**Куросвая работа**

**Обучение говорению в 1-м классе**

**ВВЕДЕНИЕ**

Как же возникает устное говорение? Как обучать говорению учеников 1-х, 2-х классов? Какие приёмы и методы использовать для обучения говорению?

Этими проблемами занимались Л. В. Занков [1], Л. С. Выготский [2], И.Н.Верещагина, И.А. Зимняя [3].

Обучение говорению всегда осуществляется на основе определенного содержания. Поэтому возникает вопрос о том, каким должно быть это содержание. Ведь говорение с точки зрения его содержания чрезвычайно богато, широко, можно сказать, всеобъемлюще: в процессе общения говорят обо всем.

Но для обучения это немыслимо, ибо связано с ограничением того материала (прежде всего лексики), который отбирается. Кстати сказать, именно поэтому определение содержания обучения говорению является первичным (не по значимости, а по последовательности!) по отношению к отбору и организации материала. Следовательно, из всего богатства содержания говорения необходимо выбрать такую совокупность его компонентов, чтобы она была содержанием обучения говорению.

Как это сделать?

До сих пор содержание обучения говорению определяется кругом так называемых разговорных тем, обозначенных в программе. Но, как неоднократно отмечалось в литературе и как показала практика, организация материала в традиционные темы недостаточно эффективна. Очевидно, тема не та форма, в которой в действительности «отлито» содержание говорения. Что же является адекватной формой? Ведь коммуникативный метод предполагает построение процесса обучения как модели процесса общения. Следовательно, надо найти истинную форму, в рамках которой функционирует содержание говорения; именно она и будет адекватной основой для отбора и организации речевого материала. Конечно, отобранное содержание должно быть воспитывающим, информативным, соответствующим возрасту учащихся. Но есть и еще один аспект, как бы интегрирующий в себе все другие.

Нельзя не согласиться с И. А. Зимней [4], которая пишет, что нужен такой предмет говорения, т. е. задаваемое смысловое содержание, «которое могло бы «встретиться» с коммуникативной потребностью и, опредмечивая ее, стать внутренним мотивом говорения» [4, 29].

**актуальность работы:** существует очень много известных и опытных авторов книжек и поэтому, сколько авторов, столько и мнений, взглядов на организацию процесса обучения говорению. И перед нами стоит задача ознакомится с материалом по данной теме, проанализировать его, сделать определённые выводы. Данную тему необходимо исследовать, находить определённые особенности и активно использовать их в своей деятельности.

**Объекты исследования** – особенности обучения говорению в 1-х, 2-х классах.

**Цели работы –** выделить особенности обучения говорению в средней школе и в 1-х, 2-х классах, разработать комплекс упражнений для обучения говорению в 1-х, 2-х классах.

**Методы исследования:** описание, анализ, объяснение, метод системного наблюдения.

**Задачи:**

- исследовать данную тему курсовой работы;

- проанализировать её;

- выделить особенности обучения говорению в 1-х, 2-х классах;

- сделать определённые выводы.

**Научная новизна** данной работы заключается в попытке охарактеризовать особенности обучения говорению в 1-х, 2-х классах.

**Область применения:** школьное преподавание английского языка.

**1 ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

**1.1 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ 1-2-х КЛАССОВ**

Т.к. у учеников начальных классов ведущий вид деятельности игра, поэтому учитель должен подбирать задания в виде игры, для того, что бы детям нравилось на уроке и что бы у них не снижался уровень восприятия материала.

Важное значение имеет и то, что в игре значительная часть иноязычного материала запоминается непроизвольно, что по мнению А.А. Смирнова и В.П. Зинченко [7], в условиях самостоятельного решения задач в активной практической деятельности с учебным материалом может дать значительно больший эффект, чем при произвольном запоминании.

С детства ребенок с легкостью и удовольствием учит стихи, рифмовки и песенки, при этом существенное значение, судя по экспериментам Р.И. Жуковской [8], имеют их звучность, ритмичность, смежные рифмы. С.Л. Рубинштейн [6] считает, что стихи запоминаются легче, чем нестихотворный материал, благодаря рифме и ритму, которые придают им структурную оформленность. Кроме того, лучше запоминаются стихи, в которых дети могут поставить себя на место действующего лица, образы которых им личностно близки. Поэтому для того, чтоб развивать говорение и монологическую речь у учащихся 1-х, 2-х классов, нужно подбирать стихи и рифмовки для заучивания. Такие стихи превалируют в учебно-методических комплексах, реализуя принцип личностно-ориентированного обучения английского языка, а также соответствуя двуплановости в преподавании английского языка.

Усиливающий эффект для запоминания создает музыкальный ритм, т. к. большинство рифмованных текстов можно пропевать на знакомую мелодию детских или народных песен, что активизирует положительные эмоции и повышает работоспособность. Психологи отмечают, что активное действие значительно повышает запоминание. В связи с этим немаловажное значение имеют при разучивании стихов, рифмовок и песен невербальные жесты и движения, представляющие собой прекрасные опоры для запоминания.

Стихи, рифмовки и песни представляют собой, благодаря своей ритмической структуре, прекрасный материал для формирования слухо-произносительных навыков, что является одной из наиболее важных задач обучения английского языка. Психологи и фонетисты отмечают, что именно на начальном этапе резервов оптимизации обучения английскому языку школьники 6-8 лет, отличающиеся высокой сензитивностью, в частности, чрезвычайно хорошими аудитивными способностями, склонностями к подражанию, имеют наибольшие шансы научиться говорить без акцента, при условии, если им предлагаются аутентичные речевые образцы. В этом отношении очень важно, чтобы рифмованные тексты были записаны на аудиокассеты носителями языка [5-8].

**1.2 Диалогическая форма общения**

Рассмотрение обучения говорению как цели начнем с диалогической формы общения, как наиболее характерной для проявления коммуникативной функции языка. В 1-х, 2-х классах диалогическая форма общения предполагает умение приветствовать собеседника и отвечать на приветствие, как это делают носители английского языка; умение вежливо попрощаться; умение представить кого-то кому-то; выразить согласие и несогласие что-то сделать; умение поздравить с праздником, днем рождения и пр.; выразить сожаление, извинение; выразить радость, восторг, неудовольствие и т. д. Языковое обеспечение для формирования названных умений предусматривается авторами учебников. Например, во 2 и 3 классе в разделе "Read and learn".

Единицами обучения диалогической речи могут быть диалогические единства. Диалогические единства могут быть разными по структуре. Назовем наиболее распространенные из них:

— вопрос — ответ:

Is our classroom large? — Yes, it is.

— вопрос — вопрос:

Is it your pen? — Why do you ask me?

— утверждение — вопрос:

I want to know English.— What for?

— утверждение — утверждение:

This is a box of sweets for you.— Oh, thank you, I like sweets very much.

Учителю следует при контроле сформированности диалогических умений руководствоваться требованиями программы в отношении количества реплик, участвующих в беседе, и их характера.

Переходим к рассмотрению формирования монологической речи как цели обучения. На начальном этапе монологическая форма общения предполагает умение описать предмет, лицо, явление; сделать сообщение по теме; рассказать о прослушанном, прочитанном и т. д.

**1.3 Монологическая ФОРМА ОБЩЕНИЯ**

Единицами обучения монологическому высказыванию могут быть предложение, сверхфразовое единство и связный текст. Например, This is a pen; или This is a pen. It's on the table.

Следует, однако, заметить, что обучение монологической речи осуществляется без искусственного разграничения по типам высказывания и классам при использовании названных единиц. Иными словами, предложение, сверхфразовое единство и текст имеют место во 2, 3, 4 и 5 классах. Сами эти высказывания могут носить характер сообщения, описания, рассказа.

В условиях изучения иностранного языка в школе можно говорить о разных уровнях сформированности монологической речи, в зависимости от творчества и самостоятельности, которые проявляет учащийся.

I уровень – *репродуктивный*. На этом уровне не предполагается речевого творчества учащихся, и, следовательно, он характеризуется отсутствием самостоятельности как в выборе языкового оформления (как сказать), так и в определении содержания (о чем говорить), оно обычно задается извне.

II уровень – *репродуктивно-продуктивный*. На этом уровне уже предполагаются некоторые элементы творчества и самостоятельности высказывания. Они могут проявляться в варьировании усвоенного языкового материала, использовании его в новых ситуациях, в последовательности и композиционной структуре изложения. Однако большая часть высказывания будет носить репродуктивный характер.

III уровень – *уровень продуктивной монологической устной речи.* Он характеризуется тем, что учащийся на основе своего языкового и речевого опыта может выразить свое отношение к фактам и событиям, дать оценку, построить высказывание в соответствии со своим замыслом.

Говорение, особенно в монологической форме, представляет большую трудность для учащегося, как на родном, так и на иностранном языке. Оно связано с выбором того, что сказать и как сказать и т. д. Формирование этого сложного умения должно протекать с помощью опор, которые, могут быть связаны как с содержанием, так и с формой изложения, а также одновременно и с тем и с другим.

В 1-х и 2-х классах для формирования монологической речи на І уровне (репродуктивном) опоры должны носить комплексный характер, то есть помогать учащимся и по содержанию, и по форме. Это может быть текст. Если текст воспринимается на слух, то он должен быть по объему небольшой, логично построенный, по сути дела, представлять собой сверхфразовое единство.

Опорой для монологического высказывания репродуктивного уровня может быть структурный «скелет», назначение которого заключается в том, чтобы помочь учащимся и запомнить, и воспроизвести текст. «Скелет» можно проецировать на экран с помощью кодоскопа (или эпидиоскопа), написать на доске или на карточках. Например, показывая картинку лошади, учитель предлагает учащимся 2-го класса следующий структурный «скелет»: This is a ..., It's a domestic .... It's ..., It lives on .. , It eats .... It drinks .... I like ... very much.

Затем он рассказывает о лошади, указывая на соответствующую картинку, и просит одного учащегося рассказать о лошади, а потом, не убирая «скелет» и показывая картинки других животных, просит детей рассказать о них.

Опорой для монологического высказывания ІІ уровня – ре-продуктивно-продуктивного – могут быть картинки предметные, ситуативные, тематические; игрушки; поделки ребят из пластилина и других материалов и т. д. На втором уровне возможна опора и на форму в виде ключевых слов или плана, если он дан в форме утвердительных предложений или вопросов.

Для высказываний учащихся на III уровне – продуктивном – необходимы стимулы, обеспечивающие учащимся достаточно самостоятельное высказывание по предложенному заданию. В качестве таких стимулов могут выступать прослушанный или прочитанный рассказ, если требуется передача его основного содержания в нескольких предложениях, включающих и свое отношение к прочитанному. В этом случае требуется большая творческая самостоятельная работа по выделению главного из того, что он услышал или прочитал; отбор языковых средств, необходимых для передачи этого главного, и построение высказывания.

Выполняя такое задание самостоятельно в классе или дома, ученик может составить свои опоры для высказывания (а этому его нужно обучать). Это могут быть ключевые слова, отдельные важные предложения или зарисовки (кто может).

При осуществлении контроля за сформированностью монологической речи следует исходить из уровней. На репродуктивном уровне контролируется правильность (безошибочность) воспроизведения, темп и эмоциональная окрашенность. На репродуктивно-продуктивном уровне контролируется и оценивается объем высказывания, языковая правильность и соотношение репродуктивного и продуктивного. Последнее — за счет умения осуществлять операции подстановки, расширения, трансформации и комбинирования.

На продуктивном уровне контролируется и оценивается объем высказывания, его языковая правильность и самостоятельность в выборе языковых средств, в логике построения, умение начать изложение, развернуть его должным образом и закончить высказывание.

**1.4 ЭТАПЫ ОБУЧЕНИЯ**

**1.4.1 Формирование речевых навыков**

Рассмотрим технологию обучения говорению, т.е. как учить, какими правилами, вытекающими из принципов обучения, нужно учителю руководствоваться, с помощью каких методических приёмов развивать у учащихся говорение в двух его формах – монологической и диалогической, какие средства обучения нужно использовать для стимулирования высказывания и, какова должна быть организация обучения, т.е. какие организационные формы работы целесообразны и приемлемы на начальном этапе изучения английского языка.

Формирование говорения осуществляется в ходе выполнения упражнений. В методике мы находим различные подходы к классификации упражнений. Выделяют языковые и речевые; подготовительные и речевые; предречевые и речевые; условно-речевые и речевые; тренировочные и творческие упражнения.

Как видно из перечисленного, разные авторы обязательно выделяют две группы упражнений. Не вдаваясь в подробности выделения этих групп и их названий, хотелось бы подчеркнуть главное, что говорению как цели обучения, то есть овладению умением связного высказывания и ведения беседы, должна предшествовать работа над языковым и речевым материалом. Иными словами, учащимся нужно обеспечить достаточную тренировку в правильности фонетического, грамматического и лексического оформления высказываний. Выполнение первой группы упражнений связано с использованием говорения в качестве средства обучения, и оно носит репродуктивный, в широком смысле этого слова, характер. Вторая группа упражнений обеспечивает учащимся возможность творческого использования сформулированных навыков при решении коммуникативных задач.

Рассмотрим говорение как средство обучения. Если обратиться к технологическим операциям, то говорение «вступает в свои владения» при тренировке, поскольку ознакомление с формой, значением, употреблением, с той коммуникативной нагрузкой, которую выполняет материал, подлежащий усвоению, происходит через аудирование.

Поскольку обучение английскому языку в 1-х и 2-х классах ведется на речевых единицах, речевых образцах или на структурах (структурных группах), то формирование произносительных навыков осуществляется на указанных единицах, и, таким образом, последовательность работы над фонетической стороной высказывания определяется этими единицами, а не теми трудностями, с которыми учащиеся встречаются в овладении говорением на английском языке. Например, возьмем первый речевой образец My name is ... Учащиеся должны произносить эту фразу так, чтобы ее поняли. Она содержит английские звуки [m, n, z, аі, еі, i], ударные и неударные элементы, интонационный рисунок. Несмотря на обилие звуков, эта фраза не представляется трудной для учащихся. Они легко ее имитируют, так как большинство звуков могут произноситься, как в русском языке, то есть здесь срабатывает перенос [m, z, ai]; три звука требуют коррекции [n, i, еі], то есть указания на то различие, которое имеется в их произношении в английском и русском языках. Так, английское [n] отличается от русского; при его произношении кончик языка касается не зубов, как в русском языке, а бугорков (альвеол) выше зубов.

Проговаривание учащимися начинается с изолированного звука, затем слова с этим звуком и, наконец, целого предложения. Работа ведется как хором, так и индивидуально.

Что касается интонации, то дети овладевают ею путем имитации, а учитель может помочь им дирижированием.

Возьмем еще пример – вопрос, которым овладевают дети: What's this? В этой структуре дети встречаются со следующими звуками: [w, о, t, s, o, i]. Из этих звуков [w,o] являются такими, которых в русском языке нет, а поэтому им нужно учить «заново», с объяснением артикуляции этих звуков и большой тренировкой в произношении их изолированно, в слове и в предложении. Английский звук [ ] требует коррекции, то есть указания на его краткость и большую открытость по сравнению с русским [о], остальные звуки известны из предыдущих уроков. Учащиеся овладевают интонацией путем имитации и в этом случае.

Таким образом, работа над произношением должна строиться, исходя из особенностей звукового состава английского языка с учетом родного — русского языка.

Звуки, идентичные в английском и русском языках, например [m, b, s, z, k, g], не требуют специального обучения. Учащиеся овладевают ими путем переноса. Звуки, несколько отличающиеся от аналогичных в русском языке, требуют коррекции. Учащимся следует показать, в чем они несколько отличаются (например, [t, d, n, 1, е, ]) и как их нужно произнести, чтобы они приобрели английское звучание. Хорошо проиллюстрировать это различие произнесением русской фразы *дайте мне тетрадь* с английской артикуляцией звуков [d, t]. Дети сразу схватывают это различие, а дальше учитель объясняет, за счет чего это получается.

Третья группа звуков требует специального обучения, например [w, h, o, r, 0, , э , ou, э:]. При работе над звуками этой группы учащимся следует объяснить артикуляцию и добиться хорошего, осознанного произнесения их как изолированно, так и в словах и предложениях. И эта группа звуков должна быть под постоянным контролем преподавателя.

Для того чтобы обучить учащихся хорошему произношению на английском языке, необходимо с первых уроков и на протяжении всего курса начального этапа держать его в центре внимания и обеспечивать каждому достаточно большую тренировку в произнесении усваиваемого материала, используя с этой целью хоровую и индивидуальную формы организации работы учащихся. Очень важно, чтобы хоровая работа не носила формального характера. Во время произнесения хором учителю нужно выработать у себя умение слышать учеников, кик дирижеру в оркестре следить за исполнением партии каждым инструментом. При проведении тренировки необходимо, чтобы каждый ученик принял в ней участие и был активным в проведении этой коллективной формы деятельности по выработке произносительных навыков на английском языке. Только хоровой работы недостаточно. Необходимо перемежать ее с индивидуальной формой проговаривания. В целях создания благоприятного климата на уроке следует первыми вызывать тех, у кого это хорошо получается, с тем чтобы более слабые учащиеся имели возможность еще раз услышать образец.

Наряду с тщательной отработкой нового материала следует предусматривать на каждом уроке специальную фонетическую зарядку, выполнение которой может протекать в указанных выше формах. Материалом этой зарядки может быть звук, слово, словосочетание, предложение и даже целые рифмовочки. Фонетическую зарядку можно проводить с голоса учителя, а лучше при помощи звукозаписи.

В задачу учителя на первом году изучения детьми английского языка входит обучение их работе со звукозаписью. Нужно научить учащихся слушать, слышать и точно имитировать услышанное. В этом случае у учащихся вырабатываются навыки работы со звукозаписью, положительное, серьезное отношение к этому обучающему средству, а у учителя появляется возможность индивидуализировать процесс постановки произношения. Учащиеся, которым трудно дается английское произношение или которые пропустили по той или иной причине занятия, могут получить специальные задания от учителя поработать со звукозаписью. Учитель либо проверяет выполнение задания во внеурочное время, либо судит об этом по произношению этого ученика на уроке.

В случае если есть звуковые домашние задания у детей, как, например, во II и III классах, следует с первых уроков ориентировать их (а может быть, и их родителей) на систематическую профилактическую работу со звукозаписью, когда учащиеся сами или по указанию учителя прослушивают и повторяют за диктором некоторые из прошлых заданий.

Чтобы стимулировать работу учащихся со звукозаписью дома или в кабинете после уроков, на каждом уроке необходимо контролировать умения учащихся имитировать диктора, и выполнение этого задания может дифференцированно оцениваться.

Как бы мы ни старались научить учащихся правильному произношению на английском языке, все-таки они будут допускать ошибки. Ошибки могут быть разные: одни влияют на процесс общения, а другие нет. Исправлению в первую очередь подлежат ошибки, влияющие на процесс коммуникации. А поэтому учителю нужно уметь их различать и разумно исправлять. Исправление ошибки всегда должно носить обучающий характер. Учителю нужно понимать природу ошибки и в зависимости от ее характера выбирать экономный и действенный прием исправления. Что касается учащегося, то он должен осознать, в чем он допустил ошибку и как ее избежать. Например, если во фразе Мy father is a worker в слове worker учащийся вместо [э:] произносит [ :], то это меняет смысл фразы. Такую ошибку непременно нужно исправлять путем повторного объяснения и показа артикуляции этого звука.

Если ребенок во фразе The tiger eats meat в слове eats произносит краткое [i] вместо долгого [і:], то фраза становится бессмысленной. Необходимо отработать долготу гласного. Или, например, типичной произносительной ошибкой учащихся 1-х, 2-х классов является сочетание is the, в котором ребенок не успевает произнести звук [z], и у него получается [idoэ]. Для того чтобы избежать этой ошибки, нужно предложить учащимся «потянуть» звук [z] : [izzzoэ]. Или учащийся произносит [did] с русским [и]. Достаточно ребенку правильно произнести [d] с кончиком языка на альвеолах, чтобы избежать этой ошибки, и т. д.

Итак, если учитель обладает хорошим произношением на английском языке, широко использует звукозапись на уроке и учит детей работать с ней дома или в кабинете после уроков, тем самым формируя у них фонематический слух, самоконтроль и самокоррекцию, то это обеспечивает учащимся вполне приличное аппроксимированное произношение, то есть такое произношение, которое необходимо, чтобы акт коммуникации состоялся. Хорошо отработанная произносительная сторона высказываний учащихся во время тренировки готовит их к осуществлению говорения как вида речевой деятельности при применении.

**1.4.2 Формирование лексических навыков**

Ознакомление с лексикой, осуществляется через аудирование. Учитель показывает коммуникативную нагрузку, которую выполняет слово, то есть что с помощью этого слова можно передать, что оно означает; учащиеся слышат, как оно звучит, и «видят», как оно сочетается с другими словами в известных им структурах, используемых для презентации данного слова учителем. Тренировка учащихся в усвоении слова, его формы и употребления далее проводится через говорение, позволяющее учащимся осуществлять операции репродукции, подстановки, расширения и комбинирования.

Тренировка начинается с простейшей, но важнейшей для усвоения лексической единицы операции – воспроизведения слова за учителем (диктором), значение которого им уже известно. Если слово содержит новые звуки, вначале снимается эта трудность. Если же нет, то дети произносят новое слово хором 2-3 раза и индивидуально. Количество индивидуальных проговариваний зависит от трудностей в звуковой форме слова, а также от особенностей детей, с которыми работает учитель, и их имитационных способностей. Важно, чтобы каждый ученик умел правильно воспроизводить отрабатываемое слово.

Лексические репродукциидолжны обеспечить правильность воспроизведения образца слова не только как отдельно взятой единицы, но и в словосочетаниях и предложениях (речевых образцах).

Многократное проговаривание слова не только изолированно, в словосочетаниях, но и в речевом целом будет, с одной стороны, способствовать запоминанию лексической единицы, введению ее в память, то есть накоплению словаря, а с другой – создавать условия для ее функционирования в речи, то есть для выбора нужного слова и включения его в речевую цепь. Этому будут способствовать и другие упражнения.

Количество тренировочных упражнений и их характер будут определяться трудностями слова, составом учащихся, их общим и языковым развитием и условиями, в которых протекает обучение.

Наблюдения показывают, что учителя не всегда отдают себе отчет в том, какие трудности представляет слово для его учащихся, и, работая над лексикой, часто не учитывают это и затрачивают одинаковое время на слова разной трудности.

В целях более рационального использования говорения как средства формирования лексического навыка следует также учитывать, является ли слово знаменательным или структурным. Большую трудность представляют структурные слова и особенно при изучении английского языка.

Для формирования лексического навыка составление словосочетаний нового слова с другими, уже известными, представляется очень важным. Действительно, учащиеся должны научиться сочетать слова в соответствии с нормами английского языка. Такие упражнения очень нужны, и выполняются они, как правило, под руководством учителя, поскольку он должен предостеречь учащихся от неуместного переноса сочетаемости слов из родного языка в английский. Например, их следует предостеречь от таких сочетаний, как good weather вместо fine weather, strong rain (snow) вместо heavy rain (snow) и др.

Тренировка учащихся в сочетании слов – важных блоков для построения высказывания – поможет им в выполнении устных творческих речевых упражнений.

Лексическая подстановка связана с выбором слова из памяти и включением его в речевую цепь. Например, учащиеся получают задание сказать, что мы едим – what we eat. Им дается образец: We eat pears.

P1 – We eat apples.

P2 – We eat plums.

P3 – We eat cucumbers.

P4 – We eat potatoes.

P5 – We eat bread.

P6 – We eat bread and butter.

P7 – We eat meat.

P8 – We eat fish.

Такое задание дает возможность учащимся вспомнить слова, относящиеся к теме «Еда».

В приведенном выше упражнении на подстановку внимание детей направляется на лексику, относящуюся к одной теме. Такая тренировка обязательно должна предшествовать речевым творческим упражнениям, поскольку она ставит учащихся перед необходимостью вспоминать лексические единицы, выбирать нужные из них для данного конкретного задания по теме, не повторяя то, что уже было сказано.

Лексическое расширение. Говорение используется для формирования лексического навыка за счет расширения*.* Сначала учащиеся выполняют упражнение на расширение на уровне словосочетания.

Затем это упражнение может быть использовано и на уровне целого предложения.

Выполнение тренировочных упражнений на расширение, несмотря на некоторую искусственность, готовит учащихся к более информативным и полным высказываниям при выполнении речевых упражнений.

Лексическое комбинирование. Формирование лексического навыка происходит также в ходе выполнения заданий на комбинирование, при котором усваиваемая лексическая единица включается в разные, логически связанные между собой структуры.

Учитывая, что языковой материал организован по темам, под лексическим комбинированием мы будем понимать использование учащимися ранее усвоенных слов по одной теме при работе над другой темой. Например, с названиями овощей и фруктов учащиеся знакомятся при работе над темой «Времена года» и, в частности, при описании осени. Эти слова учащиеся могут употреблять, комбинируя с новыми, говоря о еде, о покупках, о том, как они помогают по дому или что они берут с собой, отправляясь в путешествие, например на машине.

Контроль точности и правильности выполнения тренировочных заданий.

При формировании лексического навыка говорения, так же как и при формировании грамматического навыка, контролируется точность и правильность выполнения тренировочных заданий*. При репродукции* контролируется точное воспроизведение слова, как изолированно, так и в словосочетании и предложении. Всякое отклонение от образца должно быть исправлено. *При подстановке* и расширении контролируется правильность выбираемой лексической единицы и ее сочетаемость с другими. *При комбинировании* контролируется, как учащийся подключает известные ему слова в процессе работы над новой темой. Таким образом, контроль должен пронизывать всю тренировку и, по возможности, вырабатывать у учащихся самокоррекцию и самоконтроль.

**1.4.3 Формирование грамматических навыков**

В этой функции говорение вступает в силу после того, как учащиеся ознакомились с грамматическим явлением в структуре, в структурной группе, речевом образце. Это значит, что они получили ориентирующее замечание или краткое правило-инструкцию, позволяющие осознанно воспринимать и воспроизводить отрабатываемый грамматический материал и соотносить его с ситуацией общения, то есть учащиеся уже знают, какую коммуникативную задачу можно решить с его помощью. Далее они тренируются в произнесении этих единиц, выполняют различные с ними операции, чтобы усвоить грамматическую структуру и через нее грамматическое явление английского языка.

Объем и характер тренировки, естественно, будет определяться сложностью грамматического материала, исходя из специфического методического принципа учета родного языка: относится ли он к тем явлениям, которые не требуют особого объяснения, поскольку подобное грамматическое явление есть в родном языке и, следовательно, возможен перенос, например: место прилагательного перед существительным (а nice girl, a round table, winter holidays), порядок слов в предложениях типа: Give me the book. I live in Moscow; или к тем явлениям, которые требуют определенной коррекции, например: money is, the Moon — she, the Sun — he; This is a book (наличие глагола-связки), внимание учащихся в этих случаях обращается на те элементы, которые отличаются в языках; и, наконец, грамматические явления, которые отсутствуют в родном языке, «чужды» ему и требуют объяснения и большой тренировки, чтобы сформировать у учащихся соответствующие навыки, например артикли и другие детерминативы, система времен, модальные глаголы, неличные формы глагола.

При организации тренировочной работы над грамматической стороной говорения учителю следует подходить к материалу дифференцированно в зависимости от трудности, которую он представляет для учащихся, что отразится на количестве упражнений и их характере.

Репродукция, или имитативное воспроизведение речевого образца.

Тренировка начинается с простейшей операции – репродукции, то есть имитативного воспроизведения речевого образца. Репродукция осуществляется при хоровом воспроизведении речевой единицы, но только после того, как учитель уверен в том, что каждый ученик осознал ее значение и новые звуки отработаны. Воспроизведение хором, во-первых, вовлекает всех учащихся сразу, во-вторых, «снимает боязнь» у неуверенных в себе учащихся, в-третьих, помогает учителю услышать неточности в воспроизведении речевого образца у отдельных учащихся (а как правило, он знает таких учащихся в группе), которые он фиксирует в памяти, с тем чтобы оказать им большую помощь при индивидуальном проговаривании. Хором можно повторить 2-3 раза, после чего необходимо индивидуальное проговаривание в последовательности сильный средний слабый ученик. Таким образом, слабый ученик получает возможность услышать правильное звучание образца еще несколько раз. При выполнении индивидуального проговаривания учитель добивается правильности в произнесении и исправляет все неточности. Например, тренировке подлежит речевой образец 1 live in Moscow. Учитель произносит речевой образец I live in Moscow и просит класс хором повторить его один-два раза. Затем, обращаясь к сильному ученику, он повторяет еще раз: I live in Moscow. And you, Vasya? Названный ученик воспроизводит образец. Обращаясь к другому ученику, учитель говорит: And you, Tanya? Если ученица затрудняется или учитель знает, что она не из сильных, он может ей помочь, повторив образец: I live in Moscow. And you, Tanya? Девочка воспроизводит речевой образец. Количество индивидуальных проговаривании зависит от трудности речевого образца: чем труднее, тем большее количество учеников вовлекается в тренировку. Оно также зависит от состава группы, их общей и языковой подготовки.

Грамматическая репродукция, естественно, в силу простоты ее осуществления, проводится в быстром темпе. Это позволяет обеспечить детям многократное ее выполнение и, следовательно, запоминание грамматического явления в речевом целом в данной конкретной ситуации.

Грамматическая подстановка. Затем следует подстановка, когда речевой образец наполняется другими, известными учащимся лексическими единицами и таким образом создаются условия для непроизвольного запоминания грамматической структуры, поскольку внимание детей при выполнении этой операции направлено на семантическую (смысловую) сторону высказывания, так как замена слов меняет и смысловое содержание речевого образца. Подстановка несколько труднее предыдущей операции. Если при репродукции от учащихся не требуется никаких изменений в образце, то при подстановке он должен запомнить сам образец, уяснить, какой его элемент нужно заменить, запомнить данное учителем слово или найти его в памяти, произвести подстановку и воспроизвести образец с новым содержанием.

Более сложный вариант подстановки – когда дети, пользуясь речевым образцом, просто говорят, что у них на парте, в портфеле, дома и т. д. Чтобы упражнение на подстановку не носило формального характера, нужно, чтобы высказывания сопровождались показом.

Поскольку речь идет о начальных классах, 1-м и 2-м, то чрезвычайно важно, чтобы повторялся лексический материал, то, вовлекая учащихся в эту операцию, учитель регулирует продолжительность тренировки, исходя из того, какие известные учащимся слова вписываются в отрабатываемый речевой образец и как он усваивается учащимися группы.

Подстановочное упражнение можно легко организовать с помощью раздаточного материала и кодоскопа. В качестве раздаточного материала можно использовать предметы, картинки, игрушки. Каждый ребенок, получив игрушку или картинку, сообщает, что у него есть. Подстановочные элементы можно демонстрировать с помощью кодоскопа, предварительно подготовив транспаранты. Чтобы упражнение не было формальным, возможно организовать его выполнение в виде игры. Учитель, например, предлагает учащимся «помечтать» и, показывая на экране собаку, говорит: This is for you, Vanya, а Ваня, используя речевой образец, сообщает классу: I have a dog На экране появляется кошка. Учитель говорит: This is for you, Ann, и Аня сообщает классу: I have a cat. На экране – игрушка, и третий ребенок сообщает классу: I have a toy и т. д.

Подстановочное упражнение можно выполнять с помощью кубика, на каждой плоскости которого нарисованы картинки. Ребята становятся вокруг учительского стола или парты и, поочередно подбрасывая куб, называют тот предмет, который ему «выпал». Игру в кубик можно проводить в парах, одновременно во всей группе, тогда нужно столько кубиков, сколько пар, или в группах по 3-5 человек.

Организуя ребят на выполнение подстановочного упражнения, учителю не следует забывать о том, чтобы оно не носило формального характера, что, к сожалению, часто можно наблюдать в школе. Например, когда учитель показывает картинку или игрушку-собаку и просит всех учащихся сказать I have a dog. А еще хуже, когда никакой наглядности не используется, а только повторяется за учителем речевой образец с разными словами. Учитель: I have a dog; класс: I have a dog; P1: I have a dog; P2: I have a dog.

Итак, подстановочные упражнения должны иметь коммуникативную ориентацию и выполняться в быстром темпе. Последний же определяется тем, насколько правильно учитель выбрал вариант подстановки, т.е. помогает ли он детям готовыми словами по-английски, показывает ли им картинку или им нужно самим вспомнить слово и употребить его в усваиваемом речевом образце.

Упражнение в подстановке легко сочетается с упражнением в расширении заданного образца. Оно обеспечивает детям возможность внутри заданной грамматической структуры при работе над определенным грамматическим явлением включать в нее известные им имена прилагательные, употребление которых в английском языке не вызывает трудностей, а также расширять предложение за счет обстоятельственных слов. There is a table in the room There is a round table in the room There is a small round table in the room.

I have a dog I have a brown dog I have a big brown dog. (Расширение за счет использования определений.)

I like to read books I like to read interesting books I like to read books in our school library. (Расширение за счет употребления определений и обстоятельства.)

Грамматическое расширение позволяет учащемуся «больше сказать», сказать то, что ему хочется. А ему хочется, например, не только сообщить, что у него есть собака, но еще и какая она: большая, маленькая, черная, коричневая, черная с белым, красивая.

Наблюдения показывают, к сожалению, что такие упражнения используются редко, а это ведет к обеднению речи учащихся и «утечке» тех слов, которые вводятся.

Грамматическая трансформация.

Наиболее сложным и очень важным для говорения является трансформация и, следовательно, требуется тщательная тренировка учащихся в её существлении. Упражнения в трансформации наилучшим образом формируют грамматические навыки. Трансформация требует большой интеллектуальной активности учащихся, так как при ее выполнении происходит перестройка заданного образца, а для этого необходимо не только знать, что нужно сделать, но и уметь сделать это быстро. Например, учитель кладет на стол предмет (книгу) и говорит: There is a book on the desk. Затем кладет еще две-три книги и говорит: There are books on the desk. Используя различные предметы и варьируя их количество, сначала учитель дает исходное утверждение в единственном числе, затем эту функцию выполняет один из учеников, а дети, глядя на изменившееся количество предметов, трансформируют утверждение в множественное число. В приведенном примере учащиеся должны поставить существительное во множественном числе, а для этого отбросить неопределенный артикль, так как он не употребляется во множественном числе, и прибавить s к существительному; провести согласование существительного с глаголом, в данном случае is заменить на are и сказать: There are ...s on the table.

Для того чтобы придать большую естественность тренировке, учителю следует «разыгрывать» диалог, например, при произнесении вопросов в 3-м лице он делает вид, что не расслышал ответ на свой вопрос.

Грамматическое комбинирование. При формировании грамматического навыка говорения очень важно комбинирование. Именно благодаря этой операции строятся высказывания разной протяженности. Специально проведенные исследования показали, что учащиеся испытывают большие трудности в комбинировании известных им грамматических элементов структур и самих структур при построении высказываний. Поэтому их нужно учить комбинированию вновь усваиваемого материала с ранее освоенным. В 1-х, 2-х классах следует учить комбинированию речевых образцов разного грамматического оформления, чтобы получить связное логическое целое. Например, учащимся можно дать задание послушать образец высказывания из 3 предложений и попросить их построить аналогичное.

Т: This is a pen. It's blue. It's on the desk.

P1: This is a book. It's thick. It's on the table.

Р2: This is a bag. It's brown. It's on the desk. Etc.

Пример показывает, что отрабатываемые по отдельности грамматические структуры объединяются в логически связанные высказывания.

Таким образом, комбинирование позволяет формировать у учащихся навыки оперирования разными структурами в зависимости от поставленной задачи. По степени трудности оно занимает первое место и является переходным к упражнениям, формирующим навык говорения.

Контроль точности и правильности выполнения тренировочных заданий.

При формировании грамматического навыка говорения контролируется точность и правильность выполнения тренировочных заданий.

*При репродукции* – точное воспроизведение грамматической оформленности речевого образца. Подчеркивается «точное», так как даже при такой простой операции, как воспроизведение, учащиеся уже допускают ошибки. Например, при воспроизведении образца There is a book on the table учащиеся часто «теряют» неопределенный артикль. Эту ошибку учитель должен тут же исправить: либо он предлагает еще раз внимательно прослушать все предложение, слегка выделяя артикль, либо выделяет слово с артиклем a book, чтобы учащийся произнес целиком предложение, учтя допущенную ошибку.

При подстановке контролируется соответствие выбираемой лексики грамматической структуре и тем учебным ситуациям, которые создает учитель с помощью средств обучения, необходимых ему для этого (картинки, кодоматериал и пр.).

Таким образом контролируется, насколько правильно и быстро учащийся может «оперировать» отрабатываемой структурой на заданную ситуацию.

*При расширении* контролируется сохранение грамматической структуры и включение в нее правильно выбранных определительных слов и обстоятельственных выражений. Контроль осуществляется индивидуально в быстром темпе. Его можно провести в виде игры «На победителя». Выигрывает тот, кто дает последний элемент расширения. Например:

There is a box on the table.

There is a brown box on the table.

There is a large brown box on the table.

There is a nice large brown box on the table.

There is a nice large brown box on the round table.

There is a nice large brown box on the round table in the middle of the room.

Ученик, сказавший последнее предложение, становится победителем в этой игре. Если учитель в процессе игры замечает, что учащиеся затрудняются в выборе нужных элементов, он может помогать им, например, жестами или репликами типа: colour, size, place.

*При трансформации* контролируется адекватность грамматических преобразований. Например:

Т: Does Tanya speak English well?

P1: Yes, she does. Здесь ученик должен слово Tanya заменить местоимением she и сохранить does. Или:

Т: Do you want to go to the Zoo?

P1: Yes, I do. В этом случае вместо you сказать I.

Или учитель использует упражнение типа "Disagree". Например:

Т. The horse eats meat.

P1: The horse doesn't eat meat.

T: The tiger eats corn.

P2: The tiger doesn't eat corn. Etc.

При выполнении этого упражнения учитель выявляет, как учащиеся могут строить отрицательные высказывания.

*При комбинировании* контролируется, как учащийся использует известные ему структуры разного грамматического оформления для выполнения предложенного задания. Например, учитель может организовать соревнование между рядами. Учащиеся должны назвать предложения, логически связанные с тем, которое дает учитель, не повторяя структур. Выигрывает тот ряд, который назовет последнее предложение.

Таким образом, контроль должен пронизывать всю тренировку, и, если он осуществляется пошагово, пооперационно, то он вырабатывает у учащихся самокоррекцию и самоконтроль, без чего немыслимо дальнейшее продвижение в овладении говорением, и делает сам процесс обучения управляемым [9-15].

**2 ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ В 1-Х, 2-Х КЛАССАХ**

**2.1 Анализ программы**

**2.1.1 Тематика обучения устному говорению в 1-2-х классах**

**1-й класс**

Ученик и его окружение.

Ученики должны уметь:

* знакомиться, приветствовать друг друга, прощаться, соглашаться или не соглашаться с собеседником;
* рассказывать о себе (называть имя, фамилию, возраст, место проживания, номер школы, класс);
* рассказывать и спрашивать о членах семьи, их занятия и профессии;
* описывать классную комнату, называть предметы, школьное оборудование, называть их цвет и давать другие качественные характеристики, выражать своё отношение к этим предметам и спрашивать о них;
* рассказывать о своих занятия на уроках английского языка и спрашивать об этом у собеседника;
* рассказыватьи спрашивать о животных, описывать их и выражать своё отношение к ним;
* рассказыватьи спрашивать о игрушках и выражать своё отношение к ним.

**2-й класс**

Тема 1: Ученик и его окружение.

Ученики должны уметь:

* рассказыватьи вести беседу про себя, про свой распорядок дня, про обучение в школе и отдых;
* рассказыватьо семье и семейные праздники;
* рассказыватьоприсутствии учеников на уроке и причины отсутствия некоторых, про готовность класса к уроку;
* рассказыватьи вести беседу о своих товарищей, про их увлечения, описывать их внешность;
* вести беседу с членами семьи и товарищами об организации отдыха, про поездки в другой город;
* расспрашивать о месте нахождения в городе определенного объекта и о том, как добраться до него;
* рассказывать и вести беседу о своем городе, улице, дворе, доме, квартире;
* рассказывать о своей помощи дома, о любимом занятии;
* говорить о покупках, общаться с продавцом и кассиром.

Тема 2. Украина.

Ученики должны уметь:

* рассказывать и вести беседу с товарищами о своей стране и ее столице, о городах и селах, о природе.

Тема 3. Страна, язык которой изучается

Ученики должны уметь рассказывать о стране, язык которой изучается: названия страны, народа, столицы, больших городов, географическое расположение, климат [15-16].

**2.1.2 Требования программы относительно практического овладения видами речевой деятельности в 1-2-х классах**

**1-й класс**

Говорение.

*Диалогическая речь.* Ученики должны уметь задавать вопрос разных типов и отвечать на них, в соответствии с учебной ситуацией в границах программного языкового материала, а также реагировать на реплики учителя и одноклассников, выражать при этом свое отношение к услышанному. Высказывание каждого собеседника должно содержать не менее чем 2 реплики, правильно оформленные в языковом отношении.

*Монологическая речь.* Ученики должны уметь высказываться соответственно учебной ситуации, делать сообщения из темы, описывать предметы (школьная принадлежность, классные мебель и игрушки) и животных, описывать ситуативные рисунки, употребляя усвоенный языковой материал. Объем высказывания – не менее чем 4 фразы, правильно оформленные в разговорном отношении.

**2-й класс**

Говорение.

*Диалогическая речь*. Ученики должны уметь задавать вопрос и отвечать на них в соответствии с содержанием рисунка или в связи с учебной ситуацией. Объем высказывания каждого собеседника – не менее чем 3 реплики.

*Монологическая речь.* Ученики должны уметь высказываться с опорой на наглядность и в связи с учебной ситуацией. Объем высказывания – не менее чем 5 фраз, правильно оформленных в языковом отношении [15-16].

**2.2 Комплекс упражнений направленных на развитие умений устной речи**

**Упражнение 1**

Цель: развитие умений монологической речи на уровне сверхфразового единства (СФЕ).

Способ выполнения: В большой сумке находятся простые небольшие вещи. Ученики вытягивают из сумки одну вещь, воображают, что с ней можно сделать, и показывают это классу. Задача класса состоит в отгадывании действий учеников с помощью трех попыток. Учитель проверяет, чтобы ученики, которые демонстрируют действия, знали их названия на английском языке.

Перечень возможных вещей: 1) a long scarf; 2) an empty jar; 3) a small box; 4) a flower; 5) an apple; 6) a key; 7) a ball; 8) scissors; 10) a book.

Образец ответа: You have a long scarf. You are putting it on.

**Упражнение 2**

Цель: развитие умений монологической речи на уровне СФЕ.

Способ выполнения: Ученики становятся в круг, закрывают глаза, представляют, что у них в руках предметы, названия которых они слышат. Задача учеников состоит в описании их чувств.

Перечень мысленных предметов: 1) snow; 2) a baby bird; 3) an apple; 4) sand; 5) a puppy; 6) a glass of hot tea; 7) a basketball; 8) a tennis ball; 9) a little snake; 10) a big stone.

Образец ответа: It is cold and wet. It is melting.

**Упражнение 3**

Цель: развитие умений монологической речи на уровне СФЕ.

Способ выполнения: Ученики закрывают глаза, забывают обо всем, кроме своих ощущений. Они отправляются в волшебное путешествие, маршрут которого объявляет учитель. Ученики должны описать, что они видят, слышат и ощущают в каждом месте, названном учителем.

Перечень мест:

1. You are in a cafe.

2. You are at the beach.

3. You are in a supermarket.

4. You are in a forest.

5. You are in the rain.

6. You are in the snow.

7. You are at the children's playground.

8. You are in the cinema.

9. You are in a hospital.

Вариант ответа: І'м in a cafe. I see many people and much food. I hear the people talking. I smell coffee and sweet cookies.

**Упражнение 4**

Цель: развитие умений диалогической речи.

Способ выполнения: На доске к вниманию учеников предлагаются несколько предложений, которые описывают определенные ситуации. Ученики должны прочитать эти предложения и выбрать одно, которое им после подготовки необходимо продемонстрировать классу. Задача класса состоит в отгадывании этого события и предоставлении соответствующего совета ученику.

Перечень ситуаций:

1. Where is my key?

2. I'm hungry! When shall we eat?

3. Help! I can't carry this big box alone.

4. Do you want to dance?

5. I am freezing!

6. I am too hot!

7. Where is my pen?

8. Where is my bag?

9. I have a terrible headache!

10. It is too dark!

Вариант ответа: — Are you looking for anything?— Yes. My key. — Look! Your key is on the table.

**Упражнение 5**

Цель: развитие умений чтение и монологической речи на уровне СФЕ.

Способ выполнения: Каждый ученик получает описание, определенное распоряжение. После короткой подготовки он/она демонстрирует его выполнение классу. Другие ученики должны догадаться, что происходит, и прокомментировать увиденное на английском языке.

Перечень возможных ситуаций:

1. Wash your hands with a very small piece of soap. The water is very cold.

2. Open a packet of milk. Pour the milk into a glass and drink it.

3. Cut a piece of cake. Then eat it without a fork.

4. Give a bath to a very big dog. It doesn't want to take a bath.

5. Break three eggs into a plate. Beat the eggs with a fork.

6. Open a book. Read two pages. Shut the book. Put it into your bag.

7. Brush your teeth and wash your face.

8. Try several times to make a phone call. The line is busy.

9. Take flowers and put them into a vase. Don't forget to pour water into the vase.

10. Blow up a balloon. Throw the balloon up in the air.

Образец ответа: You are washing your hands with soup. The piece is very small. The water is very cold [17-19].

**ВЫВОДЫ**

1) Итак, говорение было рассмотрено как средство обучения, как средство формирования произносительных, грамматических и лексических навыков. Мы попытались показать, что работа над аспектами языка должна вестись на речевом целом, то есть структурах, речевых образцах, соотнесенных с ситуацией общения. Учащиеся, как правило, работают с указанными единицами, учитель же концентрирует их внимание то на произносительной стороне этих единиц (фонетике), то на грамматической, то на лексической. Это позволяет, как показывает опыт успешно работающих учителей, формировать у учащихся механизмы речи на основе осознанного выполнения тех операций, которые и составляют их суть. Рациональное использование говорения как средства формирования разных сторон (аспектов) высказывания позволяет обучать детей говорению как коммуникативному акту, что составляет цель обучения этому виду речевой деятельности.

2) В результате можно сделать такой вывод, что основными качественными показателями сформированности умений вести диалог, являются такие умения:

* умение начинать диалог;
* умение реагировать на реплику;
* умение поддерживать разговор;
* умение стимулировать собеседника;
* умение при необходимости прервать диалог и обратиться к словарю.

3) На начальном этапе, в основном, используются устные, условно-коммуникативные упражнения, которые выполняются в классе под руководством учителя с широким использованием хоровых форм работы, лексических игр, наглядности.

4) В курсовой работе были рассмотрены особенности диалогической и монологической речи, особенности формирования речевых, лексических, грамматических навыков.

Были проанализированы требования программы к организации говорения в 1-х, 2-х классах.

Был разработан комплекс упражнений направленных на развитие умений говорения.

5) Для того, чтобы правильно организовать процесс обучения, необходимо учитывать психологические и возрастные особенности учащихся. Только при учёте психологических особенностей этого возраста и особенностей организации обучения говорению процесс обучения будет эффективным и результативным.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Занков Л.В. Методика обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1982. – 309с.

2. Выготский Л.С. Коммуникативно-игровая методика раннего обучения иностранным языкам.//Иностр. Языки в школе.- 1981.- №4, С. 15-19.

3. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Обучение английскому языку на начальном этапе. - М.: Просвещение, 1988.- 224с.

4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991.- 235с.

5. Эльконин Д.Б. Особенности развития детей 6-7 летнего возраста. – М.: Просвещение, 1988. – 356с.

6. Рубенштейн С.Л. Психология. – М.: Просвещение, 1987. – 356с.

7. Смирнова А.А., Зинченко В.П. Роль игры при организации учебной деятельности. – К.: Наука, 1989. – 409с.

8. Жуковский Р.И. Возрастная психология. – М.: Просвещение, 1991.- 320 с.

9. Рогова Г.В., Сахарова В.С. Методика иностранного языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1991.- 287 с.

10. Комков И.Ф. Проблемы обучения иностранным языкам в школе. – Владимир.: Просвещение, 1969.- 307с.

11. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1988г.- 222 с.

12. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544с

13. Проблемы начального обучения английского языка в школе. – Владимир.: Просвещение, 1985.- 95с.

14. Никонова С.М. Английский язык в начальных классах. – М.: Просвещение, 1964.- 114 с.

15. Николайчук Г.А. Английский язык в первом классе: Методические рекомендации. – Минск.: Скарына, 1991.- 219 с.

16. Программы для средних общеобразовательных школ. Иностранные языки 5-11 классы. – К.: Радянська школа, 1996. – 24с.

17. Паршикова Е.А. Особенности обучения говорению. //Иностр. языки в школе.-1992.-№ 1, C.44-49.

18. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991.- 223с.

19. Петренко О.П. О некоммуникативных особенностях организации коммуникативно-игрового обучения.//Иностр. языки в школе.-2000.-№ 4, С.43-44.