**РОССИЙСКАЯ ФЕДЕРАЦИЯ**

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ**

**ГОУ ВПО «ОРЛОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**КУРСОВАЯ РАБОТА**

**“ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ ДЕТЕЙ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ”**

А.Ю. ЛЁВИНА

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ

ДОЦ. Т. М. МОЖИНА

**ОРЁЛ 2008**

**ОГЛАВЛЕНИЕ**

Введение

Глава 1. Организация обучения чтению на иностранном языке на начальном этапе

1.1 Особенности формирования технике чтения на начальном этапе обучения

1.2 Обучение чтению вслух и про себя в иностранном языке

Глава 2. Система упражнений для формирования умений чтения

2.1 Тексты для чтения на начальном этапе обучения

2.2 Комплекс заданий для начального этапа обучения чтению

Заключение

Список используемой литературы

**Введение**

**Актуальность темы**

Чтение в истории человечества возникло позже устной речи и на ее основе. Оно стало автономным средством общения и познания. Чтение является рецептивным видом деятельности, заключающимся в восприятии и переработке читающим объективно существующего текста — продукта репродуктивной деятельности некоего автора. Благодаря чтению, в процессе которого происходит извлечение информации из текста, возможны передача и присвоение опыта, приобретенного человечеством в самых разнообразных областях социальной, трудовой и культурной деятельности. В этом отношении особая роль принадлежит результату чтения, т. е. извлеченной информации. Однако и сам процесс чтения, предполагающий анализ, синтез, обобщение, умозаключения и прогнозирование, выполняет значительную воспитательную и образовательную роль. Оно шлифует интеллект и обостряет чувства. Во многих языках для характеристики личности используются слова, указывающие на отношение человека к чтению, «начитанный человек».

B индивидуальном опыте каждого человека чтение также развивается на основе устной речи. Ребенок приступает к чтению на родном языке после того, как у него сложились навыки и умения устной речи, и чтение, таким образом, превращается в процесс узнавания в графике языкового материала, уже известного из устной речи. При этом важно подчеркнуть следующее: умение читать формируется один раз. Ребенок, осуществивший слитно

синтез букв и слогов (м + а = ма + ма = мама) и узнавший значение полученного слова, навсегда преодолел барьер чтения, сделал «открытие», как читать. Все, что происходит потом, представляет собой совершенствование этого исходного умения за счет включения в него частных умений, связанных как с восприятием графической стороны текстов, так и с их пониманием. Сюда относятся:

— укрепление ассоциации между буквами (графемами) и звуками, что способствует одновременному узнаванию языкового материала,

— расширение поля зрения, благодаря чему читающим охватываются целостные графические комплексы,

— предвосхищение значения слов по нескольким буквам,

— синтагматическое членение, способствующее восприятию целостных единиц смысла,

— предвосхищение смысла на основе отдельных опорных элементов текста лексико-грамматического характера,

— интеграция смысла из значений языковых знаков.

В результате чтение превращается в сложное речевое умение, заключающееся в поступательном решении смысловых задач, которые в своей совокупности обогащают теоретический и практический опыт индивида.

Все частные умения в чтении шлифуются по мере взросления человека, приобретения им грамоты, развития его общей культуры, т. е. превращения его в «человека читающего»; приобретя эти умения, человек уже с ними не расстается, поэтому они могут стать основой переноса на другой язык. Как подчеркивает С. К. Фоломкина, зрелое чтение на разных языках имеет одинаковую структуру.

Приступая к чтению на иностранном языке, учащийся уже владеет чтением на родном языке. Процесс восприятия графики родного языка полностью автоматизирован, благодаря чему читающий может сосредоточиться на смысловой стороне чтения. Чтение для него — это деятельность, в результате которой он обогащает свой внутренний мир, расширяет познавательные горизонты, получая от этого, как правило, удовлетворение; учащимся начиная с 11 – 12-летнего возраста обычно присуща высокая мотивация чтения на родном языке.

Приобретенный читательский опыт учащихся, их отношение к чтению на родном языке должны стать основой для переноса этого опыта на чтение на иностранном языке. Использование опыта чтения расценивается в современной методике как один из важнейших принципов обучения чтению на иностранном языке.

Таким образом, намечаются два основных компонента содержания обучения чтению на иностранном языке:

— иноязычный материал, облеченный в графическую форму, т. е. соответствующая звуко-буквенная символика, словарный и грамматический материал;

— умения в чтении.

Что касается последних, то вряд ли можно ожидать, что их перенос с родного языка на иностранный осуществится сам собой: он должен стать предметом целенаправленного обучения. При этом нужно иметь в виду, что этот перенос означает их дальнейшее развитие и совершенствование.

Основным камнем преткновения является незнакомый языковой материал. Ведь пока учащиеся читают слоги, слова, отдельные элементы текста — это еще не чтение. Истинное чтение как вид речевой деятельности существует только тогда, когда оно сформировано как речевое умение; в процессе чтения читающий оперирует связным текстом, пусть самым элементарным, решая на его основе смысловые задачи. Здесь создается своего рода замкнутый круг: развитие чтения возможно, лишь когда сформировано умение, а формировать умение можно непосредственно в процессе чтения осмысленных текстов.

Выход из этого положения был найден еще в 60-е годы в опережающем обучение чтению устном вводном курсе. Благодаря устному вводному курсу создавались в короткое время условия для перехода к чтению и письму, близкие к условиям обучения чтению на родном языке. У учащихся развивается небольшой задел устной речи база для последующего узнавания языковых знаков и выражаемых ими значений при чтении.

Однако, чтобы смысл «вычитывался», а не был угадан, учащимся предлагаются упражнения, побуждающие их к внимательному всматриванию в текст, к выделению в нем дифференцирующих признаков, например:

— учитель называет слово, а учащиеся ищут его в тексте;

— учитель предлагает подсчитать, сколько раз в тексте написано данное слово и сколько раз в тексте встречается данная буква;

— учитель обращает внимание учащихся на различное количество звуков и букв в определенных словах и т. д., побуждая их к звуко-буквенному анализу.

В ходе выполнения таких заданий осуществляется перенос частных умений, т. е. укрепляются графемно-фонемные соотношения на иностранном языке, расширяется поле зрения, развивается способность предвосхищения значения слов по нескольким буквам; этому особенно способствует чтение рифмованных текстов, в которых рифма подсказывает, как прочесть слово, еще не попавшее в поле зрения.

Особую роль опережающая устная речь выполняет в отношении синтагматического членения: единицы смысла учащимся легче определить в графике, если они владеют ими в репродуктивной деятельности. Опережающая устная речь в целом позволяет более тесно увязать при чтении процесс восприятия (перцепцию) со смысловой обработкой текстов. Правильному восприятию графического материала помогает предвосхищение смысла, который рождается на основе устной речи. Смысл же, пусть в самом общем виде, дает возможность определить интонацию. Само собой разумеется, есть и обратная зависимость: правильное и точное восприятие текста способствует распознаванию смысла. В этом отношении показательны опыты Н. Н. Пруссакова [[1]](#footnote-1). Из текста на английском языке, в котором, как известно, скупая пунктуация, обучаемые не могли вынести представления об адекватном синтагматическом членении, даже если текст был построен на знакомом лексико-грамматическом материале, и поэтому не схватывали смысл. Подсказка шла через устную речь, которая помогала правильно членить текст.

**Цель исследования** – рассмотреть формирование элементарных коммуникативных умений в чтении с учетом речевых возможностей и потребностей младших школьников.

**Предметом исследования –** методика обучения детей технике чтения на иностранном языке на начальном этапе.

**Объектом исследования** является процесс обучения детей чтению на иностранном языке.

Исходя из намеченной цели, в исследовании поставлены следующие **задачи**:

1. Провести анализ научных исследований по изучаемой проблеме;

2. Изучить существующие методы обучения технике чтения на английском языке;

3. Создать комплекс упражнений, направленных на формирование у детей знаний умений и навыков быстрого, динамичного чтения на английском языке.

**Разработанность темы:**

При исследовании данной проблемы были использованы работы Г. В. Роговой, И. Н. Верещагиной, Ф. М. Рабинович, В. М. Филатова, Е. Н. Соловой, О. И. Литвинюк, С. С. Куклиной, А. Г. Завьяловой и др.

**Методы исследования:** анализ научных исследований по изучаемой проблеме,изучение опыта работы разных учителей.

**Структура работы:** работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы. Первая глава состоит из двух разделов. В первом разделе рассматриваются особенности формирования техники чтения на начальном этапе обучения. Второй раздел первой главы посвящен методике обучения чтению вслух и про себя. Вторая глава состоит из двух разделов. В первом разделе рассматриваются тексты для чтения на начальном этапе. Во втором разделе предлагается комплекс заданий для начального этапа обучения чтению. В заключении делается вывод о важности правильного обучения чтению детей на начальном этапе. я на начальном этапе обучения

**Глава 1. Организация обучения чтению на иностранном языке на начальном этапе.**

**1.1. Особенности формирования технике чтения на начальном этапе обучения**

Одним из возможных эффективных путей повышения качества преподавания иностранного языка в начальной школе является разработка таких учебных материалов, которые соответствуют возрастным особенностям и познавательным интересам детей младшего возраста (Ш.А. Амонашвили, Б.В. Беляев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, В.А. Крутецкий, А.А. Леонтьев, И.А. Мещерова, В.М. Филатов).

Авторы методики обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе, а также во 2-3 классах школ с углубленным изучением английского языка считают, что овладение чтением на английском языке всегда представляет большие трудности для учащихся, вызываемые графическими и орфографическими особенностями английского языка, так как орфографическая система использует 26 букв, 146 графем (буквосочетаний), которые передают 46 фонем (фонема — единица языка, с помощью которой различаются и отождествляются морфемы и тем самым слова). Из 26 пар английских букв (заглавных и строчных) только четыре можно считать похожими на соответствующие буквы русского алфавита по значению и форме. Это К, к, М, Т. Буквы А, а, В, С, с, Е, е, Н, О, о, Р, р, Y, у, X, х имеют место и в том, и в другом языке, но читаются по-разному, следовательно, являются самыми трудными. Остальные буквы — совершенно новые.

Г.В. Рогова и И.Н. Верещагина указывают также на большую трудность чтения гласных, сочетаний гласных и некоторых согласных, читающихся по-разному в зависимости от положения в словах. Например, man-name, day-rain, this-think, pencil-cat, Geography-garden, window-down. «При обучении чтению учащимися должны быть усвоены основные правила чтения, к которым следует отнести: чтение гласных под ударением в открытом и закрытом слогах и перед «г»; чтение сочетаний гласных ее, еа, ay, ai, oy, oo, ou, ow; согласных с, s, k, g, ch, sh, th, ng, ck и таких сочетаний, как -tion, -sion, -ous, -igh.

Учащихся следует научить читать слова, которые пишутся по-разному, а читаются одинаково: sun-son, two-too, write-right, sea-see, eye-1 и др.» [[2]](#footnote-2).

В то же время многие слова в английском языке читаются не по правилам, что в целом обрекает учащихся на заучивание чрезмерно большого количества правил чтения и исключений из них, а также на многократное повторение учебного материала. К тому же само восприятие и озвучивание графических знаков является результатом выбора и сличения их с теми эталонами, которые уже имеются в долговременной памяти ученика. Эталон в данном случае, представляет собой зрительно-моторно-слуховой комплекс, наделенный определенным значением. К тому же выбору в данном случае подлежат не только многочисленные по объему и нередко многозначные звуко-буквенные соответствия, но и многочисленные правила и исключения из них. Поэтому сам факт выбора, предусматривающий припоминание нужного правила и (или) звуко-буквенного соответствия, требует определенного, порой значительного времени, что в конечном счете замедляет темп чтения, вернее, не позволяет ученику быстро и точно устанавливать звуко-буквенные соответствия и тем самым овладевать техникой чтения в достаточно высоком темпе.

Подобная ситуация является типичной для процесса овладения техникой чтения на английском языке даже в пятом классе, чтения на английском когда учащиеся уже владеют основами словесно-логического, теоретического мышления, но реально используют преимущественно мнемические способности. Данное противоречие с давних пор констатируется в методике обучения иностранным языкам, но фактически до сих пор сохраняется в школьной практике, поскольку сами технологии обучения иностранным языкам опираются не столько на интеллект учащихся, сколько на их память. Правда, в последние годы предпринимаются попытки в процессе обучения иноязычной культуре и технике чтения на английском языке максимально опереться на потенциал ученика как индивида, субъекта, личности, индивидуальности, а в УМК воплотить как принцип индивидуализации, так и принцип комплексного подхода к овладению иноязычной культурой.

На первом году обучения предусматривается выявление и развитие тех способностей, без которых невозможно успешное овладение языком: а) фонетический слух; б) способность к имитации; в) догадка; г) способность к выявлению языковых закономерностей; д) способность к вероятностному прогнозированию; е) способность к установлению смысловых связей.

Что касается психических функций, то здесь первоочередной задачей является развитие: а) единицы зрительного восприятия; б) объема оперативной слуховой памяти; в) произвольного или непроизвольного внимания.

Учет и развитие способностей учащихся составляет так называемую индивидную индивидуализацию». Кроме того, авторы УМК раскрывают состав субъектной (например, развитие умения учиться) и личностной (например, вызов коммуникативной мотивации) индивидуализации. В качестве средств осуществления индивидуализации в УМК предлагается методическая характеристика класса (МХК).

И хотя на первом году обучения английскому языку учебный аспект, согласно авторам УМК-5, не считается ведущим, тем не менее «главной задачей является обучение рецептивным видам речевой деятельности, в первую очередь. В соответствии с комплексным подходом к обучению иностранным языкам, предлагаемый УМК-5 обеспечивает обучение чтению с первого урока параллельно с обучением аудированию, говорению и письму»[[3]](#footnote-3). Такого же мнения придерживается С.К. Фоломкина и находит целесообразным «одновременное обучение устной речи и чтению». Причем «обучение должно носить параллельный, взаимосвязанный характер»**.** Во всяком случае «в УМК-5 ставится задача научить учащихся читать вслух и про себя несложные тексты со скоростью 30-40 слов в минуту. В плане формирования перцептивных навыков учащиеся должны уметь прочитать любое слово по транскрипции и овладеть основными правилами чтения букв и буквосочетаний» [[4]](#footnote-4).

Обучение основным правилам чтения букв и буквосочетаний авторы УМК-5 рекомендуют осуществлять и с опорой на уже имеющиеся у пятиклассников основы словесно-логического мышления. Так, в своих методических рекомендациях к уроку 18 авторы предлагают учителю задать учащимся вопрос о том, почему гласная а в данных словах читается по-разному. «Учащиеся самостоятельно делают вывод (формулируют правило) и сравнивают с правилом в учебнике. Если данного упражнения будет недостаточно, для того чтобы вывести правило, вы можете прочитать из раздела «Get ready to Read» соответствующие тексты, состоящие из лексических единиц, в которых ударный слог читается как [а:], [ае]» [[5]](#footnote-5).

Для пятиклассников, уже владеющих основами словесно-логического мышления, а также получивших и получающих своевременную помощь в развитии перечисленных выше способностей, задания учителя, направленные на выведение того или иного правила чтения, являются вполне доступными.

Однако для первого или второго класса, когда словесно-логическое мышление только формируется, выведение правил чтения традиционным способом оказывается весьма проблематичным, что потребовало внесения кардинальных изменений в теорию и практику обучения иностранным языкам в детских садах и в начальных классах школы. Эти изменения затронули прежде всего процесс обучения технике чтения на иностранном языке и прежде всего на английском.

Внесение всякого рода изменений в процесс раннего обучения технике чтения на английском языке осуществляется с учетом опыта, накопленного в течение последних 10-15 лет в процессе раннего обучения ИЯ в 1-3 классах общеобразовательных учреждений, а также во 2-3 классах школ с углубленным изучением английского языка. Так, Г. В. Рогова и И. Н. Верещагина предлагают целую систему обучения чтению на английском языке (на основе принципа сознательности) по ключевому слову, содержащему как графический образ, так и картинку. В целях развития скорости чтения, быстроты реакции учащихся на печатное слово следует пользоваться карточками с написанными на них словами, проводить соревнования на скорость и правильность прочтения слов из представленных в учебнике упражнений, использовать разрезную азбуку [[6]](#footnote-6).

«Обучение чтению слов, не поддающихся правилам, — пишут Г.В. Рогова и И.Н. Верещагина, — может осуществляться:

• на основе слов с аналогичным звуком, читаемых по правилам. Слова, не поддающиеся этому правилу, но с тем же звуком, включаются в ряд этих слов, например duck, run, jump, son, mother;

• с использованием частичной транскрипции с выделением соответствующих букв, передающих данный звук, например [u:]: too, school, fruit, ruler, blue, two, do;

• с использованием полной транскрипции, например autumn ['o:tm], daughter ['do:ta];

• no аналогии, например, дети умеют читать слова right, night, им нужно прочитать новое слово light. (Для правила мало слов, а установить ассоциацию нужно). Или brought-thought, ring-bring, drink-think. В этом случае можно использовать доску и осуществлять замену буквы, которая меняет значение слова: sing, меняется первая буква на г — ring, приписывается буква b — bring. Во всех случаях желательно, чтобы первыми читали дети, чтобы учащиеся читали осознанно; на основе чтения за учителем или диктором слов. В этом случае овладение чтением таких слов происходит на основе имитации.

Далее учащиеся приступают к чтению словосочетаний и предложений и, следовательно, к правильному их оформлению» [[7]](#footnote-7).

Обучение английскому языку в 1-м классе общеобразовательных учреждений в недавнем прошлом, как правило, переносилось на более поздние сроки (на второе полугодие первого класса и даже на второй класс) «по причине того, что в первом классе проводится обучение школьников родному алфавиту и чтению на родном языке, вся работа на уроке иностранного языка строится на устной основе с акцентом на игровую мотивацию обучаемых». И даже в интегративном курсе «Раннее обучение английскому языку средствами искусства (музыки и театра)», рассчитанном на детей семи лет (первого года обучения в школе), вводно-фонетический, бессознательно-имитативный курс с элементами логопедической коррекции и профилактики проводится в первом полугодии, а игры в режиме «буква — слово» вводятся лишь со второго полугодия. В книге для учителя к учебному пособию по английскому языку для первого класса общеобразовательных учреждений отмечается, что «на первом году обучения предусматривается овладение артикуляционной базой и интонационным оформлением речи... Работа над звуковым образом слова готовит детей к чтению на английском языке», начиная со 2-го класса.

С 2002/2003 учебного года в условиях эксперимента по обновлению структуры и содержания общего образования ИЯ вводится со 2-го класса, а новый базисный учебный план четырехлетней начальной школы (как первой ступени новой 11-летней школы) предусматривает обязательное изучение ИЯ со 2-го по 4-й класс (два часа в неделю). Примечательно, что в УМК по английскому языку, которые предлагаются для организации обучения английскому языку во втором классе, период обучения технике чтения начинается в разное время. Так, в УМК для учащихся 2-го класса «Enjoy English — 1» (авторы М.З. Биболетова, Н.В. Добрынина, Е.А. Ленская) равнозначное внимание обучению устной и письменной речи уделяется с первых же уроков; в УМК авторов З.Н. Никитенко, Е.И. Негневицкой предусматривается устный вводный курс, рассчитанный на изучение в течение первой четверти. Обучение технике чтения начинается со второй четверти. Дети овладевают транскрипцией как зрительной опорой для усвоения алфавита и правил чтения, что, по замыслу авторов, значительно облегчает овладение умением читать на английском языке.

Приходится, однако, констатировать, что для полноценной реализации развивающе-практических целей обучения иностранного языка в начальной школе, как об этом свидетельствуют результаты широкомасштабных экспериментов по раннему обучению иностранного языка, проведенных в конце 80 — начале 90-х гг., необходимо по меньшей мере 3 часа в педелю (или 2, если преподавание русского и иностранного языков, а также предметов гуманитарного цикла осуществляется на интегративной основе). Поскольку интегративные курсы обучения русскому и иностранным языкам для 1-4 классов все еще не разработаны, а новый базисный учебный план предусматривает изучение иностранного языка со 2-го по 4-й класс при двух часах в неделю, то вряд ли можно ожидать полноценного усвоения ИЯ и овладения техникой чтения.

В данной ситуации особую актуальность приобретают специально созданные учебно-методические материалы по английскому и немецкому языкам, которые, с одной стороны, обеспечивают обучение тем явлениям иностранного языка, которые обычно вызывают у учащихся начальной школы наибольшие затруднения, а с другой — адресованы не только учащимся и учителю иностранного языка, но и родителям, которые пожелают помочь своему ребенку в овладении иностранным языком. (см. Приложение. Таблица №. 1.) Кроме того, подобные учебно-методические материалы должны легко состыковываться с действующими УМК по иностранному языку для начальной школы и восприниматься учителем иностранного языка как материалы дополнительные и готовые для использования, и одновременно быть самодостаточными для организации квалифицированной помощи младшекласснику со стороны родителей, гувернера и других заинтересованных лиц.

Особые затруднения у младшеклассников вызывает, как уже отмечалось, овладение техникой чтения на ИЯ, особенно на английском. В связи с этим следует упомянуть, что в 1991-1998 гг. экспериментальную проверку прошли УМК по английскому (авторы О.П. Еремина, Т.И. Ижогина), немецкому (авторы В.М. Филатов, Т.А. Дикалова, Х.В. Аверкиева) и французскому (авторы В.М. Канаева и И.Н. Борисенко) языкам для 1-3 классов общеобразовательных учреждений, на основе которых достаточно успешно овладевали техникой чтения на иностранном языке практически все первоклассники.

Успешность овладения техникой чтения на английском, немецком и французском языках с 1-го урока первого класса, обеспечивалась не только приемом персонификации практически всех букв латинского алфавита, но и целостным подходом к ученику как индивиду, субъекту познавательной, коммуникативной, игровой активности, личности, индивидуальности, что в настоящее время интерпретируется нами как антропологический подход к организации обучения иностранного языка в начальной основной школе.

Что касается приема персонификации букв и буквосочетаний, то его использование опирается на то, что у первоклассника уже есть, т. е. на ярко выраженное наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, представления, воображение, с помощью которых ребенок оперирует целостными образами.

Вместо перехода от звука к букве или, наоборот, от буквы к звуку прием персонификации позволяет каждое звуко-буквенное соответствие предъявлять в нерасторжимом единстве, как неотъемлемые части единого целого — наглядного, эмоционально насыщенного образа, привлекательного и понятного 7-8-летнему ребенку. Например, буква О предстает в виде полицейского О (оу), в честь которого написано следующее четверостишие:

Оо

Это полицейский О (оу)

Говорит он всем: «Hello!»

Скажет: «Go! (гоу)» — проезжай!

«No (ноу)» — стой и ожидай.

(Т.И. Ижогина)

В качестве опоры для формирования у детей целостного представления о новой букве О служит не только словесное описание персонифицированного образа буквы, но и рисунок персонажа, графическое изображение буквы и ее голос — транскрипционный знак.

**О** Буква **Оо** Транскрипционный знак **[ou]**

Подобное предъявление звукобуквенных соответствий резко снижает потребность в использовании правил чтения на этапе обучения технике чтения.

**1.2 Обучение чтению вслух и про себя в иностранном языке**

После устного вводного курса учащиеся переходят к чтению, которое начинается с его громко-речевой формы — чтения вслух.

Как было отмечено, в родном языке чтение про себя и вслух сосуществуют, дополняя друг друга: в первом случае информация из текста извлекается для себя, во втором — для других. В иностранном языке эти коммуникативные функции сохраняются, но чтение вслух выполняет еще одну важную учебную функцию: оно является средством обучения чтению про себя. Это обусловлено тем, что главные механизмы, лежащие в основе обучения обеим формам чтения, являются общими, поэтому формированием механизмов чтения про себя легче управлять через внешнюю форму чтения, когда все процессы обнажены и поддаются непосредственному наблюдению у читающего.

Кроме того, чтение вслух дает возможность усилить и упрочить произносительную базу, лежащую в основе всех видов речевой деятельности, что особенно важно на начальном этапе и не теряет актуальности для последующих этапов. Поэтому чтение вслух должно сопровождать весь процесс обучения иностранному языку, однако его удельный вес по сравнению с чтением про себя меняется от этапа к этапу. Схематично это соотношение принято в методике изображать следующим образом:

Как вытекает из схемы, на начальном этапе основной формой чтения является чтение вслух, что касается чтения про себя, то здесь лишь закладываются его основы. На среднем этапе обе формы представлены в одинаковом объеме, на старшем — основной формой чтения является чтение про себя, но чтение вслух также имеет место, оно должно занимать небольшой объем по сравнению с чтением про себя, но проводиться на каждом занятии на одном-двух абзацах текста.

При обучении чтению вслух на начальном этапе можно условно выделить дотекстовой и текстовой периоды. Цель дотекстового периода заключается в отработке первичной материи — графики, т. е. отправного момента в восприятии при чтении; если в устной речи абсолютным обозначающим является фонема, то при чтении такую роль выполняет графема. Графемы вводятся еще во время

Существуют различные подходы к определению того, когда и как надо начинать обучение чтению на начальном этапе.

Традиционно в методике обучения иностранным языкам говорят о формировании языковых навыков и речевых умений. Считается, что при обучении любому виду речевой деятельности учитель должен формировать не просто навыки, но умения, которые определены конкретной учебной программой и соответствуют реальным потребностям образования и развития личности. При этом, как уже отмечалось в лекции, посвященной содержанию обучения иностранным языкам, далеко не каждый обучаемый может овладеть всем комплексом речевых умений. В основе любого речевого умения лежат определенные навыки, т. е. те действия, которые человек совершает автоматически, не задумываясь о том, как и что он делает.

Если говорить о чтении, то к речевым умениям в данном случае можно отнести владение различными технологиями извлечения информации из текста, их адекватное использование в зависимости от поставленной задачи. Однако в основе всех этих умений лежит техника чтения. Если не сформировать ее в достаточной мере, не добиться автоматизации данного навыка, то все эти технологии или виды чтения будут поставлены под угрозу.

Г. В. Рогова и И. Н. Верещагина в своей книге «Методика обучения английскому языку на начальном этапе» (М.: Просвещение, 1998) говорят о чтении как о единстве содержательного и процессуального планов.

Поскольку навыки первичны, а умения вторичны, очевидно, что на начальном этапе обучения чтению речь идет в первую очередь о формировании техники чтения, т. е. «процессуального плана».

Учащийся может и не знать, что лежит в основе того или иного навыка, но учителю понимать это абсолютно необходимо для того, чтобы выбрать оптимальный путь достижения поставленных практических задач обучения.

В основе формирования техники чтения лежат следующие операции:

• соотнесение зрительного/графического образа речевой единицы с ее слухоречедвигательным образом;

• соотнесение слухоречедвигательных образов речевых единиц с их значением.

Речевой единицей может быть и слово, и синтагма, и абзац. Р. К. Миньяр-Белоручев выделяет три основных компонента техники чтения:

A. Зрительный образ речевой единицы.

B. Речедвигательный образ речевой единицы.

C. Значение.

Ассоциации А — В относятся им к навыкам первой группы. Ассоциации В — С — к навыкам второй группы.

Когда техника чтения недостаточно сформирована, то все три компонента чтения последовательно задействуются в процессе чтения. Даже при чтении текста про себя плохо читающие люди, как правило, шевелят губами, проговаривая прочитанное. Без проговаривания у них не наступает стадия понимания.

Задачи учителя при формировании техники чтения заключаются в том, чтобы:

• как можно скорее миновать эту промежуточную стадию прого-варивания и установить прямое соответствие между графическим образом речевой единицы и ее значением;

• последовательно увеличивать единицу воспринимаемого текста и довести ее как минимум до синтагмы уже к концу первого года обучения;

• сформировать нормативное чтение с соблюдением приемлемого темпа, норм ударения, паузации и интонирования.

В зависимости от этапа обучения, от индивидуальных особенностей обучаемых и реальных условий обучения может изменяться процентное соотношение чтения вслух и про себя на уроке и дома. Тем не менее считается, что данное процентное соотношение различных форм чтения является наиболее оптимальным.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Форма чтения | Начальный этап | Средний этап | Старший этап |
| Вслух | 90% | 50% | 10% |
| Про себя | 10% | 50% | 90% |

Вряд ли стоит убеждать учителей и родителей в том, что на начальном этапе чтение вслух явно предпочтительнее, чем чтение про себя. Начиная формировать технику чтения на иностранном языке, особенно в начальной школе, трудно предположить, что необходимость в промежуточном этапе проговаривания отпадет сама собой и очень быстро. Чтение вслух обеспечивает не только последовательное формирование данного навыка, но и достаточную степень само- и взаимоконтроля.

На среднем этапе еще нельзя игнорировать чтение вслух, поскольку идет закрепление навыка и без постоянного контроля он может очень быстро «сползти». Помимо формирования техники чтения и контроля данных навыков, чтение вслух необходимо как средство формирования и контроля других языковых и речевых навыков и умений. К сожалению, на родном языке дети мало читают вслух, отсюда мы часто сталкиваемся с недостаточно сформированными навыками и умениями в чтении на родном языке, и переноса этих навыков не происходит. Тем не менее на среднем этапе обучения акценты уже смещаются в сторону развития технологий чтения. Чтение все чаще выступает как самостоятельный вид речевой деятельности, и чтение вслух заменяется чтением про себя.

На старшем этапе чтение становится одним из основных источников получения информации, акцент смещается в сторону активной самостоятельной работы, но это не означает, что чтение вслух полностью исчезает. На данном этапе можно использовать чтение вслух для формирования причинно-следственных связей, логики, аргументации и т.д., а для этого необходимо просить прочитывать релевантные отрывки или предложения из текста.

При формировании техники чтения на начальном этапе мы говорим о чтении главным образом как о средстве обучения. В самом начале обучения ИЯ невозможно осуществлять аспектное обучение. Каждое из предлагаемых заданий в идеале является полифункциональным и в комплексе формирует лексические, фонетические, грамматические навыки устной и письменной речи. В зависимости от того какой путь обучения чтению выбирают авторы УМК и учитель, зависит и «набор» навыков и умений, которые могут комплексно отрабатываться на этапе формирования техники чтения.

Рассмотрим лишь один из возможных вариантов формирования техники чтения на английском языке, который предлагается в УМК И. Н. Верещагиной и др. Результаты достигаемые уже к концу первого года обучения, говорят о ее высокой эффективности [[8]](#footnote-8). При систематической работе и необходимом уровне требовательности со стороны учителя к концу первого года обучения дети могут читать достаточно продолжительные фабульные тексты в хорошем темпе, с соблюдением норм ударения и интонирования.

В начале обучения дети знакомятся с согласными буквами и теми звуками, которые они могут передавать. Буквы предъявляются не в той последовательности, как они представлены в алфавите, а в зависимости от частотности их появления в речевых моделях, которыми овладевают дети. На данном этапе обучение чтению и обучение письму практически невозможно отделить друг от друга. Подробнее о том, с какими сложностями могут столкнуться учащиеся и учитель на данном этапе установления звуко-буквенных соответствий, говорится в лекции 10, посвященной вопросам обучения письму. Там же даются ответы на вопросы о том, почему не надо учить прописным буквам; как предотвратить/минимизировать неизбежную путаницу между похожими буквами и звуками родного и иностранного языков; какие упражнения и задания предлагать на данном этапе установления графемно-фонемных соответствий. Опыт показывает, что на этом этапе можно также минимизировать многие трудности фонетического, лексического плана. Иногда ребенок не может со слуха воспринять и повторить по памяти сложное слово или словосочетание. Записав его звуковой «каркас» на доске, можно, подключив зрительную память, снять определенные трудности. Например: "an engineer, he is an engineer, my father is not an engineer". Если одновременно проговаривать эти словосочетания и записывать согласные звуки буквами, то такая опора значительно сократит количество потенциальных ошибок: "n ngnr; h s n ngnr; m fthr s nt n ngnr".

Изучив все согласные буквы, параллельно увеличив свой словарный запас и речевой репертуар по нескольким учебным ситуациям общения, ученики приступают к чтению гласных букв в различных словах.

В учебниках И. Н. Верещагиной учащиеся сразу знакомятся понятием «открытый/закрытый тип слога», с транскрипцией. Важно то, что чтение в данном случае опирается на определенные навыки устной речи. Дети читают и пишут то, о чем они говорят. Происходит вторичное закрепление речевых моделей и перенос навыков устной речи на формирование определенных компенсаторных умений при чтении. Зная звуковой образ слова, умея определить согласные буквы/звуки, составляющие каркас слова, видя картинку, иллюстрирующую определенный контекст, дети могут сами впервые прочесть слово или догадаться о том, что это за слово. Формирование речевой догадки может идти разными способами, для учителя важно максимально использовать любую возможность, не игнорировать мелочи, которые на поверку могут оказаться самыми устойчивыми навыками. Здесь же хотелось бы отметить, что в данном случае дети читают реальные слова, а транскрипционные значки лишь помогают установить определенные соответствия между графическим и звуковым образом различных слов.

В некоторых УМК все идет наоборот. Сначала дети читают транскрипцию, а затем, спустя полгода или год, переходят к чтению слов.

Уметь прочесть слово по транскрипции очень важно, поскольку это обеспечивает большую автономию для ученика и является гарантией успеха в самостоятельной работе. Однако в реальной жизни мы никогда не читаем тексты, написанные транскрипцией. При чтении, как мы уже отмечали выше, идет перенос от графического образа слова к звукоречедвигательному, а затем к его значению. Как перейти от звукового образа [mi:t] к значению данного слова без реального графического образа "meat" или "meet".

Практически одновременно с чтением отдельных слов начинается работа по увеличению единицы воспринимаемого текста. Учащиеся читают слова и словосочетания, а затем предложения с ними или учебные мини-тексты. Слова последовательно «нанизываются» одно на другое, при этом отрабатывается не только правильное прочтение слов, но и целый ряд фонетических и лексических навыков. В фонетическом плане учащиеся артикулируют слова отдельно и в сочетании с другими словами, что иногда требует появления соединительных звуков, которые на письме не отображаются, например: "My father is an engineer. Where are you from?" Здесь же формируются такие важные составляющие техники чтения, как темп, интонация, ударение, паузы и т.д. Роль таких упражнений, как хоровое и индивидуальное проговаривание текста за учителем в классе и повторение того же текста за диктором в паузу дома, трудно переоценить [[9]](#footnote-9). Анализируя опыт работы разных учителей можно сделать следующие выводы:

• Если учитель требует не просто правильного произношения читаемых слов, но соответствующего темпа, соблюдения норм ударения, адекватной паузации, мелодики и т.д., то техника чтения формируется быстрее. В некоторых случаях перенос идет не с родного языка на иностранный, а наоборот. Часто бывает так, что на родном языке еще присутствует слоговое чтение, а на иностранном уже идет чтение на уровне словосочетаний или синтагм.

• Если учитель не обращает внимание ни на что, кроме правильного проговаривания читаемых слов, то техника чтения редко выходит на нормативные требования к установленному сроку.

Существуют следующие параметры оценки техники чтения:

1) темп чтения (определенное количество слов в минуту);

2) соблюдение норм ударения (смыслового, логического; не ударять служебные слова и т.д.);

3) соблюдение норм паузации;

4) использование правильных моделей интонирования;

5) понимание прочитанного.

Все параметры одинаково важны и определяют оценку в совокупности. Любой контроль для ребенка представляет достаточный стресс. Необходимо создать атмосферу доброжелательности во время контроля, учитывать индивидуальные психологические особенности ребенка и делать соответствующие поправки.

При формировании техники чтения опытные учителя используют элементы фонетической разметки текста. Сначала разметка текста делается в классе под руководством учителя. После определенного опыта в данном виде учебной деятельности учитель может попросить учеников самостоятельно в процессе прослушивания отметить в тексте паузы, повышение/понижение тона и т. д. Такие задания могут выполнять даже младшие школьники. Это способствует решению многих учебных задач, связанных с формированием фонетических навыков речи [[10]](#footnote-10).

Собственно чтение начинается с чтения более продолжительных фабульных текстов. Помимо формирования техники чтения, на начальном этапе уже начинают формироваться различные технологии чтения, компенсаторные умения, навыки самостоятельной работы. Одновременно совершенствуются все языковые и речевые навыки, в том числе и техника чтения. На данном этапе уже можно учить:

• игнорированию неизвестного, если оно не мешает выполнению поставленной задачи;

• работе со словарем;

• использованию сносок и комментариев, предлагаемых в тексте;

• интерпретации и трансформации текста и т. д.

**Глава 2. Система упражнений на формирование данных умений чтения**

**2.1 Тексты для чтения на начальном этапе обучения**

В настоящее время учитель не испытывает недостатка в текстах. Проблема состоит в том, как выбрать наиболее удачные учебные материалы. Для этого нужно сформулировать требования, предъявляемые сегодня к учебным текстам, а значит, и принципы их отбора.

Учебные тексты могут быть разной длины, от одного слова до нескольких десятков страниц в книге для домашнего чтения. И те, и другие важны и имеют право на существование в учебном процессе. При этом следует соблюдать разумный баланс и обратить внимание па следующее.

* В жизни встречаются разные тексты, и их надо уметь правильно читать, извлекать из них необходимую нам информацию, а иногда и критически ее переосмысливать. Надо понимать, что одно слово, написанное на входной двери или перед входом на чужую территорию, короткая записка перед расписанием или на двери нашего дома, реклама и объявления — это тоже тексты, которые передают нам определенную информацию. Иногда эта информация настолько важна, что может помочь нам, а ее игнорирование, наоборот, доставит нам много неприятных моментов.
* Слишком длинные тексты утомляют, а иногда заведомо формируют мысль о невозможности их усвоения: «Я с этим никогда не справлюсь./Мне это никогда не прочесть». Вот почему маленькие дети любят читать маленькие книжки. Тогда у них есть право сказать: «А я уже прочел три книжки». (В каждой из них может быть не более трех предложений, а то и вовсе одно.) Ощущение успеха и определенных достижений важно не только для детей.
* Только на коротких текстах невозможно формировать многие виды чтения, необходимые для реальной деятельности, в том числе и учебной (подготовки к докладу, сообщению по теме и т.д.).
* Короткий текст может быть очень информативным, а длинный текст нет.
* Объем текста может определяться его форматом. Графики, таблицы, схемы — это тоже тексты, причем очень информативные.
* Иногда проще прочесть длинный текст, чем разобраться в схеме, но «проще» не всегда означает «лучше».

Для тех, кто научился не просто быстро читать, но овладел необходимыми технологиями извлечения информации из текста, данное положение может быть и не столь важно. Тем не менее доказано, что понимание текста будет достигнуто быстрее, если основная идея находится либо в начале, либо в конце текста. Это особенно важно учитывать при обучении маленьких детей.

Одной из проблем обучения иностранным языкам в школе является составление текстов для чтения на начальном этапе. Ни для кого не секрет, что содержательная сторона текстов, предлагаемых в учебниках, оставляет желать лучшего. Приемы контроля понимания прочитанного в виде ответов на вопросы, пересказа требуют от учащихся запоминания несущественных деталей о вымышленных квартирах, классных комнатах, семьях. Часто в текстах на иностранном языке школьникам предлагается информация, которая находится за рамками их интересов. В результате теряется смысл чтения, оно перестает быть источником познавательной информации, не способствует работе мысли, не доставляет детям удовольствия, оставляет их равнодушными. Внимание учеников сосредоточивается только на языковой форме текста, и зачастую, прочитав текст, учащийся не может сказать, о чем в нем говорится. При таком чтении остаются незадействованными эмоционально-мыслительные процессы школьника.

В экспериментальных исследованиях А. Э. Бабайловой доказывается необходимость использования проблемных текстов для чтения. В экспериментальных учебниках Е. А. Ленской для классов с углубленным изучением английского языка используются разнообразные, интересные задания для чтения.

**2.2 Комплекс заданий для начального этапа обучения чтению**

Предлагаем комплекс заданий к микротекстам для начального этапа обучения, когда один и тот же ограниченный языковой материал используется в различных текстах и отрабатывается учащимися в различных мыслительных действиях, что обеспечивает многократность его повторения и прочность усвоения. При этом варьирование заданий, постановка посильных проблем дают возможность поддерживать интерес школьников и концентрировать их внимание на содержании текстов.

Задания на отгадывание

What is this? It is in the classroom. It is big; and black. It is on the wall. (A blackboard)

I am black and red and blue. I am in the pencil-box near you. (A pencil)

I am a little girl. I live with my mother. I have a grandmother too. She doesn't live with us. Now she is ill. My name is.... (Little Red-Riding-Hood)

Задания на подстановку слов

Посмотрите на картинку и прочитайте предложения. Заполните пропуски словами (На картинке изображена девочка.)

This is a ... . Her name is ... . She is a ... .

После того как ребята научатся описывать внешность, текст расширяется:

Her face is ... . Her eyes are ... . Her hair is ... . She has a ... on.

Прочитайте небольшое стихотворение. Заполните пропуски словами.

One, two, …

Let me ....,

Who likes ...

And who ... tea.

Прочитайте текст. Заполните пропуски словами так, чтобы у вас получилось описание вашего класса.

This is a classroom. The classroom is ... (size). The blackboard is ... (colour). It is ... (where?). The desks are not... (colour). They are ... (colour). This is a bookcase. It is ... (size).

Это письмо написал Незнайка. В письме много клякс. Какие слова спрятались под кляксами?[[11]](#footnote-11)

I ... Neznaika. I like to write letters. I ... writing a letter now. My friend ... Znaika. Now he ... drawing a picture. We ... good pupils.

Задания, предполагающие выбор фактов из текста

Прочитайте предложения и выберите другу подарок.

This is a bag. It is big. It is black. It is not nice.

This is a cat. The cat is small. It is white. It is nice.

This is a pen. It is long. It is blue and red. It is a fine pen.

Прочитайте предложения и выберите те из них, содержание которых относится к вашему товарищу. (Выпишите их.)

I have a friend. Her name is Nina. She is a pupil. Nina is a Pioneer. She isn't tall. Her face is round. Her eyes are blue.

I have a friend. His name is Nick. И т. д.

Задания, требующие анализа, вывода

Прочитайте предложения и скажите, какие предметы вы подарите ребятам (о которых говорится в предложениях). (На доске помещены рисунки, на которых изображены зубная щетка, самолет, дудочка, мыло.)

Pete doesn't clean his teeth.

Tom wants to be a pilot.

Ann likes music. Mike doesn't wash his face.

Прочитайте предложения и оденьте куклу по сезону. (На рисунках представлены предметы одежды.)

It is winter. It is very cold. It is snowing. The girl is going to school.

It is summer. It is warm. The children are going to the forest.

It is the Ist of May. The children are having a meeting.

Прочитайте предложения, показывая каждый раз соответствующий рисунок. (На рисунках изображены два мальчика разного возраста и юноша.)

Mike is a big boy. He is a Pioneer.

Tom is small. He is not a pupil.

Nick is a Komsomol member. He is not a pupil. He is a student.

Прочитайте предложения и сложите вещи в портфель. (На столе разложены учебники, тетради и другие школьные принадлежности.)

This is my bag. I have three books in it. I have four exercise-books in it too. There is a pencil-box and a nice picture in my bag.

Задания, требующие определения последовательности фактов

Это письмо написал Незнайка. Он все перепутал. Прочитайте предложения в нужной последовательности.

Dear Znaika! Good-bye. We go to bed at 11 o'clock. We are blowing up a balloon. We are busy. We get up at 7 o'clock.

Прочитайте тексты и разложите открытки в нужной последовательности. (Дается набор открыток, иллюстрирующих сказку «Винни-Пух». На обратной стороне их написаны небольшие тексты.)

Задания, требующие определения причины и следствия

Прочитайте текст и ответьте по-русски на вопрос: Why is Ann's mother tired every day?

Ann's mother is a doctor but she does a lot of housework too. She cooks breakfast, dinner and supper. Then she washes up. She cleans the flat. She washes Ann's clothes. In the evening she is tired. Why? Is your mother tired too?

Прочитайте предложения в первой колонке и найдите объяснение во второй.

Bob is often ill. He is lazy.

Nick is often tired. He has a birthday.

Pete is happy today. He is ill.

Tom is absent today. He works a lot.

Steve is not a good He doesn't like sports.

pupil.

В заключение еще раз подчеркнем, что соответствующим образом подобранные тесты и задания к ним требуют от учащихся определенной мыслительной деятельности и поэтому концентрируют их внимание именно на содержании читаемого. При этом мотив к чтению возникает через интерес к заданию, поскольку само содержание текста еще в очень слабой степени может привлечь внимание школьников.

**Заключение**

Чтение на иностранном языке как вид речевой деятельности и как опосредованная форма общения является, по мнению многих исследователей, самым необходимым для большинства людей. Возможность непосредственного общения с носителями языка имеют, как правило, сравнительно немногие, возможность читать на иностранном языке (художественную литературу, газеты, журналы) – многие.

Вот почему обучение чтению выступает сегодня в качестве целевой доминанты. Процесс чтения, предполагающий сложные мыслительные операции (анализ, синтез, умозаключение, и др.), и результатом его – извлечение информации – имеют огромное значение в коммуникативно-общественной деятельности людей. Эта форма письменного общения обеспечивает передачу опыта, накопленного человечеством в различных областях жизни, развивает интеллект, обостряет чувства, т. е. обучает, развивает, воспитывает.

Исследователи отмечают особую важность процесса обучения чтению на начальном этапе, так как на этом этапе у ребенка закладываются основные умения и навыки к изучению иностранных языков.

Обучение младших школьников больше похоже на игру, где дети поют, рисуют, играют и при этом учатся общаться на иностранном языке. Использование таких аутентичных материалов, как детские стихи, песни, игры, книжки-малютки, по которым маленькие дети, говорящие на этом языке как на родном, осваивают чтение, устный счет, цвета и т. д., трудно переоценить. Эти материалы идеально подходят по содержанию для решения коммуникативных задач обучения, но в языковом (лексическом и грамматическом) отношении они могут представлять значительные трудности. Когда эти материалы перестают быть трудными в языковом отношении, они зачастую утрачивают актуальность в содержательном плане и не вписываются в проблематику учебного материала.

Можно сделать следующие выводы:

**1.** Необходимо более тщательно отбирать лексический и грамматический минимумы для начального этапа обучения, обеспечивая при этом посильность их усвоения, а также возможность отразить интересные для учеников этого возраста явления объективной действительности (например: животные – наши друзья, наши игры и игрушки, герои любимых сказок и т. п.). Это позволит избежать включения в лексический минимум таких ненужных и малоупотребительных слов, как stone, tie, stockings. Следовало бы использовать больше интернациональных слов. Их легко узнать и понять при чтении, а это способствует развитию догадки и закрепляет буквенно-звуковые соответствия.

Более оправданным на начальном этапе было бы также обучение речевым образцам со смысловыми глаголами, а не только с глаголом быть. Такой подход к отбору речевых образцов позволил бы расширить коммуникативные возможности урока и снять трудность использования глагола-связки, которая отсутствует в аналогичных предложениях в родном языке.

**2.** Для активизации мыслительной деятельности при чтении и интереса к пониманию содержания нужны посильные проблемные задания: отгадывание; подстановка, выбор фактов из текста; анализ, вывод; опре- деление последовательности действий (фактов), причины, следствия; оценка фактов, содержания; сравнение; согласие или несогласие с позицией автора и т. п.

**3.** Контролировать понимание прочитанного можно, используя а) неречевые действия учащихся (выбор картинки, совершение действия, показ сигнальной карточки, рисунка), б) речевые действия на родном языке (частичный перевод), в) речевые действия на иностранном языке (выбрать из текста предложения, выражающие основную мысль автора, выписать несколько предложений, подтверждающих ту или иную мысль, возникшую при чтении, и т. п.).

**Список используемой литературы**

1. Бабайлова А. Э. Структурно-содержательные особенности текстов учебников иностранного языка // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1984. – Вып. 14).
2. Борзова, Е. В. Тексты для чтения на начальном этапе обучения // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 4. – С. 28 – 30.
3. Завьялова, А. Г. Методические разработки ситуативных игровых упражнений. – Л.: ЛГПИ, 1982.
4. Кузовлев, В. П. Английский язык: Кн. для учителя к учеб. для 5 кл. общеобразоват. учреждений; 2-е изд. – М.: Просвещение, 1997. – с.11,12,50.
5. Куклина, С. С. Комплекс средств организации коллективной учебной деятельности для развития умений чтения на английском языке / С. С. Куклина // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 6. – С. 27 – 33.
6. Литвинюк, О. И. Обучение чтению в классе / О. И. Литвинюк // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3. – С. 66 – 71.
7. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: пособие для учителей, аспирантов и студентов / Отв. ред. М. К. Колкова. – СПб.: КАРО, 2008. – 224 с.
8. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 141, 142 – (Б-ка учителя иностр. яз.)
9. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: учебное пособие для студентов педагогических колледжей; под. ред. В. М. Филатова – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 292 с.– (Среднее профессиональное образование).
10. Рогова Г. В., Верещагина, И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: пособие для учителей и студентов пед. вузов; 3-е изд. – М.: Просвещение, 2000. – с. 185,186.
11. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2005. – 145,147,148с.

1. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – С. 142. [↑](#footnote-ref-1)
2. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: учебное пособие для студентов педагогических колледжей; под. ред. В. М. Филатова – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – С.292. [↑](#footnote-ref-2)
3. Кузовлев, В. П. Английский язык: кн. для учителя к учеб. для 5 кл. общеобразоват. учреждений; 2-е изд. – М.: Просвещение, 1997. – С.11. [↑](#footnote-ref-3)
4. Там же, С.12. [↑](#footnote-ref-4)
5. Там же, С. 50. [↑](#footnote-ref-5)
6. Рогова Г. В., Верещагина, И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждении: пособие для учителей и студентов пед. вузов; 3-е изд. – М.: Просвещение, 2000. – С.185. [↑](#footnote-ref-6)
7. Рогова Г. В., Верещагина, И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждении: пособие для учителей и студентов пед. вузов; 3-е изд. – М.: Просвещение, 1988. – С.186. [↑](#footnote-ref-7)
8. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2005. – С. 145. [↑](#footnote-ref-8)
9. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2005. – С. 147. [↑](#footnote-ref-9)
10. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2005. – С. 148. [↑](#footnote-ref-10)
11. Завьялова А. Г. Методические разработки ситуативных игровых пражнений.— Л.: ЛГПИ, 1982. В тексте вместо ляксы поставлены три точки (прим. ред.). [↑](#footnote-ref-11)