, на мыслительном уровне. Опережение выявляет какие будут предпосылки реализации цели. Для этого Ю. Е. Водопьянова предлагает использовать взамен информационного метода обучения активный, как «способ активного взаимодействия учителя и учащегося, основанного на субъект-объектных отношениях, создающий условия актуализации потенциальных возможностей и способностей личности учащегося, самореализации их в

процессе учебно-познавательной деятельности» [19, с. 10]. В результате комплексного интегрированного применения метода формируется положительное личностное отношение к изучению предмета.

Обучение направлено на видоизменение способов предъявления и усвоения материала, то есть вариативность. Личностно-ориентированная концепция подразумевает, что в ходе общения учащиеся смогут осознать наличие выбора различных путей и средств достижения целей, смогут проанализировать ситуацию и понять, что вероятность их успеха напрямую зависит от знаний, умений и навыков. На уроках важно обращать внимание на взаимодействие школьника с взрослыми и сверстниками, поэтому, в качестве одного из эффективных средств формирования адекватных межличностных связей, О. Н. Шевлюкова выделяет диалог «построенный на основе точности восприятия и понимания в процессе общения, ясности и убедительности речи» [55, с. 10]. Школьники обучаются взаимодействовать на различных уровнях: неформально-межличностном, функционально-ролевом и формально-организационном. Ролевая коммуникация происходит во время занятия как между учащимися, так и между учащимися и учителями. Готовность к диалогу и его результат зависят от доминантных для подростков показателей, а именно, сформированности личностной позиции и толерантности, как в случае конфронтации, так и при совпадении мнений. Концепт также выполняет важную вспомогательную роль в процессе целеполагания. Усиление самообразовательной роли учащегося и личностная направленность поменяли отношение к целеполаганию и самой цели, так как теперь она должна обеспечивать саморазвитие. Сутью процесса является последовательность действий всех его участников: обобщение информации, её сравнение, выборка, формулирование педагогической цели и путей её достижения. По словам Т. П. Ильевич «важнейшим условием успеха педагогического процесса является совпадение, взаимодействие целей педагогов и учащихся в целеполагании» [30, с. 13]. Ранее явление было прерогативой только учителей, а старшеклассники полностью полагались на

их мнение и представление об образовании, сейчас же учащиеся совместно с преподавателями проектируют учебные задачи с помощью личностно-ориентированного подхода.

Следовательно, сущность личностно-ориентированного подхода в современной парадигме заключается в создании условий развития личности, познания ей себя и окружающих с применением личного опыта. В том числе важное место занимает анализ и понимание мышления представителей иноязычной культуры, равноправное взаимодействие с одноклассниками и учителями. Для этого вспомогательную роль играет моделирование ситуаций, как один из активных методов взаимодействия, что позволяет реализовать адаптационную модель подготовки и модель профессионального развития.

1.3 Способы реализации личностно-ориентированного подхода на уроках чтения

Обучение чтению является одним из важнейших процессов в изучении иностранного и родного языка. Коммуникативные подходы считают текст статичным явлением, источником информации, который подлежит усвоению. По словам Е. С. Давыденко работа с текстом становится более эффективной если ставить своей целью понимание смысла на личностном уровне и осуществлять её «при помощи личностно ориентированных упражнений, специально разработанных для этой цели» [23, с. 7]. С помощью выработки системы упражнений и правильного подбора материала, позволяющего учитывать опыт учащихся, достигается самостоятельное развитие читательских умений с помощью самоконтроля, самоанализа и самооценки. Главными требованиями в области чтения как коммуникативного навыка являются умения прочесть и понять тексты разных жанров на различных уровнях: с полным, частичным пониманием и нахождением запрашиваемой информации. В поле внимания читателя должен находиться не только

материал, но и его эстетический потенциал, поэтому объективным является применение художественной и публицистической литературы. Художественно-эстетический и литературоведческий принципы отбора текстов обеспечивают повышение интереса за счет большой вариации материала исследования. Согласно О. В. Забавниковой «искусство чтения является системообразующей основой для формирования информационно-академических умений» [25, с. 25]. Именно эти умения дают возможность ориентироваться в информационных полях, выстраивать индивидуальную образовательную траекторию согласно потребностям.

Новый подход к обучению чтению несет творческий характер благодаря таким пунктам как продумывание и высказывание мнения учащихся, организация обмена идеями, использование субъектного опыта и интуиции. Он применим к различным видам чтения и имеет несколько стратегий обучения или чтения. Стратегия чтения определяется Е. А. Сысой как «способ достижения цели восприятия и понимания информации из письменного текста, выбираемый сознательно» [51, с. 12]. Существует большое количество способов воплощения способов достижения целей личностно-ориентированного чтения (см. приложение А). Предложенные стратегии в совокупности выполняют цель мотивирования учащегося. В результате, когда мотив и предмет процесса совпадают, согласно И. А. Зимней процесс чтения становится деятельностью и когда обучающегося «отвлекают от деятельности, он испытывает отрицательные эмоции, он прерывает деятельность нехотя» [27, с. 68].

В настоящий момент, в зависимости от того, какая коммуникативная задача стоит перед читателем, выделяют следующие виды чтения: изучающее, ознакомительное и просмотровое. Изучающее «предусматривает максимально полное и точное понимание всей содержащейся в тексте информации и критическое её осмысление» [25, с. 25]. Данный тип чтения неспешный, нацеленный на анализ содержания на языковом и структурном уровнях. Он предполагает рефлексивность и высказывание мнения учащихся о

содержании в письменном или устном виде. Используется материал с культурологическим или личностным подтекстом, имеющий мотивирующее содержание. Ознакомительный вид чтения не требует детальности. Его основная задача – формирование умения самостоятельно справляться с трудностями понимания иностранного текста. В связи с необходимостью в профессиональной среде быстро ознакомиться с той или иной информацией, старшеклассникам необходимо освоить умение наиболее экономично извлекать нужные данные из текста. Суть обучения поисковому чтению, по словам М. Л. Вайсбурд, заключается в том, чтобы научить «отыскивать опоры для понимания как в самом тексте, так и в своем опыте, используя известное для понимания неизвестного» [16, с. 20]. Для этого, как определяет Л.Н. Смирнова, применяется просмотровое чтение, которое «предполагает получение лишь общего представления о читаемом материале, о теме и круге вопросов, рассматриваемых в тексте» [47, с. 3]. Согласно Л. Н. Смирновой, журнальные статьи – оптимальный тип текста благодаря доступности тем и простоте используемой лексики, а также наличию иллюстраций, что повышает наглядность и восприятие материала [47]. Для оптимизации процесса обучения данному виду чтения применяют целенаправленный отбор текстов и комплексные упражнения, включающие работу с элементами статьи (заголовком, композицией, иллюстративным материалом). Взаимодействие с художественными и публицистическими материалами возможно осуществлять не только во время урока, но и во внеурочное, в виде домашнего чтения. При правильной организации и расстановке приоритетов для учащихся данная деятельность становится методом развития коммуникативных умений и особым видом деятельности способное влиять на строение личности. Е. Г. Попова предлагает связывать процесс чтения с последующим процессом порождения устноречевого высказывания, когда содержание текста «встречаясь с коммуникативной потребностью ученика и опредмечивая её, становилось бы внутренним мотивом говорения на иностранном языке» [43, с. 39]. Таким образом, порожденное желание

высказать мнение находилось бы на одном уровне с необходимостью и желанием прочитать текст, создавалась бы ситуация обучения чтению через коммуникацию и интересы учащегося.

Выделяют пять этапов порождения речевого высказывания при помощи текстового материала. Первые три из них направлены на работу с текстом: предтекстовый, текстовый этапы и этап проверки понимания. Задания перед прочтением ставят целью прогнозирование содержания, актуализацию знаний и личного опыта по теме, осознание коммуникативной задачи, что определяется типом прочтения, и снять существующие лексические и синтактико-стилистические трудности. При чтении подтверждаются или опровергаются прогнозы, основанные на том, как сложен текст, что представляют иллюстрации, заголовки и т.д. Послетекстовый этап ориентирован на проверку понимания прочитанного. Коммуникативная задача и стратегия чтения, по утверждению Е. Г. Поповой, влияют на результат, а контроль выполняет ряд функций: «обучающе-развивающую, стимулирующе-мотивационную, корригирующую, и способность к формированию рефлексии в полном объеме» [43, с. 42]. Контроль, при рассмотрении с данной стороны, выступает достаточно эффективным средством для управления деятельностью учащихся. Для реализации обучающей и воспитательной задач с применением личностно-ориентированного подхода учитываются индивидуальности учащихся и по возможности происходит апелляция к их чувствам. Этому процессу способствуют упражнения на доказывание, аргументацию и привлечение дополнительных суждений. Они развивают и требуют развития умений, таких как: нахождение отдельных фактов в тексте, ключевых фраз и идей, оценка действий персонажей с позиций читателя и исследователя текста, а также, формулировка точки зрения, подкрепленная примерами. Также, по словам Н. А. Алексеева контроль «осуществляется на основании системы критериально-ориентированных предметных тестов и оценки параметров личностного развития (мотивация, «творчество», эмоции и др.)» [2, с. 4].

Таким образом, вся деятельность на занятии сводится к тому, что Н. А. Алексеев обозначил как творческую, то есть к индивидуальным стилевым и творческим особенностям учащихся или педагога [2].

В заключение отметим, что личностно-ориентированный подход, получивший распространение в связи с возможностью естественным путем создать мотивацию учащихся, подготовить их к профессиональному развитию, способствовать их развитию как индивидуальностей и личностей, может реализовываться в рамках системного, личностно-деятельностного и творчески-ориентированного подходов. Его суть заключается в создании атмосферы равноправия между всеми участниками образовательного процесса и повышении самостоятельности процесса обучения. Такие аспекты как проективность, умение создавать и контролировать учебные задачи очень важны. На уроках чтения возможна реализация подхода на основе художественно-эстетического и литературоведческого принципов отбора текстов и нескольких стратегий. От коммуникативной задачи зависит то, каким образом будет организована работа, однако контроль за эффективностью в любом случае основан не только на предметных результатах, но и на оценке параметров развития личности.

2 Педагогические условия формирования личностно-ориентированного подхода при обучении старшекласников иноязычному чтению

2.1 Обучение старшекласников чтению на иностранном языке как методическая проблема

2.1.1 Краткая характеристика чтения в аспекте стратегий обучения

В концепции предметной области «иностранные языки» Е. О. Мусаева указывает, что цели образования на современном этапе формулируются на прагматическом, ценностном и когнитивном уровнях, а «требования к выпускнику сформулированы в компетентностном формате не только в предметной, но и в метапредметной (надпредметной) области» [40]. Согласно ФГОС от 17.05.2012 N 413 [53], учащиеся должны уметь читать и понимать аутентичные тексты различных жанров на изучаемом иностранном языке. Выпускник может быть охарактеризован как «креативный и критически мыслящий, активно и целенаправленно познающий мир» [53]. Развитие мышления учащегося зависит от того, каким образом его обучили воспринимать информацию, какие аналитические навыки были выработаны в ходе уроков и внеурочной деятельности. С целью реализации всех трех уровней достижений учащихся применяются различные виды, стратегии и методы чтения. Для конкретизации принципов построения системы изучения языка, большую роль играют лингвометодические проблемы обучения. Проблема подготовки школьников в вопросе формирования общеучебной компетенции, как полагает И. Ю. Гац, связана с «необходимостью уточнения предметного содержания, выбором направлений и способов обучения» [20, с. 61] и может быть частично решена развитием определенных качеств языковой личности, таких как самостоятельность мышления и адекватная самооценка. В развитии данных качеств важно давать возможность

учащимся анализировать свою работу и отношение к различным организационным моментам. Например, в В. А. Ядов [58] предлагает использовать метод оценки производственной ситуации как способ оценки рабочей атмосферы и выявления положительных и отрицательных моментов, что значительно помогает как работающим на производствах, так и учащимся. Анкетный опрос имеет такие вопросы как: «в каком виде обычно дается задание лично Вам», «приходится ли Вам прибегать к помощи других (коллег или руководителя) при выполнении заданий», «насколько Ваш руководитель, как правило, вмешивается в ход выполнения задания» [58, с. 254], и др. Изменяя вопросы таким образом, чтобы они подходили под учебную ситуацию, возможно добиться самоанализа своей деятельности и взаимодействия на уровне учитель-ученик, как одного из видов взаимоотношений, характерных для любого урока. Вопрос «в каком виде обычно дается задание лично Вам» помогает понять то, какую роль учащийся играет в образовательном процессе: он выполняет роль реципиента, то есть просто исполняет задания различной сложности, или способен влиять на процесс обучения. В данном случае, наивысшим показателем применения личностно-ориентированного подхода служит ответ «руководитель дает только идею решения, остальное принадлежит мне» [58, с. 254].

Среди проблем также есть снижение качества предлагаемых текстов из-за их недостаточной образцовой и эстетической значимости. В стремлении подобрать материал так, чтобы он советовал желаниям и интересам учащихся, необходимо не забывать об образовательной и этической стороне вопроса. И. Ю. Гац продолжает, указывая, что основанием для увеличения количества грамматических нарушений и ошибок является «включение в литературный фонд средств разговорной речи, заметная вульгаризация бытовой сферы общения» [20, с. 62]. Понимание существенно ухудшает, по словам М. Л. Вайсбурд, «отсутствие четкого введения/формулировки темы, наличие множества персонажей, смещение при изложении временных планов» [16, с. 20]. Ориентация на анализ текстов учащимися и

преподавателем, развитие данного навыка способствуют избавлению от данного препятствия. М. П. Брандес предлагает анализировать тексты тремя методами, такими как «описательный, структурный и лингвостилистический методы анализа текста» [14, с. 26]. У каждого есть ряд возможностей для исследования, например, изучая язык текста предметом описания могут быть прямая, косвенная и несобственная речь, виды стиля речи, словесно-выразительные средства (см. приложение Б). В конце своей работы М.П. Брандес приходит к выводу, что творческая суть анализа позволяет учащимся получить больше самостоятельности при работе с текстами, а также при выражении собственных идей [14]. Например, упражнения к тексту учебника “Spotlight” для десятого класса, на страницах 34–35 предлагают фрагмент произведения Эдит Несбит “The Railway Children”(см. приложение Г) и упражнения к нему [4, 34–35 С.]. Из семи упражнений два направлено на анализ фразовых глаголов и выражений из текста, одно – на характеристику героев с помощью предложенных прилагательных: “Which of these adjectives best describe the children’s mother, father? loving, reliable, funny, creative, fair, imaginative. Discuss” [4, с. 35]. Важно, чтобы в заданиях подобного типа у учащихся была возможность обсудить вопрос и выразить свое мнение, однако сделать это под чутким контролем учителя. В таком случае, возможно дополнить упражнение, попросив привести примеры фраз или ситуаций из текста, дающих понять причину выбора конкретного прилагательного.

Трудности восприятия текстов, по словам О. А. Ивановой, также связаны с межъязыковой интерференцией и линейности понимания, когда «на аналитико-синтетическом уровне у них чаще всего происходит не узнавание лексических единиц и грамматических структур, а их опознавание, в результате чего снижается уровень понимания» [29, с. 11]. Наличие артиклей, различие в словообразовании, способах передачи множественного числа и падежей относятся к межъязыковому аспекту. Метод описательного анализа текста также способствует решению этой проблемы. Определяя

знакомые структуры, следует выделить ряд наиболее проблемных для восприятия и перевода отдельным читателем-старшеклассником и обратить его внимание на необходимость выписывать данные выражения, запоминать их применения и значения. Преподавателю следует указывать на их появления в дальнейших текстах учащимся, просить проанализировать именно эти аспекты с большим вниманием. Культуроведческие трудности связанные с наличием лакун и реалий, а также проблема пополнения культурного фона учащихся решается, согласно Н. В. Лысановой, с помощью введения «культуроведческого компаративного анализа» [36, с. 588] Представленные трудности являются наиболее актуальными, а значит их решение – одна из задач современного обучения, в том числе чтению. Согласно Дж. Римонди стратегии обучения – это «учебные модели, которые определяют четкие результаты обучения и направлены на их достижение посредством специальным образом сконструированных учебных действий» [45, с. 145]. На их выбор влияет стиль обучения, как вид познавательного процесса, задействованного учащимися при освоении новой информации, а также другие психологические характеристики. Х. Стерн определил пять групп стратегий обучения:

1. Управления и планирования – “Management and planning strategies”. Они соотносятся с намерением изучающего управлять своим обучением. Например, при выборе материала по теме экология учитель может предложить несколько текстов различного уровня сложности, где каждый учащийся сможет:

- решить сколько внимания он готов уделить теме;
- определить цель изучения конкретного материала, то есть, почему он выбрал текст про угрозы тропическим лесам, а не про сортировку мусора;

– определить каким образом он будет работать с текстом из предложенных учителем вариантов и как оценит успешность выполнения задания;

– оценить свой результат, в сравнении с целями упражнения, собственными ожиданиями и требованиями преподавателя. Х. Стерн указывает, что стратегии управления, планирования и оценки относятся к метакогнитивным. Во всех них учащийся должен со стороны наблюдать за своими учебными действиями и давать им критическую оценку.

2. Когнитивные – “Cognitive strategies”. Данная категория противопоставлена метакогнитивным и имеет несколько приемов, влияющих на развитие языковой системы создаваемой учащимся во время обучения и напрямую на процесс обучения. Согласно Дж. Рубин прием уточнения “clarification/verification” [62, с. 23] предполагает вероятность неуверенности учащихся в своей правоте и их необходимость консультации с преподавателем, грамматическим справочником или словарем. Когнитивность стратегий заключается в сознательном изучении системы языка и целенаправленном совершенствовании знаний о ней. Через многократные повторения, применения правил, имитации достигается правильность речи. Например, учащиеся должны понимать, что в тексте “Wimbledon” (см. приложение Г) первое предложение “Anyone for tennis?” [4, с. 39] не является ошибочным и представляет собой разговорный вариант. Учащиеся, с большой вероятностью, обратятся за помощью к преподавателю и изучат построение эллиптических предложений. Прочтенный текст будет способствовать развитию и видоизменению речи учащихся, придавая их речи большую беглость. В качестве повторения и отработки предлагается ряд предложений, которые следует изменить по образцу. Например, “Would you like to go to the theater?” – “Anyone for the theater?”, “How do you feel about going camping?” – “Anyone for camping?” и тому подобные. Отработку лучше всего проводить в виде индивидуальной работы с проверкой в парах или

группах, где каждый учащийся проговаривает оба варианта построения предложения и в конце даёт свой пример или переводит пример, предложенный партнером.

3. Коммуникативно-опытные – “Communicative-experiential strategies” – это стратегии, цель которых инструментальное применение языка в повседневных ситуациях. Например, при прочтении текста “Wimbledon” [4, с. 39] возможно применить приемы перифраза или объяснения своими словами, без подготовки. Текст для прочтения не должен быть заучен или прочитан заранее. Внимание читателя переключается с анализа структур и грамматики, при помощи когнитивной стратегии, на содержание текста.

4. Межличностные – “Interpersonal strategies” на первое место ставят необходимость учащегося принять факт так называемой инфантилизации (infantilization) и сателлизации (satelization). Учащиеся с начала обучения и изучения языка являются, в понимании Х. Стерна сателлитами тех, кто их обучает. Они требуют того, кто предоставит им поддержку и наставит на верный путь. Задача преподавателя и учащихся – постепенное отделение от необходимости постоянного получения помощи. Например, в УМК “Spotlight” с 5 по 10 класс есть тема «Праздники», представленная в различных вариациях.

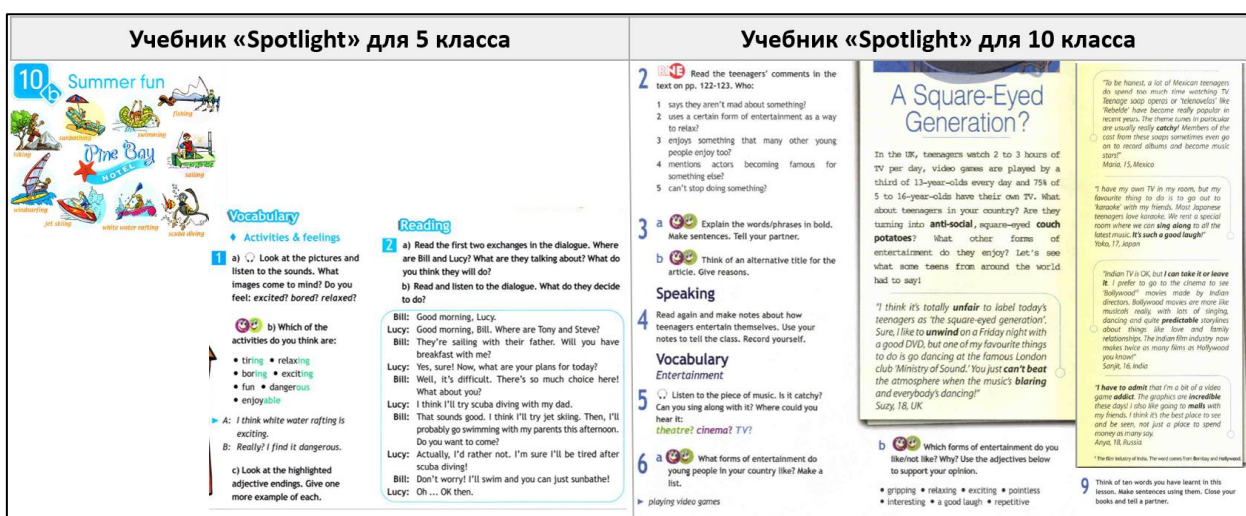


Рисунок 1 – Примеры текстов из УМК “Spotlight” для 5 и 10 классов

В пятом классе учащимся предлагают маленькие диалоги с простым содержанием по теме “Holidays” [8, с. 115], а задания на странице

способствуют изучению лексики с помощью учителя: предложены картинки с видами развлечений, а также эмоции, которые они могут вызывать. В десятом классе в теме “Let’s have fun” [4, с. 121] упражнения ориентированы на самостоятельное изучение старшеклассниками: “explain the words/phrases in the bold”, “think of an alternative title for the article. Give reasons”, “read again and make notes about how teenagers entertain themselves” [4, с. 122]. Для их выполнения не нужна сторонняя помощь и, в связи с особенностями процесса обучения и применения межличностных стратегий, контроль с его стороны будет не таким сильным, как в пятом классе. Учащиеся приобретают больший контроль над учебной ситуацией, осознают свою независимость.

5. Аффективные – “Affective strategies” – это действия направленные на минимизацию негативных эффектов и создание подходящих условий для преодоления учебных проблем. Согласно Х. Стерну, хороший учащийся может понять, что беспокоит его в процессе обучения и постараться нивелировать проблему, так как понимает, что концептуализация негативных эмоций в отношении обучения и языка способна создать барьер препятствующий образовательному процессу [63, с. 262 – 266]. Например, в учебнике “Spotlight” для десятого класса учащимся предлагают, в качестве дополнительных знаний “Citizenship Across the curriculum” [4, с. 58], изучить факты о средней школе в Бразилии (см. приложение Г).

Представленная в тексте информация показывает проблемы системы образования страны, после чего, предлагается небольшое обсуждение по теме: “You are Mrs. Da Silva or Eliane. Tell your partner about your school, your feelings and your hopes and dreams for the future” [4, с. 58]. Реализация аффективных стратегий и принципа самоанализа личностно-ориентированного подхода находит здесь свое применение, заставляя старшеклассников проявить эмпатию и задуматься о том, как условия обучения отличаются от бразильских. Эмпатическое проявление и самоанализ способствуют сглаживанию негативных эмоций в отношении англоговорящих людей, способствует сближению с иноязычной культурой.

Sadly, conditions at the village school here are much worse than I expected. For example, there are pupils here from 7 to 11 years old, and there is only one teacher, Mrs Da Silva, and she teaches them all at the same time. For this reason, they only go to school for four hours a day. Mrs Da Silva tries really hard and she is so busy that it's impossible for her to give everyone the help they need. She is also not very well-paid and gets no support.

What is more, if the children want to continue school after Year 4, then they have to go and live in Porto De Moz, the town where the nearest large school is. Unfortunately, though, this means that they have to stay with another family and get a job to pay for their rent and food because it is quite far away. An 11-year-old student called Eliane told me that's what his brothers and sister do and he only sees them twice a year when they come home for the holidays. He wants to finish school, but he doesn't want to leave his family. He wouldn't have to make this tough decision if his school had more teachers.

Did you know Brazil is not the only country that needs more teachers? Over 15 million teachers are needed around the world so that children can go to school and get an education. I think we should do something to help. We could write a letter to the Prime Minister or we could organise some sponsored events to raise money. Why don't you all think of some ideas and when I come back we can put them into action?

Рисунок 2 – Фрагмент текста “Citizenship Across the curriculum”

Данные группы стратегий, по Дж. Римонди, работают в рамках взаимодействия различных сфер: «роль родного языка (внутриязыковая сфера), роль коммуникативности (опытно-аналитическая сфера), имплицитация и эксплицитация правил иностранного языка (имплицитная/эксплицитная сфера)» [45, с. 146]. На основе того, в какую сторону происходит движение образовательного процесса, от родного языка к иностранному или наоборот выделяют внутри- и межязыковую стратегию. Межязыковой аспект при обучении чтению будет означать опору на перевод, что является более эффективным принципом на ранних этапах обучения, и не слишком эффективным в дальнейшем, когда учащийся уже имеет определенную базу знаний о системе языка, чтобы изучать его методом погружения. Для преодоления сложившейся практики дискурсивного понимания текста, то есть анализа и перевода в случае возникновения трудностей, необходимо применять различные стратегии чтения. Согласно Л. Р. Сакаевой, наличие ориентации на «проверку умения выбирать подход к тому или иному тексту в зависимости от его особенностей

и потребностей читающего» [46, с. 108] является частью опытной стратегии опытно-аналитической сферы. В ней основной целью является не точность и правильность речи в грамматическом аспекте, а общение, контекст и цель сообщения. Обращая внимание на имплицитацию и эксплицитацию правил иностранного языка, обе стратегии применимы в рамках личностно-ориентированного подхода. В нем важнее не форма, продолжает Дж. Римонди, а содержание сообщения, что позволяет использовать как интуитивную имплицитную стратегию, так и эксплицитную в которой «учащийся сосредотачивается на характеристиках иностранного языка и стремится их усвоить сознательно и рационально» [45, с. 149], сознательно решить возникшие проблемы.

На современном этапе, рассматриваемые З. И. Клычниковой [33] виды чтения: просмотровое, ознакомительное, изучающее, поисковое, обобщаемы в понятии смыслового чтения. Оно определяется И.А. Яковенко как «вид чтения, которое нацелено на понимание смыслового содержания текста» [59, с. 41]. Его цель – наиболее полное осмысление текста: определение главной темы, состояния персонажей и их мотивов, предвосхищение содержания по заголовку, формулирование личной точки зрения. Для чтения характерны беглый просмотр, ознакомление, изучение текста, в связи с чем применяются некоторые стратегии развития критического мышления. Принцип ИНСЕРТ – это определенная система разметки на полях с целью анализа прочитанного и более подробной работы с материалом (см. приложение В). Например, её возможно реализовать следующим образом: просмотрев чарт “Britain’s Ethnic Minorities Population” [6, с. 21] (см. приложение Г) учащиеся, с помощью преподавателя, получают небольшой объем предварительных знаний по теме, поэтому напротив фразы “more than a third of people living in my city, Leicester, today are migrants or second or third generation migrants” [6, с. 21] они могут поставить «+», как знак того, что информация соответствует уже известному. Так как индийская культура не является широко изучаемой в России, поэтому, напротив

названия национального праздника Дивали, большинство поставит «?» или «-».

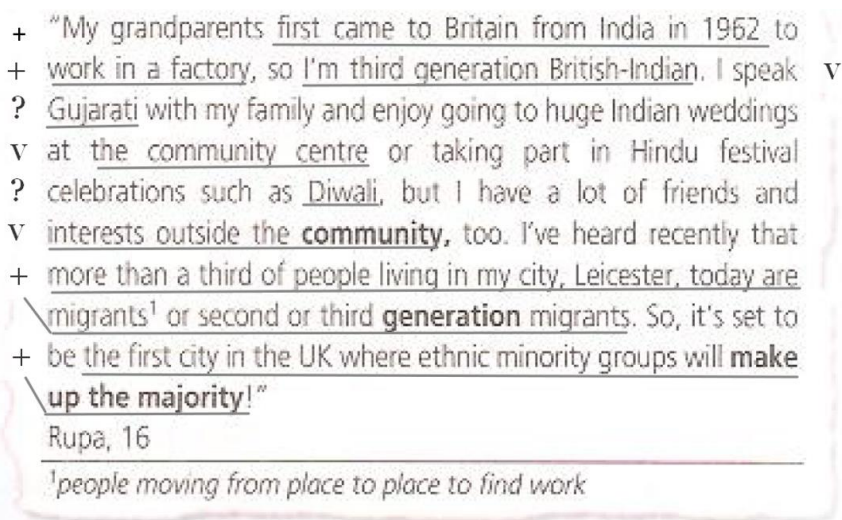


Рисунок 3 – Пример расстановки обозначений ИНСЕРТ в фрагменте текста “Multicultural Britain”

После прочтения рекомендуется вернуться к изначальным предположениям, возможно, что количество знаков увеличится, а после составить таблицу, для каждого обозначения и выписать в нее отмеченное, чтобы понять, какой процент текста понимаем, какие знания противоречат изученному и должны быть проанализированы самостоятельно или с чьей-то помощью. ИНСЕРТ реализуется не только в своей основной цели развития критического мышления, но и помогает общему развитию личности учащихся.

Таблица «ЗХУ» (Знаю, хочу узнать, узнал) активизирует принцип самостоятельности, так как учащиеся сами распределяют факты, а также принципе мотивации, ведь поле «хочу знать» строится полностью на их предпочтениях (см. приложение В). Например, в тексте “Multicultural Britain” [6, с. 21] (см. приложение Г) поле «знаю» заполнится названиями городов и стран, именами людей, фактами о многочисленности иммигрантов. В «хочу узнать» попадет индийский праздник Дивали и индийские сообщества в Британии, информация о расизме на Карибских островах. В поле «узнал»

будет находиться информация о биографии рассказчиков, соседях поляках у жителя Ньюхэма и тому подобные факты.

Знаю	Хочу узнать	Узнал
British, Chinese origin, Newham, East London, the United Kingdom, Poland, Poland became part of the E.U., Li (name)	Half of the pupils speak English as a second language . (What are the other languages?), East London is the most culturally diverse place in the UK (Why there?).	East London is the most culturally diverse place in the UK, half of the pupils speak English as a second language, Li's next-door neighbours are Polish, they came to London with a 15-year-old boy.

Рисунок 4 – Пример использования таблицы «ЗХУ» на фрагменте текста «Multicultural Britain»

Дерево предсказаний учащиеся будут использовать для художественных произведений больше, чем для научно-популярных или для писем так как эта схема помогает проследить развитие сюжета (см. приложение В) Например, для фрагмента текста “The Railway Children” (см. приложение Г) в учебнике “Spotlight”[4, 34-35 С.] для десятого класса в качестве тем можно выделить “What dreadful change suddenly happened?” и дать возможные обоснования в виде ветвей с листьями - аргументами в следующем виде:

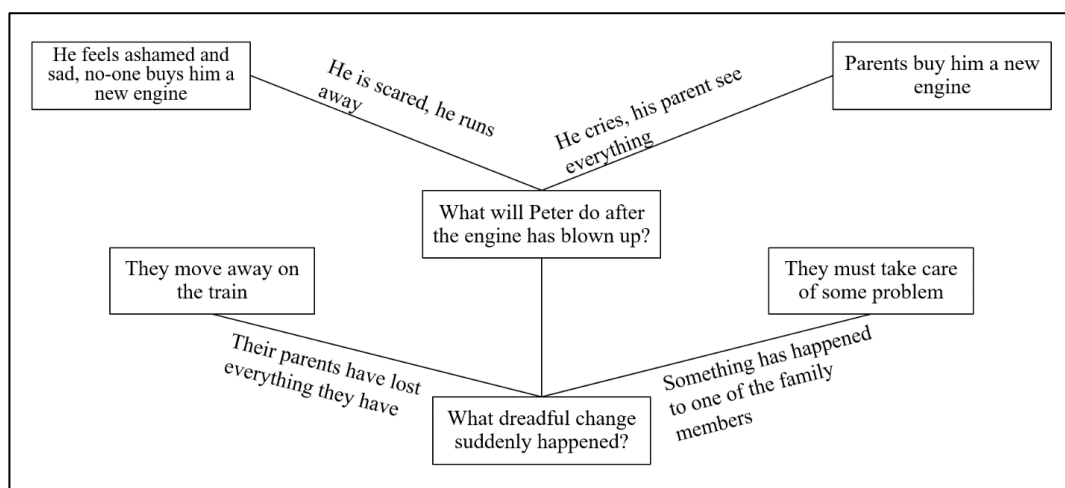


Рисунок 5 – Пример применения стратегии «Дерево предсказаний»

Синквейн – стратегия способствующая развитию навыка резюмировать информацию. Например, к тексту “The London Marathon”

[4, с. 39] (см. приложение Г) возможно выстроить следующее «стихотворение»:

Marathon
difficult, exciting
get out of breath, compete, win
I would never try
Stress

Рисунок 6 – Пример применения стратегии «Синквейн»

С его помощью учащиеся смогут задуматься о том, какие эмоции у них вызывает тема и как они к ней относятся. В ходе урока одноклассники смогут сравнить работы друг друга и выразить своё мнение относительно того, почему именно это слово подходит к теме, и как они могут интерпретировать чужие работы. Стратегия подходит для развития критического осмысления и оценки собственных действий. В аспекте стратегий обучения смысловое чтение имеет три этапа работы: предтекстовый (дотекстовый), текстовый и послетекстовый. Последний, по словам Л. П. Солонцова, присутствует в случае, когда текст – средство формирования продуктивных видов речевой деятельности [49]. Согласно В. С. Лукьяненко, для того, чтобы овладеть смысловым чтением, важно владеть приемами осмысления текста [35]. Например, составляя дерево предсказаний нужно уметь ставить и отвечать на вопросы:

- простые, относящиеся к фактам, событиям и знакомой информации;
- уточняющие, позволяющие подробнее узнать о проблеме или явлении;
- интерпретационные, объясняющие что-либо;
- практические, направленные не в текст, а во вне – в применение учащимися полученной информации в реальности и др.

В УМК “Spotlight” [6], “Starlight” [7] и “Enjoy English” [12] вопросы практической направленности не представлены, однако могут быть внесены в план урока самим преподавателем. В конце занятия, согласно личностно-ориентированному подходу, наступает оценочный этап. В его ходе возможно узнать мнение учащихся о прочитанном.

Речевая деятельность учащихся как элемент любой стратегии обучения рассматривается с позиции целенаправленного, ситуативного процесса приема и получения информации. Она представляет собой во многом творческую работу над контекстом и формой: любое сообщение может быть передано и получено множеством различных способов, а на разнообразие влияет не только язык, но и сам говорящий/принимающий. И. А. Зимняя утверждает, что чтение, как речевая деятельность, изучается на старших школьных этапах не самостоятельно, а в качестве средства общения [27]. Поэтому, представленные стратегии чтения и стратегии развития критического мышления применяются с похожими целями. Они являются способами индивидуализировать процесс обучения чтению, развить не только читательский навык, но и личность учащегося вместе с ним.

2.1.2 Методика формирования стратегий обучения иноязычному чтению

Чтение, как процесс, является пассивным действием, но чтобы научиться правильно читать требуется множество усилий и определенные стратегии. Рассматривая возможные способы обучить старшеклассников читать и развивать свою личность вслед за дисциплинарными знаниями следует разработать определенный порядок действий и методики для применения на уроках иностранного языка. Проведенный в рамках исследовательской работы добровольный опрос преподавателей иностранных языков школ МАОУ Гимназия № 92, МАОУ СОШ № 6, МАОУ СОШ № 35 и МБОУ СОШ № 2 г. Краснодара и учащихся десятого и

одиннадцатого классов МАОУ Лицей № 4, МАОУ СОШ № 22 и МАОУ СОШ № 75 г. Краснодара, а также МБОУ гимназии № 10 ЛИК г. Невинномысска выявил, что как учителя, так и учащиеся считают тексты, которые они читают на уроке английского языка в своей школе не актуальными, то есть содержащими устаревшую информацию, не соответствующими интересам старшеклассников и не мотивирующими. Наибольший интерес учащиеся проявляют к научно-популярной и художественной литературе. Наиболее интересна для них тема искусства страны изучаемого языка: хотят больше изучать её музыку, искусство, архитектуру и тому подобное. Согласно Е. К. Маранцман, выбор может быть обоснован потребностью «рассмотреть исторические и эстетические соотношения искусства и жизни» [38, с. 131]. Это особенность «эпохи связей» в развитии читателя-школьника в девятом – одиннадцатом классах.

В рамках темы “Who are you?” УМК “Spotlight” [6, с. 83] для 11 класса, возможно использовать дополнительную работу со статьей, содержащей информацию как об истории Великобритании, так и об исторической постройке – мемориале Виктории, расположенном в Индии (см. приложение Д). Оформление статьи отвечает эстетическому требованию мотивации учащихся: им интереснее изучать красочные, красиво-оформленные тексты; присутствует углубленное внимание к форме. Предтекстовые упражнения к статье направлены на актуализацию знаний о королеве Виктории и открытие новых знаний о ней, как важной личности для становления Великобритании. После вопросов “Do you know, who the woman in the portrait is? What role has she played in British history?” учащиеся видят портрет королевы Виктории и могут высказать свои предположения о её личности, вспомнить факты её биографии, а также по желанию преподавателя ознакомиться с дополнительной информацией по теме, в виде представленных на доске или слайде презентации фактов.



Рисунок 7 – Пример представления фактов о королеве Виктории, важных для развития культурной компетенции

Следующая задача учащихся – указать то, о чём будет идти речь в тексте ответив на вопросы: “What is the title of the article? What do you think it is about? Where is the memorial hall located? What architectural style is it made in?”. Данные педагогические действия выполняются с целью повышения языковой догадки и усиление практической направленности знаний на уроках. Далее следует кратко объяснить особенности типа архитектуры здания мемориала и показать другие её примеры, сравнить с готической, романской архитектурой, особенностями барокко и рококо, как одними из самых распространенных и известных в мире.

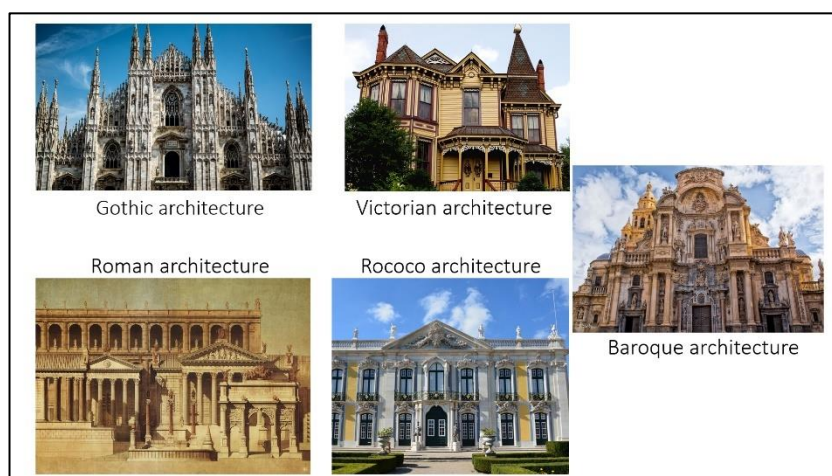


Рисунок 8 – Пример представления различных видов архитектуры

Мнение учащихся об эстетической ценности различных архитектурных особенностей можно узнать с помощью опроса “Which of these buildings and architectural styles do you find the most appealing? Why?”. После этого используется кластер, выполненный в виде бланка. У них есть возможность самостоятельно дополнить его в ходе поискового чтения. Работу следует выполнять самостоятельно, или в паре. После внесения данных учащиеся делятся результатами друг с другом. Образец может быть представлен следующим образом:

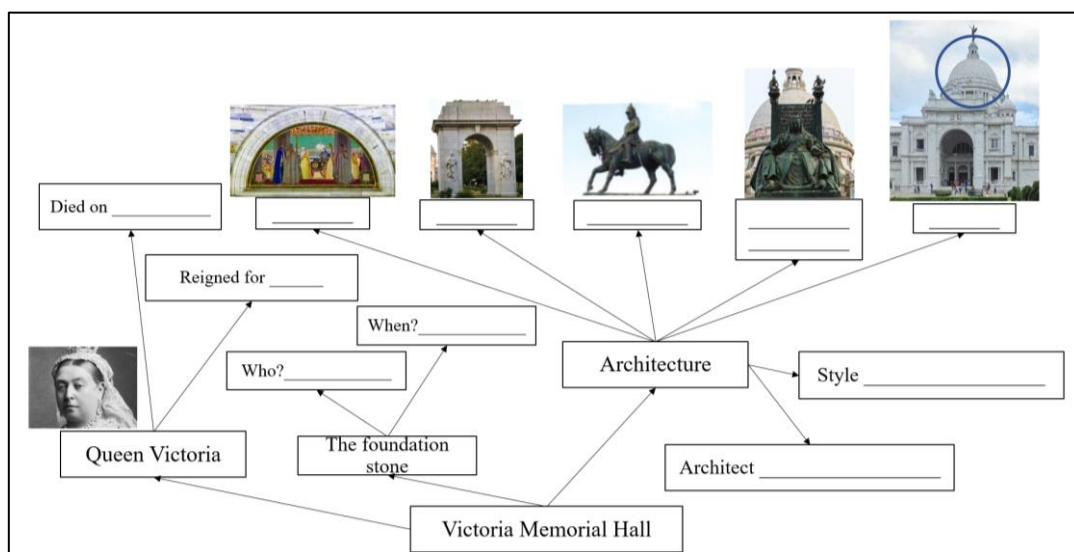


Рисунок 9 – Кластер к статье “Victoria Memorial Hall”

Информацию из заполненных кластеров можно проанализировать на предмет эстетического соответствия идеям старшеклассников предлагая выполнить следующее задание: “a) Answer the questions. Do you think that this architecture is beautiful? b) Give your example of a beautiful building: 1) located in Russia, 2) located abroad. c) Do we have similar memorial halls in Russia? Give an example. d) Which features make architecture beautiful?”. Упражнение развивает не только способность учащихся выражать свои идеи и переживания на изучаемом языке, но и повышает их осведомленность в архитектуре и культуре страны изучаемого языка, что соответствует пожеланиям учащихся и развитию культурно-ценностной компетенции. Возможно дальнейшее развитие аналитического мышления и самооценки при помощи проектной деятельности, направленной на представление

существующих и нарисованных архитектурных решений, и указания того, что больше всего интересует и восхищает в них самих учащихся. По словам А. С. Будниковой, особое место в подобных заданиях отводится различным коммуникативным и информационным технологиям, в связи с чем, могут использоваться профессионально-ориентированные сайты, методические материалы в виде основного УМК и дополнительных источников. Старшеклассники «могут обращаться не только к различным источникам, но и к помощи преподавателя, который задает им наводящие вопросы, а также рекомендует различные источники информации» [15, с. 57].



Рисунок 10 – Пример проектной работы по статье «Victoria Memorial Hall»

На втором месте в проведенном опросе интересующих старшеклассников тем находится психология и исследования, проводимые в данной области учеными страны изучаемого языка:

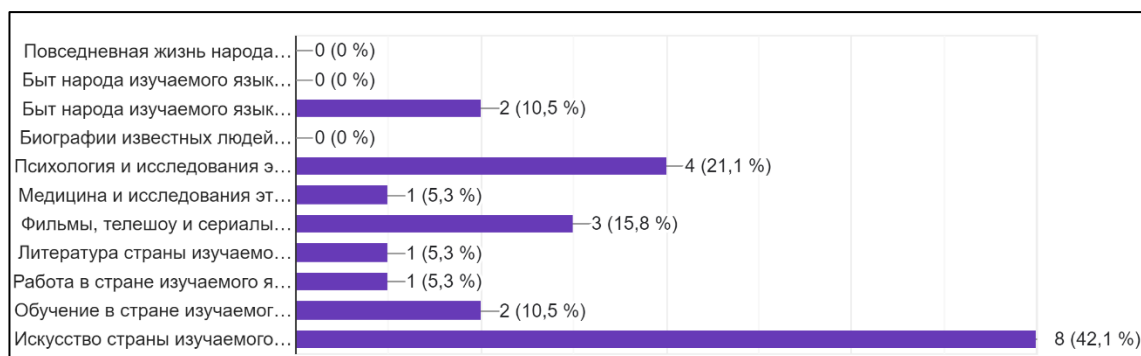


Рис. 11. График опроса старшеклассников по вопросу «Какая из тем для Вас наиболее интересна и актуальна? О чем Вы хотели бы больше читать?»

Для применения в качестве дополнительного материала для УМК “Starlight” [5, с. 36] для 10 класса по теме “Food, health and safety” можно использовать фрагмент статьи “Coaching in action: Mind Games” (см. приложение Д) из журнала “Psychologies” [60, с. 28], выполненный в виде инфографика. Данная статья предлагается в качестве домашней работы перед прочтением текста учебника по схожей теме. Цели упражнения: развитие творческой стороны учащихся, развитие и закрепление умений находить основную информацию и делать компрессию текста, развитие умений задавать вопросы на интересующие темы. Применяются межличностные стратегии обучения т.к. учащиеся работают под сторонним контролем учителя, но самостоятельно, а также аффективные потому, что упражнение способно заинтересовать учащегося творческим форматом и важностью личного мнения в процессе работы, что оказывает нивелирующий эффект на негативное отношение к языку и культуре. Для достижения целей следует осуществить несколько этапов работы:

- 1) представить инфографик в виде раздаточного материала;
- 2) попросить учащихся подписать, из каких компонентов состоит текст: quotation, general information, examples, positive and negative sides/aspects, description of aspects, questionnaire, title, idiom;
- 3) попросить их письменно ответить на вопросы об эстетической стороне инфографика: What colours does the author use? Would you change something in the design of the article? What is not important and can be omitted?

Далее, проверить в качестве фронтального опроса мнения учащихся о тексте, его качестве, эстетичности и адекватности, после чего перейти к тексту учебника. Работа с материалами из учебника состоит в их самостоятельном преобразовании в форму инфографика. На данном этапе возможно применение ярусных заданий (см. приложение А). Старшеклассники распределяются в три группы по уровню понимания и по знаниям по теме. Для определения состава групп можно ориентироваться на домашнее задание, ответ на уроке и общий языковой уровень. Группа А

содержит учащихся способных выявить главные мысли, представить их в схематичной форме, подобрать примеры из своего опыта и подходящую идиому, предложить опросник для самоанализа по теме. Группа Б состоит из тех, кому тяжелее работать с творческими упражнениями: учащиеся, которые не смогут подобрать примеры, идиомы, а также те, кто с большей вероятностью компилируют информацию, а не перерабатывают её. К группе В относятся те, у кого возникают большие сложности с пониманием задания: учащиеся, которым тяжело дается работа с сокращением текста, те, кто не могут определить главную информацию и составить подходящие вопросы, не могут дать примеры из личного опыта, в полной мере передающие проблему текста. Результаты представлены в пределах своей группы, а также любому другому выбранному случайным образом однокласснику из другой группы. При оценке учитывается качество вторичного текста, сложность опросника, креативность при создании инфографика. В конце урока учащиеся могут высказать своё мнение о практической применимости отрабатываемых навыков, сложностях, с которыми столкнулись, а также о самой теме урока.

В ходе опроса старшеклассники выразили положительное отношение к чтению художественных текстов наравне с научными и публицистическими.

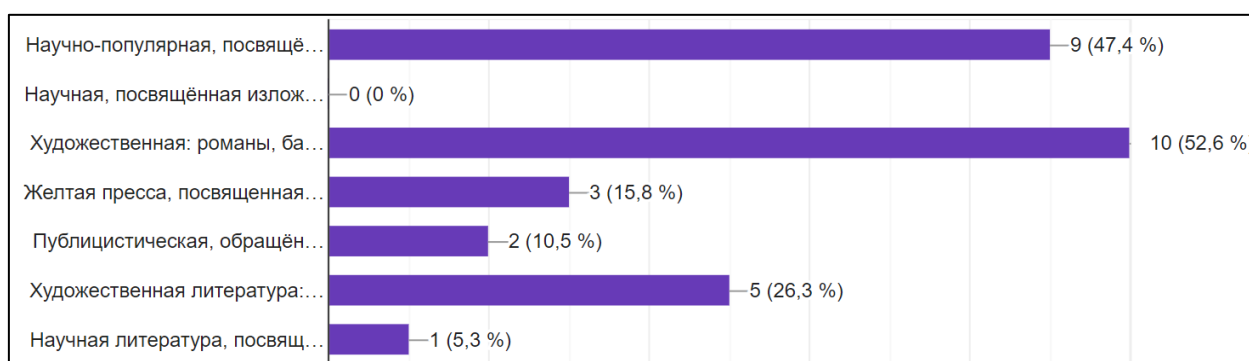


Рисунок 12 – График опроса старшеклассников по вопросу «Какая литература Вам кажется наиболее интересной?»

А. А. Гильманова [22] обосновывает её применение рядом причин: когнитивных, эстетических, мотивирующих, психологических и лингвистических. В рамках работы с УМК “Enjoy English” [12], в отличие от “Starlight” [7] и “Spotlight” [6], возможно использовать метод читательского

клуба т.к. в нём отсутствуют отдельные разделы с художественной литературой. Работу можно представить в следующем виде: каждый месяц учащиеся получают задание выбрать категорию рассказов: романтические, приключенческие, ужасы и научная фантастика. Рассказы могут быть представлены в виде адаптированных и аутентичных текстов по каждой группе. Например, выбрав из возможных вариантов научно-фантастический рассказ “Reason” из книги Айзека Азимова “I, robot” [1], старшеклассники должны будут в конце месяца предоставить на проверку в виде проекта: краткое содержание рассказа, основные грамматические времена, которые использовал автор, персонажей. Каждый отдельный участник группы должен предоставить свой любимый момент и десять слов из рассказа, которые он учит и отвечает своим одноклассникам. Метод читательского клуба выполняет здесь свою прямую функцию повышая мотивацию, побуждая интерес к книгам и развивая читательское творчество. Форма выполнения не важна. Так, персонажи рассказа - Gregory Powell, Mike Donovan и robot QT-1 “Cutie” могут быть просто названы, представлены одноклассникам в ходе краткого повествования о сюжете или показаны на слайде с изображениями, которые больше всего коррелируют с читательским восприятием.

Как стратегии личностно-ориентированного чтения, так и стратегии развития критического мышления играют большую роль в современном обучении. Они дают возможности эффективно работать с разными форматами текстов, для укрепления междисциплинарных знаний, развития новых и закрепления старых навыков. Применение стратегий зависит от текстов и целей работы с ними. Преподаватель может комбинировать стратегии и виды чтения для проработки сразу нескольких языковых, речевых и личностных аспектов.

2.2 Педагогические условия формирования личностно-ориентированного подхода при обучении старшеклассников чтению на иностранном языке

Для эффективности формирования и осуществления личностно-ориентированного подхода существует ряд педагогических условий. Во-первых, преподаватель должен определить какой именно материал будет предоставлен учащимся: текст из УМК, статьи или фрагменты художественной литературы из дополнительных источников. Мотивация учащихся зависит от того, насколько учитель мотивирован, чтобы предоставить наиболее актуальную и интересную базу текстов на своих уроках. Важно, следить за качеством материала и стараться находить культурно-полезную информацию, так как культура, согласно Е. В. Дождиковой, «с точки зрения воспитательной функции призвана расширять и углублять контакты. В связи с этим необходимо отбирать культуроведческий материал, отражающий разнообразные взгляды и нравственные позиции субъектов диалога культур» [24, с. 9]. Отобранный культуроведческий материал по критериям развивающего личность аспекта должен быть соотнесен с родной культурой, иметь эмоциональную окрашенность, нести проблематику, близкую учащимся. То есть, тексты про психологические и социальные вопросы, а также про культуру и литературу имеют более высокую ценность, чем статьи политического характера и желтая пресса. Правильно подобранные тексты, согласно Е. Н. Солововой, «не только обеспечат получение фактической информации по широкому спектру обсуждаемых вопросов, но и могут служить содержательной и речевой опорой для создания собственных аналогичных речевых произведений» [48, с. 151]. Требования к отбору материала сводятся к четырем пунктам:

- 1) объем текста не должен быть слишком большим иначе заведомо утомляет читателя;

- 2) место основной идеи текста должно быть в начале или конце;
- 3) тематика текста из выбранного УМК или дополнительного источника соотносится с требованиями учебных программ;
- 4) проблематика текста должна соответствовать интересам учащихся, не сводясь к «Что вы знаете/можете сказать о...?».

Во-вторых, необходимо осуществлять учебную деятельность по индивидуальному образовательному пути, понимать ценность личности каждого учащегося. Здесь возможно использовать следующие средства:

– Упражнения на обсуждения материала в устной или письменной форме после прочтения с опорой на ключевые слова:

а) развернутые ответы на вопросы с помощью языкового стимула: What do you think about this person's actions? Would you do the same?

б) выбор из нескольких вариантов ответа с пояснением: What would you do if someone said rude things to you? 1) I would ignore the person. 2) I would become very angry and answer the same way. 3) I would try to talk to the person. 4) I would complain to someone about the situation. 5) I would walk away and cry. Здесь также возможно сопоставить ответы всех учащихся, вывести из них определенную закономерность и обсудить наиболее частый ответ.

– Создание языковых клубов с проблемными текстами различной величины и сложности, где каждая группа выбирает из двух и более вариантов текстов по волнующей их теме и представляет свои выводы в виде небольшого проекта на пять – десять минут.

– Прочтение текста с последующим его преобразованием для проработки не только смысловой составляющей, но и лексической и грамматической.

– Работа с аутентичными текстами и вариативность подходов к их прочтению. Учащимся возможно предложить:

а) разработать синквейн или кластер для обобщенного восприятия через важные детали;

б) разработать дерево предсказаний или просто выписать/выделить важные сюжетные повороты, причинно-следственные связи, для работы с содержательной стороной художественного текста;

в) применить «ЗХУ» или «ИНСЕРТ» для подробного описательного или структурного анализа, как базу для обсуждения в паре или группе содержания текста.

Стратегии развития критического мышления и личностно-ориентированного чтения являются схожими в том, что подразумевают творческий подход и определенную степень самостоятельности. Создание условий для самооценки и вариативность в заданиях также являются педагогическими условиями. Разработка системы оценивания выполненной работы является одним из приоритетов, в связи с чем, все участники учебного процесса должны внести свой вклад в конкретизацию требований ФГОС на занятии. Учитель должен проговорить как будут оценены задания, относящиеся к различным аспектам речи, в том числе, к чтению. Стратегия личностно-ориентированного чтения «лесенка читателя» (см. приложение А) подходит не только для самоконтроля учащегося, но может служить обобщенной системой оценки ряда схожих упражнений на уроках. На первом уроке следует обговорить, какие требования есть у каждой ступени, что будет с промежуточными результатами.

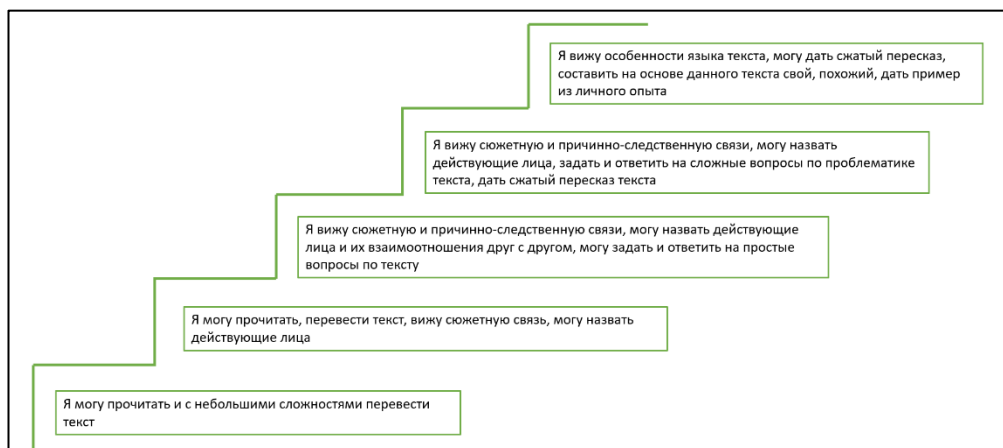


Рисунок 13 – Пример «лесенки читателя» для наглядности критериев оценки по сложности производимых с текстом действий

Образцы получившихся «лесенок» должны быть не только у учителя, но и у старшеклассников, чтобы они могли в любой момент понять, соответствует ли их работа желаемой оценке. Важность контроля отмечает и А. С. Будникова, предлагая применять «специальные памятки и четкие критерии, в соответствии с которыми осуществлялся алгоритм проведения контроля в зависимости от особенной работы» [15, с. 68] для само- и взаимоконтроля. Наибольшую оценку в десятом и одиннадцатом классах получают творческие работы учащихся, что не позволит им избегать применения стратегий, ведь проще, не значит лучше. Процесс обучения чтению на старшем этапе становится более практически-ориентированным и не подразумевает простое чтение и перевод. Сложность обосновывается наличием фактического умения читать и достаточной базы слов для перевода. Поэтому, креативность учащихся показывает их высокий уровень знаний и способность практически применять изученное для достижения культурно-эстетической и коммуникативной компетенций.






В практическом исследовании в 11 «А» классе МАОУ СОШ № 105 учащиеся получили в качестве дополнительного материала по теме “New Technological World” [12, с. 84] статью из журнала “How It Works” о биометрических данных человека и их применениях. В ней представлена информация о том, как какие виды биометрических данных существуют, как их можно собрать и применить. Также она содержит в себе лексический и грамматический материал, соответствующий уровню учащихся, выполнена в эстетически приятном виде за счёт большого количества схем и изображений, рассчитана на интересы подростков, содержит новую и полезную информацию в технологической и биологической области. Цели применения:

– разнообразие языкового и эстетического материала в образовательном процессе,

- предоставление информации, способной активизировать личный опыт учащихся,
- воспитание социальной ответственности за счёт осознания возможностей технологий в опознании преступников,
- повышение степени самостоятельности в выполнении задания, само- и взаимооценки, как важных навыков в личностно-ориентированном обучении,
- повышение мотивации,
- проработка нового лексического материала повышенной сложности.

Учителем был предъявлен фрагмент статьи, показывающий различные применения биометрических данных в виде слайда презентации, рядом с текстом было дано определение понятия “biometrics”.

BIOMETRIC USES

				
<p>LAW ENFORCEMENT</p> <p>Fingerprint scans, facial recognition and DNA have long been used by law enforcement to investigate crimes, either in searching for suspects through facial recognition or confirming the suspect's whereabouts through DNA evidence.</p>	<p>AIRPORT SECURITY</p> <p>Biometric technology is becoming commonplace among security measures in places such as airports. Facial recognition is being used around the world to verify your identity against your passport when entering a country.</p>	<p>BANKING</p> <p>Voice recognition software is more advanced in the financial sector. As a reliable method of identification that can be used over the phone, voiceprints can authenticate customers quickly when they call.</p>	<p>HEALTHCARE</p> <p>Biometrics can open doors in the healthcare industry. Either as a way to access healthcare information remotely, over the phone or in moments of emergency, using a face, fingerprint or voice can allow secure and fast access to medical records.</p>	<p>COMMERCIAL</p> <p>People are quickly ditching their wallets for smartphones as a way to pay for goods. Either with a glance at their phone's camera or a quick fingerprint scan, digital wallets such as Google Pay or Apple Pay are making it much easier to access our money.</p>

Biometrics – (plural noun) a person's unique physical characteristics, such as their fingers or eyes, used as a way of identifying them, typically for reasons of security

Рисунок 14 – Пример слайда по теме «биометрические данные»

Учащимся были заданы вопросы “What is biometric? How do you feel about your biometrical data being collected and used?”. Из тринадцати присутствовавших только трое выразили негативное отношение к сбору их биометрических данных, объяснив это отсутствием ощущения безопасности.

Далее, учащиеся получили оставшиеся фрагменты статьи, состоящей из блоков данных об отпечатках пальцев, распознавании лица, сетчатки глаза, голосовой идентификации, определении ДНК и т.п.. Задача учеников заключалась в выборе одного из фрагментов текста и работа с ним в свободном формате: было предложено не только несколько вариантов текста, но и методы работы с ними. Согласно Д. Ф. Халиковой, следует предъявлять материал в различных формах и рассчитывать на успех в любом из случаев [54]. То есть, учащиеся могли оформить текст в виде инфографика, схемы, таблицы, кластера. Основной задачей было каким-либо образом обозначить основную мысль фрагмента, интересные/понравившиеся факты и выписать, для дальнейшего запоминания, пять слов. Полного понимания статьи, как и перевода не требовалось, можно было использовать не только основной изучаемый отрывок, но инфографики, представленные в самой статье.

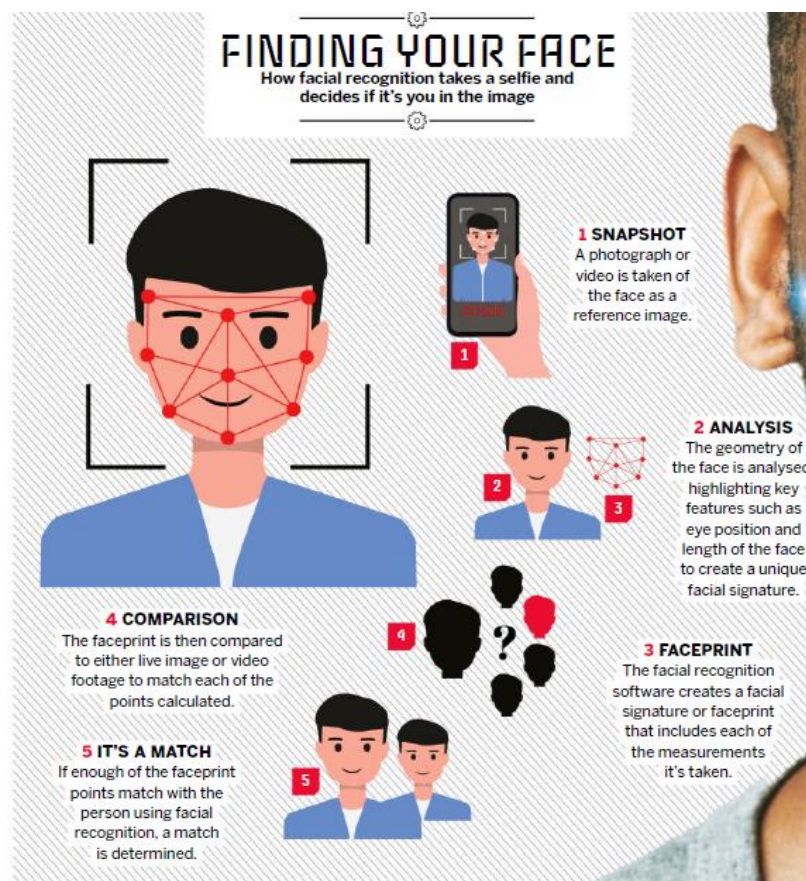


Рисунок 15 – Фрагмент статьи “Biometrics Explained”, выполненный в виде инфографика

Работу выполняли в группах, которые самостоятельно распределил учитель по уровню знаний и развитости самостоятельности мышления учащихся. Находящиеся в одной команде могли консультировать друг друга. После переработки данных, в течение десяти минут старшеклассники представили выписанные слова: каждый называл по два слова, другие пытались их объяснить по-английски или, в случае большой сложности, обращались к учителю. Далее внутри групп происходил обмен получившимися творческими осмыслениями фрагментов. Каждый мог оценить по пятибалльной шкале оригинальность, качество работы, полезность информации и то, знал ли он эту информацию до работы с текстом. Взаимооценка, как и её качество, учитывались при дальнейшей проверке учителем. Послетекстовый этап работы состоял в анализе изученного всей учебной подгруппой сначала по желанию учащихся высказать своё мнение по теме, а после, с помощью вопросов “Which types of biometrics are the most/the least effective? Is there any other way to use biometrics that you know? Which information was new for you today and what have you already known? Which method of work did you use today? Was it effective or not? Was it difficult to find the main points?”. Последние два вопроса давали возможность общей рефлексии по использованным методам и качеству собственной работы. В проведенном анонимном опросе по проведенному уроку старшеклассники отметили что:

- им было сложно самостоятельно выбрать метод выполнения задания (77% учащихся);
- тексты показались им достаточно сложными для понимания, но в них была интересная информация (69% учащихся);
- им, в целом, понравился внешний вид статьи и её графическое наполнение (85% учащихся);
- взаимеоценка не показалась им сложной (77% учащихся).

Трудности в выборе методов выполнения и необходимость пояснения принципов создания кластера показали, что у большинства учащихся не было опыта работы с этими методами, но они хотели бы продолжить использовать их на своих занятиях. Задание данного типа заинтересовало учащихся, они показали достаточную сосредоточенность во время занятия. Также были проявлены творческие способности при переработке фрагментов: в связи с красочностью статьи, учащиеся также посчитали необходимым добавить цветовые акценты в свои работы. В заключение следует отметить важность разнообразия применяемых методов для работы на старшем этапе обучения. Большое количество личностно-ориентированных методов и методов развития критического мышления можно использовать для применения не только с дополнительными, но и с основными текстами, представленными в УМК.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретическими основаниями для формирования личностно-ориентированного подхода в обучении является антропоцентрическая образовательная парадигма, особенности человеческого мышления и мотивации, возрастные особенности школьников, необходимость в привлечении к работе мыслящих и самостоятельных специалистов и особенности изучения и восприятия иноязычной культуры.

Сущность подхода в обучении с точки зрения современных образовательных концепций состоит в создании условий развития личности, внешнего и внутреннего познания с применением личного опыта. В том числе важное место занимает анализ и понимание мышления представителей иноязычной культуры, равноправное взаимодействие с одноклассниками и учителями. Для этого вспомогательную роль играет моделирование ситуаций, как один из активных методов взаимодействия, что позволяет реализовать адаптационную модель подготовки и модель профессионального развития.

Способы реализации личностно-ориентированного подхода на уроках чтения основаны на использовании:

а) художественно-эстетического и литературоведческого принципов отбора текстов;

б) творческих упражнений, целями которых могут являться продумывания, высказывания и обмены мнений, использование субъективного опыта;

в) изучающего, ознакомительного и просмотрового чтения, объединенных в смысловое чтение;

г) журнальных статей как оптимальных видов текста, обеспечивающих многообразие материалов и предлагаемых тем;

д) самоконтроля процесса обучения наравне с контролем преподавателя.

Чтение кратко охарактеризовано в аспекте стратегий обучения в старших школьных классах как средство общения, в связи с чем используются стратегии личностно-ориентированного чтения и стратегии развития критического мышления, как способы индивидуализировать процесс обучения чтению, развить не только читательский навык, но и обеспечить адекватную коммуникацию. Методикой формирования стратегий обучения иноязычному чтению является применение научно-популярной и художественной литературы, внедрение в образовательный процесс новых стратегий и текстов, взятых из аутентичных журналов.

Педагогическими условиями формирования личностно-ориентированного подхода при обучении старшеклассников чтению на иностранном языке являются, во-первых, подбор учителем текстовых материалов, которые соответствуют требованиям программы по качеству и имеют культуроведческую и мотивационную ценность. Во-вторых, большую важность имеет осуществление учебного процесса по индивидуальному образовательному пути, где следует использовать упражнения на обсуждения прочитанного, организовывать во внеурочное время языковые клубы с последующим представлением материала в форме мини проекта, а также применять стратегии развития критического мышления и личностно-ориентированного чтения. С помощью предложенных средств и стратегий учитель обеспечивает условия для самостоятельности и творческого подхода к выполнению поставленных задач.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1 Азимов, А. I, Robot = Я, робот : книга для чтения на английском языке / А. Азимов. – Санкт-Петербург : Антология, 2019. – 192 с. – ISBN 978-5-907097-61-2.

2 Алексеев, Н. А. Педагогические основы проектирования личностно-ориентированного обучения : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Алексеев Николай Алексеевич ; Тюменский государственный университет. – Екатеринбург, 1997. – 42 с. – Место защиты : Тюменский государственный университет. – Библиогр. : 40–42.

3 Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания : пособие для студентов, аспирантов и преподавателей / Б. Г. Ананьев. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 288 с. – ISBN 5-272-00315-2.

4 Английский язык. Десятый класс : учебник для общеобразовательных учреждений / О. В. Афанасьева, Д. Дули., И. В. Михеева [и др.]. – 5-е изд. – Москва : Express Publishing, Просвещение, 2012. – 248 с. – ISBN 978-5-09-029135-4.

5 Английский язык. Десятый класс : учебник для общеобразовательных учреждений и школ с углубленным изучением английского языка / К. М. Баранова, Д. Дули., В. В. Копылова [и др.]. – 2-е изд. – Москва : Express Publishing, Просвещение, 2012. – 200 с. – ISBN 978-5-09-020484-6.

6 Английский язык. Одиннадцатый класс : учебник для общеобразовательных организаций / О. В. Афанасьева, Д. Дули., И. В. Михеева [и др.]. – 10-е изд. – Москва : Express Publishing, Просвещение, 2021. – 256 с. – ISBN 978-5-09-074622-9.

7 Английский язык. Одиннадцатый класс : учебник для общеобразовательных учреждений и школ с углубленным изучением английского языка / К. М. Баранова, Д. Дули., В. В. Копылова [и др.]. –

Москва : Express Publishing, Просвещение, 2011. – 200 с. – ISBN 978-5-09-020961-8.

8 Английский язык. Пятый класс : учебник для общеобразовательных организаций / Ю. Е. Ваулина, Д. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс. – 7-е изд. – Москва : Express Publishing : Просвещение, 2016. – 164 с. – ISBN 978-5-09-037-681-5.

9 Андреева, М. П. Обучение старшеклассников чтению и обсуждению прочитанного с целью развития ценностных ориентаций (на материале английского языка) : специальность 13.00.03 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Андреева Марина Павловна ; Московский городской педагогический университет. – Москва, 2006. – 158 с. – Библиогр.: с. 148–158.

10 Артемьева, О. А. Современные концепции и модели обучения иностранным языкам профессиональной направленности: традиции и стратегия обновления / О. А. Артемьева. // Гаудеамус. – 2002. – № 1 (1). – С. 71–81.

11 Беляев, Б. В. О применении принципа сознательности в обучении иностранному языку / Б. В. Беляев // Психология в обучении иностранному языку : сборник статей / составитель С. П. Филатов. – Всероссийская государственная библиотека иностранной литературы (ВГБИЛ) имени М. И. Рудомино. – Москва : Просвещение, 1967. – С. 5–17.

12 Биболетова, М. З. Английский язык: базовый уровень: 11 класс : учебное пособие / М. З. Биболетова, Е. Е. Бабушис, Н. Д. Снежко. – 3-е изд. – Москва : Дрофа, 2018. – 214 с. – ISBN 978-5-358-20730-17.

13 Бородина В. А. Читательское развитие личности : теоретико-методологические аспекты : специальность 05.25.03 «Библиотечковедение, библиографоведение и книговедение» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Бородина Валентина Александровна ; Санкт-Петербургский государственный

университет культуры и искусств. – Санкт-Петербург, 2007. – 42 с. – Место защиты : Санкт-Петербургский государственный университет культуры и искусств. – Библиогр.: с. 38–42.

14 Брандес, М. П. Анализ художественного текста как составная часть практического обучения языку / М. П. Брандес // Иностранные языки в высшей школе : сборник статей / ответственный редактор Н. С. Чемоданов ; Министерство высшего и среднего специального образования СССР. – Москва : Высшая школа, 1971. – С. 24–31. – Библиогр.: с 30–31.

15 Будникова, А. С. Обучение студентов иностранному языку по индивидуальной образовательной траектории (английский язык, языковой вуз) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Будникова Анжелика Степановна ; Курский государственный университет. – Курск, 2021. – 156 с. – Библиогр.: с. 119–131.

16 Вайсбурд, М. Л. Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности / М. Л. Вайсбурд, С. А. Блохина // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 1–2. – С. 33–38.

17 Вартанова, И. И. Система ценностей, мотивация и самоотношение: гендерная специфика старшеклассников / И. И. Вартанова // Национальный психологический журнал. – 2016. – № 4 (24). – С. 115–121.

18 Василюк, Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) : монография / Ф. Е. Василюк. – Москва : Издательство МГУ, 1984. – 200 с.

19 Водопьянова, Ю. Е. Активные методы обучения подростков как одна из форм личностно-ориентированного подхода в учебно-воспитательном процессе (на материале естественнонаучных дисциплин) : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Водопьянова Юлия Егоровна ; Московский

государственный открытый педагогический университет. – Москва, 2005. – 23 с. – Место защиты : Московский государственный открытый педагогический университет. – Библиогр. : с. 23.

20 Гац, И. Ю. Лингвистическое образование школьников в современной языковой ситуации : монография / И. Ю. Гац. – Москва : МГОУ, 2012. – 202 с. – ISBN 978-5-7017-1957-4.

21 Герасимова, С. А. Антропоцентрический подход к языку / С. А. Герасимова // Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». – 2011. – № 2 (8). – С. 96–100.

22 Гильманова, А. А. Использование художественных текстов для обучения чтению на иностранном языке / А. А. Гильманова, С. Е. Никитина, Э. Р. Даминова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – № 4–3 (46). – С. 24–27.

23 Давыденко, Е. С. Личностно-ориентированный подход к обучению пониманию смысла иноязычного художественного текста (английский язык, неязыковой вуз) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки ; профессиональное образование)» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Давыденко Елена Сергеевна ; Таганрогский государственный радиотехнический университет. – Таганрог, 2003. – 180 с. – Место защиты : Таганрогский государственный радиотехнический университет.

24 Дождикова, Е. В. Методика отбора и организации культуроведческого материала с целью развития индивидуальной иноязычной культуры (На примере серии учебно-методических комплектов по немецкому языку «В мире немецкого языка») : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык)» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Дождикова Елена Владимировна ; Липецкий государственный педагогический университет. – Москва, 2005. – 20 с. –

Место защиты : Московский педагогический государственный университет.
– Библиогр.: с. 18–20.

25 Забавникова, О. В. Личностно-ориентированный подход при обучении старшеклассников чтению на иностранном языке / О. В. Забавникова, О. Ю. Токарева // Вестник научного общества студентов, аспирантов и молодых ученых : сборник научных статей / ответственный редактор Е. Б. Щелкунов ; Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет. – Комсомольск-на-Амуре : АмГПГУ, 2013. – № 1. – С. 24–27. – Библиогр.: с. 26–27.

26 Заир-Бек, С. И. Развитие критического мышления на уроке : пособие для учителей общеобразовательных учреждений / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 2011. – 223 с. – ISBN 978-5-09-019218-7.

27 Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – Москва : Просвещение, 1991. – 222 с. – ISBN 5-09-001716-6.

28 Иванова, Г. А. Педагогические основы формирования языковой личности посредством культуры иноязычного чтения : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Иванова Галина Аполлоновна ; Якутский государственный университет. – Якутск, 2000. – 144 с. – Библиогр.: с. 129–141.

29 Иванова, О. А. Обучение чтению на английском языке в старших классах якутской школы (базовый уровень) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Иванова Оксана Николаевна ; Учреждение Российской академии образования «Институт содержания и методов обучения». – Москва, 2009. – 124 с. – Библиогр.: с. 115–124.

30 Ильевич, Т. П. Технология проектирования учебных задач в контексте личностно-ориентированного целеполагания : специальность

13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ильевич Татьяна Петровна ; Ростовский государственный педагогический университет. – Ростов-на-Дону, 2001. – 204 с. – Библиогр. : с. 165–190.

31 Исакова, Е. С. Стратегии смыслового чтения на уроках иностранного языка / Е. С. Исакова // Профессиональное сообщество преподавателей иностранного языка XXI века. Professional community of foreign language teachers of the XXI century : материалы Всероссийской очно-заочной научно-практической конференции с международным участием (г. Шадринск, 2017) – Шадринск : ШГПУ, 2017. – С. 302–307.

32 Каргин, М. И. Особенности ценностных ориентаций и мотивации учения у учащихся старших классов общеобразовательных школ / М. И. Каргин, А. С. Альканова // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 3.– с. 99–105.

33 Клычникова, З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке : пособие для учителя / З. И. Клычникова. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 1983. – 207 с.

34 Костяева, Н. А. Кластер как ассоциативный метод обучения детей: практикум / Н. А. Костяева, Е. В. Кузнецова // Технология. Все для учителя! – 2015. – № 9 (33). – С. 14–23.

35 Лукьяненко, В. С. Технология обучения смысловому чтению на уроках английского языка // Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс» : [сайт]. – 2017. – URL : <https://interactive-plus.ru/e-articles/436/Action436-464824.pdf> (дата обращения: 19.12.2022).

36 Лукьянова, Л. А. Формирование функционально-содержательной основы социокультурной компетенции учащихся 10-11 классов общеобразовательной школы (на материале английского языка) : специальность 13.00.02 «Методика обучения и воспитания (английский язык)» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Лукьянова Людмила Анатольевна ; Российский

государственный педагогический университет имени А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2014. – 22 с. – Место защиты : Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена. – Библиогр. : с. 20–22.

37 Лысанова, Н. В. Использование культуроведческого компаративного и лингвоконтрастивного анализа на занятиях по иностранному языку при подготовке будущих специалистов к межкультурной коммуникации / Н. В. Лысанова, Е. В. Кириллина // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 2 (69). – С. 587–589.

38 Маранцман, Е. К. Методика обучения литературе. XXI век : учебное пособие / Е. К. Маранцман. – Санкт-Петербург : Издательство ВВМ, 2019. – 239 с. – ISBN 978-5-9651-1230-2.

39 Модуль 6: Личностно-ориентированный подход в обучении чтению // Министерство образования и науки Кыргызской Республики : [сайт]. – 2018. – URL : <https://edu.gov.kg/media/files/449ab5f8-879a-4b11-8a12-3216b22158da.pdf> (дата обращения: 19.12.2022).

40 Мусаева, Е. О. Концепция преподавания предметной области «Иностранные языки» в Российской Федерации // Мультиурок : [сайт]. – URL : <https://multiurok.ru/files/kontseptsii-prepodavaniia-predmetnoi-oblasti-inos.html> (дата обращения 10.12.2022).

41 Новиков, А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий : словарь / А. М. Новиков. – 2-е изд. – Москва : Эгвес, 2013. – 267 с. – ISBN 978-5-906-294-01-2.

42 Павлова, Ю. И. Дидактический синквейн как средство коррекционного обучения дошкольников с общим недоразвитием речи / Ю. И. Павлова // Молодой ученый. – 2016. – № 13 (117). – С. 837–839. – URL: <https://moluch.ru/archive/117/32464/> (дата обращения: 19.12.2022).

43 Попова, Е. Г. Личностно-ориентированный подход к обучению чтению на иностранном языке (из опыта работы на примере домашнего чтения) / Е. Г. Попова // Четвертые университетские социально-гуманитарные чтения 2010 года: в 3-х томах. – 2010. – Т. 3. – С. 38–45.

44 Пурышева, Н. С. Структура образовательной концепции в педагогических исследованиях / Н. С. Пурышева, Р. В. Гурина // Образование и наука. – 2006. – № 4 (40). – С. 12–20. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-obrazovatelnoy-kontseptsii-v-pedagogicheskikh-issledovaniyah> (дата обращения: 26.03.2023).

45 Римонди, Дж. Стратегии обучения иностранному языку в образовательном процессе / Дж. Римонди // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1, № 2 (59). – С. 144–154.

46 Сакаева, Л. Р. Методика обучения иностранным языкам : учебное пособие для студентов Института математики и механики им. Н. И. Лобачевского по направлению «педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» / Л. Р. Сакаева, А. Р. Баранова. – Казань : КФУ, 2016. – 189 с. – ISBN 978-5-00019-787-5.

47 Смирнова, Л. Н. Оптимизация процесса обучения просмотровому чтению учащихся старших классов гимназии (на материале немецкого языка) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения иностранным языкам» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Смирнова Людмила Николаевна ; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2001. – 190 с. – Библиогр.: с. 182–190.

48 Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 4-е изд. – Москва : Просвещение, 2006. – 239 с. – ISBN 5-09-015202-0.

49 Солонцова, Л. П. Современная методика обучения иностранным языкам (общие вопросы, базовый курс) : учебник для студентов педагогической специальности и преподавателей иностранных языков разных типов образовательных учреждений / Л. П. Солонцова. – Алматы : Эверо, 2015. – 373 с. – ISBN 9965-410-95-X.

50 Старикова, О. Г. Современные образовательные стратегии высшей школы: полипарадигмальный подход : специальность 13.00.08 «Теория и

методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Старикова Ольга Георгиевна ; Краснодарский государственный университет культуры и искусств. – Краснодар, 2021. – 48 с. – Место защиты : Краснодарский государственный университет культуры и искусств. – Библиогр.: с. 43–48.

51 Сыса, Е. А. Обучение иноязычному чтению с использованием стратегий на основе самостоятельной учебно-познавательной деятельности (технический вуз, немецкий язык) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Сыса Елена Александровна ; Национальный исследовательский Томский политехнический университет. – Томск, 2018. – 25 с. – Место защиты : Бурятский государственный университет. – Библиогр. : с. 24–25.

52 Талышева, И. А. Практика личностно-ориентированного образования : учебное пособие / И. А. Талышева, Х. Р. Пегова. – Елабуга : АБАК, 2020. – 126 с.

53 ФГОС Среднее общее образование : Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 N 413 (ред. от 11.12.2020) // ФГОС. – 2020. – URL : <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo> (дата обращения 10.02.2023).

54 Халикова, Д. Ф. Личностно-ориентированный подход в формировании коммуникативных умений и навыков в обучении чтению на старшем этапе обучения (на примере домашнего чтения) // Мультиурок : [сайт]. – 2016. – URL : <https://multiurok.ru/files/doklad-po-tiemie-lichnostno-orientirovanniy-podkhod-na-urokakh-anghliiskogho-iazyka-pri-obuchienii-chtieniu.html> (дата обращения 15.02.2023).

55 Шевлюкова, О. Н. Личностно ориентированный подход как условие оптимизации межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса в средней школе : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Шевлюкова Ольга

Николаевна ; Уральский государственный университет им. А.М. Горького. – Екатеринбург, 2006. – 24 с. – Место защиты : Уральский государственный университет им. А.М. Горького. – Библиогр. : с. 23–24.

56 Шехтер, И. Ю. Подход к обучению иностранному языку // Актуальные проблемы учебного процесса. Опыт кафедры новых методов обучения иностранным языкам : [сайт]. – 1973. – URL : <https://www.shekhter.club/podhod-k-obucheniui/> (дата обращения 10.02.2023).

57 Шишканова, В. В. Формирование социокультурной компетенции у студентов неязыкового вуза (бакалавриат, немецкий язык) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Шишканова Виктория Викторовна ; Московский государственный лингвистический университет. – Москва, 2016. – 22 с. – Место защиты : Московский государственный лингвистический университет. – Библиогр. : с. 22.

58 Ядов, В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности : пособие для психологов и социологов / В. А. Ядов. – Москва : ЦСПиМ, 2013. – 376 с. – ISBN 978-5-906001-04-7.

59 Яковенко, И. А. Формирования стратегий иноязычного чтения текстовой информации / И. А. Яковенко // Педагогика и психология образования. – 2017. – № 3. – С. 38–43.

60 Coaching in action : Mind games / K. Morgan // Psychologies. – 2023. – № 3. – P. 26–28.

61 Dutfield, S. Biometrics explained / S. Dutfield // How It Works. – 2023. – № 174. – P. 56–61.

62 Rubin, J. Learner strategies in language learning / J. Rubin, A. Werden. - London : Prentice Hall, 1987. – 181 p. – ISBN 0-13-527110-X.

63 Stern, H. H. Issues and Options in Language Teaching / H. H. Stern. – Oxford : Oxford University Press, 1992. – 404 p. – ISBN 0-19-437066-6.

64 The Victoria Memorial Hall / C. McKelvie, E. Staniforth // All About
history. – 2023. – № 127. – P. 14–15.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Стратегии личностно-ориентированного чтения

Стратегия	Цель	Этапы	Примеры упражнений
Разноуровневые или «ярусные» задания.	Создание психологически-комфортной атмосферы, обучение на уровне возможностей и способностей каждого.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Разработать три задания разной сложности для групп «А», «Б» и «В», где первая будет иметь самое простое и последняя самое сложное задание соответственно. 2. Распределить учащихся к группам переменного состава по уровню знаний: <ul style="list-style-type: none"> - Группа «А» на репродуктивном уровне. Подходит для тех учащихся, у кого возникают сложности с пониманием темы; - Группа «Б» занимается углубленным изученного; - Группа «В» предусматривает свободное владение материалом. 	<p>Деление на группы по уровню читательской компетентности где группа «А» читает сказку, выписывает имена главных героев, находит слова для их описания в тексте. Группа «Б» после прочтения составляет список из слов для описания, составляет карту произведения, делает на её основе пересказ, объясняет некоторые действия персонажей.</p> <p>Группа «В» читает с целью последующего обсуждения материала, высказывает свое мнение о том, что можно было бы сделать на месте героев, рисуют понравившегося героя и объясняют свой выбор.</p>
«Лесенка читателя»	Привлечение учащегося к самоконтролю в постановке учебных целей, в изучении своего обучения и	<ol style="list-style-type: none"> 1. Распечатать список текстов, рекомендованных для прочтения в определенный период обучения. 2. Раздать список и форму «Лесенка читателя». В ней они рисуют звездочки на 	<p>Я прочитал(а) «Приключения Буратино» и могу:</p> <ul style="list-style-type: none"> - назвать главных героев; - описать главных героев; - пересказать вкратце историю;

	определения зоны ближайшего развития.	тех ступенях, что смогли преодолеть. 3. Установить совместно с учащимися гибкие сроки. 4. Договориться о форме оценивания, о форме отчета.	- объяснить поступки героев; и т.д.
Читательские клубы	.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Подобрать тексты, соответствующие учебной программе или внеклассному чтению, которые имеют 4 разные темы, интересные для учащихся. 2. Развесить листы с темами в 4-х углах класса, предложить сделать выбор и присоединиться к группе по интересам. 3. Раздать индивидуальные копии текстов. 4. Обсудить то, что учащиеся могут сами договориться о порядке работы и ролях. 5. Установить сроки промежуточных встреч. 	<p>Взять по два текста по темам «Динозавры», «Дружба», «Космос», «Приключения». Объявить о том, что по итогу работы будет организован «слёт юных читателей», где каждая группа и каждый её представитель расскажет о прочитанном, а также сможет показать свои графические органайзеры в виде фигурок, рисунков, карт и т.п. [39, с. 24].</p>

ПРИЛОЖЕНИЕ Б
Методы анализа текста

Название метода	Цель применения	Особенности
Описательный	Наблюдение и констатация определенных языковых явлений; развитие наблюдательности и лингвистической зоркости.	Не вскрываются причины определенной оформленности текста. Может быть «сплошным» или дифференцированным – ограниченным определенными заданиями.
Структурный	Вскрытие причины организации определенной языковой формы текста; «интерпретация языковой системы текста с позиции структуры содержания текста» [14, с. 27].	Не дает полной картины языкового стиля текста, но способен полностью раскрыть определенные аспекты текста.
Лингвостилистический	Изучение и работа с категорией «образ повествователя», как основного закона оформления авторской речи.	Относится к области стилистики художественной литературы.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Стратегии развития критического мышления

Название	Краткая характеристика	Процесс реализации
«ИНСЕРТ»	«Расшифровывается с английского как I – interactive, N – noting, S – system, E – effective, R – reading and, T – thinking - самоактивирующая системная разметка для эффективного чтения и размышления» [31, с. 304].	Учащийся расставляет на полях подходящие знаки, если прочитанное: <ul style="list-style-type: none"> – соответствует тому, что он знает или предполагает («v»); – является новой информацией («+»); – противоречит его знаниям («-»); – непонятно для него («?»)
«ЗХУ» (знаю, хочу узнать, узнал)	Метод графической организации текста для применения на уроках и актуализации личного опыта по теме.	Учащийся составляет таблицу, в которой поле «Знаю» содержит все формулировки не требующие комментариев. В столбце «хочу узнать» находятся интересующие вопросы и темы, а в поле «Узнал» – информация, в виде сведений, понятий и фактов, ставшая новой во время чтения.
Дерево предсказаний	«помогает строить предположения по поводу развития сюжетной линии в рассказе, повести» [26, с. 42].	Учащийся записывает темы во время или после прочтения текста в центр листа, на «ствол дерева». Исходя из определения темы, по бокам от него, в виде веток указываются предположения/аргументы и их обоснования в виде листьев.
Кластер	Используется как метод для применения в трех аспектах: <ul style="list-style-type: none"> – «представление системы работы и социального партнёрства учреждения; – обобщение опыта работы педагога; 	В его ходе происходит «выделение смысловых единиц текста и графическое оформление в определенном порядке в виде грозди» [31, с. 305].

	<p>– организация учебно-воспитательной деятельности обучающихся» [34, с. 15].</p> <p>Обобщение изучаемого материала, выделение основного смысла.</p>	
Синквейн	<p>Способствует развитию навыка резюмировать информацию.</p> <p>Ю. И. Павлова подчеркивает, что он «очень прост в построении, что делает его довольно эффективным методом развития для ребёнка и способствует формированию аналитических способностей» [42, с. 838].</p>	<p>Учащийся заполняет пять строк, каждая имеет своё содержание и количество слов:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) тема, в виде одного существительного или местоимения); 2) описание признаков и свойств, с помощью двух слов (прилагательных или причастий); 3) три глагола, которые описывают характерные действия объекта; 4) фраза из четырех слов для личного мнения автора синквейна по теме; 5) слово-резюме, дающее точную характеристику объекта.


ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Фрагменты из учебника “Spotlight” для десятого и одиннадцатого класса

2d Literature

1 Look at the picture and the title. When do you think the story took place? Read the biography to find out.

Edith Nesbit (1858-1924)



Edith Nesbit was born in Surrey. After she got married in 1880, she started writing children's poems and stories to help support her large family. Her writing was very popular. Her well-known stories include *Five Children and It* (1902) and *The Phoenix and the Carpet* (1904). Altogether, she published more than 40 novels before her death in 1924.

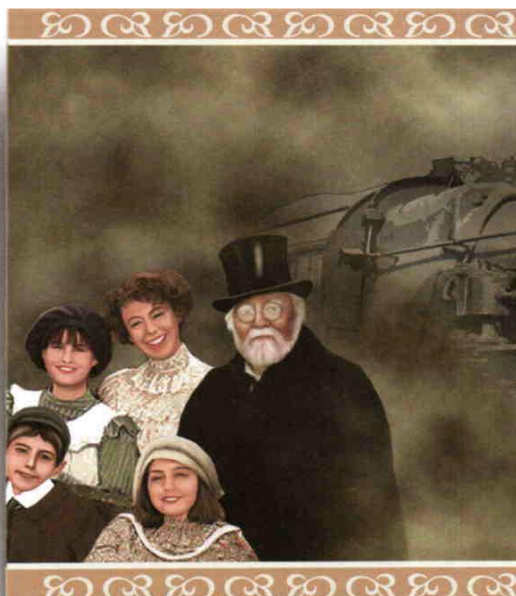
Nesbit's most famous and well-loved story is *The Railway Children* (1906). The novel is about the adventures of a middle class Edwardian family living near a railway station in the suburbs of London at the turn of the 19th century. In 1970, the book was made into an extremely successful film.

2 Read the first sentence of each paragraph. What is the extract about? Listen and read to find out.

Study skills

Answering multiple-choice questions

Read the text quickly to get the general idea of what it is about. Look at the first part of the question and underline the key words. Don't read options A-D yet. Find the part of the text the question refers to. Go through the choices and underline the key words. Choose the answer that fits best. Keep in mind that the information may be rephrased. Check your answer against the text.

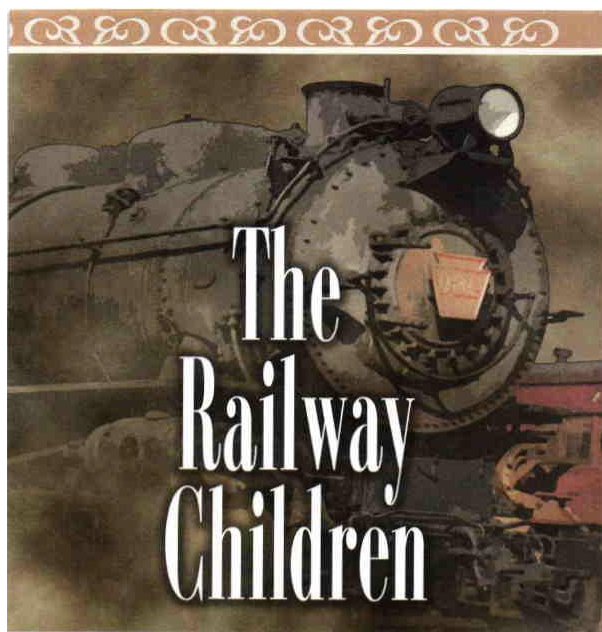


Chapter I: The Beginning of Things

They were not railway children to begin with. I don't suppose they had ever thought about railways except as a means of getting to the pantomime, Zoological Gardens and Madame Tussauds. They were just ordinary suburban children, and they lived with their father and mother in an ordinary red-brick-fronted villa, with coloured glass in the front door, a tiled passage that was called a hall, a bathroom with hot and cold water, electric bells, French windows, a good deal of white paint, and 'every modern convenience', as the estate agents say. There were three of them. Roberta was the eldest. Of course, mothers never have favourites, but if their mother had had a favourite, it might have been Roberta. Next came Peter, who wished to be an engineer when he grew up; and the youngest was Phyllis, who meant extremely well. Mother did not spend all her time paying dull calls to dull ladies, and sitting dully at home waiting for dull ladies to pay calls to her. She was almost always there, ready to play with the children, and read to them, and help them to do their home lessons. Besides this, she used to write stories for them while they were at school, and read them aloud after tea, and she always made up funny pieces of poetry for their birthdays and for other great occasions, such as the refurnishing of the doll's house, or the time when they were getting over the mumps. These three lucky children always had everything they needed: pretty clothes, a lovely nursery with heaps of toys and a Mother Goose¹ wallpaper. They had a kind and merry nursemaid², and a dog who was called

34

Рисунок Г.1 – Фрагмент из учебника Spotlight для десятого класса из раздела Living and spending



The Railway Children

James, and who was their very own. They also had a father who was just perfect – never **cross**, never **unjust**, and always ready for a game – at least, if at any time he was not ready, he always had an excellent reason for it, and explained the reason to the children so interestingly and funnily that they felt sure he had to do it.

You will think that they ought to have been very happy. And so they were, but they did not know how happy till the pretty life in the Red Villa was **over and done with**, and they had to live a very different life indeed.

The **dreadful** change came quite suddenly.

Peter had a birthday – his tenth. Among his presents was a **model** engine more perfect than you could ever have dreamed of. The other presents were full of **charm**, but the engine was fuller of charm than any of the others were.

Its charm lasted in its full perfection for exactly three days. Then, owing either to Peter's **inexperience** or Phyllis's good intentions, or to some other cause, the engine suddenly **went off** with a **bang**. James was so frightened that he went out and did not come back all day. All the Noah's Ark³ people who were in the tender⁴ were **broken to bits**, but nothing else was hurt except the poor little engine and the feelings of Peter. The others said he cried over it – but of course boys of ten do not cry, however terrible the tragedies may be which darken their lot. He said that his eyes were red because he had a cold. This **turned out** to be true, though Peter did not know it was when he said it, the next day he had to go to bed and stay there.

1 A character in a nursery rhyme.
2 A woman paid to look after young children.
3 A large ship built by Noah, with 2 of each kind of animal on board.
4 An open vehicle behind a train engine used to carry coal.

- 3 RNE** Read the text again carefully. Choose A, B, C or D for questions 1-5. Give reasons.
- Before they were 'The Railway Children', the children ...
 - always loved the railway.
 - only used the railway to go to the zoo.
 - just saw the railway as a means of transport.
 - never travelled by train.
 - Mother spent most of her time ...
 - visiting old ladies.
 - sitting at home.
 - writing poetry.
 - helping her children.
 - The children's father often ...
 - got angry.
 - made excuses.
 - told funny jokes.
 - played with them.
 - The exploding engine didn't ...
 - frighten the dog.
 - hurt Peter's feelings.
 - injure Peter.
 - break the Noah's Ark people.
 - Peter went to bed because ...
 - he was very upset.
 - he had caught a cold.
 - he had a problem with his eyes.
 - the others told him to.
- 4 a** Use your dictionaries to explain the words in bold.
- b** Match the highlighted phrasal verbs with their meanings. Use them in sentences of your own.
- 1 recovering from 2 proved to be 3 became an adult 4 invented 5 exploded
- 5** Explain the underlined phrases in the text in your own words.
- 6** Which of these adjectives best describe the children's mother, father? *loving, reliable, funny, creative, fair, imaginative*. Discuss.
- 7 Portfolio:** Write Peter's diary entry for the day of the incident with the engine (50-80 words).

Рисунок Г.2 – Фрагмент из учебника Spotlight для десятого класса из раздела Living and spending

Great British Sporting Events!

1 Look at the pictures of some well-known sporting events and the titles A-D. Think of one question about each event. Read and listen. Can you answer your questions?

A The Oxford and Cambridge Boat Race

The Boat Race is a rowing race along the River Thames. It takes place each spring on the River Thames. The 18 **competitors** (9 in each boat) must be students at Oxford or Cambridge University. They train **extremely** hard, six days a week for six months before the race.

B The London Marathon

If you **get out of breath** running for the bus, then can you imagine running 26 miles (about 42 km)? Every year, usually in April, this is exactly what around 40,000 people do when they **take part** in the London Marathon. It's a serious athletic event which **offers** big prize money for the winners, but the **majority** of runners do it for fun or to **raise money for charity**.

C Royal Ascot

Royal Ascot is a 5-day horse racing event at the Ascot **race course** in Berkshire. Each year, about 300,000 people buy tickets to watch the races. Ascot is very popular with members of the royal family and the rich and famous, but anyone is welcome to go. Royal Ascot is a fashion show too! TV **presenters** love to **comment on** what everyone's wearing, especially the ladies' **smart hats**!

D Wimbledon

Anyone for tennis? Every June, the world's oldest and most famous tennis **championship** takes place in Wimbledon in London. The tournament lasts for two weeks. Hundreds of **spectators queue** for hours for tickets to see the world's top players **compete**. It's not just the tennis they go for either! Strawberries and cream are the traditional snack at Wimbledon. 28,000 kilos of strawberries and 7,000 litres of cream are sold every year!

2 a Read the texts. Which event A, B, C or D:

- 1 offers a cash prize?
- 2 lasts the longest?
- 3 is attended by British royalty?
- 4 is a competition between two teams?

b Explain the words/phrases in bold.

3 Choose the correct word. Check in your dictionaries. Make sentences using the other words.

- 1 The **directors/presenters** of all the major TV channels comment on the fashions at Royal Ascot.

- 2 The **spectators/audience** cheer the tennis players on at Wimbledon.
- 3 About 40,000 **competitors/rowers** run in the London Marathon each year.

4 Imagine you are a radio presenter. Choose one of the events A-D and present it to the class.

5 **Portfolio:** Write a short text about a famous sporting event in your country (50-60 words). Write:

- name • type • place • time
- competitors • spectators • prizes
- any other interesting information

Рисунок Г.3 – Фрагмент из учебника Spotlight для десятого класса из раздела Culture Corner

Citizenship ACROSS THE CURRICULUM

- 1  Look at the following statements. Do you agree with them? Why? Discuss.


All children in the world should be able to go to school.

Classes should not have more than 30 children.

Teachers do a very difficult job and should be paid well.


All children should expect to be helped when they have difficulties in school.


- 2 a Look at the letter. Who is it: to? from? Where is the writer?

- b  Read the first paragraph. What is the letter about? What do you expect to read? Listen and check.

- 3 a Read the letter. Are the children that Mrs Myles met receiving a good education? Why/Why not?

- b Explain the words/phrases in bold.

- 4  You are Mrs Da Silva or Eliane. Tell your partner about your school, your feelings and your hopes and dreams for the future.

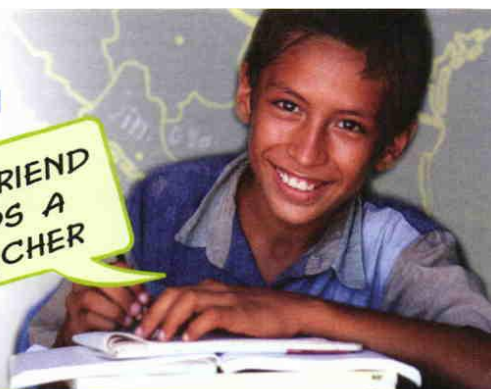
- 5  Listen to some students discussing a child's right to a free education. What do they say about:

- the benefits of going to school
- the problems some children have (e.g. *lack of schools/teachers etc*)
- who can help (e.g. *government, media, students etc*) and how (e.g. *raising money, bringing problems to people's attention etc*)

- 6 Use ideas from the tapescript in Ex. 5 to write a short paragraph expressing your opinion about a child's right to a free education.

58

MY FRIEND
NEEDS A
TEACHER



Saõ Sebastiã o de Jaçara, Brazil
20th April

To all the pupils and teachers at Mill House Secondary School,
Greetings from Brazil! I've been here for just a week, but already I have so much to **share with** you about the children and teachers I've met here!

Sadly, **conditions** at the village school here are much worse than I **expected**. For example, there are pupils here from 7 to 11 years old, and there is only one teacher, Mrs Da Silva, and she teaches them all at the same time. For this reason, they only go to school for four hours a day. Mrs Da Silva tries really hard and she is so busy that it's impossible for her to give everyone the help they need. She is also not very **well-paid** and gets no support.

What is more, if the children want to continue school after Year 4, then they have to go and live in Porto De Moz, the town where the nearest large school is. Unfortunately, though, this means that they have to stay with another family and get a job to pay for their **rent** and food because it is quite far away. An 11-year-old student called Eliane told me that's what his brothers and sister do and he only sees them twice a year when they come home for the holidays. He wants to finish school, but he doesn't want to leave his family. He wouldn't have to make this **tough** decision if his school had more teachers.

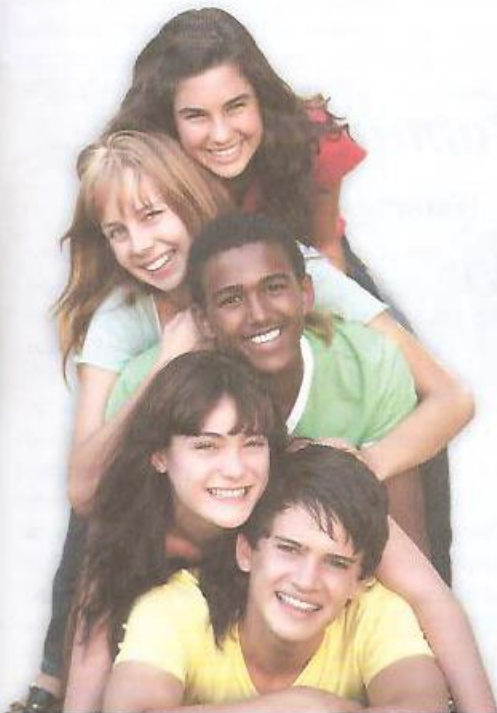
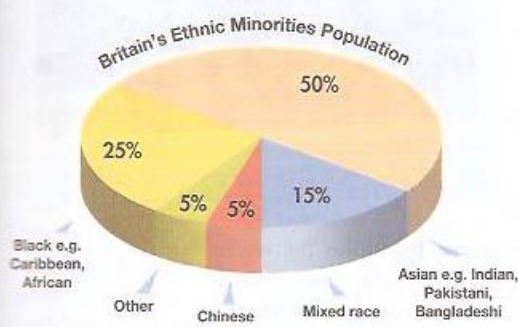
Did you know Brazil is not the only country that needs more teachers? Over 15 million teachers are needed around the world so that children can go to school and get an education. I think we should do something to help. We could write a letter to the Prime Minister or we could organise some **sponsored events** to **raise money**. Why don't you all think of some ideas and when I come back we can **put them into action**?

See you all in a couple of weeks!

Regards,
Ann Myles

Рисунок Г.4 – Фрагмент из учебника Spotlight для десятого класса по теме
Citizenship Across the Curriculum

Multicultural Britain



"My grandparents first came to Britain from India in 1962 to work in a factory, so I'm third generation British-Indian. I speak Gujarati with my family and enjoy going to huge Indian weddings at the community centre or taking part in Hindu festival celebrations such as Diwali, but I have a lot of friends and interests outside the **community**, too. I've heard recently that more than a third of people living in my city, Leicester, today are migrants¹ or second or third **generation** migrants. So, it's set to be the first city in the UK where ethnic minority groups will **make up the majority!**"

Rupa, 16

¹people moving from place to place to find work

"When people ask me where I'm from, I say I'm British, even though I'm of Chinese **origin**. I used to live in a small town and I got **picked on** a bit because I looked different, but now I live in Newham in East London, which is the most culturally diverse place in the United Kingdom. At school, half of the pupils speak English as a second language. Our next door neighbours are from Poland. They came to Britain with their 15 year-old boy just after Poland became part of the E.U."

Li, 17

"My parents are from Jamaica, but they have been living in England since they were young. I was born and **brought up** in Birmingham, England. When the first Caribbeans were invited to come to Britain for work in the late 1940s, there was quite a lot of racism², and it was hard for Caribbeans to find well-paid work. Nowadays, the Caribbean community is one of the most **integrated** in Britain. Racism isn't **unheard of**, of course, but you only have to see how many **mixed-race marriages** there are now and how many second and third generation Caribbeans are **household names** on TV to understand how much things have changed."

Jerome, 18

²belief that people of some races are inferior to others

1 Look at the pie chart. What information does it give us about the ethnic population in Britain?

2 Read the text. Who (Rupa, Jerome or Li):

- 1 says their community experiences less racism now?
- 2 has experienced racism?
- 3 doesn't speak English at home?
- 4 says their community has fitted in well in Britain?
- 5 likes to join in with community events?

3 Explain the words in bold. Make sentences using them.

4 Listen to and read the text again. Work in groups of four. You are an interviewer, the others are the teens in the text (Jerome, Li and Rupa). Write questions and interview them.

5 **ICT Portfolio:** Work in groups. Collect information using the Internet and statistics about different ethnic groups in your country. Who are they? When did they come to your country? Why? Write a short article for an international school magazine.

Рисунок Г.5 – Фрагмент из учебника Spotlight для одиннадцатого класса по теме Multicultural Britain

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Фрагменты журнальных статей

Inside History

VICTORIA MEMORIAL HALL

**Kolkata
1921**

When Queen Victoria passed away on 22 January 1901, the outpouring of grief was tremendous. She had reigned for 63 years and at that time was the longest-ruling British monarch. The impact of the queen's death was felt not just in Britain but across the British Empire. In Imperial India, the then-viceroy, Lord George Nathaniel Curzon, declared that a vast monument to the late queen would be built, known as the Victoria Memorial Hall.

This structure was designed by the celebrated architect William Emerson, also known for All Saints Cathedral in Allahabad. Curzon instructed Emerson that the memorial should be suitably "stately, spacious, monumental and grand". However, his plans went far beyond a mere monument to the late queen and he also stated that the memorial should house a museum - a space where he decreed "all classes shall learn the lessons of history."

The foundation stone was laid by the Prince of Wales (the future King George V) in January 1906. However, work would not begin until 1910, and due to numerous issues during construction the monument was not open to the public until 1921.

On 24 January 1989, UNESCO acknowledged the historic importance of the Victoria Memorial Hall by granting it the status of a World Heritage Site. Today, the memorial hall contains some 25 galleries and regularly welcomes thousands of visitors every year. Its collection relates not only to Queen Victoria but also to British imperial rule in India between 1700 and 1900. The Victoria Memorial Hall stands as both a monument to Queen Victoria but also as a conspicuous artefact of the British Empire.

EDWARD MEMORIAL ARCH
Located at the south entrance is this monument to the queen's successor, King Edward VII. The Memorial Arch contains a bronze statue of Edward, depicted mounted on his horse. The sculpture was by Sir Bertram Mackennal, a renowned sculptor best remembered for designing the coinage for the reign of King George V.

MEMORIAL HALL DESIGN
The building is 56m (184ft) tall and occupies a 64-acre space. Its design by William Emerson is said to have mimicked the style of the Italian Renaissance, however others state that it purposefully evokes the Taj Mahal. The hall is constructed out of white Makrana marble, brought from Rajasthan - the same substance used in the construction of the famous mausoleum.

QUEEN VICTORIA BRONZE
Located near the King Edward VII memorial arch is George Frampton's bronze bust of Queen Victoria. She's depicted in her later years, contrasting Thomas Brock's youthful portrayal which adorns the interior of the hall. Victoria is also wearing the robes of the Order of the Star of India, a chivalric order implemented to honour Indian dignitaries following the suppression of the Indian Mutiny in 1857-58.

14

Рисунок Д.1 – Фрагмент статьи Victoria Memorial Hall из журнала All about history



Рисунок Д.2 – Фрагмент статьи Victoria Memorial Hall из журнала All about history

Work it out

Create your personal power spectrum...



- Saying 'yes' when I want to say 'no'
- Always acting as if I am okay
- Avoiding conflict
- Beating myself up or replaying my actions
- Feeling responsible for others' feelings
- Constantly apologising
- Difficulty making decisions
- Pleasing others at my cost



- Saying 'no' without feeling guilty
- Being open about how I am feeling
- Able to engage in healthy conflict
- Letting go of past mistakes
- Not feeling responsible for others' feelings
- Saying sorry only when appropriate
- Making decisions
- Considering my own needs and wants

The behaviours below the red bar are characteristic of people who have poor boundaries and can find themselves being pushed around or manipulated by others.

The behaviours below the green bar are characteristic of people who have good personal boundaries, are assertive, and can state what they think, feel, and want.

Mark where you are on the spectrum for each of these statements. Now answer the following questions:

- How would you be behaving differently if you were to move closer to the right (or even, closer to the left)?
- What would be the benefit to you of changing your behaviours?
- What small steps could you take to make changes to increase your personal power?
- How can you start to practise some new behaviours, slowly, in safe situations?
- Who can you enlist to support you?

Practice makes powerful

It takes time to be able to express yourself assertively and protect your boundaries. Here are some useful phrases for situations when you are feeling controlled or manipulated. They may be different from the apologetic or over-explanatory way you have used before, so practise them with people you trust until they feel comfortable for you. It is important for you to get used to saying the words calmly and powerfully until you are familiar with them:

- We have different opinions/ views on this...
- If you continue to... I will end the conversation.
- I am not 'too sensitive'; you are being unkind.
- Stop making fun of me. It's unkind and unacceptable.
- I want you to take my thoughts and feelings seriously.
- I've decided that I want to...

WORDS OF WISDOM

"We may not be responsible for the world that created our minds, but we can take responsibility for the mind with which we create our world"

Gabor Mate

Рисунок Д.3 – Фрагмент статьи Coaching in action: Mind Games из журнала Psychologies