

**Содержание:**

Введение……………………………………………......................................стр. 3

Глава I. Иностранный язык и языковая личность….....………….........стр. 5

I.1. Иностранный язык как учебный предмет в системе языкового образования………………………………………………………………..стр. 5

I.2. Языковая личность и ее структура …………………….....…………...стр. 10

I. 3. Вторичная языковая личность как цель и результат обучения иностранным языкам…………………………………………………….стр. 13 Глава II. Обучение чтению как средству формирования вторичной языковой личности………..…………………………………..………....стр. 17

II.1. Чтение как вид речевой деятельности**.**……………………………стр. 17

II.2. Психологические механизмы чтения………………………………...стр. 19

II.3. Роль и место чтения в обучении иностранным языкам. ……...........стр. 24

II.4. Система упражнений для чтения……………………………………..стр. 28

II.5. Система упражнений для обучения чтению в УМК “Opportunities” стр.33

Заключение………………………………………………………………….стр. 34

Список литературы…………………………………………………………стр. 36

**Введение.**

 В последнее время многие авторы употребляют термин «языковое образование», однако среди ученых и практиков отсутствует единая точка зрения на его содержание. Под языковым образованием нередко понимают процесс усвоения систематизированных знаний, навыков и умений, позволяющих осуществлять иноязычную речевую деятельность. Осознание языкового образования как ценности обусловливает актуальность разработки и реализации научных и практических действий, связанных как с анализом отношения к нему государства, общества и личности, так и с обеспечением на общественно-государственном и личностном уровнях престижа этого образования.

 Роль любого языка определяется его статусом в обществе и в самом государстве в целом. Язык может быть международным средством общения. Речь идет в первую очередь о языках глобального распространения и общечеловеческой культуры, выполняющих максимальный объем общественных функций. К таким языкам относятся английский, русский и немецкий языки.

 На сегодняшний день общеизвестно, что динамика общественной жизни страны и связанные с нею новые цели, масштабы и направленность преобразований вызывают общественную потребность в большом количестве граждан, практически владеющих английским языком. Знание иностранного языка, имеющего международное значение, дает возможность личности получить реальные шансы занять в обществе более престижное как в социальном, так и в материальном отношении положение.

 Принимая во внимание вышеизложенные позиции, становится понятно, почему каждый ребенок нашей страны изучает английский язык в школе. Каждый ученик должен уметь владеть всеми видами речевой деятельности, включающими чтение, говорение и письмо.

 Особое внимание учителей должно быть уделено навыку чтения, так как чтение является средством формирования вторичной языковой личности на уроках иностранного языка. Чтение во многом реализует познавательную функцию языка, и правильный подбор текстов дает возможность использовать содержащуюся в них фактическую информацию и для расширения общего кругозора учащихся, и в воспитательных целях. Формирования вторичной языковой личности сложный процесс. Чтение во многом способствует ее формированию. При чтении развивается языковая наблюдательность. Учащиеся приучаются внимательнее относиться к языковому оформлению своих мыслей.

 Цель данной работы заключается в рассмотрении чтения как средства формирования вторичной языковой личности на уроках иностранного языка.

 Задачи:

1. Рассмотреть иностранный язык как учебный предмет.
2. Ознакомиться с понятием языковой личности и рассмотреть ее структуру.
3. Рассмотреть вторичную языковую личность как цель и результат обучения иностранным языкам.
4. Рассмотреть процесс обучения чтению как средства формирования вторичной языковой личности на уроках иностранного языка.

Объект исследования: вторичная языковая личность.

Предмет исследования: навык чтения как средство формирования вторичной языковой личности на уроках иностранного языка.

 Данная работа состоит из двух глав:

1. Иностранный язык и языковая личность.
2. Обучение чтению как средству формирования вторичной языковой личности.

**Глава I. Иностранный язык и вторичная языковая личность.**

**I.1. Иностранный язык как учебный предмет в системе языкового образования.**

Понятие «иностранный язык» как учебный предмет возникло во второй половине XVIII века в результате роста количества научных публикаций на национальных языках и потери в связи с этим ла­тинским языком статуса языка образования. Начиная с этого времени иностранные языки стали изучаться с нацеленностью на практические задачи, связанные с необходи­мостью уметь читать книги на языках разных народов.

 Поиск специфических особенностей учебного предмета «ино­странный язык» всегда осуществлялся, прежде всего, в сфере целеполагания. Общепризнанным является тот факт, что в отличие от большинства учебных дисциплин, которые нацелены на усвоение научных знаний тех или иных явлений, тех или иных законов, управляющих этими явлениями, иностранный язык как учебный пред­мет не имеет в сфере своих интересов научное знание языка и тем более науку о языке.

 Специфическую особенность данного пред­мета составляют его направленность на приобщение учащихся к некоторому социальному явлению совершенно независимо от зна­ния законов этого явления, нацеленность на практическое овла­дение языком, т. е. некоей деятельностью, являющейся функцией того или другого человеческого коллектива. Данное положение стало основой последующих попыток оп­ределить специфические особенности учебного предмета «ино­странный язык» в сопоставлении со всеми другими учебными дис­циплинами, преподаваемыми в школе.

 При этом если в ходе сопо­ставления учебной дисциплины «иностранный язык» с предмета­ми естественно-математического цикла, рисованием, музыкой, тру­дом и физической культурой отличия совершенно очевидны, то по поводу различий и сходств учебных дисциплин «иностранный язык» и «родной язык» высказываются разные мнения.

 Так, ряд авторов справедливо считают, что общность в сфере целеполагания учебных предметов «иностранный язык» и «родной язык» проявляется в их направленности на формирование определенной систе­мы коммуникации, освоение языковых средств общения. Тем не менее, анализ целей показывает, что между названными учебными дисциплинами больше различий, чем общности. Различия объясняются тем, что основной ведущей целью в преподавании иностранного языка является коммуникативная цель, которая определяет весь учебный процесс, в то время как в преподавании родного языка эта цель не является главной.

 Высказанная выше точка зрения не противоре­чит утверждению Л. В. Щербы о том, что нацеленность на практи­ческое владение языком характерна для всех предметов лингви­стического плана, преподаваемых в школе. Уточнение сводится к тому, что общеобразовательно-воспитательные цели обучения ино­странному языку реализуются непосредственно в процессе достижениякоммуникативной цели, в то время как коммуникативная цель обучения родному языку состоит в совершенствованииумений и навыков устной речи и обучении письму и чтению, а также в овладении умением точно выбирать средства передачи информа­ции.

Отмеченное различие между дисциплинами «родной язык» и «иностранный язык» возникает из самой сущности обучения этим предметам — в рамках первой учебной дисциплины в отличие от второй у учащихся не формируется новая языковая система комму­никации, а образовательно-развивающие задачи связаны скорее с ознакомлением с теорией родного языка, с его системой. Сведения о языковой системе родного языка могут быть не самой целью и не связаны с практикой совершенствования речевой деятельности.

Имеются и другие попытки выделить специфическое в учебной дисциплине «иностранный язык». Так, например, и в психологии обучения иностранным языкам, и в методике обучения предмету отмечается, что в отличие от других учебных предметов иностран­ный язык является одновременно и целью, и средством обучения. Более того, в качестве специфических особенностей учебного пред­мета «иностранный язык» выделяются также такие его качества, как «беспредметность», «беспредельность», «неоднородность». Н. И. Гез ссылаясь в своей книге на И. А. Зимнюю соглашается с тем, что «беспредметность» иностранного языка обусловлена тем, что его усвоение не дает человеку непосредствен­ных знаний о реальной действительности. «Беспредметность», по ее мнению, связана с тем, что, изучая язык, человек не может знать только лексику, не зная грамматики, или раздел «герундий», не зная раздела «времен». В свою очередь, «неоднородность» объясняется обращенностью этого учеб­ного предмета и к «языковой системе», и к «языковым способно­стям».

Однако внимательное рассмотрение названных выше качествен­ных характеристик иностранного языка как учебного предмета по­зволяет признать, что они имеют универсальный характер, т. е. ре­левантны не только для данной учебной дисциплины. Они прису­щи в принципе всем другим учебным дисциплинам лингвистиче­ского цикла.

Независимо от того, о каком языке идет речь (родном или иностранном), он всегда: а) является средством формирова­ния и затем формой существования и выражения мысли об объек­тивной действительности, свойства и закономерности которой являются предметом других дисциплин («беспредметность»); б) не ограничивается знанием одного лишь аспекта языка (граммати­ки, лексики и др.), с тем чтобы успешно осуществлять речевое общение («беспредельность»); в) включает в себя целый ряд дру­гих явлений, например, «языковую систему», «языковую способ­ность» и т.д.

Еще одна точка зрения базируется на идее единого подхода к пред­метам языкового цикла, к которым относятся «родной язык», «вто­рой язык» (язык межнационального общения внутри государства) и «иностранный язык». Сторонники данного подхода считают, что не только общая цель обучения предметам языкового цикла — фор­мирование массового продуктивного многоязычия, но и общность универсальных психологических, психолингвистических и дидак­тических закономерностей процесса изучения языков и обучения разным языкам, наличие универсалий в системах европейских и других групп языков, ряда общих задач, принципов обучения, кри­териев отбора содержания, общего построения некоторых страте­гий (методик) обучения, а также учет целостности личности уча­щихся, их общекультурного, филологического, страноведческого и жизненного опыта дают основание строить единую концепцию обучения всем предметам языкового цикла. Но если внимательно проана­лизировать предложенные авторами обоснования единого подхода к предметам лингвистического цикла, можно увидеть, что релевант­ными для интересующего нас учебного предмета являются только первые три, остальные имеют общий, универсальный характер для всех без исключения учебных дисциплин, преподаваемых в школе.

Представители концепции единого подхода к предметам язы­кового цикла считают, что целью обучения этим предметам в шко­ле являются формирование и развитие у учащихся речевой компе­тенции в различных видах речевой деятельности, однако, по их мнению, уровень реализации этой цели разными дисциплинами неодинаков.

**Вывод:** на сегодняшний день существует значительное количество концепций, рассматривающих понятие «иностранный язык» как учебный предмет. Мнения авторов могут быть спорны и противоречивы, но главным остается тот факт, что «иностранный язык» является обязательным и одним из наиболее важных для изучения предметом в современной школе.

1. **2. Языковая личность и ее структура.**

 В психологии личность трактуется как относительно стабильная организация мотивационных предрасположений, которые возникают в процессе деятельности из взаимодействия между биологическими побуждениями и социальным и физическим окружением, условиями. В повседневном понимании, говоря о личности, мы имеем в виду стиль жизни индивида или характерный способ реагирования на жизненные проблемы. В итоге получается, что и по определению, и по сложившейся исследовательской практике при изучении личности и ее описании в психологии в центре внимания исследователей находятся некогнитивные аспекты человека, т.е. его эмоциональные характеристики и воля, а не интеллект и способности. Последние могут быть объектом изучения психолога, но как бы сами по себе, в отвлечении от человека, вне личности. Коль скоро объектом анализа становится языковая личность, интеллектуальные ее характеристики выдвигаются на первый план. Интеллект наиболее интенсивно проявляется в языке и исследуется через язык. **Исходя из данного заключения, Ю. Н. Караулов, ссылаясь на ряд авторов, предлагает следующие определения понятия языковой личности:**

1. Языковая личность есть личность, выраженная в языке (текстах) и через язык, есть личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств.

2. Языковая личность – это углубление, развитие, насыщение дополнительным содержанием понятия личности вообще.

**Структура языковой личности включает:**

1. На нулевом уровне (общий языковой тип) – системно-структурные данные о состоянии языка в соответствующий период;

2. На первом (базовая часть общей для конкретной нации картины мира, или мировидения) – социальные и социолингвистические характеристики языковой общности, к которой относится рассматриваемая личность и которая определяет субординативно-иерархические отношения основных понятий в картине мира;

3. На втором уровне (устойчивый комплекс коммуникативных черт, определяющих национально-культурную мотивированность речевого поведения) – сведения психологического плана, обусловленные принадлежностью изучаемой личности к более узкой референтной группе или частному речевому коллективу и определяющие те ценностно-установочные критерии, которые и создают уникальный, неповторимый эстетический и эмоционально-риторический колорит ее дискурса (или ее речи, всех текстов, ее «языка»).

 Таким образом, все четыре парадигмальные составляющие языка взаимодействуют при последовательном и полном воссоздании структуры языковой личности: историческая (равная национальной специфике) выступает как основа, стержень, который оснащается системно-структурной, социальной и психической языковыми доминантами.

**Полное описание языковой личности в целях ее анализа или синтеза предполагает:**

1. Характеристику семантико-строевого уровня ее организации (т.е. либо исчерпывающее его описание, либо дифференциальное, фиксирующее лишь индивидуальные отличия и осуществляемое на фоне усредненного представления данного языкового строя).
2. Реконструкцию языковой модели мира, или тезауруса данной личности (на основе произведенных ею текстов или на основе специального тестирования).
3. Выявление ее жизненных или ситуативных доминант, установок, мотивов, находящих отражение в процессах порождения текстов и их содержании, а также в особенностях восприятия чужих текстов.

 Уровни зависят один от другого, но эта зависимость далеко не прямая и не однозначная: знание об устройстве и особенностях функционирования вербально-семантического уровня данной личности, например, полный ее ассоциативный словарь, является необходимой предпосылкой, но еще не дает оснований делать заключение о языковой модели мира, т.е. от лексикона личности нельзя перейти непосредственно к ее тезаурусу; точно так же, коль скоро нам известен тезаурус личности, мы еще не можем делать выводов о мотивах и целях, управляющих ее текстами и пониманием текстов ее партнеров. Для перехода от одного уровня к другому каждый раз нужна некоторая дополнительная информация. Попытки прямых, не опосредованных дополнительной информацией умозаключений от одного уровня к другому при оценке языковой личности приводят к псевдознанию, псевдопониманию данной личности.

**I.3. Вторичная языковая личность как цель и результат обучения иностранным языкам.**

 Результатом лю­бого языкового образования должна явиться сформированная язы­ковая личность, а результатом образования в области иностранных языков — вторичная языковая личность как показатель способнос­ти человека принимать полноценное участие в межкультурной ком­муникации. В настоящем разделе будут даны более подробная ха­рактеристика этого феномена и описание тех последствий, кото­рые влечет за собой его принятие теорией и практикой обучения иностранным языкам.

 В понимании лингвиста языковая личность есть многослойный и многокомпонентный набор языко­вых способностей, умений, готовностей к осуществлению речевых поступков разной степени сложности, поступков, которые клас­сифицируются, с одной стороны, по видам речевой деятельности (имеются в виду говорение, аудирование, письмо и чтение), а с другой — по уровням языка, т. е. фонетике, грамматике и лексике.

 Формирование способностей и готовностей к осуществлению речевых поступков обусловливается не столько субъективными и психологическими факторами, сколько социальными условиями и соответствующими ролями языковой личности. Последнее оз­начает, что, например, у билингва в большей степени, чем у монолингва, развита готовность к заимствованию и набор готовностей. Языковая личность имеет уровневую организацию. Человек в своем речевом развитии постепенно переходит от более низкого уровня языковой личности к более высокому.

Модель вторичной языковой личности, базируясь на разработанной Ю.Н. Карауловым концепции языковой личности, в большей степени адекватна межкультурной (интерлингвокультурной) коммуникации, точнее, способности человека к общению на межкультурном уровне.

Данная способность складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, т. е. «языковой картиной мира» носите­лей этого языка (формирование вторичного языкового сознания) и «глобальной (концептуальной) картиной мира», позволяющей че­ловеку понять новую для него социальную действительность.

 Описание модели вторичной языковой личности осуществляет­ся, по мнению И. И. Халеевой, с учетом тех процессов, которые про­исходят в личности в ходе овладения ею неродным для нее языком. Поскольку языки отличаются друг от друга своей вербально-семантической «сетью», то вполне справедливо автор делит именно пер­вый уровень языковой личности на две тезаурусные сферы: тезаурус I и тезаурус II (формирование вторичного когнитивного сознания).

 Тезаурус I восходит к ассоциативно-вербальной сети языка и формирует «языковую картину мира», в то время как тезаурус II формирует «концептуальную, или глобальную, картину мира». Но­сители разных языков различаются своим тезаурусом I, но нельзя сбрасывать со счетов и различия в тезаурусе П. Формирование те­зауруса II — сложная задача, так как в данном случае речь идет о развитии умений распознавать мотивы и установки личности, при­надлежащей иной общности, где действует иная система ценно­стей, норм и оценок.

 По мнению И. И. Халеевой, овладеть суммой знаний о картине мира — значит выйти на когнитивный (тезаурусный) уровень язы­ковой личности. При подготовке билингва, т.е. активного участ­ника межкультурной коммуникации, владеющего наряду с родным и иностранным языком как средством повседневного общения, важ­но научить носителя образа мира одной социально-культурной об­щности понимать (постигать) носителя иного языкового образа мира. Использование понятия языковой картины мира и тезауруса личности как способа организации знаний позволяет утверждать, что понять какую-нибудь фразу или текст означает, пропустив ее через свой тезаурус, соотнести со своими знаниями и найти соот­ветствующее ее содержанию место в картине мира. Этот результат может быть достигнут при неполном, приблизительном знании семантики слов, но адекватном соотнесении их смысла с областями и узлами тезауруса. Отсюда очевидна необходимость диффе­ренциации понятий «уровень усвоения иноязычного кода» и «уро­вень развития (прежде всего через категории языкового сознания) культуры речевой деятельности», направленного на проникнове­ние в концептуальные системы носителей иностранного языка. При этом процесс обучения иностранному языку проходит по мере из­менения его качественных характеристик через все уровни струк­туры языковой личности, наполняясь на каждом уровне своим со­держанием и развиваясь во взаимосвязи с уточненными для кон­кретных условий обучения целями.

 Иными словами, принятие концепта вторичной языковой лич­ности в качестве методологического означает, что в современном процессе обучения иностранным языкам делается особый акцент на сопоставлении не столько разных языковых явлений, сколько разных концептуальных систем в контексте мировой и национальной культур. Сопоставление предполагает осознание учащимися собственной универсальной сущности как культурно-исторического субъекта.

Взаимосвязанное коммуникативное, социокультурное и когнитивное развитие учащихся, являясь средством и результатом формирования вторичной языковой личности, призвано помочь им:

1. Понять и усвоить чужой образ жизни и поведения с целью разрушения укоренившихся в их сознании стереотипов (процессы познания);

2. Употреблять язык во всех его проявлениях в аутен­тичных ситуациях межкультурного общения (процессы формиро­вания навыков и умений);

3. Расширить «индивидуальную картину мира» за счет приобщения к «языковой картине мира» носителей изучаемого язы­ка (процессы развития).

**Вывод по главе I:** вторичная языковая личность есть категория, имеющая выход на такие качества личности индивидуума, как творчество, самостоятельность, способность строить взаимодействие и взаимопонимание с партнерами по общению (социальное взаимо­действие), умение включаться в современные мировые процессы; развития цивилизации, совершенствовать человеческое общество. Вторичная языковая личность есть идеальный конструкт, достижение которого в усло­виях, например, общеобразовательной школы, вряд ли возможно в полном объеме, равно как невозможно и достижение «полного владения» языком, в том числе родным.

**Глава II. Обучение чтению.**

**II.1. Чтение как вид речевой деятельности.**

Чтение тесно связано с понятием вторичной языковой личности. Благодаря чтению происходит формирование и развитие вторичной языковой личности. Именно поэтому чтению на уроках иностранного языка уделяется достаточное количество часов.

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

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

 Процесс чтения не есть нечто постоянное, он изменяется под влиянием цели чтения: как и в любой деятельности, читающий стремится получить результат наиболее экономным путем. И чем опытнее чтец, тем успешнее он справляется с этой задачей: он читает по-разному, его чтение характеризуется гибкостью. Гибкость является отличительной чертой зрелого чтеца.

 Хотя в реальном акте чтения процессы восприятия и осмысления протекают одновременно и тесно взаимосвязаны, умения и навыки, обеспечивающие его процесс, принято условно делить на две группы: а) связанные с «технической» стороной чтения (они обеспечивают перцептивную переработку текста (восприятие графических знаков и соотнесение их с определенными значениями или перекодирование зрительных сигналов в смысловые единицы) и

б) установление смысловых связей между языковыми единицами разных уровней и тем самым содержания текста, замысла автора и т.д. (эти умения приводят к пониманию текста как законченного речевого высказывания).

 Чтение всегда направлено на восприятие готового речевого сообщения (а не его создание), на получение информации, поэтому его относят к рецептивным видам речевой деятельности. Особенностью чтения является то, что оценка успешности его осуществления носит субъективный характер и находит выражение в удовлетворенности читающего полученным результатом – достигнутой степенью полноты и точности понимания.

 Таким образом, чтение представляет собой сложную перцептивно-мыслительную мнемическую деятельность, процессуальная сторона которой носит аналитико-синтетический характер, варьирующийся в зависимости от ее цели. Зрелым является чтец, свободно осуществляющий данный вид речевой деятельности, благодаря имеющейся у него способности каждый раз избирать вид чтения, адекватный поставленной задаче, что позволяет ему решать ее не только правильно, но и быстро, благодаря полной автоматизированности технических навыков.

**II.2. Психологические механизмы чтения.**

 Чтение как процесс восприятия и активной переработки ин­формации, графически закодированной по системе того или иного языка, представляет собой слож­ную аналитико-синтетическую деятельность, складывающуюся и восприятия и понимания текста, причем самое совершенное (зре­лое) чтение характеризуется слиянием этих двух процессов и кон­центрацией внимания на смысловой стороне содержания. Зрело чтение отличается также сформированностью умений читать ­знакомый аутентичный текст без посторонней помощи, в нужном темпе, с прав ильным пониманием и для многих целей. Для понимания иноязычного текста предполагается, кроме того, наличие определенной перцептивно-смысловой базы, т. е. владение набором фонетических, лексических и грамматических информативных признаков, которые делают процесс опознавания мгновенным. Если такая база не создана или оказалась недостаточно прочной, то перцептивные действия читающего принимают развернутые формы и выполняются с большим или меньшим интервалом, затрудняющим или вовсе нарушающим извлечение информации.

 Обратные связи, регулирующие сенсорно-перцептивные механизмы, позволяют корректировать воспринятый образ в соответствии с оригиналом, а если такое умение недостаточно развито, то поступление обратных связей опосредуется рядом промежуточных звеньев – поиском звукобуквенных ассоциаций, дифференциацией фонем, различением зрительных признаков слов и предложений, стремлением к внутреннему артикулированию. Известно, что глаз читающего осуществляет в норме коротки скачки, между которыми происходят устойчивые фиксации на объекте с целью извлечения информации. Наблюдения за движениями глаз показывают, что они делятся на два типа: 1) поисковые, установочные и корректирующие движения; 2) движения, участвующие в построении образа и опознавании воспринимаемого объекта.

 У начинающего чтеца глаза не только движутся вперед, но и делают обратные (регрессивные) движения, которые свидетельствуют о слабо развитой технике чтения, о неумении преодолевать направленность внимания на внутреннее проговаривание и о том, что восприятие не получило должной завершенности. При чтении вслух длина пауз, так же как и количе­ство регрессий, увеличивается. Некоторые психологи связывают данный факт с громоздкостью процесса произношения, а также со стремлением читающего к доступности и выразительности, по­скольку чтение вслух, как правило, выполняется для других.

 Если обратиться к речевым механизмам чтения, то, так же как и в устном общении, огромную роль здесь будут играть речевой слух, прогнозирование и память, хотя проявляют они себя несколько ина­че. Роль речевого слуха в процессе чтения определяется особенно­стью звукобуквенной системы печатного текста. Читающий должен влaдeть звукобуквенными ассоциациями, уметь вычленять звуки из речевого потока и дифференцировать их. Фонематический слух выполняет при этом особо важную функцию, способствуя успеш­ному восприятию и дифференциации звукового состава слов. В затруднительных случаях читающий прибегает для этих целей к алитико-синтетическим операциям.

 Вероятностное прогнозирование это по мнению И. М. Фейнгенберга «мысленный обгон в процессе­, чтения». Данный процесс является неотъемлемым компонентом ак­тивной мыслительной деятельности; определяет успешность восприятия и понимания в любых видах чтения. Прогнозирование способствует созданию у учащихся установки эмоционального настроя, готовности к чтению. Необходимым условием прогнозирования являются наличие и систематизация прошлого опыта. Чем опытнее читающий, тем точнее будет у него антиципация содержания. Чтение связано со сложным процессом поиска и выбора информативных признаков из ряда возможных, что зависит от наличия ассоциативных связей, установленных в ре­зультате прежнего речевого опыта, от умения пользоваться ими избирательно, освобождаясь от несущественных признаков и побоч­ных связей. Успешность вероятностного прогнозирования зависит от соотношения между известными и неизвестными словами, от степени знакомства с темой – условиями в равной степени важными и для устного общения, но, кроме того, от умения пользоваться мгновенным выбором решения из ряда вероятностных гипотез.

 Гипотезы составляют один из механизмов поиска. Читающий совершает мыслительную деятельность, сущность которой удач­но определил Ж. Пиаже. Она предполагает наличие «вопроса, да­ющего направление поиску гипотезы, которая кладется в основу решения, и контроля, определяющего их выбор». Выпадение какой-либо части из этих операций делает процесс восприятия крайне несовершенным, а иногда и невозможным. Если выпадает направляющее внимание, то исчезает контроль за нормальным ходом мышления и соответственно нарушается кор­рекция ошибок. При неумении найти подтверждение выдвинутой гипотезе, сме­нить ее или уточнить восприятие становится пассивным и упро­щенным, без должной обобщенности и критического анализа, что и подтверждает известное из жизненных наблюдений изречение «смотреть не значит видеть или слушать не значит слышать». Понимание содержания происходит на основе ряда сложных логических операций, результатом которых являются установление связей в тексте и переход от развернутых слов к смысловым ве­хам.

 Ступенчатый характер понимания неоднократно анализировался в работах психологов: Лурия А. Р. (1975), Клычниковой З. И. (1973), Кармановой З.Я. (1994), Корниенко Е. Р. (1996) и др. Наиболее пол­но применительно к иностранному языку он был описан З. И. Клыч­никовой, которая выделила четыре типа информации, извлекаемой из текста (категориально-познавательная, ситуационно-познава­тельная, эмоционально-оценочная, побудительно-волевая), и семь уровней понимания. Два первых уровня: уровень слов, уровень словосочетаний сви­дeтельствуют о приблизительном ( «фрагментарном») понимании. Узнавая значение слов и словосо­четаний в контексте, читающий получает представление о теме, которой посвящен текст. Операции, которые совершает при этом начина­ющий читатель, отличаются определенной сложностью. Она возни­кает не только вследствие количественного расхождения словаря чи­тающего с лексикой, наличествующей в тексте, но и по той причи­не, что многие слова употребляются в переносном значении и не обладают мотивированностью. Большую сложность представляют также многозначные слова, омографы, антонимы и синонимы. [2, стр. 226]

 Третий уровень (понимание предложений) более совершенный, хотя он также отличается фрагментарностью. Трудности понимания предложений связаны как с синтаксисом, так и с морфологи­ей. Воспринимая предложение, учащийся должен расчленить его на отдельные элементы, установить связь между ними и их роль высказывании, опознать грамматические омонимы, особенно в служебных словах, и т. д. Наиболее трудными являются дистантные конструкции, в которых одна часть сообщения отделяется от другой, непосредственно связанной с ней по смыслу; конструкции с инверсией, которые могут быть поняты после восстановления соответствий между последовательностью событий и последовательностью слов. При восприятии дистантных конструкций читающий в уме производит перекодировку мелких единиц предложения в более крупные. Чем дальше разъединены воссоединяемые элементы, тем большая нагрузка падает на кратковременную память, замедляя процесс понимания. Эти мыслительные операции требуют особой формы синтеза отдельных элементов и одновременной, а не последователь­ной обозримости всего предложения.

 Четвертый и пятый уровни понимания текста могут быть связанны с видами чтения и с тем, к каким типам информации относится извлекаемое из текста содержание.

 Если к категориально-познава­тсльной и ситуационно-познавательной, то это чтение с общим или глобальным пониманием, если в тексте в той или иной мере отра­жена информация третьего и четвертого уровней, читающий достигает полного или детального понимания. Для понимания текста особую сложность представляет выделение строевых слов, которые выражают синтаксические связи и оформляют смысловые отноше­ния, но не несут большой информативной нагрузки. Не случайно поэтому большинство психологов относят строевые слова к особо важным для понимания информативным сигналам, к «ориентиро­вочным компонентам восприятия», помогающим упорядочить пер­цептивную деятельность в соответствии со структурой и логикой воспринимаемого текста. [2, стр. 227]

 Шестой уровень включает понимание содержательной и эмоциональ­но-волевой информации, седьмой – понимание всех четырех ти­пов информации, включая побудительно-волевую.

**Существующие программные требования подразумевают полное владение учащимися необходимыми умениями на каждом этапе обучения. II.3. Роль и место чтения в обучении иностранным языкам.**

 Чтение является и целью, и средством обучения иностранному языку. В учебном процессе следует четко различать эти две его функции, так как они определяют методическую организацию всей работы.

 **Чтение как цель обучения** предполагает овладение учащимися умением читать на иностранном языке. Данное умение является одной из практических целей изучения этого предмета в школе.

 Выпускники школы смогут пользоваться приобретенным умением практически, если их чтение будет зрелым. Степень совершенства зрелости может, однако, быть различной, и перед школой стоит задача обеспечить так называемый минимальный ее уровень (минимальный уровень коммуникативной компетентности). Его достижение обязательно, так как только в этом случае создаются объективные предпосылки для чтения по собственной инициативе.

 Все ситуации чтения делятся на две группы: ситуации, в которых читающему необходимо только получить содержащуюся в тексте информацию, и ситуации, в которых одновременно с ее получением требуется передать ее в том же виде другим лицам. В первом случае используется чтение про себя, во втором – чтение вслух. Задачей школы является научить учащихся читать по себя, так как в жизни чтение вслух на иностранном языке требуется очень небольшому кругу лиц (учителям, актерам, дикторам и др.).

 Частые случаи работы с книгой требуют разнообразных видов чтения. Существуют следующие виды чтения: просмотровое, изучающее и ознакомительное. Указанные виды чтения имеют целью получение разных результатов. Так, первый из них направлен на то, чтобы составить представление о тематике статьи или книги.

 Для получения этой информации бывает достаточно просмотреть заголовки и подзаголовки, бегло прочитать отдельные абзацы или даже предложения. При ознакомительном чтении читающий знакомится с конкретным содержанием книги или статьи, сосредотачивая свое внимание преимущественно на основной информации, поэтому этот вид иногда называют чтением с общим охватом содержания. Это беглое чтение, протекающее в быстром темпе. При изучающем чтении читающий стремится максимально полно и точно понять информацию, содержащуюся в тексте, критически ее осмыслить. Обычно предполагается дальнейшее использование этой информации, поэтому уже в процессе чтения действует установка на ее длительное запоминание. Все это приводит к тому, что это чтение бывает довольно медленным, оно сопровождается остановками и перечитыванием отдельных мест.

 Помимо степени полноты понимания для оценки эффективности того или иного вида чтения в практике работы используется также показатель его скорости. Соответственно, конечные требования, отражающие минимальный уровень зрелости, для указанных видов чтения можно сформулировать следующим образом:

1. Ознакомительное чтение: степень полноты понимания – не менее 70% содержащихся в тексте фактов, включая все основные. Понимание основной информации должно быть точным, второстепенной – неискаженным. Скорость для английского и французского языков составляет 180-190 слов в минуту; для немецкого – 140-150 слов в минуту. Степень автоматизированности технических навыков у учащихся обычно определяется по этому виду чтения.
2. Изучающее чтение: степень полноты понимания – 100%, причем ожидается точное (адекватное) понимание всей информации. Скорость рассматривается как факультативный показатель, однако, она не должна быть ниже 50-60 слов в минуту.
3. Просмотровое чтение: этот вид чтения требует наличия у читающего довольно значительного объема языкового материала, поэтому в школе обучают лишь отдельным его приемам, обеспечивающим определение темы текста. Время, отводимое на просмотр, определяется из расчета 1-1,5 страницы за минуту. Достижение перечисленных требований обеспечивает возможность практического применения приобретенного умения читать.

 **Чтение как средство обучения.** Особенностичтения как речевой деятельности делают его весьма эффективным средством обучения. Его положительная роль особенно ощутима в овладении языковым материалом: мнемическая деятельность, сопровождающая процесс чтения, обеспечивает запоминание языковых единиц, причем как изучаемых, так и новых для учащихся. Поэтому на продвинутых ступенях обучения чтение текстов выступает и как один из способов расширения словаря.

 Запоминание при чтении может быть как непроизвольным, так и произвольным. Первое имеет место преимущественно при быстром (ознакомительном) чтении, когда внимание читающего целиком направлено на содержание текста (вместе с содержанием, он запоминает и его языковую форму). Результативность запоминания этого вида особенно ощутима при обильном чтении, поэтому на всех ступенях обучения рекомендуется читать много легких (для соответствующего уровня) текстов. Произвольное запоминание достигается тем, что внимание учащегося сознательно (при помощи специальных заданий учителя или по собственной инициативе) направляется не только на содержание, но и на языковые средства его выражения.

 В практике работы необходимо опираться на оба вида запоминания, и, подчеркивая назначение учебного текста с этой точки зрения, в методической литературе часто раз­личают тексты для экстенсивного и интенсивного чтения.

 В первом случае объектом работы, которая основывается на ознакомительном чтении, является только содержание текста, а во втором, строящемся на изучающем чтении, и его языковой материал [4, стр. 271].

 Запоминание языкового материала, происходящее во время чтения, обеспечивает накопление положительного язы­кового опыта, наличие которого - необходимое условие пра­вильности устной речи (говорения): в текстах изучаемые язы­ковые единицы многократно повторяются в разнообразных контекстах, благодаря чему в сознании учащегося уточняются их семантические границы и нормы употребле­ния (сочетаемость лексических единиц, наполнение грам­матических структур, соотнесение и тех и других с раз­ными ситуациями общения).

 Положительное влияние чтения на развитие устной ре­чи оказывается возможным благодаря тому, что в процес­сы чтения (и тихого и громкого) вовлечены все анализато­ры, участвующие в говорении.

 Помимо этого, содержание прочитанных текстов слу­жит основой для многих упражнений, непосредственно на­правленных на развитие устной речи – вопросно-ответные упражнения, пересказы, беседы и дискуссии по прочитанно­му и др.

 Особое место занимает чтение вслух. Оно широко ис­пользуется для обучения произношению и является обя­зательным компонентом работы при объяснении нового языкового материала. Общность коммуникативных задач (передача информации) и наличие громкой внешней речи делает чтение вслух ценным упражнением в развитии умения говорить: оно дает возможность работать над выразительностью и обращенностью речи, постепенно увеличивать ее темп, сохраняя при этом правильность и т .д.

**II.4. Система упражнений для чтения.**

**Виды упражнений для чтения.**

 Упомянутые учебные функции чтения связаны с овладением учащимися языковым материалом и развитием их устной речи. Наряду с этим в учебном процессе использу­ются построенные на чтении формы работы, целью которых является тренировка тех или иных комплексов операций, необходимых для протекания чтения как речевой дяетель­ности. Неоднократное повторение одного и того же ком­плекса операций в продолжение выполнения задания заставляет рассматривать такие формы работы как упражне­ния (а не как практику в самой деятельности), хотя по традиции их часто называют также видами чтения. Можно выделить следующие виды чтения:

1. В зависимости от того, какой комплекс мыслитель­ных операций, связанных со смысловой обработкой читае­мого, является объектом тренировки, различают синтети­ческое и аналитическое(с элементами анализа) чтение, беспереводное (с непосредственным пониманием) и переводное чтение.
2. По характеру и степени помощи учащемуся выде­ляют чтение без словаря и со словарем, чтение с предвари­тельно снятыми трудностями и с неснятыми трудностями, подготовленное и неподготовленное.
3. По форме организации различают классное и домашнее чтение, учебное (по заданию учителя) и реальное, или самостоятельное (по инициативе самого учащегося), фронтальное (все читают одну и ту же книгу) и индивидуальное; чтение вслух может быть хоровым и индивидуальным.

 Все перечисленные формы работы используются при обучении как ознакомительному, так и изучаемому чтению.

 Так, для формирования первого необходимы и синтетическое и аналитическое чтение, так как оно требует не только син­тетического восприятия материала, но и аналитических операций даже при отсутствии затруднений в понимании (выделение основного, группировка фактов и т.п.); эти фор­мы работы могут быть и домашними и классными, фрон­тальными и индивидуальными, сопровождаться или не сопровождаться предварительной подготовкой и т.д. То же самое можно сказать и об изучающем чтении.

 Чтение вслух является необходимым звеном в формировании зрелого чтения про себя, но его роль ограничена сферой лишь общих компонентов с тихим чтением. Помимо создания в долговременной памяти учащегося зрительно-слухомоторных образов изучаемых языковых единиц, чтение вслух используется: а) для овладения буквенно-звуковыми закономерностями изучаемого языка; б) для развития умения объединять элементы предложения, воспринимаемые линейно, в синтагмы, слитно произносить компоненты синтагм и правильно оформлять их ритмически интонационно; в) для ускорения темпа чтения (до нор­мальной скорости говорения); г) для развития способности прогнозировать; д) для обучения и для контроля точности восприятия печатного материала.

 Как видно из перечисленного, чтение вслух исполь­зуется преимущественно как средство развития и контроля умения учащегося перекодировать зрительные сигналы в звуковые на уровне слова, синтагмы, предложения, текста. Следует однако помнить, что при чтении про себя эти же процессы протекают иначе, и поэтому для закрепления на­выков этого вида чтения также необходимы упражнения, аналогичные указанным выше. Чрезмерное применение громкого чтения тормозит развитие тихого, так как оно приучает учащихся к полному развернутому проговарива­нию воспринимаемого материала (что является типичным для незрелых чтецов) [4, стр. 274].

**Упражнения для обучения ознакомительному чтению:**

• расположите вопросы (заголовки), данные в ключе, в последовательности, соответствующей содержанию текста;

• выберите правильный ответ из 3 -4 вариантов (multiple choice);

• найдите в тексте ответ на вопрос, поставленный в заголовке;

• составьте план текста;

• найдите основную мысль в начале, середине и конце текста;

• просмотрите текст и озаглавьте его;

• перечислите факты, которые вы хотели бы запомнить;

• составьте аннотацию или краткий реферат прочитанного;

• передайте содержание текста в устной или письменной форме;

• составьте выводы на основе прочитанного;

• назовите наиболее интересные вопросы или данные, содержащие­ся в тексте. Укажите, где можно использовать эти сведения;

• укажите, какая из двух аннотаций передает содержание точ­нее;

• прочитайте текст и составьте на основе содержания схему (диаграмму, анкету и др.);

• на основе содержания прочитанного текста дорисуйте карту или схему;

• выскажите свое мнение о возможности использования инфор­мации, содержащейся в тексте, в вашей будущей профессии и др.

**Упражнения для обучения изучающему чтению:**

• распределите факты, содержащиеся в тексте, по степени важ­ности;

• назовите данные, которые вы считаете особо важными. Обо­снуйте свое решение;

• добавьте факты, не меняя структуру текста;

• найдите в тексте данные, которые можно использовать для вы­вода или аннотации;

• составьте аннотацию или реферат;

• поставьте вопросы к основной и детализирующей информации текста;

• напишите тезисы по содержанию прочитанного;

• составьте письменную оценку (рецензию);

• прочитайте сокращенный вариант текста, заполните пропуски недостающими словами (cloze test);

• переведите на родной язык указанные абзацы или части текста и др.

**Упражнения для обучения поисковому чтению:**

• определите тему или проблему текста (статьи);

• прочитайте текст, определите, освещены ли в нем указанные вопросы;

• найдите в тексте основной довод в пользу заголовка;

• прочитайте два текста на одну тему, назовите расхождение в со­держании (в количестве приведенных фактов, разнице оценок и т. д.);

• найдите на указанной странице характеристики действующих лиц, инструкцию, рецепт, рекомендации и т.д.;

• просмотрите аннотацию, определите, соответствует ли она со­держанию текста;

• найдите абзацы, посвященные указанной теме;

• найдите в тексте ответы на вопросы (дающие основания для выводов);

• просмотрите рисунок, назовите абзац, который он иллюстри­рует;

• найдите в тексте факты, которые автор относит к положитель­ным или отрицательным;

• разделите текст на части в соответствии с пунктами плана;

• выразите свое мнение о содержании текста и соотнесите его со своим собственным опытом и др.

**II.5. Система упражнений для обучения чтения в УМК “Opportunities”**.

**Reading of the article “Blind Canoeist Finishes Trip”.**

1. Prereading task. Look at the photo and the headline of article. Which two causes do you think the canoeist raises money for?

2. Read the article quickly and check your answers.

3. Read the article again. Answer the questions.

a) How long did the trip take?

b) Why did Steve go on the trip?

c) Why was the trip difficult?

d) How did Steve’s parents feel?

**Reading of the leaflet “48-hour Dance Marathon”.**

Read the leaflet and answer the questions.

1. Why are they looking for volunteers?
2. What charity is the event for?
3. How can volunteers raise money?

**Reading of the article “Real or Virtual?”.**

1. Prereading task. Look at the different shops on the website. Which part of the virtual shop would you visit first?
2. Look at the web page again. Match these websites with the numbers (1-9).

 Данные упражнения для чтения в полной мере служат тренировке и развитию необходимых навыков и способствуют формированию вторичной языковой личности.

**Заключение.**

 Чтение является одним из наиболее важных видов речевой деятельности. Чтение на иностранном языке включает в себя несколько видов чтений в том числе и такие виды как:

1. По форме прочтения: чтение про себя и чтение вслух.
2. По использованию логических операций: аналитическое и синтетическое чтение.
3. По глубине проникновения в содержание текста: интенсивное и экстенсивное чтение.
4. По целевым установкам: ознакомительное чтение, изучающее чтение, просмотровое, поисковое чтение.
5. По уровням понимания: полное или детальное понимание, а также общее или глобальное понимание.

 Чтение, как и любая другая форма письменного или устного общения, требует большой практики, поэтому учащиеся должны читать как можно больше. Учебный комплекс – это лишь обязательный минимум, помимо которого необходимо привлекать и книги для самостоятельного чтения. При самостоятельном чтении учащиеся должны широко опираться на свой речевой опыт. Особое значение имеет догадка, объективно существующая в мыслительной деятельности человека и в большинстве случаев подкрепляющаяся контекстом – языковым и смысловым (ясно выраженным и подразумеваемым).

 Важно помнить, что чтение выступает как средство формирования вторичной языковой личности на уроках иностранного языка. Поэтому учащимся необходимо читать как можно больше текстов различных научных стилей: литературно-художественные, научно-популярные, научные и газетно-публицистические.

 В качестве вывода можно сказать что, различные литературные тексты создают большие возможности для формирования вторичной языковой личности посредством накопления и уточнения знаний о культуре страны изучаемого языка, включая знания по истории, географии, литературе и др.

**Список литературы.**

1. Бурдина М.И., Шемарулина Л.А. О преподавании иностранного языка в школе. ИЯШ, 1984, №3, с. 5-8.
2. Гальскова Н.Д. , Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. М., 2004г.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования.
4. Гез Н.И. Методика обучения иностранным языкам. М., 1982г.
5. Гольдин В.Е., Сиротина О.Б., Ягубова М.А. Русский язык и культура речи.
6. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 2004г.
7. Махмурян А.С. Всякий ли живой неродной язык – иностранный? ИЯШ, 2004, №5, с. 64-69.
8. Махмурян К.С. Развитие языковой личности на уроках иностранного языка. Преподаватель, 2000, №2, с. 7-11.
9. Никитина Л.Л. Развитие личностной активности учащихся на уроках иностранного языка. ИЯШ, 2005, №7, с. 80-82.
10. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. М.: «Русский язык», 1997, С.-214, с. 20.
11. Пинкер С. Язык как инстинкт.
12. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики.
13. M. Harris, D. Mower, A. Sikorzynska, Opportunities, Elementary, Pearson Education Limited, 2000.