

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно- педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Теория и методика преподавания иностранных
языков и культур»

(наименование кафедры)

45.03.02 «Лингвистика»

(код и наименование направления подготовки, специальности)

«Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»

(направленность (профиль)/ специализация)

Бакалаврская работа

на тему «Формирование рецептивного компонента коммуникативной
компетенции в процессе обучения изучающему чтению на уроках
английского языка в средней школе на основе технологии кейс-стади»

Студент

А.А. Шарандова

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

Н.В. Коноплюк

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Допустить к защите
Заведующий кафедрой
ТМПИЯиК

к.п.н., доцент

(ученая степень, звание)

С.Н. Татарничева

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

«____» _____ 2019 г.

Тольятти 2019

АННОТАЦИЯ

В жизни человека чтение играет существенную роль. Оно не только обогащает человека интеллектуально, но и позволяет ему основательнее понять окружающий мир. В соответствии с современными требованиями, обучение иностранному языку в средней школе должно быть коммуникативно-ориентированным во всех видах речевой деятельности и все упражнения на уроке должны обладать коммуникативной нацеленностью. В настоящее время эта задача может быть успешно решена с помощью чтения и упражнений, связанных с содержанием прочитанного. Таким образом, мы можем говорить об **актуальности** данного исследования, реализующего коммуникативно-компетентностный подход к обучению иностранному языку.

Объектом исследования является процесс обучения чтению на иностранном языке. **Предмет исследования** – технология кейс-стади как основа формирования рецептивного компонента коммуникативной компетенции при обучении чтению. **Цель исследования** – повышение эффективности формирования рецептивного компонента коммуникативной компетенции в процессе обучения чтению при использовании кейс-стади на уроках английского языка. В соответствии с поставленной целью в работе решаются следующие **задачи**: 1) изучить особенности формирования рецептивного компонента коммуникативной компетенции вообще и в процессе обучения чтению в частности; 2) изучить теоретические аспекты организации технологии кейс-стади и особенности использования в ней чтения; 3) разработать систему упражнений, направленных на формирование рецептивного компонента иноязычной коммуникативной компетенции в процессе обучения чтению на английском языке.

Представленные цели и задачи обусловили структуру работы, которая состоит из введения, 2 глав, заключения, списка литературы и семи приложений. В первой главе нами были изучены такие теоретические вопросы как рецептивная речевая деятельность, типы чтения, коммуникативная компетенция, «кейс-стади», обобщены теоретические

основы методической организации кейс-стади на уроках по английскому языку. Таким образом, нами было определено, что чтение — это один из рецептивных видов речевой деятельности и оно является частью коммуникативной деятельности людей. В методике преподавания выделяется четыре вида чтения: просмотровое чтение; ознакомительное чтение; изучающее чтение; поисковое чтение. Кейс-стади представляет собой вид технологии обучения, основанный на использовании наборов (кейсов) текстовых, аудиовизуальных и мультимедийных учебных материалов, следовательно, кейс непосредственно связан с чтением. Во второй главе нами была проанализирована структура методической организации работы с текстом в пособии Spotlight 11 (Английский в фокусе), разработана серия кейсов для учащихся 11 класса средней школы, кейсы были апробированы, а также была проанализирована их эффективность в целях обучения изучающему чтению. По итогам эксперимента был сделан вывод, что предложенная нами серия заданий способствовала развитию навыка изучающего чтения и мотивированности чтения у учащихся.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	5
Глава 1. Место обучения чтению в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции в средней школе.....	7
1.1. Формирование рецептивных умений как часть формирования коммуникативной компетенции.....	7
1.2. Формирование рецептивных умений при обучении чтению на иностранном языке.....	14
1.3. Применение технологии кейс-стади в обучении иностранным языкам.....	22
Глава 2. Особенности обучения изучающему чтению на уроках английского языка при использовании кейс-стади.....	31
2.1. Выявление уровня сформированности навыков изучающего чтения.....	31
2.2. Экспериментальное формирование навыков изучающего чтения при использовании кейс-стади и анализ полученных результатов.....	38
Заключение.....	46
Список используемой литературы.....	48
Приложения.....	53

ВЕДЕНИЕ

В жизни человека чтение играет существенную роль. Оно не только обогащает человека интеллектуально, но и дает ему возможность основательнее понять окружающий мир. Обучение чтению на иностранном языке не исключение, вследствие того, что оно обладает практически таким же значением для изучающего этот язык. В соответствии с современными требованиями, обучение иностранному языку в средней школе должно быть коммуникативно-ориентированным во всех видах речевой деятельности и все упражнения на уроке должны обладать коммуникативной нацеленностью. В настоящее время эта задача может быть успешно решена с помощью чтения и упражнений, связанных с содержанием прочитанного. На значение чтения в обучении иностранному языку указывают известные методисты, такие как Н.А. Орехова, И.А. Зимняя, С.К. Фоломкина, Е.А. Маслыко и др. Они исследовали проблему мотивации чтения с использованием различных технологий обучения. Таким образом, мы можем говорить об **актуальности** данного исследования, реализующего коммуникативно-компетентностный подход к обучению иностранному языку.

Объектом исследования является процесс обучения чтению на иностранном языке.

Предмет исследования – технология кейс-стади как основа формирования рецептивного компонента коммуникативной компетенции при обучении чтению.

Цель исследования – повышение эффективности формирования рецептивного компонента коммуникативной компетенции в процессе обучения чтению при использовании кейс-стади на уроках английского языка. В соответствии с поставленной целью в работе решаются следующие **задачи**:

1) изучить особенности формирования рецептивного компонента коммуникативной компетенции вообще и в процессе обучения чтению в

частности;

2) изучить теоретические аспекты организации технологии кейс-стади и особенности использования в ней чтения;

3) разработать и апробировать серию упражнений, направленных на формирование рецептивного компонента иноязычной коммуникативной компетенции в процессе обучения чтению на английском языке.

Методы исследования:

1) теоретические: изучение и анализ научной и научно-методической литературы;

2) диагностические: анализ УМК;

3) эмпирические: педагогический эксперимент.

Методологическую основу исследования составляют труды ученых-методистов С.К. Фоломкиной, И.А. Зимней, разрабатывавших теорию обучения чтению, а также работы О.К. Ильиной, Л.Н. Щербатых в области использования кейсов в процессе обучения.

Практическая значимость работы: разработанный в ходе данного курса комплекс упражнений может быть использован на уроках английского языка в средней школе.

Данная работа состоит из введения, заключения и двух глав, списка литературы и 7 приложений.

Глава 1. МЕСТО ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

1.1. Формирование рецептивных умений как часть формирования коммуникативной компетенции

Коммуникативная компетенция в широком смысле — это способность к общению. Первым термин «коммуникативная компетенция» применил Делл Хаймс. Он вкладывал в это понятие внутреннее понимание ситуационной уместности языка и возможности, позволяющие становиться участником речевой деятельности. Д. Хаймс одним из первых продемонстрировал, что обладание языком подразумевает не только лишь знание грамматики и лексики, но и общественных обстоятельств их употребления [9, с. 180].

В современной науке имеется довольно большое количество определений иноязычной коммуникативной компетенции. О.Т. Солтанбекова в своей статье пишет о коммуникативной компетенции, что «это сложное и многоаспектное явление, в связи с чем существует множество определений этого понятия» [24, с. 40].

И.А. Зимняя даёт следующее определение коммуникативной компетенции: «Овладение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность; ориентацию в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету» [14, с. 13].

С.Е. Зайцева определяет коммуникативную компетенцию как «способность осуществлять речевую деятельность средствами изучаемого языка в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности» [12, с. 21]. В основе коммуникативной компетенции

находится совокупность умений, которые дают возможность принимать участие в речевом общении в его продуктивных и рецептивных видах.

Н.П. Таюрская в своей статье сообщает о том, что развитие и усовершенствование иноязычной коммуникативной компетенции совершается в абсолютно всех ее элементах. Затем она анализирует компонентный состав коммуникативной компетенции более детально, выделяя в ней лингвистический, социолингвистический, дискурсивный, социокультурный, социальный, компенсаторный и учебно-познавательный компоненты [25, с. 84].

Описывая лингвистическую или языковую компетенцию, Н.П. Таюрская имеет в виду правильно сформированные грамматические навыки, умение строить предложения и понимание высказываний на иностранном языке. Лингвистическая компетенция считается основным элементом коммуникативной компетенции. При дефиците лексических и грамматических знаний, а также навыков говорения, коммуникация становится невозможной. Социолингвистическая компетенция понимается как способность подобрать подходящую лингвистическую форму, метод выражения в зависимости от ситуации, коммуникативной цели и замысла оратора. Н.П. Таюрская определяет дискурсивную (речевую) компетенцию, как усовершенствование коммуникативных умений в четырёх типах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении и письме) и умений составлять план собственного речевого и неречевого поведения. Главная цель педагога при формировании речевой компетенции – обеспечивать обширную речевую практику общения. Под социокультурной компетенцией понимается комплекс знаний о национально-культурных особенностях страны изучаемого языка, навыки определения общего и отличительного в культуре родной страны и страны изучаемого языка. Социальная компетенция проявляется в стремлении и готовности вести взаимодействие с другими людьми, умении регулировать ситуацию. Компенсаторная компетенция – это совокупность особых умений и способностей, которая даёт возможность

компенсировать дефицит знания языка при получении и передаче иноязычной информации. Учебно-познавательная компетенция – это комплекс общих и особых учебных умений и способностей познавательной деятельности. Ознакомление с понятными учащимся методами и приёмами индивидуального изучения языков и культур, включая использование новых информационных технологий [25, с. 84].

Ф.М. Литвинко в своей статье пишет, что «представленные суждения о содержании понятия коммуникативная компетенция позволяют сделать вывод: теоретическую составляющую коммуникативной компетенции образуют коммуникативно-значимые знания о системе языка, о речеведческих понятиях, о видах речевой деятельности, об особенностях функционирования единиц языка в речи; практическую составляющую – речевые умения в рецептивных (слушание и чтение) и продуктивных (говорение и письмо) видах речевой деятельности» [19].

В соответствии со статьей К.С. Якубаевой, рецептивная речевая деятельность реализовывает понимание и последующее обрабатывание данных. Рецептивная речевая деятельность содержит аудирование и чтение. В рецептивных типах речевой деятельности действуют слуховые и зрительные анализаторы, в продуктивных — речеслуходвигательный. В соответствии с данным сведениям, рецептивные разновидности речевой деятельности формируются исключительно с помощью слухового и визуального восприятия [31].

К.С. Якубаева утверждает, что важной составляющей рецептивных видов деятельности – аудирования и чтения – считается понимание. В первую очередь, это процедура сравнения значения и формы, а именно понимание слов, сочетаний слов и фразеологизмов, далее представление смысла, сути, содержания прочтенного и услышанного. Понимание предполагает нелегкую ментальную работу человека. Декламирующий либо слушающий не только приобретает готовые данные, однако и сравнивает услышанное либо декламируемое с собственными навыками, существующими у него

познаниями и данными [31].

Единые свойства аудирования и чтения (структура, состав, речевые механизмы), соответствие коммуникативных течений декламирующего и слушающего (получение данных из письменного или услышанного текста), существенное схождение языкового и речевого использованного материала, специализированного на данных видах речевой деятельности, устанавливают потребность взаимозависимого обучения чтению и аудированию. Данная связь должна учитываться и при формулировке коммуникативных задач, нацеленных на формирование рецептивных способностей и умений [31].

Едиными для чтения и аудирования считаются следующие рецептивные умения — совершать заключения на основе прослушанной или прочитанной информации; понимать весь смысл и отдельные части информационного сообщения; делить информацию на смысловые части; оценивать прочитанное или прослушанное; выделять новую и известную информацию [31].

Проанализировав документ «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка» ("Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment"), мы выявили следующие требования к формированию рецептивных умений. С целью осуществления контроля усвоения иностранного языка существует шкала Совета Европы. Её смысл заключается в определении единых стандартов, которые должны применяться в европейских странах при оценке. Уровень сформированности навыков и компетенций определяется формулой «can do». Заключается эта концепция в трех уровнях, а каждый из них делится на два подуровня владения иностранным языком. Эта систематизация предназначена для всех участников образовательного процесса:

- 1) А (A1, A2) - «начальный»;
- 2) В (B1, B2) - «средний»;
- 3) С (C1, C2) - «продвинутый» [33].

В соответствии с целью и задачами нашей работы нам необходимо проанализировать уровень В1, исходя из того, что эксперимент будет

проводиться с учащимися одиннадцатого класса школы. На данной ступени обучения предполагается, что учащиеся в полной мере владеют уровнем В1. Касательно чтения, на среднем уровне учащийся может отбирать небольшие фрагменты информации из нескольких источников и обобщать их для кого-то другого. Может перефразировать короткие письменные отрывки простым языком, используя оригинальную формулировку и порядок слов в тексте.

В зависимости от коммуникативной цели документ выделяет пять типов чтения, для которых описаны отдельные умения. При чтении для общего понимания учащийся также может читать простые фактические тексты по предметам, связанным с его или ее областью и интересом с удовлетворительным уровнем понимания. При чтении корреспонденции он достаточно хорошо понимает описание событий, чувств и пожеланий в личных письмах. При чтении для ориентации учащийся может сканировать более длинные тексты, чтобы найти нужную информацию и собирать информацию из разных частей текста или из разных текстов для выполнения конкретной задачи; может найти и понять соответствующую информацию в повседневных материалах, таких как письма, брошюры и краткие официальные документы. При чтении для поиска информации и аргументов учащийся способен выделять основные выводы в четко обозначенных аргументативных текстах; может распознать аргументацию при рассмотрении представленной проблемы, не обязательно подробно; может распознавать важные моменты в простых газетных статьях на знакомые темы. При чтении инструкций может понять четко написанные, простые инструкции для различного оборудования [33].

Документ также выделяет пять типов аудирования, для которых описаны отдельные умения. При прослушивании для общего восприятия учащийся может понимать прямую фактическую информацию по общим повседневным или связанным с работой темам, идентифицируя как общие сообщения, так и конкретные детали, при условии, что речь четко сформулирована и акцент знаком; может понять основные моменты ясной

стандартной речи в знакомых вопросах, с которыми регулярно сталкивается работа, школа, отдых и т. д., включая короткие рассказы. Присутствуя, при разговоре носителей языка учащийся как правило, может следовать основным пунктам обсуждения, если речь четко сформулирована в стандартном диалекте. При прослушивании в качестве члена аудитории может понимать лекцию при условии, что предмет знаком и презентация четко структурирована; может кратко изложить беседы по знакомым темам, если они представлены четко сформулированной стандартной речью. При прослушивании объявлений и инструкций может понять простую техническую информацию, такую как инструкции по эксплуатации для повседневного оборудования; может следовать подробным указаниям. При прослушивании аудиозаписей может понимать информационное содержание большинства записанных или транслируемых аудиоматериалов на темы, представляющие личный интерес, изложенные с помощью четкой стандартной речи; понимает основные моменты новостных радиопередач и более простых записанных материалов о знакомых предметах представленных относительно медленно и четко [33].

Далее следует рассмотреть требования к сформированности рецептивных навыков, предъявляемые рабочей программой обучения. Согласно программе обучения, разработанной для 10-11 классов общеобразовательных учреждений по курсу УМК «Английский в фокусе (Spotlight 10-11), в результате изучения иностранного языка на базовом уровне ученик должен: уметь читать оригинальные тексты на английском языке различных стилей: публицистический, художественный, научно-популярный, прагматический, используя основные виды чтения (ознакомительное, изучающее, поисковое, просмотровое) в зависимости от коммуникативной задачи. Последующее развитие навыков изучающего чтения аутентичных текстов различных стилей: публицистических, научно-популярных, художественных, прагматических, а кроме того текстов из различных сфер знаний (с учётом межпредметных связей): «с целью полного

и точного понимания информации прагматических текстов (инструкций, рецептов, статистических данных)» [26]. Учащийся, по окончании курса должен также уметь: выделять главные факты в тексте; отделять основную информацию от посредственной; предугадывать вероятные события/факты; выявлять причинно-следственные взаимосвязи между фактами; понимать аргументацию; извлекать требующуюся/интересующую информацию; выражать собственное мнение по отношению к прочитанному [26].

С целью развития перечисленных умений обучающимся могут быть предложены следующие коммуникативные задачи: послушать либо прочесть начало текста и определить свое мнение о возможной проблеме (содержании) сообщения; исследовать иллюстрации к повествованию и попробовать определить его тематику; послушать либо прочесть ряд речевых шаблонов и установить условия для их применения; послушать либо прочесть начало сообщения и предположить, что может следовать далее; послушать либо прочесть название рассказа, проект, трудности, ключевые слова и сочетания слов и выделить, о чем пойдет рассказ; послушать либо прочесть рассказ и выбрать из рекомендованных иллюстраций те, которые лучше отражают его проблему; послушать либо прочесть два рассказа и определить схожесть или различие их тем; послушать либо прочесть текст и выбрать из рекомендованных то название, которое наиболее конкретно отражает его тему [31].

Суммируя все вышеупомянутое можно сделать вывод, что аудирование и чтение трудно охарактеризовать как бездейственные виды коммуникативной деятельности, так как деятельность слушающего и читающего по извлечению, переработке и осмыслению информации требует огромной работы и проходит не менее усиленно, чем при говорении и письме. Обдуманная система упражнений даёт возможность сделать работу по формированию рецептивных умений продуктивной.

1.2. Формирование рецептивных умений при обучении чтению на иностранном языке

По мнению Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, «чтение — это один из рецептивных видов речевой деятельности, направленный на восприятие и понимание письменного текста; входит в сферу коммуникативной деятельности людей и обеспечивает в ней одну из форм (письменную) общения. Важнейшая среди целей обучения языкам – формирование умения в процессе чтения извлекать информацию из графически зафиксированного текста, что позволяет активно использовать изучаемый язык в различных видах деятельности» [1, с. 346]. Чтение является веским основанием для развития основных и важнейших языковых навыков, а также для улучшения межкультурной коммуникативной компетенции [37].

Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин рассматривают чтение с психологической точки зрения утверждают, что это процедура, которая складывается из техники чтения и понимания при чтении [1, с. 346]. Осознание во время чтения сопоставляется с техникой чтения как задача и способ. Понимание при чтении — это процедура осознания сути текста при помощи определения взаимосвязей среди его элементов; оно считается одним из разновидностей мыслительной работы человека. Декламирующий не только лишь приобретает готовые данные, но он еще и сравнивает роль декламируемого со своим опытом, имеющимися информацией и знаниями. Э.Г. Азимовым и А.Н. Щукиным были установлены следующие условия, оказывающие значительное воздействие на понимание при чтении: информативная насыщенность, композиционно-логичная структура текста, языковое олицетворение и открытость логической, психологической и другой информации текста, степень приближения лексики, грамматики и стиля речи декламирующего к лексике, грамматике и стилю текста; координирование ориентированности интереса при восприятии текста; персонально-психологические характерные черты читающего [1, с. 346].

С каждым годом люди всё больше утрачивают тягу к чтению в связи с появлением новых цифровых технологий. Но это не значит, что стоит прекратить уделять внимание чтению. Наоборот нам необходимо относиться к этому процессу серьезнее. Читающие люди более грамотные, у них развита фантазия и хорошая память, они способны мыслить, им легче обучаться, они владеют большим словарным запасом и благодаря этому у них красивая речь. Т.Г. Галактионова полагает, что количество читающего населения влияет на многие факторы, которые имеют значение для конкурентоспособности государства, такие как уровень жизни, развитие науки, рост экономики, качество образования, сохранение и развитие культурного и духовного наследия и даже оборона и безопасность страны [7, с. 158].

Из этого следует, что приобщение детей и молодых людей к чтению — это первоочередная задача современных учителей и родителей. По этому поводу у великого педагога Ш.А. Амонашвили есть замечательное выражение: «Воспитание у детей любви к чтению — дело педагогической чести!» [3, с. 25].

Любой преподаватель должен понимать, что чтение считается одним из основных типов коммуникативно-познавательной работы обучающихся. Чтобы понять, как человек усваивает информацию, преподаватель должен сначала определить форму преподавания и обучения, прежде чем попытаться разработать эффективную методику [34, с. 8]. По мнению В.А. Зюковой, чтение на уроках иностранного языка осуществляет разнообразные функции: во-первых, предназначается для практического освоения иностранного языка; во-вторых, считается приемом обучения языку и культуре; в-третьих, чтение служит средством информативной и общеобразовательной деятельности. Считается, что чтение содействует развитию разнообразных видов коммуникативной деятельности. Непосредственно чтение предоставляет максимальные возможности для обучения и многостороннего развития учащихся с помощью иностранного языка. Учебное чтение является обязательным ресурсом в преподавании иностранного языка [16, с. 46].

Как отмечают Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин, «в обучении иностранным языкам чтение выступает преимущественно как прием обучения – в обучении произношению, для создания правильных слухомоторных образов, в овладении звуковой и графической системой языка, в работе над интонационным оформлением текста, ритмом и мелодикой» [1, с. 347]. В практике преподавания применяют хоровое и индивидуальное чтение. Соотношение чтения вслух и чтения про себя изменяется в связи с целью занятия и этапа обучения. Чтение вслух в особенности значительно на начальном этапе во время развития слухо-произносительных и ритмико-тональных способностей и освоения техники чтения. Чтение вслух способно представлять и независимый вид речевой деятельности в варианте выразительного чтения [1, с. 347].

Чтение вслух неразрывно связано с понятием «техника чтения». Т.А. Козлякова определяет технику чтения как способность определять крепкие звуко-буквенные и буквенно-звуковые соотношения. Она считает, что обучающимся необходимо освоить фонетическую структуру слова, навыки неотделимого произношения слов и синтагматическое членение предложения, освоить виды интонационных систем с целью обучения чтению [17, с. 211]. Хорошая техника чтения — это быстрое чтение с правильной артикуляцией и ударением, правильной расстановкой интонации и ритма. Чтение про себя оказывается невозможным без сформированного механизма внутреннего проговаривания. Формируется такой механизм при чтении вслух.

Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин определяют чтение про себя как форму чтения, которая «проходит без внешнего озвучивания графического текста; имеет целью только получение информации» [1, с. 348]. В преподавании иностранного языка оно считается целью и способом обучения.

Чтение про себя – это извлечение информации из читаемого текста. Уровень понимания содержания текста может быть разным. Задача педагога — выработать у обучающихся уверенность в беспереводном понимании

читаемого. Скорость чтения про себя варьируется в зависимости от цели и этапа обучения. Зрелое чтение про себя предполагает достаточно быструю переработку информации. Чтение про себя, как и чтение вслух, полезно проводить в заданном темпе с последующей проверкой понимания прочитанного.

Базой методической систематизации видов чтения является выделение учебного чтения и коммуникативного (реального) чтения. Все без исключения разновидности чтения взаимосвязаны и дополняют друг друга [1, с. 346].

В методологии выделение видов обучающего чтения выполняется согласно некоторым критериям:

- 1) на базе эмоциональной установки различают аналитическое и синтетическое чтение;
- 2) согласно уровню роли родного языка в понимании текста выделяют беспереводное и переводное чтение;
- 3) согласно уровню поддержки обучающегося бывает подготовленное и неподготовленное чтение, чтение со словарем, чтение без словаря;
- 4) согласно координации учебной деятельности существует индивидуальное и фронтальное, классное и домашнее чтение;
- 5) согласно целевой ориентированности и характеру протекания процесса различают просмотровое, поисковое, ознакомительное, реферативное и изучающее чтение [1, с. 347].

Наиболее общепринятой считается система деления видов чтения «по тем коммуникативным задачам, которые они призваны выполнять», впервые предложенная в российской методике С.К. Фоломкиной [28, с.57]. Она выделила 4 вида чтения про себя:

- 1) просмотровое чтение;
- 2) ознакомительное чтение;
- 3) изучающее чтение;
- 4) поисковое чтение.

Просмотровое чтение — это вид чтения, при котором главными задачами читающего являются: понимание того, о чем текст, интересен ли текст и нужно ли прочитать текст более внимательно [1, с. 228]. Ознакомительное чтение — это вид чтения, когда читающий прочитывает текст один раз и понимает основное содержание текста и главную информацию [1, с. 174]. Изучающее чтение — это детальное чтение с максимально полным и точным пониманием всей информации и содержания текста. Скорость изучающего чтения составляет 50-60 слов в минуту [1, с. 76]. Поисковое чтение — чтение, направленное на выделение и восприятие графической информации [1, с. 202].

Указанные разновидности чтения также схожи со стилями чтения, предложенными иностранными методистами: «избирательное либо поисковое чтение, ориентировочное, курсорное либо беглое, полное чтение» [8, с. 51].

В данной работе необходимо ближе рассмотреть изучающее чтение, так как именно этот вид чтения соответствует целям и задачам нашей работы. По мнению Ф.М. Литвинко, обучение изучающему чтению возможно при следовании некоторым правилам: текст публицистического, художественного или научного стиля воспринимается учащимся без ограничения времени с установкой на точное его воспроизведение, этому способствует возможность многократного обращения к тексту. Изучающее чтение основано на некоторых коммуникативных умениях: оценка важности информации для выражения идеи автора; стремление осознать смысл текста в полном объеме; обнаружение отношений обусловленности между коннотационных элементов текста; составление плана текста, схем и таблиц, представляющие его суть в общем; разделение фактуальной, концептуальной и подтекстовой информации, средства выразительности речи [19, с. 5].

Н.А. Орехова считает, что обучение чтению должно быть подчинено конечной цели: навык чтения текстов на иностранном языке для получения информации и сформированная основа для самостоятельной деятельности с

различными текстами. Кроме того, она полагает, что для достижения этой цели нужно реализовать некоторые функции: в первую очередь, представляя собой область фактического использования приобретенных умений и способностей, чтение содействует формированию коммуникативной компетенции; во вторую очередь, чтение предоставляет возможность извлечения данных из разных сфер знаний, содействует умственному развитию учащихся в контексте освоения ими культуры чтения, культуры умственного труда. Также чтение влияет на формирование мировоззрения, и кроме того содействует формированию созидательной активности и самостоятельности [21, с. 132].

Далее рассмотрим формирование коммуникативных умений при обучении чтению. Ф.М. Литвинко утверждает, что цель чтения, аналитико-синтетической деятельности, – восприятие, понимание и активная переработка письменного текста – может быть достигнута при условии учета вида чтения по целевой установке (ознакомительное, изучающее, поисковое) и сформированности единых коммуникативных навыков: определение темы текста, подтемы, используемые для ее раскрытия, основной идеи текста; оценивание информации текста по ее значимости для раскрытия темы (главное/второстепенное); выявление структурно-логических частей текста, осмысление их содержания и установка отношений среди них [19].

Осознание текста – это сложный процесс, который требует знания в определённой области и использование ранее приобретенных знаний [36]. При работе с текстом выделяют три этапа: предтекстовый, текстовый и послетекстовый.

Е.А. Маслыко утверждает, что «предтекстовые задания нацелены на моделирование фоновых заданий, необходимых и достаточных для рецепции конкретного текста, на устранение смысловых и языковых трудностей его понимания и одновременно на формирование навыков и умений чтения, выработку стратегии понимания» [20, с. 97]. Очень важно на данном этапе не раскрывать всё содержание текста, во избежание потери интереса к нему.

В текстовых заданиях содержатся указания на скорость и потребность решения конкретных познавательных-коммуникативных задач в ходе чтения и его определенный вид. Кроме этого, обучающиеся выполняют упражнения с текстом, которые обеспечивают развитие соответствующих определенному виду чтения навыков и умений [20, с. 97].

Послетекстовые задания нацелены на контроль за уровнем сформированности навыков чтения, на проверку понимания текста и на возможность применения полученной информации в будущем [20, с. 97].

Методистами разработаны системы упражнений для работы с текстом при изучающем чтении, обеспечивающими, на взгляд авторов, формирование необходимых навыков. Так, система упражнений Т.П. Леонтьевой включает внимательное чтение учащимися упражнений и заданий (предтекстовых и послетекстовых), которые облегчают понимание в процессе чтения; использование иллюстраций, заголовков, таблиц и др. для прогнозирования содержания; чтение текста полностью, а не по предложениям и словам; использование личного опыта учащегося и имеющихся знаний, полученных по другим предметам и информации, полученной из других источников; проявление языковой и контекстуальной догадки; использование словаря и другой справочной литературы [18, с. 112].

Е.А. Маслыко предлагает систему упражнений на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах работы с иноязычным текстом при изучающем чтении (Приложение 1).

Г.И. Боборико утверждает, что для изучающего чтения используются совершенно все без исключения виды упражнений – языковые, предкоммуникативные, коммуникативные [5, с. 107].

Задача языковых упражнений заключается в уменьшении психических и лингвистических трудностей. При работе с языковыми упражнениями много внимания уделяется нахождению в тексте малоизученных языковых явлений и нахождению их смыслов, работе с антонимами и синонимами, отводному, смысловому и контекстуальному прогнозированию, правильному

оформлению фраз и предложений, развитию рецептивного словаря (лексические единицы, которые познаются обучающимися при чтении) и возможного словаря, (который никак не пополняется, но расширяется на базе предположения) [5, с. 107].

Предкоммуникативные упражнения применяются с целью развития у обучающихся умений использования разных речевых систем. Интерес обучающихся сперва ориентирован на содержание формулировки, а далее на его наружную оболочку. Предкоммуникативные упражнения заключаются в вопросно-ответных заданиях, при помощи которых совершается работа над содержанием текста (выделение главной и не важной информации в тексте, изучение композиционной структуры, формирование и создание главной идеи и т.д.), комбинаторные упражнения, задания на увеличение или сокращение фраз [5, с. 108].

Коммуникативные упражнения заключаются в ситуативных упражнениях, направленных на развитие умений и способностей в исследовании учебных коммуникативных ситуаций, предельно приближенных к ситуациям общения, упражнения, с поддержкой которых выполняется контроль понимания содержания, задания на развитие смыслового рассмотрения и синтеза, творческие задания [5, с. 108].

Система приемов, описанных К.С. Якубаевой (Приложение 2), направлена на формирование следующих рецептивных умений и навыков: предвидеть проблему и суть содержания текста на базе ситуационно-контекстуальных данных; определять логические отношения между коннотационными частями сообщения; понимать эмоциональный настрой текста в целом; понимать содержание текста; осознавать главную мысль текста, несмотря на присутствие неизвестных языковых единиц; определять единый смысл, основную идею и замысел автора сообщения [31] .

Итак, суммируя всё вышеупомянутое, отметим, что чтение рассматривается в школьной методике как одна из целей преподавания иностранного языка. Основной задачей хорошего преподавателя является

оказание помощи учащимся в преодолении трудностей. В таком случае чтение на занятиях по иностранному языку принесёт наибольшую пользу как для преподавателя, так и для учащихся. Обдуманная концепция заданий повышает вероятность успешной работы по формированию навыков изучающего чтения и может помочь при обучении таким ключевым навыкам как языковая и семантическая догадка, умение воспроизвести прочитанное в устной и письменной форме, а также она способствует повышению темпа чтения.

1.3. Применение технологии кейс-стади в обучении иностранным языкам

В современном обществе к системе высшего профессионального образования предъявляются новые требования, появляются новые цели. Наиважнейшей задачей подготовки студентов становится не только передача знаний, но и в первую очередь формирование компетенций, на первый план выходят современные коммуникативные технологии и активные методы обучения такие как, ролевая игра, проектная работа, конференция, дискуссия и другие. В этом ряду располагается и кейс-стади, он рассматривается как неотъемлемая часть коммуникативной направленности преподавания иностранного языка.

Т.Ю. Айкина определяет кейс-стади как: «Метод кейсов или метод конкретных ситуаций – метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач-ситуаций» [2, с. 58]. Существуют и иные трактовки кейс-стади, некоторые ученые-методисты определяют данное явление как «технология».

В основу нашей работы легло определение, предложенное в словаре методических терминов и понятий Э.Г.Азимова и А.Н.Щукина. Упомянутые выше ученые-методисты представляют кейс-стади как «вид технологии обучения, основанный на использовании наборов (кейсов) текстовых, аудиовизуальных и мультимедийных учебных материалов» [1, с. 93].

Очевидно, что кейс-стади не может быть рассмотрен как метод, так как его природа несколько шире и он может включать в себя элемент разных методов.

В начале двадцатого столетия (1921 г.), В.Донама декан Гарвардской предпринимательской школы создал первое руководство по формированию ситуационных упражнений. Через определенное время, в 1925 г., в изданиях Гарвардского университета были изданы первые подборки кейсов. В пятидесятых годах двадцатого столетия в Западной Европе начинают распространяться бизнес-кейсы.

Среди лучших бизнес школ Европы, не только принимающих участие в преподавании, но и содействующих написанию аналогичных кейсов, отмечают достаточно популярные бизнес-школы. Таким образом, кейс-стади, завоевывая все больше новых сторонников, начинает широко использоваться в обучении во всем мире. Популяризация технологии кейс-стади в мире совершалось в 70-80 годы, непосредственно в данный период истории технология обрела известность и в СССР. Но в нашей практике кейс-стади был востребован ещё в двадцатые года двадцатого столетия и отмечался педагогами экономических и финансовых дисциплин как «метод казусов» [11, с. 4].

Т.Ю. Айкина определяет кейс как: «События, реально произошедшие в той или иной сфере деятельности и описанные авторами с целью спровоцировать дискуссию в учебной аудитории» [2, с. 58].

Целью технологии кейс-стади является совместное обсуждение и анализ кейса группой студентов, представление решения с его последующей оценкой и выбор лучшего варианта для данной проблемы. Кейс-стади на уроках английского языка используется с учетом специфики предмета. С целью формирования у учащихся необходимых умений и навыков в определенном виде иноязычной речевой деятельности, а также лингвистической компетенции на требуемом программой и стандартом обучения уровне, требуется активная устная иноязычная практика для

каждого участника образовательного процесса. Необходимо учитывать и то, что иностранный язык как элемент культуры функционирует в условиях определенной среды, и речь также идет о необходимости формирования социокультурной компетенции у учащихся.

Чтобы сформировать коммуникативную компетенцию вне языкового окружения, нужно предлагать способы вовлечения обучающихся в дискуссию, провоцируя их наводящими и спорными вопросами, чтобы они на практике могли познавать особенности работы английского языка в новой для них ситуации. Основная идея данного подхода к обучению иностранному языку, таким образом, состоит в том, чтобы сместить акцент на активную ментальную деятельность обучающихся, которая требует владение определенными языковыми средствами для своего оформления.

Стандартный кейс состоит из нескольких частей: описание конкретной ситуации; задания к кейсу; вспомогательная информация, предусмотренная для решений кейса. Кейс может быть представлен в устном или письменном виде, и содержать наглядный материал, например фотографии, таблицы или диаграммы.

М.В Гончарова утверждает, что информация, представленная в кейсе должна давать учащимся возможность применять профессиональные знания. В ходе изучения кейса происходит овладение новой лексикой, фразеологизмами, идиомами, новыми синтаксическими структурами, встречающимися в тексте. Кроме того, необходимость представления своего мнения на английском языке членам группы заставляет учащихся подготавливать и логически выстраивать свою речь. Уверенность и профессиональное видение способности положительно решить стоящую перед группой задачу, являются дополнительной мотивацией для овладения коммуникативными умениями на иностранном языке. Проявление в ходе обсуждения своих коммуникативных способностей даёт возможность каждому учащемуся увидеть свои слабые стороны и стимулирует желание работать для совершенствования знаний по иностранному языку и его

употреблению в речи [10, с. 97]. Учитель должен быть уверен в том, что проблема, представленная в кейсе, может быть решена с помощью нескольких вариантов решения. Более того, «не должно быть правильного решения» [23, с. 133].

С.А Федосова предлагает следующую классификацию кейсов по структуре:

- 1) структурированные кейсы (highly structured case) — ситуации изложены кратко и точно с конкретными данными и цифрами;
- 2) неструктурированные кейсы (unstructured cases) — материал с большим количеством информации, применяются для оценивания стиля и скорости мышления;
- 3) первооткрывательские кейсы (ground breaking cases) — могут быть короткими и длинными, побуждают учащихся мыслить нестандартно [27, с. 139].

Мишель Шварц в своей статье пишет о том, что учащиеся могут быть не знакомы с методом кейса или могут быть предрасположены к нежеланию работы в группе. Они должны точно знать, что от них ожидается, чтобы добиться успеха на занятиях. Для того, чтобы избежать разочарования, рассмотрим следующие советы по подготовке учащихся к работе с кейсом: начните с простого кейса; обсудите цель и предложенные методы решения кейса; предоставьте учащимся достаточно времени для работы с их командами; установите руководящие принципы обсуждения; уделите достаточно времени ознакомлению с текстом и установлению обстоятельств кейса; заверьте учащихся, что «беспорядок» является нормой для этого типа задания; убедитесь, что вы даете учащимся возможность высказать свое мнение и отзывы [40, с. 2].

Л.Н.Щербатых описывает несколько этапов организации уроков с использованием кейс-стади в обучении иностранному языку. Прежде всего, учащиеся должны познакомиться с кейсом. После первого прочтения информации у учащихся должно сформироваться общее впечатление о

предмете кейса; на данном этапе необходимо понимать какая область знаний понадобится в решении ситуации (просмотровое чтение). При повторном и последующих прочтениях предлагается выбрать и возможно выписать ту информацию из текста (цифры, имена, основные понятия), которая необходима для решения кейса. Также при последующем прочтении учащиеся должны сосредоточиться на подробной и детальной обработке необходимой информации (чтение с полным охватом содержания). На данном этапе ставится задача, которая заключается в совместной деятельности. Дискуссия или размышления о разных вариантах решения кейса может производиться в мини-группах или индивидуально. Обсуждение может проходить на родном или на иностранном языке, если уровень языковой подготовки позволяет это сделать. Этот этап, как утверждает Л.Н.Щербатых, производит организацию «совместной деятельности, основной задачей которого является организация деятельности по решению языковой проблемы» [30, с. 237]. В каждой группе происходит поиск решения проблемы, вырабатывается единая позиция. Затем происходит презентация решения кейса в устной или письменной форме. Далее организуется обсуждение выступления. Во время обсуждения учитель может направлять дискуссию с помощью вопросов. На заключительном этапе происходит анализ совместной деятельности, а также постановка новых задач и завершение дискуссии [30, с. 237].

По мнению М.В. Золотовой, кейс включает в себя несколько частей: вспомогательная информация, необходимая для анализа кейса; описание конкретной ситуации и задания к кейсу [15, с. 134]. Кейс может быть в мультимедийном или печатном виде и с дополнениями в виде наглядных материалов(фотографии, таблицы, диаграммы).

Формально М.В. Золотова выделяет следующие этапы работы с кейсом:

- 1) знакомство с ситуацией;
- 2) анализ информации;
- 3) поиск решения;

- 4) определение достоинств и недостатков каждого предложенного решения;
- 5) поиск альтернатив;
- 6) презентация результатов;
- 7) оценка участников;
- 8) подведение итогов [15, с. 134].

Преподаватель выступает в роли ведущего, направляющего дискуссию, направляющего вопросами и фиксирующего ответы. Он имеет вступительное и заключительное слово, создает деловой настрой во время занятия, оценивает участников, их анализ ситуации, а также результат работы [15, с. 134].

По мнению Т.Г. Бекишевой несмотря на то, что существует много вариантов использования кейса, предлагаемые ниже шесть шагов обеспечивают общую основу для ведения дискуссии. Первый шаг — дать группе достаточно времени, чтобы прочитать текст и подумать над кейсом. Если текст объемный, следует отдать его как домашнее задание с набором вопросов (например, в чем суть кейса? каковы альтернативные действия?) Второй шаг — представить кейс и дать некоторые инструкции о том, как начать его решение, как вы хотите, чтобы студенты рассмотрели эту проблему. Третий шаг — сформировать группы и следите за тем, что все студенты вовлечены в дискуссию. Разделение всего класса на более мелкие группы побуждает всех участвовать и взаимодействовать друг с другом. Четвертый шаг — сделать так, чтобы группы представили свои решения: когда учащиеся знают, что они отвечают за подготовку мини презентации, анализируют решения для представления классу, они с большим энтузиазмом будут участвовать в обсуждении. Пятый шаг — задать вопросы для уточнения и перевести обсуждение на другой уровень. По мере развития дискуссии преподавателю необходимо задавать вопросы, которые требуют от учащихся проверить свои предположения, обосновать свои ответы, привести примеры и т. д. Шестой шаг — обобщение поднятых вопросов. Следует обязательно собрать вместе разные темы обсуждения на конец урока, таким

образом, учащиеся смогут увидеть то, что они изучили, и таким образом у них есть некоторая обратная связь с их работой. Однако работа по синтезированию не обязательно должна ложиться на преподавателя; один или несколько учеников могут сделать это. Некоторые вариации этого общего метода включают в себя, проведение внешних исследований (индивидуально или в группах) чтобы рассмотреть предложенный кейс и сравнить реальный результат жизненной дилеммы с решениями, генерируемыми в классе [32, с. 294].

В книге «LCaS – Language case studies» говорится об использовании кейс-стади следующим образом. Применение кейс-стади помогает учащимся развивать исследовательские навыки, которые им обязательно пригодятся в будущей профессиональной жизни. Рецептивный характер таких заданий очевиден. Кроме того, кейс-стади может потребовать меньше учебного времени для учителя и учащихся, чем работа с проектом или глобальные симуляции, и могут быть легко интегрированы в существующую программу. При работе над кейсом учащихся просят проанализировать материал (рецептивный компонент), а затем разработать решение проблемы, которую они должны будут представить устно или письменно (продуктивный компонент). Чтение является неотъемлемой частью деятельности, а учащиеся обучаются эффективному чтению текста, например, так как они должны искать соответствующую информацию, используя довольно большой текст. Учащийся не будет искать в тексте неизвестные слова, что он/она очень часто делает при чтении коротких текстов на уроках иностранного языка, но будет анализировать содержание текста, чтобы иметь возможность обсудить данную ситуацию в группе и представить свои предложения и рекомендации всей аудитории [35, с. 16]. В основу нашей работы легли перечисленные выше рекомендации.

Таким образом, было определено, что кейс-стади развивает способности анализа ситуации, исследовательской деятельности и способствует улучшению навыков диалогической и монологической речи, а

также мотивирует учащихся к говорению на иностранном языке. Стоит отметить, что подбор и адаптация разнообразных кейсов, то есть ситуаций, требующих решения, с учетом темы урока и разработка упражнений к ним занимает у учителя много времени. Но, в то же время, использование таких текстов с системой заданий, направленных на формирование рецептивных коммуникативных навыков и умений на уроках иностранного языка открывает перед учителями неограниченные возможности. Например, это повышает мотивированность чтения, формирует навыки изучающего чтения и, следовательно, коммуникативные навыки, в общем.

Выводы по 1 главе

Нами было определено, что коммуникативная компетенция — это способность осуществлять речевую деятельность средствами изучаемого языка. В основе коммуникативной компетенции находится совокупность умений, которые дают возможность принимать участие в речевом общении в его продуктивных и рецептивных видах. Рецептивные умения в свою очередь осуществляют восприятие и дальнейшую обработку информации. Рецептивная речевая деятельность включает в себя чтение и аудирование.

Чтение — это один из рецептивных видов речевой деятельности, направленный на понимание и восприятие письменного текста; является частью коммуникативной деятельности людей и является в ней одной из форм (письменная) общения. В методике преподавания выделяется четыре вида чтения: просмотровое чтение; ознакомительное чтение; изучающее чтение; поисковое чтение. В данной работе мы подробнее рассмотрели изучающее чтение, так как именно этот вид представляет собой детальное чтение с максимально полным и точным пониманием всей информации и содержания текста и соответствует целям и задачам нашей работы.

Кейс-стади представляет собой вид технологии обучения, основанный на использовании наборов (кейсов) текстовых, аудиовизуальных и мультимедийных учебных материалов. Таким образом, кейс непосредственно связан с чтением. При работе с кейсом необходимо производить тщательный отбор подходящих для этого текстов, а также уделять должное внимание всем этапам работы с кейсом.

Глава 2. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИЗУЧАЮЩЕМУ ЧТЕНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ КЕЙС-СТАДИ

2.1. Выявление уровня сформированности навыков изучающего чтения

В ходе написания данной работы был проанализирован учебно-методический комплект: «Английский в фокусе» для 11 класса, О.В. Афанасьева, Д. Дули, И.В. Михеева, Б. Оби, В. Эванс. Цель анализа – выявить, на сколько адекватно представлены в данном УМК задания, направленные на формирование навыков изучающего чтения.

Учебно-методический комплект «Английский в фокусе» для 11 класса авторов О.В. Афанасьевой, Д. Дули, И.В. Михеевой, Б. Оби, В. Эванс состоит из следующих компонентов: учебник; рабочая тетрадь; книга для учителя; аудио CD для работы в классе; книга для чтения; языковой портфель; контрольные задания; аудио CD для самостоятельной работы дома; электронное приложение к учебнику с аудиокурсом для самостоятельных занятий дома. Данный комплекс отвечает требованиям Федерального государственного образовательного стандарта общего образования и соответствует общеевропейским компетенциям владения иностранным языком, а также предназначены для общеобразовательных учреждений: школ, лицеев, гимназий. Материал учебника состоит из восьми тематико-ситуативных блоков, которые, в свою очередь, представлены последовательными структурными компонентами: введение обучающихся в полилог культур (Culture Corner); применение материалов с целью подготовки ко всем разделам ЕГЭ (Spotlight on Exams); совершенствование умений чтения разных текстов (Literature); формирование навыков письменной речи в различных конфигурациях (Writing Skills); последовательное обращение к знаниям, получаемым обучающимися на других уроках (Across the Curriculum); использование материалов о России, её традициях, обычаях и

современном виде пребывания, её достоинствах в разных областях, её географии и культуре (Spotlight on Russia); задания с целью работы над грамматикой и лексикой (Grammar/Word Perfect); раздел Listening and Speaking skills, содействующий формированию у обучающихся умений аудирования и говорения; раздел Reading, с целью формирования у подростков навыков чтения [19].

Данный учебно-методический комплекс предлагает достаточно много заданий на различные виды чтения. Что касается изучающего чтения, то в данном УМК не всем этапам работы с текстом уделяется внимание в достаточной мере.

Предтекстовый этап может включать в себя обсуждение иллюстрации, фотографии, обзор заголовка, поиск основной мысли, прогнозирование возможного содержания текста, ответы на вопросы. Текстовый этап позволяет проконтролировать степень сформированности различных языковых навыков и речевых умений, понимание смысла текста, провести подготовку к интерпретации текста. Послетекстовый этап предполагает наиболее детальную проработку текста и его основного содержания, но при использовании данного УМК учителю нужно провести дополнительную подготовку к работе с текстом, так как задания по тексту в учебнике не всегда подразумевают все этапы работы с ним. Чаще всего сделан упор на какой-то один вид работы, либо это определение основной мысли, либо контроль основного понимания.

В качестве примера можно привести упражнения на текстовом этапе работы из 2 и 4 модулей учебника:

p. 40, ex.1. Read and match the headings (A-E) to the sections of the text (1-4). There is one that you do not need to use.

(Прочитайте и сопоставьте заголовки (A-E) с разделами текста (1-4). Один заголовок использовать не нужно).

p. 68, ex.1a. Read the text and list the passive forms in the text. What are the active forms?

1b. Which word do we use to introduce the agent? (i.e. the person/thing that performed the action) When do we omit it? Find examples in the text.

(Прочитайте текст и перечислите пассивные формы в тексте. Назовите активные формы.

Также можно привести примеры заданий на послетекстовом этапе:
Какое слово мы используем, чтобы представить действующее лицо? (т.е. человека / вещь, которые выполнили действие) Когда мы его опускаем? Найдите примеры в тексте.)

Таким образом, проанализировав учебно-методический комплект «Английский в фокусе» для 11 класса, мы пришли к выводу, что в данном УМК формированию навыков изучающего чтения уделяется внимание в недостаточной мере. Предлагаемые тексты для чтения и задания, связанные с некоторыми этапами работы с текстом, однотипны и не всегда заинтересовывают учеников в полной мере. Для более детальной работы с текстом, учителю необходимо проводить тщательную подготовку и подбирать дополнительный материал. Данных упражнений далеко не достаточно, чтобы повысить эффективность формирования навыков изучающего чтения.

С целью решения выявленной проблемы было принято решение разработать собственную серию заданий для использования на уроках английского языка. Для повышения мотивации и интереса учащихся к процессу чтения нами было принято решение включить задания по чтению в кейсы. Кейсы разрабатывались в соответствии с учебным планом и лексическими темами, которые были изучены в течение обучения и были внедрены в плановые занятия по иностранному языку в 11 классе средней школы. В основу кейсов были положены тексты, специально подобранные для этих целей. Тексты были взяты из новостных статей англоязычных средств массовой информации и соответствовали публицистическому стилю. Тексты подбирались в соответствии со следующими критериями:

1) соответствие языковой сложности текста уровню языковой подготовки учащихся (при необходимости тексты были адаптированы);

- 2) соответствие программе обучения и изученным темам;
- 3) аутентичность (использовались тексты с англоязычных сайтов);
- 4) соответствие содержания возрасту учащихся (они должны быть интересны для читающих и не выходить за рамки их коммуникативного, читательского и жизненного опыта);
- 5) соответствие объема (1-1,5 стр.) формату задания (он должен быть удобен для работы в классе, без предварительной подготовки дома).

Эксперимент проводился в 11 классе школы с углубленным изучением отдельных предметов № 70 города Тольятти. Группа состояла из восьми человек, уровень владения английским языком B1+. Экспериментальное обучение проводилось в три этапа.

На первом этапе эксперимента было необходимо выявить уровень сформированности навыков изучающего чтения у учащихся.

Нами были разработаны критерии оценки уровня сформированности навыка изучающего чтения у учащихся. За основу были взяты требования сформированности навыков чтения программы обучения, разработанной для 10-11 классов общеобразовательных учреждений по курсу УМК «Английский в фокусе (Spotlight 10-11)» [26], требования к формированию рецептивных умений документа «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка» ("Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment") [33], а также требования к уровню сформированности навыка чтения, проверяемые на Едином государственном экзамене по английскому языку. Оценка проводилась по трём критериям, за каждый из которых учащиеся могли получить максимально 2 балла:

- 1) понимание структурно-смысловых связей в тексте;
- 2) умение выделить авторскую точку зрения;
- 3) способность использовать информацию из текста в целях коммуникации.

Критерии оценки представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Критерии оценки сформированности навыков изучающего чтения

Баллы	Понимание структурно- смысловых связей в тексте	Умение выделить авторскую точку зрения	Способность использовать информацию из текста в целях коммуникации
2	Учащийся не испытывает затруднения в установлении соответствий между содержанием текста и выбираемыми заголовками, отрывками, ответами на вопросы	Учащийся не испытывает затруднения в распознавании и определении авторской точки зрения	Учащийся адекватно использует информацию из прочитанного текста в устной коммуникации
1	Учащийся испытывает частичные затруднения в установлении отдельных соответствий между содержанием текста и выбираемыми заголовками, отрывками, ответами на вопросы	Учащийся испытывает небольшие сложности в распознавании и определении авторской точки зрения	Учащийся частично использует информацию из прочитанного текста в устной коммуникации
0	Учащийся не может устанавливать соответствия между содержанием текста и выбираемыми заголовками, отрывками, ответами на вопросы	Учащийся не может определять и распознавать точку зрения автора на проблему	Учащийся не использует информацию из прочитанного текста в устной коммуникации

Для проведения тестирования на констатирующем этапе нами был

разработан кейс под названием «Reading printed or electronic books, what is better?» (Приложение 3). При решении данного кейса учащимся необходимо определить, какой вид книг будет использоваться в их государстве. Для начала учащиеся знакомятся с проблемой и читают текст. Далее, им следует проанализировать все плюсы и минусы каждого вида книг. В тексте можно найти несколько идей для этого. Затем учащиеся делятся на группы и в соответствии с определенными ранее аргументами за и против решают, какой вид книг предпочтительнее. Учащимся необходимо объяснить свой выбор, поэтому они готовят заметки для обсуждения. В заключение, учащиеся объединяются в одну группу и в совместной дискуссии делают выбор в пользу одного из видов книг. С помощью аргументов и убеждения они должны прийти к единому мнению. Результаты проведения первого этапа эксперимент представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Результаты оценки уровня сформированности навыков изучающего чтения
(констатирующий этап)

Учащийся	Понимание структурно- смысловых связей в тексте	Умение выделить авторскую точку зрения	Способность использовать информацию из текста в целях коммуникации	Общий балл
Эдгар	2	2	2	6
Юлия	0	1	1	2
Александр	0	2	2	4
Рушан	1	2	2	5
Сергей	0	2	2	4
Эдуард	0	0	2	2

Антон	1	2	2	5
Анастасия	1	0	2	3

В ходе проведения эксперимента нами было выявлено, что все учащиеся справились с выражением собственного мнения по отношению к прочитанному. Они определяли проблему, представленную в тексте, а также могли составить свое мнение о ней. Тем не менее, как показывает Таблица 2, у половины учащихся (50%) возникали сложности с пониманием структурно-смысловых связей в тексте, следовательно, этот пункт был оценён в 0 баллов. У учащихся возникали трудности на послетекстовом этапе работы с текстом и выполнении упражнений, непосредственно связанных с текстом. Меньше учащихся (38%) получили оценку 1 балл, поскольку они затруднялись в самостоятельной работе с текстом и определении структурно-смысловых связей. Лишь 12% учащихся в полном объеме справились с этой задачей, их деятельность была оценена в максимальные 2 балла. Меньше половины (38%) учащихся испытывали трудности с выделением авторской точки зрения.

Во время эксперимента мы обнаружили, что только 12% учащихся полностью справились с поставленной задачей: детальное прочтение текста, определение главной мысли, формирование собственного мнения на проблему и сравнение своего мнения с видением автора. Наиболее типичные проблемы, с которыми столкнулись учащиеся: определение структурно-смысловых связей в тексте, отсутствие языковой догадки, затруднения с поиском деталей и определением мнения автора текста на проблему. Выявив на первом этапе эксперимента перечисленные проблемы, было принято решение разработать серию заданий, для их преодоления.

2.2. Экспериментальное формирование навыков изучающего чтения при использовании кейс-стади и анализ полученных результатов

Целью второго этапа являлось проведение серии кейсов с целью формирования рассматриваемых навыков и умений и определение эффективности применения технологии кейс-стади на уроках английского языка. Для этого нами были разработаны три обучающих кейса, в каждом из которых изучающее чтение являлось ключом к решению. Представленные кейсы имели схожую структуру заданий. Первоначально учащимся предлагалось познакомиться с определенной ситуацией: они читали информацию (предисловие). Далее учащиеся выполняли упражнения на снятие лексических трудностей для последующей работы с текстом. Затем учащиеся индивидуально читали кейс. После этого им предлагались задания на более детальную работу с текстом, извлечение необходимой для решения кейса информации, а также интерпретацию данной информации и формирование собственного мнения о проблеме. Затем учащимся предлагалось поработать в мини-группах (3 человека). Каждый член команды предлагал свой вариант решения проблемы, участники группы это обсуждали и готовились защищать свою общую точку зрения перед классом. После презентации каждого предложенного решения проблемы класс должен был прийти к единому мнению, используя аргументы из текста, из послетекстовых упражнений или их своего личного опыта. Таким образом, осуществлялось решение кейса. На заключительном этапе класс представляет свое решение учителю. В качестве обучающих кейсов нами были разработаны кейсы «Should animals be used for research?», «Is overeating a disease?» и «Piracy in the network».

Кейс «Should animals be used for research?» (Приложение 4) предлагает учащимся стать представителями исследовательского института. Учащиеся знакомятся с иллюстрациями и обсуждают свои чувства и эмоции, связанные с этой темой, в парах. Далее учащимся предлагается задание на снятие

лексических трудностей. Учащиеся читают текст, затем учащиеся выполняют упражнения, направленные на формирование рецептивного компонента коммуникативной компетенции, а именно: подбор утверждения, которое соответствует тексту; выбор правдивого или ложного предложения; приведение контраргументов на предложенные утверждения. Далее класс делится на две группы, условно названных «защитники животных» и «ученые». Каждая группа приводит аргументы в защиту своей позиции. В заключение класс соединяется в одну группу и принимает решение по использованию животных в медицинских исследованиях и экспериментах.

Кейс «Is overeating a disease?» (Приложение 5) предлагал учащимся выступить в роли государственных чиновников. Каждый из участников ознакомился с проблемой. В парах учащиеся выполняли упражнение на снятие лексических трудностей. Учащиеся читали текст, далее им предлагались упражнения, направленные на формирование рецептивного компонента коммуникативной компетенции, а именно: выбор подходящего заглавия для текста; заполнение таблицы, касающейся героев текста; определение связи иллюстраций с текстом. Для решения кейса учащиеся должны были сначала в группах обсудить данную проблему, предложить возможные меры по предотвращению переизбытка среди населения. Затем всем классом необходимо было предложить самые подходящие меры и пути решения проблемы.

В кейсе «Piracy in the network» (Приложение 6) студенты становились советом безопасности, которые по призыву инициативной группы, выступившей против пиратства в интернете, должны были отреагировать и принять определенное решение. Участники изучали проблему, выполняли упражнение на снятие лексических трудностей и читали текст. Самостоятельно находили в тексте и формулировали различные причины пиратства в сети Интернет. Затем работая в группах, учащиеся обсуждали возможные причины авторов разных областей (певец, программист, режиссер, телеведущий), предоставить свои работы для пользователей сети

Интернет бесплатно. В заключении учащиеся в мини-группах обсуждали возможные меры наказания для пиратства в сети. Наконец в одной группе учащиеся приходили к одному решению по мерам наказания, отношению к данному действию, признанию его преступлением или нет.

Кейсы проводились два раза в неделю для того, чтобы сформировать рассматриваемые навыки и умения, а также определить эффективность использования кейс-стади для этой цели.

Экспериментальное обучение показало, что учащиеся испытывали меньше трудностей с заданиями по сравнению с первым этапом эксперимента. Показатели учащихся стали выше, чем на констатирующем этапе. Нами было установлено, что учащиеся по-прежнему испытывают некоторые трудности при выделении авторской точки зрения в кейсе. Многие учащиеся пытались не использовать текст, представленный в кейсе, а в его решении опирались только на собственный опыт и мнение, что потребовало дополнительных инструкций со стороны преподавателя. Для преодоления трудностей с работой с текстом на занятиях приходилось уделять значительное внимание подготовительной работе: при знакомстве с материалами кейса учащимся давались упражнения на снятие лексических трудностей, им задавались дополнительные вопросы, которые, с одной стороны, уточняли их понимание, а с другой стороны, позволяли им сформулировать основные идеи, таким образом, подготавливая их к самостоятельному решению кейса.

На третьем этапе эксперимента необходимо было определить уровень сформированности навыков изучающего чтения учащихся после обучающего эксперимента. Для контрольного этапа нами был разработан кейс «Should education be free for everyone?» (Приложение 7). В данном кейсе учащимся предлагалось обратить внимание на проблему образования в современном мире. Прежде всего, учащиеся знакомились с кратко описанной проблемой. Затем обучающимся предлагалась работа в парах на снятие лексических трудностей. Учащиеся подбирали перевод слов, используя языковую догадку.

Далее предлагалось внимательно прочитать текст на тему заявленной проблемы. После прочтения текста учащиеся в парах обсуждали вопросы, касающиеся текста и проблемы. Для решения кейса учащиеся делились на три группы. Одна из групп представляла студентов из различных институтов. Другая группа – это преподаватели и работники института. Третья группа – это государственные деятели. Каждая из групп подготавливала аргументы для публичной презентации своей позиции. В заключение учащиеся объединялись в одну группу, обменивались аргументами и предлагали общее решение проблемы о платном образовании. По формату задания кейсы были приближены к заданиям кейса с констатирующего этапа.

Результаты проведения тестирования представлены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты оценки уровня сформированности навыков изучающего чтения (контрольный этап)

Учащийся	Понимание структурно-смысловых связей в тексте	Умение выделить авторскую точку зрения	Способность использовать информацию из текста в целях коммуникации	Общий балл
Эдгар	2	2	2	6
Юлия	1	1	2	4
Александр	2	2	2	6
Рушан	2	2	2	6
Сергей	2	2	2	6
Эдуард	1	1	2	4
Антон	2	2	2	6
Анастасия	1	2	2	5

Результаты, представленные в таблице 4, показывают, что 63% учащихся получили максимальные 2 балла за понимание структурно-смысловых связей в тексте, умение выделить авторскую точку зрения и способность выражать свое мнение о прочитанном, они также без затруднений смогли найти подходящие аргументы и необходимые детали в кейсе. 12% учащихся тоже справились с предложенными заданиями с незначительными недочетами – с общим баллом 5. Результаты, показанные этими учащимися, превышают их показатели на констатирующем этапе. Немного ниже были результаты у 25% учащихся, справившихся с заданием частично и получившие 4 балла. Они справились с решением кейса с помощью группы.

На рисунке 1 представлены результаты, показанные учащимися на констатирующем и контрольном этапах.

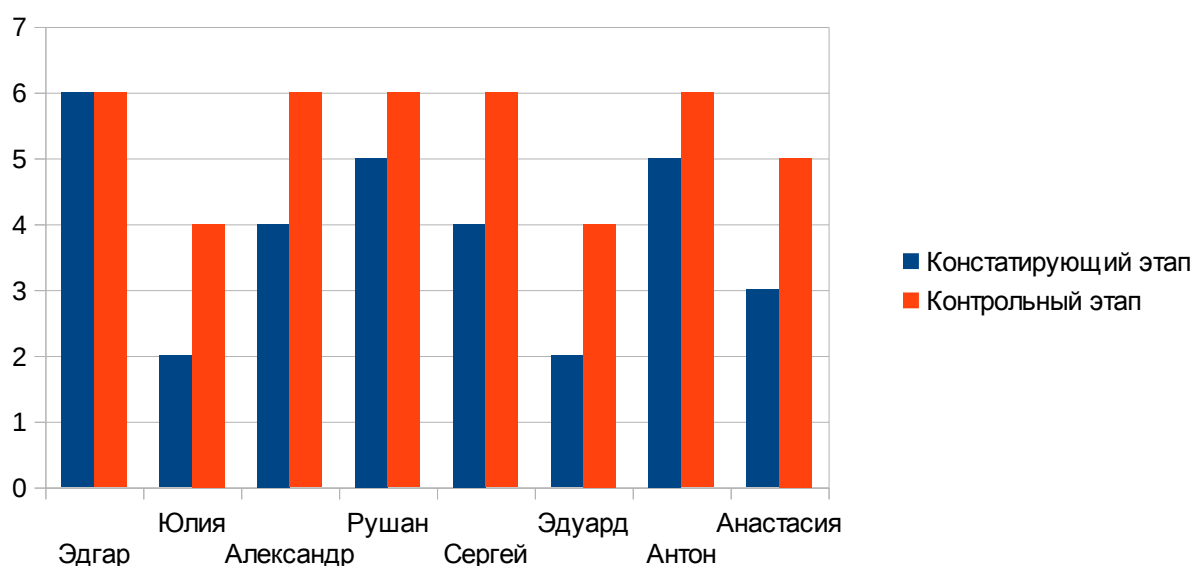


Рис. 1. Сравнительная диаграмма общих баллов учащихся на констатирующем и контрольном этапах

На основании этого сравнения можно сделать следующие выводы. Во-первых, на констатирующем уровне учащихся 38% получили ниже общий

балл ниже среднего (менее 3), в то время как на контрольном этапе все учащиеся переступили через этот порог. Во-вторых, мы видим, что практически все учащиеся (88%) продемонстрировали значительный рост общего балла (от 65% до 90%), и только в одном случае показатели остались на том же уровне, потому что один учащийся на первом этапе эксперимента показал отличный результат. В-третьих, количество учащихся, получивших максимальный балл на контрольном этапе вырос на 51% (с 12% до 63%). Таким образом, мы можем утверждать, что экспериментальное обучение на основе предложенной серии заданий имеет довольно высокую эффективность.

В связи с выявлением положительного влияния заданий на основе кейс-стади на формирование навыков изучающего чтения, мы составили методические рекомендации по использованию нашей серии упражнений. Прежде всего, при разработке подобных кейсов центральное место занимают тексты. Тексты должны отбираться по следующим принципам:

- 1) языковая сложность текста должна соответствовать заявленному уровню сложности задания (базовый, повышенный, высокий), при необходимости тексты должны быть адаптированы;
- 2) тексты должны соответствовать программе обучения;
- 3) тексты должны быть аутентичными;
- 4) содержание должно учитывать возрастные особенности учащихся, иметь интерес для читающих и не должно выходить за рамки их коммуникативного, читательского и жизненного опыта;
- 5) по объему тексты должны быть небольшие (1-1,5 стр.) и подходить для работы в классе.

Для успешной работы с текстом при разработке кейсов также необходимо учитывать следующее: при необходимости лексические трудности должны быть сняты перед работой с текстом, для успешного решения кейса учащимся требуется помощь в виде детальной работы с текстом, выделения основной и второстепенной информации, обсуждении

различных вариантов решения проблемы, поиске аргументов. При проведении кейса преподаватель выступает в роли ведущего. Он должен определять, сколько времени дано на каждое задание, направлять дискуссию между учащимися, а в заключение принимать вариант решения кейса.

Таким образом, мы можем утверждать, что кейс-технология способствует развитию навыка изучающего чтения у учащихся. В то же время, стоит признать, что без применения других методик и технологий полностью освоить навык изучающего чтения невозможно.

Выводы по 2 главе

В ходе исследования было проанализировано пособие Spotlight 11 (Английский в фокусе) и установлено, что необходимых упражнений на формирование навыка изучающего чтения недостаточно. Нами была разработана собственная серия кейсов для учащихся 11 класса средней школы с целью повышения мотивированности и эффективности чтения.

Для выявления эффективности использования кейс технологии при формировании навыка изучающего чтения нами был проведен эксперимент в три этапа. На первом (констатирующем) этапе эксперимента было выявлено, что навык изучающего чтения сформирован не на достаточно высоком уровне. На втором этапе (формирующем) было проведена серия обучающих кейсов. На третьем (контрольном) этапе эксперимента было проведено тестирование формировавшихся навыков. Результаты анализа эффективности применения технологии кейс-стади показали, что общий балл учащихся на контрольном этапе стал выше среднего значения по сравнению с констатирующим этапом, где 38% учащихся получили наименьшее количество баллов. Следовательно, разработанная нами серия заданий эффективна с точки зрения формирования навыков изучающего чтения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итог нашего исследования, мы делаем следующие выводы.

Во-первых, исследование научной литературы по данной теме показало, что рецептивная речевая деятельность осуществляет восприятие и дальнейшую обработку информации и включает в себя чтение и аудирование. Также было определено, что восприятие, понимание и активная переработка письменного текста может быть достигнута при условии учета вида чтения по целевой установке (ознакомительное, изучающее, поисковое) и сформированности единых коммуникативных навыков: определение темы текста, подтемы, основной идеи текста; оценивание информации текста по ее значимости для раскрытия темы.

Во-вторых, были изучены теоретические аспекты организации технологии кейс-стади и этапы работы с кейсом. При работе над кейсом учащиеся анализируют письменный материал (применение навыков чтения), а затем разрабатывают решение проблемы. Чтение является неотъемлемой частью деятельности, а учащиеся обучаются эффективному чтению текста, так как они должны искать соответствующую информацию.

В-третьих, в практической части работы нами была разработана серия кейсов для учащихся 11 класса средней школы, с целью формирования навыка изучающего чтения.

Для проведения эксперимента нами были разработаны критерии оценки уровня сформированности навыка чтения. Эксперимент проходил в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Оценка уровня сформированности навыка изучающего чтения по итогам обучения показала следующее. 63% учащихся получили высший балл (6) и 13% чуть ниже высшего балла (5), т.е. уровень сформированности навыка изучающего чтения у 76% обучающихся после проведенного обучения можно оценить как высокий. 24% учащихся набрали чуть больше среднего количества баллов (4), однако это тоже значительный прогресс, так как на констатирующем

этапе их балл был ниже.

По итогам эксперимента подавляющее большинство учащихся (88%) продемонстрировали значительный рост общего балла (от 65% до 90%), на основании чего мы можем сделать вывод, что предложенная нами серия заданий способствовала развитию навыка изучающего чтения и мотивированности чтения у учащихся.

Таким образом, мы решили все поставленные нами задачи, а значит можно сказать, что цель нашего исследования, а именно, повышение эффективности формирования рецептивного компонента коммуникативной компетенции в процессе обучения чтению на уроках английского языка в средней школе, была достигнута.

Данное исследование может быть продолжено в плане разработки идентичных заданий и их апробации при обучении учащихся разных классов, а также в направлении исследования возможностей применения кейсов для формирования и отработки других навыков.

Список используемой литературы

1. Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Айкина, Т.Ю. Метод кейсов в формировании коммуникативной компетенции студентов [Текст] / Т.Ю. Айкина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – №1. – С. 58-61.
3. Амонашвили, Ш.А. Основы гуманной педагогики. Книга 6. Педагогическая симфония. Часть 2. Как живете, Дети? [Текст] / Ш.А. Амонашвили. – М.: Изд-во Амрита-Русь, 2017. – 256 с.
4. Андюсев, Б.Е. Кейс-метод как инструмент формирования компетентностей [Текст] / Б.Е. Андюсев // Директор школы. – 2010. – №4. – С. 61–69.
5. Боборико, Г.И. Формирование навыков изучающего чтения у студентов-иностранцев [Текст] / Г.И. Боборико // Журнал Гродненского государственного медицинского университета. – 2006. – №1. – С. 107-108.
6. Бредихина, И.А. Методика преподавания иностранных языков. Обучение основным видам речевой деятельности [Текст] / И.А. Бредихина. – Изд-во Урал. ун-та, 2018. – 102 с.
7. Галактионова, Т.Г. От читающего учителя к ученику-читателю [Текст] / Т.Г. Галактионова // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2010. – №1. – С. 156-163.
8. Галмагова, Г.М. Чтение как вид речевой деятельности [Текст] / Г.М. Галмагова // Вестник новосибирского государственного университета. Серия: педагогика – 2008. – №1(9). – С. 50-52.
9. Гез, Н.И., Фролова, Г.М. История зарубежной методики преподавания иностранных языков. [Текст] / Н.И. Гез, Г.М. Фролова. – М.: Изд-во Академия, 2008. – 256 с.
10. Гончарова, М.В. Кейс-метод в обучении иноязычному общению менеджеров [Текст] / М.В. Гончарова // Студент и учебный процесс:

иностранные языки в высшей школе. – 2004. – С. 95-100.

11. Грузкова, С.Ю. Кейс-метод: история разработки и использования метода в образовании [Текст] / С.Ю. Грузкова // Современные исследования социальных проблем. – 2013. – №6(26). – С. 1–14.

12. Зайцева, С.Е. Исследование методики формирования социолингвистического компонента коммуникативной компетенции при обучении английскому языку студентов неязыковых вузов [Текст] / С.Е. Зайцева // Вестник Московской международной академии. – 2012. – №2. – С. 21-28.

13. Захарова, Т.В. Коммуникативная компетентность: понятие, характеристики [Текст] / Т.В. Захарова [и др.] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №4. – С. 1-8.

14. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Изд-во Исследоват. центр проблем качества подгот. специалистов, 2004. – 40 с.

15. Золотова, М.В. О некоторых моментах использования метода кейсов в обучении иностранному языку [Текст] / М.В. Золотова, О.А. Демина // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). – Уфа: Лето, 2015. – С. 133-136.

16. Зюкова, В.А. Роль чтения в методике преподавания иностранного языка [Текст] / В.А. Зюкова // Молодой ученый. – 2016. – №7. – С. 46-47.

17. Козлякова, Т.А. Роль чтения в обучении иностранных учащихся на начальном этапе [Текст] / Т.А. Козлякова // Труды БГТУ. Серия 6: История, философия. – 2009. – С. 211-213.

18. Леонтьева, Т.П. Методика преподавания иностранного языка [Текст] / Т.П. Леонтьева. – Мн.: Изд-во Высшая школа, 2015. – 239 с.

19. Литвинко, Ф.М. Коммуникативная компетенция как методическое понятие [Текст] / Ф.М. Литвинко // Сборник научных статей. Белорусский государственный университет. – 2009. – №9. – С. 1-6.

20. Маслыко, Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка [Текст] / Е.А. Маслыко [и др.] – Мн.: Изд-во Высшейшая школа, 2004. – 522 с.
21. Орехова, Н.А. Обучение чтению как виду речевой деятельности [Текст] / Н.А. Орехова // Актуальные проблемы лингвистики, переводоведения и педагогики. – 2014. – №1. – С. 132-136.
22. Программа для УМК «Английский в фокусе» ("Spotlight") для 10-11 классов общеобразовательных учреждений. (О.В. Афанасьева, Д.Дули, И.В. Михеева, Б.Оби, В.Эванс) [Электронный ресурс] //Издательство Просвещение: [web-сайт]. // Режим доступа: http://old.prosv.ru/umk/spotlight/info.aspx?ob_no=25798, дата обращения: 24.12.2018.
23. Сидельник, Э.А. Особенности использования метода «CaseStudy» в обучении иностранным языкам в неязыковом ВУЗе [Текст] / Э.А. Сидельник // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – Ростов на-Дону: Южный федеральный университет, 2011. – №1. – С. 129-135.
24. Солтанбекова, О.Т. Коммуникативная компетенция и ее составляющие [Текст] / О.Т. Солтанбекова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета – 2008. – №6. – С. 40-44.
25. Таюрская, Н.П. Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный и российский опыт [Текст] / Н.П. Таюрская // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология – 2015. – № 1(41). – С. 83-87.
26. УМК «Английский в фокусе» ("Spotlight") для 10-11 классов общеобразовательных учреждений. (О.В. Афанасьева, Д.Дули, И.В. Михеева, Б.Оби, В.Эванс) [Электронный ресурс] //Издательство Просвещение: [web-сайт]. // Режим доступа: http://old.prosv.ru/umk/spotlight/info.aspx?ob_no=10721, дата обращения: 20.12.2018.
27. Федосова, С.А. Кейс-метод как творческое овладение знаниями английского языка [Текст] / С.А. Федосова // Языки и литература в поликультурном пространстве. – Барнаул: 2015. – №1. – С. 138-142.

28. Фоломкина, С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе [Текст] / С. К. Фоломкина. – М.: Изд-во Высшая школа, 2005. – 253 с.
29. Хасанова, О.В. Использование кейс-технологии в процессе обучения говорению на уроках английского языка старших школьников сош [Текст] / О.В. Хасанова, А.С. Сазонова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2016. – № 49. – С. 130-135.
30. Щербатых, Л.Н. Метод case study в обучении английскому языку старшеклассников [Текст] / Л.Н. Щербатых // Известия высших учебных заведений. Серия Гуманитарные науки. – 2013. – №3. – Том 4. – С. 235-240.
31. Якубаева, К.С. Формирование рецептивных умений [Текст] / К.С. Якубаева // Вестник КазНМУ. – 2012. – №3. – С. 79-85.
32. Beckisheva, Tatyana. Case Study as an Active Method of Teaching Business English [Text] / T. Beckisheva // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – №166. – P. 292-295.
33. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://rm.coe.int/16802fc1bf>, дата обращения: 15.03.2019.
34. Faryadi, Qais. Effectiveness of Facebook in English Language Learning: A Case Study [Текст] / Qais Faryadi // Open Access Library Journal. – 2017. – №4. – P. 1-11.
35. Fischer, J. LCaS-Language case studies [Текст] / J.Fischer, E.Casey, A.Margarida Abrantes, E.Gigl, M.Lešnik // European Centre for Modern Languages. – 2008. – P. 16-18.
36. Koban, Koç. The role of gender in reading comprehension: an analysis of college-level EFL students' comprehension of different genres [Текст] / D. Koban Koç // International Online Journal of Education and Teaching. – 2016. – №3. – P. 218-227.
37. Montón, Elena. Using American Coming-of-Age Stories in the ELT Classroom [Текст] / E. Montón // Children's Literature in English Language Education. – 2017. – №5. – P. 44-63.

38. Nyikos, M., Dimitrieska, V.A Model for Community-based Language Teaching to Young Learners: The Impact of University Outreach [Текст] / M. Nyikos, V. Dimitrieska // Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages. – 2015. – №17. – P. 83-102.
39. Pčolinská, Adriana., Metruk, Rastislav. Development of Foreign Language Speaking Skills through the Application of the Dynamic Model of Speech Production and Activating Methods [Текст] / A. Pčolinská, R. Metruk // Journal of Language and Cultural Education. – 2018. – №6. – P. 17-36.
40. Schwartz, Michelle. Teaching Methods for Case Studies [Текст] / M. Schwartz // Learning & Teaching Office. – 2014. – №1. – P. 1-7.

Система упражнений для всех этапов работы с текстом при изучающем чтении, предложенная Е.А. Маслыко

Работа с иноязычным текстом для изучающего чтения производится с помощью целенаправленных заданий и упражнений на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах.

На предтекстовом этапе работы с учебным текстом в процессе изучающего чтения предлагают следующие виды упражнений:

- 1) задания на сопоставление значения слова с темой (заполните пропуски в предложении одним из указанных слов; найдите и замените слова в предложении, которые не подходят по смыслу; произведите частичный перевод предложений на русский язык и т.д.);
- 2) задания на распознавание и дифференциацию грамматических явлений (выберите из предложенных ниже предложений те, которые содержат...; составьте предложения из слов, расположенных в произвольном порядке; прослушивая чтение диктора, подчеркните у себя в тексте те слова, на которые он делает ударения и т.д.);
- 3) упражнения на определение в предложении основных слов (прочитайте предложение, сформулируете эту мысль по-другому; во всех предложениях подчеркните ключевые фразы; прочитайте предложения, сообщите о ком (чем) идет речь и т.д.);
- 4) упражнения на языковую догадку (прочитайте предложения, догадайтесь о смысле выделенных слов; просмотрите текст повторно, найдите неизвестные фразы, догадайтесь о их смысле согласно контексту; прочитайте текст и подберите из предложенных ниже слов те, которые нужны с целью окончания следующих предложений текста и т.д.);
- 5) упражнения на прогнозирование содержания (прочитайте название и сообщите, о чем или о ком будет идти речь в этом тексте; прочитайте первые предложения абзацев и назовите проблемы, которые будут рассматриваться в тексте; прочитайте завершающий абзац текста и сообщите, какое содержание

способно предшествовать этому заключению и др.) [14, с. 99].

На текстовом этапе:

- 1) упражнения на деление материала на смысловые группы (прочитайте текст, поделите его на смысловые части, подберите названия ко всем из них; прочитайте текст и перечислите вопросы, освещаемые в нем; прочитайте текст и разместите пункты плана в соответствии с логикой повествования и т.д.);
- 2) упражнения на акцентирование смысловых опор в тексте (подберите из текста прилагательные и наречия, которые предназначены для описания...; прочитайте абзацы и сформулируйте их основную идею и т.д.) [14, с. 111].

На послетекстовом этапе:

- 1) упражнения на проверку понимания фактического содержания текста (используя материал текста, ответьте на вопросы; прочитайте план текста и сообщите, достаточно ли подробно он представляет содержание текста; основываясь на содержании прочтенного текста, закончите предложения, применяя предложенные варианты и т.д.);
- 2) упражнения для обучения интерпретации текста (охарактеризуйте героев своими словами; сформулируйте свое отношение к прочтенному; скажите какое название можно дать тексту ещё и по какой причине вы так думаете [14, с. 114].

Способы и приемы, направленные на формирование рецептивных умений, предложенные К.С. Якубаевой:

- 1) без помощи других озаглавить рассказ, отобразив его тему;
- 2) прочесть информацию и разделить её на смысловые части с помощью представленного плана;
- 3) в логической последовательности разместить картинки к прочитанному тексту;
- 4) поправить план прочитанного текста согласно логике изложения;
- 5) разделить по группам события и факты согласно последовательности в прочитанном тексте;
- 6) определить место в тексте, где возможно разместить вспомогательную информацию;
- 7) прочесть два варианта текста и установить перемены в одном из них;
- 8) установить соотношение либо расхождение предложений с содержанием текста;
- 9) прочесть текст и предоставить ответы на вопросы согласно мелочам и единому содержанию текста;
- 10) прочесть повествование и определить тип отношений между героями текста, общий настрой автора и его отношение к отдельным персонажам, привести факты;
- 11) прочитать текст и определить известное событие или персонажа, о котором идет речь в тексте (конкретные имена и действия в тексте);
- 12) определить разность между поступками героев и их словами;
- 13) объяснить отдельные участки в тексте, обнаружить тайный смысл;
- 14) прочесть текст, содержащий неизученные фразы и изложить его сущность, используя языковую догадку, опору на контекст и обстановку, вероятностное прогнозирование;
- 15) прочесть текст по частям и выделить, какие новые данные находятся в последующих частях;

- 16) прочесть текст и установить, на каком участке обнаруживается главная идея создателя;
- 17) подобрать более законченную формулировку, отражающую главную мысль текста;
- 18) без помощи других выразить общую мысль и основную идею создателя текста: продемонстрировать согласие или разногласие с предложенным наименованием текста, дать иное наименование, отобразив его единое значение, основную идею;
- 19) изучить заключения согласно прочтенному тексту, одобрить их или оспорить;
- 20) подвести итог, описанный в тексте, сформировать завершение;
- 21) прочесть текст и выразить собственное мнение к героям повествования, к их поступкам и показанным действиям;
- 22) выразить собственную позицию в отношении проблем, перечисленных в тексте;
- 23) дать оценку повествованию в целом (понравился, не понравился и т.д.);
- 24) выделить, что еще интересно узнать в связи с прецедентом, проблемой, фактами, отображенными в тексте [26].

Кейс 1

Reading printed or electronic books, what is better?

Background

State authorities have made a proposal to replace all paper books with electronic ones. The fact is that paper books require a lot of natural resources.

I. Work in pairs. Talk about both types of books. Answer the questions below and complete the table with the facts about them as it is done for the 1st question.

1. What materials are used to produce each type of books? How does it influence nature?
2. What do people feel\smell, when they hold a paper book? Can it be imitated in an e-book?
3. What effect do they have on your health (your eyes, brain, etc)?
4. Which type of book is more expensive?
5. Which type of book is more convenient when you travel? Why?
6. Which type of book is more convenient for learning? Why?
7. What happens when an e-book becomes obsolete? Is it a plus or a minus of this type of books?
8. How can technology make books better or worse?

Paper books

People cut trees to make them

E-books

Save natural resources

II. Now look at the facts you have written down and decide if they speak for or against each type of book. If you believe that the fact is an advantage put a plus (+) next to it. If it is a disadvantage put a minus (-).

III. Read the text containing information on the use of electronic and paper books.

Add more facts to our list.

Paper books

The march of technology may seem unstoppable, but all things digital may have a way to go before they replace the traditional bedtime book - the paper one. A new study shows that paper books are better than e-books for bedtime reading. The study suggests that the good old printed book, with real pages that you turn with your fingers, makes parents and children interact more than they do when reading with an electronic book. Researchers from the University of Michigan studied how 37 pairs of parents and toddlers interacted with e-books and paper books. The researchers found that with electronic books, parents asked their children fewer questions and made fewer comments about the story.

The study involved monitoring parents and children (aged two or three) reading from three different book formats. These were printed books, basic e-books on a tablet, and improved e-books with features such as animation, graphics and sound effects. The researchers discovered that the parents and toddlers interacted with each other less with both types of e-books than they did with the printed books. A researcher said that when they did speak, they were interested in talking about the device and the technology rather than about the story. Children said things like, "don't push that button" or "don't change the volume" than ask questions or make conclusions about the story.



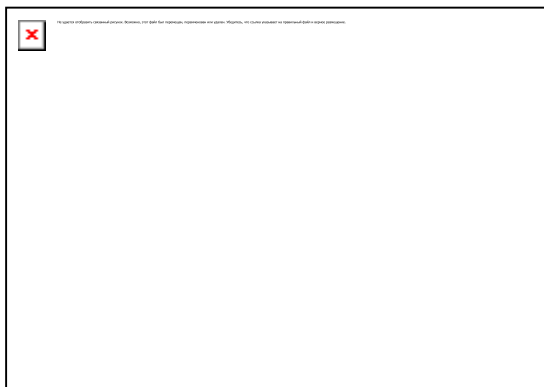
IV. Task

1. Work in groups. You are members of a government committee. Discuss the positive and negative factors characterizing both types of books. Decide what to choose for the future of the country. Note down the reasons for your choice. Get ready to present your proposal at the general meeting.
2. Meet as one group. Discuss your choices. Decide what type of books should be presented in the country.

Кейс 2

Should animals be used for research?

I. Look at the pictures. What feelings and emotions do these pictures raise in you? What do you think we will discuss today? What may we read in the text below? Work with your partner and discuss your suggestions about the pictures, the text and its possible theme.



II. Work with your partner. Look at the words, try to guess and match the words to their meanings.

- | | |
|----------------|--|
| 1. stand in | a. to include someone in something, or to make them take part in or feel part of it |
| 2. benefit | b. a model of a real activity, created for training purposes or to solve a problem |
| 3. cell | c. correct or right for a particular situation or occasion |
| 4. simulation | d. to offer or suggest a possible plan or action for other people |
| 5. involve | e. to have a positive opinion of someone or something |
| 6. approve | f. related to a subject or to something happening or being discussed |
| 7. relevant | g. to do something that someone else is supposed to do or usually does, because they are unable to do it |
| 8. appropriate | h. a helpful or good effect |
| 9. propose | i. a small room, esp. in a prison or small and close place |

III. Read the text containing information on the use of animals in research.

MEDICAL RESEARCH WITH ANIMALS

What is medical research that uses animals?

Animals and people get many of the same illnesses. Certain types of animals can **stand in** for humans with particular diseases. The information we gain from these studies—about how we're the same and how we're different—**benefits** people and animals.

Medical research with animals is one type of medical research, but other types include experiments with **cells** and chemicals and **simulations** on computers. Animal research usually describes research **involving** cats, mice, frogs, pigs, and primates. Most animals used in research were specifically grown for use in medical research.

Another important type of research is clinical research, in which scientists do tests with humans. These tests almost always need the results of tests in animal research studies.

How do scientists decide to use animals in medical research?

All medical research is carefully planned, and this includes medical research with animals. Experts who study a scientist's **proposed** experiment involving animals weigh several questions before **approving** each study.

The most important thing is that the research must be **relevant** to human or animal health. Studies need to protect the animals' life. That means that only the fewest number of the most **appropriate** species may be used. Under federal law, all animals must be treated humanely and go through the least distress possible.

<https://grants.nih.gov/grants/policy/air/AnimalResearchFS06.pdf>

IV. Think about the attitude of the author to the problem of using animals in research. Read the following statements. Choose the one that matches the text.

1. The author is against the use of animals. He believes that there are other ways to research.
2. The author believes that the use of animals is scientifically justified. Animals are used humanely and provide the basis for experiments on people.
3. The author believes that the use of animals is very cruel, but humanity has not developed to the extent of research without animals.

V. Read the sentences and decide whether they are true or false.

1. It is possible to use animals for medical research because animals and people are identical.
2. Medical research with animals benefits only people.
3. Medical research is the only type of research where animals are used.
4. Scientists grow the animals for their research.
5. Only primates are used for research.
6. Tests with humans usually need the results of tests on animals.
7. Scientists need the agreement of experts before they can use animals for their research.
8. Scientists can use as many animals for experiments as they want.
9. The animals must not be tortured without a good reason.

VI. Imagine that you disagree with the author of the text and suggest the counterarguments for some of the opinions given below.

1. Animals are anatomically identical with humans.
2. All human diagnoses are possible for animals.
3. Medical research with animals benefits animals.
4. There are no other ways to develop medicines but on animals.

5. It is OK to grow animals specifically for research.
6. It is OK to use animals for research if we don not kill or hurt too many of them.
7. It is OK to experiment on animals if it benefits people and their health.

VII. Task

Several educational institutions have canceled experiments with animals. The initiative group made a proposal to no longer use animals in research and not to do tests on them.

You are representatives of a scientific institution connected with medical research. You are going to take part in a public discussion of the problem of using animals for research.

1. Work in two groups.

GROUP A. You are scientists developing a medicine for a serious disease. You believe that tests on animals are absolutely necessary for the success of your work. Make a list of arguments to defend your position. Use the facts from the text to support your point of view. Get ready to present your proposal at the general meeting.

GROUP B. You are animal defenders. You believe that using animals for research is inhumane and should be stopped. Make a list of arguments to defend your position. Use your ideas from task VI to support your point of view. Get ready to present your proposal at the general meeting.

2. Meet as one group and discuss the problem. Take turns giving arguments and suggesting counterarguments. Decide what way of research will be allowed in your university.

Кейс 3

Is overeating a disease?

Background

In recent years, the number of fat people and even children is increasing. The number of deaths and diseases for this reason becomes greater.

I. Work with your partner. Match the words and phrases with their translations.

- | | |
|---------------------------|--|
| 1.surgical gowns | a.сердечный приступ |
| 2.pneumonia | b.пропагандист |
| 3.coronary | с.инфаркт |
| 4.heart attack | d.потерял сознание |
| 5.promoter | е.скончался от сердечного приступа |
| 6.tagline | f. хирургические халаты |
| 7.worth | g.отключать от системы поддержки жизнедеятельности |
| 8.died of a heart attack | h.стоит (того) |
| 9.collapsed | i.причина его смерти |
| 10.taken off life support | j.слоган/девиз |
| 11.the cause of his death | к.весить |
| 12.weigh | l.пневмония |

II. Read the text containing information on the problem of overeating.

Heart Attack Grill «mascot» dies - of a heart attack! He is their second mascot to die in the past two years.

A man who dined everyday at the «Heart Attack Grill» has died - of a heart attack. John Alleman, 52, was such a regular visitor he was named the unofficial mascot of the restaurant, which uses the tagline: «Taste worth dying for». He is the second mascot to die in the past two years. Mr Alleman collapsed in front of the diner in Las Vegas while waiting for a bus and was taken off life support on Monday. Owner Jon Basso said that Mr Alleman went to the restaurant daily and promoted passing tourists to try its dishes. He said: «He never missed a day, even on Christmas. People just loved him. He connected with people in a real way.»

The scandal diner offers huge hamburgers, extra-fat milkshakes and chips cooked in fat. Waitresses are dressed in nurse costumes while the owner's picture decorates the dishes and menu, given the name «Patient Joe». Diners are given surgical gowns as they chose from the menu which includes dishes such as the Coronary Hot Dog.

In 2011, 41-stone (260kg) Blair River, also an unofficial promoter, died at the age of 29. Pneumonia was said to be the cause of his death at the time. A year later a man in his 40s was hospitalised after he began getting wet and shaking while eating a 6,000 calorie Triple Bypass burger at the diner.

Mr Basso said Mr Alleman weighed an about 13 stones(82kg) and his death showed heart attacks can happen to anyone.

<https://uk.news.yahoo.com/mascot-of-heart-attack-grill-dies-of-heart-attack-john-alleman--142125339.html>

III. The text has no title. In pairs, think it over and suggest the title of the text that can reflect its theme. Be ready to present it and explain your choice.

IV. Reread the text. Why did all those people die? In pairs, find the characters in the text and fill in the table about them.

Name

Age

Cause of death

IV. Look at the pictures. Work in pairs. Discuss the connection of these pictures with the text.



V. Task

1. Work in small groups. You are the state authorities. Decide how to prevent illness and death from overeating in your county. What measures can be taken in such areas as food, sport and medicine to preserve the health of citizens. Discuss the most effective ways. Your final suggestion must include four measures (one for each area mentioned above).

2. Meet as one group. Present your list to the class. Choose the most appropriate measures for people in your state.

Кейс 4

Piracy in the network

Introduction

The initiative group proposed increasing the punishment for online piracy and control over it. The reasons for this are: piracy is offensive for people who pay for software; the next reason is that every computer software is somebody's work and it should be paid for.

I. Work with your partner. Match the useful words and phrases with their translations.

1.distributing	а.денежная выгода
2.file-sharing website	б.приобретая
3. skip	с.распространение
4.copyright owner's permission	д. правонарушители
5.monetary advantage	е.соответствующий
6.redistribute	ф.разрешение, авторизация
7.acquiring	г.разрешение владельца авторских прав
8. authorization	х.перераспределять
9.relevant	и.сайт обмена файлами
10.offenders	й.пропускать, упускать

II. Read the text containing information on the piracy in the network.

IS SOFTWARE PIRACY REALLY A CRIME?

Software piracy is plain and simple robbery. In general, software piracy is the forbidden use of software or it may mean distributing and making copies of the software. If you do not have the copyright owner's permission to use the software, you are committing piracy.

There are supporters of piracy. Some people just can't afford the software they need. And it is believed that it is only a crime when people redistribute or use it for monetary advantage. Some people believe that piracy is illegal but not a crime if used for personal use. An example of software piracy is when you download a copy of microsoft word from a file-sharing website without paying for it.

The reason that piracy is not a crime, which makes offenders difficult to find and punish is because there is no relevant law in some places. In this case, when some people speak about piracy, they mean copying or acquiring computer data(music, videos, software etc) without the authorization to do so. There a lot of definitions and opinions about software piracy.

Piracy allows us to discover media that we would skip. It could be argued that internet piracy is actually what placed some brands and TV shows on the map thanks to the word of mouth, perhaps without piracy, they would be unknown.

<https://steemit.com/software/@brianmack/software-piracy-is-not-really-a-crime>

III. Work in pairs. Use the text to find several reasons for software piracy. Why do people do this? Make a list of reasons and be ready to discuss it with other students.

E.g.: people commit piracy online because they do not have enough money to buy something.

IV. Work in groups. Imagine that you are a singer, a programmer, a director and a showmaker. Look at list of reasons to give away your work for free on the network below. Choose the reasons you prefer. Explain your choice in any case, even if you would not agree to give your work for free.

1. My work will become popular due to the free distribution on the Internet.
2. People will be pleased to receive my work for free.
3. I will feel good because I am a volunteer.
4. I do not need money, I am so rich.
5. I believe that should be all for free on the Internet. I will sell CDs, books, etc.
6. I do not need money, I want to be in history.
7. I know that in any case, my work will be stolen and presented on the Internet for free. I will present it better.

V. Task

Work in small groups. You are members of Security department.

1. Hold a meeting to propose ideas for solving the problem of piracy in the network.

Should this remain a crime at the moment? Should the punishment be provided for this? Use the points from task IV. Discuss the advantages and disadvantages of each proposal.

2. As one group choose the way of attitude to piracy in the network for your country.

Кейс 5

Should education be free for everyone?

Introduction

Modern students made a proposal to the government about free education for all comers. Teachers and civil servants could not reach a common opinion on this issue.

I. Work with your partner. Match the useful words and phrases with their translations.

- | | |
|------------------------|-------------------------|
| 1.open mind | a.рабочая сила |
| 2.potential | b.нехватка специалистов |
| 3.alternatives | с.широкий взгляд |
| 4.improvement | d.противники |
| 5.knowledge-based | е.основанный на знаниях |
| 6.workforce | f.тупик |
| 7.skills gaps | g.вкладывать деньги |
| 8.opponents | h.потенциальный |
| 9.dead end | i.степень специалиста |
| 10.invest | j.степень бакалавра |
| 11.associate's degrees | к.альтернативы |
| 12.bachelor's degrees | l.улучшение |

II. Read the text containing information on the free and paid education.

PROS, CONS AND ALTERNATIVES OF FREE EDUCATION

It's a very important question nowadays: Should education be free? Many people have very impulsive opinions on the point. But this question deserves a lot more than a simple yes or no answer. It deserves an **open mind** and a balanced exploration of the **potential** pros, cons and **alternatives**.

Nearly everyone agrees that education is one of the biggest factors in the nation's future. So we have to get it right. Although some people might feel that the modern system of education is working well, many other people believe that it needs at least a little bit of **improvement** in one way or another.

Supporters of free college believe that it would benefit the whole nation, not just the individual students who use it. They see it as both a private and public benefit. After all, more and more of today's jobs are **knowledge-based** or need advanced technical skills. So a better-educated **workforce** would help fill many of the **skills gaps** that do not allow economy to grow faster. After all, many people believe that a college-level education should be an absolute right, so long as you have the ability to benefit from it. In other words, perhaps free education is a notion that shouldn't be so easily limited for some students.

Opponents of free college tend to believe that such an idea would simply be too expensive for the federal and state governments to do it for years. As a result, citizens may have to start paying much higher taxes. And that, they say, could hurt the economy since people might have less to spend or **invest**. Many opponents of free college are especially against the idea of making local colleges free. They point to national statistics pointing that public community colleges are often **dead ends** for students. For example, in USA, only about 20 percent of students at public two-year colleges earn associate's degrees, diplomas, or certificates within three years of starting. And only 15 percent of them go on to earn **bachelor's degrees** within six years.

<https://www.trade-schools.net/articles/should-college-be-free.asp>

III. Work with your partner. Discuss possible options for free education. What level of education should be free? Primary, secondary, higher, courses or all of them? Make a list of the qualities of students who deserve to receive free education in their own country or abroad:

E.g.: poor people should receive free education.

IV. Task

1. Work in three groups.

GROUP A. You are a group of students from various institutions. You want to get an education for free. Some of you do not have enough money to get a quality higher education. Make a list of arguments to defend your position. Use the facts from the text to support your point of view. Get ready to present your proposal at the general meeting.

GROUP B. You are educators. You believe that students should deserve free education. Not everyone is able to appreciate the opportunity to study for free. Make a list of arguments to defend your position. Use your ideas from the text to support your point of view. Get ready to present your proposal at the general meeting.

GROUP C. You statesmen and government officials. You believe that the state economy is not designed to provide free education for everyone. Make a list of arguments to defend your position. Use the facts from the text to support your point of view. Get ready to present your proposal at the general meeting.

2. Meet as one group and discuss the problem. Take turns giving arguments and suggesting counterarguments. Offer a solution to the problem of education.