**ОГЛАВЛЕНИЕ**

**ВВЕДЕНИЕ…………………………………………………..…………..……...3**

**ГЛАВАI. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АНГЛИЙСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**………………...5

1.1 Понятие ключевых компетенций ……………………………………...5

1.2Взаимосвязь языковой компетенции с остальными структурными компонентами коммуникативной компетенции……………………..…..9

1.3Определение языковой компетенции российскими лингвистами….16

1.4Методика работы над художественными произведениями…………18

1.5Чтение как культура восприятия письменной речи. Этапы работы с текстом…………………………………………………………………..…..24

**ГЛАВАII. ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АНГЛИЙСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ** ………….…..27

2.1 Выявление исходного уровня сформированности языковой компетенции к изучению английского языка у школьников младших классов ……………………………………..……………………….……....27

2.2 Апробация некоторых форм работы с английской художественной литературой по повышению уровня языковой компетенции учащихся.............................................................................................30

2.3 Анализ результатов проведения исследовательской работы …….…..32

# ЗАКЛЮЧЕНИЕ………………..…………..………………..…..........……...34

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ………………………………….……………..…35**

**ПРИЛОЖЕНИЯ**

**ВВЕДЕНИЕ**

Сегодня уже общепризнанно, что овладение иноязычной речью как средством международного общения невозможно без знаний о социокультурных особенностях страны изучаемого языка. Характерной чертой лингвострановедческого аспекта преподавания английского языка является общение к современной жизни англоговорящих стран. В современной методике формирование компетенций учащихся является одним из важнейших аспектов при изучении английского языка.

Исходя из вышеизложенного, выделен **объект** исследования: процесс повышения языковой компетенции младших школьников. В соответствии с объектом нашего исследования, **предметом** данного исследования является использование английской художественной литературы как средства повышения языковой компетенции учащихся. Нами была выдвинута следующая **гипотеза**: мы предположили, что одним из эффективных средств повышения языковой компетенции учащихся является использование английской художественной литературы.

**Цель** данного исследования заключается в следующем: определить степень влияния английской художественной литературы на формирование языковой компетенции учащихся. Исходя из этого, определяются следующие **задачи**:

1. Изучить основные теоретические подходы к проблеме формирования языковой компетенции.
2. Установить степень влияния использования английской художественной литературы на повышение уровня языковой компетенции учащихся.
3. Отобрать тексты английской художественной литературы для проведения системы занятий по английскому языку в младших классах и апробировать некоторые формы работы в процессе формирования у учащихся языковой компетенции.
4. Путем исследования установить степень влияния использования английской художественной литературы на процесс формирования языковой компетенции при изучении английского языка в младших классах.

* В данном исследовании были использованы следующие методы:
* Метод беседы для выявления исходного уровня мотивации к изучению английского языка школьниками младших классов.
* Метод теоретического анализа психолого-педагогической и методической литературы по проблеме.
* Метод анализа результатов исследования.

Также был использован метод наблюдения, тестирования.

Отбор материалов для проведения системы занятий по английскому языку в младших классах и использование адаптированных текстов английской художественной литературы при обучении английскому языку в младших классах строились на основе содержания образования по английскому языку в начальной школе, с акцентом на формирование языковой компетенции.

**Практическая значимость** моей работы заключается в том, что накопленный материал можно будет использовать при прохождении практики, при обмене информацией с одногрупниками, а так же при написании выпускной квалификационной работы.

**ГЛАВА I. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АНГЛИЙСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

**1.1 Понятие ключевых компетенций**

Отличительные для конца XX — начала XXI века изменения в характере образования - в его направленности, целях, содержании — все более явно ориентируют его на «свободное развитие человека», на творческую инициативу, самостоятельность обучаемых, конкурентоспособность, мобильность будущих специалистов. Однако происходящие в мире и России изменения в области целей образования, соотносимые, в частности, с глобальной задачей обеспечения вхождения человека в социальный мир, его продуктивной адаптации в этом мире, вызывают необходимость постановки вопроса обеспечения образованием более полного, личностно и социально интегрированного результата вопроса обеспечения образованием более полного, личностно и социально интегрированного результата.

Вопрос о ключевых компетенциях стал предметом обсуждения во всем мире. Особенно актуальна эта проблема звучит сейчас в связи с модернизацией Российского образования. В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» зафиксировано положение о том, что *«…общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, учений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющее современное качество образования».*

Введение компетенций в нормативную и практическую составляющую образования позволяет решать проблему, типичную для российской школы, когда ученики могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но

испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных жизненных задач или проблемных ситуаций.

Особое внимание в последнее время уделяется ключевым компетенциям. Этот процесс развивается как под влиянием международных тенденций, так отчасти и независимо от них. В настоящее время не существует общепринятого определения компетенции. Общим для всех определений является понимание ее как способности личности справляться с самыми различными задачами.

По мнению доктора педагогических наук Германа Селевко, компетенция – готовность субъекта эффективно организовать внутренние и внешние ресурсы для постановки и достижения цели. Под внутренними ресурсами понимаются знания, умения, навыки, надпредметные умения, компетентности (способы деятельности), психологические особенности, ценности и так далее. Компетентности – качества, приобретенные через проживание ситуаций, рефлексию опыта.

Под компетенцией понимается круг вопросов, в которых личность обладает познанием и опытом, что позволяет ей быть успешной в собственной жизнедеятельности. Сущностными признакам компетенции являются следующие характеристики - постоянная изменчивость, связанная с изменениями к успешности взрослого в постоянно меняющемся обществе. Компетентностный подход предполагает четкую ориентацию на будущее, которая проявляется в возможности построения своего образования с учетом успешности в личностной и профессиональной деятельности. Компетенция проявляется в умении осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки своих возможностей в конкретной ситуации, и связанна с мотивацией на непрерывное образование.

Доктор педагогических наук, академик Международной педагогической академии (г. Москва), Хуторской Андрей Викторович даёт своё понимание сегодняшнего термина компетенция – *отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере.*

Необходимо раскрыть составляющие элементы понятия «компетенция»:

* *знания* - это набор фактов, требуемых для выполнения работы. Знания - более широкое понятие, чем навыки. Знания представляют интеллектуальный контекст, в котором работает человек.
* *навыки* - это владение средствами и методами выполнения определенной задачи. Навыки проявляются в широком диапазоне; от физической силы и сноровки до специализированного обучения. Общим для навыков является их конкретность.
* *способность* - врожденная предрасположенность выполнять определенную задачу. Способность также является приблизительным синонимом одаренности.
* *стереотипы поведения* означает видимые формы действий, предпринимаемых для выполнения задачи. Поведение включает в себя наследованные и приобретенные реакции на ситуации, и ситуационные раздражители. Наше поведение проявляет наши ценности, этику, убеждения и реакцию на окружающий мир. Когда человек демонстрирует уверенность в себе, формирует из коллег команду, или проявляет склонность к действиям, его поведение соответствует требованиям организации. Ключевым аспектом является возможность наблюдать это поведение.
* *усилия* - это сознательное приложение в определенном направлении ментальных и физических ресурсов. Усилия составляют ядро рабочей этики. Любому человеку можно простить нехватку таланта или средние способности, но никогда - недостаточные усилия. Без усилий человек напоминает вагоны без локомотива, которые также полны способностей, однако безжизненно стоят на рельсах.

Под ключевыми компетенциями подразумеваются наиболее универсальные по своему характеру и степени применимости компетенции. Их формирование осуществляется в рамках каждого учебного предмета, по сути, они – надпредметны.

Компетенции следует отличать от образовательных компетенций, т.е. от тех, которые моделируют деятельность ученика для его полноценной жизни в будущем. Например, до определенного возраста гражданин еще не может реализовать какую-либо компетенцию, но это не значит, что ее не следует у школьника формировать. В этом случае говорят об образовательной компетенции.

Образовательная компетенция – требование к образовательной подготовке, выраженное совокупностью взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности.

Компетенции для ученика – это образ его будущего, ориентир для освоения. Но в период обучения у него формируются те или иные составляющие этих «взрослых» компетенций, и чтобы не только готовиться к будущему, но и жить в настоящем, он осваивает эти компетенции с образовательной точки зрения. Образовательные компетенции относятся не ко всем видам деятельности, в которых участвует человек, например, взрослый специалист, а только к тем, которые включены в состав общеобразовательных областей и учебных предметов. Такие компетенции отражают предметно-деятельностную составляющую общего образования и призваны обеспечивать комплексное достижение его целей. Можно привести следующий пример. Ученик в школе осваивает компетенцию гражданина, но в полной мере использует ее компоненты уже после окончания школы, поэтому во время его учебы эта компетенция фигурирует в качестве образовательной.

**1.2 Взаимосвязь языковой компетенции с остальными структурными компонентами коммуникативной компетенции**

Для России тенденции европейского образования никогда не были безразличны. При этом не сдает позиции концепция «своего», на других непохожего, пути, сторонники которой обосновывали такое отстранение спецификой отечественных традиций. Однако стоять в стороне от общих процессов и тенденций в развитии образования наша страна более не может и не должна. В этом смысле не является исключением и тенденция усиления роли компетенций в образовании. Ключевые компетенции основываются на главных целях общего образования, структурном представлении социального опыта и опыта личности, а также основных видах деятельности ученика, позволяющих ему овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе. С учетом данных позиций и опираясь на проведенные исследования, определены следующие группы ключевых компетенций: ценностно-смысловые компетенции, общекультурные компетенции, учебно-познавательные компетенции, информационные компетенции, коммуникативные компетенции, социально-трудовые компетенции, компетенции личностного самосовершенствования.

Прагматический аспект цели обучения иностранным языкам связан с формированием у учащихся знаний, навыков и умений, владение которыми позволяет им приобщиться к этнолингвокультурным ценностям страны изучаемого языка и практически пользоваться иностранным языком в ситуациях межкультурного взаимопонимания и познания. Совокупность таких знаний, навыков и умений составляет коммуникативную компетенцию учащихся. Концепция коммуникативной компетенции стала результатом осуществляемой с 1970-х годов попытки провести грань между когнитивными (академическими) и базовыми межличностными коммуникативными умениями человека. Эта концепция в дальнейшем вылилась в развитие различных моделей данной компетенции. Одной из наиболее часто цитируемых является модель ван Эка. В качестве ее структурных компонентов вычленяются *лингвистическая*, социолингвистическая, дискурсивная, социокультурная, стратегическая и социальная субкомпетенции.

Лингвистическая (языковая) компетенция – это владение знаниями о системе языка, о правилах функционирования единиц языка в речи и способностью с помощью этой системы понимать чужие мысли и выражать собственные суждения в устной и письменной форме.

**Лингвистическая'**, или языковая '**компетенция'** – это совокупность речевых умений (4 вида речевой деятельности) и языковых знаний и навыков их использования (фонетические, лексические и грамматические навыки).

*Схема 1.1*

Речевая деятельность

Устная

Письменная

говорение

аудирование

чтение

письмо

Лингвистическая компетенция является одним из основных компонентов коммуникативной компетенции. Ее содержание составляет способность человека правильно конструировать грамматические формы и синтаксические построения в соответствии с нормами конкретного языка. Социолингвистическая компетенция предполагает умение осуществлять выбор лингвистической формы и способа языкового выражения, адекватный условиям акта коммуникации, то есть ситуации общения, целям и намерениям, социальным и функциональным ролям партнеров по общению. Что касается дискурсивной компетенции, то ее содержание сводится к способности использовать определенную стратегию и тактику общения для конструирования и интерпритации связных текстов.

Социокультурная субкомпетенция заключается в овладении учащимися национально-культурной спецификой страны изучаемого языка и умением строить свое речевое и неречевое поведение в соответствии с этой спецификой. Социальная субкомпетенция проявляется в умении учащегося ориентироваться в социальной ситуации и управлять ею, что находит свое практическое выражение в умении вступать в контакт и поддерживать его. В основе стратегической компетенции лежат умения компенсировать недостаточность знания языка, речевого и социального опыта общения в иноязычной среде.

Коммуникативная компетенция обладает внутренней структурой, предполагающей иерархические отношения между составляющими ее компонентами. Социокультурная компетенция настолько тесно связаны с лингвистической компетенцией, что может оказаться «невостребованным инструментом» в том случае, если коммуниканты не обладают знаниями о системе языка и навыками оперирования этими знаниями. Как отмечают эксперты Совета Европы[[1]](#footnote-2), составляющие коммуникативной компетенции соотносятся между собой не полностью. Можно достичь высокого уровня социокультурной компетенции, оставаясь на начальном уровне владения лингвистическими знаниями, и, наоборот, знания языковой системы не предполагают сформированности социокультурной компетенции.

Анализ имеющихся в лингвистике и лингводидактике моделей коммуникативной компетенции не дает основание судить об общности подходов ученых, к количеству выделяемых в ней структурных компонентов или субкомпетенций. Прежде всего, можно выявить совокупность ее составляющих:

1) знания о системе изучаемого языка и навыки оперирования языковыми средствами общения;

2) сформированные на основе лингвистических знаний и языковых навыков умения понимать и порождать иноязычные высказывания (различные типы дискурсов), комбинировать их в ходе одного акта общения в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением;

3) знания социокультурной специфики страны изучаемого языка, а также навыки и умения, позволяющие осуществлять речевое и не речевое общение с носителями этого языка в соответствии с это спецификой и нормами, регулирующими вербальное взаимодействие в соответствующем лингвоэтнокультурном сообществе;

4) умения пользоваться собственным речевым иноязычным опытом для компенсации пробелов в знании языка;

Все вышеперечисленное должно обеспечить учащихся общеобразовательной школы в соответствии с их реальными потребностями и интересами:

а) в устной и письменной форме устанавливать и поддерживать контакт с партнером по общению, сообщать и запрашивать информацию различного объема и характера, логично и последовательно высказываться и адекватно реагировать на высказывания партнера по общению, интерпретировать и обобщать информацию, выражая при этом свое отношение к предмету общения (теме, проблеме и другое), используя аргументацию и эмоционально-оценочные суждения;

б) использовать различные стратегии извлечения информации из звучащего и/или письменного текста (понимание основного содержания, понимание полного содержания и поиск необходимой/интересующей информации) и интерпретировать (творчески перерабатывать) полученную информацию.

Формирование субкомпетенций коммуникативной компетенции учащихся в современной школе, а в частности и языковой компетенции, строятся с опорой на государственные стандарты по иностранному языку.

Языковые знания и навыки (практическое усвоение)[[2]](#footnote-3)

*Графика и орфография*

Все буквы английского алфавита, основные буквосочетания; звукобуквенные соответствия, знаки транскрипции. Основные правила чтения и орфографии. Написание наиболее употребительных слов, вошедших в активный словарь.

*Фонетическая сторона речи*

Адекватное произношение и различие на слух всех звуков и звукосочетаний английского языка. Соблюдение норм произношения: долготы и краткости гласных, отсутствие оглушения звонких в конце слога или слова, отсутствие смягчения согласных перед гласными. Ударение в слове, фразе, отсутствие ударения на служебных словах (артиклях, союзах, предлогах), членение предложений на смысловые группы. Ритмико-интонационные особенности повествовательного, побудительного и вопросительных (общий и специальные вопросы) предложений.

*Лексическая сторона речи*

Лексические единицы, обслуживающие ситуации общения в пределах тематики начальной школы, в объеме 500 лексических единиц для двустороннего (рецептивного и продуктивного) усвоения, простейшие устойчивые словосочетания, оценочная лексика и реплики-клише как элементы речевого этикета, отражающие культуру англоговорящих стран. Начальное представление о способах словообразования: аффиксации (существительные с суффиксом -er,-or), словосложении (postcard), конверсии (play – to play). Интернациональные слова (doctor, film).

*Грамматическая сторона речи*

Основные коммуникативные типы предложения: повествовательное, вопросительное, побудительное. Общий и специальный вопросы, вопросительные слова: what, who, when, where, why, how. Порядок слов в предложении. Утвердительные и отрицательные предложения. Предложения с простым глагольным сказуемым (She speaks English.), составным именным (My family is big.) и составным глагольным (I like to play. She can skate well.) сказуемым. Побудительные предложения в утвердительной (Help me, please.) и отрицательной (Don’t be late!) формах. Безличные предложения в настоящем времени (It is cold. It’s five o’clock). Предложения с оборотом there is/there are. Простые распространенные предложения. Предложения с однородными членами. Сложносочиненные предложения с сочинительными союзами and и but.

Правильные и неправильные глаголы в Present, Future, Past Simple (Indefinite). Неопределенная форма глагола. Глагол-связка to be. Вспомогательный глагол to do. Модальные глаголы can, may, must, have to.

Существительные в единственном и множественном числе (образованные по правилу, а также исключения) с неопределенным, определенным нулевым артиклем. Притяжательный падеж существительных. Прилагательные в положительной, сравнительной и превосходной степенях, образованные по правилу, и исключения. Местоимения: личные (в именительном и объектном падежах), притяжательные, вопросительные, указательные (this/these, that/those). Количественные числительные до 100, порядковые числительные до 20. Наиболее употребительные предлоги: in, on, at, into, to, from, of, with. *Слушание (аудирование)*

Восприятие и понимание речи учителя и собеседников в процессе диалогического общения на уроке; небольших простых сообщений; основного содержания несложных сказок, рассказов (с опорой на иллюстрацию, языковую догадку). Время звучания текста для аудирования – до 1 минуты.

*Чтение*

Чтение вслух небольших текстов, построенных на изучаемом материале; соблюдение правильного ударения в словах, фразах, интонации в целом. Чтение про себя и понимание текстов, содержащих только изученный материал, а также несложных текстов, содержащих отдельные новые слова; нахождение в тексте необходимой информации (имени главного героя; места, где происходит действие). Использование двуязычного словаря учебника. Объем текстов – примерно 100 слов (без учета артиклей).

*Письмо и письменная речь*

Списывание текста; вписывание в текст и выписывание из него слов. Словосочетаний. Написание с опорой на образец поздравления, короткого личного письма.

**1.3 Определение языковой компетенции российскими лингвистами**

Термин «языковая компетенция» был введен Н. Хомским примерно в середине XX в. и семантически противопоставлен термину «использование языка». Различие значений этих терминов раскрывалось как разница между знанием «говорящего-слушающего» о языке и применением языка в практике общения и деятельности человека. Стремясь остаться в рамках строго лингвистического исследования, Н. Хомский пытался абстрагироваться от реальных речевых актов и настойчиво подчеркивал, что имеет в виду «идеального говорящего-слушающего», то есть абстрактно мыслимого носителя языка. Реального же носителя языка со всеми его речевыми особенностями он квалифицировал как объект не лингвистического, а психологического, социологического, дидактического исследования.

К концу 60-х – началу 70-х гг. последователи Н. Хомского (а с некоторыми оговорками и он сам) начинают понимать под данными терминами «языковую способность», то есть потенциальное знание языка и о языке его реального носителя, и «языковую активность», то есть реальную речь в реальных условиях. Содержание этих понятий отчетливо сформулировал Д. Слобин, указав на различие «между тем, что человек теоретически способен говорить и понимать, и тем, что он на самом деле говорит и понимает в конкретных ситуациях».

За короткое в процессе развития понятия произошел «сдвиг» в сторону так называемого человеческого фактора. Это обострило проблему происхождения и развития языковой компетенции. По Н. Хомскому, в ее основе лежат врожденные знания основных лингвистических категорий (универсалий) и способность ребенка «конструировать для себя грамматику» - правила описания предложений, воспринимаемых в языковой среде.

В отечественной психологии, психодидактике и частных методиках на сегодняшний день сложилась такая ситуация: концепция Н. Хомского действительно не устраивает специалистов этих областей, но термин «прижился» и используется в нашей науке с иным значением.

Многие исследователи не пользуются термином «языковая компетенция», заменяя его выражениями «знание языка», «владение языком» и подразумевая не совокупности отдельных умений, а целостные крупные блоки их, которые в ряде случаев совпадают у представителей разных специальностей.

Лингвистическим основанием структуры языковой компетенции представляет собой язык как единство всех его уровней (подсистем): фонетического, морфологического, лексического, фразеологического, синтаксического. В сформировавшейся языковой компетенции все эти подсистемы языка должны быть представлены одновременно и во взаимосвязи. Отсюда следует возможность изучения языковой компетенции как структурного целого – единства всех названных подсистем в языковом осознании человека. Такой подход правомерен, но, на наш взгляд, он с неизбежностью предполагает проекцию структуры языка на структуру языковой компетенции. Такой подход, может быть, применим к уже сложившейся, причем достаточно стабильной и полной, компетенции взрослого человека. В процессе же ее развития и становления она таковой не является – множество исследований в детской и педагогической психологии свидетельствует о том, что ребенок овладевает разными подсистемами языка неодновременно и неравномерно.

**1.4 Методика работы над художественными произведениями**

Чтение как «процесс восприятия и активной переработки информации, графически закодированной по системе того или иного языка»[[3]](#footnote-4), представляет собой сложную аналитико-синтетическую деятельность, складывающуюся из восприятия и понимания текста, причем самое совершенное (зрелое) чтение характеризуется слиянием этих двух процессов и концентрацией внимания на смысловой стороне содержания. Зрелое чтение отличается также сформированностью умений «читать незнакомый аутентичный текст без посторонней помощи, в нужном темпе, с правильным пониманием и для многих целей»[[4]](#footnote-5).

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

Прогнозирование способствует созданию у учащихся установки эмоционального настроя. Готовности к чтению.

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 вероятных гипотез.

Единицей восприятия у начинающего читателя является слово, хотя смысловая переработка воспринятой зрительно информации начинается с синтагм, которые объединяются затем в предложение, а те, в свою очередь, в смысловой кусок и, наконец, в текст. Воспитание более крупных единиц информации свидетельствует о наличии у читающего большого поля чтения.

Зрительные процессы чтения относятся к числу автоматизированных, то есть таких, которые «протекают как бы сами собой, независимо от сознательных намерений чтеца»[[5]](#footnote-6). Однако такая автоматизация зрительных процессов характерна только для зрелого читателя, который отличается от начинающего сформированностью умений и навыков.

Читающий на этом этапе должен:

* Знать названия букв и соотносить буквы с передаваемыми ими звуками.
* Правильно озвучивать незнакомое слово в изолированной позиции и в предложении.
* Соотносить слово со значением.
* Узнавать в незнакомом тексте известные слова.
* Ориентироваться в структуре текста (находить заголовки, начало и конец абзаца, подписи под рисунками и так далее).
* Узнавать разновидности текста (стих, рифмовка, рассказ, диалог, кроссворд, комикс и другие).
* Опираться на правила орфографии.
* Выразительно и правильно читать вслух.
* Ориентироваться в структуре предложения.
* Определять значение новых слов по словообразованию и контексту.
* Преодолевать направленность внимания на артикуляцию.

Перечисленные выше навыки призваны обеспечить условия протекания чтения как формы речевого общения, то есть создать перцептивно-смысловую основу восприятия и обучить учащихся оперировать языковым материалом в полном объеме предложений, смысловых кусков и несложных текстов.

Чтение с точки зрения мыслительных процессов протекает на различных уровнях: от умения понять содержание приблизительно до творческого прочтения, при котором читающий не только воссоздает ход мыслей автора, но и сравнивает, синтезирует прочитанное, принимает или отвергает основную мысль, реорганизует свою мысль или встает на новую точку зрения. Иными словами, читающий проявляет способность понимать значение и интенцию текста и выражать собственные намерения в языковой форме, обладающей воздействующей силой.

*Таблица .1.1*

*Основные виды чтения, встречающиеся в отечественных и зарубежных работах*

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Параметры различия | Вид чтения | | | | |
| По форме прочтения | Чтение про себя | | Чтение вслух | | |
| По использованию логических операций | Аналитическое чтение | | Синтетическое чтение | | |
| По глубине проникновения в содержание текста | Интенсивное чтение | | | Эстетическое чтение | |
| По целевым установкам | Изучающее  Чтение | Ознакомительное чтение | | Просмотровое чтение | Поисковое чтение |
| По уровням понимания | Полное/детальное понимание | Общее/глобальное понимание | | | |

Остановимся на более подробном анализе видов чтения, предложенных и детально описанных С.К. Фоломкиной[[6]](#footnote-7).

Целью обучения в школах разного типа являются три вида чтения: ознакомительное, поисковое и изучающее.

Ознакомительное и поисковое чтение относятся к видам быстрого чтения. Различие между ними заключается в достижении степени полноты и точности понимания.

Ознакомительное чтение предполагает извлечение из текста основной информации со степенью полноты понимания в пределах 70-75%. Этот показатель принимается психологами за норму. Программа этот уровень проникновения в содержание относит к общему/глобальному пониманию[[7]](#footnote-8).

Для ознакомительного чтения рекомендуются довольно длинные тексты, легкие в языковом отношении, с незначительным количеством избыточной информации.

Поисковое чтение связано с нахождением в тексте конкретной, нужной для читающего информации: определений, выводов. Фактических данных, сведений страноведческого характера и так далее. Текст может прочитываться полностью или частично, если учащийся знает, где находится интересующая его информация.

Изучающее чтение предполагает достижение детального/полного (100%) и точного уровня понимания основных и второстепенных фактов, содержащихся в тексте. Это чтение протекает медленно, так как учащийся. Имея установку на длительное запоминание. Прибегает к повторному чтению, переводу, а иногда и к письменной фиксации содержания, глубже возникает в суть коммуникативной ситуации.

Изучающее чтение целесообразно проводить на текстах, обладающих познавательной ценностью и информативной значимостью. Достаточно трудных в языковом отношении. Анализ, как справедливо отмечает С.К. Фоломкина, выполняет вспомогательную роль. Языковая форма текста содержит много ориентиров и подсказок, используя которые учащийся может в дальнейшем самостоятельно преодолевать языковые трудности[[8]](#footnote-9).

Все три вида чтения при условии сформированности технических навыков развиваются одновременно уже на начальном этапе.

По окончании начального этапа учащиеся должны:

1. Понимать основное содержание несложных в языковом отношении текстов, имеющих ясную структуру и логику изложения, соответствующих возрасту и интересам учащихся (стихи, тексты песен, сказки, комиксы, рассказа, юмористические истории, личное письмо в детский журнал).
2. Понимать полностью содержание небольших текстов (описание животного, простой кулинарный рецепт, стихи, сказки, рассказы, комиксы), построенных преимущественно на знакомом учащимся языковом материале (уровень полного детального понимания).
3. Находить необходимую/интересующую информацию о тексте, прочитать ее вслух. Подчеркнуть, выписать (поисковое чтение на элементарном уровне)[[9]](#footnote-10).

Поскольку требования к начальному этапу в школах с расширенной сеткой часов и гимназиях в целом совпадают, обратимся к анализу продвинутых этапов.

Обучение иностранному языку в школах разного типа должно способствовать ориентации учащихся в социальной среде на основе развития интеллектуальных способностей. Профессиональных устремлений и достижения такого уровня коммуникативной компетенции в области рецепции, который позволял бы читать достаточно сложные тексты, относящиеся к трем сферам общения (социально-бытовой, социально-культурной, учебно-профессиональной), как в своей стране, так и в странах изучаемого языка[[10]](#footnote-11).

Наиболее предпочтительными для школьных условий, являются рассказы или относительно законченные отрывки из художественной литературы.

Рассказы, являясь небольшой по объему формой художественной литературы. Позволяют планировать контроль понимания и обсуждение прочитанного в рамках урока. Некоторые исследователи утверждают, что рассказы как образцы малой прозы являются настоящей литературой, так как в них критически осмысливается мир и человек, раскрываются возможности житейского опыта и личных переживаний.

Тексты художественной литературы создают большие возможности для накопления и уточнения знаний о культуре страны изучаемого языка, включая знания по истории, географии, литературе и так далее.

Вместе с тем эти тексты имеют и определенные сложности, поскольку в них органически сочетается логическая (интеллектуальная) информация с образной (эмоциональной). Культурный контекст содержит нередко реалии, относящиеся к разным сферам общения, авторский стиль и художественные средства (сравнения, гиперболы, метафоры, эпитеты и другие). Эти трудности требуют предтекстовых/ послетекстовых пояснений и некоторой адаптации.

Наиболее легкими, как показывают экспериментальные проверки, являются образцы художественной литературы, отвечающие следующим требованиям:

1. Информативной содержательности.
2. Наличию одной сюжетной линии с простым и последовательным изложением.
3. Логике изложения, отвечающей законам построения данного типа текста.
4. Заголовку, соответствующему содержанию текста.
5. Наличию вводной части, включающей базовую для развития сюжета информацию и заключение с обобщающим коммуникативным блоком.
6. Легко вычленяемой при чтении семантической связи между смысловыми частями текста[[11]](#footnote-12).

**1.5** **Чтение как культура восприятия письменной речи.**

**Этапы работы с текстом**

Система заданий в работе с текстом может значительно различаться в зависимости от того, как учитель и автор УМК понимают цели обучения чтению. Если рассматривать чтение не просто как навык, синонимичный понятию «беглость чтения» вслух или про себя, а как умение, то необходимо научить:

* Ориентироваться в дискурсивной структуре различных типов текста.
* Опознавать тип текста, его коммуникативное назначение, речевые и языковые особенности его построения, случаи проявления особенностей языковой культуры пишущего, его адресата.
* Интерпретировать содержание текста и его достоинства или недостатки в отношении высказываемых идей, способов передачи эмоционального состояния ситуации, языка текста.
* Отделять факты от частных мнений и субъективных суждений.

При работе с любым текстом (печатным/звуковым/видео) можно выделить три основных этапа работы: дотекстовый, текстовый и послетекстовый этапы. Очевидно, что послетекстовый этап будет присутствовать лишь в том случае, когда текст используется не только как средство формирования умения читать, но и для развития продуктивных умений в устной или письменной речи, говорить и писать на иностранном языке.

Рассмотрим подробнее цели и задачи каждого из этапов.

*Дотекстовый этап:*

* Создать необходимый уровень мотивации учащихся.
* Активизировать имеющиеся фоновые знания и опыт, в том числе языкового, речевого и социокультурного характера.
* По возможности сократить уровень языковых, речевых и социокультурных трудностей, подготовить учащихся к адекватному восприятию сложных в языковом и речевом отношении и важных по содержанию отдельных моментов текста, используя задания опережающего характера.

*Текстовый этап:*

* Продолжить формирование соответствующих языковых навыков и речевых умений.
* Проконтролировать степень сформированности различных языковых навыков и речевых умений.
* Развивать умения интерпретации текста.

*Послетекстовый этап:*

* Использовать текст в качестве языковой/речевой/содержательной опоры для развития умений в устной и письменной речи.
* Развивать различные когнитивные, информационно-коммуникативные умения, связанные с умением систематизировать и обобщать полученную информацию, интерпретировать образно-схематическую информацию (схемы, графики, карты и так далее), а также переводить вербальный текст в графические схемы и таблицы, сжимать текст или выделять его суть; использовать полученную информацию в проектной и исследовательской деятельности.

*Вывод.* В ходе анализа научной литературы по теме было установлено, что формирование языковой компетенции тесно связано с использованием английской художественной литературы.

**ГЛАВА II. ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АНГЛИЙСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

**2.1 Выявление исходного уровня мотивации к изучению английского языка школьниками младших классов**

Наше исследование проводилось на базе МОУ СОШ № 15 с учащимися подгруппы 4 «В» класса в количестве 13 человек. Для достижения наилучшего результата исследования были просмотрены уроки домашнего чтения английской художественной литературы учителя Малькевич С.В. и студентки 4 «б» группы Мовсесян Тагуши с учащимися данного класса. Изучив их виды работы по формированию языковой компетенции, нами были разработаны и опробованы ряд упражнений и заданий по формированию языковой компетенции учащихся при использовании английской художественной литературы. Целью нашего исследования было подтверждение выдвинутой гипотезы.

Мы предположили, что одним из эффективных средств повышения языковой компетенции учащихся в начальной школе является использование английской художественной литературы.

В соответствии с поставленными задачами наше исследование включает 4 этапа, предусматривающих:

1.Выявление исходного уровня сформированности языковой компетенции к изучению английского языка у школьников младших классов.

2.Апробация некоторых форм работы с английской художественной литературой по повышению уровня языковой компетенции учащихся.

3.Анализ результатов проведения исследования.

В связи с вышеизложенным нами были использованы следующие методы:

1. Метод тестирования (первичная диагностика сформированности языковой компетенции).

2. Методы беседы и наблюдения (изучение опыта работы преподавателя иностранного языка по введению в учебный процесс адаптированных текстов английской художественной литературы с целью повышения языковой компетенции учеников 4 «В» класса).

3. Метод анализа полученных данных.

При выявлении исходного уровня сформированности языковой компетенции учащихся, были предложены тест и беседа, целью которых было:

1. определить в целом сформированность уровня языковой компетенции учащихся (тест).
2. определить круг интересов относительно адаптированных текстов английской художественной литературы (тест).
3. выявление уровня знаний адаптированных текстов английской художественной литературы (тест).
4. определить общий уровень знаний учащихся адаптированных текстов английской художественной литературы (беседа).

Первичным методом выявления исходного уровня сформированности языковой компетенции было тестирование. Первый тест в виде текста английской народной сказки с заданиями. Предлагался текст, а с учётом возрастных особенностей учащихся – это сказка и задания на выявление уровня сформированности языковой компетенции.

В процентном соотношении уровень сформированности языковой компетенции составил 60%*.*

На основании этого можно сделать вывод о том, что дети позитивно относятся к восприятию адаптированных текстов английской художественной литературы, об этом свидетельствует таблица 2 (см. приложение 2).

Следующим методом определения исходного уровня сформированности языковой компетенции был метод беседы. Материалами, используемыми для беседы, были адаптированные тексты английской художественной литературы. В беседе принимала участие вся группа учеников данного класса. Было видно, что информация была новая для них. Когда речь шла о сказке «The Story of Mr. Jeremy Fisher» наблюдался резкий спад участия учеников в беседе (см. приложение 1). Это ещё раз доказывает то, что у учащихся слабо развита языковая компетенция.

Основной задачей проведения теста являлось выявление уровня языковой компетенции учащихся. Тест состоял из 7 заданий: в первом задании было необходимо расположить предложения в правильном порядке. Следует отметить, что с этим заданием справились не все учащиеся. Однако во втором задании ошибок было меньше (см. приложение 2).

Анализ результатов проведённого теста показал, что

уровень владения учащимися вышеперечисленными аспектами языковой компетенции примерно составляет 60 % от их возможностей (см. приложение 3)*.*Следовательно, на основании выше изложенного, можно сделать вывод о том, что во время уроков учащиеся нетвёрдо усваивали материал связанный с языковой компетенцией (см. приложение 4)*.*

**2.2 Выявление исходного уровня сформированности языковой компетенции к изучению английского языка**

**у школьников младших классов**

На основании результатов первичного диагностирования и анализа уровня сформированности у детей исследовательской группы языковой компетенции были разработаны занятия. Так как повышению мотивации учащихся к изучению английского языка могут способствовать адаптированные тексты английской художественной литературы, то в первую очередь мы определили материал, который наиболее важен учащимся младшей возрастной группы. Он включает текст сказки «Peter Pan» (см. приложение 5)*.*

Были определены основные задачи данного этапа работы:

1. Отбор английской художественной литературы в соответствии с установленными темами, изучаемыми учащимися на этапе проведения формирующего эксперимента.

2. Разработка и проведение системы занятий с использованием английской художественной литературы с целью формирования языковой компетенции учащихся.

Занятие было посвящено чтению адаптированного текста английской художественной литературы. Была разработана следующая система работы с текстом «Peter Pan»:

1. Прочитайте заголовок и попытайтесь определить по нему основную мысль текста.

2. Внимательно изучите послетекстовые задания, которые помогут вам понять содержание.

3. Прочитайте бегло весь текст, не прибегая к словарю в поисках значения каждого незнакомого слова. Постарайтесь представить себе его общее содержание.

4. Обращайтесь к словарю только в том случае, когда незнакомое слово мешает вам понять общий смысл текста.

5. Мысленно представьте себе общее содержание прочитанного. Выделите для себя ту новую информацию, которую вы извлекли в процессе чтения.

6. Обратите внимание на трудные места и незнакомые слова в тексте и постарайтесь установить, имели ли они принципиальное значение для общего понимания его смысла.

Важным звеном в процессе обучения является контроль понимания прочитанного. Формы контроля могут быть как традиционными (например: ответы на вопросы по содержанию текста), так и нетрадиционные.

Задание по тексту были следующие:

1. Скажи, какое из этих предложений верное, а какое нет.

2. Прочитайте текст, не прибегая к словарю в поисках значения каждого незнакомого вам слова. Постарайтесь догадаться о его значении по контексту. Обращайтесь к словарю только в том случае, когда незнакомое слово мешает вам понять общий смысл.

3. Найди предложения с новыми словами, прочитай их.

Следует отметить, что тема сказок на уроках английского очень плодотворная, и, соответственно, требует богатого использования разнообразных средств наглядности.

При изучении нового материала наблюдалось значительное повышение активности учащихся на уроке, а также принятие более активного участия при обсуждении текста.

На основании вышеизложенного анализа был сделан вывод, что учащиеся проявили интерес к изучению адаптированного текста английской художественной литературы.

**2.3 Анализ результатов проведения исследовательской работы**

После проведения системы занятий с использованием адаптированных текстов английской художественной литературы следующей нашей целью было: подытожить проведенную нами работу и выявить прогресс знаний учащихся на основе текста сказки **«**The Little RedHen» (см. приложение 6)*.*

Для подведения итогов исследовательской работы мы определим следующие задачи:

1.Провести итоговое диагностирование, имеющее целью выявить уровень владения языковой компетенцией учащимися младшего уровня, в форме тестирования.

2.Разработать тестовые задания, которые включали бы объем языковой информации, позволяющий:

а) отследить знания учащихся адаптированных текстов английской художественной литературы, отводимой для данной группы.

б) выявить прогресс в знаниях учащихся.

3.Сравнить данные, полученные в ходе проведения итогового диагностирования с первичным, и сделать выводы о целесообразности применения адаптированных текстов английской художественной литературы в качестве эффективного средства повышения уровня языковой компетенции учащихся.

В связи с вышеизложенными задачами, нами были использованы следующие методы:

1. Метод тестирования (вторичная диагностика знаний учащихся).

2. Метод тестирования позволил бы судить о позитивных изменениях в уровне знаний адаптированных текстов английской художественной литературы(см. приложение 7)*.*

3. Метод анализа полученных данных (см. приложение 8)*.*

Результаты проведенного теста показали следующее: двое учащихся из 13-ти выполнили 100% заданий, пятеро -86%, еще пятеро – 71% и только один ученик выполнил 57% заданий. В процентном соотношении уровень знаний учащихся адаптированных текстов английской художественной литературы равен 80% (см. приложение 9). Таким образом можно судить о том, что уровень знаний повысился приблизительно на 20% (см. приложение 10).

Данная анкета имела целью выявить, насколько осмысленно учащиеся подходят к изучению английского языка, и какие перспективы они видят в дальнейшем изучении иностранного языка, связывают ли учащиеся свою будущую профессиональную деятельность с английским языком.

Анкета содержала вопросы, предполагающие выявление мотивации учащихся к изучению как английского языка в целом, так и отдельных языковых материалов.

На основании вышеизложенного, можем сделать вывод о том, что учащиеся интересуются английской художественной литературой, и в процессе обучения иностранному языку следует как можно больше включать художественных материалов, различных сказок, так как это способствует повышению языковой компетенции учащихся.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Проведенное исследование позволяет делать следующие выводы, что овладение иноязычной речью как средством международного общения невозможно без знаний о социокультурных особенностях страны изучаемого языка. В современной методике формирование компетенций учащихся является одним из важнейших аспектов при изучении английского языка.

Нами была достигнутая поставленная цель, в ходе исследования мы определили степень влияния английской художественной литературы на формирование языковой компетенции учащихся. Изучили основные теоретические подходы к проблеме формирования языковой компетенции.

Установили степень влияния использования английской художественной литературы на повышение уровня языковой компетенции учащихся. Для проведения системы занятий по английскому языку в младших классах нами были отобраны адаптированные тексты английской художественной литературы и апробированы некоторые формы работы в процессе формирования у учащихся языковой компетенции.

Путем исследования была установлена степень влияния использования английской художественной литературы на процесс формирования языковой компетенции при изучении английского языка в младших классах.

В ходе исследования наша гипотеза подтвердилась. Действительно, английская художественная литература является одним из эффективных средств повышения языковой компетенции учащихся.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика – М.: Издательский центр «Академия», 2007.
2. *Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А*. Методика обучения иностранным языкам в начальной школе. – М.: Высшая школа, 1982
3. *Егоров Т.Г*. Психология овладения навыком чтения. – М.,1953.
4. *Клычникова З.И.* Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – М., 1973.
5. *Малькова Е.В*. Формирование межкультурной компетенции в процессе работы над текстами для чтения: Автореф. Дис. … канд. пед. наук. – М., 2000.
6. *Маслыко Е.А., Бабинская П.К.* Настольная книга преподавателя иностранного языка. – Минск: Высшая школа, 1998
7. *Пассов Е.И.* Урок иностранного языка.- М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2010
8. *Рогова* Г.В. Методика обучения иностранным языкам на начальном этапе. – М.: Просвещение, 1991
9. *Фоломкина С.К.* Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М., 1987.
10. *Ek J.A. van.* Coping / The Language Teacher. - Dublin, 1988. - № 1/1.
11. *Kohonen V.* Reading Processes // Communicative Language Teaching in the Classroom. Report on CDCC Workshop 3 (Finnland, 1984) / - Strassburg, Europarat, 1985.
12. Новые государственные стандарты школьного образования по иностранному языку. – М.: АСТ: Астрель, 2006
13. Программа обучения иностранным языкам…, 2000
14. Программа обучения иностранным языкам // Первые шаги., 1995
15. Common European Framework of Reference*,* 1993, Draft 1

**ПРИЛОЖЕНИЯ**

**Приложение 1**

**The Story of Mr. Jeremy Fisher**

**(After B. Potter)**

Part I

Once there was a frog. His name was Mr. Jeremy Fisher. He lived in a little house near a pond. There was water on the floor of the house and Mr. Jeremy’s feet were always in the water. But he liked it, and he was never ill.

One day very early in the morning, he came out of his little house and saw the rain.

“I want to catch some nice fish for my dinner in the evening,” said Mr. Jeremy. “I have asked my two friends to come to dinner, they are Mr. Tortoise and Mr. Newt.”

Mr. Jeremy put on his raincoat and his galoshes. He took his rod and a bucket with his breakfast in it and went to the place where his boat was. The boat was round and green. It was leaf of a water-lily. Mr. Jeremy stood in the middle of his boat, and it went out into the open water.

“I know a good place where there are many fishes”, he said to himself. When he was in the middle of the pond, he stopped the boat and sat down in it. Then he put his rod into the water and began to fish. The rain fell and fell on his back. Soon Mr. Jeremy wanted to eat.

“I want my breakfast”, said he.

“I am going to eat some flies, I like them very much,” he said.

Part II

Mr. Jeremy Fisher ate his breakfast and looked at the water in the pond. Suddenly he saw a black animal in the water.

“It is a water-rat,” said Mr. Jeremy, “I must go to some other place. That rat wants to eat me!”

And he went in his boat to another place and put his rod into the water. He sat and looked at the water. Soon he saw some fishes near his rod and he quickly pulled it up. There was a fish at the end of it but it was very small and thin, so Mr. Jeremy let it go back into the water. Then all the other little fishes put their heads out of the water and laughed at Mr. Jeremy.

Suddenly a very big fish came up quickly to Mr. Jeremy’s little green boat. The fish opened its big mouth and caught Mr. Jeremy with his rod and bucket. Then it went down and down into the water.

But Mr. Jeremy was in his raincoat and his galoshes and the big fish did not like the taste of the raincoat and the galoshes. It opened its mouth because it wanted to drink some water, and Mr. Jeremy jumped out of the fish’s mouth. Then he got out of the water and went home.

His friends came to dinner, but Mr. Jeremy had no fish on his table. The Tortoise brought some salad in his bag, and he ate salad for his dinner.

But Mr. Jeremy and the Newt did not like salad. They ate a nice and fat grasshopper for dinner and they liked it very much.

“Fish is good but a grasshopper is good too,” said Mr. Jeremy Fisher.

**Exercises**

***1) Put these sentences in the right order and read them.***

a) “I know a good place where there are many fishes”, he said to himself.

b) He lived in a little house near a pond.

c) “I want to catch some nice fish for my dinner in the evening,” said Mr. Jeremy.

d) Mr. Jeremy stood in the middle of his boat, and it went out into the open water.

***2) Find and read answers to these questions.***

a) When did Mr. Jeremy live?

b) Who were his friends?

c) Who did not like salad?

d) Whom Mr. Jeremy has met on a pond?

***3) Find and read sentences with new words.***

***4) Right or wrong? Read and say.***

a) The boat was round and yellow.

b) Mr. Jeremy Fisher ate his breakfast and looked at the water in the pond.

c) He lived in a little house near a forest.

d) Then all the other little fishes put their heads out of the water and laughed at Mr. Jeremy.

***5) Who said it?***

“Fish is good but a grasshopper is good too”.

a) Mr. Tortoise.

b) Mr. Newt.

c) Mr. Jeremy Fisher.

d) Mr. Big Fish.

***6) Say who:***

1. … lived in a little house near a pond.

a) Mr. Tortoise…

b) Mr. Newt…

c) Mr. Jeremy Fisher…

d) Mr. Big Fish…

2. … did not like salad.

a) Mr. Newt…

b) Mr. Tortoise...

c) Mr. Big Fish…

d) Mrs. Butterfly…

3. …opened its big mouth and caught Mr. Jeremy.

a) The Water-rat…

b) Mr. Tortoise…

c) The Big Fish…

d) The Crocodile…

***7) Listen to the fairy tale and read it aloud.***

**Приложение 2**

*Таблица 2*

Результаты первичного тестирования

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Фамилия и имя ученика** | **Задания** | | | | | | |
| **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | **7** |
| 1. Ева К. | + | + | + | + | - | + | + |
| 1. Полина З. | - | + | + | + | + | + | + |
| 1. Слава К. | + | + | - | + | + | - | - |
| 1. Дима К. | + | + | + | - | - | + | + |
| 1. Ксения Ш. | + | + | - | - | + | - | - |
| 1. Костя С. | + | + | + | + | - | - | + |
| 1. Настя К. | + | + | - | - | + | + | - |
| 1. Катя Р. | - | + | + | + | - | - | + |
| 1. Катя С. | + | - | + | + | - | + | + |
| 1. Рита П. | - | + | + | + | + | - | - |
| 1. Саша П. | + | - | - | + | - | - | - |
| 1. Женя Ч. | - | - | + | - | - | + | + |
| 1. Ваня З. | - | + | - | + | + | - | + |

**Приложение 3**

*Таблица 3*

Результаты первичного тестирования в процентном соотношении

|  |  |
| --- | --- |
| Имя и фамилия ученика | Качество выполненных заданий послечтеневого этапа |
| 1. Ева К. | 86% |
| 1. Полина З. | 86% |
| 1. Слава К. | 57% |
| 1. Дима К. | 71% |
| 1. Ксения Ш. | 43% |
| 1. Костя С. | 71% |
| 1. Настя К. | 57% |
| 1. Катя Р. | 57% |
| 1. Катя С. | 71% |
| 1. Рита П. | 57% |
| 1. Саша П. | 29% |
| 1. Женя Ч. | 43% |
| 1. Ваня З. | 57% |

**Приложение 4**

*Коэффициент уровня сформированности языковой компетенции*

*(до проведения занятий)*

(коэффициент от 100% возможностей учащихся)



**Приложение 5**

**Peter Pan**

***Adapted from a story by James M. Barrie***

If you ask your mother if she knew about Peter Pan when she was a little girl, she will say, “Why, of course I did, child.” And if you ask her if he rode on a goat in those days, she will say, “What a foolish question to ask. Certainly he did.”

Then if you ask your grandmother if she knew about Peter Pan when she was a little girl, she also says, “Why, of course I did, child.” But if you ask her if he rode on a goat in those days, she says that she never heard that he had a goat. Perhaps she has forgotten, just as she sometimes forgets your name and calls you Mildred which is your mother’s name.

Goat or no goat it shows that Peter is very old but that really he is always the same age. His age is one week. When he was seven days old he went out of the window and flew to Kensington Gardens. If you think that he was the only young child who wanted to do this it shows how you have forgotten your own young days. Think very hard and you will remember that you wanted to go back to the trees just at the birds.

When Peter Pan stood on the windowsill he could see the trees in Kensington Gardens. When he saw them he forgot that he was a little boy in pyjamas and he started to fly. He flew over the houses to the gardens. It is wonderful that he could fly without wings. He came down on the grass and started to play. He already didn’t know that he was a little boy. Ну thought that he was a bird. When he tried to catch a fly he couldn’t because he tried with his hand which a bird never does. He saw a lot of fairies. They were all very busy and didn’t see him. He was thirsty now, so he flew to the pond to have a drink. He tried to drink like a bird but forgot that he didn’t have a beak but a nose.

Then he wanted to sleep. At first it was hard to be comfortable on the branches of the trees but soon he learnt and fell asleep. He woke up in the night. As everybody knows what seems a warm night to a bird is a cold night to a boy in pyjamas.

Peter wanted to talk to the fairies but to his surprise they all ran away and hid when he came near. They shouted, “There’s a boy in the park.” Peter never thought for a moment that he was the boy because he was a bird. He wanted to talk to the birds but he couldn’t find any to talk to. They all flew away. Every living thing ran away or flew away from him. Poor little Peter Pan! He sat down and cried. But even if he thought he was a bird he did not sit as a bird does. Happily he did not known this and so he didn’t lose his faith in the fact that he could fly. Why can birds fly and we can’t? It is only because they have faith, because to have faith is to have wings.

**Exercises**

**1. Check your facts.**

***1) When Peter Pan stood on the windowsill he could see…***

a) …the pond Kensington Gardens.

b) …the fairies in Kensington Gardens.

c) …the trees in Kensington Gardens.

d) …the birds in Kensington Gardens.

***2) When Peter Pan went out of the window he was…***

a) …two years old.

b) …two months old.

c) …seven years old.

d) …seven days old.

***3) Peter Pan thought he was…***

a) …a cat.

b) …a bird.

c) …a parrot.

d) …a lion.

***4) Peter Pan went to sleep…***

a) …in the pond.

b) …on the grass.

c) …on the branches of the trees.

d) …in the forest.

**2. Say which of these sentences are right and which are wrong. Correct the wrong sentences.**

1) Peter Pan was the only child who wanted to fly to Kensington Gardens.

2) Peter had two wings with which he could fly.

3) He thought that he was a bird.

4) He was thirsty, so he flew to the pond to have a drink and drank like a bird.

5) What seems a warm night to a bird is a cold night to a boy in pyjamas.

6) Peter wanted to talk to the fairies and they liked his company.

**3. Answer the questions.**

1) How old is Peter Pan?

2) What do they say he rode on?

3) Who did meet in Kensington Gardens?

4) Why did he sit down and cry?

5) What do the words “to have faith is to have wings” mean?

**4. Find and read sentences with new words.**

**5.Right or wrong? Read and say.**

a) When Peter Pan stood on the windowsill he could see the trees in forest.

b) At first it was hard to be comfortable on the branches of the trees.

c) His age is two week.

d) Ну thought that he was a fly.

**6. Listen to the fairy tale and read it aloud.**

**7. Put these sentences in the right order and read them.**

a) He sat down and cried.

b) At first it was hard to be comfortable on the branches of the trees.

c) He flew over the houses to the gardens.

d) Peter never thought for a moment that he was the boy because he was a bird.

**Приложение 6**

**The Little Red Hen**

**(A Folk Tale)**

Once upon a time there lived a little red hen. She lived with her three little chickens in a little house on a farm. The chickens were yellow and funny. A dog, a cat and a mouse lived in this house, too. The hen and the three chickens cooked, cleaned the house and went shopping. But the dog, the cat and the mouse didn't help them. They were lazy and they liked only to have fun!

One day the little red hen saw a grain of wheat on the farm. "Look!" she said to the chickens, to the dog, to the cat and to the mouse. "Here is a grain! Let's plant it! Who can help me?"

"Not I", said the dog. "I'm too very hot today".

"Not I", said the cat. "I'm very busy".

"Not I", said the mouse. "I'm very tired".

"Well", said hen. "My chickens and I will plant the grain". And they planted it.

Soon the hen saw little green wheat. "Let's water the wheat! Who can help me?" she asked the dog, the cat and the mouse.

"Not I", said the dog. "I'm too very hot today".

"Not I", said the cat. "I'm very busy".

"Not I", said the mouse. "I'm very tired".

"Oh", said hen. "My chickens and I will water the wheat".

One morning the little red hen saw that the wheat was yellow.

“Hey, my little chickens! Dog! Cat! Mouse! Look, the wheat is yellow now. It’s time to cut it. Who can help me?"

"Not I", said the dog. "I'm too hot today".

"Not I", said the cat. "I'm too busy".

"Not I", said the mouse. "I'm too tired".

“We can help you!” said the three chickens. So, they cut the wheat, took it to the mill and made some good flour.

In the evening the little red hen said, "Let's make a cake! Who can help me?"

"Not I", said the dog. "I'm too hot today".

"Not I", said the cat. "I'm very busy".

"Not I", said the mouse. "I'm very tired".

"Well", said the little red hen, "My chickens and I will make the cake”. So, they cut some apples and mixed them with some milk, sugar and flour.

Then the little red hen put the cake in the cooker. “That’s a nice smell”, said the dog, the cat and the mouse. And they came to the kitchen.

“Well, well”, said the hen. “Now we have a nice cake! Who will help me eat it?"

“I will!” said the dog. “I can eat a lot of cakes!”

“I will!” said the cat. “I’m hungry”.

“I will!” said the mouse. “I love cakes!”

“Oh, no!” said the little red hen. “You won’t! My chickens and I planted the grain, watered and cut the wheat, took it cake to the mill, mixed the cake and put it to the cooker. And now my chickens and I will eat the cake up”. And they did. What a tasty cake it was!

**Exercises**

**1. Put these sentences in the right order and read them.**

а) Then the little red hen put the cake in the cooker.

b) One morning the little red hen saw that the wheat was yellow.

c) “That’s a nice smell”, said the dog, the cat and the mouse.

d) One day the little red hen saw a grain of wheat on the farm.

**2.Who said it?**

a) “Now we have a nice cake! Who will help me eat it?"

b) "I'm very tired".

c) “I’m hungry”.

d) “I can eat a lot of cakes!”

**3.Right or wrong? Read and say.**

a) Once upon a time there lived a little black hen.

b) Then the little red hen put the cake in the cooker.

c) What a tasty cake it was!

d) In the morning the little red hen said, "Let's make a cake! Who can help me?"

**4. Find and read sentences with new words.**

**5. Find and read answers to these questions.**

a) When did little red hen live?

b) Who were her neighbors?

c) Who did like cake?

d) Who helped the hen to make a cake?

**6. Listen to the fairy tale and read it aloud.**

**7. Act out the talks of the little red hen with her chickens, the dog, the cat and the mouse.**

**Приложение 7**

*Таблица 4*

Результаты повторного тестирования

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Фамилия и имя ученика** | **Задания** | | | | | | |
| **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | **7** |
| 1. Ева К. | + | + | + | + | + | + | + |
| 1. Полина З. | + | + | + | + | + | + | + |
| 1. Слава К. | + | + | + | + | - | + | + |
| 1. Дима К. | + | + | - | + | + | + | + |
| 1. Ксения Ш. | + | - | + | + | - | + | + |
| 1. Костя С. | - | + | + | + | + | + | + |
| 1. Настя К. | + | + | + | - | + | - | + |
| 1. Катя Р. | + | + | - | + | + | + | - |
| 1. Катя С. | + | + | + | + | + | + | - |
| 1. Рита П. | + | + | + | - | - | + | + |
| 1. Саша П. | + | + | + | - | - | - | + |
| 1. Женя Ч. | + | + | - | + | + | + | - |
| 1. Ваня З. | - | + | + | + | + | + | + |

**Приложение 8**

*Таблица 5*

Результаты повторного тестирования в процентном соотношении

|  |  |
| --- | --- |
| Имя и фамилия ученика | Качество выполненных заданий послечтеневого этапа |
| 1. Ева К. | 100% |
| 1. Полина З. | 100% |
| 1. Слава К. | 86% |
| 1. Дима К. | 86% |
| 1. Ксения Ш. | 71% |
| 1. Костя С. | 86% |
| 1. Настя К. | 71% |
| 1. Катя Р. | 71% |
| 1. Катя С. | 86% |
| 1. Рита П. | 71% |
| 1. Саша П. | 57% |
| 1. Женя Ч. | 71% |
| 1. Ваня З. | 86% |

**Приложение 9**

*Коэффициент уровня сформированности языковой компетенции учащихся*

*(после проведения занятий)*

(коэффициент от 100% возможностей учащихся)



**Приложение 10**

*Результативность проведенной работы по формированию языковой компетенции*



1. Common European Framework of Reference*,* 1993, Draft 1 [↑](#footnote-ref-2)
2. Новые государственные стандарты школьного образования по иностранному языку. – М.: АСТ: Астрель, 2006 [↑](#footnote-ref-3)
3. *Клычникова З.И.* Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – М., 1973. [↑](#footnote-ref-4)
4. *Kohonen V.* Reading Processes // Communicative Language Teaching in the Classroom. Report on CDCC Workshop 3 (Finnland, 1984) / - Strassburg, Europarat, 1985 [↑](#footnote-ref-5)
5. *Егоров Т.Г.* Психология овладения навыком чтения. – М.,1953 [↑](#footnote-ref-6)
6. *Фоломкина С.К.* Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М., 1987 [↑](#footnote-ref-7)
7. Программа обучения иностранным языкам учащихся начальной школы. - М., 2006 [↑](#footnote-ref-8)
8. *Фоломкина С.К.* Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М., 1987 [↑](#footnote-ref-9)
9. Программа… «Первые шаги», 1995 [↑](#footnote-ref-10)
10. Программа обучения иностранным языкам…, 2000 [↑](#footnote-ref-11)
11. *Малькова Е.В.* Формирование межкультурной компетенции в процессе работы над текстами для чтения: Автореф. Дис. … канд. пед. наук. – М., 2000 [↑](#footnote-ref-12)