

42 (074)
И-214

На правах рукописи

Иванова Оксана Николаевна

**ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ
В СТАРШИХ КЛАССАХ ЯКУТСКОЙ ШКОЛЫ
(БАЗОВЫЙ УРОВЕНЬ)**

Специальность 13.00.02 - Теория и методика обучения и воспитания
(иностранные языки)

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук



Москва - 2009

СК

Работа выполнена в лаборатории обучения иностранным языкам Уч-
реждения Российской академии образования «Институт содержания и мето-
дов обучения».

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент
Библотева Мерем Забатовна

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор
Поляков Олег Геннадьевич

кандидат педагогических наук, доцент
Лытаева Мария Александровна

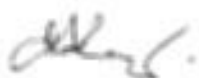
Ведущая организация: ГОУ ВПО «Якутский государственный
университет им. М. К. Аммосова»

Защита состоится «14» мая 2009 г. в 17 на заседании дис-
сертационного совета ДМ 008 008 01 при Учреждении Российской академии
образования «Институт содержания и методов обучения» по адресу: 119435,
г. Москва, ул. Погодинская, д. 8.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Учреждения Рос-
сийской академии образования «Институт содержания и методов обучения».
Автореферат диссертации размещен на сайте: [http:// smc. iosc. ru](http://smc.iosc.ru).

Автореферат разослан «12» марта 2009 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета,
кандидат филологических наук



Карашева Н. Б.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования. Изменения в государственной образовательной политике в области обучения иностранным языкам в России, и в частности в Республике Саха (Якутия), выдвинули задачу повышения требований к качеству подготовки выпускников средних общеобразовательных школ, в том числе к овладению разными видами чтения на иностранном языке (ИЯ).

Научить школьников читать - одна из важнейших задач обучения ИЯ, ценное практическое умение, которое «потребуется подавляющему большинству выпускников общеобразовательных школ» (Е.С. Полат, 1985) и будет «с наибольшей вероятностью востребовано в профессиональной и самообразовательной деятельности» (Н.В. Барышников, 2003).

Обучение чтению на ИЯ в условиях трилингвизма, характерного для Республики Саха (Якутия), имеет определенную специфику, которая обусловлена взаимодействием контактирующих языков.

Данное исследование посвящено проблеме формирования/развития умений разных видов чтения на английском языке (АЯ) учащихся старших классов базового уровня в якутской школе в условиях трилингвизма.

В Государственном стандарте среднего (полного) общего образования по ИЯ отмечается, что выпускник должен уметь читать литературу на изучаемом ИЯ, используя разные стратегии чтения, то есть владеть умениями ознакомительного, изучающего, просмотрового/поискового чтения. «Эти виды чтения, как показывают многие исследования, позволяют обеспечить решение практически всех задач обращения человека к печатным источникам, возникающих в связи с его коммуникативными, познавательными и эстетическими потребностями» (С.К. Фоломкина, 2005).

В связи с увеличением потока информации, *ознакомительное чтение* признается видом чтения, который помогает учащимся ориентироваться в поступающей информации. «отбирая наиболее важную для ее дальнейшей проработки в форме изучающего чтения» (С.А. Фомин, 2000).

Развитие умений *изучающего* чтения является необходимым условием для эффективной деятельности старшеклассников, так как они часто сталкиваются с трудными (в содержательном и языковом отношении) текстами, а после окончания школы большинство профессионально-ориентированных текстов выпускникам предстоит читать именно с помощью данной стратегии.

Необходимость быстро ориентироваться, находить нужную информацию как в печатных источниках, так и в Интернете свидетельствует о важности *поискового/просмотрового* чтения, который также готовит учащихся к будущей профессиональной деятельности.

Анализ результатов обучения чтению на английском языке в старших классах показывает, что учащиеся-якуты в своем большинстве не овладевают названными видами чтения в той мере, в какой это необходимо для того, чтобы пользоваться ими практически. «Распространенной ошибкой учащихся, является отсутствие необходимой гибкости умений чтения, т.е. исполь-

зование ими всего одной стратегии чтения, которое является одной из причин быстрого утомления и угасания интереса к чтению на иностранном языке» (Н.В. Барышников, 2003). Учащиеся также испытывают трудности, которые могут быть результатом взаимодействия трех языков. Но «этот некий трилингвистический комплекс» может иметь и положительные стороны, то есть в лингвистическом опыте билингва могут заключаться дополнительные возможности для овладения ИЯ (Р.Ю. Барсук, 1970).

Изучение научной литературы по проблеме обучения чтению, а также анализ педагогического процесса и средств обучения, используемых в якутской школе, свидетельствуют о том, что не разработана теоретически и на практике целостная система преодоления трудностей: 1) лингвистического плана, вызванная различиями трех языков, которые изучают учащиеся-якуты; 2) социокультурного плана.

Это и обусловило выбор темы и его актуальность.

Теоретической и методологической основой исследования явились:

- фундаментальные положения теории обучения иностранным языкам (Алхазидзе Л.А., Бим И.Л., Гальскова Н.Д., Гез Н.И., Гурвич П.Б., Китайгородская Г.А., Ляховицкий М.В., Мильруд Р.П., Миролубов А.А., Пассов Е.И., Рахманов И.В., Цетлин В.С. и др.);

- отечественные педагогические исследования по теории личностно-ориентированного обучения (Бим И.Л., Хуторской А.В., Якиманская И.С. и др.);

- труды по обучению чтению на иностранном языке (Барбакова Е.В., Вайсбурд М.Л., Жималенкова Т.М., Карпов В.И., Клычникова З.И., Коледникова А.В., Крупник К.И., Мокреева Н.Г., Разумеева Н.А., Соколов А.Н., Тихонова А.Л., Фоломкина С.К., Шевченко Н.И. и др.);

- исследования по поликультурному образованию и многоязычию (Щерба Л.В., Аствацатрян М.Г., Барсук Р.Ю., Барышников Н.В., Вайнрайх У., Верещагин Е.М., Люй Цуйюань, Михайлов М.М., Прохоров Ю.Е., Розенцвейг В.Ю., Сафонова В.В., Фомин М.М., Шярнас В.И., Щепилова А.В., Hornby A.S., Woodward T. и др.);

- теоретические основы психологии и психолингвистики (Зимняя И.А., Карпов И.В., Китросская И.И., Леонтьев А.А. и др.).

Объект исследования: процесс обучения чтению на английском языке учащихся старших классов базового уровня в якутской школе.

Предмет исследования: обучение различным видам чтения в старших классах якутской школы с учетом трудностей овладения чтением на английском языке в условиях трилингвизма.

Цель исследования: разработка системы обучения учащихся-якутов разным видам чтения на английском языке и преодоления трудностей, возникающих при чтении на иностранном языке в условиях якутско-русско-английского трилингвизма.

Гипотеза исследования состоит в том, что обучение учащихся старших классов базового уровня разным видам чтения текстов на английском языке различных жанров/стилей в якутской школе будет эффективным, если:

– использовать сформированные умения ознакомительного, изучающего, просмотрового/поискового чтения на родном и русском языках как основу для осознаваемого переноса при чтении на английском языке;

– обучить старшеклассников искать и понимать соответствующие опоры (явные, скрытые) в тексте на основе осознанного лингвокомпаративного анализа лингвистических явлений и использовать культуроведческий комментарий для преодоления социокультурных трудностей, содержащихся в текстах для чтения;

– разработать на английском текстовом материале определенную технологию, предусматривающую развитие общих и специфических умений чтения в следующей последовательности: просмотровое/поисковое, изучающее и ознакомительное чтение.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть чтение как вид речевой деятельности; особенности обучения чтению в условиях трилингвизма; характер взаимодействия контактирующих языков при чтении.

2. Выявить и обобщить трудности, испытываемые учащимися старших классов базового уровня якутской школы, в процессе чтения текстов различных жанров/стилей на английском языке.

3. Проанализировать УМК, используемые в 10-11 классах на базовом уровне, с целью выявления возможностей для обучения просмотровому/поисковому, изучающему и ознакомительному чтению в условиях трилингвизма.

4. Исследовать возможные пути преодоления выявленных трудностей учащихся-якутов в чтении.

5. Найти пути устранения интерференции при чтении текстов на английском языке в условиях трилингвизма.

6. Изучить и обосновать возможности использования положительного переноса сформированных умений чтения на якутском и русском языках в обучении чтению на английском языке.

7. Разработать систему упражнений для: а) обучения видам чтения; б) преодоления выявленных трудностей.

8. Осуществить отбор дополнительных текстов для чтения, соответствующих тематике старших классов и возрасту учащихся.

9. Проверить в опытном обучении разработанную систему упражнений.

10. Проанализировать и обобщить результаты опытного обучения.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования:**

– изучение и анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования по методике обучения ИЯ, психологии, психолингвистике, педагогике, лингвистике, лингводидактике;

– анализ действующих учебных программ по ИЯ и УМК по английскому языку для старших классов средней школы;

- наблюдение за процессом обучения чтению учащихся старших классов базового уровня якутских школ;
- диагностика уровня обученности чтению на якутском, русском и английском языках учащихся старших классов базового уровня;
- анкетирование учителей и учащихся старших классов базового уровня;
- беседы с учащимися и учителями в ходе проведения опытного обучения;
- обобщение опыта обучения чтению в классах базового уровня якутских школ;
- опытное обучение с целью проверки эффективности предложенной методики обучения.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем:

- впервые разработана типология межъязыковых и внутриязыковых трудностей, основанная на лингвокомпаративном анализе трех языков, при обучении чтению учащихся старших классов в якутской школе;
- предложен и обоснован сводный перечень общих и специфических умений чтения на английском языке для учащихся старших классов базового уровня;
- выделены и классифицированы опоры, необходимые для понимания иноязычного текста при обучении чтению в условиях трилингвизма;
- впервые предложена определенная последовательность обучения разным видам чтения в описываемых условиях.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что в нем:

- выявлена специфика обучения чтению на английском языке учащихся старших классов в условиях якутско-русско-английского трилингвизма;
- осуществлен лингвокомпаративный анализ трех контактирующих языков (якутского, русского и английского) применительно к чтению, а также обосновано использование культуроведческого комментария к иноязычным текстам для преодоления трудностей социокультурного плана, испытываемых старшеклассниками;
- выявлена роль поискового чтения, как одного из наиболее востребованных видов чтения на английском языке для современного выпускника школы, а также расширен спектр специфических умений чтения, лежащих в основе поискового чтения;
- теоретически обоснована целесообразность использования технологии «петля обучения чтению» в описываемых условиях и разработана система предтекстовых, текстовых и послетекстовых упражнений по данной технологии, которая способствует: преодолению трудностей, возникающих при чтении текстов на английском языке в условиях якутско-русско-английского трилингвизма; формированию/развитию общих и специфических умений просмотрового/поискового, изучающего и ознакомительного чтения.

Практическая значимость исследования заключается в:

- создании системы упражнений для: а) обучения разным видам чтения на английском языке в якутской школе; б) преодоления межъязыковой и внутриязыковой интерференции; в) положительного переноса сформиро-

ванных умений чтения с родного и русского языков на ИЯ у учащихся старших классов; г) обучения поиску и пониманию явных и скрытых опор в тексте;

- отборе дополнительных текстов для чтения близких в содержательном плане (по тематике, по возрастным особенностям) учащимся-якутам старших классов по технологии «петля обучения чтению»;

- разработке памяток, позволяющих учащимся с родным якутским языком сознательно обучаться и корректировать процесс овладения умениями чтения на английском языке.

Основные методические положения и теоретические выводы исследования могут быть использованы при обучении чтению в старших классах базового уровня в якутских школах, а также в других школах с неродным русским языком обучения; при разработке подходов к обучению другим видам иноязычной речевой деятельности в условиях трилингвизма.

На защиту выносятся следующие положения:

1. В условиях якутско-русско-английского трилингвизма процесс обучения чтению на английском языке становится более эффективным при использовании осознанного лингвокомпаративного анализа, выявлении схожих лингвистических (грамматических, лексических) явлений в качестве опор, а также при применении культуроведческого комментария к текстам.

2. Процесс обучения чтению на английском языке учащихся старших классов базового уровня якутской школы становится эффективным при использовании разработанной нами технологии «петля обучения чтению», которая способствует взаимосвязанному формированию/развитию общих и специфических умений просмотрового/поискового, изучающего и ознакомительного чтения на английском языке.

3. Разработанная специальная система упражнений для обучения чтению на ИЯ учащихся старших классов якутских школ способствует преодолению межъязыковой, внутриязыковой интерференции и положительному переносу сформированных умений чтения с Я1 и Я2 на Я3.

Апробация исследования проходила в ходе опытного обучения учащихся 10-11 классов базового уровня якутских школ в период с 2005 по 2008гг. Основные теоретические и практические положения диссертации были представлены на семинарах повышения квалификации учителей иностранных языков на базе Управления образования Мегино-Кангаласского улуса (района) Республики Саха (Якутия), на круглом столе «Консолидация многонациональной России: проблемы и перспективы сохранения единства образовательного пространства» (Москва, ИНПО ФИРО, 2008), на научно-практических конференциях Учреждения Российской академии образования «Институт содержания и методов обучения», на международной научной конференции «Проблемы мультикультурности и многоязычия в современной системе образования» (Нарва, Эстония, 2008), на заседаниях лаборатории обучения иностранным языкам Учреждения Российской академии образования «Институт содержания и методов обучения», а также в опубликованных статьях, материалах и выступлениях на научных конференциях.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии и приложений. Общий объем работы 177 страниц, из которых 141 страница основного текста.

Во **введении** обосновываются актуальность выбранной темы, научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы, формулируется гипотеза исследования, его цель и задачи, указываются предмет и объект, а также методы исследования, определяются основные положения, выносимые на защиту.

В **первой главе** выявляется специфика обучения чтению на английском языке учащихся старших классов базового уровня в якутской школе, в связи с чем рассматриваются цели, задачи и планируемые результаты обучения иноязычному чтению на данном этапе; излагаются проблемы билингвизма и трилингвизма; анализируются уровень обученности учащихся чтению и учебные средства с целью выявления возможностей для обучения разным видам чтения в условиях трилингвизма; выявляются трудности обучения чтению на английском языке, испытываемые учащимися-якутами в старших классах.

Во **второй главе** рассматриваются пути преодоления выявленных трудностей учащихся-якутов при обучении чтению на английском языке: обосновывается использование лингвокомпаративного анализа якутского, русского и английского языков с целью предвидения и преодоления трудностей лингвистического плана, а также использование культуроведческого комментария с целью преодоления социокультурных трудностей; рассматриваются вопросы переноса сформированных умений чтения на Я1 и Я2 в чтение на Я3, анализируются проблемы транспозиции и интерференции; предлагается классификация опор, необходимая для понимания иноязычного текста при чтении в условиях трилингвизма; описывается методика обучения учащихся видам чтения по технологии «петля обучения чтению»; рассматриваются требования к отбору текстов и характеристика системы упражнений для обучения чтению по данной технологии, а также дается описание хода и результатов опытного обучения по предлагаемой методике обучения чтению.

В **заключении** подводятся основные итоги проведенного исследования, формулируются общие выводы, намечаются перспективы дальнейшего исследования в этой области.

Библиография представлена списком использованной литературы, включающим 235 источников на якутском, русском и иностранном языках.

В **приложение** включены анкеты для учителей и учащихся, памятки для чтения, примеры текстов и разработанные к ним задания по технологии «петля обучения чтению», а также тексты с культуроведческим комментарием.

Основное содержание работы

Содержание работы подчинено достижению основной цели исследования, поэтому целесообразным представляется изложить его с позиции решаемых задач.

В соответствии с первой задачей исследования на основе изучения работ в области психологии, психолингвистики и методики обучения ИЯ раскрыта сущность чтения как вида речевой деятельности, в частности, рассмотрены особенности обучения чтению в условиях трилингвизма, а также проанализирован характер взаимодействия контактирующих языков при чтении, а именно рассмотрены: цели и задачи обучения разным видам чтения на старшем этапе базового уровня, фазы и механизмы чтения, а также умения чтения, требуемые действующим государственным стандартом и программами по ИЯ. Обучение чтению в школе – сложный процесс, подразумевающий в том числе коммуникативное, социокультурное и когнитивное развитие учащихся. Целью обучения чтению на ИЯ является не только научить учащихся понимать аутентичный текст, но и обучить их стратегиям чтения текстов разного стиля и жанра. Под стратегиями мы вслед за З.И. Клычниковой подразумеваем «различные способы и приемы чтения, облегчающие читателю осмысление читаемого» (З.И. Клычникова, 1983). Для старшего этапа обучения в школе актуальными остаются все три стратегии/вида чтения: ознакомительное, изучающее, просмотровое/поисковое. Однако, уровень сформированности умений чтения у учащихся старших классов базового уровня в якутской школе нельзя признать удовлетворительными. На наш взгляд, определенным методическим инструментом по развитию общих и специфических умений чтения могло бы явиться описание умений предлагаемых видов чтения в подразделе программы «Речевые умения. Чтение». На основе анализа существующих классификаций умений чтения для разных типов школ, в работе предложен сводный перечень общих и специфических умений чтения для учащихся старших классов базового уровня, дополненный умением осуществлять поиск необходимой/интересующей информации по ключевым словам.

Опираясь на выводы А.В. Колединовой о том, что механизмы чтения одинаковы на любом языке и процесс формирования этих механизмов проходит одинаковые этапы независимо от возраста обучающихся, можно сказать, что в условиях национально-русского билингвизма, это свидетельствует о том, что сформированность механизмов чтения на Я1 и Я2 у учащихся старших классов может представлять собой дополнительный потенциал для развития механизмов чтения на ИЯ, т.е. сформированные механизмы и умения чтения на Я1 и Я2, являясь опорой при обучении чтению на ИЯ, при соблюдении определенных условий могут быть перенесены в чтение на Я3.

Для понимания особенностей обучения чтению на ИЯ были рассмотрены условия, в которых оно происходит: мы обратились к проблеме трилингвизма в процессе обучения и, в частности, при изучении английского как третьего языка на базе якутско-русского двуязычия. В связи с этим с психолингвистической точки зрения были рассмотрены понятия билингвизм и трилингвизм.

Под билингвизмом, мы вслед за Ур. Вайрайх, понимаем «владение двумя языками и регулярное переключение с одного на другой в зависимости от ситуации общения». По способу овладения языком выделяют естест-

венный и искусственный билингвизм. По доминантности речевого механизма, относящегося к одному из языков выделяют *координативный билингвизм* (равноправный статус) и *субординативный* (неравноправный статус) (Е.М. Верещагин, 1982). По характеру контактирующих языков выделяют билингвизм, когда языки являются структурно близкими; б) билингвизм, когда языки являются структурно отдаленными (М.М. Михайлов, 1969).

Рассмотрение явления, при котором контактируют три языка, выявило отсутствие однозначной трактовки для определения владения обучающимися тремя языками. Исследователи отдают предпочтение терминам «триглоссия» и «трилингвизм», которые рассматриваются ими как синонимы. Под трилингвизмом (имеется ввиду индивидуальный трилингвизм) понимается «сложное явление», представляющее «собой сосуществование трех языков в речемыслительной сфере индивида, который использует эти языки в различных коммуникативных ситуациях». Трилингвизм характеризуется, как уверенное владение родным языком, далекое от совершенства, но достаточное на коммуникативном уровне владение вторым языком, и несовершенное владение ИЯ. Третий изучаемый язык «становится компонентом трилингвизма не с момента начала его изучения, а с момента достижения учащимися известного уровня владения» ЯЗ. То есть «искусственным трилингвом считается человек, который кроме своего родного языка не в сравнимой степени, но компетентен в двух языках». При этом коммуникативная природа трилингва может меняться по мере овладения как первым, так и вторым языком (Н.В. Барышников, 2003).

Рассмотрение видов билингвизма и трилингвизма позволило прийти к выводу о том, что усвоение ИЯ учащимися старших классов якутской школы протекает на базе уже сложившегося естественного *субординативного* билингвизма, образуя искусственный субординативный трилингвизм, при котором контактирующие языки являются структурно отдаленными.

Однако сложно однозначно определить, воздействию какого именно языка подвержен учащийся в школе с неродным русским языком обучения при изучении ИЯ в условиях подвижного субординативного якутско-русского билингвизма. Взаимодействие языков при обучении ИЯ (ЯЗ), в частности иноязычному чтению, «зависит от степени развития билингвизма учащихся» (М.Т. Аствацатрян, 1991). В исследованиях М.Т. Аствацатрян показано, что в случае хорошего владения Я1 и Я2 наблюдается положительное и отрицательное воздействие обоих языков на изучаемый ЯЗ. Однако влияние ранее усвоенных языков зависит от конкретного аспекта языка и проявляется следующим образом: на фонетическом уровне учащиеся находятся под воздействием Я1, независимо от степени развития билингвизма; на грамматическом и лексическом уровнях учащиеся испытывают комбинированное воздействие Я1 и Я2. При этом следует учитывать, что опыт учащихся в русском языке на старшем этапе существенно расширяется за счет влияния средств массовой информации, социального общения учащихся старших классов. Отсюда следует вывод: в 10-11 классах на русский язык можно опираться в большей степени, чем на предыдущих этапах обучения.

Таким образом, методически обоснованное управление обучением чтению на ИЯ, может раскрыть дополнительные возможности билингва, которые заключаются в его языковом и операционном опыте.

Далее, согласно второй задаче, были выявлены трудности, испытываемые старшеклассниками в описываемых условиях при чтении иноязычных текстов различных стилей/жанров.

Для того, чтобы получить по возможности конкретные данные об уровне сформированности умений чтения у учащихся старших классов на Я1, Я2 и Я3, был проведен срез. Срез состоял из текстов одинакового содержания, которые предъявлялись разным учащимся на трех языках (якутском, русском, английском). К каждому тексту были разработаны упражнения для определения исходного уровня умений чтения. Предполагалось, что, определив уровень сформированности умений чтения на Я1 и Я2, возможно использовать их в качестве опоры для обучения чтению на английском языке.

Анализ среза, проведенного в старших классах базового уровня якутских школ показал, что из умений чтения, предусмотренных стандартом по ИЯ, у учащихся недостаточно сформированы умения прогнозировать, понимать основную мысль текста, выделить главные факты от второстепенных, выстроить логическую последовательность фактов, делать выводы из прочитанного.

В то же время проведенный срез позволил выявить и некоторые положительные стороны обученности школьников чтению *на родном и русском языках*. Так, большинство учащихся при чтении текстов на родном и русском языке способны прогнозировать, понимать основную мысль текста, обобщать, синтезировать отдельные факты, выстраивать текст в логической последовательности, что может послужить опорой для переноса данных умений в чтение на английском языке.

Трудности при чтении на английском языке в большей степени представляют следующие тексты: 1) публицистические; 2) художественные; 3) научно-популярные. Самым сложным умением при чтении любого текста является выделение основных и второстепенных фактов. При чтении публицистических текстов на английском языке учащимся сложнее всего было выделить основные факты. При чтении художественных текстов учащиеся часто теряли нить повествования, не всегда точно выполняли упражнения на контекстуальную догадку, могли не до конца понять основную мысль текста; им иногда сложно было раскрывать причинно-следственные связи между фактами. При чтении научно-популярных текстов трудности возникали при определении основной идеи и своего отношения к прочитанному.

Учащимся «свойственен линейный путь понимания, то есть на аналитико-синтетическом уровне смыслового восприятия у них чаще всего происходит не узнавание лексических единиц и грамматических структур, а их опознавание, в результате чего снижается уровень понимания. Линейное называние значений изолированных лексических единиц является одной из основных причин недостаточного понимания иноязычных текстов» (Н.В. Барышников, 2003). Линейность в восприятии текста противоречит

сушности процесса чтения, которая заключается в поиске и выделении смысловых вех в тексте (А.Н. Соколов, 1947). В результате учащиеся испытывают затруднения при необходимости одновременного решения лингвистических (незнание лексики, затруднения в понимании грамматических конструкций изучаемого ИЯ) и смысловых задач (незнакомая тема, социокультурные реалии, непонятны идеи, заложенные автором, отсутствие интереса к читаемому материалу) в процессе чтения. Соответственно, происходит торможение умений, позволяющих «видеть» текст в целом. Кроме того, как показал анализ трудностей, учащиеся не умеют пользоваться межъязыковой догадкой, не реализуют самостоятельно возможности положительного переноса умений с Я1 и Я2 на изучаемый ЯЗ.

Невысокий уровень сформированности умений учащихся старших классов в разных видах чтения, заставил обратиться к решению третьей задачи - анализу двух основных УМК по английскому языку «New Millennium English» (О.Л. Гроза и др.), «English» (В.Л. Кузовлева и др.), используемых в базовых 10-11 классах, с целью выявления возможностей для обучения разным видам чтения в условиях трилингвизма.

Анализ УМК проводился с несколькими целями: 1) установить насколько УМК насыщен текстами для чтения и соответствуют ли они требованиям ознакомительного, изучающего, просмотрового/поискового чтения; 2) определить насколько предложенные в УМК упражнения обеспечивают формирование умений в названных видах чтения.

Результаты анализа названных УМК выявили, что: 1) существенная часть текстов не соответствует интересам учащихся-якутов и не представляет для них информативной ценности, что можно скорректировать, отобрав дополнительные тексты для чтения; 2) УМК содержат недостаточно упражнений для обучения разным видам чтения, что требует создания соответствующей системы упражнений, с использованием всех стратегий чтения, отражающих специфику обучения чтению на английском языке в условиях трилингвизма.

Далее соответственно встал вопрос об исследовании возможных способов преодоления выявленных трудностей (четвертая и пятая задачи). В качестве возможных путей можно рассматривать лингвокомпаративный анализ и культуроведческий комментарий. Лингвокомпаративный анализ Я1, Я2 и ЯЗ целесообразен для предвидения и преодоления трудностей лингвистического плана. На основе данного анализа: 1) выявлено межъязыковое сходство и различие на морфологическом и синтаксическом уровнях; 2) разработана типология трудностей, вызванная межъязыковой интерференцией при чтении текстов на английском языке учащимися-якутами (на морфологическом и синтаксическом уровнях); 3) разработана краткая типология трудностей, вызванная внутриязыковой интерференцией при чтении текстов на английском языке. Результаты межъязыкового лингвокомпаративного анализа трех языков представлены в работе в виде сопоставительной таблицы и комментариев. Сходство показывает возможность положительного переноса, а различие прогнозирует интерференцию.

На морфологическом уровне особую трудность представляют явления ЯЗ, которые отличаются или отсутствуют в Я1 и Я2.

1) Отсутствие в Я1 и Я2 артикля представляет трудность для 47% тюркоязычных учащихся при изучении ЯЗ. Наличие артиклей в тексте на ЯЗ ни о чем не говорит учащимся-якутам.

2) Различие в словообразовании в трех языках (Я1, Я2, ЯЗ) приводит 62% учащихся к затруднениям в определении частей речи по словообразовательным аффиксам при чтении текстов на ЯЗ.

3) Отличие в способах образования множественного числа имен существительных в Я1, Я2 и ЯЗ представляет трудность для 55% учащихся. В ЯЗ, помимо существительных в ед.ч., имеются существительные только во мн.ч.: оружие – *arms*, товар – *goods*, при чтении которых учащиеся могут воспринимать их во мн.ч.

4) Отличие в способах передачи падежей в Я1, Я2 и ЯЗ приводит к затруднениям при чтении текстов на английском языке. В ЯЗ падежность передается при помощи предлогов: идти в школу – *go to school*, развитие событий – *course of events*. Именно с предлогами возникают трудности у 52% учащихся, поскольку в тюркских языках предлоги отсутствуют.

5) Распознавание неправильных глаголов и его форм при чтении текстов на английском языке представляет трудность для 62% учащихся, так как глаголы спрягаются путем изменения гласной или всего слова, что является чуждым явлением для тюркских языков. В Я1 глагол может иметь несколько аффиксов, которые присоединяются в определенном порядке.

6) Узнавание модальных глаголов *to be to*, *to have to*, *to be able to* при чтении представляет трудность для 73% учащихся, так как модальные глаголы претерпевают изменения при спряжении. В Я1 модальность передается при помощи аффиксов.

7) Для 73% учащихся трудности представляют неличные формы глагола: герундий, причастие I, II. Омонимичность суффикса *-ing* *создает трудности в определении* герундия и причастия I. Герундий представляет трудность, так как данное явление: 1) чуждое для тюркской группы языков; 2) выполняет сложные функции в предложении.

Наряду с перечисленными различиями в Я1, Я2, ЯЗ можно выделить и сходство на морфологическом уровне, которое можно использовать как опору: 1) в Я1 и ЯЗ - отсутствие категории рода имен существительных; 2) в Я1 и ЯЗ *прилагательные* не согласуются с сущ. (ни в роде, ни в падеже, ни в числе), не принимают флексивных окончаний.

На синтаксическом уровне при чтении предложений на английском языке были выявлены следующие трудности:

1) Для 70% учащихся трудности представляют обороты с причастиями и инфинитивом, так как в Я1 и Я2 данные синтаксические комплексы выражаются по другому.

2) Для 70% учащихся трудности вызывают сложное дополнение, сложное подлежащее, так как для передачи данных грамматических явлений в Я1 и Я2 используются другие конструкции.

3) Для 72% учащихся трудность представляют предложения на ЯЗ, в которых имеет место согласование времен, косвенная речь, так как в Я1 и Я2 придаточное предложение не зависит и не согласуется с главным предложением.

4) Для 67% учащихся из наклонений в ЯЗ трудность представляет сослагательное наклонение II, III, так как сослагательному наклонению в Я1 и Я2 соответствуют разные формы наклонений ЯЗ.

5) 72% учащихся сложно ориентироваться в предложениях со страдательным залогом.

6) 37% учащихся могут воспринимать слово, стоящее в конце предложения, как сказуемое из-за переноса норм Я1 в ЯЗ.

В плане *внутриязыковой интерференции* наблюдаются следующие трудности:

1) *Омонимичность форм и конструкций*, например, 50% учащихся испытывают затруднения при восприятии омонимичного суффикса *-ing*, который может быть признаком герундия, причастия, формой длительных времен; для 40% учащихся труден суффикс *-ed*, как форма прилагательного и глагола в прошедшем времени; для 55% учащихся трудным представляется омонимичная форма *-s, -es*, которая может быть: краткой формой *to be* и *to have*; окончанием глаголов 3-го лица ед.ч. настоящего времени, окончанием множественного числа существительных, способом выражения притяжательного падежа.

2) *Многофункциональность форм и конструкций*, например, 52% учащихся испытывают затруднения при восприятии многофункциональных вспомогательных глаголов *to be, to have*; 83% учащихся затрудняются при понимании предложений, выраженных в *Present Indefinite, Present Continuous*; 52% учащихся сложно понять предложения с предлогами из-за многофункциональности предлогов в английском языке.

Отдельного внимания потребовал культуроведческий комментарий, обусловленный следующими целями: 1) преодоление социокультурных трудностей при чтении текста, вызванных недостаточным знанием учащимися реалий иной культуры; 2) усвоение культурных различий; 3) обогащение культурного опыта учащихся. В предлагаемом исследовании собраны тексты об англоязычных странах по различной тематике, требуемой программой. Отобранные тексты были распределены в соответствии с тематикой курса УМК «New Millennium English». Например, в 10 классе в подразделе «What is a tradition?» использовался текст «A Warning to Beginners», затрагивающий тему культурных различий; в 11 классе в разделе «People and places» - текст «Hidden rules of culture». К данным аутентичным текстам об англоязычных странах прилагался культуроведческий комментарий на русском языке, ориентированный на раскрытие социокультурных фактов, содержащихся в текстах.

Поиск возможных путей преодоления выявленных трудностей у учащихся-якутов привел к рассмотрению видов опор, существующих в методике обучения чтению на ИЯ. Термин «опора» выражает наиболее общее название значимых элементов текста. Опорами при чтении могут быть тезисы,

заглавия, имена, названия, термины, образы, а также все конкретное, иллюстрирующее положения текста: примеры, сравнения. В методике обучения ИЯ предпринимались попытки исследования чтения как процесса понимания иноязычного текста, опирающегося на определенные слова, которые выступают в качестве ориентиров, «смысловых вех». При недостаточном знании языка «смысловые вехи» могут быть установлены путем анализа и рассуждений, при хорошем же знании они просто воспринимаются и затем объединяются в «общий смысл» текста (А.Н. Соколов, 1947). В методике обучения иноязычному чтению выделяют следующие опоры: *конъюнкторы* (связующие слова) (Т.М. Жималенкова, 1989); *опоры внутренние* (графически похожие слова; неизученные слова, имеющие семантическое сходство с ранее усвоенными) и *опоры внешние* (положительные факторы контекста, благоприятствующие пониманию слова: языковые и смысловые факторы) (Н.Г. Мокреева, 1970); *лексические, лингвистические, логико-смысловые опоры* и *жизненный опыт чтеца* (М.Л. Вайсбурд, С.А. Блохина, 1997); *текстовые* (языковые, композиционные и графические), *опоры тезауруса читателя* (составляющие личный опыт) и *инструментальные* (специально создаваемые учителем и вводимые в учебный процесс в качестве временного средства обучения и учения) (Е.В. Барбакова, 2005).

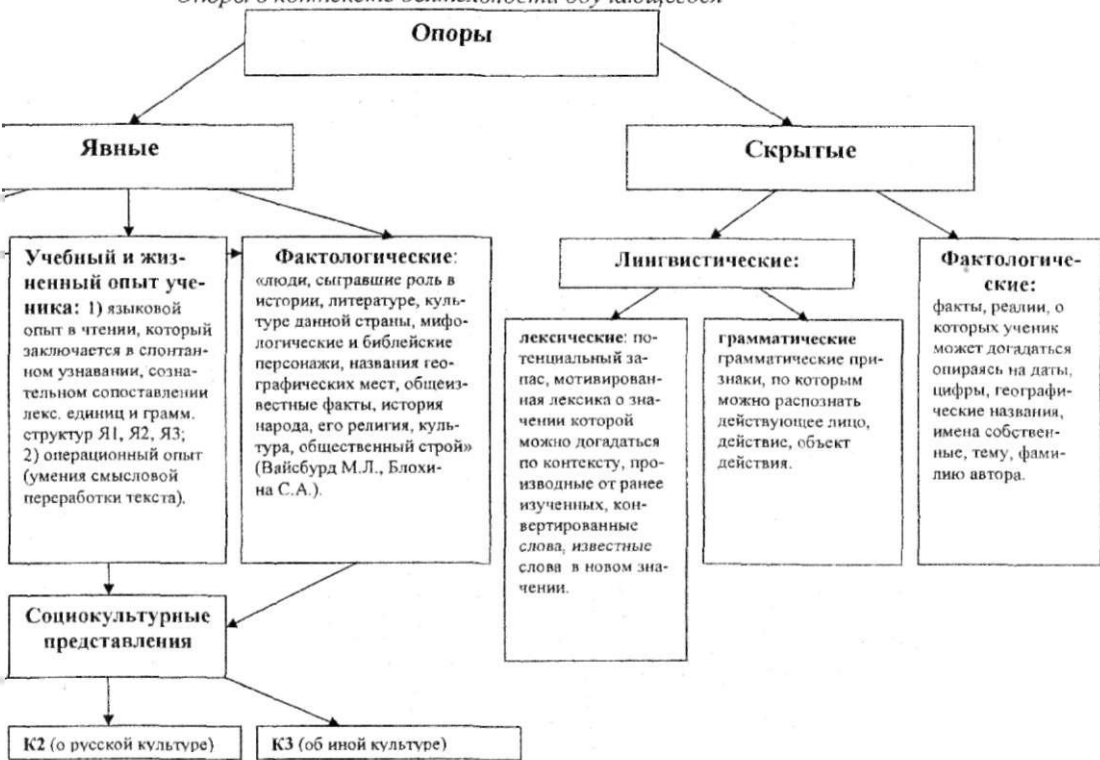
Проанализировав, существующие в методической литературе, классификации опор, мы сочли целесообразным, дополнить предлагаемые Е.В. Барбаковой «опоры в контексте деятельности обучающегося» с учетом специфики обучения третьему языку в условиях русско-якутско-английского трилингвизма. В работе мы предлагаем классификацию опор, а именно явные и скрытые опоры, которые, на наш взгляд, расширяют потенциал обучения с точки зрения личностно-ориентированного подхода. Данную классификацию вполне можно назвать личностно-ориентированной, так как, учитывая «индивидуальность, самобытность, самооценку каждого учащегося», мы предлагаем классификацию опор, которая, на наш взгляд, достаточно полно раскрывает его «неповторимый субъектный опыт» [И.С. Якиманская, 2000]. *Явные* – это опоры, попадающие в поле активного внимания учащихся, способствующие пониманию текста, которые в свою очередь подразделяются на лингвистические (лексические, грамматические), фактологические, жизненный опыт ученика и социокультурное представление. *Скрытые опоры* – это неизученные явления, но по определенным признакам, которых можно догадаться о предмете изучения (см. Рис.1).

Представим предлагаемые опоры в виде таблицы.



K1 (о родной культуре)

Опоры в контексте деятельности обучающегося



Решение следующей шестой задачи исследования связано с изучением и обоснованием возможностей использования положительного переноса сформированных умений чтения на родном и русском языках в обучение чтению на английском языке.

Под переносом мы, вслед за И.И. Китросской, понимаем «сложное явление человеческой психики, скрытый механизм которого позволяет человеку использовать в его мыслительной и моторной деятельности то, что ему известно, при совершенно новых или относительно новых обстоятельствах». Исследователи в качестве внутреннего механизма переноса выделяют: «ассоциативные связи» (Б. Андервуд), «обобщения» (Дж. Дзад), «установление тождества между объектом усвоения и объектом, усвоенным ранее» (Э. Гибсон). «Механизм обобщения, связанный с осмыслением, служит одновременно и механизмом, и основой переноса». Реализация процесса переноса связана с внутренними и внешними факторами, которые определяют его характер. К внутренним факторам относят: «сходство материала, степень изученности и отстояние во времени. Сходство языкового материала может быть формальным (графическим или звуковым) и смысловым, в котором смысловое сходство носит гораздо более сильный характер, чем формальное», и, как правило, происходит на основе Я1, формальный – в большинстве случаев – на основе первого ИЯ. «Степень изученности и отстояние во времени также влияют на перенос: чем выше степень изученности и меньше отстояние во времени, тем более эффективен положительный перенос». Внешними факторами, влияющими на характер переноса являются: «сознательность в усвоении материала; вербализация знаний; обязательная установка на перенос, обеспечивающая большую мотивацию в усвоении знаний, формировании навыков и развитии умений» (И.И. Китросская, 1970).

10- 03123

Таким образом, сформированные у учащихся на Я1, Я2 умения прогнозировать, понимать основную мысль текста, обобщать, синтезировать отдельные факты, выстраивать текст в логической последовательности, могут быть перенесены в чтение на Я3 при соблюдении ряда условий, которые сводятся к следующему: 1) формирование соответствующего отношения учащихся к чтению на ИЯ (с самого начала обучения чтению - ориентация на понимание смысла читаемого и на извлечение смысловой информации); 2) использование специальных методических приемов, которыми пользуется учитель, обучая учащихся читать на Я1; 3) соблюдение определенной последовательности овладения различными видами чтения на ИЯ. Считается целесообразным начать обучение с ознакомительного чтения, как виду чтения, который способствует переносу соответствующих приемов зрелого чтения из Я1. Изучающее чтение предлагается вводить тогда, когда учащиеся уже приобрели определенные умения в ознакомительном чтении; 4) использование легких в языковом отношении текстов, поскольку условия их чтения приближаются к условиям чтения на Я1 (Теоретические основы методики обучения ИЯ в средней школе, 1981).

Соблюдая предлагаемые условия для переноса, мы считаем обоснованным внести изменения в третье и четвертое условия, т.е. начать обучение

чтению на ИЯ с просмотрового чтения, так как первичное понимание общего смысла иноязычного текста как целого является необходимым этапом, который создает базу для более углубленной работы с текстом. Поисковое чтение может способствовать пониманию текста, которое можно достичь путем поиска явных и скрытых опор. При изучающем чтении «наступает более точное понимание» за счет того, что части текста, содержащие незнакомый языковой материал, подвергаются анализу. При ознакомительном чтении «достигается полное и адекватное понимание, благодаря предшествовавшему анализу» (И.В. Карпов, 1950). В нашей работе для преодоления трудностей лингвистического плана при чтении текстов используются упражнения, основанные на лингвокомпаративном анализе, которые направлены на поиск опор в Я1 или Я2.

Таким образом, можно перейти к решению седьмой задачи исследования – разработке системы упражнений для преодоления выявленных трудностей и методики обучения видам чтения на английском языке.

Условия обучения иноязычному чтению учащихся старших классов якутской школы, а именно: необходимость в улучшении качества обучения чтению в целом и корректировке всех видов чтения; разный уровень владения английским языком у старшеклассников; ограниченный ресурс учебного времени, а также невозможность существенного увеличения объема учебного материала натолкнули нас на выбор технологии «петля обучения чтению» (loop technology). Данная технология, на наш взгляд, способствует формированию/развитию как общих, так и специфических умений просмотрового/поискового, изучающего и ознакомительного чтения на английском языке. Преимущество данной технологии проявляется в том, что она позволяет на одном тексте развивать умения в разных видах чтения.

Вначале уточним, в каком значении используются термины «технология» и «петля обучения» в данном исследовании.

В качестве определения термина «технология», которое наиболее точно отражает основную суть разработанной нами методики, мы остановились на его понимании как «совокупности операций, осуществляемых определенным способом в определенной последовательности, из которых складывается процесс обработки материала» (Словарь современного русского языка, 2001).

Термин «петля обучения» также достаточно распространен и используется в разных областях знания: в современном человекознании – «двойная петля обучения» (Б.Г. Ананьев, 2001), в теории организационного обучения – «петля качества» (К. Арджирис, 2004), в зарубежных работах по методике преподавания английскому языку – «loop learning» (петля учения А.С. Хорнби) и «loop input» (петлевидный ввод Т. Вудворда); в отечественной методике обучения устной иностранной речи – «константная петля обучения» (А.А. Алхазисвили, 1988).

В предлагаемом исследовании впервые используется технология «петля обучения» применительно к обучению чтению. Основную идею данной технологии полно и точно раскрывает понятие «дискурсивное понима-

ние текста», подразумевающее «сложный многоступенчатый процесс логического мышления (в данном случае мышления, направленного на понимание текста), включающий все основные умственные операции. Каждая отдельная ступень дискурсивного понимания представляет собой особый качественный процесс, приводящий учащихся к новому более глубокому и четкому пониманию содержания читаемого» (И.В. Карпов, 1949). По мнению ряда методистов (Б.Ф. Корндорф, Д.В. Иванов, Л.С. Шелинина) различают следующие «ступени дискурсивного понимания учебных иностранных текстов: от первичного понимания, возникающего в результате первого быстрого прочтения текста» (просмотровое чтение), «к аналитическому пониманию» (изучающее чтение), «сопровождающемуся членением текста на элементарные единицы и установлением точного смысла каждого элемента предложения при помощи грамматического и лексического анализа и перевода; третью ступень составляет синтетическое понимание» (ознакомительное чтение), «которое становится теперь полным и адекватным».

Сочетание таких факторов «как сложность текстов для учащихся и возможность несколько продлить акт восприятия, создает при чтении условия, при которых непосредственное понимание смысла читаемого не является единственно возможным способом понимания. В отдельных случаях понимание может носить более расчлененный и замедленный характер. Следует учитывать также, что даже при чтении текстов, доступных с точки зрения языка, понимание далеко не всегда наступает мгновенно. Очень часто оно требует некоторых раздумий и смыслового анализа. И, тем не менее, понимание в этом случае может сохранять непосредственный характер. При чтении более сложных текстов, наряду с непосредственным пониманием большей части текста приходится прибегать к анализу отдельных языковых явлений и к выборочному переводу, что даст нам основание говорить об элементах дискурсивного понимания» (Общая методика обучения ИЯ, 1967).

Согласно предлагаемой в исследовании технологии обучение разным видам чтения может происходить на одном текстовом материале определенного стиля/жанра и в следующей последовательности: просмотровое, поисковое, изучающее и ознакомительное. При этом задания к тексту построены по логике постепенного вхождения в текст. «Петля обучения чтению» включает в себя три этапа:

1. Предтекстовый - дающий учащимся установку на быстрый просмотр и поиск явных и скрытых опор в тексте, а также способствующий прогнозированию его основного содержания. Умения поискового чтения формируются/развиваются путем усиления направленности внимания на поиск: 1) явных опор, таких как даты, имена собственные, географические названия (фактологические опоры), интернациональные, однокоренные слова, определенные грамматические показатели слов (лингвистические опоры), которые способствуют пониманию общего содержания читаемого; 2) скрытых опор. «Для успешного выполнения упражнений, развивающих умения просмотрового чтения учащимся необходимо знать логико-композиционные структуры текстов отдельных стилей/жанров» (С.К. Фоломкина, 2005).

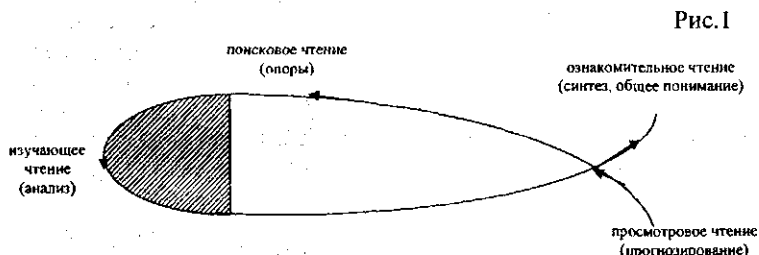
На данном этапе для преодоления лексико-грамматических трудностей, учащимся предлагается задание, основанное на лингвокомпаративном анализе. Целью данного задания является поиск опор в Я1 или Я2 и межъязыковая семантизация найденных опор.

II. Текстовый – работа непосредственно с текстом, в процессе которой происходит его восприятие на уровне смыслов, фактов. Целью данного этапа является формирование/развитие специфических умений изучающего чтения. Части текста, содержащие незнакомый языковой материал, подвергаются анализу. При этом незнакомые слова, значение которых вытекает из контекста, делаются для учащихся предметом самостоятельного анализа. На данном этапе «учащиеся, исходя из создавшегося у них первичного понимания общего смысла текста, начинают разбивать его на элементарные смысловые единицы и устанавливать точный смысл каждого элемента предложения, чтобы добиться нового, более глубокого, полного, точного и обоснованного понимания» (И.В. Карпов, 1950).

III. Послетекстовый этап в процессе, которого происходит новое общее восприятие на уровне смысла. Цель данного этапа заключается в формировании/развитии специфических умений ознакомительного чтения и в формировании навыков смысловой переработки текста. Адекватное понимание текста требует от читающего умения вывести на основе полученной информации суждение, установить замысел, понять подтекст читаемого материала. Некоторая часть послетекстовых упражнений предназначена для проверки понимания прочитанного и использования полученной информации в будущей деятельности.

Таким образом, заключительным этапом обучения чтению по данной технологии выступает ознакомительное чтение: более глубокое и точное понимание текста, на основе предшествовавшего анализа, который создает предпосылки для непосредственного понимания содержания читаемого. На данном этапе учащийся после проведенного анализа и последовавшего за ним повторного чтения «может лучше связать все элементы текста в своем сознании, слить их в более совершенный смысловой синтез» (И.В. Карпов, 1950).

Данную технологию можно представить в виде рисунка, в котором своей последовательностью виды чтения образуют «петлю».



Предлагаемая в исследовании технология рассматривается как один из приемлемых приемов формирования/развития общих умений чтения и последовательного обучения разным видам чтения на одном тексте. Использование данной технологии не исключает обучения различным видам чтения на самых разнообразных текстах.

Из решения предыдущей задачи вытекает восьмая задача исследования, связанная с осуществлением отбора дополнительных текстов для чтения по технологии «петля обучения чтению». При отборе текстов мы руководствовались следующими требованиями: аутентичность, доступность и посильность как в отношении языковой формы, так и смыслового содержания, объем текста, информативность, насыщенность социокультурными сведениями об иноязычной действительности, соответствие жизненному и языковому опыту обучаемых.

Согласно разработанным требованиям нами отобрано 20 аутентичных текстов (научно-популярные, художественные, публицистические и прагматические) из различных источников.

Это дало возможность перейти к решению девятой задачи, а именно апробации разработанной методики обучения чтению на английском языке учащихся старших классов (базовый уровень) якутской школы. Целью опытного обучения являлась проверка эффективности разработанной системы упражнений для: 1) преодоления трудностей, возникающих у учащихся-якутов при чтении текстов на английском языке; 2) повышения качества обучения разным видам чтения текстов на английском языке.

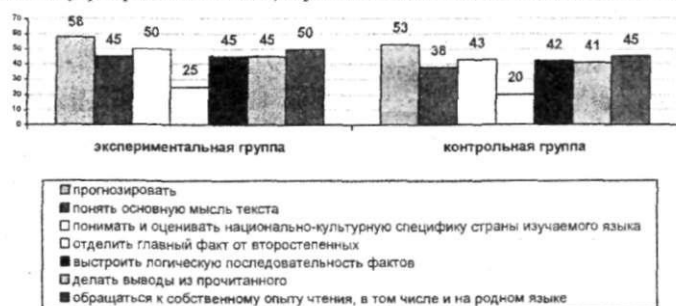
Опытное обучение осуществлялось в четыре этапа и состояло из подготовительного этапа, предэкспериментального среза, собственно опытного обучения и постэкспериментального среза с последующим анализом результатов. Апробация проводилась с 2005 по 2008г. в образовательных учреждениях Мегино-Кангаласского улуса Республики Саха (Якутия): Майинской гимназии, Майинской Гуманитарной школе, Хаптагайской средней школе. В обучении приняли участие 142 учащихся 10-11 классов базового уровня. В процессе опытного обучения проводилась целенаправленная работа по: 1) формированию/развитию общих и специфических умений чтения по технологии «петля обучения чтению»; 2) использованию сформированных умений чтения на Я1 и Я2 как основы для осознаваемого переноса при чтении текстов на Я3; 3) поиску и пониманию опор в тексте (явных, скрытых) на основе осознанного систематического лингвокомпаративного анализа лингвистических явлений и культуроведческого комментария к текстам. То есть, в зависимости от цели чтения и характера текста учащиеся должны были научиться пользоваться общими и специфическими умениями чтения, а также использовать разнообразные опоры для понимания читаемого.

Постэкспериментальный срез проводился в экспериментальных (ЭГ) и контрольных группах (КГ). Оценка эффективности методики осуществлялась путем сопоставления результатов контрольных срезов в КГ и ЭГ.

Материалы постэкспериментального среза включали тексты, слабые упражнения по технологии «петля обучения чтению».

Для наглядности приведем диаграммы, отражающие динамику развития общих и специфических умений чтения на английском языке у учащихся.

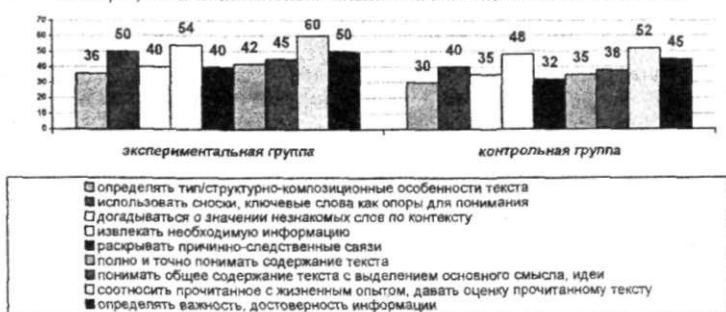
10 класс
Уровень сформированности общих умений чтения на английском языке в ЭГ и КГ



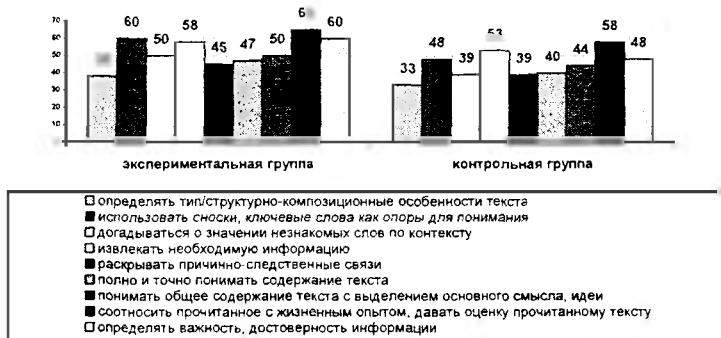
11 класс
Уровень сформированности общих умений чтения на английском языке в ЭГ и КГ



10 класс
Уровень сформированности специфических умений в просмотровом/поисковом, изучающем, ознакомительном чтении на английском языке в ЭГ и КГ



Уровень сформированности специфических умений в просмотровом/поисковом, изучающем, ознакомительном чтении на английском языке в ЭГ и КГ



Таким образом, можно утверждать, что у учащихся КГ по сравнению с учащимися ЭГ в меньшей степени развиты умения догадываться о значении незнакомых слов по контексту (10 класс КГ - 35%, 11 класс КГ - 39%) выделять главные факты от второстепенных (10 класс КГ - 20%, 11 класс КГ - 22%), раскрывать причинно-следственные связи (10 класс КГ - 32%, 11 класс КГ - 39%), полно и точно понимать содержание текста (10 класс КГ - 35%, 11 класс КГ - 40%), понимать основную мысль текста (10 класс КГ - 38%, 11 класс КГ - 44%) и др. Результаты опытного обучения показали, что учащиеся ЭГ выполнили предложенные задания в среднем на 7-8% выше, чем учащиеся КГ. На наш взгляд, это свидетельствует об эффективности предложенной методики обучения и доказывает справедливость выдвинутой нами рабочей гипотезы.

Итоговый контроль социокультурных знаний учащихся осуществлялся с помощью письменных работ и наблюдения. Учащимся ЭГ и КГ были предложены задания, охватывающие изученную за период опытного обучения тематику, и следующие упражнения на: анализ и сравнение стереотипов вербального и невербального поведения представителей иной, русской и родной культур; заполнение пробелов в текстах, составление и представление в схематическом виде ассоциограмм и др. По результатам анализа был сделан вывод о том, что учащиеся ЭГ показывают в целом более высокий уровень сформированности иноязычной социокультурной компетенции, что подтверждает эффективность культуроведческого комментария.

В **заключении** подводятся краткие итоги исследования, определяется перспектива дальнейшей разработки проблемы.

Изучение психолого-педагогической, методической литературы и анализ результатов опытного обучения по проблеме обучения чтению на английском языке в якутской школе, позволили сделать следующие выводы, подтверждающие исходную гипотезу:

1. Сформированные умения чтения на родном и русском языках, являясь опорой при обучении чтению на ИЯ, при соблюдении определенных условий могут быть перенесены в чтение на английском языке. Использование учащимися-якутами, владеющими родным и русским языками, своего филологического опыта, как основы для осознанного переноса, позволяет не только более успешно обучаться чтению на английском языке, но и значительно повысить общую лингвистическую компетенцию.

2. Обучение учащихся-трилингвов поиску опор в иноязычном тексте способствует пониманию читаемого. Несмотря на принадлежность якутского, русского и английского языков разным языковым семьям, есть резервы для выявления схожих языковых явлений с целью использования их в качестве опоры при обучении чтению на английском языке. Также установлено, что использование культуроведческого комментария позволяет эффективно преодолеть культуроведческие трудности, вызванные недостаточным знанием культурных реалий стран изучаемого языка.

3. Разработанная нами технология взаимосвязанного обучения разным видам чтения – «петля обучения чтению», действительно способствует не только преодолению выявленных трудностей, но и обеспечивает формирование/развитие общих и специфических умений чтения на английском языке у учащихся старших классов базового уровня.

Среди перспективных направлений дальнейшей работы можно выделить использование основных теоретических выводов при разработке подходов к обучению другим видам иноязычной речевой деятельности (в первую очередь рецептивным) в условиях трилингвизма, а также применение данной технологии в практике обучения чтению, как в основной школе, так и в старших профильных классах.

Основные положения диссертационного исследования отражены в следующих публикациях:

1) **Иванова О.Н. Обучение чтению на английском языке учащихся 10-11 классов в условиях триязычия (базовый уровень)//Иностранные языки в школе. - 2008. - №5. - С. 70-76.**

2) **Иванова О.Н. Обучение английскому языку на старшем этапе средней школы в условиях якутско-русского билингвизма//Инновационные и традиционные подходы в образовании школьников: Материалы научно-практической конференции молодых ученых. М.: ИСМО РАО, 2006. - С. 94-99.**

3) **Иванова О.Н. Обучение чтению на английском языке учащихся 10-11 классов нефилологического профиля (в условиях якутско-русско-английского триязычия) // Народное образование Якутии. - 2008.- №3. - С. 74-77.**