

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

На правах рукописи

Козлова Елизавета Дмитриевна

**Использование аудиокниги для развития рецептивных  
навыков и умений учащихся средней школы  
(на материале английского языка)**

Научная специальность:

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания  
(иностраннные языки, основное общее образование)

**ДИССЕРТАЦИЯ**

на соискание учёной степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

доктор филологических наук, профессор

Павловская Ирина Юрьевна

Санкт-Петербург — 2024

## Содержание

	Стр.
<b>Введение</b> . . . . .	4
<b>Глава 1. Теоретические основы обучения учащихся средней школы рецептивным видам речевой деятельности</b> . . .	12
1.1 Аудирование как вид речевой деятельности . . . . .	12
1.2 Обучение аудированию . . . . .	15
1.2.1 Цели обучения аудированию. Виды, навыки и умения аудирования . . . . .	15
1.2.2 Трудности восприятия иноязычной речи на слух и учебные стратегии как способы их преодоления . . . . .	20
1.2.3 Типология заданий по аудированию . . . . .	25
1.2.4 Контроль сформированности аудитивной компетенции . . .	26
1.3 Чтение как вид речевой деятельности . . . . .	28
1.4 Обучение чтению . . . . .	35
1.4.1 Цели обучения чтению. Виды, навыки и умения чтения . .	35
1.4.2 Учебные стратегии чтения . . . . .	42
1.4.3 Типология заданий по чтению и рекомендации по отбору материала . . . . .	44
1.4.4 Контроль сформированности читательской компетенции .	48
1.5 Сравнение рецептивных видов речевой деятельности . . . . .	50
1.6 Взаимосвязанное обучение на основе полимодального текста . . .	52
1.6.1 Полимодальность в учебном процессе . . . . .	52
1.6.2 Взаимосвязанное обучение . . . . .	59
<b>Выводы по главе 1</b> . . . . .	63

<b>Глава 2. Разработка методики развития рецептивных навыков и умений учащихся средней школы с помощью аудиокниги . . . . .</b>	<b>65</b>
2.1 Психолого-педагогические характеристики обучающихся среднего звена средней школы . . . . .	65
2.2 Разработка комплекса заданий с использованием аудиокниги . . .	69
2.3 Апробация методики развития рецептивных навыков и умений в педагогическом эксперименте . . . . .	91
2.3.1 Описание педагогического эксперимента . . . . .	91
2.3.2 Обсуждение результатов педагогического эксперимента . .	94
<b>Выводы по главе 2 . . . . .</b>	<b>105</b>
<b>Заключение . . . . .</b>	<b>107</b>
<b>Список сокращений и условных обозначений . . . . .</b>	<b>111</b>
<b>Список терминов . . . . .</b>	<b>112</b>
<b>Список литературы . . . . .</b>	<b>113</b>
<b>Список рисунков . . . . .</b>	<b>131</b>
<b>Список таблиц . . . . .</b>	<b>132</b>
<b>Список приложений . . . . .</b>	<b>133</b>
<b>Приложение А. Список источников для поиска аудиокниг . . . .</b>	<b>134</b>
<b>Приложение Б. Подсистема заданий к книге “The Adventures of Huckleberry Finn” . . . . .</b>	<b>135</b>
<b>Приложение В. Ответы к заданиям . . . . .</b>	<b>172</b>
<b>Приложение Г. Список произведений в коллекции “Oxford Readers Collection” . . . . .</b>	<b>185</b>

## Введение

Рецептивные виды речевой деятельности (далее РД) образуют базовые умения для развития процессов познания в любом возрасте, особенно в школьном. В современном мире их источником все в большей степени становятся цифровые форматы. Однако, аутентичные аудио- или аудиовизуальные материалы, такие как подкасты или фильмы, трудны для школьников, в связи с чем учащиеся не способны самостоятельно развивать аудитивную компетенцию во внеаудиторное время. В то же время существующий «кризис чтения» проявляется в потере интереса к чтению литературы вообще, и на изучаемом языке в частности, что приводит к низкому уровню сформированности у школьников навыков и умений чтения.

Цифровые технологии, представляя новые возможности для обучения, могут повысить мотивацию учащихся к чтению и аудированию, а также сделать обучение этим видам речевой деятельности более эффективным при условии, что это обучение строится на научно-обоснованной методике и с помощью средств, адекватных уровню развития коммуникативной компетенции обучаемых. Среди таких средств стоит выделить подборки аудиокниг в комплекте с текстом для обучаемых на определённом уровне владения иностранным языком (graded readers).

Аудиокнига в комплекте с текстом позволяет реализовывать взаимосвязанное обучение, способствуя одновременному развитию рецептивных навыков и умений. Восприятие устной речи повышает уровень аудитивной компетенции, в то время как соотнесение звукового образа слова с графическим развивает технику чтения обучающихся и облегчает понимание текста. Также, взаимосвязанное обучение рецептивным умениям обусловлено необходимостью подготовки к интегративным заданиям, которые присутствуют сегодня не только в международных экзаменах и на этапах Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку, но и в ЕГЭ.

В данном исследовании аудиокнига в комплекте с произведением в текстовом формате будет трактоваться как полимодальный текст, то есть текст с параллельной подачей материала по двум каналам восприятия – аудиальному и визуальному.

В литературе описаны немногочисленные эксперименты по использованию полимодального текста, однако их результаты неоднозначны. Некоторые авторы заявляют, что использование полимодального текста не имеет весомых преимуществ (Nakashima, Stephens, Kamata, 2018; Tragant Mestres, Baró, Garriga, 2018), в то время как другие утверждают, что активизация двух сенсорных каналов в зависимости от фокуса эксперимента положительно влияет на разные показатели, такие как скорость чтения, уровень понимания при чтении или аудировании, мотивация (Chang, 2011; Kartal, Simsek, 2017; Tusmagambet, 2020).

Дополнительной мотивацией к использованию аудиокниг является тот факт, что большинство аудиокниг — это классические произведения англоязычной художественной литературы, представляющие собой ценный социокультурный и лингвистический материал и являющиеся образцом литературной речи.

Также необходимо отметить, что аудиокнига — это цифровой инструмент, к которому учащиеся получают доступ с помощью компьютера, электронного планшета или мобильного телефона. Работа с этим инструментом непосредственно влияет на развитие их цифровой компетенции. Более того, применение аудиокниги может быть реализовано в дистанционном формате, что позволяет сделать учебный процесс непрерывным.

**Актуальность** тематики подтверждается существующими противоречиями между:

- 1) современными требованиями к владению рецептивными умениями (Приказ Минпросвещения России. . ., 2021) и низким уровнем сформированности этих умений у учащихся средней школы;
- 2) необходимостью использования комплексного средства для одновременного развития навыков и умений чтения и аудирования и недостатком методических рекомендаций по применению аудиокниг в дидактических целях;
- 3) опубликованными результатами нейролингвистических исследований в области восприятия полимодального текста и нехваткой методических разработок и учебных заданий на его основе в учебном процессе;
- 4) цифровизацией образования и отсутствием достаточного количества методических материалов по внедрению цифровой подачи полимодального типа текстов в учебном процессе в средней школе.

Оригинальность выбранной темы подтверждается тем, что среди доступных нам источников не было обнаружено исследований о результатах использования аудиокниги в комплекте с текстом для обучения российских школьников средней ступени.

**Целью** работы является разработка методики развития рецептивных навыков и умений учащихся средней школы с помощью полимодального текста, а именно аудиокниги в комплекте с текстом, с дальнейшей апробацией этой методики в педагогическом эксперименте.

Для этого требуется решить следующие **задачи**:

- 1) изучить психолого-педагогические особенности учащихся средней школы;
- 2) описать рецептивные виды речевой деятельности, изучив их механизмы, виды, цели;
- 3) изучить взаимосвязанное обучение видам РД на основе полимодального текста;
- 4) разработать методику полимодальной подачи материала, а именно параллельного предъявления текстового варианта книги и аудиозаписи к ней;
- 5) применить разработанную методику на уроках иностранного языка в «Академической гимназии №56» г. Санкт-Петербурга с целью определения её эффективности;
- 6) сравнить результаты обучения школьников рецептивным видам РД с использованием аудиокниги с результатами традиционного обучения;
- 7) провести статистическую обработку полученных данных.

**Объект** — процесс развития иноязычных рецептивных навыков и умений у учащихся 6-го класса средней школы.

**Предметом** исследования является разработка комплекса заданий и рекомендаций для развития навыков и умений аудирования и чтения с помощью полимодального текста на уровне А2–В1.

Для решения поставленных задач используются следующие **методы**:

- 1) общенаучные методы:
  - а) анализ, синтез, систематизация и классификация полученных данных;
  - б) изучение и анализ отечественной и зарубежной научной литературы в области лингводидактики;

- 2) эмпирические методы:
  - а) наблюдение;
  - б) педагогическое тестирование;
  - в) педагогический эксперимент.

**Экспериментальная база исследования** — «Академическая гимназия №56» г. Санкт-Петербурга. В эксперименте участвуют учащиеся 6-х классов в количестве 20 человек.

**Теоретическую базу исследования** составляют:

- 1) работы по теории и практике преподавания иностранных языков (Э. Г. Азимов, И. Л. Колесникова, Н. Д. Гальскова, И. Ю. Павловская, Н. Н. Сметанникова, Н. И. Гез, С. К. Фоломкина, А. Н. Щукин, И. А. Зимняя, У. Грейб, Ф. Л. Столлер, М. Рост, К. С. Гудман, К. Нуттал, Дж. Хармер и другие);
- 2) исследования полимодальности (Е. Б. Барыбина, О. К. Ирисханова, Е. Д. Некрасова, М. Ю. Родина, В. Ю. Ахмолина, Т. Н. Бандурка, Е. Адами, К. Джуитт, Г. Кресс, Т. ван Леувен и другие);
- 3) работы в области психологии и педагогики (А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко, В. А. Аверин, Л. И. Божович, Э. Эрикссон, Ф. И. Райс и К. И. Долджин).

В исследовании выдвигается **гипотеза** о том, что если использовать полимодальный текст в качестве средства обучения учащихся средней школы иностранному языку, то их рецептивные навыки и умения будут развиваться более эффективно.

**Научная новизна** исследования заключается в том, что впервые научными методами доказана эффективность использования книги с аудиосопровождением в качестве средства обучения аудированию и чтению учащихся средней школы.

**Теоретическая значимость** исследования состоит:

- 1) в научном обосновании целесообразности полимодального текста в обучении рецептивным видам речевой деятельности;
- 2) в выявлении лингводидактического потенциала книги с аудиосопровождением;
- 3) в разработке критериев отбора полимодальных (аудиовизуальных) текстов в целях обучения.

**Практическая значимость** исследования заключается в разработке методики развития навыков и умений чтения и аудирования, включая составление комплекса заданий, для учащихся средней школы, который может быть широко использован учителями. Полученные научные данные могут пополнить программы лекционно-семинарских курсов по Теории и методике обучения иностранным языкам в высшей школе.

**Апробация работы.** Основные результаты диссертационной работы представлены на российских и международных конференциях: 50-й Международной филологической конференции (Санкт-Петербург, 2022); «Современные тенденции развития системы подготовки обучающихся по иностранному языку в неязыковом ВУЗе: региональная практика» (Красноярск, 2022) и 51-й Международной филологической конференции (Санкт-Петербург, 2023).

**Публикации по теме диссертации.** Основное содержание работы в полной мере изложено в 8 публикациях, из них 3 статьи в периодических изданиях, рекомендованных ВАК по специальности 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (Иностранный язык, основное общее образование), тезисы 2 докладов на всероссийских и международных конференциях и другие.

**Публикации в периодических изданиях, рекомендованных ВАК.**

- 1) Козлова, Е. Д. Нейролингвистическое обоснование и апробация методики развития рецептивных навыков с помощью аудиокниги / Е. Д. Козлова // Научный результат. Педагогика и психология образования. — 2023. — Т. 9, № 3. — С. 82—91.
- 2) Таликина, Е. Д. К вопросу об истории методов преподавания аудирования / Е. Д. Таликина // Мир науки. — 2023а. — Т. 11, № 2. — С. 1—7.
- 3) Таликина, Е. Д. Полиmodalность в обучении рецептивным видам речевой деятельности / Е. Д. Таликина // Иностранные языки в школе. — 2021. — № 9. — С. 91—96.

**Другие публикации.**

- 1) Павловская, И. Ю. Взаимосвязанное развитие рецептивных навыков студентов неязыкового ВУЗа / И. Ю. Павловская, Е. Д. Таликина, А. П. Исакович // Современные тенденции развития системы подготовки обучающихся по иностранному языку в неязыковом ВУЗе: региональная практика. — Красноярск, 2022. — С. 144—147.



- 2) Седёлкина, Ю. Г. К вопросу об обучении аудированию на языковых курсах / Ю. Г. Седёлкина, Е. Д. Таликина // Современные проблемы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков / под ред. Е. К. Тимофеевой и др. — Санкт-Петербург : Издательство «ЛЕМА», 2020. — С. 130—140.
- 3) Таликина, Е. Д. Концепция полимодального обучения чтению с помощью аудиокниги: результаты тестирования / Е. Д. Таликина // Тестология. — 2022а. — № 4. — С. 148—160.

### **Публикации в сборниках тезисов конференций.**

- 1) Таликина, Е. Д. Концепция полимодального обучения чтению с помощью аудиокниги: результаты тестирования / Е. Д. Таликина // Тезисы докладов 50-й Международной научной филологической конференции имени Людмилы Алексеевны Вербицкой. — Санкт-Петербург, 2022в. — С. 669.
- 2) Таликина, Е. Д. Методика развития рецептивных навыков учащихся с помощью аудиокниги / Е. Д. Таликина // Тезисы докладов 51-й Международной научной филологической конференции имени Людмилы Алексеевны Вербицкой. — Санкт-Петербург, 2023в. — С. 1396—1397.

**Объём и структура работы.** Структура работы включает Введение, две главы с выводами, Заключение, Список литературы и 4 Приложения. Во Введении доказываем актуальность работы, приводятся объект, предмет, цель, задачи и методы исследования. Кроме того, указываются теоретическая и практическая значимость работы. Глава 1 включает описание чтения и аудирования как видов речевой деятельности и как аспектов преподавания. Представлены сходства и отличия рецептивных видов РД. Изучается взаимосвязанное обучение аудированию и чтению на основе полимодального текста, в качестве которого выступает аудиокнига с текстом. Глава 2 научной работы начинается с описания психолого-педагогического портрета фокусной группы. Далее представлена разработка методики взаимосвязанного обучения аудированию и чтению с использованием аудиокниги в комплексе с текстом и комплекса заданий для школьников среднего звена. Апробация предлагаемой методики осуществляется в педагогическом эксперименте на базе государственного общеобразовательного учреждения «Академическая гимназия №56» с участием учеников шестых классов. В основе эксперимента лежит сравнение уровня развития рецептивных навыков и умений экспериментальной и контрольной групп.

В Заключении приводятся практическое назначение результатов исследования и перспективы дальнейших исследований. Работа изложена на 133 страницах, содержит 10 рисунков и 14 таблиц. Приложения изложены на 53 страницах. Список литературы содержит 182 наименования, из них 77 публикаций на иностранных языках. В Списке литературы 46 источников опубликованы в течение последних пяти лет.

### **Основные научные результаты:**

- 1) Научно обосновано использование полимодального текста (задействующего аудиальный и визуальный сенсорные каналы) в обучении чтению с позиции нейролингвистики: «... интеграция аудиовизуальной информации является ключевой частью нейронной схемы чтения. Во время обучения чтению задние части слуховой ассоциативной коры адаптируются к автоматической обработке недавно изученных ассоциаций между буквами и звуками речи» (Козлова, 2023, с. 84).
- 2) Определены технические условия предъявления аудиовизуальной информации: «... интеграция аудиовизуальных стимулов возможна, если они предъявляются в узком временном окне, известным как окно временной привязки (TBW — Temporal Binding Window) (Там же).
- 3) Уточнены и разграничены понятия «полимодальный текст» и «поликодовый текст»: в то время как первый связан с актуализацией нескольких перцептивных каналов и изучается на основании адресного восприятия индивидами, последний строится на внутреннем взаимодействии символов и знаков разных кодов между собой в одном текстовом продукте, иначе называемым креолизированным текстом (Таликина, 2021, с. 94).
- 4) На основе анализа литературы и анкетирования обучающихся и преподавателей выявлены обязательные этапы в обучении аудированию: «Обязательное использование дотекстового этапа в работе с аудиоматериалом поможет снять лингвистические и экстралингвистические трудности, запустить механизм вероятностного прогнозирования, а также актуализировать имеющиеся у учащихся знания и опыт. Регулярное использование аутентичных материалов и, при необходимости, разделение длинной аудиозаписи на более короткие отрезки, снимет у учащихся ощущение перегруженности потоком входящей информации и поможет им адаптироваться к стилистическим особенностям устной ре-

чи. Включение в учебный процесс заданий, направленных на сопоставление, классификацию и определение логики информации подготовит учащихся к восприятию живой устной речи» (Седёлкина, Таликина, 2020, с. 7—8).

- 5) В результате изучения истории развития методов и подходов обучения аудированию с середины XX века до настоящего времени сделан вывод о том, что восприятие устной речи как отдельный вид речевой деятельности не было предметом внимания методистов и преподавателей до середины прошлого столетия. Одним из событий, повлекшим за собой сдвиг парадигмы, была вторая конференция Международной ассоциации прикладной лингвистики (Таликина, 2023а, с. 2).
- 6) Интерпретация входного, промежуточного и итогового тестирований по аудированию и чтению в рамках педагогического эксперимента позволяют утверждать, что гипотеза исследования подтвердилась: «Анализ результатов эксперимента позволяет сделать вывод о том, что применение аудиокниг в учебном процессе значительно повлияло на развитие навыков аудирования. Это может быть объяснено тем, что учащиеся экспериментальной группы воспринимали устную речь в бóльших объёмах и с бóльшим интересом, благодаря звуковым эффектам и выразительному чтению актёров» (Козлова, 2023, с. 88).

**Основные положения, выносимые на защиту:**

- 1) Наличие общего языкового материала, формирование общих умений, сходство предметного содержания и психологических механизмов аудирования и чтения обуславливают возможность взаимосвязанного обучения этим видам РД.
- 2) Развитие полимодальности восприятия оказывает положительное влияние на учебную деятельность.
- 3) Обучение на основе полимодального текста с использованием цифровых технологий повышает интерес при восприятии литературного материала школьниками средней ступени.
- 4) Использование книги с аудиосопровождением способствует развитию рецептивных навыков и умений учащихся.
- 5) Методика взаимосвязанного развития рецептивных видов РД, основанная на интегративных заданиях, статистически значимо повышает эффективность обучения иностранному (английскому) языку.

## Глава 1. Теоретические основы обучения учащихся средней школы рецептивным видам речевой деятельности

Обучение иностранным языкам имеет долгую историю, на всём протяжении которой менялись как цели, так и методы их преподавания. Первые сведения об изучении иностранных языков относятся к эпохе расцвета культуры в Сирии, Древнем Египте, Греции, Риме (Бабаева, Ахмедова, 2014, с. 19).

Представление о речи человека как об определённом виде деятельности, а именно, речевой деятельности (далее РД), впервые было предложено в отечественной психологии Л. С. Выготским (1934). Далее, деятельностный подход к изучению и обучению речи развивался в работах А. Н. Леонтьева (1974), Н. И. Жинкина (1966), А. А. Леонтьева (1969), И. А. Зимней (1974) и других. Основные виды речевой деятельности принято разделять на продуктивные (направленные на порождение и сообщение информации — говорение и письмо) и рецептивные (ориентированы на приём информации — аудирование и чтение) (Азимов, Щукин, 2009, с. 250).

### 1.1 Аудирование как вид речевой деятельности

В словаре методических терминов и понятий аудирование (от лат. *audire* — слышать) определяется как рецептивный вид речевой деятельности и смысловое восприятие устного сообщения, которое состоит из одновременного восприятия языковой формы и понимания содержания высказывания (Там же, с. 24). Кроме того, аудирование — это активный осознанный речемыслительный процесс, направленный на распознавание, восприятие, понимание и интерпретацию поступающего звукового сообщения (Говорун, 2015, с. 13). В Общеввропейской системе компетенций владения иностранными языками (CEFR — Common European Framework of Reference for Languages) корректируется традиционное понимание видов речевой деятельности. В документе 2018 г. представлены «действия» (“activities”), включающие рецепцию, продукцию, интеракцию и медиацию (Council of Europe, 2018, с. 30). Чтение и аудирование входят в рецепцию, которая определяется как получение и обработка входящей информа-

ции, активирующей подходящие, по мнению реципиента, схемы, необходимые для выстраивания представления о выраженном значении и гипотезы о его коммуникативной интенции (Council of Europe, 2018, с. 47).

Устное восприятие является неотъемлемой составной частью сложных когнитивных процессов устной интеракции (восприятия на слух речи собеседников) и медиации (интерпретации устноречевого сообщения) (Council of Europe, 2001, с. 14).

М. Рост рассматривает аудирование в четырёх направлениях: рецептивное (слушающий воспринимает сказанное говорящим), конструктивное (слушающий выстраивает и представляет смысл), сотрудническое (слушающий договаривается о смысле с говорящим и отвечает) и преобразующее (слушающий создаёт смысл с помощью вовлечённости, воображения и эмпатии) (Rost, 2013a).

Вместе с тем аудирование является средством обучения иностранному языку, так как через него проходит усвоение лексических единиц и грамматической структуры языка. Более того, оно способствует овладению другими видами РД, такими как говорение, письмо и чтение (Генишер, 2001, с. 57).

Для дальнейшего исследования данного вида РД необходимо понять механизм его функционирования.

Внешним механизмом аудирования выступает слух, реализующийся с помощью евстахиевой трубы, которая открывается в полость зева (Купцова и др., 2019).

Основой внутреннего механизма аудирования, согласно И. Л. Колесниковой и О. А. Долгиной, являются следующие психические процессы:

- 1) восприятие на слух и узнавание;
- 2) внимание;
- 3) смысловая догадка;
- 4) сегментирование речевого потока и группировка;
- 5) информативный анализ на основе вычленения единиц смысловой информации;
- 6) завершающий синтез, предполагающий разного рода компрессию и интерпретацию воспринимаемого сообщения (Колесникова, Долгина, 2008, с. 185—187).

Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин выделяют сходные этапы во внутреннем механизме аудирования:

- 1) восприятие на слух и узнавание знакомых единиц языка;

- 2) антиципация (вероятностное прогнозирование содержания текста);
- 3) кратковременная (оперативная) память, обеспечивающая возможность сохранения информации в памяти непродолжительное время;
- 4) долговременная память (сохранение информации продолжительное время);
- 5) эквивалентные замены;
- 6) вычленение в тексте единиц смысловой информации и её анализ;
- 7) синтез такой информации на уровне его формы и значения (Азимов, Щукин, 2009, с. 24).

В своей классификации авторы упоминают такой познавательный процесс как память, стратегию использования эквивалентных замен и способность к антиципации, не включая при этом внимание. Авторы также заключают, что функционирование механизма аудирования осуществляется благодаря основному слуховому анализатору и дополнительным: речедвигательному и зрительному (Там же).

Согласно И. Ю. Павловской, устное восприятие высказывания включает три стадии. На первой стадии звуковой сигнал идентифицируется как речевой, отделяясь от фоновых звуков, и сегментируется на релевантные отрезки. Этот процесс обрабатывается моментальной памятью в течение долей секунды. Затем, эти отрезки объединяются в значимые единицы, сличаясь с запасом словарных и грамматических структурных единиц и их значением. На этой стадии происходит обработка информации с помощью кратковременной памяти, что также занимает не более нескольких секунд. На третьей стадии выстраивается целостный смысл высказывания, который проверяется и сравнивается с информацией в долговременной памяти. Как только слушающий выстраивает смысл высказывания (который вкладывался в него или не вкладывался говорящим), информация переносится в долговременную память для дальнейшего использования, а отдельные слова забываются. Важно отметить, что условием понимания является способность слушающего поместить услышанное в контекст, даже если контекст предоставлен самим слушающим (Pavlovskaya, 2001, с. 69—70).

Необходимо отметить, что в методах и подходах последних десятилетий восприятие устной речи занимает нишу важного для обучения умения. Развитие методики обучения аудированию иллюстрируют документы CEFR, разработанные Советом Европы. Так, в CEFR 2001 года отсутствуют дескрипторы для

уровней А1 и / или С2 для выделяемых в нём видов аудирования (понимание взаимодействия говорящих, понимание говорящего членом группы слушателей, понимание объявлений, инструкций и понимание аудиозаписей). В то время как в дополнении к основному документу, в CEFR Companion volume 2018 года не только присутствуют указанные выше дескрипторы для всех видов аудирования, но и подробнее описываются другие и появляются новые для уровня Pre-A1 (Таликина, 2023а; Council of Europe, 2001; 2018).

Таким образом, аудирование — это вид речевой деятельности, осознанный речемыслительный процесс, способ рецепции и средство обучения иностранному языку. Аудирование как речемыслительный процесс осуществляется с помощью определённых психических процессов, обеспечивающих работу его механизма. Общие процессы, выделяемые разными авторами — восприятие на слух и узнавание, вычленение информации, анализ и синтез.

## 1.2 Обучение аудированию

### 1.2.1 Цели обучения аудированию. Виды, навыки и умения аудирования

Далее, следует детально рассмотреть цели обучения устноречевому восприятию. Согласно П. Ур, основная цель заключается в том, чтобы учащиеся могли успешно справляться с естественными ситуациями восприятия речи на слух (Ur, 2009, с. 105). Н. В. Елухина выражает схожую идею, утверждая, что овладение устным общением, в ходе которого учащийся выступает в роли слушающего, является конечной целью обучения аудированию (Елухина, 1989).

Н. Д. Гальскова также подчёркивает важность прагматического аспекта, то есть ориентации на слуховую рецепцию, именно в естественных ситуациях общения. Она приводит более конкретные цели обучения аудированию, выдвигаемые в современных программах по иностранному языку:

- 1) в условиях непосредственного общения в различных ситуациях понимать высказывания собеседника, в том числе при наличии незнакомых лексики и грамматических конструкций;

- 2) понимать (учебные и аутентичные) аудиотексты с разной степенью и глубиной проникновения в их содержание (в рамках программных требований);
- 3) понимать как основное содержание, так и выявлять наиболее существенные факты (данные уровни проникновения в текст определяются коммуникативной задачей, типом аудиотекста и условиями его восприятия) (Гальскова, 2003, с. 149—151).

Дж. К. Ричардс рассматривает аудирование в двух аспектах — как понимание услышанного (*listening as comprehension*) и как усвоение языка (*listening as acquisition*), считая каждый аспект самостоятельной целью обучения (Richards, 2005).

Существуют различные виды аудирования, выделяемые по следующим критериям:

- 1) способ и характер работы с аудиоматериалами;
- 2) коммуникативная установка;
- 3) условия восприятия и понимания звуковой информации;
- 4) соотношение устной речи и её формы;
- 5) позиция слушающего.

В зависимости от способа и характера работы с аудиоматериалами различают интенсивное и экстенсивное аудирование. Последнее относится к аудированию, которым студенты часто занимаются вне класса. Интенсивное аудирование отличается тем, что студенты целенаправленно слушают аудиотекст для того, чтобы работать над навыками аудирования и для того, чтобы изучить особенности устного языка (Harmer, 2012, с. 134).

Также принято разграничивать учебное и коммуникативное аудирование. В процессе учебного аудирования происходит формирование речевого слуха и навыков узнавания лексико-грамматического материала и умений понимания и оценки прослушанного. Коммуникативное аудирование является целью обучения и представляет собой сложное речевое умение понимать речь на слух при её одноразовом воспроизведении (Колесникова, Долгина, 2008, с. 186). Однако формирование умений учебного аудирования является подготовительным этапом для формирования коммуникативных аудитивных умений (Говорун, 2011, с. 166).



По коммуникативной установке, определяющей глубину понимания, выделяют:

- 1) аудирование с пониманием основного содержания;
- 2) аудирование с полным пониманием;
- 3) аудирование с выборочным извлечением информации;
- 4) аудирование с критической оценкой (Колесникова, Долгина, 2008, с. 188).

В Общевропейской шкале выделяется также восприятие на слух специфической информации и аудирование с целью извлечения скрытой информации и заключения выводов (Council of Europe, 2001, с. 65).

По условиям восприятия и понимания звуковой информации можно выделить аудирование в процессе непосредственного общения (контактное) и аудирование связных текстов в условиях опосредованного общения, то есть понимание устной диалогической речи, когда слушающий не участвует в акте общения (дистантное). В учебных условиях первый вид рецептивной деятельности ограничен общением учащихся с учителем и друг с другом. Данная деятельность может иметь естественный характер (учитель — носитель изучаемого языка, либо присутствие в группе учащихся — носителей языка) (Гальскова, 2003, с. 148). Общевропейская система компетенций выделяет следующие возможные ситуации восприятия на слух аутентичной иноязычной речи:

- 1) публичные объявления (информирующие, инструктирующие, предупреждающие и прочие);
- 2) медиатрансляция (радио, телевидение, аудиозаписи, кино);
- 3) публичные зрелищные мероприятия (театр, общественные мероприятия, публичные лекции, представления и другие);
- 4) случайно услышанные разговоры третьих лиц, которые могут быть носителями как изучаемого языка, так и других языков (Council of Europe, 2001, с. 65).

Соотношение устной речи и её формы служит критерием для выделения следующих видов:

- 1) аудирование как компонент устно-речевого общения;
- 2) восприятие на слух и понимание диалога или полилога;
- 3) восприятие на слух и понимание монологической речи.

Они также различаются по характеру ситуации, в которой протекает рецептивная речевая деятельность. В зависимости от ситуации меняются роли

слушающего, которые накладывают определённые ограничения на его речевое поведение и тем самым определяют трудности восприятия речи на слух (Колесникова, Долгина, 2008, с. 188).

В Общевропейской системе компетенций владения иностранными языками виды аудирования выделяются по аналогии с концентрическими окружностями, в которых слушающий движется от роли участника общения к роли пассивного наблюдателя — слушающего других говорящих непосредственно и медиа (Council of Europe, 2018, с. 48). Так, мы определяем данный критерий как позиция слушающего. В зависимости от этой позиции классифицируют:

- 1) понимание взаимодействия говорящих;
- 2) понимание говорящего членом группы слушателей;
- 3) понимание объявлений, инструкций;
- 4) понимание аудиозаписей.

Что касается аудитивных навыков, они включают в себя:

- 1) слухо-произносительные навыки (доведённая до автоматизма способность безошибочного, быстрого, стабильного одновременного восприятия и узнавания фонетического кода);
- 2) рецептивные лексико-грамматические навыки (Колесникова, Долгина, 2008, с. 188).

Интеграция аудитивных навыков обеспечивает формирование комплекса учебных и компенсирующих (адаптивных) умений, который определяет владение аудированием.

К общеучебным умениям можно отнести следующие:

- 1) выделение необходимой, значимой информации;
- 2) сопоставление (сравнение), классификация информации в соответствии с определённой учебной задачей;
- 3) предвосхищение информации;
- 4) обобщение / оценка полученной информации;
- 5) письменная фиксация воспринимаемой на слух информации.

Компенсирующие умения — это умения, позволяющие учащемуся успешно понимать звучащий текст при условии ограниченного языкового и речевого опыта. Они включают:

- 1) языковую и контекстуальную догадку о значении незнакомых языковых средств;

- 2) опору на информацию, предваряющую аудиотекст, на различные паралингвистические средства (жесты, мимику, наглядность и другие), на план, ключевые слова текста, его структуру и сюжетную линию, на свой речевой и жизненный опыт в родном языке, на знание предмета сообщения и другие (Гальскова, 2003, с. 148—149).

В зарубежной методике перечисленные навыки и умения соотносятся с аудитивной компетенцией. Е. С. Каптурова объясняет данное понятие как сложную интегративную характеристику слушающего, которая описывает его готовность и способность осуществлять устноречевую рецептивную деятельность на иностранном языке, отвечающую таким качественным и количественным параметрам, как успешность и эффективность, адекватность и гибкость, скорость и непринуждённость (естественность) восприятия (Каптурова, 2013, с. 412).

Итак, на основе сравнительного анализа классификаций разных авторов, были выявлены следующие критерии и виды восприятия на слух иноязычной речи:

- 1) по способу и характеру работы с аудиоматериалами — интенсивное и экстенсивное, учебное и коммуникативное;
- 2) по коммуникативной установке — с пониманием основного содержания / с полным пониманием / с выборочным извлечением информации / аудирование с критической оценкой;
- 3) по условиям восприятия и понимания звуковой информации — контактное и дистантное;
- 4) по соотношению устной речи и её формы — как компонент устно-речевого общения, аудирование монолога / диалога / полилога;
- 5) по позиции слушающего — понимание взаимодействия говорящих, понимание говорящего членом группы слушателей / объявлений, инструкций / аудиозаписей.

Таким образом, большинство авторов сходятся во мнении, ориентируясь на способность участвовать в естественной коммуникации как на главную цель обучения аудированию. Стоит отметить, что успешное восприятие устной речи в естественных ситуациях общения достигается только при формировании аудитивных навыков и комплекса учебных и компенсирующих умений или аудитивной компетенции на основе прослушивания как учебных, так и аутентичных аудиотекстов.

### 1.2.2 Трудности восприятия иноязычной речи на слух и учебные стратегии как способы их преодоления

Понимание на слух несомненно является одним из самых сложных видов иноязычной речевой деятельности, так как «оно представляет собой сочетание аналитико-синтетических операций по распознаванию языковой формы текста и понимание его содержания» (Азимов, Щукин, 2009, с. 24).

Дополнительные трудности возникают в связи с тем, что слушающий находится в зависимом положении. В большей мере это относится к дистантному аудированию, которое считается более сложным для учащихся, так как слушающий не в состоянии повлиять на процесс говорения. Так, И. Ю. Павловская выделяет факторы, повышающие сложность текста в заданиях по аудированию:

- 1) организация информации;
- 2) знакомство с темой;
- 3) эксплицитность и достаточность информации;
- 4) тип использованных референтных выражений;
- 5) описание «статичных» или «динамических» отношений (Pavlovskaya, 2001, с. 76).

Существует целый ряд общих трудностей, препятствующих пониманию речи:

- 1) речь незнакомых людей;
- 2) индивидуальные особенности голоса и речи;
- 3) наличие-отсутствие зрительной опоры.

К лингвистическим трудностям восприятия звучащего текста относят:

- 1) расхождение между написанием и произношением;
- 2) несовпадение в членении звучащего и графического текста;
- 3) ассимилятивные явления в речевом потоке;
- 4) несовпадение в разных языках содержания темпоральных характеристик гласных, согласных звуков, слогов, синтагм;
- 5) несовпадение дифференциальных признаков фонем в иностранном и родном языках;
- 6) фонематичность и подвижность ударения;
- 7) распознавание омофонов, паронимов, парных понятий.

Трудны для восприятия на слух также непривычные сочетания слов, идиомы, цифры, имена собственные, наименования реалий (Азимов, Щукин, 2009, с. 25).

И. Ю. Павловская указывает следующие причины, вызывающие сложности при понимании устной речи:

- 1) «Обучающийся может не распознать аудиосигнал (из-за шума или акцента).
- 2) Обучающийся может распознать аудиосигнал, но не способен его правильно понять.
- 3) Обучающийся может распознать и понять аудиосигнал, но отвлекается сознательно или несознательно (из-за усталости или посторонних мыслей)» (Pavlovskaya, 2001, с. 71).

Проблемы в понимании сообщения возникают не только на уровнях фонетической обработки, грамматического анализа и распознавания слов, но и на уровнях организации информации и концептуального представления содержания (Rost, 2013a, с. 10).

П. Ур приводит следующие проблемы, которые возникают у учащихся в процессе аудирования:

- 1) необходимость понимания каждого слова;
- 2) неспособность понимать естественную речь носителей;
- 3) необходимость многократного прослушивания;
- 4) слишком большой поток информации;
- 5) усталость.

Она полагает, что необходимость понимания каждого слова — часто возникающая проблема, которая спровоцирована преподавателями и самими заданиями, которые убеждают студентов, что, все сказанное несёт одинаково важную информацию.

Неспособность понимать естественную речь носителей обуславливает необходимость многократного прослушивания. Тем не менее, в реальной жизни студенты столкнутся с тем, что они услышат текст только один раз, поэтому развитие навыков восприятия основной информации с первого раза является важным аспектом обучения аудированию.

Также, учащиеся часто чувствуют себя перегруженными потоком входящей информации, что вызывает усталость. Это одна из причин не использовать

слишком долгие отрывки аудиозаписей, а также разделять их на части паузами, ответами учащихся или сменой говорящего (Ur, 2009, с. 111).

Для того чтобы предупредить многие из потенциальных трудностей, следует применять стратегии. Стратегия — это план или способ что-то сделать, а также конкретная процедура, используемая для выполнения навыка (Железнова, 2019, с. 111). Стратегия аудирования определяется как способы, с помощью которых слушающие взаимодействуют с устным текстом для достижения понимания (Бао, Guan, 2019, с. 1).

Выделяют четыре типа стратегий аудирования:

- 1) когнитивные (относятся к умственным способностям и знаниям, например, формирование выводов, прогнозирование, интерпретация);
- 2) метакогнитивные (предполагают понимание собственного метода обучения и усвоения информации, например, планирование, наблюдение и оценивание);
- 3) аффективные (связаны с управлением эмоций);
- 4) социальные (подразумевают обучение благодаря взаимодействию с другими) (Там же).

Последние два типа часто объединяются авторами.

Общеввропейская система компетенций владения иностранными языками предлагает следующие стратегии для осуществления устной речевой рецепции:

- 1) использование контекста для определения значения слова;
- 2) использование языковых подсказок (числа, имена собственные, морфемы, временные маркеры и другие);
- 3) прогнозирование последующей информации (Council of Europe, 2018, с. 67).

Исследователи в области стратегий аудирования делают следующие выводы:

- 1) стратегии не универсальны, то есть неодинаково подходят для всех обучающихся;
- 2) обучение стратегиям должно быть осознанным;
- 3) частое использование стратегий характеризует более успешных слушателей;
- 4) стратегия перевода характерна для менее опытных слушателей, в то время как постановка вопросов — для более опытных слушателей;

- 5) когнитивные стратегии применяются чаще, чем метакогнитивные, однако именно последние значительно влияют на уровень понимания (Janusik, Varner, 2020).

Стоит подчеркнуть, что учащимся необходимо сознательно владеть стратегиями. Один из алгоритмов обучения стратегиям состоит из следующих этапов:

- 1) обучающийся определяет проблему, которая подразумевает стратегическое решение;
- 2) преподаватель демонстрирует применение определённой стратегии и показывает её эффективность;
- 3) стратегия в дальнейшем используется для решения похожих проблем (Будникова, Иванова, 2022).

Помимо применения стратегий, трудности аудирования преодолеваются с помощью использования критериев для отбора аудиоматериала. Так, С. Е. Зайцева утверждает, что аудиотексты должны:

- 1) соответствовать возрасту;
- 2) иметь логичное построение;
- 3) представлять как монологическую, так и диалогическую речь (в комбинированных текстах диалог составляет 10–20% текста);
- 4) быть информативными, а также включать избыточные элементы информации (главная идея повторяется несколько раз);
- 5) быть динамичными (отсутствие длинных фраз, свойственных письменной речи);
- 6) включать не более 7–8 новых слов потенциального запаса лексики и 3–4 незнакомых слова на текст длительностью 3–5 минут (Зайцева, 2017, с. 174).

Согласно И. Ю. Павловской и Н. И. Башмаковой, объём аудиотекста для средней школы варьируется от 2 до 4 минут, рекомендуемая скорость — 500–700 знаков в минуту (Павловская, Башмакова, 2007, с. 62)

Также перечисленные выше трудности могут быть преодолены при учёте факторов экстралингвистического (темп предъявления аудиотекста, наличие опор, облегчающих процесс восприятия и понимания аудиоинформации, и другие), индивидуально-личностного (речевой и языковой опыт учащихся в родном и иностранном языках, уровень сформированности механизмов аудирования) и

лингвистического (языковая, структурная и содержательная характеристика текстов) характеров (Гальскова, 2003, с. 148).

Кроме того, учёт методических и дидактических принципов способствует организации процесса обучения аудированию. Так, Дж. Хармер выдвигает следующие принципы обучения аудированию:

- 1) стимулирование студентов к прослушиванию аудиоматериалов вне класса;
- 2) помощь студентам в подготовке к прослушиванию;
- 3) воспроизведение аудиозаписи повторно при необходимости;
- 4) привлечение внимания студентов к содержанию, а не только к форме;
- 5) использование разных заданий в зависимости от стадии аудирования;
- 6) извлечение максимума от использования аудиоматериалов (Harmer, 2012, с. 136).

Применение мультимедиа технологий, по мнению многих преподавателей и методистов, также представляет качественно новые возможности для развития аудитивной компетенции, в частности приводит к улучшению качества обучения, повышает информационную культуру учащихся, уменьшает утомляемость и усиливает мотивацию (Chen, 2021; Maulina и др., 2022; Vassilieva, Drugov, 2019).

Также, рекомендации по обучению аудированию указаны в статье (Седёлкина, Таликина, 2020).

Итак, в процессе восприятия на слух иноязычной речи учащиеся испытывают как общие, так и лингвистические трудности. Также существует ряд проблем, возникающих во время работы с аудиотекстом, которые обусловлены психологическими или физиологическими факторами. Эффективный способ решения приведённых выше проблем — это использование когнитивных, метакогнитивных, социальных и аффективных (или социоаффективных) стратегий аудирования. Приведены выводы исследований по использованию стратегий. Предложен алгоритм для обучения стратегиям. Преодоление перечисленных трудностей возможно при условии, что преподаватель следует критериям отбора аудиоматериала, учитывает факторы экстралингвистического, индивидуально-личностного и лингвистического характера, опирается на методические и дидактические принципы, интегрирует технологии в учебный процесс. Стоит подчеркнуть, что многие преподаватели и методисты отмечают положительный эффект от применения мультимедиа технологий на занятиях.



### 1.2.3 Типология заданий по аудированию

Развитие аудитивных навыков и умений требует выполнения взаимосвязанных заданий с возрастающим уровнем сложности. Традиционно, задания для аудирования подразделяются на три группы:

- 1) подготавливающие к восприятию текста;
- 2) сопровождающие слуховое восприятие аудиотекста;
- 3) базирующиеся на прослушанном тексте (репродуктивно-продуктивного характера) (Гальскова, 2003, с. 149).

Среди подготовительных заданий выделяют:

- 1) чтение текстов вслух;
- 2) чтение созвучных слов;
- 3) прослушивание речевых штампов и предположение ситуаций, при которых они употребляются;
- 4) обсуждение вопросов, связанных с темой аудиотекста;
- 5) прогнозирование содержания аудиотекста по его названию / иллюстрациям;
- 6) выполнение задания на альтернативный выбор (с последующей проверкой после прослушивания).

Упражнения, сопровождающие слуховое восприятие аудиотекста, включают:

- 1) заполнение пропусков в письменном варианте текста;
- 2) задания на множественный / альтернативный выбор;
- 3) предположение дальнейших реплик диалога;
- 4) ответы на вопросы;
- 5) исправление фактических ошибок;
- 6) заполнение таблицы;
- 7) графическое представление прослушанной информации.

Базирующиеся на прослушанном тексте задания представляют собой:

- 1) замену реплик синонимичными по смыслу;
- 2) пересказы диалогов;
- 3) ответы на устные вопросы по аудиотексту;
- 4) выражение собственного мнения о прослушанном;

- 5) развитие идей, упомянутых в аудиотексте (Перевалова, 2018; Shorasul, 2019).

Итак, задания для обучения аудированию разделяют на три группы (подготавливающие к слуховому восприятию аудиотекста и сопровождающие его, а также базирующиеся на прослушанном). Путём выполнения подготовительных и речевых заданий учащиеся эффективнее воспринимают информацию на слух, а также постепенно переходят к выполнению заданий для развития умений устной речи. Следовательно, аудитивные задания могут комбинироваться с заданиями, развивающими другие виды речевой деятельности, и преследовать комплексные цели.

#### 1.2.4 Контроль сформированности аудитивной компетенции

Частью обучения аудированию является контроль сформированности его навыков и умений. Как отмечает Дж. Левкович, он претерпел значительные изменения в связи с более глубоким пониманием процессов, задействованных в восприятии на слух. Так, представление о том, что аудирование — это однонаправленный процесс «снизу вверх» поменялось на представление о том, что это сложное сочетание процессов как «сверху вниз», так и «снизу вверх». Слушающий не только применяет знания о языке, но и знания об окружающем мире, учитывает то, что уже было сказано и предполагает, что будет сказано далее (Lewkowicz, 1991). Эти факторы безусловно повлияли на организацию оценивания аудитивной компетенции.

Прежде всего, при тестировании аудитивной компетенции представляется важным учитывать уровень владения иностранным языком и уровень восприятия и понимания информации на слух учащихся. Так, С. В. Говорун отмечает, что «каждому уровню владения иностранным языком соответствует определённый уровень понимания иноязычного звукового сообщения» (Говорун, 2017, с. 334). Она представляет многоуровневую классификацию тестовых заданий для контроля сформированности аудитивных навыков и умений, которые соответствуют четырём выделенным уровням понимания звукового сообщения:

- 1) на уровне перцепции;
- 2) на уровне общего понимания текста;

- 3) на уровне полного понимания текста;
- 4) на уровне критического понимания текста (Говорун, 2017).

Как и С. В. Говорун, Л. Ч. Корабельникова также приводит задания для тестирования аудитивных навыков и умений, опираясь на уровни понимания, выделяя при этом только три уровня:

- 1) уровень общего понимания;
- 2) уровень детального понимания;
- 3) уровень выборочного понимания (Корабельникова, 2017).

Кроме того, тестирование осуществляется в разных форматах и с помощью разных подходов и средств. Например, Т. Ю. Осадчая заявляет о перспективности использования метакогнитивного подхода при оценивании аудитивных навыков и умений, который включает следующие компоненты:

- 1) три этапа выполнения тестовых заданий (этап планирования и предугадывания содержания звучащего текста; этап второго прослушивания и создания целостного представления о содержании аудиотекста; этап создания окончательной версии аудиотекста);
- 2) заполнение учащимися анкеты с целью привлечения их внимания к когнитивным процессам, связанным с восприятием и пониманием на слух, до и после выполнения тестовых заданий;
- 3) самостоятельное выполнение дополнительных заданий учащимися, оценивание которых позволяет преподавателю получить более точное представление о сформированности их аудитивной компетенции (Осадчая, 2018).

Важно подчеркнуть, что применение метакогнитивного подхода способствует развитию умений обучающихся самостоятельно контролировать и организовывать когнитивные процессы, задействованные в восприятии на слух.

С. Хидри предлагает в дополнение к текущим способам оценивания аудитивной компетенции, которые являются статическими (учащиеся слушают аудиозапись и самостоятельно отвечают на вопросы), использовать динамические. Динамическое оценивание включает посредничество и обсуждение во время выполнения заданий по аудированию. В этом случае тестирование — часть совместного взаимодействия, которое направлено на активизацию когнитивных и метакогнитивных процессов учащихся (Hidri, 2014). Стоит отметить, что автор рекомендует использовать динамическое оценивание для текущего контроля и статическое — для промежуточного контроля.

Кроме того, в качестве альтернативы традиционному оцениванию навыков и умений аудирования предлагается использование онлайн тестов по аудированию в рамках смешанного обучения. Онлайн тесты, по мнению авторов, предоставляют увлекательную и гибкую практику восприятия на слух, а также повышают эффективность оценивания, так как оно проходит во внеаудиторное время, что позволяет максимально использовать время на занятии (Caruso, Colombi, Tebbit, 2017).

В настоящее время более актуальным представляется применение видеоматериалов для контроля сформированности аудитивной компетенции. Эксперименты показывают, что учащиеся положительно воспринимают видео, так как они аутентичны и отражают жизненные ситуации. Помимо этого, видео широко используются в обучении, так как учащиеся активно к ним обращаются в повседневной жизни. Однако учащимся необходимо давать более детальные инструкции по выполнению заданий к видеоматериалам, так как они являются менее привычным средством оценивания (Sulaiman и др., 2017).

Таким образом, контроль сформированности аудитивных навыков и умений включает учёт уровня языковой компетенции учащихся и уровень понимания звукового сообщения. Эти данные позволяют выбрать соответствующие задания для тестирования. На современном этапе оценивание характеризуется разнообразием подходов (метакогнитивный подход, динамическое оценивание), форм (традиционные и онлайн тесты), средств (аудио- и видеоматериалы).

### **1.3 Чтение как вид речевой деятельности**

Существуют различные определения чтения в зависимости от периода его изучения и используемого подхода. В самом общем виде в отечественной методике чтение определяется как «перцептивно-мыслительная мнемическая деятельность, процессуальная сторона которой носит аналитико-синтетический характер» (Фоломкина, Левицкая, 1981, с. 267).

В психологической традиции чтение описывается как «сложный когнитивный процесс декодирования символов для расшифровки и формулирования смыслов», результатом которого является конструирование ментальной репрезентации текста (Шулекина, 2021, с. 386).

А. А. Леонтьев относит процесс чтения к частному случаю процесса восприятия, что означает, что оно подчиняется общим закономерностям любого восприятия. Стоит подчеркнуть, что в восприятии текста он различает две ситуации — первичное формирование образа восприятия (графического образа слова) и опознание уже сформированного образа (А. А. Леонтьев, 2016, с. 114).

В рамках холистической теории К. Гудмана чтение определяется как избирательный процесс, включающий частичное использование минимальных доступных языковых сигналов, отобранных из воспринятого материала на основе ожиданий читающего. В то время как обрабатывается часть информации, предварительные решения подтверждаются, отвергаются или уточняются (Goodman, 1967, с. 127).

С позиции теории схем чтение — это осознанный или неосознанный процесс мышления, который предполагает применение читателем различных стратегий, чтобы реконструировать смысл, который был заложен автором. Читатель сравнивает информацию из текста со своим личным опытом и знаниями (Дейбнер, 2018, с. 103). Развивая сходные идеи, Е. Г. Железнова отмечает, что фоновые знания являются одним из наиболее важных предварительных условий для чтения (Железнова, 2019, с. 112).

Согласно международной программе по оценке образовательных достижений учащихся PISA (Programme for International Student Assessment), чтение — это не только способность декодировать письменные знаки, которая приобретается в детстве, а набор умений, который выстраивается в течение всей жизни. Чтение определяется как понимание, использование, оценка текстов, а также взаимодействие с ними для достижения целей, обогащения знаний, расширения возможностей и участия в социальной жизни (OECD, 2021, с. 23). Следовательно, PISA трактует чтение с прагматической точки зрения, подчёркивая важность достижения различных целей с его помощью.

Чтение складывается из перцептивной и смысловой обработки информации, что соотносится с содержательным (смысл текста) и процессуальным (как прочитать и озвучить текст) планами. В содержательном плане результат деятельности — понимание прочитанного, в процессуальном — сам процесс чтения, то есть соотнесение графем с фонемами, формирование внутреннего речевого слуха, перевод вовнутрь внешнего проговаривания, сокращение внутреннего проговаривания и другое. С психологической точки зрения процессуальный и содержательный аспекты представляют собой единый процесс, состоящий из

техники чтения и понимания при чтении (Бредихина, 2018, с. 60). Тем не менее, ведущая роль всегда принадлежит предметно-содержательной стороне, которая влияет на процессуальные механизмы деятельности, включая технику чтения, связанную с языковой стороной текста (Гальскова и др., 2017, с. 159).

Техника чтения — это «мгновенное узнавание зрительных образов речевых единиц и озвучивание их во внутренней и внешней речи» (Пассов, Кузовлева, 2010, с. 502). Согласно другому определению, это «актуализация суммы приёмов, обеспечивающих восприятие и переработку формальной языковой информации (букв, буквенных комплексов, пунктуации, грамматических признаков / морфологии, синтаксиса), которые в зрелом чтении совершаются читающим без участия произвольного внимания, подсознательно» (Брейгина, Щепилова, 2010, с. 123).

Понимание текста — это процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления. А. А. Леонтьев приводит такие примеры понимания как:

- 1) процесс парафразы;
- 2) перевод на другой язык;
- 3) смысловая компрессия (сжатие);
- 4) построение образа предмета или ситуации;
- 5) формирование личностно-смысловых образований, лишь опосредствованно связанных со смыслом исходного текста;
- 6) формирование эмоциональной оценки события;
- 7) выработка алгоритма операций, предписываемых текстом;
- 8) пересказ (А. А. Леонтьев, 2016).

Таким образом, по мнению психолингвиста, понятым является то, что может быть выражено другим способом.

Понимание включает два уровня — уровень значения и уровень смысла. Так, уровень значения предполагает получение информации из текста (извлечение фактов), в то время как уровень смысла подразумевает переработку полученной информации (понимание замысла автора текста и его оценка) (Гез и др., 1982, с. 268). Понимание текста складывается из понимания единичных фактов, установления связи между ними и их иерархиями и на этой основе объединение их в смысловое целое (Снегова, 2012).

Л. С. Выготский описывает постепенно усложняющийся процесс понимания — «оно заключается в операции самим знаком, в отнесении его к значению,

к быстрому передвижению внимания и выделению различных пунктов, которые становятся в центре нашего внимания» (Выготский, 1935, с. 89). Так, читатель, начиная с декодирования языковой единицы переходит к элементам дискурса. При этом он поясняет, что понимание является лишь образным воссозданием предмета или называнием соответствующего звукового слова.

Выделяют следующие факторы, влияющие на понимание при чтении:

- 1) информационная насыщенность;
- 2) композиционно-логическая структура текста;
- 3) языковая реализация и выраженность логической, эмоциональной информации текста;
- 4) степень приближения лексики, грамматики и стиля речи читающего к аналогичным аспектам текста;
- 5) организация направленности внимания при восприятии текста;
- 6) индивидуально-психологические особенности читающего (Азимов, Щукин, 2009, с. 347).

Стоит отметить, что указанные факторы относятся как к тексту, так и к читателю. Учёт этих факторов определяет успешность понимания прочитанного.

Как и другие виды РД, чтение реализуется с помощью определённого механизма, лежащего в его основе. Процесс чтения включает в себя сложное взаимодействие физиологии (зрительное восприятие, окуломоторные процессы) и психолингвистики (лингвистическая обработка). Физиологическая сторона реализуется зрением (Алексеева, 2018, с. 5). Зрительное восприятие текста является изначальным моментом чтения и его сенсорной основой (Бредихина, 2018, с. 61).

В процессе чтения движения глаз представлены фиксациями (краткосрочными остановками на слове) и саккадами (быстрыми движениями между фиксациями). Саккады перемещают глаза по тексту, в это время информация не обрабатывается. Длительность фиксаций зависит от сложности обрабатываемого материала (Алексеева, 2018, с. 5). Количество полученной зрительной информации зависит от механизма вероятностного прогнозирования, то есть читающий воспринимает информацию, на основании которой он может построить гипотезу относительно смысла текста (Сметанникова, 2015, с. 20). «Чередование скачков и остановок носит у зрелого чтеца ритмичный характер: остановки примерно

одинаковой продолжительности распределяются на строке через более или менее равные интервалы» (Фоломкина, Левицкая, 1981, с. 269).

Кроме того, ритмичное движение глаз периодически нарушается регрессиями — фиксациями после возвратного (справа налево) движения глаз на строке (Климентенко, Миролюбов, 1981). Регрессии в начале строки часто являются поправочными, в то время как регрессии на строке указывают на затруднение в восприятии печатного элемента. Множество регрессий на одной строке и отсутствие на другой свидетельствует о затруднениях в понимании слов (Сметанникова, 2015, с. 20).

Информация, вычлененная боковым зрением, объединяется с информацией, поступившей при непосредственной фиксации на слове. В это время считается графический облик слова (буквенный состав), на основе которого активируются лексические кандидаты в ментальном лексиконе читающего. Лексическими кандидатами являются само слово и слова, похожие на него по написанию, а также, возможно, словообразовательные и словоизменительные связи распознаваемого слова (Алексеева, 2018, с. 5—6).

И. А. Бредихина добавляет, что «любое восприятие зрительного образа слова сопровождается актуализацией его слухомоторного образа, иначе говоря, внутренним проговариванием, без этого узнавание невозможно» (Бредихина, 2018, с. 61).

Регистрация движений глаз используется в качестве инструмента в исследовании чтения более ста лет. Одним из первых исследователей движений глаз был офтальмолог Э. Жаваль (1839–1907 гг.), который описал визуальную сторону чтения (Stickler, Smith, Shi, 2016, с. 168).

Первые эксперименты проводились методом наблюдения, затем использовались такие способы, как микрофон для подсчёта звуков движений глаз; чашечка из слоновой кости для роговицы глаза; зеркало; фотографирование на движущейся пластине луча света, отражённого от глаза; аппарат, напоминающий контактные линзы и другие (Huey, 1908). В настоящее время применяются устройства, позволяющие осуществлять видеорегистрацию движений глаз с последующим определением направления взгляда на основании вектора смещения между центрами зрачка и роговичного блика (Черниговская, Петрова, 2018, с. 36). Показателями движений глаз, которые измеряются чаще всего, являются фиксации, саккады и регрессии (Michel, Smith, 2017).



Регистрация движения глаз особенно эффективна в исследовании процессов чтения, предоставляя данные о том, что происходит во время понимания предложения, не изменяя при этом само задание или представление стимула (Dussias, 2010). Кроме того, в данном случае возможно изучение текущей обработки решений во время естественного непрерывного понимания, при этом от участников эксперимента не требуются стратегические или металингвистические реакции (Roberts, Siyanova-Chanturia, 2013).

Использование данной технологии также основывается на гипотезе о связи взгляда с сознанием (*eye-mind hypothesis*). М. А. Джаст и П. А. Карпентер пришли к выводу, что глаз фиксируется на слове до тех пор, пока оно обрабатывается (Just, Carpenter, 1980). Следовательно, люди думают о том, на что они смотрят. Так, например, схемы движения глаз могут предоставить информацию о таких когнитивных процессах читающего, как интерпретация местоимения или кореферентности, обработка лексической и синтаксической неоднозначности и других как на родном, так и иностранном языках (Rayner, 1998). Тем не менее, на сегодняшний день у гипотезы есть много ограничений (Anderson, Bothell, Douglass, 2004; Wu, Liu, 2022).

Существуют базы данных, содержащих записи движений глаз испытуемых. Одним из таких является Цюрихский корпус лингвокогнитивной обработки языка (Zurich Cognitive Language Processing Corpus — ZuCo). Он также включает в себя данные электроэнцефалографии (Hollenstein и др., 2021).

Психолингвистическую сторону механизма чтения описывают У. Грэйб и Ф. Столлер. Они выделяют два типа процессов, лежащих в его основе — высшего уровня (связанные с пониманием и способностью делать выводы) и низшего уровня (автоматические лингвистические процессы). Процессы обоих уровней являются аспектами оперативной памяти.

Низший уровень состоит из:

- 1) лексического доступа (извлечение значения слова при его узнавании);
- 2) синтаксического анализа;
- 3) семантического формирования предложений (комбинирование значений слов и структурной информации в предложении).

Процессами высшего уровня являются:

- 1) использование фоновых знаний и формирование логического вывода;
- 2) контроль исполнения (оценка успешности понимания текста);

- 3) текстовая модель понимания (формирование представления о содержании текста);
- 4) ситуативная модель интерпретации (интерпретация текста читателем на основе его целей, чувств, ожиданий) (Grabe, Stoller, 2013).

Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич и другие представляют чтение как взаимосвязанную деятельность следующих механизмов:

- 1) перцептивная переработка информации;
- 2) компенсаторные механизмы;
- 3) вероятностное прогнозирование;
- 4) смысловая переработка информации;
- 5) мнемическая деятельность;
- 6) рефлексия или рефлексивная самооценка.

Так, под перцептивной переработкой информации подразумевается перекодирование графических сигналов в смысловые в процессе восприятия текста, в результате чего обеспечивается понимание языковых единиц. Компенсаторные механизмы действуют как на языковом уровне, помогая восполнить отсутствие определённых языковых средств, так и на содержательно-смысловом уровне, помогая в ориентации в структуре текста. Вероятностное прогнозирование трактуется как построение на основе ранее прочитанного гипотез о появлении ещё непрочитанных слов и смысловых гипотез о дальнейшем развитии содержания. Смысловая переработка информации заключается в выделении читающим смысловых единиц (синтагм) в тексте, что является начальной стадией осмысливания предметного значения языковых единиц в тексте. Мнемическая деятельность включает различные виды памяти. Рефлексивная самооценка соотносится с оценкой и выбором цели, способов и результата деятельности, умением осуществлять сравнение результатов выполнения задачи с эталоном речевого действия, а также с критической оценкой и способностью читающего к самоконтролю своей деятельности (Гальскова и др., 2017).

Таким образом, были приведены определения чтения с позиции методики обучения иностранным языкам, психологии, психолингвистики, холистической теории, теории схем и прагматического подхода. Выделены и подробно описаны два плана чтения (процессуальный и содержательный), определено понимание и указаны факторы, влияющие на него при чтении. Механизм чтения внешне реализуется зрением, в котором выделяются фиксации, саккады и регрессии, в то время как внутренне он состоит из процессов высшего и низшего уров-

ня, являющимися аспектами операционной памяти. Кроме того, он включает, компенсаторные механизмы, вероятностное прогнозирование и рефлекссию.

## 1.4 Обучение чтению

### 1.4.1 Цели обучения чтению. Виды, навыки и умения чтения

Как утверждает С. К. Фоломкина, «решать вопрос об эффективной и рациональной системе обучения чтению можно лишь в том случае, когда чётко сформулирована конечная цель, к которой она должна привести» (Фоломкина, 1971, с. 4). Кроме того, именно цель чтения определяет характер понимания текста: степень его полноты, точность и глубину (Гез и др., 1982, с. 264).

Согласно ФГОС от 2021 года, конечными целями в обучении чтению при освоении программы «Иностранный язык» в рамках основного общего образования являются умения:

- 1) читать про себя и понимать несложные аутентичные тексты разного вида, жанра и стиля объёмом 450–500 слов, содержащие незнакомые слова и отдельные неизученные языковые явления, не препятствующие решению коммуникативной задачи, с различной глубиной проникновения в их содержание: с пониманием основного содержания, пониманием нужной информации, полным пониманием содержания;
- 2) читать несплошные тексты (таблицы, диаграммы, схемы) и понимать представленную в них информацию (Приказ Минпросвещения России. . ., 2021).

Е. Н. Соловова заключает, что при обучении чтению цель учащихся состоит в умении «извлекать информацию из текста в том объёме, который необходим для решения конкретной речевой задачи, используя определённые технологии чтения» (Соловова, 2006, с. 141).

У. Грэйб и Ф. Столлер выделяют более конкретные цели:

- 1) поиск основной информации;
- 2) понимание основной идеи;
- 3) обучение;

- 4) обобщение информации;
- 5) критическая оценка текстов;
- 6) конспектирование;
- 7) общее смысловое восприятие (Grabe, Stoller, 2013, с. 6).

Что касается процесса чтения, А. Д. Климентенко и А. А. Миролюбов утверждают, что основной целью, а также его продуктом и результатом является «раскрытие смысловых связей, осмысление зрительно воспринимаемого речевого сообщения (произведения)» (Климентенко, Миролюбов, 1981, с. 267). Схожей позиции придерживается К. Нутталл, определяющий извлечение смысла как первостепенную цель (Nuttal, 1996).

Варианты комплексов операций, обусловленных целью чтения, называются видами чтения.

В зависимости от того, какой комплекс мыслительных операций, связанных со смысловой обработкой читаемого, находится в фокусе, различают:

- 1) синтетическое и аналитическое чтение;
- 2) беспереводное и переводное чтение (Гез и др., 1982).

В зарубежной методике терминам «аналитическое» и «синтетическое» чтение соответствуют термины «интенсивное» и «экстенсивное» чтение. В синтетическом чтении информация воспринимается целостно, и читатель не нуждается в словаре и не отвлекается на незнакомые слова. Аналитическое чтение характеризуется изучением языковых форм и сравнением новой и уже полученной информацией, а также утверждений автора. Этот вид предполагает формирование собственных оценки и отношения к прочитанному (Kurilenko и др., 2018).

Беспереводное чтение осуществляется без участия родного языка в понимании читаемого, отличаясь значительным преобладанием интуитивного восприятия текста и непосредственным пониманием содержания. Овладение этим видом обусловлено стремлением преодолеть перевод каждого незнакомого слова. Переводное чтение предполагает различную степень участия родного языка в понимании читаемого. Несмотря на то, что данный вид развивает умение самостоятельно работать над иностранным текстом и пользоваться словарями и справочниками, он препятствует формированию интуитивного, целостного понимания содержания текста (Азимов, Щукин, 2009).

По характеру и степени помощи учащемуся выделяют:

- 1) чтение со словарём и без словаря;

- 2) с предварительно снятыми трудностями и с неснятыми трудностями;
- 3) подготовленное и неподготовленное.

По форме организации различают:

- 1) классное и домашнее чтение;
- 2) фронтальное и индивидуальное;
- 3) чтение про себя и чтение вслух, включающее индивидуальное и хоровое;
- 4) учебное и самостоятельное (коммуникативное или зрелое) (Гез и др., 1982).

Чтение про себя характеризуется быстрым движением глаз, тишиной, точными фиксациями глаз, скоростью, в то время как чтение вслух отличается вокализацией текста (паузами, тоном, ударением) (Al-Jawī, 2010). Л. С. Выготский утверждает, что чтение про себя является более важной формой письменной речи, так как, во-первых, оно характеризуется большим количеством фиксаций над строчкой. Это облегчает процесс движения голосом и восприятие букв. Во-вторых, в процессе тихого чтения понимание оказывается выше (Выготский, 1935, с. 88).

Учебное чтение выступает средством и реализуется в процессе формирования механизмов чтения (Колесникова, Долгина, 2008, с. 175). Коммуникативное (зрелое) чтение является одной из целей обучения иностранному языку, так как оно предполагает автоматичность техники чтения и высокий уровень развития рецептивных лексико-грамматических навыков (Полякова, 2007, с. 203).

В рамках коммуникативного чтения выявляют такие виды, как:

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

Это деление, предложенное С. К. Фоломкиной, основано на целевой направленности и характере протекания процесса.

Изучающее чтение — это обычно медленное чтение, направленное на точное понимание (степень полноты — 100%) и критическое осмысление информации. Ознакомительное чтение подразумевает понимание основного содержания текста (средняя степень полноты 70–75%), аргументации автора, основной линии доказательств. Просмотровое чтение направлено на получение самой общей

информации о тексте, часто используется для определения характера дальнейшей работы с источником при первичном знакомстве с ним. Поисковое чтение предполагает нахождение в тексте конкретной информации, например, определений, формулировок или иных данных. Найденная информация затем подвергается более детальному изучению. Реферативное чтение рассматривается как подвид просмотрового, однако его результатом является реферат, составленный из тезисов, то есть основных положений текста (Фоломкина, 1987).

Кроме того, некоторые авторы признают такой вид, как профессиональное чтение, которое состоит из нескольких подвидов:

- 1) педагогическое (используется учителями для подготовки уроков, организации обсуждения, анализа литературных произведений и так далее);
- 2) дискурсивное (используется специалистами для погружения в исторический и социокультурный контекст происхождения, распространения и применения источника);
- 3) интегративное (включает сбор информации в процессе чтения и после, использование дополнительных источников по теме для достижения собственного понимания вопроса);
- 4) филологическое (используется филологами и основывается на глубоком понимании контекста, а также осознании средств, которые использует автор) (Kurilenko и др., 2018).

Указанные выше цели чтения достигаются с помощью определённых навыков и умений, развиваемых в процессе обучения иностранному языку.

Навыки чтения представляют собой «автоматизированные зрительно-речемоторно-слуховые связи языковых явлений с их значением, на основе которых осуществляется узнавание и понимание письменных знаков и письменного текста в целом и, следовательно, реализация совершенного коммуникативного умения чтения» (Шатилов, 1986, с. 85).

В отечественной методике выделяют три вида умений чтения: связанные с пониманием языкового материала; с пониманием содержания текста; с осмыслением содержания текста. Первые обеспечивают переработку информации на языковом уровне и определяют точность понимания. Умения, связанные с пониманием содержания текста, обеспечивают извлечение содержательной информации и понимание на уровне значения. Третий вид умений отвечает за пере-

работку излеченной фактической информации и понимание на уровне смысла (Фоломкина, 1987).

Первая группа предполагает наличие таких умений, как:

- 1) соотносить значение слова с контекстом предложения;
- 2) устанавливать смысловые связи между словами / предложениями / абзацами и объединять их;
- 3) воспринимать предложение или абзац как смысловое целое;
- 4) определять главное и второстепенное;
- 5) прогнозировать на языковом уровне.

Вторая группа включает умения:

- 1) выделять в тексте отдельные элементы (например, основную мысль, смысловые вехи, ключевые слова, факты и другое);
- 2) обобщать, синтезировать отдельные факты, устанавливать их иерархию, объединять в смысловые части в результате установления связи между ними;
- 3) соотносить отдельные части текста друг с другом (например, выстраивать факты / события в хронологической последовательности, сгруппировывать факты по какому-либо признаку, определять связь между событиями).

Третья группа содержит следующие умения:

- 1) выводить суждения на основе фактов текста, определять идею текста, предполагать возможное развитие прочитанного;
- 2) оценивать изложенные факты / содержание в целом, характер реализации авторского замысла;
- 3) интерпретировать — понимать имплицитное значение текста (Там же).

Стоит подчеркнуть, что выделение С. К. Фоломкиной данных умений преследовало методические и исследовательские цели, так как в процессе чтения они не поддаются вычленению и не осознаются читающим.

В англоязычной методике обучения иностранным языкам отсутствует подробная классификация умений чтения, при этом выделяются следующие умения:

- 1) выборочное извлечение информации (просмотр текста для поиска необходимой информации);
- 2) понимание основного содержания (просмотр текста для определения основной идеи);

- 3) полное понимание содержания (извлечение значения каждого слова, понимание связей между словами и предложениями);
- 4) формирование выводов (извлечение значения из текста, внимание к лексике, грамматике, стилю и так далее);
- 5) извлечение значения из контекста (понимание незнакомых слов без использования словаря или других ресурсов);
- 6) прогнозирование (предположение о содержании текста);
- 7) понимание структуры текста (знание различных типов текста и особенностей их построения);
- 8) экстенсивное и интенсивное чтение (дополнительное чтение и чтение с целью изучения языкового материала) (Spratt, Pulverness, Williams, 2016).

Стоит отметить, что такие умения, как выборочное извлечение информации, понимание основного содержания и полное понимание содержания в отечественной лингводидактике соотносятся с поисковым, ознакомительным и изучающим видами чтения. Умения экстенсивного и интенсивного чтения также соотносятся с синтетическим и аналитическим видами чтения.

Подробный перечень умений чтения разработан Б. С. Микулеки. По мнению автора, набор умений чтения отличается для каждого языка (в зависимости от его структуры и особенностей в чтении носителей языка) и овладение ими должно быть осознанным. Список умений для английского языка включает:

- 1) автоматическое декодирование (мгновенное распознавание слова);
- 2) предварительный просмотр и прогнозирование (предугадывание содержания текста);
- 3) знание цели чтения текста;
- 4) определение жанра (знание природы текста для прогнозирования его формы и содержания);
- 5) постановка вопросов во внутреннем диалоге с автором;
- 6) чтение с выборочным извлечением информации (scanning) (быстрый просмотр текста для поиска конкретной информации);
- 7) распознавание темы текста;
- 8) распределение идей по темам (разделение слов и идей на основе их связей, разделение идей на общие и конкретные);
- 9) выделение главного предложения в абзаце;



- 10) изложение основной идеи (или тезиса) предложения, абзаца или отрывка (знание мнения автора о теме);
- 11) выявление взаимосвязей между идеями (понимание общей структуры текста);
- 12) определение и использование слов, которые информируют о системе отношений между идеями (определение связей между идеями);
- 13) распознавание и использование местоимений, референтов и других лексических эквивалентов как маркеров связности;
- 14) угадывание значения неизвестных слов из контекста (использование знания частей слов, синтаксиса и системы отношений);
- 15) чтение с пониманием основного содержания (skimming) (быстрое извлечение сути текста);
- 16) перефразирование (переформулирование текста словами читателя для контроля понимания);
- 17) подведение итогов (сжатие материала путём удержания и перефразирования основных идей и опускания деталей);
- 18) формирование выводов (объединение информации из частей текста и выведение новых или дополнительных идей);
- 19) формирование собственных выводов (использование текста для выявления имплицитных идей);
- 20) визуализация (построение изображения, основанного на тексте);
- 21) критическое чтение (суждение о точности отрывка на основании знаний читателя);
- 22) быстрое чтение (чтение со скоростью, позволяющей понимать идеи, а не отдельные слова);
- 23) адаптация в зависимости от материала и цели (выбор скорости и стратегий чтения для уровня понимания, необходимого читателю) (Mikulecky, 2008).

Навыки и умения чтения являются частью читательской компетенции. О. А. Козырева определяет читательскую компетенцию, как «совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих человеку отбирать, понимать, организовывать информацию, представленную в печатной форме, и успешно её использовать в личных и общественных целях» (Козырева, 2004, с. 49).

Таким образом, следует отметить, что при обучении чтению необходима как постановка конечной цели (так как она определяет его результат), так и про-

межуточных, от которых зависит характер работы с текстом и уровень его понимания. Отметим, что основные критерии для классификации видов чтения — качество смысловой обработки текста, характер и степень помощи учащемуся, форма организации, целевая направленность и характер протекания процесса чтения, а также области применения (для профессионального чтения). Также важно подчеркнуть, что все виды чтения взаимосвязаны и дополняют друг друга. Отечественные методисты разработали классификацию умений чтения в зависимости от этапа работы с текстом, в то время как в зарубежной методике принято выделять отдельные умения. Тем не менее, некоторые авторы предлагают развёрнутые списки умений чтения.

### 1.4.2 Учебные стратегии чтения

Эффективное обучение чтению предполагает использование определённых стратегий, которые способствуют пониманию прочитанного и успешному выполнению заданий.

Стратегия — «это план или способ что-то сделать; конкретная процедура, используемая для выполнения навыка» (Железнова, 2019, с. 111). Стратегия чтения — это план, составленный читателем для понимания текстов и размышления о них (Bilonozhko, Syzenko, 2020, с. 122).

Стратегии чтения, с одной стороны, относятся к лингвистическим способностям и рассматриваются как относительно автоматические умения обработки. С другой стороны, в психологии чтения они рассматриваются как результаты выполнения целенаправленных заданий, которые постепенно приобретаются в процессе обучения и в итоге становятся автоматическими перцептивными навыками. Так, к стратегиям относят как мыслительные операции по содержанию текста (умозаключения) и языковые способности (языковая догадка о значении слов), так и навыки функциональной обработки содержания (компрессия, соединение частей текста) (Полякова, 2007, с. 203). Рассмотрение стратегий как автоматические способности к процессам обработки приводит к их слиянию с навыками, поэтому мы придерживаемся позиции, что стратегии — это способы выполнения деятельности, формируемые в процессе обучения.

Как полагают П. Аффлербах и другие, стратегии — это сознательные, целенаправленные попытки читателя контролировать процесс декодирования текста, понимания слов и выстраивания смысла текста, в то время как навыки — это автоматические действия, результатом которых является быстрое декодирование и понимание текста без осознания компонентов этих процессов или контроля (Afflerbach, Pearson, Paris, 2008, с. 368).

Стратегии осуществляют контроль процессов чтения, что является аспектом метапознания. Метапознание включает как контроль своих действий во время чтения, так и знания (например, стратегий для обучения с помощью текста, требований в заданиях по чтению, структуры текста, собственных сильных и слабых сторон как читателя) и является важным фактором в развитии умений чтения учащихся. Более успешные учащиеся демонстрируют более высокий уровень метакогнитивного знания и контроля чтения (Grabe, Stoller, 2013, с. 226). Сходной позиции придерживается и Б. С. Микулеки, которая утверждает, что более умелые чтецы осознают используемые ими стратегии, так как они регулярно задействуют оперативное мышление в обучении (Mikulecky, 1984, с. 262).

Выделяют когнитивные и метакогнитивные стратегии чтения. Первая группа включает:

- 1) планирование и постановку целей;
- 2) использование ранее полученных знаний;
- 3) постановку вопросов и прогнозирование;
- 4) построение смысла;
- 5) контроль;
- 6) корректировку значения;
- 7) анализ и соотнесение.

Вторую группу составляют:

- 1) стратегия решения задач (например, регулирование скорости чтения, перечитывание текста, чтение вслух, догадка о значении слов в процессе чтения трудного текста);
- 2) глобальная читательская стратегия (понимание цели чтения);
- 3) читательская стратегия содействия (помощь учащимся с использованием дополнительных приёмов или средств, таких как справочные материалы, конспектирование, запоминание определённых предложений и другие) (Ali, Razali, 2019).

В рамках данного исследования представляется важным привести рекомендации для обучения стратегиям чтения современных школьников (поколения Z). Итак, необходимо:

- 1) выделять аудиторное время для обучения стратегиям чтения в течение всего учебного года, а также постоянно подчёркивать преимущества их использования;
- 2) проверять эффективность используемых стратегий;
- 3) изучать стратегии для чтения цифрового текста и проводить параллель с реальными ситуациями;
- 4) использовать короткие аутентичные тексты и задания, связанные с реальной жизнью, чтобы повысить мотивацию к чтению;
- 5) отдавать приоритет стратегиям «сверху–вниз», а не «снизу–вверх» и находить баланс между экстенсивным и интенсивным чтением;
- 6) применять задания для совместной работы, предполагающие взаимодействие и общение учащихся (Bilonozhko, Syzenko, 2020).

Суммируя сказанное выше, мы приходим к выводу, что стратегия — это план или способ выполнения деятельности, формируемые в процессе обучения. Различают когнитивные и метакогнитивные стратегии. Стратегия и навык не являются равноценными понятиями. Учащимся необходимо знать стратегии и осознавать их использование.

### **1.4.3 Типология заданий по чтению и рекомендации по отбору материала**

Принято выделять задания для обучения чтению в зависимости от этапа работы с текстом (предтекстовый (pre-reading), текстовый (while-reading) и послетекстовый (post-reading)).

На предтекстовом этапе происходит снятие языковых трудностей, ознакомление с темой изучаемого текста, а также с упомянутыми в нём социокультурными реалиями. Предтекстовыми заданиями являются:

- 1) работа с заголовком;
- 2) использование ассоциаций, связанных с именем автора;

- 3) использование имеющихся иллюстраций для формулирования предположений о тематике текста;
- 4) изучение новой лексики на основе языковой догадки (Бабаян, Богданова, 2014).

На текстовом этапе проверяется степень понимания прочитанного. К текстовым заданиям относятся:

- 1) заполнение пропусков словами из таблицы;
- 2) поиск слов в тексте, соответствующих описаниям;
- 3) подбор ключевых слов к прочитанному тексту;
- 4) соотнесение персонажей и указанных присущих им действий;
- 5) определение принадлежности реплик (Мошнина, 2019).

Послетекстовые задания предполагают использование обучающимися прочитанного текста в качестве речевого образца для совершенствования умений устной и письменной речи. Примеры послетекстовых заданий:

- 1) выражение согласия (несогласия) с приведёнными утверждениями;
- 2) выражение основной идеи текста с обоснованием ответа;
- 3) составление плана текста;
- 4) пересказ текста от лица главного героя (одного из действующих лиц, наблюдателя и так далее) (Бабаян, Богданова, 2014).

Другую классификацию предлагают М. Е. Брейгина и А. В. Щепилова. Они выделяют две группы заданий: а) на овладение средствами осуществления деятельности (языковой материал) и б) на овладение учащимися приёмами / способами смысловой переработки информации. Авторы предлагают выстраивать задания на основе укрупнения читаемой единицы: слово — словосочетание — синтагма — предложение — абзац — текст. Первая группа включает задания, в которых необходимо:

- 1) сгруппировать слова по орфографическому признаку;
- 2) восстановить (в письменной форме) слова с пропущенными буквами;
- 3) прочитать слова, содержащие одинаковые части;
- 4) сгруппировать лексику по тематике;
- 5) подобрать из числа предложенных сочетания, имеющие сходное / противоположное значение;
- 6) найти среди предложенных слов слово по его определению и так далее.

Вторую группу составляют задания, в которых необходимо:

- 1) определить основную мысль текста;

- 2) найти основное доказательство какой-то мысли;
- 3) вычленить (подчеркнуть, выписать, прочитать вслух) ключевое предложение или ключевые слова;
- 4) сократить (расширить) текст;
- 5) придумать заголовки;
- 6) найти предложение, которое выражает авторское отношение к излагаемым фактам и так далее (Брейгина, Щепилова, 2010).

Одним из этапов организации обучения чтению является отбор материала. Существуют определённые критерии для отбора текстов для чтения.

К. Нуталл выделяет следующие критерии к текстам в качестве учебных материалов:

- 1) соответствие содержания интересам учащихся;
- 2) соответствие уровню коммуникативной компетенции учащихся;
- 3) пригодность;
- 4) разнообразие;
- 5) аутентичность;
- 6) оформление.

Автор также рекомендует, чтобы тексты содержали материал, необходимый в рамках изучаемой темы. Однако, на первое место, по его мнению, выдвигается содержательная ценность текста (Nuttal, 1996).

Е. Н. Соловова определяет такие требования для учебных текстов для обучения чтению, как:

- 1) объём текста;
- 2) место основной идеи текста;
- 3) тематика учебных текстов;
- 4) проблематика текста;
- 5) аутентичность (Соловова, 2006).

Согласно ещё одной классификации, критерии для отбора текстов следующие:

- 1) аутентичность материала;
- 2) уровень сложности, который должен соответствовать уровню языковой подготовки обучающихся;
- 3) информационная насыщенность;
- 4) актуальность и достоверность предлагаемой для изучения информации;

- 5) содержание текста, которое должно быть интересным в тематическом отношении и отвечать учебным потребностям обучающихся;
- 6) профессиональная направленность текста;
- 7) связь содержания текста с ранее изученным материалом;
- 8) мотивационная ценность текста;
- 9) возможность использования предлагаемого материала для дальнейшей учебно-познавательной и исследовательской деятельности (Малкова, Хисматулина, Пугачева, 2021).

Таким образом, все упомянутые авторы сходятся в том, что тексты для чтения должны быть аутентичными, посильными (в содержании / объёме) и интересными для учащихся.

Р. Дэй и Дж. Бэмфорд также приводят список принципов, которые следует учитывать для организации экстенсивного чтения:

- 1) соответствие текстов лингвистической компетенции учащихся, то есть тексты содержат известную лексику и грамматику;
- 2) разнообразие текстов на широкий круг тем;
- 3) свободный выбор учащимися произведения;
- 4) обильное чтение;
- 5) естественные цели чтения (для удовольствия, получения информации, общего понимания);
- 6) самодостаточность текстов (прочтение не сопровождается заданиями на понимание);
- 7) высокая скорость чтения;
- 8) чтение индивидуально (не групповое и про себя);
- 9) помощь преподавателя (например, объяснение стратегий, отслеживание процесса чтения);
- 10) преподаватель как образец читателя для учащихся (Day, Bamford, 2002).

Кроме того, для учителей разработано руководство по выбору текстов для чтения, которое представлено вопросами:

- 1) Будет ли текст выполнять одну или более из этих функций?
  - а) сообщать учащимся о том, что они не знают;
  - б) знакомить их с новыми и актуальными идеями, стимулировать их думать о том, о чем они не думали раньше;

- в) развивать эмпатию к другим людям (людям с другими опытом, проблемами или убеждениями);
  - г) пробуждать желание читать самостоятельно (узнать больше по этой теме и так далее).
- 2) Кажется ли текст достаточно трудным, при этом не предъявляя завышенных и необязательных требований к знанию языка учащихся?
  - 3) Является ли язык естественным или он перегружен изучаемой языковой единицей?
  - 4) Представляет ли текст разговорный, нейтральный или официальный стиль речи?
  - 5) Если в тексте представлены новые лексические единицы, необходимо ли их изучение на данном этапе? Могут ли учащиеся понять их значение без использования словаря?
  - 6) Не является ли текст слишком однозначным / эксплицитным?
  - 7) Может ли текст быть углублённо изучен (Nuttal, 1996, с. 171)?

Таким образом, были представлены задания в зависимости от этапа работы с текстом, а также от читаемой единицы. Указанные выше задания — это примеры, иллюстрирующие каждую группу, которая включает гораздо большее количество заданий. Учёт указанных выше критериев при отборе текстов, опора на принципы внеаудиторного чтения и использование руководства для выбора материалов для преподавателя позволяют организовать процесс чтения наиболее эффективно.

#### 1.4.4 Контроль сформированности читательской компетенции

Как было указано ранее, чтение складывается из перцептивной и смысловой обработки информации. Следовательно, объектами контроля являются владение техникой чтения и понимание прочитанного.

В рамках проверки техники чтения выделяют навыки соотнесения графического образа речевой единицы с её слухо-речедвигательным образом и навыки соотнесения слухо-речедвигательных образов речевых единиц с их значением.



Для проверки сформированности навыков первой группы используются следующие задания:

- 1) выделение лишней буквы в ряду;
- 2) прочтение лексических единиц, изученных на данный момент школьниками.

В качестве заданий на соотнесение слухо-речедвигательных образов речевых единиц выделяют:

- 1) определение букв английского алфавита, произнесённых диктором;
- 2) соотнесение произнесённых диктором слов с их графическим изображением;
- 3) соотнесение произнесённых диктором слов с изображениями (Терещенко, 2017).

Для контроля понимания прочитанного предлагаются такие задания, как:

- 1) выбор деталей при характеристике тем сообщения, соответствующих содержанию текста;
- 2) замена одного содержания другим, равнозначным по смыслу, с извлечением того, что отсутствует в исходном тексте;
- 3) смещение или перемещение отдельных частей текста;
- 4) обобщение того, что в тексте дано в конкретном и детализированном виде;
- 5) детализация того, что представлено в общем виде (Рогова, 2017).

В настоящее время наблюдается стремление к организации менее формального, коммуникативного контроля. Так, Л. И. Бобылева предлагает коммуникативные приёмы для тестирования иноязычного чтения. Данные приёмы классифицируются на основе следующих критериев:

- 1) количественный показатель числа текстов — задания, предусматривающие работу только с одним текстом или с несколькими;
- 2) качественная характеристика текста — задания, для выполнения которых в тексте есть вся необходимая информация, в тексте отсутствует часть информации или в тексте имеется противоречивая информация;
- 3) способ выполнения задания (вербально, графически, устно, письменно, с изменением композиционной структуры текста, его дополнением и так далее) (Бобылева, 2020).

Варьирование этих критериев позволяет создать множество заданий для диагностики умений чтения. В русле обозначенной тенденции А. Е. Бажанов

с соавторами предлагают нестандартный вариант диагностики умений чтения. Его реализация заключается в соблюдении нескольких условий:

- 1) использовать контекст (то есть создать коммуникативную ситуацию);
- 2) применять командную / групповую форму организации работы;
- 3) организовывать задания таким образом, чтобы в них присутствовала избыточность (для повышения мотивации за счёт учёта индивидуальных особенностей учащихся) (Бажанов, Разина, Фурманова, 2021).

Помимо указанных выше заданий, приёмов и условий тестирования навыков и умений чтения, для контроля процесса чтения широко распространена технология регистрации движений глаз (eye-tracking technology) или окулография.

На современном этапе технология регистрации движений глаз активно используется в методе CALL (Computer Assisted Language Learning) (Michel, O'Rourke, 2019; Stickler, Smith, Shi, 2016). Она позволяет исследовать любые виды взаимодействия пользователей с компьютерным интерфейсом. Особенно актуально изучение компьютерно-опосредованной коммуникации (Computer Mediated Communication — СМС) или коммуникации в полимодальной онлайн среде (O'Rourke и др., 2015; Stickler, Shi, 2015). В этом случае окулография предоставляет данные о фокусе внимания учащихся во время синхронных онлайн занятий по иностранному языку или во время выполнения заданий, что является более надёжным источником, чем сведения, предоставленные самими учащимися.

Подводя итог, отметим, что диагностика навыков и умений чтения включает как задания для оценивания техники чтения, так и понимания текста. На сегодняшний день актуально использование коммуникативного тестирования. Кроме того, исследования чтения выполняются с помощью технологии регистрации движения глаз.

## 1.5 Сравнение рецептивных видов речевой деятельности

Рецептивные виды РД объединяют следующие характеристики:

- 1) характер выполняемой роли в процессе общения (устная и письменная речь являются инициальными процессами речевого общения, стимули-

- рующими слушание и чтение, которые выступают в качестве ответных реактивных процессов);
- 2) направленность осуществляемой человеком речевой деятельности на приём речевого сообщения;
  - 3) характер обратной связи (в рецептивных видах РД она осуществляется по внутренним каналам смыслового контроля и смыслового анализа);
  - 4) характер внешней выраженности (слушание и чтение «про себя» являются внешне не выраженными (при помощи языковых средств) процессами внутренней психической активности) (Глухов, 2005);
  - 5) продукт восприятия (умозаключение, к которому приходит человек в процессе рецепции) (Азимов, Шукин, 2009, с. 250).

Кроме того, для изучения рецептивных видов РД используются модели «сверху вниз» и «снизу вверх» (“top-down”, “bottom-up”), которые опираются на особенности процессов восприятия текстов в психологическом и психофизиологическом планах (Колесникова, Долгина, 2008).

В чтении модель «снизу вверх» предполагает преобразование ряда письменных знаков в их звуковые аналоги. В соответствии с этой моделью, читатель обрабатывает каждую букву в тексте. Буквы или графемы соответствуют фонемам, сочетания которых составляют слова языка. Извлечение значения при этом является заключительным процессом преобразования одной формы знаковой репрезентации в другую. Что касается подхода «сверху вниз», несмотря на множество вариаций, его суть сводится к тому, что в центре процесса чтения находится читатель, а не текст. Именно читатель выдвигает гипотезы и, взаимодействуя с текстом, проверяет их правильность. Из этого следует, что в основе этой модели лежит воссоздание значения, а не преобразование формы (Pavlovskaya, 2001).

Сходным образом, модель «снизу вверх» в аудировании подразумевает, что слушающий использует информацию из речевого сигнала, чтобы выстроить смысл, в то время как в подходе «сверху вниз» он использует предыдущие знания и ожидания, чтобы воссоздать значение. М. Рост полагает, что обе модели задействованы на разных уровнях когнитивной организации: фонологическом, грамматическом, лексическом и пропозициональном. Этот сложный процесс взаимодействия моделей называется «модель параллельной обработки данных» (“parallel processing model”). Она подразумевает, что репрезентации на одних уровнях стимулируют активацию на других (Rost, 2013a,b).

Наряду со сходными характеристиками важно учитывать отличительные особенности:

- 1) модальность (в чтении преобладает зрительный анализатор, в аудировании — слуховой);
- 2) характер рецепции и реализации (объектом рецепции при аудировании является последовательность звуковых сигналов, в то время как при чтении буквенно-графические сигналы реализуются как последовательно поступающий ряд буквенно-зрительных символов);
- 3) установка параметров перцепции (при слуховой рецепции минимальный объём когнитивно-дискурсивного фрагмента (единица восприятия в перцептивной деятельности) составляет несколько интонационных единиц, объединённых двумя–тремя репликами диалога, имеющего одну общую тему высказывания; в визуальной модальности объём когнитивно-дискурсивного фрагмента — одно высказывание или более) (Викулина, 2017);
- 4) ритм и темп восприятия (в аудировании определяются говорящим, в то время как в чтении зависят от читающего);
- 5) работа с информацией (читающий имеет возможность возвращаться к фрагментам текста, слушающий получает информацию поступательно) (Бредихина, 2018, с. 61).

Таким образом, несмотря на значительное сходство аудирования и чтения, между ними есть различия, в основном обусловленные отличительными чертами устной и письменной речи.

## **1.6 Взаимосвязанное обучение на основе полимодального текста**

### **1.6.1 Полимодальность в учебном процессе**

Чтение и аудирование характеризуются взаимодействием зрительных, слуховых и кинестетических анализаторов. Однако в первом преобладает зрительный анализатор, в то время как в последнем — слуховой, что определяет модальность каждого из рецептивных умений (Викулина, 2017, с. 158).

Согласно определению большого психологического словаря, модальность представляет собой принадлежность к определённой сенсорной системе (анализатору); используется для обозначения, характеристики или классификации ощущений, сигналов, стимулов, информации, рецепторов, расстройств (Мещеряков, Зинченко, 2003, с. 267). Из определения следует, что модальность представляет собой как характеристику восприятия человека (свойство ощущений), так и характеристику воспринимаемого (форма стимула). В первом значении обычно используется термин «модальность восприятия».

Модальность восприятия представляется как целостное переживание определённого фрагмента действительности и качественная характеристика восприятия (Барабанщиков, 2006).

Традиционно выделяют следующие виды модальностей восприятия: зрительная, слуховая, гаптическая (осязательная), вкусовая и обонятельная (Барыбина, 2005). Т. Н. Бандурка добавляет в этот список висцеральную (восприятие деятельности внутренних органов) модальность (Бандурка, 2001).

В. Ю. Ахмолина с соавторами выделяют основные функции модальностей — регулятивную, коммуникативную и познавательную. Также, авторы полагают, что они обладают пространственно-временной характеристикой. Так, пространственная характеристика, по их мнению, свойственна зрительной модальности, в то время как слуховая имеет большую выраженность временной характеристики (Ахмолина и др., 2016).

Как отмечает Г. Кресс, в настоящее время невозможно понимать язык и его использование без понимания эффекта всех способов сообщения информации, которые сосуществуют в любом тексте (Kress, 2000, с. 337). В то же время усвоение видов речевой деятельности требует активизации всех модальностей восприятия (Ахмолина и др., 2016, с. 59).

Наличие нескольких способов передачи информации или модальностей непосредственно порождает понятие «мультимодальности» или «полимодальности» (multimodality).

Понятие полимодальности используется в значении феномена человеческой коммуникации, являясь предметом различных отраслей знания, а также в значении области научного исследования (Adami, 2016).

Проблема полимодальности разрабатывается во многих науках и сферах: антропологии, педагогике, лингвистике, исследованиях средств массовой информации и культуры, социологии, музыковедении и дизайне.

Полиmodalность в педагогике изучается в работах таких авторов, как К. Джуитт (2008), С. М. Миллер (2013), Е. Б. Барыбина (2005), в лингвистике — Дж. Бэйтман (2008), О. К. Ирисханова (2017), Е. Д. Некрасова (2014), в исследованиях средств массовой информации и культуры — Г. Кресс (2010), Т. ван Леувен (2021) и других.

Феномен полиmodalности обуславливает полиmodalность восприятия или перцепции, которые играют важную роль в учебном процессе, так как доказана взаимосвязь между перцепцией и деятельностью человека, учебной в том числе (Высоцкая, 2017).

Полиmodalность восприятия определяется как чувственная ткань образа мира, отражающая целостную систему представлений индивида об окружающей действительности (о предметном мире и социальной среде), о себе, собственной активности и деятельности (А. Н. Леонтьев, 1982). Другими словами, полиmodalность — системное свойство, охватывающее содержание восприятия, его структуру и взаимосвязь с другими психическими функциями индивида, личности, субъекта деятельности (Бандурка, 2013, с. 60).

Выделяются такие характеристики полиmodalности перцепции, как:

- 1) внутрискруктурная подвижность и изменчивость;
- 2) взаимовлияние доминирующих и ресурсных modalностей;
- 3) зависимость modalностей от ситуации, установок, вида и содержания деятельности;
- 4) связь с психофизическими, индивидуально-психологическими особенностями личности.

Приведённые особенности обуславливают качественные и количественные изменения. Их наличие позволяет назвать полиmodalность восприятия спонтанно развивающейся динамической структурой (Бандурка, 2001, с. 3).

Отмечается, что в основном люди обладают первичным и вторичным каналом восприятия, и только небольшое число людей могут эффективно пользоваться всеми каналами (Ахмолина и др., 2016). Основываясь на теории преобладания одного из каналов восприятия, психологи выявили следующие когнитивные стили: визуально-, аудиально- и кинестетически-ориентированные индивиды (Пичугина, Кайбалиев, 2019). Американская исследовательница Б. Л. Ливер также выделяет три стиля, но добавляет подгруппы:

- 1) зрительно-воспринимающие (вербалисты, «видящие» слова и их написание, и иконисты, видящие картинку, образ);

- 2) слухо-воспринимающие (аудиальные, которые лучше обучаются, слушая других, и речевые, которые лучше обучаются в процессе собственной речевой деятельности);
- 3) моторно-воспринимающие (кинестетические, использующие ноги и руки, и механические, использующие пальцы) (Ливер, 1995).

Таким образом, учащиеся имеют превалирующую модальность, которая определяется с помощью различных методик. В нейролингвистическом программировании существуют методика быстрого тестирования модальностей (Kaluger, Kolson, 1978), тест определения репрезентативных систем (Lewis, Pucelik, 1990), методика на ведущий канал восприятия С. Ефремцевой (Ефремцева, 2002), тест смещения репрезентативной системы О. В. Кораевой (Кораева, 2017) и другие.

В последней методике, например, ведущая репрезентативная система индивида определяется с помощью используемых им вербальных и невербальных средств. Так, изучение предикативных конструкций, а именно, описательных слов и фраз, в основном глаголов, наречий и прилагательных, позволяет получить информацию о доминирующей репрезентативной системе. Помимо этого, необходимые данные могут быть получены при помощи наблюдения, в этом случае учитываются голос, расположение в пространстве, слушание и реакция зрачка (Там же).

Далее, следует изучить понятие «полимодальный текст». Согласно Е. Д. Некрасовой, полимодальным может быть назван текст, воспринимаемый при помощи различных модальностей, в частности зрительной и аудиальной (Некрасова, 2014, с. 45). Похожее определение даёт М. Ю. Родина, называя полимодальным текстом «совокупность текстовых и внетекстовых источников информации, способных воздействовать на различные модальности восприятия (визуальную, аудитивную, аудиовизуальную)» (Родина, 2014, с. 203).

Некоторые авторы взаимозаменяемо используют термины «полимодальные тексты» и «поликодовые тексты». Стоит подчеркнуть, что это не равнозначные понятия. В то время как первые связаны с актуализацией нескольких перцептивных каналов и изучаются на основании адресного восприятия респондентами, последние строятся на внутреннем взаимодействии символов и знаков разных кодов между собой. Примерами поликодовых конструкций являются инструкции, открытки, искусствоведческие описания картин, тексты газетного дискурса (статьи, репортажи), интернет-коммуникации (демотиваторы, веб-сай-

ты) и другие (Некрасова, 2014). Следовательно, такие характеристики, как код и модальность — это самостоятельные аспекты классификации текстов. Так, поликодовый текст может быть как мономодальным (воспринимается исключительно при помощи одного анализатора), так и полимодальным (воспринимается несколькими анализаторами) (Таликина, 2021).

Наибольшая часть социально значимых для общества знаковых систем ориентирована на восприятие посредством зрения и слуха (Большакова, 2008). Из чего следует, что аудиовизуальные источники информации являются наиболее предпочтительными для человека. Примером такого источника является текст, сопровождаемый озвучиванием.

В отечественной педагогике обучение чтению с параллельным использованием аудирования одним из первых предложил А. М. Кушнир, опираясь на идеи природосообразного образования. Согласно педагогу, начальный этап обучения иностранному языку включает чтение текста с одновременным прослушиванием его записи. Кроме того, учащимся предлагается подстрочный перевод текста. Так, по мнению автора методики, развиваются рецептивные навыки, достигается более полное погружение в среду, а также формируются навыки артикуляции (Кушнир, 2011).

В зарубежной методике чтение с опорой на звучащий текст или аудирование с опорой на текст обозначаются терминами LWR (Listening While Reading) и RWL (Reading While Listening) в зависимости от фокуса деятельности. В LWR целью является чтение, которое дополняется прослушиванием устной версии письменного текста в быстром темпе, так как скорость чтения обычно быстрее темпа речи. В RWL фокус направлен на аудирование, поэтому используются тексты разговорной речи — диалоги, лекции, фильмы и другие (Chang, 2011).

Эффективность прослушивания текста в обучении чтению изучалась во многих педагогических экспериментах, однако их выводы неоднозначны. Некоторые авторы утверждают, что использование полимодального текста не имеет весомых преимуществ.

Например, К. Накашима и соавторы сравнивали группы студентов, которые читали и слушали тексты, с группами, в которых или слушали, или читали. В итоге, студенты, которые работали с полимодальным текстом, показали более высокий уровень понимания, однако эта разница была статистически незначительной по сравнению с результатами группы, в которой только читали (Nakashima, Stephens, Kamata, 2018).



В другом эксперименте Э. Трагант Местрес с соавторами пришли к заключению, что уровень понимания в чтении и аудировании детей, обучение которых строилось на полимодальном тексте, сходен с уровнем детей в контрольной группе (КГ), которые обучались традиционно. Однако экспериментальные группы показали более высокое знание лексики, а также выразили предпочтение аудиокнигам (Tragant Mestres, Baró, Garriga, 2018).

Согласно другим исследованиям, активизация двух сенсорных каналов в зависимости от фокуса эксперимента положительно влияет на разные показатели.

В. Бон и соавторы провели исследование, результаты которого показали, что прослушивание при чтении улучшило усвоение лексики у учащихся 9 лет, испытывающих трудности при чтении (van Bon и др., 1991).

Помимо этого, А. Ч. Ш. Чанг сравнила уровень понимания текста у учащихся, которые читали и слушали, и у учащихся, которые только слушали. Обе группы выполнили тест после прослушивания, результаты которого показали, что успеваемость учащихся, которые читали и слушали, оказалась выше на 10% (Chang, 2011).

Б. Тусмагамбет утверждает, что одновременное прослушивание и чтение значительно повысило скорость чтения в экспериментальной группе (ЭГ), при этом их уровень понимания в чтении и мотивации увеличились, как и в контрольной группе (Tusmagambet, 2020).

Г. Картал и Х. Симсек, также используя полимодальный текст в пробном обучении, акцентировали внимание на изменении уровня навыков аудирования. Они выявили повышение уровня сформированности аудитивных навыков в ЭГ с помощью количественного анализа, а также повышение уровня мотивации студентов с помощью опроса. Кроме того, студенты отметили улучшение произношения и понимания благодаря одновременному прослушиванию и чтению (Kartal, Simsek, 2017).

В последние несколько лет проводятся исследования восприятия полимодального текста с помощью технологии регистрации движений глаз. Так, К. Конклин с соавторами сравнивали восприятие носителей английского языка и изучающих английский язык текста с аудиосопровождением и без него. Анализ движения глаз показал, что чтение на родном языке быстрее без аудиосопровождения, в то время как чтение на иностранном языке быстрее при одновременном прослушивании текста. Также авторы отметили, что соответствие

фиксаций (в тексте) и аудиотекста более характерно для чтецов с небольшим словарным запасом. Это может быть объяснено тем, что аудио помогает разделить, различить или установить связь между словом и значением (Conklin и др., 2020).

А. Пеллисер-Санчез с соавторами изучали зависимость уровня понимания от времени просмотра текста или изображений с аудиосопровождением и без него. Результаты исследования показали, что наличие звука позволило учащимся дольше просматривать изображения. Помимо этого, длительное восприятие текста связано с более низким уровнем понимания, в то время как длительное восприятие изображений коррелирует с более высоким уровнем понимания (Pellicer-Sánchez и др., 2020). Следовательно, интеграция вербальной информации с изображениями благоприятна в полимодальной среде.

Более подробный обзор результатов исследований с использованием полимодального текста приводится в статье (Козлова, 2023).

Параллельное использование текста и звукового ряда, по мнению некоторых авторов, имеет ряд преимуществ. Так учащиеся:

- 1) устанавливают соответствия графемы и звука, что развивает навыки слухового распознавания и распознавания слов (Osada, 2001);
- 2) увеличивают скорость чтения, так как осуществляется переход от чтения каждого слова к чтению фрагментов текста (Hill, 2001);
- 3) улучшают концентрацию и воспринимают текст с большим интересом благодаря звуковым эффектам (Chang, 2009);
- 4) привыкают к темпу и ритму устной речи, а также к естественному языковому потоку и понимают, на какие смысловые части делится текст (Chang, 2011).

По мнению Х. А. Кордон-Гарсиа, эффективность использования аудиосопровождения объясняется тем, что восприятие и порождение устной речи развилось около 150 тысяч лет назад, в то время как письменная речь имеет историю в 5–7 тысяч лет. Таким образом, прослушивание речи может быть более понятно, так как оно связано с эмоциональными центрами мозга, следовательно, это более «экспрессивно и естественно». Автор подчёркивает, что устное повествование остаётся старейшим форматом передачи знаний. До того, как человечество изобрело письмо, а Гутенберг книгопечатание, истории передавались устно (Cordón-García, 2018).

Таким образом, модальность (сенсорный канал, канал восприятия) — это принадлежность к определённой сенсорной системе. Взаимодействие модальностей обуславливает полимодальность, на основе которой могут создаваться тексты или выстраиваться обучение.

### 1.6.2 Взаимосвязанное обучение

Одновременное развитие умений аудирования и чтения реализуется в рамках взаимосвязанного обучения видам РД, что соотносится с термином «интегрированный подход» по мнению И. Л. Колесниковой (Колесникова, Долгина, 2008, с. 61) и «интегративный подход» согласно определению А. Н. Щукина (Щукин, 2011, с. 80). В данной работе мы будем придерживаться последнего термина, так как интегрированное обучение также понимается как «междисциплинарность в обучении языку через определённое предметное содержание, то есть соизучение специального предмета и профессионально-ориентированного языка» (Алмабекова, 2012, с. 14). В зарубежной методике преподавания иностранных языков взаимосвязанное обучение соотносится с термином “Integrated Skills approach”.

Взаимосвязанное обучение стало развиваться в методике ещё в начале XX века как решение проблемы последовательности формирования видов РД (Кузнецов, 2011, с. 106). Стоит отметить, что параллельное формирование видов РД противостояло установкам прямых методов, которые выступали за их последовательное развитие в определённом порядке — слушание, говорение, чтение, письмо (Щукин, 2011, с. 153).

Предпосылками создания взаимосвязанного обучения стали положения как отечественных, так и зарубежных методистов и педагогов. Так, И. А. Зимняя утверждает, что ребёнок, осваивая язык, обращается ко всем четырём видам РД одновременно (Зимняя, 1985). Х. Уиддоусон полагает, что использование языка происходит в форме дискурса в конкретных социальных контекстах, а не в отдельных элементах (Widdowson, 1978). С. П. Кордер, обосновывая интеграцию видов РД в обучении, говорит о необходимости развития рецептивных и продуктивных умений для того, чтобы стать уверенным пользователем языка (Corder, 1978).

Исследования в этой области в зарубежной методике связаны с появлением коммуникативного подхода. Они проводились в 1970–1980-е годы и описаны в трудах Х. Уиддоусона (1978), С. П. Кордера (1978), Дж. Ханифилда (1988) и других.

Идеи взаимосвязанного обучения развивались в рамках коммуникативного подхода. За рубежом они реализуются в таких подходах, как обучение на основе содержания (Content-based language teaching) и метод коммуникативных заданий (Task-based language teaching) (Pardede, 2019).

В то же время в 1980-е годы данная проблема получила более детальную разработку в отечественной методике преподавания иностранных языков и русского как иностранного в работах И. А. Зимней (1980), Р. П. Немановой (1986), В. П. Григорьевой (1985), Н. И. Гез (1989) и других.

Итак, взаимосвязанное обучение определяется как одновременное формирование четырёх видов РД в определённом последовательно-временном соотношении на основе общего языкового материала и с помощью специальных упражнений. Взаимодействие видов РД выступает в качестве внутреннего механизма этого обучения (Азимов, Щукин, 2009, с. 36).

«Одновременность обозначает, что каждое речевое умение, рассматриваемое как самостоятельный вид РД, развивается с самого начала обучения, и что развитие одного вида способствует развитию других, облегчая овладение ими» (Зимняя, Неманова, Петропавлова, 1981, с. 56). Однако важно отметить, что одновременное взаимосвязанное обучение не исключает «микроследовательность» в работе над речевыми умениями, необходимой для более эффективной организации учебного процесса и его управляемости. Так, последовательность рассматривается как рабочая схема, отражающая характер взаимодействия между видами РД в рамках определённого временного отрезка — урока или цикла занятий (Там же).

Р. Оксфорд предлагает более образное определение взаимосвязанного обучения, сравнивая его с гобеленом, сотканным из множества нитей. Умения представляют собой одну из главных нитей, включая также знания лексики, произношения, синтаксиса и других аспектов. Именно «переплетение» нитей в учебном процессе ведёт к оптимальному общению на иностранном языке (Oxford, 2001).

Выделяют следующие основные характеристики взаимосвязанного обучения:

- 1) речевая деятельность выступает в качестве объекта обучения во всех её видах;
- 2) одновременность в развитии видов РД;
- 3) обучение организуется в рамках последовательно-временного соотношения видов РД, определяемого для каждой конкретной учебной временной единицы;
- 4) обучение видам РД организуется на общем языковом материале, который должен служить базой как для продуктивных, так и рецептивных умений;
- 5) обучение проводится на основе упражнений (Азимов, Щукин, 2009, с. 36).

Кроме того, при выделении в обучении ведущего вида РД все остальные виды должны включаться в учебный процесс для качественного развития и совершенствования ведущей деятельности (Потрикеева, Ахметзянова, Суворова, 2018, с. 76).

Преимущества данного обучения заключаются:

- 1) в обеспечении переноса навыков и декларативных знаний, развитых в одном виде РД, в другой (Strang, 1972);
- 2) в предоставлении учащимся доступа к аутентичному изучению языка, в то время как последовательное обучение не даёт осмысленного понимания языка (Myers, Hilliard, 1997);
- 3) в активизации всех механизмов речи и направления на один объект восприятия различных типов памяти (образной, вербально-логической, эмоциональной, двигательной) (Беликова, Ерофеева, 2020, с. 350);
- 4) в использовании основных каналов поступления информации (зрительного и слухового) (Там же).

Также, Р. Оксфорд приходит к заключению, что при взаимосвязанном обучении учащиеся общаются естественно, язык становится настоящим средством взаимодействия и изучаются не его изолированные формы, а содержание. При этом учителя могут отслеживать прогресс учащихся в различных умениях одновременно (Oxford, 2001). Таким образом, оптимизация процесса усвоения иностранного языка происходит за счёт сочетания нескольких факторов.

В данной работе изучается параллельное обучение аудированию и чтению, которые взаимодействуют друг с другом по рецептивно-результативной траектории (Потрикеева, Ахметзянова, Суворова, 2018). Одновременное развитие умений аудирования и чтения также обосновано тем, что значительная часть лексики является общей для рецепции на начальном этапе изучения языка (Ерёмина, Ерёмин, 2006, с. 113). Как было отмечено ранее, общий языковой материал является необходимым условием взаимосвязанного обучения.

Под общим языковым материалом И. А. Зимняя понимает отобранный лексико-грамматический материал, который, присутствуя в одном виде РД, с определённой частотой и в иных формах встречается в других видах. Кроме того, общий языковой материал должен:

- 1) присутствовать в программе обучения;
- 2) представлять базу для развития как продуктивных, так и рецептивных видов РД;
- 3) быть основой для развития устной и письменной форм коммуникации;
- 4) отвечать определённым лингвометодическим критериям отбора;
- 5) быть регламентированным и специально организованным преподавателем (Зимняя, Неманова, Петропавлова, 1981, с. 56).

Закрепление лексико-грамматического материала проводится на материале упражнений, отражающих содержание разных видов РД. Важно, чтобы языковой материал был также представлен и в речевых упражнениях, где усвоенный материал вводится в ситуациях общения и обеспечивает формирование речевых умений (Щукин, 2011, с. 154).

И. А. Зимняя также выделяет общие умения, связанные с формированием механизма установления разного уровня смысловых связей, для рецептивных видов РД. Среди них она указывает определение темы речевого сообщения, членение речевого сообщения на смысловые части, определение главной мысли каждой смысловой части и основные детали, установление логики речевого сообщения (Зимняя, Неманова, Петропавлова, 1981, с. 58). Следовательно, при обучении аудированию и чтению необходимо развивать приведённые умения.

Помимо общего языкового материала, рецептивные умения сближают предметное содержание и психологические механизмы, лежащие в их основе.

Предметом аудирования и чтения является мысль как форма отражения отношений предметов и явлений действительности. Кроме этого, целью в обоих видах РД является воссоздание чужой заданной мысли. Наряду с предметом

и целью, общими элементами выступают продукт деятельности — умозаключение, и её результат — понимание смыслового содержания текста / аудиотекста. Сходства психологических механизмов заключаются в общих процессах восприятия и понимания, которые включают восприятие передаваемой информации и её смысловую обработку (Зимняя, 1985). Подробнее в пункте 1.5.

Таким образом, под взаимосвязанным обучением чтению и аудированию понимается обучение, направленное на одновременное формирование рецептивных умений, что подразумевает их использование и как цели, и как средства обучения, что обеспечивает положительное взаимное влияние этих двух видов РД.

Взаимосвязанное обучение аудированию и чтению представляется перспективным, так как в нём закрепляется языковой материал и выполняются упражнения, целью которых является развитие общих умений (Павловская, Таликина, Исакович, 2022).

Подводя итог, стоит подчеркнуть, что «современная методика рекомендует обучать видам РД взаимосвязанно, в частности, и потому, что при этом обеспечиваются наиболее благоприятные возможности для опоры на все виды и источники восприятия» (Азимов, Щукин, 2009, с. 36).

## Выводы по главе 1

- 1) Аудирование и чтение объединяют такие характеристики как реактивность, продукт восприятия, осуществление обратной связи по внутренним каналам, отсутствие внешней выраженности, обучение по сходным моделям. Основные различия заключаются в преобладающей модальности и объекте рецепции, объёме перцепции, контроле ритма и темпе восприятия.
- 2) Чтение — это не только процесс декодирования знаков для реконструирования смыслов, а также набор умений, меняющийся в течение всей жизни. Чтение реализуется с помощью внешнего механизма (зрения) и внутреннего, в основе которого лежат перцептивная и смысловая переработка информации, мнемическая деятельность и другие. Основная цель обучения чтению — извлечение смысла из письменного источника.

- 3) Аудирование — это процесс восприятия устного сообщения для выстраивания заложенного в нём смысла. Аудирование реализуется с помощью внешнего механизма (слуха) и внутреннего, который включает такие процессы, как восприятие на слух и узнавание, вычленение информации, анализ и синтез. Основная цель обучения аудированию — понимание устного сообщения в естественных ситуациях общения.
- 4) Взаимосвязанное обучение рецептивным видам РД — это обучение, направленное на одновременное формирование навыков и умений чтения и аудирования. Оно обосновано наличием общего языкового материала, формированием общих умений, сходством предметного содержания и психологических механизмов.
- 5) Полиmodalность — взаимодействие нескольких способов передачи информации (модальностей). Полиmodalный текст — это текст, при восприятии которого задействуются различные сенсорные каналы.
- 6) Использование полиmodalного текста в обучении имеет неоднозначные результаты. Согласно одним исследованиям, он улучшает усвоение лексики, повышает скорость чтения, уровень понимания и мотивации. Согласно другим, не оказывает значительного влияния на понимание.



## Глава 2. Разработка методики развития рецептивных навыков и умений учащихся средней школы с помощью аудиокниги

### 2.1 Психолого-педагогические характеристики обучающихся среднего звена средней школы

Обучающиеся средней ступени — это школьники, которые получают основное общее образование (с 5-го по 9-й классы). В рамках нашего исследования представляют интерес обучающиеся 5-х, 6-х и 7-х классов. Эти учащиеся входят в обширную возрастную категорию «подростки».

Согласно американским психологам Ф. И. Райсу и К. И. Долджину, подростковый возраст охватывает период жизни с 11 до 19 лет. Нижнюю границу авторы связывают с вхождением в пубертатный период, что происходит между 11 и 13 годами. Верхняя граница подросткового периода, по их мнению, не настолько отчётлива. Она может определяться с физиологической точки зрения (достижение полной физической зрелости), юридической (получение индивидуумом определённого правового статуса), социальной (отношение к индивидууму как к взрослому человеку, получение независимости в принятии решений) и других (Райс, Долджин, 2010). Э. Эриксон связывает подростковый возраст с периодом жизни от 12 до 18 лет и называет его «кризис идентичности против смещения ролей» (“Identity versus Role Confusion”). Он считал, что на этом этапе подросток ищет свою идентичность и пытается понять, кто он есть и кем хочет стать (Erikson, 1963).

В рамках этой категории психологи выделяют различные стадии. Например, В. А. Аверин выделяет младший подростковый (10-13 лет), старший подростковый возраст (13–15 лет) и раннюю юность (15–17 лет). Стадия младшего подросткового возраста характеризуется:

- 1) появлением потребности выйти за рамки школы и приобщиться к жизни и деятельности взрослых;
- 2) соответствием собственным требованиям и самооценке;
- 3) возникновением потребности найти и защитить своё место в окружающей социальной среде (Аверин, 1998).

Ведущей деятельностью на этой стадии становится общение. В. А. Аверин утверждает, что «Общение позволяет подростку выйти за рамки школы и там искать себя. Именно общение помогает ему постоянно сравнивать себя со сверстниками и вырабатывать самооценку. Вне общения и без него невозможно найти своё место в кругу сверстников и взрослых» (Аверин, 1998, с. 313).

Л. И. Божович выделяет две стадии подросткового возраста — первая (12–15 лет) и вторая (15–17 лет). На обеих стадиях присутствует кризис подросткового возраста. На первой фазе он характеризуется возникновением способности ориентироваться на цели, выходящие за пределы сегодняшнего дня («способность к целеполаганию»), а на второй фазе — осознанием своего места в будущем, то есть рождением «жизненной перспективы» (Божович, 1979).

Наиболее подходящей для описания учащихся 5–7-х классов, на наш взгляд, является классификация В. А. Аверина, так как в ней стадия младшего подросткового возраста охватывает период от 10 до 13 лет, а также в её основе лежат социальные и психологические критерии.

Согласно периодизации интеллектуального развития по Ж. Пиаже, эти учащиеся находятся в процессе перехода от периода конкретных операций (характерна для детей в возрасте от 7 до 11 лет), к периоду формальных операций (характерна для подростков старше 12 лет). Психолог отмечает, что в последнем происходят значительные изменения в процессе мышления. Так, в период формальных операций подросток учится:

- 1) систематизировать свои мысли и критически анализировать их;
- 2) проверять свои теории с помощью логических и научных методов;
- 3) применять вторую систему символов (набор символов для символов);
- 4) ориентироваться на абстракции, а не на непосредственные впечатления;
- 5) проецировать себя в будущее и отличать реальное настоящее от возможного (Piaget, 1971).

Таким образом, основными новообразованиями на стадии формальных операций, согласно Ж. Пиаже, являются интроспективный, абстрактный, логический и гипотетический виды мышления.

Важно подчеркнуть влияние цифровой эпохи на развитие когнитивных способностей подростков. Использование информационно-коммуникационных

технологий отражается на их мышлении. Исследователи полагают, что мышление представителей подрастающего поколения характеризуется:

- 1) фрагментарностью;
- 2) отрывочностью;
- 3) ориентацией на наглядность;
- 4) особым типом восприятия;
- 5) кратковременной памятью;
- 6) трудностями с сосредоточением и удержанием внимания, оперированием большими целостными текстами и выделением в них основной мысли и причинно-следственных связей (Белозерова, Поляков, 2021; Ключко, 2023).

Е. А. Авдеева и О. А. Корнилова заключают, что систематическое погружение в виртуальное пространство «приводит к изменению, деформации познавательных функций и в дальнейшем — к утрате когнитивных навыков и изменению процесса мышления, проявляющегося в способности воспринимать мир только через яркие и простые образы видеоклипов» (Авдеева, Корнилова, 2022).

Среди других когнитивных изменений, которые происходят на данном этапе выделяют:

- 1) готовность и способность углублять знания;
- 2) умение определять личные и учебные задачи и находить способы их решения;
- 3) адекватность при оценке результатов;
- 4) стремление обучающихся планировать индивидуальный образовательный маршрут;
- 5) формирование целенаправленного восприятия и умения концентрировать внимание (Безукладников, Крузе, Мелехина, 2019).

Многие изменения в психике и поведении представителей младшего подросткового возраста связаны с тем, что они переходят от обучения в начальной школе к учебной деятельности в средней школе. В течение этого адаптационного периода меняются:

- 1) предметное содержание образования (появляются новые предметы);
- 2) ведущий вид деятельности (появляются новые способы интеллектуальной деятельности, начинается процесс усвоения новых знаний, форми-

руются новые представления об окружающем мире и происходит пере-  
строение уже имеющихся жизненных понятий);

- 3) социальная ситуация развития (расширяется социальное окружение с появлением новых учителей) (Булуева, Цамаева, 2020; Демидова, 2020).

Указанные изменения становятся причиной кризиса. Как отмечает Н. С. Моргунова, кризис в этом контексте означает «момент изменения, повышенную уязвимость и возросшие потенциальные возможности» (Моргунова, 2020, с. 88). Автор выделяет следующие признаки кризиса:

- 1) стремление к нарушению социальных норм;
- 2) повышенная эмоциональная чувствительность;
- 3) потребность в самообучении и самопознании;
- 4) установление более близких отношений со сверстниками;
- 5) смена приоритетов (Там же).

Сходные признаки указывает И. Г. Демидова, среди которых:

- 1) эмоциональный дискомфорт и внутренняя напряжённость;
- 2) зарождение и формирование чувства взрослости;
- 3) появление новых увлечений, ценностей;
- 4) ориентация на общение со сверстниками;
- 5) повышенная сензитивность к неудачам, трудностям, проблемам (Демидова, 2020).

Психологический кризис представителей младшего подросткового возраста отражается на их учебной деятельности. Так, последствиями кризиса могут быть:

- 1) трудности в установлении отношений с одноклассниками и учителями;
- 2) снижение уровня учебных достижений;
- 3) школьная дезадаптация;
- 4) отсутствие заинтересованности (Демидова, 2020; Кирий, Игнатович, 2022).

Снижению эффектов кризиса способствует проведение диагностики профессиональной ориентации подростка. Это может помочь школьнику очертить возможные сферы будущей профессиональной деятельности, повысить самооценку и уверенность в себе благодаря чувству определённости. Также возможно прохождение семейной психотерапии или индивидуальной психокоррекции, если родители испытывают трудности в общении с детьми, которые переживают кризис (Жданова, 2019).

Основываясь на перечисленных психолого-педагогических особенностях учащихся 5–7-х классов, мы предлагаем следующие рекомендации по их обучению:

- 1) организация исследовательской деятельности (для задействования критического и абстрактного мышления);
- 2) выполнение заданий на выстраивание предположений о будущем (для задействования гипотетического мышления);
- 3) выполнение заданий, направленных на рефлекссию (для задействования интроспективного мышления);
- 4) предоставление источников для самостоятельного поиска информации;
- 5) развитие способности к самостоятельному решению задач;
- 6) предоставление возможности выбора в ходе учебного процесса;
- 7) организация самостоятельного оценивания результатов и взаимного оценивания со сверстниками;
- 8) отказ от авторитарного режима и бездоказательных утверждений;
- 9) доминирование оффлайн-обучения над электронным.

Таким образом, учащиеся 5–7-х классов являются представителями младшего подросткового возраста. В этом возрасте появляются новые виды мышления, такие как интроспективный, абстрактный, логический и гипотетический. Цифровая среда оказывает определённое воздействие на развитие когнитивных функций подростков. Также происходят различные когнитивные изменения, связанные с переходом на новый этап обучения, которые обуславливают очередной психологический кризис. На основе характеристик изучаемой возрастной группы предложены рекомендации по их обучению.

## **2.2 Разработка комплекса заданий с использованием аудиокниги**

Для апробации методики развития рецептивных навыков и умений учащихся был разработан комплекс заданий, рассчитанный на три месяца (12 академических часов) при условии проведения одного урока в неделю. Комплекс упражнений, согласно С. Ф. Шатилову, является компонентом подсистемы и представляет собой упражнения для обучения частным умениям (например, комплекс упражнений для обучения диалогической речи — диалогическим уме-

ниям) (Шатилов, 1986, с. 59). Данный комплекс нацелен на обучение умениям чтения и аудирования.

### **Целевая аудитория.**

Комплекс заданий рекомендуется для учащихся среднего звена с уровнем коммуникативной компетенции от А2 до В1 (в соответствии с Европейской системой уровней владения иностранным языком). Она интегрируется в курс «Домашнего чтения», который предназначен для учащихся школ с углублённым изучением иностранных языков, гимназий и лицеев и рассчитан на один урок в неделю (32 академических часа в год).

### **Цель.**

Комплекс заданий направлен на достижение предметных результатов по дисциплине «Английский язык» в аспектах чтения и аудирования, выдвигаемых в программе для 6-го класса:

- 1) читать адаптированные / аутентичные тексты разных жанров и стилей преимущественно с пониманием основного содержания;
- 2) читать несложные адаптированные / аутентичные тексты разных жанров и стилей с полным и точным пониманием и с использованием различных приёмов смысловой переработки текста (языковой догадки, вероятностного прогнозирования, выборочного перевода), а также справочных материалов;
- 3) читать адаптированные / аутентичные тексты с выборочным пониманием значимой / нужной / интересующей информации;
- 4) уметь оценивать полученную информацию, выражать своё мнение;
- 5) воспринимать на слух и понимать основное содержание несложных адаптированных / аутентичных аудио- и видеотекстов, относящихся к разным коммуникативным типам речи (сообщение / рассказ / интервью);
- 6) воспринимать на слух и выборочно понимать с опорой на языковую догадку контекст, краткие несложные адаптированные / аутентичные прагматические аудио- и видеотексты, выделяя значимую / нужную / необходимую информацию (Рабочая программа, 2016).

### **Виды и форматы работы.**

Разработанный комплекс заданий отражает виды работы обучающихся, которые предполагает курс «Домашнее чтение»:

- 1) выполнение разнообразных заданий на проверку понимания прочитанного;
- 2) анализ прочитанного, обсуждение ситуаций и поступков героев;
- 3) пересказ основного содержания текста;
- 4) работа в парах и группах;
- 5) выполнение творческих заданий разных типов;
- 6) выполнение проектных заданий;
- 7) овладение умениями творческого письма.

### **Рекомендации при обучении рецептивным видам речевой деятельности.**

При составлении заданий были учтены такие рекомендации (подробнее в пунктах 1.2 и 1.4) по обучению чтению и аудированию, как:

- 1) развитие беглости чтения и автоматизма в распознавании слов;
- 2) расширение пассивного словарного запаса;
- 3) применение метакогнитивных знаний и стратегий чтения;
- 4) привлечение внимания учащихся к содержанию текста;
- 5) повышение мотивации;
- 6) взаимосвязанное обучение и обучение на основе содержания;
- 7) создание благоприятной атмосферы для обучения;
- 8) стимулирование учащихся к чтению и прослушиванию вне класса.

### **Методические, лингвистические и психологические принципы.**

В основе комплекса заданий лежат следующие принципы.

- 1) Принцип активности.

Основная идея этого принципа заключается в том, что обучение должно быть активным, то есть стимулировать ученика к самостоятельной деятельности. Это означает, что ученик должен быть вовлечён в процесс обучения, а не просто пассивно принимать информацию. В первую очередь, это достигается с помощью заданий, направленных на критическое и творческое мышление.

- 2) Принцип взаимодействия основных видов речевой деятельности.

Этот принцип предполагает, что в процессе обучения должны быть задействованы все виды речевой деятельности: чтение, письмо, говорение

и слушание. Несмотря на то, что основной фокус заданий направлен на рецептивные умения, продуктивные умения не игнорируются, а развиваются в вводной части урока, а также в заданиях, направленных на критическое и творческое мышление. Такой подход позволяет развивать коммуникативную компетенцию учеников и обеспечивает более полное усвоение материала.

3) Принцип воспитывающего обучения.

Воспитывающее обучение направлено на формирование не только знаний и умений, но и ценностного отношения к окружающему миру. Оно помогает развивать личность ученика, его эмоциональную сферу, моральные и этические качества. Этот принцип отражается в выборе книги "The Adventures of Huckleberry Finn", которая поднимает проблемы представителей младшего подросткового возраста.

4) Принцип доступности.

Данный принцип предполагает, что обучение должно быть доступным для всех учеников, независимо от их индивидуальных особенностей и способностей. Для этого используются разнообразные методы и приёмы, которые позволяют дифференцировать обучение в зависимости от потребностей и возможностей каждого ученика. Учащиеся с более высоким уровнем коммуникативной компетенции могут сделать задания на понимание по памяти, в то время как ученики с более низким уровнем могут воспользоваться текстом произведения.

5) Принцип коммуникативности.

Принцип предполагает, что целью обучения языку является не только овладение грамматикой и лексикой, но и развитие коммуникативных умений. Этот принцип основан на понимании языка как средства общения, а не только как набора правил и слов. Для реализации принципа коммуникативности в комплексе заданий используются различные методы и приёмы, например, диалоги, дискуссии, проектные задания, которые позволяют ученикам применять свои знания и умения на практике.

6) Принцип концентризма.

Концентризм предполагает планирование уроков и организацию материала таким образом, чтобы каждый урок был логическим продолжением предыдущего и подготавливал учеников к следующему шагу



в изучении языка. Этот принцип учитывается в соблюдении единой структуры урока. Каждый урок начинается с вводной части, далее происходит снятие лексических трудностей, параллельное чтение и аудирование и выполнение заданий на понимание. В завершение урока учащиеся критически осмысливают прочитанное.

7) Принцип системности.

Системный подход в обучении предполагает организацию учебного процесса в виде системы, в которой каждый элемент связан с другим и имеет своё место и значение. Это позволяет ученикам увидеть целостную картину изучаемого материала и лучше его усвоить.

8) Принцип наглядности.

Наглядность в обучении означает использование различных средств и методов, которые помогают ученикам лучше понять и запомнить изучаемый материал. В комплексе заданий представлены различные иллюстрации из книги, изображения для семантизации незнакомой лексики, а также для выполнения творческих заданий.

**Принципы обучения экстенсивному чтению.**

Также учтены также следующие принципы обучения экстенсивному чтению (см. подпункт 1.4.3):

- 1) соответствие текстов лингвистической компетенции учащихся (тексты содержат известные лексику и грамматику);
- 2) обильное чтение;
- 3) естественные цели чтения (для удовольствия, получения информации, общего понимания);
- 4) помощь преподавателя (например, объяснение стратегий, отслеживание процесса чтения);
- 5) преподаватель как образец читателя для учащихся.

Часть из них была реализована в первой половине обучения:

- 1) чтение индивидуально (не групповое и про себя);
- 2) разнообразие текстов на широкий круг тем;
- 3) свободный выбор учащимися произведения.

**Содержание обучения.**

В соответствии с обозначенными И. Л. Колесниковой и О. А. Долгиной компонентами содержания обучения (Колесникова, Долгина, 2008, с. 61), мы

выделяем следующие аспекты, которые должны освоить учащиеся в курсе «Домашнее чтение»:

- 1) фоновые знания о книге “The Adventures of Huckleberry Finn” и её авторе Марке Твене;
- 2) рецептивные навыки;
- 3) рецептивные умения;
- 4) языковой (лексический) материал;
- 5) речевой материал в виде текста произведения (для чтения и аудирования).

### **Критерии отбора материала исследования.**

При выборе материалов исследования мы проанализировали целый ряд онлайн-библиотек, предоставляющих доступ к аудиокнигам, учитывая такие критерии, как:

- 1) возможность бесплатного доступа к материалам и их скачивания;
- 2) наличие текста, соответствующего аудиокнижке;
- 3) адаптация текста по уровням владения иностранным языком (подробнее см. приложение А).

Для дальнейшей работы был выбран сайт Oxford Learner’s Bookshelf, так как он соответствует указанным выше критериям. На сайте представлена коллекция аудиокниг Oxford Readers Collection, которая предназначена для учащихся с уровнем коммуникативной компетенции А2–В1.

При выборе произведения мы использовали следующие критерии для отбора текстов.

- 1) Содержание, соответствующее интересам учащихся.

Текст должен быть интересен для учащихся и понятен в содержательном плане. Он должен затрагивать темы, которые актуальны для подростков и соответствовать их мировоззрению.

- 2) Уровень трудности, соответствующий уровню коммуникативной компетенции учащихся.

Текст должен быть доступен для учеников и понятен в языковом плане, для этого необходимо учитывать их уровень владения языком.

- 3) Проблематика текста (для художественной литературы) и / или актуальность (для научно-популярной литературы).

Текст должен иметь глубокий смысл или затрагивать актуальные для учеников темы. Например, художественная литература может затраги-

вать важные вопросы жизни и отношений, а научно-популярные тексты могут рассказывать о современных научных открытиях или проблемах окружающей среды.

4) Мотивационная ценность текста.

Текст должен мотивировать учеников к чтению и развивать их интерес к литературе. Он должен вызывать эмоции и создавать положительное отношение к чтению. Например, это может быть книга, которая вдохновляет на достижение целей или рассказывает о важности дружбы и семейных ценностей.

**Материал исследования.**

В качестве материала для комплекса заданий была выбрана аудиокнига “The Adventures of Huckleberry Finn” из серии Oxford Bookworms издательства Oxford University Press. Информация о книге приведена в таблице 1.

Таблица 1. Данные о книге

“The Adventures of Huckleberry Finn”	
Автор	Марк Твен
Уровень	Stage 2
Количество глав	5
Количество страниц	41
Общее количество слов	6180
Количество уникальных слов	700

Согласно разделению заданий для аудирования и чтения на три группы (предтекстовые или подготавливающие к восприятию текста; притекстовые или сопровождающие слуховое восприятие аудиотекста; послетекстовые или базирующиеся на прослушанном тексте — подробнее в пунктах 1.2 и 1.4), нами были разработаны соответствующие виды заданий для развития рецептивных навыков и умений.

Разработанный комплекс заданий к книге “The Adventures of Huckleberry Finn”, направленный на развитие иноязычных рецептивных навыков и умений, основан на оригинальных заданиях, в том числе интегративных. Применение

интегративных заданий позволяет решать следующие задачи (см. подпункт 1.6.1):

- 1) развитие навыков слухового распознавания и распознавания слов в связной речи;
- 2) увеличение скорости чтения;
- 3) улучшение концентрации внимания, поддержание интереса с помощью звуковых эффектов;
- 4) привыкание к темпу и ритму беглой устной речи;
- 5) понимание смыслового деления текста.

### **Поурочное планирование.**

В таблице 2 представлено поурочное планирование, рассчитанное на 12 уроков. На прочтение каждой главы выделяется два урока.

Таблица 2. Планирование уроков

Урок №	Тема	Страницы
1	Знакомство с книгой	
2	Глава 1	1–4
3		5–9
4	Глава 2	10–13
5		14–16
6	Глава 3	17–18
7		19–22
8	Глава 4	22–25
9		25–28
10	Глава 5	28–35
11		36–41
12	Подведение итогов	

### **Структура урока.**

Все уроки (за исключением вводного и заключительного) имеют одинаковую структуру. Каждый урок содержит следующие этапы (Stages):

- 1) Начало урока (Lead-in);
- 2) Введение новой лексики (Vocabulary);
- 3) Чтение и аудирование (Reading and Listening);
- 4) Осмысление прочитанного (Critical thinking).

Уроки 3, 5, 7, 9, 11 также содержат этап Творческая работа (Creative thinking).

Первый этап Lead-in представляет собой введение учеников в тему урока. Целью этого этапа является активизация фоновых знаний учеников, пробуждение интереса к теме и мотивация к обучению. Этот этап представлен одним заданием.

Примеры заданий на этом этапе:

**1. Discuss the questions.**

- **Have you read the book “The Adventures of Huckleberry Finn” or Mark Twain’s other books?**
- **Would you like to learn more about this adventure story?**

Задание активизирует знания учащихся о произведении и его авторе и повышает мотивацию узнать содержание книги.

**2. Look at the picture. Huck met someone. Can you guess who this man was?**



Рисунок 1. Пример задания на этапе Lead-in

**3. Read the statements. Which of these things happened in the story?**

1. Huckleberry dresses up as a girl.
2. He comes across a group of hunters.
3. A stranger tells Huck the rumours about him.
4. Huck finds out that town men are going to look for Jim and him.

Задания 2 и 3 стимулируют учащихся делать предположения о содержании текста на основе иллюстрации / утверждений, таким образом совершенствуя их умение прогнозирования.

Второй этап Vocabulary является важной частью подготовки к чтению и прослушиванию текста, так как позволяет повысить общее понимание текста. На этом этапе снимаются потенциальные языковые (лексические) трудности с помощью отбора незнакомых слов из фрагмента текста, который будет прочитан / прослушан далее.

Примеры заданий на этом этапе:

**1. Match the words with the opposites (definitions / picture / translations).**

be bright | be ill | be bored | be dark | be empty

_____	be excited
_____	be full / crowded
_____	be well
_____	be dull
_____	be light

**2. Match the words to make phrases.**

1. free	a. friend
2. true	b. talk
3. exciting	c. plan
4. big	d. man
5. long	e. clothes
6. clean	f. surprise

Задания 1 и 2 направлены на ознакомление учащихся с новой лексикой.

**3. Find the words that match the definitions in the given passage.**

_____	to speak with a very loud voice
_____	to answer
_____	to put something or someone in a place where that thing or person cannot be seen or found
_____	to make a happy or friendly expression in which the corners of your mouth curve up

\_\_\_\_\_ to move something towards yourself, sometimes with great physical effort

\_\_\_\_\_ to smile while making sounds with your voice that show you think something is funny or you are happy

Задание 3 направлено не только на ознакомление учащихся с новой лексикой, но и развитие поискового чтения, так как ученикам необходимо за ограниченное время найти слова в тексте.

**4. Study the words before reading. How are they related to the story?**

a stick



a hole



a wood



an axe



a sack



a corner



Рисунок 2. Пример задания на этапе Vocabulary

Задание 4 семантизирует незнакомые слова и позволяет учащимся употреблять их в речи, а также задействует умение вероятностного прогнозирования.

Задания на этих этапах входят в группу предтекстовые или подготавливающие к восприятию текста.

Третий этап Reading and Listening, представленный тремя-четырьмя заданиями, направлен на развитие рецептивных навыков и умений и контроль степени понимания прочитанного и прослушанного.

Примеры заданий на этом этапе:

**1. Match the headings with the parts of the text.**

The sad old man | Who is Jim? | The Duke's secret

The French King's story | Services for the Duke

1. \_\_\_\_\_

Back on the raft we talked for a time and then the young man said, 'My friends, I think I can tell you my secret now. I'm really a duke. My grandfather was the son of the Duke of Bridgewater, but he left England and came to America. When the old Duke died, my grandfather's younger brother stole everything and made himself the Duke of Bridgewater'.

2. \_\_\_\_\_

Well, of course, we were all very unhappy for our friend the Duke, but he said, 'I'll be happier if you do things for me. Bring me my dinner!' So we did things for him, and he liked it.

3. \_\_\_\_\_

But the old man spoke very little and he looked unhappy, too. After a time, he said, 'You know, Bridgewater, I, too, have a secret.' And he began to cry.

'What do you mean?' the Duke asked. 'What's your secret?'

4. \_\_\_\_\_

And then the old man told us that he was really the first son of the King of France. He asked us all to go down on one knee when we spoke to him. We could call him 'Your Majesty', too. So that was what we did, and they were both happy. Of course, I knew that weren't really a duke and a king, but I didn't tell Jim. It's best if everybody is happy when you're living together on a raft.

5. \_\_\_\_\_

The King and the Duke were very interested in Jim. 'Is he a slave?' they wanted to know. 'Is he running away?'

I had to tell them something, so I said that Jim belonged to my uncle and was taking me to my family in New Orleans.



**2. Put the events in the correct order.**

- a. Huck saw a fire in the woods.
- b. Huck heard a noise up the river.
- c. Huckleberry found a place for sleeping and keeping things.
- d. Huck saw a boat with the citizens of Saint Petersburg.
- e. Huck decided to have a look around the island.
- f. Huck went by canoe to Jackson's Island.

**3. Divide the following statements into two groups.**

- Tom and Sid lived with Aunt Polly.
- Aunt Polly had a sister.
- Mr and Mrs Phelps were Tom's uncle and aunt.
- Tom was going to visit the Phelps.

Things Huck had known about before      Things Huck hadn't known about before


Задания 1–3 направлены на развитие способности понимать основное содержание текста (ознакомительное чтение или аудирование с пониманием основного содержания).

**4. Who said this? Match the character (Tom or Huck) with his words.**

- |  |   |
|--|---|
|  | “I'm not dead yet.”   |
|  | “You take my bags and say they're yours.”   |
|  | “Well, he's a prisoner here, and I'm going to help him escape.”                         |
|  | “I'll make a really good plan.”   |
|  | “It's too easy. It's going to be a real escape, like a real adventure in a story-book.” |

### 5. Match the parts of the sentences.

- |                              |   |
|------------------------------|---|
| 1. Judge Thatcher put        | a. for Huck in the trees.                     |
| 2. The Widow Douglas invited | b. Huck to persuade him to go back.           |
| 3. Huckleberry had to        | c. in a chair feeling unhappy.                |
| 4. Tom followed              | d. “mee-yow” and answered in the same manner. |
| 5. Miss Watson told          | e. wear new clothes.                          |
| 6. Huck was sitting          | f. Huck’s money in the bank.                  |
| 7. Huck heard                | g. Huck what he should do.                    |
| 8. Tom Sawyer was waiting    | h. Huck to live with her.                     |

### 6. Match the questions with the answers.

- |   |   |
|---|---|
| 1. What did the Duke and the King decide to do? | a. They decided to escape from the Duke and the King.       |
| 2. Did Jim and Huck like the men?               | b. The King went off into a town.                           |
| 3. How did the Duke and the King make money?    | c. No, he didn’t.   |
| 4. What did Jim and Huck decide?                | d. No, they didn’t.   |
| 5. What happened in the morning?                | e. They got it out of people.                               |
| 6. Did the King come back?                      | f. They decided to travel with Huck and Jim down the river? |

Задания 4–6 направлены на выборочное понимание нужной и / или интересующей информации из текста (просмотровое / поисковое чтение или аудирование с выборочным извлечением информации).

### 7. Put the characters’ words in the correct order.

1 Tom: “Jim is alright, isn’t he? We did it, Aunt Sally. Me and Tom here. We helped Jim escape.”

\_\_\_ Aunt Polly: “You always were a terrible boy, Tom Sawyer, and I want to know — ”

\_\_\_ Aunt Sally: “But Polly dear, this isn’t Tom. It’s Sid. Tom was here a minute ago. Where is he?”

\_\_\_ Tom: “You can’t do that! Jim was old Miss Watson’s slave, but she died two months ago. Before she died, she wrote that she wanted Jim to be free, and not a slave anymore.”

\_\_\_\_ Aunt Sally: “That slave is locked up again and he’s going to stay there. And if I catch you again — ”

\_\_\_\_ Aunt Sally: “But Sid, why did you help him to escape if he is free already?”

\_\_\_\_ Tom: “I wanted the adventure, of course! We made a really exciting plan and ... Oh my! ... AUNT POLLY!”

\_\_\_\_ Aunt Polly: “Where’s Huck Finn, you mean. Come out from under that bed, Huck Finn.”

### 8. Complete the sentences.

1. After two months of living in a hut Pop ...
2. One Pop was away for ...
3. Judge Thatcher wanted to ...
4. Huck took a decision to ...
5. Huck’s plan was to ...
6. One morning Pop ...
7. Huck was surprised to see ...
8. Huck was going to hide ...

### 9. Choose the correct option.

1. Huck learned
  - a) to speak in public.
  - b) to read and write.
  - c) to sculpt in clay.
2. Huck and Jim
  - a) were friends.
  - b) were enemies.
  - c) didn’t speak.
3. Huckleberry found the footprints of
  - a) Tom.
  - b) his father.
  - c) a boar.
4. Huck ran to Judge Thatcher’s house to
  - a) complain about the Widow Douglas.
  - b) tell him about the gang.
  - c) ask him to take the money.

5. Judge Thatcher
  - a) bought the money.
  - b) refused to take the money in any way.
  - c) returned the money to Huck.
6. Pop entered the house through
  - a) the door.
  - b) the roof.
  - c) the window.
7. Pop looked
  - a) neat and tidy.
  - b) unhappy.
  - c) old.
8. When Pop learnt that his son went to school, he
  - a) was glad.
  - b) disapproved it.
  - c) was indifferent.

Задания 7–9 направлены на полное и точное понимание содержания текста (изучающее чтение или аудирование с полным пониманием).

Этот этап также включает интегративные задания, для выполнения которых необходимо задействовать умения чтения и аудирования одновременно.

Примеры интегративных заданий:

**10. Read and listen to the passage. Then read and listen to the text below and find 5 mistakes.**

That afternoon, Pop locked me in and went off to town.

“He won’t be back tonight,” I thought, so I began to work hard at my hole. Soon I could get out through it, and I carried food and drink and Pop’s gun down the tree. Then I put back the wood to hide the hole, took the paper and went in the woods. There I shot a wild pigeon and took it back to the hut with me. Next, I broke down the door with an axe. I carried the pig into the hut and put some of its blood on the ground. Then I put some big potatoes in a sack and pulled it along behind me to the river. Last of all, I put some water and some of my hair on the axe. I left the axe in a corner of the hut and I took the pig down to the river.

### 11. Read and listen to the passage filling in the gaps with the missing words / sentences.

Two or three days and nights went by and 1. \_\_\_\_\_ much happened. We travelled at night when it was 2. \_\_\_\_\_ and everybody was asleep. We didn't want anyone to 3. \_\_\_\_\_ Jim and ask questions about him.

Then, one 4. \_\_\_\_\_, just after it was light, I found a 5. \_\_\_\_\_ canoe, so I got into it and went 5. \_\_\_\_\_ to the side of the river. I was looking 6. \_\_\_\_\_ when, suddenly, two men ran through the trees.

"Help!" 7. \_\_\_\_\_ cried. "There are men and dogs trying to 8. \_\_\_\_\_ us. But we've done nothing wrong!"

One of the 9. \_\_\_\_\_ was about seventy years old; the other was about 10. \_\_\_\_\_, and they both had very old, dirty clothes. I said they could come with me, and we ran quickly back to the canoe.

Данные задания стимулируют учащихся синхронно воспринимать устную и письменную речь, выявлять пропущенную информацию и отличия между текстом и аудиотекстом.

Задания на этапе Reading and Listening входят в группу притекстовые или сопровождающие слуховое восприятие.

Четвёртый этап Critical thinking, включающий одно задание, направлен на анализ прочитанного и прослушанного и задействование критического мышления обучающихся. Этот этап помогает учащимся развить навыки анализа и оценки информации, учит выдвигать собственные аргументы и делать обоснованные выводы.

Пример задания на этом этапе:

#### 1. Discuss the questions in groups.

- Did Huck stage (fake) his murder in a smart way? Why? / Why not?
- Why did Huck think that nobody was going to look for him again?
- Was Huck frightened at first when he saw a fire on the island?

Задание представляет собой обсуждение в форме беседы или учебную дискуссию. Обсуждаемые вопросы носят проблемный характер, ответы на которые в тексте присутствуют имплицитно или отсутствуют, так как относятся к личному мнению / опыту учащихся. Подобные задания развивают умения формировать выводы (выявлять имплицитные идеи; объединять информацию из

частей текста и выводить новые или дополнительные идеи), ставить вопросы во внутреннем диалоге с автором и воспринимать текст критически (судить о точности отрывка на основании знаний читателя).

Дополнительный пятый этап Creative thinking, также включающий одно задание, предполагает активизацию творческого мышления учащихся. Он присутствует в уроках, которые завершают прочтение главы (уроки 3, 5, 7, 9, 11).

Примеры заданий на этом этапе:

1. **Choose a scene from the chapter (a place that you like or dislike, or think is attractive / interesting / scary). Make a picture of this scene. Write three or four phrases to describe it. Ask your groupmates to guess it.**
2. **Choose three or four characters from the book and make their posters. The poster includes a picture of a character and a few facts about him / her.**

Задания 1–2 стимулируют развитие воображения учащихся, так как им необходимо визуализировать сцену / персонажей книги. Выполнение заданий также подразумевает использование умений письма и монологической и диалогической речи, так как ученикам необходимо комментировать свою работу и взаимодействовать с одноклассниками для достижения коммуникативной цели.

3. **Write what Huckleberry could feel when the following things were happening**

- he met the Duke and the King when they were running away from dogs;
- the Duke asked to do things for him;
- the Duke and the King asked about Jim;
- he didn't find Jim near the river;
- Mrs Phelps started talking to him;
- Mr Phelps appeared.

4. **Choose one of the characters of the book (except Huck). Write the summary of Chapter 2 from this person's view.**

Задания 3–4 позволяют развивать эмпатические способности учащихся через творческую работу. Анализируя чувства персонажей, школьники учатся понимать и определять собственные эмоциональные состояния и сопереживать другим людям.

Творческие задания способствуют развитию творческого мышления учащихся, так как требуют генерации новых идей, поиска нестандартных решений

и выражения собственного мнения. Кроме того, такие задания способствуют активизации языковой практики, поскольку учащиеся могут использовать язык в реальных коммуникативных ситуациях. В целом, творческие задания создают благоприятную атмосферу на занятиях, повышают мотивацию к обучению, а также выполняют воспитательную функцию.

Задания на этапах Critical thinking и Creative thinking входят в группу послетекстовые или базирующиеся на прослушанном тексте.

Далее представлен образец полного урока (Lesson 2), который состоит из четырёх этапов и семи заданий.

### Stage 1. Lead-in.

**Task 1.** Discuss the questions.

- Do you know that St Petersburg is situated not only in Russia?
- Where else is a town with the same name?

На этапе Lead-in происходит обсуждение вопросов, связанных с содержанием текста, для пробуждения у учащихся интереса к произведению.

Длительность: 3–5 минут.

Форма работы: фронтальная.

### Stage 2. Vocabulary.

**Task 2.** Match the words and phrases with the appropriate definitions.

to matter | a gang of robbers | for a while | a cave  
a widow | to put out (the light) | a hill | a judge

Таблица 3. Lesson 2. Task 2

	for a long time
	a person who is in charge of a trial in a court
	to be important, or to affect what happens
	a group of criminals who work together
	to make a light stop shining
	a large hole in the side of a hill
	a woman whose husband has died and who has not married again
	an area of land that is higher than the surrounding land

Этап Vocabulary включает задание на соотнесение слов с определениями, необходимое для преодоления потенциальных языковых трудностей.

Длительность: 5–7 минут.

Форма работы: индивидуальная и фронтальная.

### Stage 3. Reading and Listening.

**Task 3.** Read and listen to the passage filling in the gaps.

You don't know about me if you haven't 1. \_\_\_\_\_ a book called "The Adventures of Tom Sawyer". 2. \_\_\_\_\_ Mark Twain wrote the book and most of 3. \_\_\_\_\_ is true. In that book robbers stole some 4. \_\_\_\_\_ and hid it in a very secret place 5. \_\_\_\_\_ the woods. But Tom Sawyer and I found it, and 6. \_\_\_\_\_ that we were rich. We got six thousand 7. \_\_\_\_\_ each — all gold.

In those days I never 8. \_\_\_\_\_ a home or went to school like Tom 9. \_\_\_\_\_ all the other boys in St Petersburg. Pop was 10. \_\_\_\_\_ drunk, and he moved around a lot, so 11. \_\_\_\_\_ wasn't a very good father. But it didn't 12. \_\_\_\_\_ to me. I slept in the streets 13. \_\_\_\_\_ in the woods, and I could do what 14. \_\_\_\_\_ wanted, when I wanted. It was a fine life.

**Task 4.** Read and listen to the passage. Match the parts of the sentences.

Таблица 4. Lesson 2. Task 4

1. Judge Thatcher put		a. for Huck in the trees.
2. The Widow Douglas invited		b. Huck to persuade him to go back.
3. Huckleberry had to		c. in a chair feeling unhappy.
4. Tom followed		d. "mee-yow" and answered in the same manner.
5. Miss Watson told		e. wear new clothes.
6. Huck was sitting		f. Huck's money in the bank.
7. Huck heard		g. Huck what he should do.
8. Tom Sawyer was waiting		h. Huck to live with her.



**Task 5.** Read and listen to the passage. Mark the sentences True, False or Not Given.

Таблица 5. Lesson 2. Task 5

1.	Tom and Huck met the other boys down the hill.	
2.	They walked to the secret place.	
3.	The secret place was dark and scary.	
4.	The boys made up the name of their gang together.	
5.	Tom suggested killing everyone who offended one of the gang.	
6.	They used blood to seal their vow (prove their words).	
7.	The “gang” was afraid that someone would know about it.	
8.	Tom didn’t want to kidnap people for money.	

**Task 6.** Read and listen to the passage. Work in pairs. Take turns to ask and answer the questions.

- What was Tom going to do with women?
- What was the gang’s future plans?
- Why did the boys refuse to begin on Sunday?
- How did Huck feel when he got back home?
- Why was Miss Watson angry with Huck?
- Why did the boys stop playing robbers?

Этап Listening and Reading представлен следующим интегративным заданием:

- заполнение пропусков (Задание 3).

Задание 3 направлено на одновременное развитие рецептивных видов РД. Учащиеся прослушивают и читают фрагмент текста, заполняя пропущенные в нем слова. Данное задание предполагает полное и точное понимание содержания текста (изучающее чтение или аудирование с полным пониманием).

Этот этап также содержит такие задания, как:

- установление соответствия (Задание 4);
- множественный выбор с вариантами ответов True, False, Not Given (Задание 5);
- ответы на вопросы в парах (Задание 6).

Задания 4–5 направлены на понимание основного содержания адаптированных текстов разных жанров (ознакомительное чтение или аудирование с пониманием основного содержания).

Задание 6 направлено на выборочное понимание нужной или интересующей информации из текста (просмотровое / поисковое чтение или аудирование с выборочным извлечением информации).

Длительность: 20–22 минут(ы).

Форма работы: индивидуальная, парная и фронтальная.

#### **Stage 4. Critical thinking.**

**Task 7.** Discuss the questions in groups.

- Could Huck be a happy child? Why? / Why not?
- Why did the boys arrange a gang of robbers?
- Why didn't the widow scold Huck?
- Why couldn't the boys kill and rob people?

Этап Critical thinking включает одно задание: обсуждение вопросов, ответы на которые в тексте представлены имплицитно.

Длительность: 8–10 минут.

Форма работы: групповая и фронтальная.

Полный комплекс заданий представлен в приложении Б, а ответы к заданиям находятся в приложении В.

Таким образом, были описаны такие характеристики комплекса заданий, как цель и целевая аудитория, виды и форматы работы, учтённые рекомендации и принципы обучения, содержание обучения и критерии отбора материала. Представлены примеры заданий на каждом этапе урока и образец полного урока с краткими комментариями.

## 2.3 Апробация методики развития рецептивных навыков и умений в педагогическом эксперименте

### 2.3.1 Описание педагогического эксперимента

Педагогический эксперимент направлен на определение влияния аудиокниги в комплекте с текстом на рецептивные навыки и умения учащихся среднего звена. В исследовании выдвигается гипотеза (см. Введение) о том, что использование полимодального текста в качестве средства обучения иностранному языку положительно влияет на развитие рецептивных навыков и умений учащихся.

В исследовании были использованы эмпирические методы наблюдения, педагогического тестирования и педагогического эксперимента, необходимые для диагностики, подтверждения проблемы и проверки метода её решения.

Экспериментальной базой исследования является ГБОУ «Академическая гимназия №56» г. Санкт-Петербурга. В эксперименте приняли участие 2 группы учащихся (10 человек в каждой) 6 класса в возрасте 11–12 лет. Все участники являются носителями русского языка.

В качестве полимодального текста в обучении экспериментальной группы в дополнение к учебному пособию была использована коллекция Oxford Readers Collection серий Dominoes и Oxford Bookworms от издательства Oxford University Press. Доступ к книгам активируется с помощью кода на платформе Oxford Learner's Bookshelf. Коллекция включает 25 произведений художественной и научно-популярной литературы уровня A2–B1. В ней представлены произведения разных жанров: приключения, детективы, триллеры, исторические романы и другие. Полный список произведений находится в приложении Г.

Учащиеся контрольной группы использовали учебное пособие «Сборник текстов для домашнего чтения» (Зими́на и др., 2021). Данный сборник содержит адаптированные лингвострановедческие тексты. Каждый текст сопровождается словарём и заданиями, направленными как на развитие языковых, так и речевых аспектов.

Список текстов в сборнике:

- 1) British emblems;
- 2) Eton College;
- 3) Oxbridge;
- 4) Bonfire Night;
- 5) Christmas Down Under;
- 6) Diwali;
- 7) Stonehenge;
- 8) The Giant's;
- 9) New Zealand;
- 10) The History of the Cape Town Minstrel Carnival.

Входное, промежуточное и итоговое тестирования были проведены с помощью стандартизированного диагностического онлайн-теста по английскому языку eSELT 2 (Standardized English Language Tests). Он используется для оценки качества владения английским языком в ходе обучения в общеобразовательных учреждениях или для определения соответствия общего уровня владения английским языком общепринятым уровням по европейской шкале CEFR. eSELT 2 предназначен для учащихся уровня A1+ в возрасте 11–12 лет. Тест включает три раздела: Аудирование, Чтение, Лексика и грамматика (Listening, Reading, Use of English).

Раздел Аудирование включает:

- 1) задание на соотнесение персонажей с изображениями (1–5);
- 2) задание открытого типа с ответом на вопросы (6–15);
- 3) задание на множественный выбор с вариантами ответов в виде изображений (16–20).

Раздел Чтение содержит:

- 1) задание на соотнесение заголовков с параграфами (21–25);
- 2) задание на множественный выбор с вариантами ответов True, False, Not Stated (26–32).

Раздел Лексика и грамматика состоит из одного задания на заполнение пробелов в тексте с тремя вариантами ответов (33–40).

План педагогического эксперимента представлен в таблице 6.

Таблица 6. План педагогического эксперимента

Дата	Этап
01.2022	деление на экспериментальную и контрольную группы (по 10 человек в каждой);
01.2022	входное тестирование в обеих группах для определения сформированности навыков и умений аудирования и чтения;
02.2022– –03.2022	использование индивидуальной аудиокниги в комплекте с текстом в качестве полимодального текста в дополнении к учебному пособию в ЭГ и только традиционного учебного пособия в КГ в рамках курса «Домашнее чтение»;
03.2022	промежуточное тестирование в обеих группах для определения сформированности рецептивных навыков и умений;
03.2022	создание учащимися проекта по прочитанной книге;
04.2022– –05.2022	использование аудиокниги в комплекте с текстом в качестве полимодального текста в ЭГ и только традиционного учебного пособия в КГ в рамках курса «Домашнее чтение»;
05.2022	итоговое тестирование аудирования и чтения в обеих группах для определения эффективности разработанной методики;
06.2022	анализ и интерпретация результатов.

На начальном этапе участники эксперимента были разделены на экспериментальную и контрольную группы, по 10 человек в каждой. Далее было проведено входное тестирование в обеих группах для определения уровня сформированности навыков и умений аудирования и чтения.

В первые шесть недель основного этапа учащиеся ЭГ прослушивали и читали самостоятельно выбранные аудиокниги в комплекте с текстом (в качестве полимодального текста) в дополнение к учебному пособию во внеаудиторное время. Каждый учащийся выбирал книгу, которая соответствует его / её интересам и уровню. Были избраны такие произведения, как “Ghosts International: Troll and Other Stories”, “Dracula”, “Robinson Crusoe”, “Sherlock Holmes Short Stories”, “The Curse of the Mummy” и “Chocolate”. Ученики самостоятельно определили количество глав, которое им необходимо было прочитать к занятию, для

того чтобы распределить равномерно объём книги на шесть недель. Для прослушивания и чтения книги учащиеся использовали приложение Oxford Books для телефона и электронного планшета или на сайте Oxford Learner's Bookshelf ([www.oxfordlearnersbookshelf.com](http://www.oxfordlearnersbookshelf.com)) на компьютере. Текущий контроль чтения осуществлялся с помощью выполнения заданий к каждой главе произведения, а также с помощью выполнения письменных заданий по прочитанному тексту. В КГ обучение выстраивалось только на основе традиционного учебного пособия.

Через шесть недель после начала пробного обучения было проведено промежуточное тестирование. Далее учащиеся ЭГ создали проект по прочитанной книге. Проект представляет собой презентацию, которая включает информацию:

- 1) о названии, авторе и жанре книги;
- 2) об основной проблеме произведения и её актуальности;
- 3) о героях произведения и их характеристиках;
- 4) о главных преимуществах и недостатках книги;
- 5) о впечатлениях и рекомендациях другим читателям.

В последующие шесть недель учащиеся ЭГ читали и слушали одну совместно выбранную аудиокнигу (“The Adventures of Huckleberry Finn”) в аудиторное время, выполняя разработанные автором исследования задания. Учащиеся КГ по-прежнему использовали традиционное учебное пособие. Заключительным этапом эксперимента стало итоговое тестирование навыков и умений аудирования и чтения в обеих группах для определения эффективности разработанной методики. По завершении эксперимента были проведены анализ и интерпретация результатов.

Длительность экспериментального обучения — 12 недель (февраль–май 2022 года) с одним уроком «Домашнего чтения» в неделю. В этот период не входят разделение на группы, тестирования, представления проектов, статистическая обработка и анализ результатов.

### **2.3.2 Обсуждение результатов педагогического эксперимента**

Далее описаны результаты входного тестирования по аудированию и чтению. На графиках сравниваются показатели контрольной и экспериментальной

групп. Затем приведены результаты входного, промежуточного и итогового тестирования. Графики показывают отдельно динамику контрольной и экспериментальной групп.

На рисунке ниже представлены результаты входного тестирования по аудированию контрольной и экспериментальной групп (см. Рис. 3). Для наглядности результаты расположены в порядке увеличения процента выполнения теста (ученик номер 1 имеет наименьший процент, а номер 10 — наибольший).

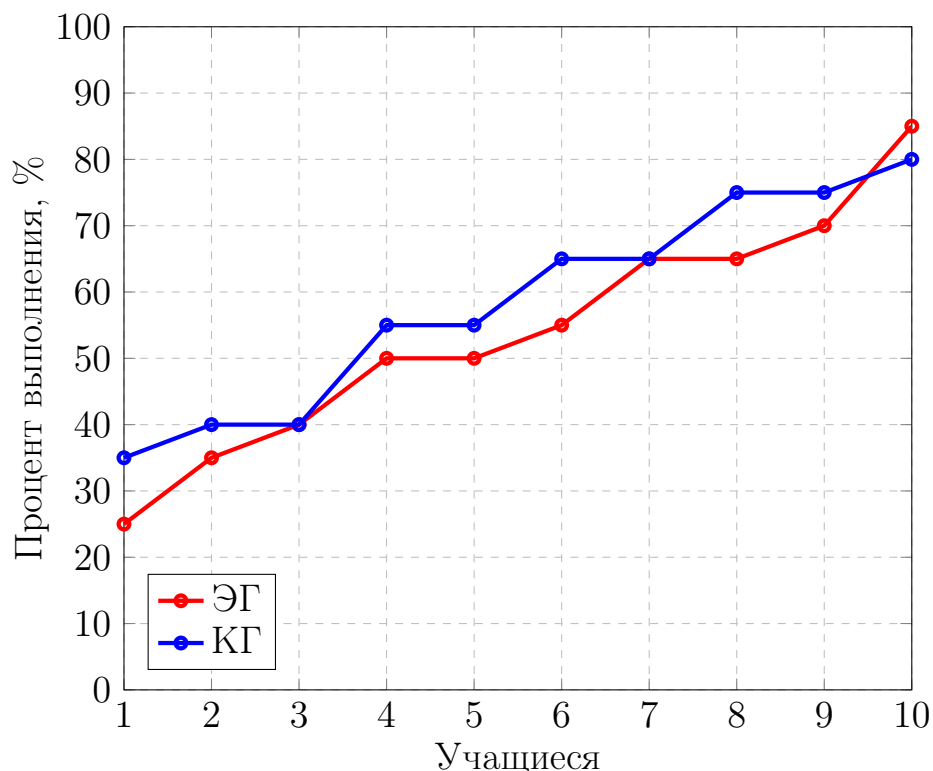


Рисунок 3. Результаты входного тестирования по аудированию в экспериментальной и контрольной группах

На рисунке 3 показано, что учащиеся двух групп имеют достаточно неоднородные показатели: большая часть результатов ЭГ и КГ находится в диапазоне от 40% до 70%.

Средний процент выполнения (истинное среднее) ЭГ равен 54,0%, КГ — 58,5%. Медиана результатов в ЭГ равна 52,5% и почти совпадает с истинным средним, равным 54,0%. Медиана результатов в КГ равна 60,0% и также близка к истинному среднему (58,5%). Размах (разница между минимальным и максимальным результатом) в ЭГ выше на 15,0% и составляет 60,0%. Стоит отметить,

что на начальном этапе уровень сформированности аудитивных навыков и умений в ЭГ ниже, чем в КГ, так как медиана отличается на 7,5%, истинное среднее на 4,5%. Подробные результаты представлены в таблице 7.

Таблица 7. Анализ результатов входного тестирования по аудированию

Группа	Медиана, %	Истинное среднее, %	Размах, %	Среднее квадратичное отклонение, %
КГ	60,0	58,5	45,0	15,3
ЭГ	52,5	54,0	60,0	17,0

На рисунке ниже представлены результаты входного тестирования обеих групп по чтению (см. Рис. 4). Для наглядности результаты расположены в порядке увеличения процента выполнения теста (ученик номер 1 имеет наименьший процент, а номер 10 — наибольший).

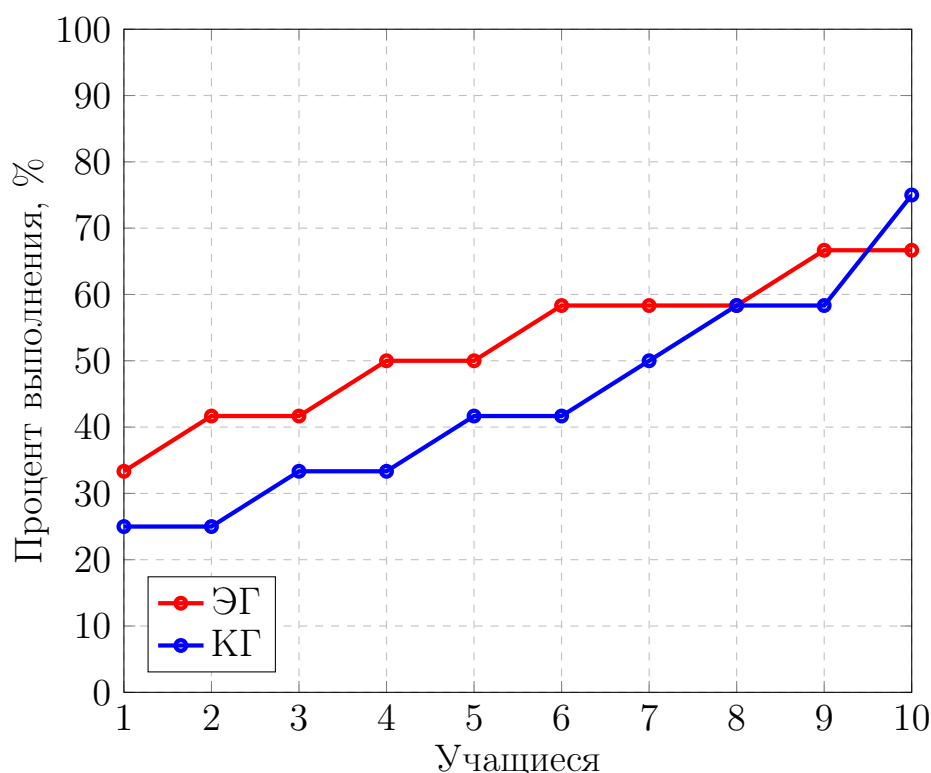


Рисунок 4. Результаты входного тестирования по чтению в экспериментальной и контрольной группах

Сравнивая показатели для ЭГ и КГ на рисунке 4, важно заметить, что результаты КГ в среднем несколько ниже, чем в ЭГ. Большая часть результатов ЭГ находится в диапазоне от 40% до 60%, КГ — от 30% до 60%.



Средний процент выполнения ЭГ равен 52,5%, КГ — 44,2%. Медиана результатов в ЭГ равна 54,2% и почти совпадает с истинным средним, равным 52,5%. Медиана результатов в КГ равна 41,7% и также близка к истинному среднему (44,2%). Размах на 16,7% выше в КГ и составляет 50,0%. На начальном этапе уровень сформированности навыков и умений чтения в ЭГ выше, чем в КГ. Медиана отличается на 12,5%, истинное среднее на 8,3%. Подробные результаты представлены в таблице 8.

Таблица 8. Анализ результатов входного тестирования по чтению

Группа	Медиана, %	Истинное среднее, %	Размах, %	Среднее квадратичное отклонение, %
КГ	41,7	44,2	50,0	15,4
ЭГ	54,2	52,5	33,3	10,6

На следующем графике представлены результаты входного, промежуточного и итогового тестирований КГ по аудированию в сравнении (см. Рис. 5).

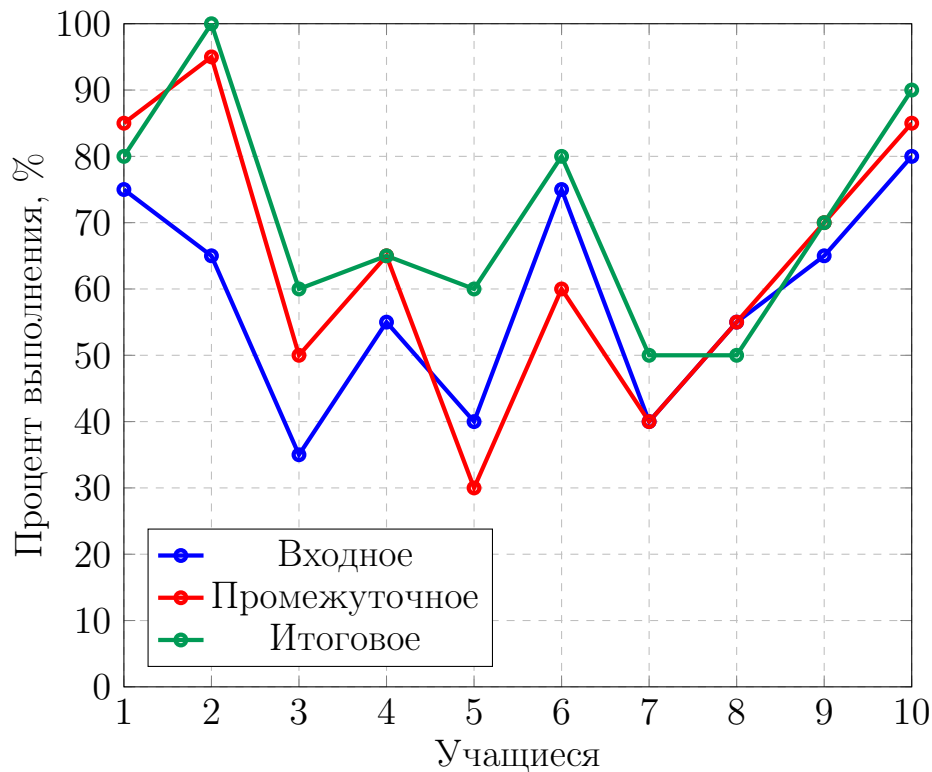


Рисунок 5. Сравнение результатов входного, промежуточного и итогового тестирований по аудированию в контрольной группе

Большая часть результатов находится в диапазоне от 40% до 80%. Медиана выросла сначала на 2,5%, затем на 5,0%, и равна 67,5% в итоге. Размах, выросший на 20,0% в промежуточном замере, практически вернулся к исходному значению, достигнув 50,0% в итоговом тестировании. Значение истинного среднего увеличилось на 12,0% по сравнению с исходным и на 7,0% по сравнению с промежуточным достигнув 70,5%. На рисунке 5 заметно, что в заключительном тестировании больше половины учащихся (шесть человек) улучшили свои показатели, два показателя не изменились и два ухудшились по сравнению с промежуточным.

Аналогично на рисунке 6 представлено сравнение результатов трёх тестирований по аудированию в ЭГ.

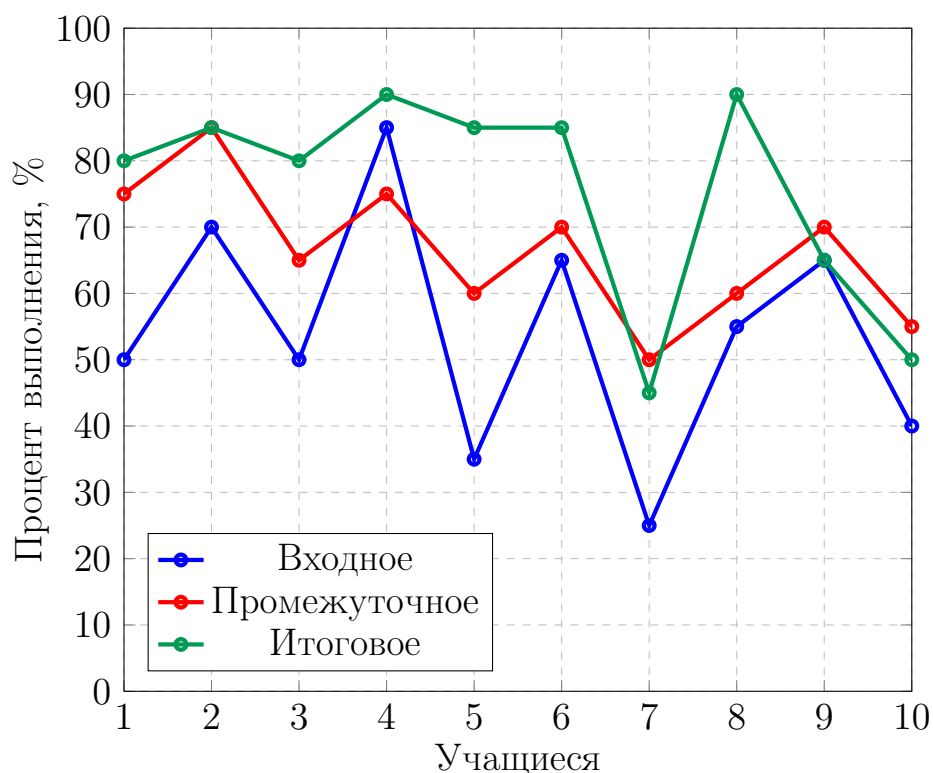


Рисунок 6. Сравнение результатов входного, промежуточного и итогового тестирований по аудированию в экспериментальной группе

На рисунке 6 видно, что результаты тестирования постепенно улучшались от входного тестирования к промежуточному и далее к итоговому. Большая часть результатов находится в диапазоне от 50% до 85%. Медиана выросла сначала на 15,0%, затем снова на 15,0%, и равна 82,5% в итоге. Размах, уменьшившийся на 25,0% в промежуточном замере, затем увеличился на 10,0% и равен 45,0%. Значение истинного среднего увеличилось на 21,5% по сравнению

с исходным и на 9,0% по сравнению с промежуточным, достигнув 75,5%. Согласно графику, в заключительном тестировании по сравнению с промежуточным больше половины учащихся (шесть человек) улучшили свои показатели, два показателя не изменились и два ухудшились.

Подробный статистический анализ трёх тестирований для обеих групп находится в таблице 9.

Таблица 9. Анализ результатов входного, промежуточного и итогового тестирований по аудированию

Группа	Тестирование	Медиана, %	Истинное среднее, %	Размах, %	Среднее квадратичное отклонение, %
КГ	Входное	60,0	58,5	45,0	15,3
	Промежуточное	62,5	63,5	65,0	19,8
	Итоговое	67,5	70,5	50,0	15,9
ЭГ	Входное	52,5	54,0	60,0	17,0
	Промежуточное	67,5	66,5	35,0	10,0
	Итоговое	82,5	75,5	45,0	15,5

Статистическая значимость разницы результатов в аудировании для обеих групп подтверждается с помощью t-критерия Стьюдента (Student, 1908).

Данные для вычисления t-критерия Стьюдента для контрольной и экспериментальной групп представлены в таблицах 10 и 11.

Таблица 10. Данные для вычисления t-критерия Стьюдента для контрольной группы. Аудирование

Входное тестирование	$N_1 = 10$	$M_1 = 58,5$	$\sigma_1 = 15,3$
Итоговое тестирование	$N_2 = 10$	$M_2 = 70,5$	$\sigma_2 = 15,9$

Таблица 11. Данные для вычисления t-критерия Стьюдента для экспериментальной группы. Аудирование

Входное тестирование	$N_1 = 10$	$M_1 = 54,0$	$\sigma_1 = 17,0$
Итоговое тестирование	$N_2 = 10$	$M_2 = 75,5$	$\sigma_2 = 15,6$

$N_1, N_2$  – количество человек в группе;

$M_1$  – истинное среднее (%) выполнения теста во входном тестировании;

$M_2$  – истинное среднее (%) выполнения теста в итоговом тестировании;

$\sigma_1$  – среднее квадратическое отклонение во входном тестировании;

$\sigma_2$  – среднее квадратическое отклонение в итоговом тестировании.

Значение t-критерия Стьюдента рассчитывалось по формуле:

$$t = \frac{|M_1 - M_2|}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{N_1} + \frac{\sigma_2^2}{N_2}}} \quad (1)$$

Критическое значение t-критерия Стьюдента с уровнем значимости  $\alpha = 0,05$  для группы из 10 человек равно 2,2.

Величины t-критерия Стьюдента для итогового тестирования (в сравнении с входным) равны 1,7 для КГ и 2,9 для ЭГ. Величина для ЭГ выше критической отметки, что подтверждает значимость повышения уровня сформированности устных рецептивных навыков и умений для этой группы, в то время как разница результатов КГ не является статистически значимой.

На рисунке 7 приведено сравнение результатов входного, промежуточного и итогового тестирований в КГ по чтению.

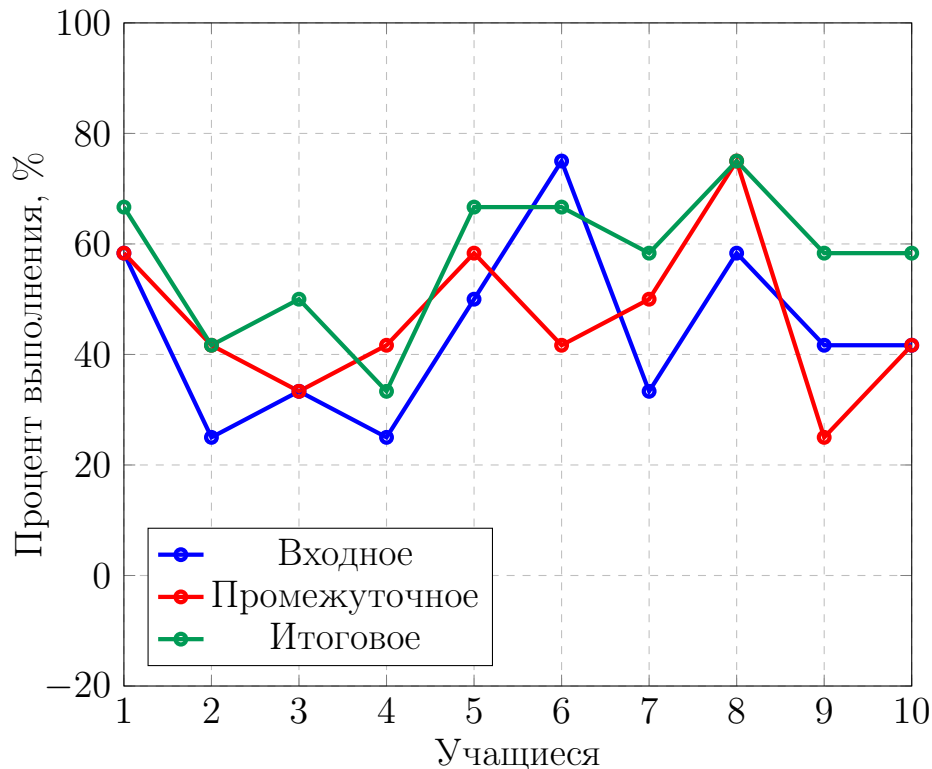


Рисунок 7. Сравнение результатов входного, промежуточного и итогового тестирований по чтению в контрольной группе

Как видно на рисунке 7, в основном результаты учащихся находятся в диапазоне от 30% до 70%. Значение медианы в итоговом замере увеличилось на 16,3% по сравнению с входным и промежуточным и достигло 58,0%. Размах в итоге сократился на 8,3% по сравнению с начальным значением 50,0%, которое совпадает с промежуточным и равен 41,7%. Истинное среднее, выросшее на 2,5% в промежуточном тестировании, а затем ещё на 10,8% в итоговом, поднялось до 57,5%. График демонстрирует, что семь учащихся улучшили свои результаты, двое сохранили и один ухудшил в заключительном тестировании по сравнению с промежуточным.

На рисунке 8 прослеживается динамика результатов тестирований по чтению в ЭГ.

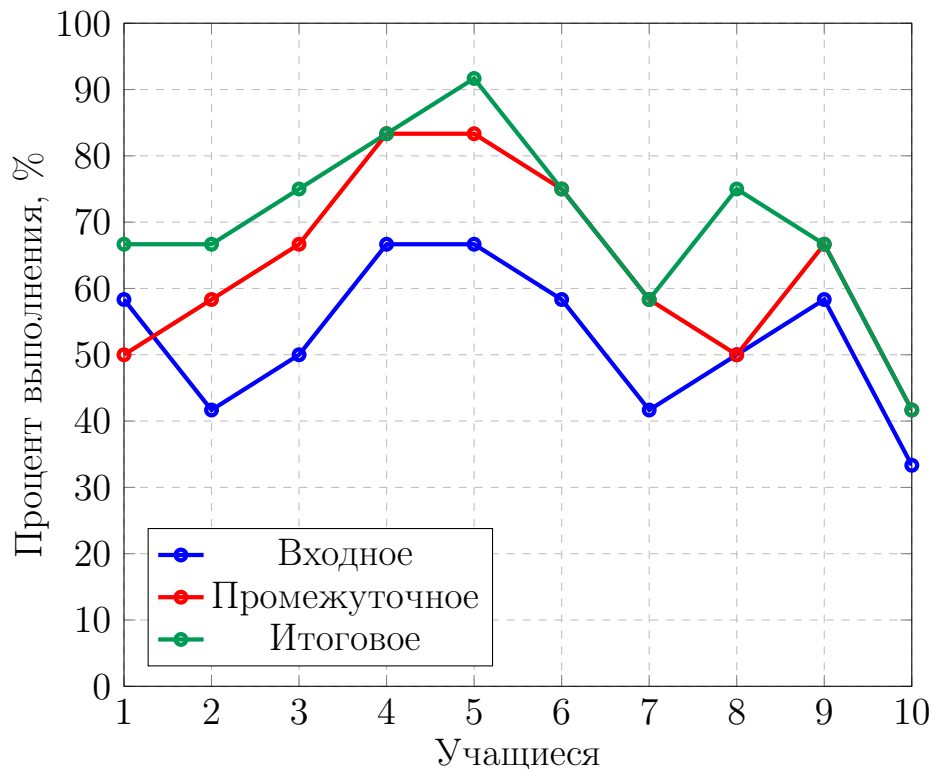


Рисунок 8. Сравнение результатов входного, промежуточного и итогового тестирований по чтению в экспериментальной группе

Согласно рисунку 8, результаты учащихся находятся в диапазоне от 45% до 85%. Значение медианы в итоговом замере увеличилось на 16,8% по сравнению с входным, 8,5% с промежуточным и достигло 71,0%. Размах постепенно рос, сначала на 8,4%, затем на 8,3% и в итоге равен 50,0%. Истинное среднее, выросшее на 10,8% в промежуточном тестировании и ещё на 6,8% в итоговом, поднялось до 70,1%. Шесть учащихся улучшили свои результаты, двое

сохранили и двое ухудшили в заключительном тестировании по сравнению с промежуточным.

Подробный статистический анализ трёх тестирований для обеих групп находится в таблице 12.

Таблица 12. Анализ результатов входного, промежуточного и итогового тестирований по чтению

Группа	Тестирование	Медиана, %	Истинное среднее, %	Размах, %	Среднее квадратичное отклонение, %
КГ	Входное	41,7	44,2	50,0	15,4
	Промежуточное	41,7	46,7	50,0	13,5
	Итоговое	58,0	57,5	41,7	12,1
ЭГ	Входное	54,2	52,5	33,3	10,6
	Промежуточное	62,5	63,3	41,7	13,5
	Итоговое	71,0	70,1	50,0	13,0

Статистическая значимость разницы результатов в чтении для обеих групп также подтверждается с помощью t-критерия Стьюдента. Как было указано ранее, критическое значение t-критерия Стьюдента с уровнем значимости  $\alpha = 0,05$  для группы из 10 человек равно 2,2.

Данные для вычисления t-критерия Стьюдента для контрольной и экспериментальной групп представлены в таблицах 13 и 14.

Таблица 13. Данные для вычисления t-критерия Стьюдента для контрольной группы. Чтение

Входное тестирование	$N_1 = 10$	$M_1 = 44,2$	$\sigma_1 = 15,4$
Итоговое тестирование	$N_2 = 10$	$M_2 = 57,5$	$\sigma_2 = 12,1$

Таблица 14. Данные для вычисления t-критерия Стьюдента для экспериментальной группы. Чтение

Входное тестирование	$N_1 = 10$	$M_1 = 52,5$	$\sigma_1 = 10,6$
Итоговое тестирование	$N_2 = 10$	$M_2 = 70,1$	$\sigma_2 = 13,0$

Величины t-критерия Стьюдента для итогового тестирования (в сравнении с входным) равны 2,2 для КГ и 3,3 для ЭГ. Оба значения выше критической отметки, что подтверждает повышение уровня сформированности навыков и умений чтения в обеих группах (Таликина, 2022а,б).

На рисунке 9 представлено сравнение результатов всех тестирований обеих групп по аудированию, что наглядно отражает групповую динамику.

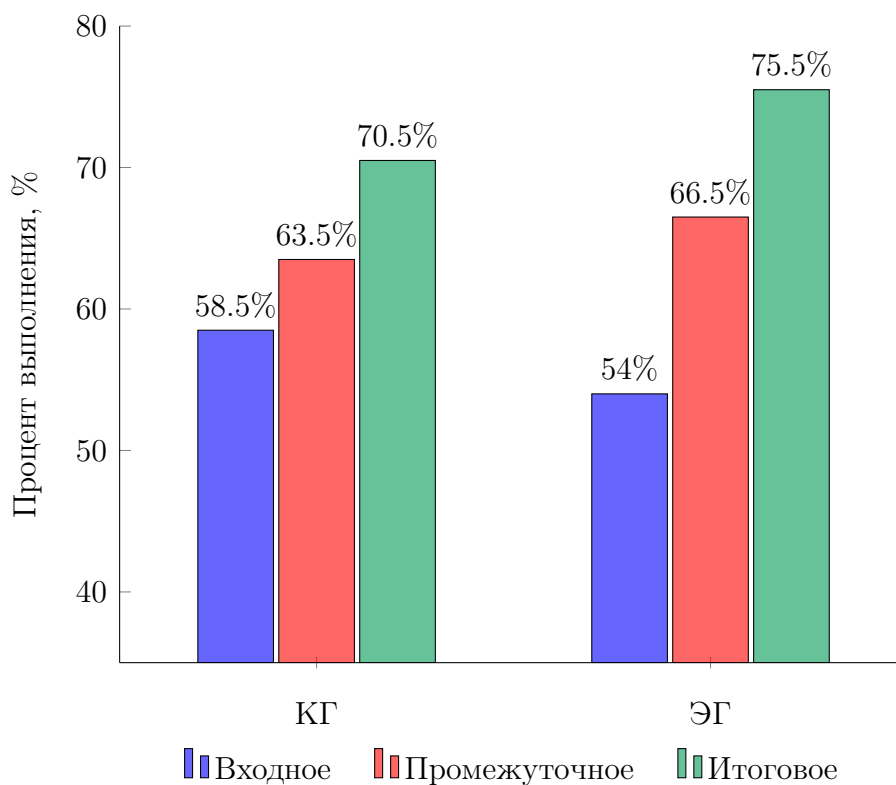


Рисунок 9. Анализ результатов входного, промежуточного и итогового тестирований по аудированию

График показывает, что на начальном этапе уровень сформированности навыков и умений аудирования был ниже в ЭГ (на 4,5%). Тем не менее, в течение пробного обучения наблюдается его значительный стабильный рост. Сопоставление промежуточных результатов экспериментального обучения в обеих группах показывает, что уровень сформированности навыков и умений аудирования значительно вырос в ЭГ и немного увеличился в КГ. Средний процент выполнения заданий (истинное среднее) в ЭГ вырос на 21,5%, в то время как в КГ — на 12,0%. Анализ результатов позволяет сделать вывод о том, что применение аудиокниг в учебном процессе значительно повлияло на развитие навыков и умений аудирования. Эти выводы согласуются с результатами исследований Г. Картала и Х. Симсека (2017) и М. М. К. Мохамеда (2018). Это может быть

объяснено тем, что учащиеся ЭГ воспринимали устную речь в бóльших объёмах и с бóльшим интересом, благодаря звуковым эффектам и выразительному чтению актёров. Предъявление текста облегчает восприятие устного речевого потока и может служить опорой при обучении школьников аудированию. Кроме того, учащиеся ЭГ могли быть более мотивированными в работе с аудиокнигами из-за использования приложения на телефоне, планшете или сайта на компьютере. Мы можем утверждать, что при взаимосвязанном обучении с использованием полимодального текста динамика развития аудитивных навыков и умений значительно ускоряется (в ЭГ на 21,5% по сравнению с 12,5% в КГ).

На рисунке 10 представлено сравнение результатов всех тестирований обеих групп по чтению для наглядного отражения групповой динамики.

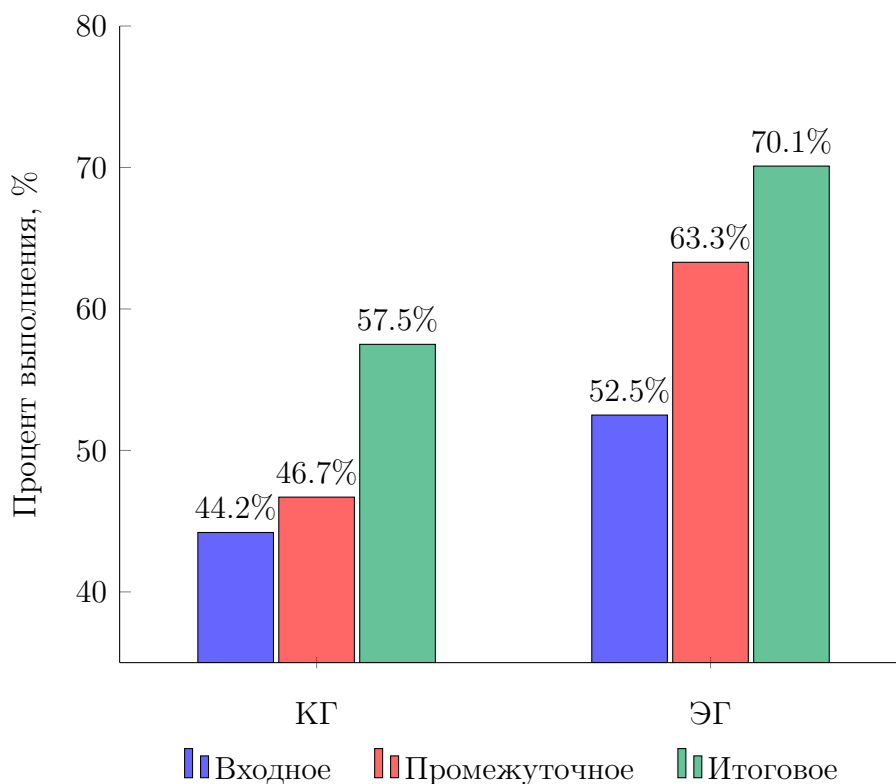


Рисунок 10. Анализ результатов входного, промежуточного и итогового тестирований по чтению

График показывает, что уровень сформированности навыков и умений чтения изначально был ниже в КГ. Сравнение промежуточных результатов экспериментального обучения в обеих группах позволяет сделать вывод о том, что он вырос в ЭГ и практически не изменился в КГ. Возможно, это увеличение связано с тем, что на этом этапе учащиеся ЭГ проходили более интенсивное обучение, так как использовали и учебное пособие, и аудиокниги. Однако, результа-



ты итогового тестирования показывают, что в КГ средний процент выполнения заданий вырос на 13,3% и она практически сравнялась с ЭГ, в которой этот показатель увеличился на 17,6%. Следовательно, уровень сформированности навыков и умений чтения более значимо изменился в ЭГ (Таликина, 2023b).

Таким образом, гипотеза о положительном влиянии полимодального текста на развитие рецептивных навыков и умений учащихся полностью доказана.

Важным вкладом эксперимента является изучение влияния полимодального текста на оба вида рецептивных видов РД у русскоязычных испытуемых, обучающихся английскому языку.

## Выводы по главе 2

- 1) Фокусная группа исследования (учащиеся 5-х, 6-х и 7-х классов в возрасте от 10 до 13 лет) принадлежит к младшему подростковому возрасту по классификации В. А. Аверина. Согласно периодизации Ж. Пиаже, представители этой возрастной категории переходят от периода конкретных операций к периоду формальных операций. На этом этапе происходят значительные изменения в их процессе мышления.
- 2) На основе психолого-педагогических характеристик учеников 5–7-х классов предложены рекомендации для организации их учебной деятельности. Среди них внедрение исследовательской деятельности и заданий для стимуляции различных видов мышления, предоставление выбора и самостоятельности, ориентация на взаимодействие со сверстниками.
- 3) Для пробного обучения был разработан комплекс заданий, рассчитанный на 12 уроков курса «Домашнее чтение» и учитывающий особенности фокусной группы, к адаптированной книге М. Твена “The Adventures of Huckleberry Finn” для учащихся 6-го класса с уровнем владения английским языком А2–В1. Отличительной особенностью комплекса является наличие интегративных заданий.

- 4) Апробация методики развития рецептивных навыков и умений учащихся была осуществлена в педагогическом эксперименте. В качестве полимодального средства была выбрана аудиокнига в комплекте с текстом. Уровень сформированности рецептивных навыков и умений измерялся с помощью диагностического онлайн-теста по английскому языку eSELT 2. В эксперименте участвовали ученики 6-х классов «Академической гимназии №56» (12 девочек и 8 мальчиков) в возрасте 11–12 лет.
- 5) В ходе эксперимента учащиеся экспериментальной группы проходили пробное обучение, в котором они одновременно читали и слушали книги с аудиосопровождением. Были проведены три замера уровня сформированности навыков и умений аудирования и чтения учащихся для определения эффективности применения аудиокниг в комплекте с текстом.
- 6) Результаты педагогического эксперимента показывают, что книги с аудиосопровождением особенно эффективны в обучении аудированию, оказывая при этом положительное влияние на развитие навыков и умений чтения.

## Заключение

В современном образовательном пространстве все большее внимание уделяется развитию рецептивных навыков и умений учащихся, которые являются важной составляющей формирования коммуникативной компетенции и успешного обучения в целом. Одним из перспективных инструментов для развития данных навыков и умений является использование полимодального текста (например, книги с аудиосопровождением) в образовательном процессе средней школы.

Настоящее исследование посвящено проблеме обучения иноязычным рецептивным видам речевой деятельности учащихся среднего звена с помощью книги с аудиосопровождением.

В ходе исследования были подробно описаны рецептивные виды речевой деятельности. Были приведены их определения, предложенные как отечественными, так и зарубежными исследователями. Изучены их механизмы (общими для аудирования и чтения являются восприятие и узнавание, вероятностное прогнозирование, работа кратковременной и долговременной памяти, анализ и синтез). Также были приведены навыки, умения и стратегии, которые необходимы для овладения рецептивными видами речевой деятельности. В зарубежной методике более детальную разработку получили стратегии, а не навыки и умения. Были определены виды аудирования и чтения и цели обучения им. На настоящем этапе большинство авторов подчёркивает важность прагматического аспекта в постановке целей обучения. Кроме того, представлены рекомендации по отбору материала, которые основываются на таких критериях, как аутентичность, посильность, информативность и других. Общие виды упражнений для формирования и развития рецептивных навыков выделяются в соответствии с этапом работы над текстом. Описаны виды контроля сформированности рецептивных умений. Для оценивания уровня читательской компетенции актуально использование коммуникативного тестирования, в то время как для оценивания аудитивной компетенции актуальны метакогнитивный подход, динамическое оценивание, применение видеоматериалов. Кроме того, качественно новые возможности для исследования чтения предоставляет технология регистрации движения глаз.

Аудирование и чтение объединяют такие характеристики, как реактивность, продукт восприятия, направленность на приём речевого сообщения, отсутствие внешней выраженности и другие и отличают доминирующая модальность, характер и объём перцепции, контроль ритма и темпа восприятия.

Одновременное развитие навыков и умений чтения и аудирования возможно при использовании полимодального текста. Для более глубокого понимания этого средства обучения были рассмотрены и определены термины «модальность», «полимодальность (восприятия)», и «полимодальный текст». Были разделены понятия «полимодальный текст» и «поликодовый текст», которые используются некоторыми авторами взаимозаменяемо. В то время как полимодальный текст основывается на задействовании двух и более сенсорных каналов, поликодовый текст выстраивается на взаимодействии различных семиотических кодов (цвет, шрифт, изображения и другие). Были изучены результаты применения одного из видов полимодального текста, а именно текста с аудиосопровождением в обучении иностранным языкам, в различных педагогических экспериментах. Было выявлено, что прослушивание текста не всегда более эффективно, чем традиционное чтение. Тем не менее, авторы указывают такие преимущества полимодального текста, как развитие навыков слухового распознавания, увеличение скорости чтения, повышение концентрации и интереса.

Далее, было изучено взаимосвязанное обучение. Были разделены понятия «интегрированный подход» и «интегративный подход». Взаимосвязанное обучение получило разработку в связи с появлением коммуникативного подхода. Основными характеристиками данного типа обучения являются задействование всех видов РД и одновременность их развития. Преимущества данного обучения заключаются в переносе навыков из одного вида РД в другой, аутентичном изучении языка и активизации всех механизмов речи. Для реализации интегративного подхода необходимы такие условия, как общий языковой материал и сходные умения, предметное содержание и психологические механизмы видов речевой деятельности.

Были приведены психолого-педагогические особенности фокусной группы исследования — учащиеся 5-х, 6-х и 7-х классов. Было определено, что учащиеся 5-х, 6-х и 7-х классов являются представителями младшего подросткового возраста. На основе изучения литературы в области возрастной психологии было установлено, что для этих учащихся характерны множественные изменения в мышлении и восприятии и в то же время меняется их среда. Были предложены

рекомендации для организации их обучения (среди них организация исследовательской деятельности, внедрение рефлексии, поощрение самостоятельности и предоставление возможности выбора).

Нами была разработана методика использования книги с аудиосопровождением с учётом характеристик рассматриваемой категории обучающихся. Данная методика основывается на одновременном восприятии текста и его аудиоверсии, выполнении заданий на понимание, в том числе интегративных, а также выполнение заданий, задействующих критическое и творческое мышление. Подсистема заданий составлена по адаптированной книге уровня А2–В1 и рассчитана на 12 уроков курса «Домашнее чтение» для школ с углублённым изучением английского языка.

Разработанная методика апробирована в педагогическом эксперименте, участниками которого были 20 учеников 6-го класса. В качестве базы проведения эксперимента была выбрана «Академическая гимназия №56» г. Санкт-Петербурга. Помимо аудиокниги в комплекте с текстом, использовался диагностический онлайн-тест, необходимый для оценивания уровня развития рецептивных навыков и умений. Общая длительность эксперимента — шесть месяцев, три из которых занимало пробное обучение.

Результаты обучения школьников контрольной и экспериментальной групп иллюстрируют три замера (входной, промежуточный и итоговый).

Входное тестирование показало, что уровень сформированности аудитивных навыков и умений в ЭГ был ниже, а уровень сформированности навыков и умений чтения — выше. Согласно итоговому тестированию, КГ прогрессировала в чтении почти также, как и ЭГ (в ЭГ истинное среднее увеличилось на 17,6%, в то время как в КГ — на 13,3%). Однако ЭГ показала значительно более высокий результат в аудировании (в ЭГ истинное среднее по сравнению со входным увеличилось на 21,5%, а в КГ — на 12,5%).

Педагогический эксперимент позволяет сделать вывод о том, что обучение на основе полимодального текста эффективно в развитии рецептивных навыков, особенно аудирования. Следовательно, мы полагаем, что книга с аудиосопровождением обладает лингводидактическим потенциалом. Таким образом, выдвинутая гипотеза доказана, так как применение аудиокниги в комплекте с текстом привело к статистически значимому повышению уровня рецептивных умений в экспериментальной группе. Более того, аудиокнига способствовала

привлечению внимания школьников к художественной литературе в целом и к культуре страны изучаемого языка, в частности.

Материалы исследования могут быть использованы как в практическом обучении учащихся средней ступени рецептивным умениям, так и в качестве справочной информации при изучении феномена полимодальности в преподавании иностранных языков.

Дальнейшие перспективы исследования видятся в применении технологии регистрации движения глаз при одновременном прослушивании и чтении текста обучающимися, а также в разработке учебного пособия для учащихся средней школы, учитывающего особенности обучения с использованием полимодального текста и включающего интегративные задания. Важным вкладом исследования является изучение влияния полимодального текста на оба рецептивных вида речевой деятельности у русскоязычных обучающихся.

## Список сокращений и условных обозначений

**КГ** — контрольная группа.

**РД** — речевая деятельность.

**ЭГ** — экспериментальная группа.

## Список терминов

**Аудирование:** процесс восприятия устного сообщения для выстраивания заложенного в нем смысла.

**Взаимосвязанное обучение рецептивным видам РД:** обучение, направленное на одновременное формирование навыков и умений чтения и аудирования.

**Поликодовый текст:** текст, который строится на внутреннем взаимодействии символов и знаков разных кодов между собой.

**Полиmodalность:** взаимодействие нескольких способов передачи информации (modalностей).

**Полиmodalный текст:** текст, при восприятии которого задействуются различные сенсорные каналы.

**Чтение:** процесс декодирования знаков для реконструирования смыслов.



## Список литературы

- 1) Авдеева, Е. А. Влияние цифровой электронной среды на когнитивные функции школьников и студентов. / Е. А. Авдеева, О. А. Корнилова // Кардиоваскулярная терапия и профилактика. — 2022. — Т. 21, S3. — С. 43–50.
- 2) Аверин, В. А. Психология детей и подростков / В. А. Аверин. — Издание 2-е, переработанное. — Санкт-Петербург : Издательство Михайлова, 1998. — 379 с.
- 3) Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — Москва : Издательство ИКАР, 2009. — 448 с.
- 4) Алексеева, С. В. Распознавание слов на ранних этапах процесса чтения: экспериментальное исследование на материале русского языка : дис. . . . канд. филол. наук : 10.02.19 / Алексеева Светлана Владимировна. — Санкт-Петербург, 2018. — 230 с.
- 5) Алмабекова, О. А. Интегрированный подход к обучению профессионально-ориентированным иностранным языкам / О. А. Алмабекова // Вестник Красноярского государственного университета им. В. П. Астафьева. — 2012. — № 1. — С. 12–18.
- 6) Ахмолина, В. Ю. Полиmodalность восприятия в обучении иностранным языкам / В. Ю. Ахмолина и др. // Теоретические и прикладные аспекты современного лингвистического образования в условиях неязыкового вуза. — Хабаровск : Дальневосточный юридический институт МВД России, 2016. — С. 59–63.
- 7) Бабаева, В. Т. История методов обучения иностранным языкам / В. Т. Бабаева, Н. И. Ахмедова // Мысль: электронный периодический журнал. — 2014. — № 3. — С. 18–29.
- 8) Бабаян, В. Н. Типы упражнений и заданий на различных этапах работы с текстом на практических занятиях по английскому языку / В. Н. Бабаян, О. Ю. Богданова // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. — 2014. — 2 (3). — С. 176–181.
- 9) Бажанов, А. Е. Диагностика умений чтения на немецком языке обучающихся основной общеобразовательной школы / А. Е. Бажанов, М. В. Разина, С. Л. Фурманова // Иностранные языки в школе. — 2021. — № 2. — С. 38–45.

- 10) Бандурка, Т. Н. Активизация полимодальности восприятия как фактор успешности обучения иностранному языку : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Бандурка Татьяна Никифоровна. — Иркутск, 2001. — 18 с.
- 11) Бандурка, Т. Н. Осознание собственного полимодального восприятия у студента как путь развития его субъектности и понимания им своих духовно-нравственных истоков / Т. Н. Бандурка // Экспериментальная психология. — 2013. — Т. 6, № 4. — С. 59—66.
- 12) Барабанщиков, В. А. Психология восприятия: Организация и развитие перцептивного процесса / В. А. Барабанщиков. — Москва : Когито-Центр, 2006. — 241 с.
- 13) Барыбина, Е. Б. Полимодальность восприятия как фактор развития перцептивных способностей учителя начальных классов : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Барыбина Елена Борисовна. — Курск, 2005. — 24 с.
- 14) Безукладников, К. Э. Учебное исследование как средство формирования учебно-познавательной компетентности обучающихся младшего подросткового возраста на уроках английского языка / К. Э. Безукладников, Б. А. Крузе, Е. С. Мелехина // Язык и культура. — 2019. — № 48. — С. 259—276.
- 15) Беликова, Л. Г. Реализация принципа взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности / Л. Г. Беликова, И. Н. Ерофеева // Актуальные проблемы преподавания филологических дисциплин. Материалы докладов и сообщений XXV международной научно-методической конференции. — Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, 2020. — С. 349—353.
- 16) Белозерова, Л. А. Трансформация когнитивной сферы детей «цифрового поколения»: опыт анализа / Л. А. Белозерова, С. Д. Поляков // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. — 2021. — Т. 10, 1 (37). — С. 23—32.
- 17) Бобылева, Л. А. Использование коммуникативных приёмов тестирования навыков и умений иноязычного чтения / Л. А. Бобылева // Современное образование Витебщины. — 2020. — 3 (29). — С. 12—14.
- 18) Божович, Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Вопросы психологии. — 1979. — Т. 4. — С. 23—24.

- 19) Большакова, Л. С. О содержании понятия «поликодовый текст» / Л. С. Большакова // Вестник Новгородского государственного университета. — 2008. — № 49. — С. 48—51.
- 20) Бредихина, И. А. Методика преподавания иностранных языков: обучение основным видам речевой деятельности: учебное пособие / И. А. Бредихина. — Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 2018. — 104 с.
- 21) Брейгина, М. Е. Обучение чтению / М. Е. Брейгина, А. В. Щепилова // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А. А. Миролубова. — Обнинск : Титул, 2010. — С. 110—130.
- 22) Будникова, А. С. Особенности обучения аудированию как речевому виду деятельности / А. С. Будникова, Е. В. Иванова // Учёные записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. — 2022. — 2 (62). — С. 180—184.
- 23) Булуева, Ш. И. Предпосылки и условия развития саморегуляции на этапе младшего подросткового возраста / Ш. И. Булуева, А. А. Цамаева // Актуальные проблемы чеченской и общей филологии («Дешериевские чтения — 2020») : Международная научная конференция / под ред. А. А. Бехоевой. — Грозный : Чеченский государственный университет, 2020. — С. 241—248.
- 24) Викулина, М. А. Аудирование и чтение при формировании иноязычной межкультурной компетенции / М. А. Викулина // Язык и культура. — 2017. — № 40. — С. 154—173.
- 25) Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский ; под ред. В. Колбановского. — Москва–Ленинград : Государственное социально-экономическое издательство, 1934. — 362 с.
- 26) Выготский, Л. С. Предистория письменной речи / Л. С. Выготский // Умственное развитие детей в процессе обучения: Сборник статей. — Москва–Ленинград : Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935. — С. 73—95.
- 27) Высоцкая, Е. А. Активизация полимодального восприятия как фактор повышения учебной успеваемости у подростков / Е. А. Высоцкая // сборник статей X Международной научно-практической конференции European Research. — Пенза : Наука и Просвещение, 2017. — С. 219—222.
- 28) Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. — Издание 2-е, переработанное и дополненное. — Москва : АРКТИ, 2003. — 192 с.

- 29) Гальскова, Н. Д. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие / Н. Д. Гальскова и др. — Москва : КНОРУС, 2017. — 390 с.
- 30) Гез, Н. И. Теоретические и экспериментальные исследования в области взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности / Н. И. Гез // Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности в практике преподавания русского языка как иностранного / под ред. Р. П. Немановой. — Москва : Высшая школа, 1989. — С. 4—11.
- 31) Гез, Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник / Н. И. Гез и др. — Москва : Высшая школа, 1982. — 373 с.
- 32) Генишер, Э. З. Обучение аудированию / Э. З. Генишер // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2001. — № 1. — С. 57—60.
- 33) Глухов, В. П. Основы психолингвистики: учебное пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. — Москва : АСТ: Астрель, 2005. — 351 с.
- 34) Говорун, С. В. Развитие навыков и умений аудирования у студентов-востоковедов, изучающих английский язык : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Говорун Светлана Викторовна. — Санкт-Петербург, 2015. — 270 с.
- 35) Говорун, С. В. Сопоставление навыков и умений учебного аудирования и понимания иноязычной речи на слух в процессе общения / С. В. Говорун // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. — 2011. — 7 (3). — С. 159—166.
- 36) Говорун, С. В. Тестирование уровня сформированности навыков и умений аудирования / С. В. Говорун // Актуальные вопросы языкового тестирования. Вып. 2 / под ред. И. Ю. Павловской. — Санкт-Петербург : Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2017. — С. 334—348.
- 37) Григорьева, В. П. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / В. П. Григорьева, И. А. Зимняя. — Москва : Русский язык, 1985. — 116 с.
- 38) Дейбнер, Д. А. Обучение чтению и развитие навыков чтения на иностранном языке / Д. А. Дейбнер // Педагогика и психология образования. — 2018. — № 1. — С. 103—107.
- 39) Демидова, И. Г. Особенности личностной тревожности у детей младшего подросткового возраста / И. Г. Демидова // Гуманитарный научный вестник. — 2020. — № 2. — С. 76—81.
- 40) Елухина, Н. В. Обучение аудированию в русле коммуникативно-ориентированной методики / Н. В. Елухина // Иностранные языки в школе. — 1989. — № 2. — С. 28—36.

- 41) Ерёмина, В. В. Взаимосвязанное обучение иностранных студентов речевым умениям: возможности интенсификации образовательного процесса / В. В. Ерёмина, С. И. Ерёмин // Известия Волгоградского государственного технического университета. Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе. — 2006. — № 8. — С. 113—114.
- 42) Ефремцева, С. Диагностика доминирующей перцептивной модальности / С. Ефремцева // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / под ред. Н. П. Фетискина, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова. — Москва : Издательство Института Психотерапии, 2002. — С. 237—238.
- 43) Жданова, Д. Е. Влияние кризиса социокультурной идентичности подростка на его психологическое состояние / Д. Е. Жданова // VII Всероссийская научно-практическая конференция по психологии развития (чтения памяти Л. Ф. Обуховой) «Возможности и риски цифровой среды». Сборник материалов конференции / под ред. Т. А. Басиловой, Е. Г. Дозорцевой, Т. А. Егоренко. — Москва : Московский государственный психолого-педагогический университет, 2019. — С. 293—296.
- 44) Железнова, Е. Г. Чтение как один из способов обучения английскому языку / Е. Г. Железнова // Научный вестник Южного института менеджмента. — 2019. — № 1. — С. 110—114.
- 45) Жинкин, Н. И. Психологические основы развития речи / Н. И. Жинкин // В защиту живого слова: сборник статей / под ред. В. Я. Коровиной. — Москва : Просвещение, 1966. — С. 5—25.
- 46) Зайцева, С. Е. Методика обучения аудированию / С. Е. Зайцева // Международный научный журнал «Инновационная Наука». — 2017. — Т. 1, № 1. — С. 172—175.
- 47) Зими́на, З. В. Сборник текстов для домашнего чтения / З. В. Зими́на и др. — Санкт-Петербург : ГБОУ «Академическая гимназия №56», 2021. — 38 с.
- 48) Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. — Москва : Просвещение, 1985. — 123 с.
- 49) Зимняя, И. А. Речевая деятельность и психология речи / И. А. Зимняя // Основы теории речевой деятельности / под ред. А. А. Леонтьева. — Москва : Наука, 1974. — С. 64—72.
- 50) Зимняя, И. А. Экспериментальное исследование взаимосвязанного обучения четырём видам иноязычной речевой деятельности в условиях неязыкового вуза / И. А. Зимняя // Сборник научных трудов Московского государ-

- ственного педагогического института иностранных языков им. М. Тореза. — 1980. — № 154.
- 51) Зимняя, И. А. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / И. А. Зимняя, Р. П. Неманова, Л. В. Петропавлова // Русский язык за рубежом. — 1981. — № 5. — С. 56—62.
- 52) Ирисханова, О. К. К вопросу о коммуникативном мышлении: полимодальное измерение аспектуальности / О. К. Ирисханова // Когнитивные исследования языка. — 2017. — № 30. — С. 57—60.
- 53) Каптурова, Е. С. Иноязычная аудитивная компетенция и пути её формирования на старшей ступени обучения в языковом вузе / Е. С. Каптурова // Учёные записки Орловского государственного университета: «Гуманитарные и социальные науки». — 2013. — 1 (51). — С. 411—415.
- 54) Кирий, А. Ю. Формирование учебной мотивации учащихся младшего подросткового возраста / А. Ю. Кирий, С. С. Игнатович // Педагогика: история, перспективы. — 2022. — Т. 5, № 2. — С. 46—53.
- 55) Климентенко, А. Д. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / А. Д. Климентенко, А. А. Миролубов. — Москва : Педагогика, 1981. — 456 с.
- 56) Ключко, Д. С. Характеристика когнитивных способностей у подростков в цифровую эпоху: постановка проблемы / Д. С. Ключко // Сборник статей Международной научно-практической конференции «Наука и технологии — 2023» / под ред. И. И. Ивановской, М. В. Посновой. — Петрозаводск : Международный центр научного партнёрства «Новая Наука», 2023. — С. 360—365.
- 57) Козлова, Е. Д. Нейролингвистическое обоснование и апробация методики развития рецептивных навыков с помощью аудиокниги / Е. Д. Козлова // Научный результат. Педагогика и психология образования. — 2023. — Т. 9, № 3. — С. 82—91.
- 58) Козырева, О. А. Компетентность современного учителя: современная проблема определения понятия / О. А. Козырева // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2004. — № 2. — С. 48—51.
- 59) Колесникова, И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справочное пособие / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. — Москва : Дрофа, 2008. — 431 с.
- 60) Корабельникова, Л. Ч. Тестирование коммуникативных умений аудирования текстов по специальности / Л. Ч. Корабельникова // Технологии обу-

- чения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития: материалы XIX Международной научно-практической конференции. — Минск : Белорусский государственный медицинский университет, 2017. — С. 177—180.
- 61) Кораева, О. В. Тест смещения репрезентативной системы / О. В. Кораева // Актуальные вопросы языкового тестирования. Т. 2 / под ред. И. Ю. Павловской. — Санкт-Петербург : Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2017. — С. 550—557.
- 62) Кузнецов, М. В. Методика развития речевых умений в процессе их комбинации на интерактивной лекции у студентов языкового вуза / М. В. Кузнецов // Язык и культура. — 2011. — Т. 15, № 3. — С. 106—114.
- 63) Купцова, А. М. Физиология речи: учебно-методическое пособие / А. М. Купцова и др. — Казань : Вестфалика, 2019. — 43 с.
- 64) Кушнир, А. М. Принцип природосообразности как методологическое основание проектирования технологий и содержания обучения / А. М. Кушнир // Школьные технологии. — 2011. — № 3. — С. 12—22.
- 65) Леонтьев, А. А. Педагогика здравого смысла. Избранные работы по философии образования и педагогической психологии / А. А. Леонтьев ; под ред. Д. А. Леонтьева. — Москва : Смысл, 2016. — 528 с.
- 66) Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. — Москва : Просвещение, 1969. — 214 с.
- 67) Леонтьев, А. Н. Общее понятие о деятельности / А. Н. Леонтьев ; под ред. А. А. Леонтьева. — Москва : Наука, 1974. — С. 5—20.
- 68) Леонтьев, А. Н. Ощущения и восприятия как образы предметного мира / А. Н. Леонтьев // Познавательные процессы: ощущения, восприятие / под ред. А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова, В. П. Зинченко. — Москва : Педагогика, 1982. — С. 33—50.
- 69) Ливер, Б. Л. Обучение всего класса / Б. Л. Ливер ; пер. О. Е. Биченковой. — Москва : Новая школа, 1995. — 48 с.
- 70) Малкова, Т. В. К вопросу о повышении эффективности внеаудиторного чтения как средства формирования иноязычной коммуникативной компетенции / Т. В. Малкова, Н. В. Хисматулина, С. А. Пугачева // Вопросы педагогики. — 2021. — Т. 2, № 5. — С. 206—209.
- 71) Мещеряков, Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. — Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2003. — 672 с.

- 72) Моргунова, Н. С. К вопросу о взрослении и личностных кризисах школьников младшего подросткового возраста / Н. С. Моргунова // *Здравоохранение, образование и безопасность*. — 2020. — Т. 21, № 1. — С. 87–95.
- 73) Мошнина, А. В. Система заданий, направленных на контроль рецептивных видов деятельности на уроке английского языка в средней школе / А. В. Мошнина // *Научное обозрение. Международный научно-практический журнал*. — 2019. — № 2. — С. 1–7.
- 74) Некрасова, Е. Д. К вопросу о восприятии полимодальных текстов / Е. Д. Некрасова // *Вестник Томского государственного университета*. — 2014. — № 378. — С. 45–48.
- 75) Неманова, Р. П. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности как один из способов управления учебным процессом / Р. П. Неманова // *Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности в практике преподавания русского языка как иностранного*. — 1986. — С. 18–24.
- 76) Осадчая, Т. Ю. Оценивание аудитивных умений обучающихся на занятиях по иностранному языку в вузе / Т. Ю. Осадчая // *Гуманитарно-педагогическое образование*. — 2018. — Т. 4, № 4. — С. 144–151.
- 77) Павловская, И. Ю. Основы методологии обучения иностранным языкам. Тестология. / И. Ю. Павловская, Н. И. Башмакова. — Издание 2-е, исправленное и дополненное. — Санкт-Петербург : Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2007. — 224 с.
- 78) Павловская, И. Ю. Взаимосвязанное развитие рецептивных навыков студентов неязыкового ВУЗа / И. Ю. Павловская, Е. Д. Таликина, А. П. Исакович // *Современные тенденции развития системы подготовки обучающихся по иностранному языку в неязыковом ВУЗе: региональная практика*. — Красноярск, 2022. — С. 144–147.
- 79) Пассов, Е. И. Урок иностранного языка: настольная книга преподавателя иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2010. — 640 с.
- 80) Перевалова, Е. А. К вопросу о методологии аудирования / Е. А. Перевалова // *Символ Науки*. — 2018. — № 1/2. — С. 156–159.
- 81) Пичугина, Г. А. Полимодальное обучение как средство повышения эффективности учебного процесса / Г. А. Пичугина, А. Г. Кайбалиев // *Научен вектор на Балканите*. — 2019. — Т. 3, 2(4). — С. 22–24.



- 82) Полякова, С. В. Некоторые аспекты восприятия иностранных текстов в психологии чтения / С. В. Полякова // Вестник Томского государственного университета. — 2007. — № 303. — С. 202—204.
- 83) Потрикеева, Е. С. Взаимосвязанное обучение говорению и чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / Е. С. Потрикеева, Т. Л. Ахметзянова, Е. В. Суворова // Современные проблемы науки и образования. — 2018. — № 4. — С. 70—81.
- 84) Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 №287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». — Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 №64101. — Москва : Минпросвещения России, 2021. — 126 с.
- 85) Рабочая программа по английскому языку для 6 класса. — Утверждено протоколом заседания Методического заседания совета ГБОУ «Академическая гимназия №56» Санкт-Петербурга от «30» августа 2016 г. №1. — Санкт-Петербург : «Академическая гимназия №56», 2016. — 42 с.
- 86) Райс, Ф. И. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. И. Райс, К. И. Долджин ; под ред. Е. И. Николаевой. — 12-е изд. — Санкт-Петербург : Питер, 2010. — 816 с.
- 87) Рогова, К. А. Чтение как объект тестирования / К. А. Рогова // Актуальные вопросы языкового тестирования. Вып. 2 / под ред. И. Ю. Павловской. — Санкт-Петербург : Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2017. — С. 384—389.
- 88) Родина, М. Ю. К вопросу о создании комплекса упражнений для обучения иностранных студентов чтению и пониманию художественных текстов / М. Ю. Родина // Карповские научные чтения: сборник научных статей. Ч. 1. Вып. 8 / под ред. А. И. Головни, Н. С. Касюка, О. Е. Елисеевой. — Минск : Белорусский государственный университет, 2014. — С. 203—207.
- 89) Седёлкина, Ю. Г. К вопросу об обучении аудированию на языковых курсах / Ю. Г. Седёлкина, Е. Д. Таликина // Современные проблемы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков / под ред. Е. К. Тимофеевой и др. — Санкт-Петербург : Издательство «ЛЕМА», 2020. — С. 130—140.
- 90) Сметанникова, Н. Н. Ведущие зарубежные теории чтения XX века и их воплощение в методологии и методиках обучения / Н. Н. Сметанникова // Чтение. XXI век: коллективная монография / под ред. В. Я. Аскарновой. —

- Москва : Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2015. — С. 472.
- 91) Снегова, О. В. Чтение как целевая доминанта для повышения уровня языковой подготовки студентов в неязыковом вузе / О. В. Снегова // Вестник Костромского государственного университета. Педагогика. Психология. Социокинетика. — 2012. — Т. 18, № 3. — С. 149—153.
- 92) Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций: пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е. Н. Соловова. — 4-е изд. — Москва : Просвещение, 2006. — 239 с.
- 93) Таликина, Е. Д. К вопросу об истории методов преподавания аудирования / Е. Д. Таликина // Мир науки. — 2023а. — Т. 11, № 2. — С. 1—7.
- 94) Таликина, Е. Д. Концепция полимодального обучения чтению с помощью аудиокниги: результаты тестирования / Е. Д. Таликина // Тестология. — 2022а. — № 4. — С. 148—160.
- 95) Таликина, Е. Д. Концепция полимодального обучения чтению с помощью аудиокниги: результаты тестирования / Е. Д. Таликина // Тезисы докладов 50-й Международной научной филологической конференции имени Людмилы Алексеевны Вербицкой. — Санкт-Петербург, 2022b. — С. 669.
- 96) Таликина, Е. Д. Методика развития рецептивных навыков учащихся с помощью аудиокниги / Е. Д. Таликина // Тезисы докладов 51-й Международной научной филологической конференции имени Людмилы Алексеевны Вербицкой. — Санкт-Петербург, 2023b. — С. 1396—1397.
- 97) Таликина, Е. Д. Полимодальность в обучении рецептивным видам речевой деятельности / Е. Д. Таликина // Иностранные языки в школе. — 2021. — № 9. — С. 91—96.
- 98) Терещенко, Ю. А. Диагностика сформированности навыков техники чтения на английском языке у обучающихся начальных классов / Ю. А. Терещенко // International scientific research 2017. Сборник материалов XXVI Международной научно-практической конференции. — Астрахань : Научный центр «Олимп», 2017. — С. 451—455.
- 99) Фоломкина, С. К. Некоторые вопросы обучения чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина // Иностранные языки в высшей школе. — 1971. — № 6. — С. 3—12.
- 100) Фоломкина, С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина. — Москва : Высшая школа, 1987. — 205 с.

- 101) Фоломкина, С. К. Обучение письменной речи / С. К. Фоломкина, Г. К. Левицкая // Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / под ред. А. Д. Климентенко, А. А. Миролюбова. — Москва : Педагогика, 1981. — С. 267—328.
- 102) Черниговская, Т. В. Взгляд кота Шрёдингера: регистрация движений глаз в психолингвистических исследованиях. Вып. 2 / Т. В. Черниговская, Т. Е. Петрова. — Санкт-Петербург : Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2018. — 228 с.
- 103) Шатилов, С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособие для студентов пед. институтов по спец. №2103 «Иностр. яз» / С. Ф. Шатилов. — Издание 2-е, доработанное. — Москва : Просвещение, 1986. — 223 с.
- 104) Шулекина, Ю. А. Чтение как процесс / Ю. А. Шулекина // Чтение. Энциклопедический словарь / под ред. чл.-корр. РАО Ю. П. Мелентьевой. — Москва : ФГБУН НИЦ «Наука» РАН, 2021. — С. 386—387.
- 105) Щукин, А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов / А. Н. Щукин. — Москва : Издательство ИКАР, 2011. — 454 с.
- 106) Adami, E. Introducing Multimodality / E. Adami // The Oxford Handbook of Language and Society / ed. by O. Garcia, N. Flores, M. Spotti. — Oxford : Oxford University Press, 2016. — P. 451—473.
- 107) Afflerbach, P. Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies / P. Afflerbach, D. P. Pearson, S. G. Paris // The Reading Teacher. — 2008. — Vol. 61, № 5. — P. 364—373.
- 108) Ali, A. M. A Review of Studies on Cognitive and Metacognitive Reading Strategies in Teaching Reading Comprehension for ESL/EFL Learners / A. M. Ali, A. B. Razali // English Language Teaching. — 2019. — Vol. 12, № 6. — P. 94—111.
- 109) Anderson, J. R. Eye Movements Do Not Reflect Retrieval Processes: Limits of the Eye-Mind Hypothesis / J. R. Anderson, D. Bothell, S. Douglass // Psychological Science. — 2004. — Vol. 15, № 4. — P. 225—231.
- 110) Bao, D. Listening Strategies / D. Bao, C. Guan // The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching / ed. by J. I. Lontas, T. I. Association, M. Delli-Carpini. — New York : John Wiley & Sons, 2019. — P. 1—6.

- 111) Bateman, J. A. *Multimodality and Genre: A Foundation for the Systematic Analysis of Multimodal Documents* / J. A. Bateman. — London : Palgrave Macmillan, 2008. — 331 p.
- 112) Bilonozhko, N. *Effective Reading Strategies for Generation Z Using Authentic Texts* / N. Bilonozhko, A. Syzenko // *Arab World English Journal*. — 2020. — Special Issue on the English Language in Iraqi Context, № 2. — P. 121—130.
- 113) Caruso, M. *Teaching how to Listen. Blended Learning for the Development and Assessment of Listening Skills in a Second Language* / M. Caruso, A. G. Colombi, S. Tebbit // *Journal of University Teaching and Learning Practice*. — 2017. — Vol. 14, № 1. — P. 84—103.
- 114) Chang, A. C.-S. *Gains to L2 Listeners from Reading while Listening vs. Listening Only in Comprehending Short Stories* / A. C.-S. Chang // *System*. — 2009. — Vol. 37, № 4. — P. 652—663.
- 115) Chang, A. C.-S. *The Effect of Reading while Listening to Audiobooks: Listening Fluency and Vocabulary* / A. C.-S. Chang // *Asian Journal of English Language Teaching*. — 2011. — Vol. 21. — P. 43—64.
- 116) Chen, M. *Research on the Management Mode of College English Listening Teaching under Computer Multimedia Technology* / M. Chen // *Journal of Physics: Conference Series*. — 2021. — Vol. 1992, № 3. — P. 032054.
- 117) Conklin, K. *What Eye-Tracking Tells us About Reading-Only and Reading-while-Listening in a First and Second Language* / K. Conklin et al. // *Second Language Research*. — 2020. — Vol. 36, № 3. — P. 257—276.
- 118) Corder, S. P. *Language-Learner language* / S. P. Corder // *Language, Communication and Education* / ed. by B. Mayor, A. K. Pugh. — Milton Keynes, Buckinghamshire : The Open University, 1978. — P. 280—290.
- 119) Córdón-García, J.-A. *Leer Escuchando: Reflexiones en Torno a los Audiolibros Como Sector Emergente* / J.-A. Córdón-García // *Anuario ThinkEPI*. — 2018. — T. 12. — C. 170—182.
- 120) Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* / Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. — Cambridge : Cambridge University Press, 2001. — 264 p.
- 121) Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. *Common European Framework of Reference for*

- Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors / Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. — Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2018. — 235 p.
- 122) Day, R. Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading / R. Day, J. Bamford // Reading in a Foreign Language. — 2002. — Vol. 14, № 2. — P. 136—141.
- 123) Disney. “The Adventures of Huck Finn” directed by Stephen Sommers / Disney. — 1993. — URL: <https://movies.disney.com/the-adventures-of-huck-finn> ; Accessed: 17.04.2023.
- 124) Dussias, P. E. Uses of Eye-Tracking Data in Second Language Sentence Processing Research / P. E. Dussias // Annual Review of Applied Linguistics. — 2010. — Vol. 30. — P. 149—166.
- 125) Erikson, E. H. Childhood and society / E. H. Erikson. — New York : Norton, 1963. — 445 p.
- 126) Goodman, K. S. Reading: A Psycholinguistic Guessing Game / K. S. Goodman // Journal of the Reading Specialist. — 1967. — Vol. 6, № 4. — P. 126—135.
- 127) Grabe, W. Teaching and Researching Reading / W. Grabe, F. L. Stoller. — 2nd ed. — Abingdon-on-Thames, Oxfordshire : Routledge, 2013. — 324 p.
- 128) Harmer, J. How to Teach English / J. Harmer. — 2nd ed. — London : Pearson Education Limited, 2012. — 288 p.
- 129) Hidri, S. Developing and Evaluating a Dynamic Assessment of Listening Comprehension in an EFL Context / S. Hidri // Language Testing in Asia. — 2014. — Vol. 4, № 1. — P. 1—19.
- 130) Hill, D. Survey. Graded Readers / D. Hill // ELT Journal. — 2001. — Vol. 55, № 3. — P. 300—324.
- 131) Hollenstein, N. Reading Task Classification Using EEG and Eye-Tracking Data / N. Hollenstein et al. — 2021. — URL: <https://arxiv.org/abs/2112.06310> ; Accessed: 06.04.2023.
- 132) Honeyfield, J. Guidelines: A Periodical for Classroom / J. Honeyfield // Language Teachers. — 1988. — Vol. 10, № 2. — P. 25—33.
- 133) Huey, E. B. The Psychology and Pedagogy of Reading / E. B. Huey. — New York : The Macmillan Company, 1908. — 496 p.
- 134) Janusik, L. A. (Re)Discovering Metacognitive Listening Strategies in L1 Contexts: What Strategies are the Same in the L1 and L2 Context? / L. A. Janusik,

- T. Varner // *International Journal of Listening*. — 2020. — Vol. 36, № 3. — P. 175—186.
- 135) Al-Jawi, F. D. *Teaching the Receptive Skills Listening & Reading Skills* / F. D. Al-Jawi. — Mecca : UMM Al Qura University Press, 2010. — 29 p.
- 136) Jewitt, C. *Technology, Literacy, Learning: A Multimodal Approach* / C. Jewitt. — Abingdon-on-Thames, Oxfordshire : Routledge, 2008. — 175 p.
- 137) Just, M. A. *A Theory of Reading: from Eye Fixations to Comprehension* / M. A. Just, P. A. Carpenter // *Psychological Review*. — 1980. — Vol. 87, № 4. — P. 329—354.
- 138) Kaluger, G. *Reading and Learning Disabilities* / G. Kaluger, C. J. Kolson. — 2nd ed. — Merrill, Wisconsin : Columbus: Merrill Publishing Company, 1978. — 494 p.
- 139) Kartal, G. *The Effects of Audiobooks on EFL Students' Listening Comprehension* / G. Kartal, H. Simsek // *The Reading Matrix*. — 2017. — Vol. 17, № 1. — P. 112—123.
- 140) Kress, G. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication* / G. Kress. — 2010.
- 141) Kress, G. *Multimodality: Challenges to Thinking about Language* / G. Kress // *TESOL Quarterly*. — 2000. — Vol. 34, № 2. — P. 337—340.
- 142) Kurilenko, V. *Translational Reading: Definition, Types, Specifics* / V. Kurilenko et al. // *SHS Web of Conferences*. — 2018. — Vol. 50. — P. 1033.
- 143) Lewis, B. *Magic of NLP Demystified: A Pragmatic Guide to Communication* / B. Lewis, F. Pucelik. — Revised edition. — Portland, Oregon : Metamorphous Press, 1990. — 176 p.
- 144) Lewkowicz, J. *Testing Listening Comprehension: A New Approach?* / J. Lewkowicz // *Hongkong Papers in Linguistics and Language Teaching*. — 1991. — Vol. 14. — P. 25—31.
- 145) Maulina, M. *Technology-Based Media Used in Teaching Listening Skills* / M. Maulina et al. // *Exposure: Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris*. — 2022. — Vol. 11, № 1. — P. 85—99.
- 146) Michel, M. C. *What Drives Alignment during Text Chat with a Peer vs. a Tutor? Insights from Cued Interviews and Eye-Tracking* / M. C. Michel, B. O'Rourke // *System*. — 2019. — Vol. 83. — P. 50—63.
- 147) Michel, M. C. *Eye-Tracking Research in Computer-Mediated Language Learning* / M. C. Michel, B. Smith // *Encyclopedia of Language and Education*. Lan-

- guage, Education and Technology / ed. by S. L. Thorne, S. May. — 3rd ed. — New York : Springer International Publishing, 2017. — P. 453—464.
- 148) Mikulecky, B. S. Reading Skills Instruction in ESL / B. S. Mikulecky // On TESOL '84. A Brave New World for TESOL. Selected Papers from the Annual Convention of the Teachers of English to Speakers of Other Languages / ed. by P. Larson, E. Judd, D. S. Messerschmitt. — Houston, Texas : TESOL, 1984. — P. 261—277.
- 149) Mikulecky, B. S. Teaching Reading in a Second Language / B. S. Mikulecky. — London : Pearson Education, 2008. — 6 p.
- 150) Mohamed, M. M. K. Using Audiobooks for Developing Listening Comprehension among Saudi EFL Preparatory Year Students / M. M. K. Mohamed // Journal of Language Teaching and Research. — 2018. — Vol. 9, № 1. — P. 64.
- 151) Multimodal Composing in Classrooms Learning and Teaching for the Digital World / ed. by S. M. Miller, M. B. McVee. — 1st ed. — Abingdon-on-Thames, Oxfordshire : Routledge, 2013. — 176 p.
- 152) Myers, J. W. Holistic Language Learning at the Middle Level: Our Last, Best Chance / J. W. Myers, R. D. Hilliard // Childhood Education. — 1997. — Vol. 73, № 5. — P. 286—289.
- 153) Nakashima, K. The Interplay of Silent Reading, Reading-while-Listening and Listening-Only / K. Nakashima, M. Stephens, S. Kamata // The Reading Matrix. — 2018. — Vol. 18. — P. 104—123.
- 154) Nuttal, C. Teaching Reading Skills in a Foreign Language / C. Nuttal // Heinemann English Language Teaching. — 1996. — Vol. 1. — P. 282.
- 155) O'Rourke, B. Eyetracking in CALL—present and future / B. O'Rourke et al. // WorldCALL: Sustainability and Computer-Assisted Language Learning / ed. by A. M. G. Sanz et al. — London : Bloomsbury Publishing, 2015. — P. 285—298.
- 156) OECD. 21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World / OECD. — Paris : PISA, OECD Publishing, 2021. — 213 p.
- 157) Osada, N. What Strategy Do Less Proficient Learners Employ in Listening Comprehension? A Reappraisal of Bottom-Up and Top-Down Processing / N. Osada // Journal of the Pan-Pacific Association of Applied Linguistics. — 2001. — Vol. 5, № 1. — P. 73—90.
- 158) Oxford, R. Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom / R. Oxford // The Journal of TESOL. — 2001. — Vol. 8, № 1. — P. 1—7.

- 159) Pardede, P. Integrated Skills Approach in EFL Classrooms: A Literature Review / P. Pardede // *EFL Theory & Practice* / ed. by P. Pardede. — Jakarta : UKI Press, 2019. — P. 147—159.
- 160) Pavlovskaya, I. Y. Language Teaching Methodology (a Course of Lectures for Teachers and Students of English). *Modern History of Language Teaching Methods.* / I. Y. Pavlovskaya. — St. Petersburg : St. Petersburg University Press, 2001. — 140 p.
- 161) Pellicer-Sánchez, A. Young Learners' Processing of Multimodal Input and its Impact on Reading Comprehension: an Eye-Tracking Study / A. Pellicer-Sánchez et al. // *Studies in Second Language Acquisition.* — 2020. — Vol. 42, № 3. — P. 577—598.
- 162) Piaget, J. The Theory of Stages in Cognitive Development / J. Piaget // *Measurement and Piaget* / ed. by D. R. Green, M. P. Ford, G. B. Flamer. — New York : McGraw-Hill, 1971. — P. 71—87.
- 163) Rayner, K. Eye Movements in Reading and Information Processing: 20 Years of Research / K. Rayner // *Psychological Bulletin.* — 1998. — Vol. 124, № 3. — P. 372—422.
- 164) Richards, J. C. Second Thoughts on Teaching Listening / J. C. Richards // *RELC Journal.* — 2005. — Vol. 36, № 1. — P. 85—92.
- 165) Roberts, L. Using Eye-Tracking to Investigate Topics in L2 Acquisition and L2 Processing / L. Roberts, A. Siyanova-Chanturia // *Studies in Second Language Acquisition.* — 2013. — Vol. 35, № 2. — P. 213—235.
- 166) Rost, M. Listening / M. Rost // *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* / ed. by R. Carter, D. Nunan. — Cambridge : Cambridge University Press, 2013a.
- 167) Rost, M. Teaching and Researching Listening / M. Rost. — 2nd ed. — London : Pearson Education Limited, 2013b. — 424 p.
- 168) Shorasul, S. Issues on Teaching Listening in English Classes and its Principles / S. Shorasul // *Religación: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades.* — 2019. — T. 4, № 19. — C. 252—255.
- 169) Spratt, M. The TKT: Course Modules 1, 2 and 3 / M. Spratt, A. Pulverness, M. Williams. — Cambridge : Cambridge University Press, 2016. — 264 p.
- 170) Stickler, U. Eye Movements of Online Chinese Learners / U. Stickler, L. Shi // *CALICO Journal.* — 2015. — Vol. 32, № 1. — P. 52—81.



- 171) Stickler, U. Using Eye-Tracking Technology to Explore Online Learner Interactions / U. Stickler, B. Smith, L. Shi // Language-Learner Computer Interactions. Theory, Methodology and CALL Applications / ed. by C. Caws, M.-J. Hamel. — Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 2016. — P. 163—186.
- 172) Strang, R. Developing Oral Expression / R. Strang // Language Arts in the Elementary School: Reading / ed. by H. D. Funk, D. Triplett. — Philadelphia, Pennsylvania : J. B. Lippincott Company, 1972. — P. 287—293.
- 173) Student. The Probable Error of a Mean / Student // Biometrika. — 1908. — Vol. 6, № 1. — P. 1—25.
- 174) Sulaiman, N. Students' Perceptions on Using Different Listening Assessment Methods: Audio-Only and Video Media / N. Sulaiman et al. // English Language Teaching. — 2017. — Vol. 10, № 8. — P. 93—99.
- 175) Tragant Mestres, E. Linguistic and non-Linguistic Outcomes of a Reading-while-Listening Program for Young Learners of English / E. Tragant Mestres, À. L. Baró, À. P. Garriga // Reading and Writing. — 2018. — Vol. 32, № 3. — P. 819—838.
- 176) Tusmagambet, B. Effects of Audiobooks on EFL Learners' Reading Development: Focus on Fluency and Motivation / B. Tusmagambet // English Teaching. — 2020. — Vol. 75, № 2. — P. 41—67.
- 177) Ur, P. A Course in Language Teaching: Practice and Theory / P. Ur ; ed. by M. Williams, T. Wright. — Cambridge : Cambridge University Press, 2009. — 375 p.
- 178) van Bon, W. H. J. A Comparison of Three Methods of Reading-while-Listening / W. H. J. van Bon et al. // Journal of Learning Disabilities. — 1991. — Vol. 24, № 8. — P. 471—476.
- 179) van Leeuwen, T. Multimodality and Identity / T. van Leeuwen. — Abingdon-on-Thames, Oxfordshire : Routledge, 2021. — 190 p.
- 180) Vassilieva, V. N. Integrative Use of “Techno-R” Remedial Technology and Gaming Technology in Teaching Foreign Language Listening / V. N. Vassilieva, A. V. Drugov // Journal of Research in Applied Linguistics. — 2019. — Vol. 10, S. — P. 463—472.
- 181) Widdowson, H. G. Teaching Language as Communication / H. G. Widdowson. — Oxford : Oxford University Press, 1978. — 168 p.

182) Wu, C.-J. Refined Use of the Eye-Mind Hypothesis for Scientific Argumentation Using Multiple Representations / C.-J. Wu, C.-Y. Liu // Instructional Science. — 2022. — Vol. 50, № 4. — P. 551—569.

**Список рисунков**

1	Пример задания на этапе Lead-in . . . . .	77
2	Пример задания на этапе Vocabulary . . . . .	79
3	Результаты входного тестирования по аудированию в экспериментальной и контрольной группах . . . . .	95
4	Результаты входного тестирования по чтению в экспериментальной и контрольной группах . . . . .	96
5	Сравнение результатов входного, промежуточного и итогового тестирований по аудированию в контрольной группе . . . . .	97
6	Сравнение результатов входного, промежуточного и итогового тестирований по аудированию в экспериментальной группе . . . . .	98
7	Сравнение результатов входного, промежуточного и итогового тестирований по чтению в контрольной группе . . . . .	100
8	Сравнение результатов входного, промежуточного и итогового тестирований по чтению в экспериментальной группе . . . . .	101
9	Анализ результатов входного, промежуточного и итогового тестирований по аудированию . . . . .	103
10	Анализ результатов входного, промежуточного и итогового тестирований по чтению . . . . .	104

## Список таблиц

1	Данные о книге . . . . .	75
2	Планирование уроков . . . . .	76
3	Lesson 2. Task 2 . . . . .	87
4	Lesson 2. Task 4 . . . . .	88
5	Lesson 2. Task 5 . . . . .	89
6	План педагогического эксперимента . . . . .	93
7	Анализ результатов входного тестирования по аудированию . . . . .	96
8	Анализ результатов входного тестирования по чтению . . . . .	97
9	Анализ результатов входного, промежуточного и итогового тестирований по аудированию . . . . .	99
10	Данные для вычисления t-критерия Стьюдента для контрольной группы. Аудирование . . . . .	99
11	Данные для вычисления t-критерия Стьюдента для экспериментальной группы. Аудирование . . . . .	99
12	Анализ результатов входного, промежуточного и итогового тестирований по чтению . . . . .	102
13	Данные для вычисления t-критерия Стьюдента для контрольной группы. Чтение . . . . .	102
14	Данные для вычисления t-критерия Стьюдента для экспериментальной группы. Чтение . . . . .	102

## Список приложений

Приложение А. Список источников для поиска аудиокниг . . . . .	134
Приложение Б. Подсистема заданий к книге “The Adventures of Huckleberry Finn” . . . . .	135
Приложение В. Ответы к заданиям . . . . .	172
Приложение Г. Список произведений в коллекции “Oxford Readers Collection” . . . . .	185

## Приложение А. Список источников для поиска аудиокниг

Таблица А.1. Сравнение различных источников аудиокниг

Название источника, сайт	Бесплатный доступ	Наличие текста	Адаптация/разделение по уровням	Возможность скачивания
English-e-reader [ <a href="https://english-e-reader.net/">https://english-e-reader.net/</a> ]	✓	✓	✓	✓
LIT2GO [ <a href="https://ouenglish.ru/english-story-audio">https://ouenglish.ru/english-story-audio</a> ]	✓	✓	✓	✓
Ouenglish [ <a href="https://etc.usf.edu/lit2go/">https://etc.usf.edu/lit2go/</a> ]	✓	✓	✓	×
Black Cat Cideb [ <a href="https://www.blackcat-cideb.com/en/">https://www.blackcat-cideb.com/en/</a> ]	×	✓	✓	✓
LibriVox [ <a href="https://librivox.org/">https://librivox.org/</a> ]	✓	✓	×	✓
Storynory [ <a href="https://www.storynory.com/">https://www.storynory.com/</a> ]	✓	✓	×	✓
Oxford Learner's Bookshelf [ <a href="https://www.oxfordlearnersbookshelf.com/">https://www.oxfordlearnersbookshelf.com/</a> ]	×	✓	✓	×
Loyal Books [ <a href="http://www.loyalbooks.com/">http://www.loyalbooks.com/</a> ]	✓	×	×	✓
Audio Literature Odyssey [ <a href="http://nikolledoolin.com/">http://nikolledoolin.com/</a> ]	✓	×	×	✓
Digitalbook.io [ <a href="https://www.digitalbook.io/">https://www.digitalbook.io/</a> ]	✓	×	×	✓

**Приложение Б. Подсистема заданий к книге  
“The Adventures of Huckleberry Finn”**

**Lesson 1.**

**Stage 1. Lead-in.**

**Task 1.** Discuss the questions.

- Have you read the book “The Adventures of Huckleberry Finn” or Mark Twain’s other books?
- Have you watched the film about Huckleberry Finn?
- Would you like to learn more about this adventure story?

**Stage 2. Reading.**

**Task 2.** Mark the statements True or False.

Таблица Б.1. Lesson 1. Task 2

1.	Mark Twain is a pseudonym (fictitious name).	
2.	He lived in the town where he had born.	
3.	One of his professions was a river-pilot.	
4.	“Mark twain” meant the depth of water under the boat.	
5.	“Huckleberry Finn” was the only famous book Mark Twain had.	
6.	The town of St Petersburg is a prototype of the author’s home town.	
7.	Mostly he stayed in England and didn’t visit other countries.	
8.	He had a happy life in his old age.	

Ответы находятся в приложении В в таблице В.1.

**Stage 3. Critical thinking.**

**Task 3.** Discuss the questions in pairs.

- Did Mark Twain have a hard childhood? Why? / Why not?
- Why did the author make his stories biographic?
- Why did he become famous all over the world?

### Stage 4. Predicting.

**Task 4.** Look at the pictures. Guess what will happen in the story.



Рисунок Б.1. Lesson 1. Task 4

**Task 5.** Watch the trailer of “The Adventures Of Huck Finn” (Disney, 1993). Which of the events are there in the trailer?

### Stage 5. Summary.

**Task 6.** Discuss the questions.

- What have you learnt about Mark Twain today?
- Are you looking forward to reading the book?



## Lesson 2.

### Stage 1. Lead-in.

**Task 1.** Discuss the questions.

- Do you know that St Petersburg is situated not only in Russia?
- Where else is a town with the same name?

### Stage 2. Vocabulary.

**Task 2.** Match the words and phrases with the appropriate definitions.

to matter | a gang of robbers | for a while | a cave | a widow | to put out (the light)  
| a hill | a judge

Таблица Б.2. Lesson 2. Task 2

	for a long time
	a person who is in charge of a trial in a court
	to be important, or to affect what happens
	a group of criminals who work together
	to make a light stop shining
	a large hole in the side of a hill
	a woman whose husband has died and who has not married again
	an area of land that is higher than the surrounding land

Ответы находятся в приложении В в таблице В.2.

### Stage 3. Reading and Listening.

**Task 3.** Read and listen to the passage filling in the gaps.

You don't know about me if you haven't 1. \_\_\_\_\_ a book called "The Adventures of Tom Sawyer". 2. \_\_\_\_\_ Mark Twain wrote the book and most of 3. \_\_\_\_\_ is true. In that book robbers stole some 4. \_\_\_\_\_ and hid it in a very secret place 5. \_\_\_\_\_ the woods. But Tom Sawyer and I found it, and 6. \_\_\_\_\_ that we were rich. We got six thousand 7. \_\_\_\_\_ each — all gold.

In those days I never 8. \_\_\_\_\_ a home or went to school like Tom 9. \_\_\_\_\_ all the other boys in St Petersburg. Pop was

10. \_\_\_\_\_ drunk, and he moved around a lot, so 11. \_\_\_\_\_ wasn't a very good father. But it didn't 12. \_\_\_\_\_ to me. I slept in the streets 13. \_\_\_\_\_ in the woods, and I could do what 14. \_\_\_\_\_ wanted, when I wanted. It was a fine life.

Ответы находятся в приложении В.

**Task 4.** Read and listen to the passage. Match the parts of the sentences.

Таблица Б.3. Lesson 2. Task 4

1. Judge Thatcher put		a. for Huck in the trees.
2. The Widow Douglas invited		b. Huck to persuade him to go back.
3. Huckleberry had to		c. in a chair feeling unhappy.
4. Tom followed		d. "mee-yow" and answered in the same manner.
5. Miss Watson told		e. wear new clothes.
6. Huck was sitting		f. Huck's money in the bank.
7. Huck heard		g. Huck what he should do.
8. Tom Sawyer was waiting		h. Huck to live with her.

Ответы находятся в приложении В в таблице В.3.

**Task 5.** Read and listen to the passage. Mark the sentences True, False or Not Given.

Таблица Б.4. Lesson 2. Task 5

1.	Tom and Huck met the other boys down the hill.	
2.	They walked to the secret place.	
3.	The secret place was dark and scary.	
4.	The boys made up the name of their gang together.	
5.	Tom suggested killing everyone who offended one of the gang.	
6.	They used blood to seal their vow (prove their words).	
7.	The "gang" was afraid that someone would know about it.	
8.	Tom didn't want to kidnap people for money.	

Ответы находятся в приложении В в таблице В.4.

**Task 6.** Read and listen to the passage. Work in pairs. Take turns to ask and answer the questions.

- What was Tom going to do with women?
- What was the gang's future plans?
- Why did the boys refuse to begin on Sunday?
- How did Huck feel when he got back home?
- Why was Miss Watson angry with Huck?
- Why did the boys stop playing robbers?

**Stage 4. Critical thinking.**

**Task 7.** Discuss the questions in groups.

- Could Huck be a happy child? Why? / Why not?
- Why did the boys arrange a gang of robbers?
- Why didn't the widow scold Huck?
- Why couldn't the boys kill and rob people?

## Lesson 3.

## Stage 1. Lead-in.

**Task 1.** Huck met someone. Look at the picture. Can you guess who this man was?

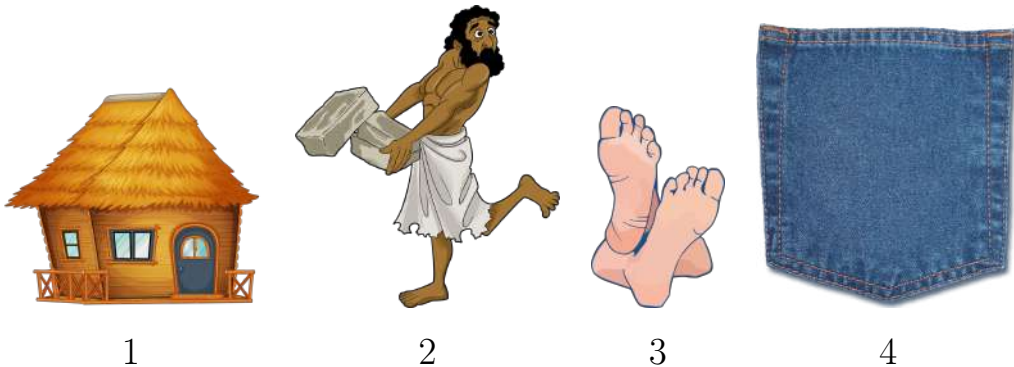


Рисунок Б.2. Lesson 3. Task 1

## Stage 2. Vocabulary.

**Task 2.** Match the words with the pictures (1–4).

a slave \_\_\_\_; a toe \_\_\_\_; a pocket \_\_\_\_; a hut \_\_\_\_ .



1

2

3

4

Рисунок Б.3. Lesson 3. Task 2

**Stage 3. Reading and listening.**

**Task 3.** Read and listen to the passage. Choose the correct option.

- 1) Huck learned
  - a) to speak in public.
  - b) to read and write.
  - c) to sculpt in clay.
- 2) Huck and Jim
  - a) were friends.
  - b) were enemies.
  - c) didn't speak.
- 3) Huckleberry found the footprints of
  - a) Tom.
  - b) his father.
  - c) a boar.
- 4) Huck ran to Judge Thatcher's house to
  - a) complain about the Widow Douglas.
  - b) tell him about the gang.
  - c) ask him to take the money.
- 5) Judge Thatcher
  - a) bought the money.
  - b) refused to take the money in any way.
  - c) returned the money to Huck.
- 6) Pop entered the house through
  - a) the door.
  - b) the roof.
  - c) the window.
- 7) Pop looked
  - a) neat and tidy.
  - b) unhappy.
  - c) old.
- 8) When Pop learnt that his son went to school, he
  - a) was glad.
  - b) disapproved it.
  - c) was indifferent.

Ответы находятся в приложении В.

**Task 4.** Read and listen to the passage. Work in pairs. Take turns to ask and answer the questions.

- Why was Pop annoyed that Huck went to school?
- How did Pop react when Huck started reading?
- Did Pop know that Huck was rich?
- What did Pop take from Huck?

**Task 5.** Read and listen to the passage filling in the gaps with the missing sentences.

- a) He watched me all the time.
- b) Then Pop got really angry and one day he caught me and took me a long way up the river in a boat.
- c) But when Pop had money, he got drunk again and made trouble in town.
- d) The judge wouldn't give it to him.

The next day he was drunk, and he went to Judge Thatcher to get my money. 1. \_\_\_\_\_. But Pop didn't stop trying and every few days I got two or three dollars from the judge to stop Pop from hitting me. 2. \_\_\_\_\_. He was always coming to the widow's house, and she got angry and told him to stay away. 3. \_\_\_\_\_. I had to stay with him in a hut in the woods and I couldn't go out by myself. 4. \_\_\_\_\_. The widow sent a man to find me and bring me home, but Pop went with a gun, and the man ran away.

Ответы находятся в приложении В.

**Task 6.** Match the people with what you found out about them in Chapter 1.

Huckleberry Finn | Tom Sawyer | the Widow Douglas | Miss Watson | Judge Thatcher | Pop | Joe Harper and Ben Rogers | Jim

- 1) \_\_\_\_\_ wasn't a good father.
- 2) \_\_\_\_\_ kept Tom's and Huck's money in the bank.
- 3) \_\_\_\_\_ took Huck to live in her house.
- 4) \_\_\_\_\_ told Huck how to behave.
- 5) \_\_\_\_\_ started the gang of robbers.
- 6) \_\_\_\_\_ were the members of the gang.
- 7) \_\_\_\_\_ was Miss Watson's slave.

8) \_\_\_\_\_ first didn't have a home, then began to live with the widow and wear tidy clothes.

Ответы находятся в приложении В.

#### **Stage 4. Critical thinking.**

**Task 7.** Discuss the questions in pairs.

- What scene is the most interesting for you?
- Who are positive, negative and neutral characters?
- How can you describe each character in only two words?
- Do you sympathise Huckleberry?

#### **Stage 5. Creative thinking.**

**Task 8.** Choose a scene from the chapter (a place that you like or dislike, or think is attractive/interesting/scary). Make a picture of this scene. Write three or four phrases to describe it. Ask your groupmates to guess it.

## Lesson 4.

## Stage 1. Lead-in.

**Task 1.** Huck was locked in the hut. Predict what happened next.

- Did Pop let him go?
- Did Huck try to escape?
- Did anybody help him?

## Stage 2. Vocabulary.

**Task 2.** Study the words before reading. How are they related to the story?

a stick



a hole



a wood



an axe



a sack



a corner



Рисунок Б.4. Lesson 4. Task 2



**Stage 3. Reading and listening.****Task 3.** Read and listen to the passage. Complete the sentences.

- 1) After two months of living in a hut Pop ...
- 2) One Pop was away for ...
- 3) Judge Thatcher wanted to ...
- 4) Huck took a decision to ...
- 5) Huck's plan was to ...
- 6) One morning Pop ...
- 7) Huck was surprised to see ...
- 8) Huck was going to hide ...

**Task 4.** Read and listen to the passage. Then read and listen to the text below and find 5 mistakes.

That afternoon, Pop locked me in and went off to town.

“He won't be back tonight,” I thought, so I began to work hard at my hole. Soon I could get out through it, and I carried food and drink and Pop's gun down the tree. Then I put back the wood to hide the hole, took the paper and went in the woods. There I shot a wild pigeon and took it back to the hut with me. Next, I broke down the door with an axe. I carried the pig into the hut and put some of its blood on the ground. Then I put some big potatoes in a sack and pulled it along behind me to the river. Last of all, I put some water and some of my hair on the axe. I left the axe in a corner of the hut and I took the pig down to the river.

Ответы находятся в приложении В.

**Task 5.** Read and listen to the passage. Put the events in the correct order.

Таблица Б.5. Lesson 4. Task 5

a.	Huck saw a fire in the woods.	
b.	Huck heard a noise up the river.	
c.	Huckleberry found a place for sleeping and keeping things.	
d.	Huck saw a boat with the citizens of Saint Petersburg.	
e.	Huck decided to have a look around the island.	
f.	Huck went by canoe to Jackson's Island.	

Ответы находятся в приложении В в таблице В.5.

**Stage 4. Critical thinking.**

**Task 6.** Discuss the questions in groups.

- Did Huck stage (fake) his murder in a smart way? Why? / Why not?
- Why did Huck think that nobody was going to look for him again?
- Was Huck frightened at first when he saw a fire on the island?

## Lesson 5.

## Stage 1. Lead-in.

**Task 1.** Look at the pictures. Say what happened to Huck.



Рисунок Б.5. Lesson 5. Task 1

## Stage 2. Vocabulary.

**Task 2.** Match the words with the translations.

Таблица Б.6. Lesson 5. Task 2

1. to hurt		a. прятаться
2. to sell		b. причинять боль
3. to hide		c. искать
4. to get away		d. отодвигать
5. to shoot		e. стрелять
6. to look for		f. привязывать
7. to pull back		g. продавать
8. to tie up		h. бежать, скрываться

Ответы находятся в приложении В в таблице В.6.

## Stage 3. Reading and Listening.

**Task 3.** Read and listen to the passage filling in the gaps.

Silently, I moved along the river in my 1. \_\_\_\_\_, under the darkness of the trees. And then I 2. \_\_\_\_\_. Through the trees I could see the light of a 3. \_\_\_\_\_. Afraid, I left my canoe and went nearer.

4. \_\_\_\_\_ was a man lying by the fire. Suddenly, 5. \_\_\_\_\_ sat up and I saw that it was 6. \_\_\_\_\_, Miss Watson's slave! I was really happy to 7. \_\_\_\_\_ him! "Hello, Jim," I cried, and I 8. \_\_\_\_\_ out from behind the tree.

Jim fell to his 9. \_\_\_\_\_. "Please, don't hurt me!" he cried. "I've always been 10. \_\_\_\_\_ to dead people!"

Ответы находятся в приложении В.

**Task 4.** Read and listen to the passage. Mark the statements True, False or Not Given.

Таблица Б.7. Lesson 5. Task 4

1.	Jim got away because Miss Watson hurt him.	
2.	It was difficult for Jim to run away as a lot of people were near the river.	
3.	Jim felt sad that he had to leave Miss Watson.	
4.	Jim reached the island by boat.	
5.	Huck and Jim carried their things into the canoe.	
6.	Huck and Jim discovered sleeping bags in the river.	
7.	Huck got ill because of cold and rainy weather.	
8.	There was a dead man in the house.	

Ответы находятся в приложении В в таблице В.7.

**Task 5.** Read and listen to the passage. Work in pairs. Take turns to ask and answer the questions with your partner.

Таблица Б.8. Lesson 5. Task 5

Student A	Student B
What did Huck and Jim take from the island?	Where did Huck and Jim carry the things?
Where were the boys another night?	What did the boys find another night?
What was the raft made of?	How big was the raft?
What did Huck say about the raft?	What did Huck and Jim do with the raft?

**Stage 4. Critical thinking.**

**Task 6.** Discuss the questions in pairs.

- What did Huck and Jim feel when they met on the island?
- What kind of relationship did they have? Did Jim treat Huck as a peer or as a younger brother?
- What was life on the island like? Was it hard or rather exciting?

**Stage 5. Creative thinking.**

**Task 7.** Choose one of the characters of the book (except Huck). Write the summary of Chapter 2 from this person's view.

## Lesson 6.

### Stage 1. Lead-in.

**Task 1.** Read the statements. Which of these things happen in the story?

- 1) Huckleberry dresses up as a girl.
- 2) He comes across a group of hunters.
- 3) A stranger tells Huck the rumours about him.
- 4) Huck finds out that town men are going to look for Jim and him.

### Stage 2. Vocabulary.

**Task 2.** Match the words with their opposites.

be bright | be ill | be bored | be dark | be empty

Таблица Б.9. Lesson 6. Task 2

	be excited
	be full / crowded
	be well
	be dull
	be light

Ответы находятся в приложении В в таблице В.8.

### Stage 3. Reading and Listening.

**Task 3.** Read and listen to the passage. Put the events in the correct order.

Таблица Б.10. Lesson 6. Task 3

a.	Huck and Jim got bored of routine life.	
b.	Huckleberry looked through the window and saw a woman.	
c.	Huck knocked on the door.	
d.	Huckleberry entered a little house.	
e.	The boy went to town by canoe.	
f.	Huck dressed up as a girl to go to town.	

Ответы находятся в приложении В в таблице В.9.

**Task 4.** Read and listen to the passage. Match the parts of the sentences.

Таблица Б.11. Lesson 6. Task 4

1. The stranger opened		a. with the woman's stories.
2. Huck introduced himself		b. talking about her troubles.
3. The woman asked		c. were wanted.
4. The woman started		d. different versions of Huck's murder.
5. Huck was getting bored		e. to wait for her husband.
6. There were		f. the door and looked at Huck.
7. Jim and old Finn		g. as Sarah Williams.
8. Old Finn left		h. town with two strangers.

Ответы находятся в приложении В в таблице В.10.

**Task 5.** Read and listen to the passage filling in the gaps with the missing sentences.

- a) When I heard this, my hands began to shake.
- b) Sarah Mary Williams
- c) Oh, they'll soon catch him.
- d) I thought it was Sarah.

"And what about the slave?" I asked.

"1. \_\_\_\_\_. People want the three hundred dollars. I think he's on Jackson's Island, you know. I've seen smoke there. My husband's gone to get two of his friends and they're going over there with a gun later tonight."

2. \_\_\_\_\_. The woman looked at me strangely, but then she smiled and said kindly, "What did you say your name was?"

"M-Mary Williams."

"Oh," she said, "3. \_\_\_\_\_."

"Er . . . well, yes, it is. 4. \_\_\_\_\_. Some people call me Sarah and some call me Mary, you see."

Ответы находятся в приложении В.

**Stage 4. Critical thinking.****Task 6.** Discuss the questions in groups.

- Was it a clever trick for Huck to dress up as a girl?
- Did the woman understand at once that Huck was lying?
- Why was she kind to him?
- Why did Huck's hands begin to shake?



## Lesson 7.

### Stage 1. Lead-in.

**Task 1.** In pairs, brainstorm some ideas how Huck and Jim could escape from the island and where they could go.

### Stage 2. Vocabulary.

**Task 2.** Match the phrasal verbs with the translations (in the context).

to take smb in | to hurry back | to come up (out of the water)

to get out (the raft) | to fall off (the river boat) | to go away

to move off (down the river)

Таблица Б.12. Lesson 7. Task 2

	торопиться обратно
	доставать
	удаляться, уезжать
	вынырнуть
	падать с
	приютить
	уходить

Ответы находятся в приложении В в таблице В.11.

### Stage 3. Reading and Listening.

**Task 3.** Read and listen to the passage. Complete the sentences.

- 1) The woman smiled because...
- 2) Huck told her...
- 3) The woman gave Huck...
- 4) Huck hurried back... and ...
- 5) Jim and Huck got out the raft...
- 6) When it was light, they...
- 7) When it was dark, they...
- 8) On the fifth night Jim and Huck...

**Task 4.** Read and listen to the passage. Then read and listen to the text below and find 5 mistakes.

We slept for most of that day and we began our journey again when it was dark. After some time, we saw lights on the Illinois side of the river and Jim got very sad. He thought it was Cairo. Jim got the canoe ready and I went off in to take a look at those clouds. But it wasn't Cairo.

After that, we went on down the road. It was very dark that night and it wasn't easy to see where we were going. Suddenly, a big lorry came at us very fast, and the next minute it was right over us. Jim and I jumped off the raft into the water. The boat hit the stone and went on up the river.

Ответы находятся в приложении В.

**Task 5.** Read and listen to the passage. Choose the correct option.

- 1) When Huckleberry came up out of the water
  - a) he hardly could see anything.
  - b) he felt scared.
  - c) he lost Jim.
- 2) Huck thought that Jim
  - a) wasn't alive.
  - b) got lost.
  - c) was somewhere nearby.
- 3) When Huck came up out of the water, he saw
  - a) the jungle.
  - b) an old house.
  - c) a lot of people.
- 4) When Huck was asked for his name, he
  - a) told the truth.
  - b) didn't answer.
  - c) lied.
- 5) The people who lived in the house
  - a) didn't invite Huck.
  - b) were hospitable.
  - c) didn't pay attention to Huck.

- 6) One of the slaves asked Huck to
- follow him.
  - run away home.
  - hide.
- 7) In the trees Huck found
- a stranger.
  - Tom Sawyer.
  - Jim.
- 8) It was decided to
- stay with the family in the old house.
  - travel.
  - come back home.

Отвeты находятся в приложении В.

#### Stage 4. Critical thinking.

**Task 6.** Discuss the questions in groups.

- Do you think Jim died?
- Why were the people in the house kind to Huck?
- What was there in the trees?
- What would you do when there was a crash if you were Huck?

#### Stage 5. Creative thinking.

**Task 7.** Look at the map. Make a route of Huck and Jim's journey. Where did they arrive? Where did they plan to arrive? Compare your route with your groupmates' one.



Рисунок Б.6. Lesson 7. Task 7

## Lesson 8.

## Stage 1. Lead-in.

**Task 1.** Look at the title of the chapter (“The Duke and the King”). Who do you think the duke and the king are?

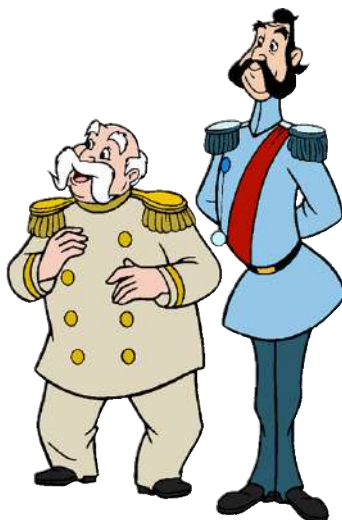


Рисунок Б.7. Lesson 8. Task 1

## Stage 2. Vocabulary.

**Task 2.** Complete the table with the forms of the verbs and their translations.

Таблица Б.13. Lesson 8. Task 2

Verb	Past Simple	Past Participle	Translation
to find			
to get			
to run			
to steal			
to catch			
to come			
to leave			
to do			
to mean			
to tell			

### Stage 3. Reading and Listening.

**Task 3.** Read and listen to the passage filling in the gaps with the missing words.

Two or three days and nights went by and 1. \_\_\_\_\_ much happened. We travelled at night when it was 2. \_\_\_\_\_ and everybody was asleep. We didn't want anyone to 3. \_\_\_\_\_ Jim and ask questions about him.

Then, one 4. \_\_\_\_\_, just after it was light, I found a 5. \_\_\_\_\_ canoe, so I got into it and went 5. \_\_\_\_\_ to the side of the river. I was looking 6. \_\_\_\_\_ when, suddenly, two men ran through the trees.

"Help!" 7. \_\_\_\_\_ cried. "There are men and dogs trying to 8. \_\_\_\_\_ us. But we've done nothing wrong!"

One of the 9. \_\_\_\_\_ was about seventy years old; the other was about 10. \_\_\_\_\_, and they both had very old, dirty clothes. I said they could come with me, and we ran quickly back to the canoe.

Ответы находятся в приложении В.

**Task 4.** Read and listen to the passage. Match the headings with the parts of the text.

The sad old man | Who is Jim? | The Duke's secret

The French King's story | Services for the Duke

1. \_\_\_\_\_

Back on the raft we talked for a time and then the young man said, 'My friends, I think I can tell you my secret now. I'm really a duke. My grandfather was the son of the Duke of Bridgewater, but he left England and came to America. When the old Duke died, my grandfather's younger brother stole everything and made himself the Duke of Bridgewater'.

2. \_\_\_\_\_

Well, of course, we were all very unhappy for our friend the Duke, but he said, 'I'll be happier if you do things for me. Bring me my dinner!'

So we did things for him, and he liked it.

3. \_\_\_\_\_

But the old man spoke very little and he looked unhappy, too. After a time, he said, 'You know, Bridgewater, I, too, have a secret.' And he began to cry.

‘What do you mean?’ the Duke asked. ‘What’s your secret?’

4. \_\_\_\_\_

And then the old man told us that he was really the first son of the King of France. He asked us all to go down on one knee when we spoke to him. We could call him ‘Your Majesty’, too. So that was what we did, and they were both happy. Of course, I knew that weren’t really a duke and a king, but I didn’t tell Jim. It’s best if everybody is happy when you’re living together on a raft.

5. \_\_\_\_\_

The King and the Duke were very interested in Jim. ‘Is he a slave?’ they wanted to know. ‘Is he running away?’

I had to tell them something, so I said that Jim belonged to my uncle and was taking me to my family in New Orleans.

Ответы находятся в приложении В.

**Task 5.** Match the questions with the answers.

Таблица Б.14. Lesson 8. Task 5

1. What did the Duke and the King decide to do?		a. They decided to escape from the Duke and the King.
2. Did Jim and Huck like the men?		b. The King went off into a town.
3. How did the Duke and the King make money?		c. No, he didn’t.
4. What did Jim and Huck decide?		d. No, they didn’t.
5. What happened in the morning?		e. They got it out of people.
6. Did the King come back?		f. They decided to travel with Huck and Jim down the river?

Ответы находятся в приложении В в таблице В.12.

#### **Stage 4. Critical thinking.**

**Task 6.** Discuss the questions in pairs.

- Why did Huck help the men?
- Why did the Duke and the King make up their stories?
- Why did Huck think that the men were bad if his lifestyle was far from perfect?
- How could Huckleberry and Jim get away from their new “friends”?

## Lesson 9.

### Stage 1. Lead-in.

**Task 1.** In this chapter the King let Huck and Jim down. What do you think he did?

### Stage 2. Vocabulary.

**Task 2.** Find the words that match the definitions in the given passage.

Таблица Б.15. Lesson 9. Task 2

	to speak with a very loud voice
	to answer
	to put something or someone in a place where that thing or person cannot be seen or found
	to make a happy or friendly expression in which the corners of your mouth curve up
	to move something towards yourself, sometimes with great physical effort
	to smile while making sounds with your voice that show you think something is funny or you are happy

Ответы находятся в приложении В в таблице В.13.

### Stage 3. Reading and Listening.

**Task 3.** Read and listen to the passage. Mark the statements True, False or Not Given.

Таблица Б.16. Lesson 9. Task 3

1.	Huck and the Duke found the King in a museum.	
2.	The King looked sad.	
3.	When Huck returned, Jim was absent.	
4.	A boy told Huck what had happened to Jim.	
5.	Mr Phelps learnt about a runaway slave from the newspaper.	
6.	The Phelpses were going to keep Jim.	
7.	Mr Phelps was happy to catch the slave.	
8.	Huck was going to save Jim.	
9.	When it got light, Huck went off to the Phelpses' house.	
10.	A lot of dogs started barking when Huck appeared.	

Ответы находятся в приложении В в таблице В.14.

**Task 4.** Read and listen to the passage. Work in pairs. Take turns to ask and answer the questions with your partner.

Таблица Б.17. Lesson 9. Task 4

Student A	Student B
Who met Huck in front of the house?	When was Huck supposed to come?
What did the woman want to know?	Who went to town every day to meet Huck?
What happened when Huck wanted to tell the truth?	Was the man surprised to see the boy?
Did the man recognise Huck?	Who did the Phelpses mistake Huck for?

**Task 5.** Match the people with the actions they did in Chapter 4. The names can be used more than once.

Huck | a boy | a woman (Mrs Phelps) | Uncle Silas (Mr Phelps)  
the Phelpses | the Duke and the King | Huck and Jim

- 1) \_\_\_\_\_ tried to escape from dogs.
- 2) \_\_\_\_\_ revealed their secrets about their families.
- 3) \_\_\_\_\_ asked questions about Jim.
- 4) \_\_\_\_\_ made plans how to get money out of people.
- 5) \_\_\_\_\_ fought about money.
- 6) \_\_\_\_\_ said what had happened to Jim.
- 7) \_\_\_\_\_ caught Jim and planned to return him to the owner.
- 8) \_\_\_\_\_ took the raft and hid it on the island.
- 9) \_\_\_\_\_ met Huck and took him by the hands.
- 10) \_\_\_\_\_ went to town every day to meet Huck.

Ответы находятся в приложении В.



**Stage 4. Critical thinking.**

**Task 6.** Discuss the questions in groups.

- When did the Duke and the King decide to report on Jim?
- Were the Phelpses honest people?
- Why did Mrs Phelps recognise Huck, but Mr Phelps didn't?
- How was Tom Sawyer related to the Phelpses?

**Stage 5. Creative thinking.**

**Task 7.** Write what Huckleberry could feel when the following things were happening

- 1) he met the Duke and the King when they were running away from dogs;
- 2) the Duke asked to do things for him;
- 3) the Duke and the King asked about Jim;
- 4) he didn't find Jim near the river;
- 5) Mrs Phelps started talking to him;
- 6) Mr Phelps appeared.

**Lesson 10.****Stage 1. Lead-in.**

**Task 1.** Read the words below and try to guess what Chapter 5 is going to be about.

Tom Sawyer | a boat | a good plan | Jim's escape | a real adventure | a hole | Pop Aunt Polly | secret letters | guns | the canoe | a free man | a bullet | a leg | a doctor

**Stage 2. Vocabulary.**

**Task 2.** Read the idioms. Figure out their meanings. Do these idioms sound similar in your language?

- To fall through the floor.
- One's mouth falls open.
- To look white in the face.

**Stage 3. Reading and Listening.**

**Task 3.** Read and listen to the passage. Divide the following things into two groups.

- Tom and Sid lived with Aunt Polly.
- Aunt Polly had a sister.
- Mr and Mrs Phelps were Tom's uncle and aunt.
- Tom was going to visit the Phelpses.

Таблица Б.18. Lesson 10. Task 3

Things Huck had known about before	Things Huck hadn't known about before

Ответы находятся в приложении В в таблице В.15.

**Task 4.** Read and listen to the passage. Who said this? Match the character (Tom or Huck) with his words.

- \_\_\_\_\_ “I’m not dead yet.”
- \_\_\_\_\_ “You take my bags and say they’re yours.”
- \_\_\_\_\_ “Well, he’s a prisoner here, and I’m going to help him escape.”
- \_\_\_\_\_ “I’ll make a really good plan.”
- \_\_\_\_\_ “It’s too easy. It’s going to be a real escape, like a real adventure in a story–book.”

Ответы находятся в приложении В.

**Task 5.** Read and listen to the passage. Then read and listen to the text below and find 8 mistakes.

And we sure had a lot of fun with that plan! We knew that Jim was locked up in a cellar outside the house. Every night we got out through our bedroom window and dug a hole right under the wall of the hut. It took us a week, and it was hard work. We talked to Jim secretly and told him about the plan, and he was really angry.

We also wrote secret letters to everybody. Tom said that people never do this in books. We wrote that there was a gang of slave–thieves coming up from the south. They wanted to steal Jim and get the three thousand dollars from his owner. Well, the Phelps and their friends got very excited, and on the night of the escape I went into the sitting–room, and there was a crowd of men in there — all with guns!

I ran and told Tom, and he said that this was really terrible. “It’s a real adventure now, all right,” he said, very excited. “Perhaps, they’ll come after us, and shoot, and we’ll all get nervous!”

Well, there wasn’t time to think about it because it all happened so quickly. We got Jim out through the hole under the door, and began to run down to the river. But the men heard us and came after us. They began to shoot, and so we ran as fast as we could to the bicycle. We got in it and went over to Spanish Island. My raft was there, and our plan was to escape on that and go on down river.

Ответы находятся в приложении В.

**Stage 4. Critical thinking.**

**Task 6.** Discuss the questions in pairs.

- Was it a good plan for Huck to pretend to be Tom? Why? / Why not?
- Why did Tom agree to help Huck free Jim?
- Why was their plan childish?

**Lesson 11.****Stage 1. Lead-in.**

**Task 1.** Huck and Tom freed Jim. What was going to be the end of the story?

**Stage 2. Vocabulary.**

**Task 2.** Match the words to make phrases.

Таблица Б.19. Lesson 11.

Task 2

1. free		a. friend
2. true		b. talk
3. exciting		c. plan
4. big		d. man
5. long		e. clothes
6. clean		f. surprise

Ответы находятся в приложении В в таблице В.16.

**Stage 3. Reading and Listening.**

**Task 3.** Read and listen to the passage. Choose the correct option.

- 1) Tom felt happiest because he
  - a) was glad that Jim was free.
  - b) had a bullet in his leg.
  - c) found some coins.
- 2) Jim wanted
  - a) a doctor to examine Tom.
  - b) an adventure to go on.
  - c) to run away.
- 3) A doctor
  - a) refused to visit the island.
  - b) agreed to go over to the island.
  - c) didn't want to examine Tom.

- 4) The doctor and other men
  - a) left Tom in town.
  - b) left Tom on the island.
  - c) took Tom to the Phelps.
- 5) The men brought Jim and
  - a) punished him.
  - b) thanked him.
  - c) locked him up.
- 6) After this accident Huck
  - a) was talkative.
  - b) was angry.
  - c) didn't talk to anyone.

Ответы находятся в приложении В.

**Task 4.** Put the characters' words in the correct order.

1 Tom: "Jim is alright, isn't he? We did it, Aunt Sally. Me and Tom here. We helped Jim escape."

\_\_\_ Aunt Polly: "You always were a terrible boy, Tom Sawyer, and I want to know — "

\_\_\_ Aunt Sally: "But Polly dear, this isn't Tom. It's Sid. Tom was here a minute ago. Where is he?"

\_\_\_ Tom: "You can't do that! Jim was old Miss Watson's slave, but she died two months ago. Before she died, she wrote that she wanted Jim to be free, and not a slave anymore."

\_\_\_ Aunt Sally: "That slave is locked up again and he's going to stay there. And if I catch you again — "

\_\_\_ Aunt Sally: "But Sid, why did you help him to escape if he is free already?"

\_\_\_ Tom: "I wanted the adventure, of course! We made a really exciting plan and ... Oh my! ... AUNT POLLY!"

\_\_\_ Aunt Polly: "Where's Huck Finn, you mean. Come out from under that bed, Huck Finn."

Ответы находятся в приложении В.

**Task 5.** Read and listen to the passage filling in the gaps with the missing sentences.

- a) All my money back in St Petersburg will be in Pop's pockets by now.
- b) She knew that it wasn't true, so she decided to come and find out what was happening.
- c) Later, Tom, Jim and I had a long talk by ourselves.

So Tom and I had to explain everything. Aunt Polly said that Aunt Sally wrote and told her that Tom and Sid were there. 1. \_\_\_\_\_. But she said that it was true about Miss Watson and that Jim was a free man now.

We got Jim out of the hut and Aunt Sally and Uncle Silas were really nice to him. Tom talked and talked, and then he said, 2. \_\_\_\_\_ "Let's all three of us run away one night, and go and have adventures in the wild country down the south."

It sounded like a good plan to me. "The only thing is", I said, "I haven't got any money to buy the right clothes and things. 3. \_\_\_\_\_".

Ответы находятся в приложении В.

**Task 6.** Look at the pictures and retell Chapter 5.



Рисунок Б.8. Lesson 11. Task 6

**Stage 4. Critical thinking.**

**Task 7.** Discuss the questions in groups.

- Why didn't Jim run away when Tom got a bullet in his leg?
- Why did Huck "keep out of everybody's way" when Tom felt bad?
- Was Huck disappointed when he heard the news about Pop?
- Why didn't Huck want to live with Aunt Sally?

**Stage 5. Creative thinking.**

**Task 8.** Choose three or four characters from the book and make their posters. The poster includes a picture of a character and a few facts about him/her.



## Lesson 12.

### Stage 1. Lead-in.

**Task 1.** Do you remember the story well? Can you prove it?

### Stage 2. Vocabulary revision.

**Task 2.** Write the words in the crossword.

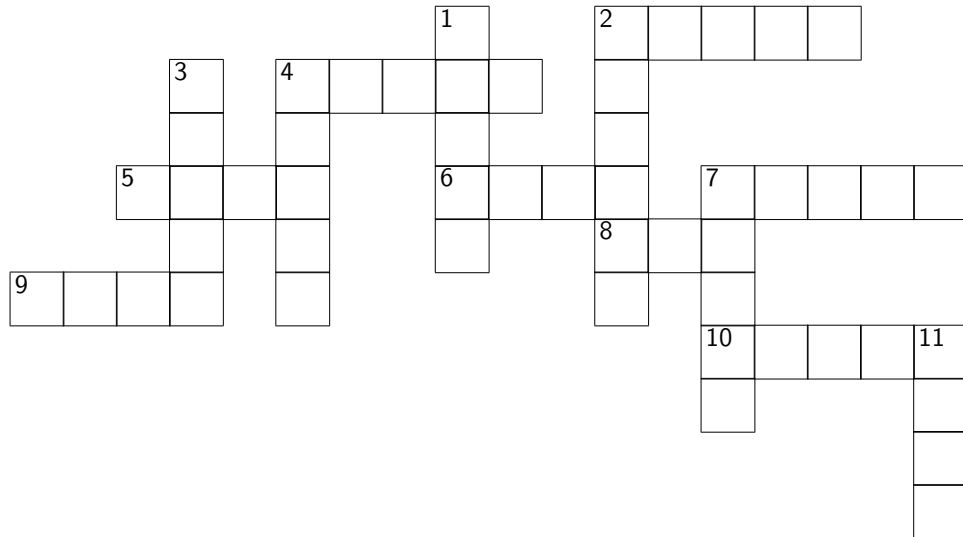


Рисунок Б.9. Lesson 12. Task 2

#### Across.

- 2) the opposite of excited
- 4) to speak with a very loud voice
- 5) to put something or someone in a place where that thing or person cannot be seen or found
- 6) a group of criminals who work together
- 7) a person who is legally owned by someone else and has to work for that person
- 8) a small, simple building
- 9) an empty space in an object
- 10) to take hold of something, especially something that is moving through the air

#### Down.

- 1) a person who is in charge of a trial in a court
- 2) the opposite of dull

- 3) to make a happy or friendly expression in which the corners of your mouth curve up
  - 4) to take something without the permission or knowledge of the owner and keep it
  - 7) a thin piece of wood
  - 11) to feel pain in a part of your body, or to injure someone or cause them pain
- Ответы находятся в приложении В на рисунке В.1.

### Stage 3. Summarising the story.

**Task 3.** Complete the summary with the missing names.

The story begins in the small town of 1. \_\_\_\_\_ on the Mississippi River. At the beginning Huck is rich because Tom Sawyer and he have found a treasure. He has no mother, and his father 2. \_\_\_\_\_ is a town drunkard so he lives with the Widow Douglas who is kind to him. It's difficult for Huck to live in a house, wear clean clothes and go to school.

One day Pop visits Huckleberry and asks to give him money. Huck doesn't want to do it and asks 3. \_\_\_\_\_ to buy all his money. Then Pop takes Huck to live with him in the woods. Huck is happy to live away from the 4. \_\_\_\_\_, but his father gets drunk too often and hits him. Huck decides to stage his murder and run away.

Huck meets up a runaway slave 5. \_\_\_\_\_. They start to travel down the 6. \_\_\_\_\_ river on a raft. On their way Huck and Jim meet two men (the 7. \_\_\_\_\_ and the King) who want to travel with them. When they stop in a town, the King lets Huck and Jim down and tells a local man that Jim is a runaway slave.

Jim is taken on a farm of the 8. \_\_\_\_\_. When Huck visits their place, they mistake him for Tom Sawyer. Then Tom comes and pretends to be 9. \_\_\_\_\_. Tom and Huck plan to free Jim and help him escape one night, but local men shoot Tom's leg. Jim refuses to escape, Huck finds a doctor and Tom is carried to the Phelps' home.

10. \_\_\_\_\_ arrives and reveals the truth about Huck and Tom. She also says that Jim is a free man now. Huck, Tom and Jim plan new adventures.

Ответы находятся в приложении В.

**Stage 4. Story reflection.****Task 4.** Say what you think about the characters in the story.

Таблица Б.20. Lesson 12. Task 4

Huckleberry Finn		brave	
Tom Sawyer		smart	
Jim		crazy	
Pop		stupid	
Judge Thatcher	was	kind	
the Widow Douglas	were	miserable	because ...
Miss Watson		cruel	
Aunt Polly		dishonest	
the Duke and the King		fun	
the Phelpses		generous	
		caring	
		loyal	

**Task 5.** Write the review on the book. Include the following information:

- 1) the author, the title and the genre;
- 2) interesting facts about the book;
- 3) brief summary;
- 4) the characters;
- 5) your favourite part of the story and character;
- 6) your recommendation.

## Приложение В. Ответы к заданиям

Таблица В.1. Lesson 1. Task 2. Answers

1.	Mark Twain is a pseudonym (fictitious name).	T
2.	He lived in the town where he had born.	F
3.	One of his professions was a river-pilot.	T
4.	“Mark twain” meant the depth of water under the boat.	T
5.	“Huckleberry Finn” was the only famous book Mark Twain had.	F
6.	The town of St Petersburg is a prototype of the author’s home town.	T
7.	Mostly he stayed in England and didn’t visit other countries.	F
8.	He had a happy life in his old age.	F

Таблица В.2. Lesson 2. Task 2. Answers

for a while	for a long time
a judge	a person who is in charge of a trial in a court
to matter	to be important, or to affect what happens
a gang of robbers	a group of criminals who work together
to put out (the light)	to make a light stop shining
a cave	a large hole in the side of a hill
a widow	a woman whose husband has died and who has not married again
a hill	an area of land that is higher than the surrounding land

### Lesson 2. Task 3. Answers.

You don’t know about me if you haven’t 1. read a book called The Adventures of Tom Sawyer. 2. Mr Mark Twain wrote the book and most of 3. it is true. In that book robbers stole some 4. money and hid it in a very secret place 5. in the woods. But Tom Sawyer and I found it, and 6. after that we were rich. We got six thousand 7. dollars each — all gold.

In those days I never 8. had a home or went to school like Tom 9. and all the other boys in St Petersburg. Pop was 10. always drunk, and he moved around a lot, so 11. he wasn’t a very good father. But it didn’t 12. matter to me. I slept

in the streets 13. or in the woods, and I could do what 14. I wanted, when I wanted. It was a fine life

Таблица В.3. Lesson 2. Task 4. Answers

1. Judge Thatcher put	f.	Huck's money in the bank.
2. The Widow Douglas invited	h.	Huck to live with her.
3. Huckleberry had to	e.	wear new clothes.
4. Tom followed	b.	Huck to persuade him to go back.
5. Miss Watson told	g.	Huck what he should do.
6. Huck was sitting	c.	in a chair feeling unhappy.
7. Huck heard	d.	"mee-yow" and answered in the same manner.
8. Tom Sawyer was waiting	a.	for Huck in the trees.

Таблица В.4. Lesson 2. Task 5. Answers

1.	Tom and Huck met the other boys down the hill.	T
2.	They walked to the secret place.	F
3.	The secret place was dark and scary.	NG
4.	The boys made up the name of their gang together.	F
5.	Tom suggested killing everyone who offended one of the gang.	T
6.	They used blood to seal their vow (prove their words).	T
7.	The "gang" was afraid that someone would know about it.	NG
8.	Tom didn't want to kidnap people for money.	F

Lesson 3. Task 3. Answers.

- 1) Huck learned
  - b) to read and write.
- 2) Huck and Jim
  - a) were friends.
- 3) Huckleberry found the footprints of
  - b) his father.
- 4) Huck ran to Judge Thatcher's house to
  - c) ask him to take the money.
- 5) Judge Thatcher
  - a) bought the money.

- 6) Pop entered the house through
  - c) the window.
- 7) Pop looked
  - c) old.
- 8) When Pop learnt that his son went to school, he
  - b) disapproved it.

Lesson 3. Task 5. Answers.

The next day he was drunk, and he went to Judge Thatcher to get my money. 1. d. But Pop didn't stop trying and every few days I got two or three dollars from the judge to stop Pop from hitting me. 2. c. He was always coming to the widow's house, and she got angry and told him to stay away. 3. b. I had to stay with him in a hut in the woods and I couldn't go out by myself. 4. a. The widow sent a man to find me and bring me home, but Pop went with a gun, and the man ran away.

Lesson 3. Task 6. Answers.

- 1) Pop wasn't a good father.
- 2) Judge Thatcher kept Tom's and Huck's money in the bank.
- 3) the Widow Douglas took Huck to live in her house.
- 4) Miss Watson told Huck how to behave.
- 5) Tom Sawyer started the gang of robbers.
- 6) Joe Harper and Ben Rogers were the members of the gang.
- 7) Jim was Miss Watson's slave.
- 8) Huckleberry Finn first didn't have a home, then began to live with the widow and wear tidy clothes.

Lesson 4. Task 4. Answers.

That afternoon, Pop locked me in and went off to town.

"He won't be back tonight," I thought, so I began to work hard at my hole. Soon I could get out through it, and I carried food and drink and Pop's gun down the **canoe**. Then I put back the wood to hide the hole, took the **gun** and went in the woods. There I shot a wild **pig** and took it back to the hut with me. Next, I broke down the door with an axe. I carried the pig into the hut and put some of its blood on the ground. Then I put some big **stones** in a sack and pulled it along behind me to the river. Last of all, I put some **blood** and some of my hair on the axe. I left the axe in a corner of the hut and I took the pig down to the river.

Таблица В.5. Lesson 4. Task 5. Answers

a.	Huck saw a fire in the woods.	6
b.	Huck heard a noise up the river.	2
c.	Huckleberry found a place for sleeping and keeping things.	4
d.	Huck saw a boat with the citizens of Saint Petersburg.	3
e.	Huck decided to have a look around the island.	5
f.	Huck went by canoe to Jackson's Island.	1

Таблица В.6. Lesson 5. Task 2. Answers

1. to hurt	b	причинять боль
2. to sell	g	продавать
3. to hide	a	прятаться
4. to get away	h	бежать, скрываться
5. to shoot	e	стрелять
6. to look for	c	искать
7. to pull back	d	отодвигать
8. to tie up	f	привязывать

## Lesson 5. Task 3. Answers.

Silently, I moved along the river in my 1. canoe, under the darkness of the trees. And then I 2. stopped. Through the trees I could see the light of a 3. fire. Afraid, I left my canoe and went nearer. 4. There was a man lying by the fire. Suddenly, 5. he sat up and I saw that it was 6. Jim, Miss Watson's slave! I was really happy to 7. see him! "Hello, Jim," I cried, and I 8. jumped out from behind the tree.

Jim fell to his 9. knees. "Please, don't hurt me!" he cried. "I've always been 10. good to dead people!"

Таблица В.7. Lesson 5. Task 4. Answers

1.	Jim got away because Miss Watson hurt him.	F
2.	It was difficult for Jim to run away as a lot of people were near the river.	T
3.	Jim felt sad that he had to leave Miss Watson.	NG
4.	Jim reached the island by boat.	T
5.	Huck and Jim carried their things into the canoe.	F
6.	Huck and Jim discovered sleeping bags in the river.	F
7.	Huck got ill because of cold and rainy weather.	NG
8.	There was a dead man in the house.	T

Таблица В.8. Lesson 6. Task 2.

Answers

be bored	be excited
be empty	be full / crowded
be ill	be well
be bright	be dull
be dark	be light

Таблица В.9. Lesson 6. Task 3. Answers

a.	Huck and Jim got bored of routine life.	1
f.	Huck dressed up as a girl to go to town.	2
e.	The boy went to town by canoe.	3
d.	Huckleberry entered a little house.	4
b.	Huckleberry looked through the window and saw a woman.	5
c.	Huck knocked on the door.	6



## Таблица В.10. Lesson 6. Task 4. Answers

1. The stranger opened	f.	the door and looked at Huck.
2. Huck introduced himself	g.	as Sarah Williams.
3. The woman asked	e.	to wait for her husband.
4. The woman started	b.	talking about her troubles.
5. Huck was getting bored	a.	with the woman's stories.
6. There were	d.	different versions of Huck's murder.
7. Jim and old Finn	c.	were wanted.
8. Old Finn left	h.	town with two strangers.

## Lesson 6. Task 5. Answers.

“And what about the slave?” I asked.

“1. c. People want the three hundred dollars. I think he's on Jackson's Island, you know. I've seen smoke there. My husband's gone to get two of his friends and they're going over there with a gun later tonight.”

2. a. The woman looked at me strangely, but then she smiled and said kindly, “What did you say your name was?”

“M-Mary Williams.”

“Oh,” she said, “3. d.”

“Er ... well, yes, it is. 4. b. Some people call me Sarah and some call me Mary, you see.”

## Таблица В.11. Lesson 7. Task 2. Answers

to hurry back	торопиться обратно
to get out (the raft)	доставать
to move off (down the river)	удаляться, уезжать
to come up (out of the water)	вынырнуть
to fall off (the river boat)	падать с
to take smb in	приютить
to go away	уходить

## Lesson 7. Task 4. Answers.

We slept for most of that day and we began our journey again when it was dark. After some time, we saw lights on the Illinois side of the river and Jim got

very excited. He thought it was Cairo. Jim got the canoe ready and I went off in to take a look at those lights. But it wasn't Cairo.

After that, we went on down the river. It was very dark that night and it wasn't easy to see where we were going. Suddenly, a big steamboat came at us very fast, and the next minute it was right over us. Jim and I jumped off the raft into the water. The boat hit the raft and went on up the river.

Lesson 7. Task 5. Answers.

- 1) When Huckleberry came up out of the water
  - c) he lost Jim.
- 2) Huck thought that Jim
  - a) wasn't alive.
- 3) When Huck came up out of the water, he saw
  - b) an old house.
- 4) When Huck was asked for his name, he
  - c) lied.
- 5) The people who lived in the house
  - b) were hospitable.
- 6) One of the slaves asked Huck to
  - a) follow him.
- 7) In the trees Huck found
  - c) Jim.
- 8) It was decided to
  - b) travel.

Lesson 8. Task 3. Answers.

Two or three days and nights went by and 1. nothing much happened. We travelled at night when it was 2. dark and everybody was asleep. We didn't want anyone to 3. see Jim and ask questions about him.

Then, one 4. morning, just after it was light, I found a 5. little canoe, so I got into it and went 5. over to the side of the river. I was looking 6. round when, suddenly, two men ran through the trees.

"Help!" 7. they cried. "There are men and dogs trying to 8. catch us. But we've done nothing wrong!"

One of the 9. men was about seventy years old; the other was about 10. thirty, and they both had very old, dirty clothes. I said they could come with me, and we ran quickly back to the canoe.

## Lesson 8. Task 4. Answers.

- 1) The Duke's secret.
- 2) Services for the Duke.
- 3) The sad old man.
- 4) The French King's story.
- 5) Who is Jim?

## Таблица В.12. Lesson 8. Task 5. Answers

1. What did the Duke and the King decide to do?	f.	They decided to travel with Huck and Jim down the river?
2. Did Jim and Huck like the men?	d.	No, they didn't.
3. How did the Duke and the King make money?	e.	They got it out of people.
4. What did Jim and Huck decide?	a.	They decided to escape from the Duke and the King.
5. What happened in the morning?	b.	The King went off into a town.
6. Did the King come back?	c.	No, he didn't.

## Таблица В.13. Lesson 9. Task 2. Answers

to shout	to speak with a very loud voice
to reply	to answer
to hide	to put something or someone in a place where that thing or person cannot be seen or found
to smile	to make a happy or friendly expression in which the corners of your mouth curve up
to pull	to move something towards yourself, sometimes with great physical effort
to laugh	to smile while making sounds with your voice that show you think something is funny or you are happy

Таблица В.14. Lesson 9. Task 3. Answers

1.	Huck and the Duke found the King in a museum.	F
2.	The King looked sad.	NG
3.	When Huck returned, Jim was absent.	T
4.	A boy told Huck what had happened to Jim.	T
5.	Mr Phelps learnt about a runaway slave from the newspaper.	F
6.	The Phelpses were going to keep Jim.	F
7.	Mr Phelps was happy to catch the slave.	NG
8.	Huck was going to save Jim.	T
9.	When it got light, Huck went off to the Phelpses' house.	F
10.	A lot of dogs started barking when Huck appeared.	T

## Lesson 9. Task 5. Answers.

- 1) The Duke and the King tried to escape from dogs.
- 2) The Duke and the King revealed their secrets about their families.
- 3) The Duke and the King asked questions about Jim.
- 4) The Duke and the King made plans how to get money out of people.
- 5) The Duke and the King fought about money.
- 6) A boy said what had happened to Jim.
- 7) The Phelpses caught Jim and planned to return him to the owner.
- 8) Huck took the raft and hid it on the island.
- 9) A woman (Mrs Phelps) met Huck and took him by the hands.
- 10) Uncle Silas (Mr Phelps) went to town every day to meet Huck.

Таблица В.15. Lesson 10. Task 3. Answers

Things Huck had known about before	Things Huck hadn't known about before
Tom and Sid lived with Aunt Polly	Aunt Polly had a sister
	Mr and Mrs Phelps were Tom's uncle and aunt
	Tom was going to visit the Phelpses

## Lesson 10. Task 4. Answers.

Huck "I'm not dead yet."

Tom "You take my bags and say they're yours."

Huck "Well, he's a prisoner here, and I'm going to help him escape."

Tom “I’ll make a really good plan.”

Tom “It’s too easy. It’s going to be a real escape, like a real adventure in a story-book.”

Lesson 10. Task 5. Answers.

And we sure had a lot of fun with that plan! We knew that Jim was locked up in a **hut** outside the house. Every night we got out through our bedroom window and dug a hole right under the wall of the hut. It took us a week, and it was hard work. We talked to Jim secretly and told him about the plan, and he was really **pleased**.

We also wrote secret letters to everybody. Tom said that people **always** do this in books. We wrote that there was a gang of slave-thieves coming up from the south. They wanted to steal Jim and get the three **hundred** dollars from his owner. Well, the Phelps and their friends got very excited, and on the night of the escape I went into the sitting-room, and there was a crowd of men in there — all with guns!

I ran and told Tom, and he said that this was really **good**. “It’s a real adventure now, all right,” he said, very excited. “Perhaps, they’ll come after us, and shoot, and we’ll all get **killed!**”

Well, there wasn’t time to think about it because it all happened so quickly. We got Jim out through the hole under the **wall**, and began to run down to the river. But the men heard us and came after us. They began to shoot, and so we ran as fast as we could to the **canoe**. We got in it and went over to Spanish Island. My raft was there, and our plan was to escape on that and go on down river.

Таблица В.16. Lesson 11.

Task 2. Answers

1. free	d	man
2. true	a	friend
3. exciting	c	plan
4. big	f	surprise
5. long	b	talk
6. clean	e	clothes

## Lesson 11. Task 3. Answers.

- 1) Tom felt happiest because he
  - b) had a bullet in his leg.
- 2) Jim wanted
  - a) a doctor to examine Tom.
- 3) A doctor
  - b) agreed to go over to the island.
- 4) The doctor and other men
  - c) took Tom to the Phelps.
- 5) The men brought Jim and
  - c) locked him up.
- 6) After this accident Huck
  - c) didn't talk to anyone.

## Lesson 11. Task 4. Answers.

1 Tom: "Jim is alright, isn't he? We did it, Aunt Sally. Me and Tom here. We helped Jim escape."

2 Aunt Sally: "That slave is locked up again and he's going to stay there. And if I catch you again — "

3 Tom: "You can't do that! Jim was old Miss Watson's slave, but she died two months ago. Before she died, she wrote that she wanted Jim to be free, and not a slave anymore."

4 Aunt Sally: "But Sid, why did you help him to escape if he is free already?"

5 Tom: "I wanted the adventure, of course! We made a really exciting plan and ... Oh my! ... AUNT POLLY!"

6 Aunt Polly: "You always were a terrible boy, Tom Sawyer, and I want to know — "

7 Aunt Sally: "But Polly dear, this isn't Tom. It's Sid. Tom was here a minute ago. Where is he?"

8 Aunt Polly: "Where's Huck Finn, you mean. Come out from under that bed, Huck Finn."

## Lesson 11. Task 5. Answers.

So Tom and I had to explain everything. Aunt Polly said that Aunt Sally wrote and told her that Tom and Sid were there. 1. b. But she said that it was true about Miss Watson and that Jim was a free man now.

We got Jim out of the hut and Aunt Sally and Uncle Silas were really nice to him. Tom talked and talked, and then he said, 2. c “Let’s all three of us run away one night, and go and have adventures in the wild country down the south.”

It sounded like a good plan to me. “The only thing is”, I said, “I haven’t got any money to buy the right clothes and things. 3. a”.

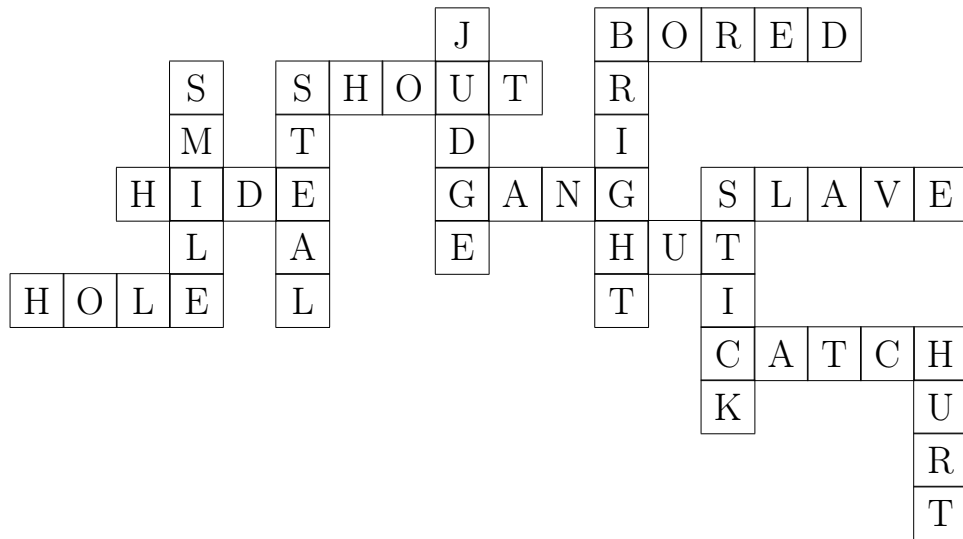


Рисунок В.1. Lesson 12. Task 2. Answers

## Lesson 12. Task 3. Answers.

The story begins in the small town of 1. St Petersburg on the Mississippi River. At the beginning Huck is rich because Tom Sawyer and he have found a treasure. He has no mother, and his father 2. Pop is a town drunkard so he lives with the Widow Douglas who is kind to him. It’s difficult for Huck to live in a house, wear clean clothes and go to school.

One day Pop visits Huckleberry and asks to give him money. Huck doesn’t want to do it and asks 3. Judge Thatcher to buy all his money. Then Pop takes Huck to live with him in the woods. Huck is happy to live away from the 4. Widow Douglas, but his father gets drunk too often and hits him. Huck decides to stage his murder and run away.

Huck meets up a runaway slave 5. Jim. They start to travel down the 6. Mississippi river on a raft. On their way Huck and Jim meet two men (the

7. Duke and the King ) who want to travel with them. When they stop in a town, the King lets Huck and Jim down and tells a local man that Jim is a runaway slave.

Jim is taken on a farm of the 8. Phelps . When Huck visits their place, they mistake him for Tom Sawyer. Then Tom comes and pretends to be 9. Sid . Tom and Huck plan to free Jim and help him escape one night, but local men shoot Tom's leg. Jim refuses to escape, Huck finds a doctor and Tom is carried to the Phelps' home.

10. Aunt Polly arrives and reveals the truth about Huck and Tom. She also says that Jim is a free man now. Huck, Tom and Jim plan new adventures.



Приложение Г. Список произведений в коллекции  
“Oxford Readers Collection”

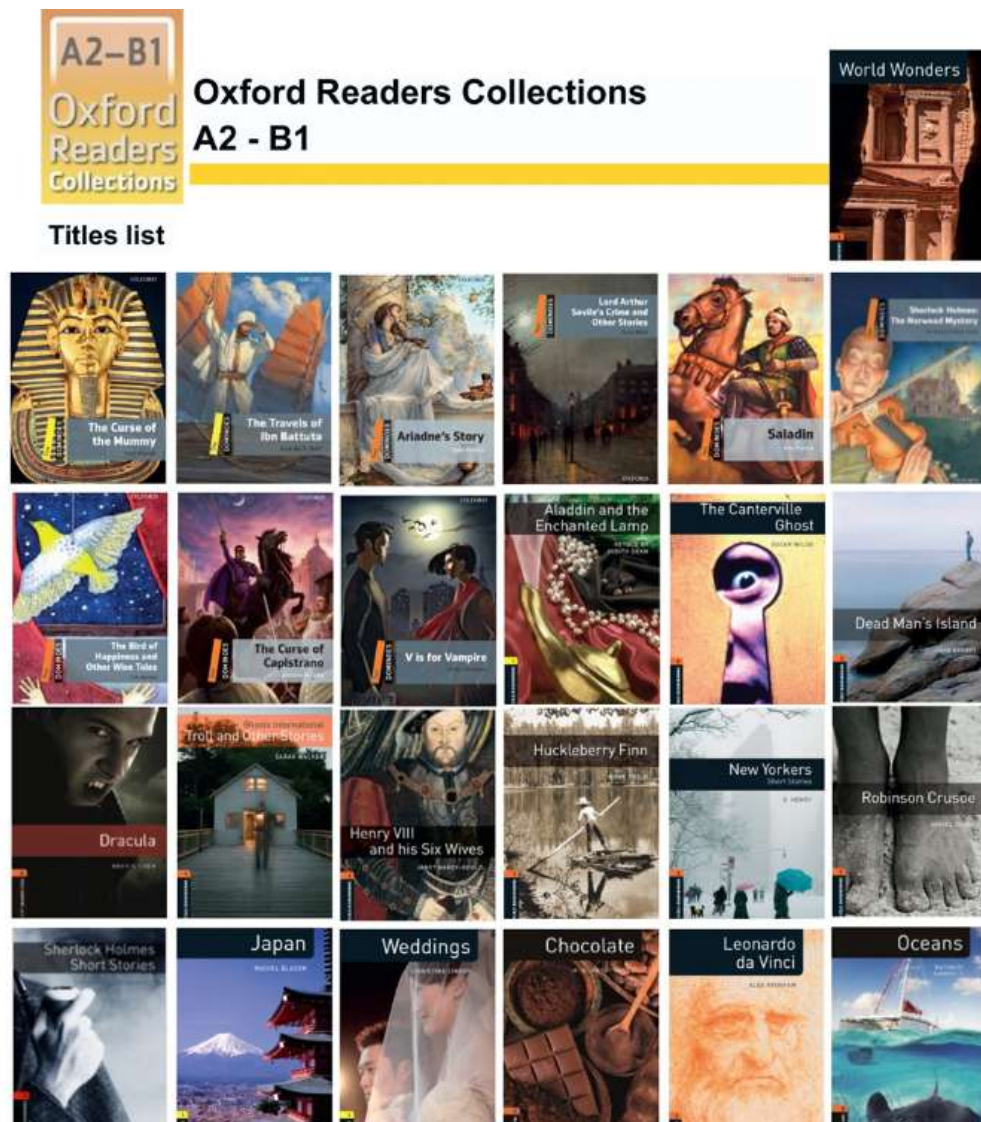


Рисунок Г.1. Oxford Readers Collection

- 1) Hannam J. The Curse of the Mummy. Oxford University Press. 56 p.
- 2) Hardy-Gould J. The Travels of Ibn Battuta. Oxford University Press. 45 p.
- 3) Hannam J. Ariadne's Story. Oxford University Press. 72 p.
- 4) Wilde O. Lord Arthur Savile's Crime and Other Stories. Oxford University Press. 72 p.
- 5) Prentice N. Saladin. Oxford University Press. 60 p.
- 6) Conan Doyle A. Sherlock Holmes: The Norwood Mystery. Oxford University Press. 72 p.

- 7) Herdon T. *The Bird of Happiness and Other Wise Tales*. Oxford University Press. 58 p.
- 8) McCulley. *The Curse of Capistrano*. Oxford University Press. 72 p.
- 9) Bowler B., Parminter S. *V is for Vampire*. Oxford University Press. 67 p.
- 10) Dean J. *Aladdin and the Enchanted Lamp*. Oxford University Press. 56 p.
- 11) Wilde O. *The Canterville Ghost*. Oxford University Press. 64 p.
- 12) Escott J. *Dead Man's Island*. Oxford University Press. 56 p.
- 13) Stoker B. *Dracula*. Oxford University Press. 64 p.
- 14) Walker S. *Ghosts International: Troll and Other Stories*. Oxford University Press. 64 p.
- 15) Hardy-Gould J. *Henry VIII and his Six Wives*. Oxford University Press. 64 p.
- 16) Twain M. *Huckleberry Finn*. Oxford University Press. 56 p.
- 17) Henry O. *New Yorkers*. Oxford University Press. 64 p.
- 18) Defoe D. *Robinson Crusoe*. Oxford University Press. 64 p.
- 19) Conan Doyle A. *Sherlock Holmes Short Stories*. Oxford University Press. 64 p.
- 20) Bladon R. *Japan*. Oxford University Press. 64 p.
- 21) Lindop C. *Weddings*. Oxford University Press. 64 p.
- 22) Hardy-Gould J. *Chocolate*. Oxford University Press. 64 p.
- 23) Raynham A. *Leonardo da Vinci*. Oxford University Press. 64 p.
- 24) Newbolt B. *Oceans*. Oxford University Press. 64 p.
- 25) Newbolt B. *World Wonders*. Oxford University Press. 64 p.