Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный профессионально-педагогический университет»

Использование английской художественной литературы как средства развития навыков чтения на уроках английского языка в 7 классе

Выпускная квалификационная работа
по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование
профилю подготовки «Образование в области иностранного языка (английского)»

Идентификационный код ВКР: 608

г. Екатеринбург,
2018 г.

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный профессионально-педагогический университет»
Институт психолого-педагогического образования
Кафедра германской филологии

К ЗАЩИТЕ ДОПУСКАЮ:
Зав. кафедрой ГФ
_____ Б.А. Ускова
«1» февраля 2018 г.

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Использование английской художественной литературы как средства развития навыков чтения на уроках английского языка в 7 классе

Исполнитель:
Обучающийся(аяся) группы № ЗИА-414с Кинёв В.В.
(Ф.И.О.) (подпись)

Руководитель _____
(подпись) (Ф.И.О., ученая степень, звание)

Нормоконтролер _____
_____
(подпись) (Ф.И.О., ученая степень, звание)

г. Екатеринбург,
2018 г.

Содержание

Введение **4**

Глава I. Чтение как вид речевой деятельности. **6**

1.1. Понятия чтения и виды чтения 6

1.2. Возрастные особенности старшего подросткового возраста 26

Глава II. Использование чтения на уроках английского языка **35**

в 7 классе. **35**

2.1. Английская художественная литература: понятие, развитие, значение 35

2.2. Методические рекомендации по использованию художественной английской литературы на уроках английского языка 39

Заключение **44**

Список использованных источников и литературы **46**

Приложение **50**

Введение

Чтение оригинальной художественной литературы на изучаемом языке способствует формированию устной речи, обогащает словарный запас, знакомит с культурой и литературой страны изучаемого языка, развивает аналитическое мышление, поэтому нужно использовать английскую литературу на уроках английского языка. Эти уроки бесспорно ценны: во-первых, потому, что учащийся соприкасается с современным живым языком, а не условно-учебным; во-вторых, есть возможность высказать свое мнение и дать оценку произведению, героям и ситуациям и т.д. Но чтобы чтение было интересным и в то же время развивающим речевые навыки, необходимо проводить работу над текстом, как перед чтением отрывка, так и после, чтобы помочь учащимся понять текст и активизировать новые языковые явления.

Проблема заключается в том, что учителя мало используют английскую художественную литературу на уроках английского, отсюда у детей небольшой словарный запас, они недостаточно знакомы с культурой и литературой страны изучаемого языка, и недостаточно развито аналитическое мышление, поэтому я взялся за исследования данной проблемы.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в описании чтения как вида речевой деятельности, были охарактеризованы основные виды чтения, также были рассмотрены уровни понимания иноязычного текста, рассмотрены возрастные особенности старшего подросткового возраста.

Практическая значимость данного исследования заключается в разработке методических рекомендаций по использованию художественной английской литературы на уроках английского языка и подборка текстов с заданиями.

Научная новизна. Заключается в разработанном нами комплексе методических рекомендаций по использованию английской художественной литературы на уроках, является новизной нашего исследования.

Цель: исследовать значение художественной литературы для развития навыков чтения на английском языке в 7 классе.

Задачи:

1. Рассмотреть чтение как самостоятельный вид речевой деятельности.
2. Проанализировать различные виды чтения.
3. Дать определение навыка чтения.
4. Рассмотреть понятие художественной английской литературы и этапы её развития.
5. Рассмотреть возрастные особенности старшего подросткового возраста.
6. Разработать методические рекомендации учителям по использованию текстов английской художественной литературы на уроках английского языка.

Объект исследования: развитие навыков чтения в 7 классе.

Предмет исследования: английская художественная литература как средство развития навыков чтения на иностранном языке.

Гипотеза: Если применять английскую художественную литературу для чтения на английском языке в 7 классе, то уровень развития навыков чтения на английском языке в 7 классе будет высоким.

Структура работы. Работа состоит из введения, 2 глав, заключения, библиографического списка и приложения.

Глава I. Чтение как вид речевой деятельности.

1.1. Понятия чтения и виды чтения

Чтение представляет собой рецептивную (воспринимаемую) форму речевого общения и складывается из двух взаимосвязанных и неразложимых процессов: техники чтения и понимания читаемого текста.[26]

Чтение на английском языке один из важнейших видов речевой деятель ности, тесно связанный как с произношением, так и с пониманием речи.[16]

Чтение на английском языке - сложный психологический процесс, путём которого извлекается информация из соответствующего печатного текста.[38]

В психологической и психолингвистической литературе последних лет встречается ряд попыток построить гипотетическую модель процесса чтения. Несмотря на имеющиеся различия, во всех этих моделях четко выделяются два процесса: восприятие текста и осмысление или, иначе, действия и операции перцептивной и смысловой обработки поступающей информации.

А какие же механизмы лежат в основе этих процессов?

Изначальным механизмом чтения и его сенсорной основой является механизм восприятия-сличения-узнавания. Понимание взрослого чтеца нацелено в сущность, по этой причине языковая модель им.

Визуальное понимание использованного материала осуществляется во время остановок перемещения глаза по строчки. Чередование скачков и остановок при быстром чтении носит у зрелого чтеца ритмичный характер. В период приостановки глаза получает всю необходимую ему информацию, что подвергается перцептивной и семантический переработке, таким образом время паузы можно рассматривать как время, необходимое с целью протекания соответствующих процессов. Фактически процессы перцептивной и смысловой обработки неотделимы друг от друга, они не только происходят одновременно, но и во многом предопределяют

протекание друг друга. Поэтому их акцентирование носит исключительно условный характер.

Окончательным звеном в механизме восприятия-сличения-узнавания считается сопоставление приобретенного визуального вида с конкретным смыслом посредством сличения воспринимающей данных с надлежащим образцом (следовым способом), хранящимся в длительной памяти декламирующего. Движения восприятия отпечатанного слова у взрослого чтеца максимально автоматизированы. Настолько большая уровень автоматизма перцептивных действий и приводит к заключению о этом, то что осознаваемый языковый использованный материал никак не закрепляется сознанием декламирующего. Это и позволяет читающему сосредоточиваться на мыслительных операциях, связанных с достижением цели чтения - понимания читаемого. Смысловая обработка поступающей информации начинается с момента ее восприятия, которое само может претерпевать изменения под ее влиянием.

Так как слово является минимальной единицей, наделенной значением, то некоторые исследователи считают возможным рассматривать его как единицу восприятия.

Сторонники другой точки зрения исходят из того, что, поскольку восприятие обычно превышает одно слово, а поле фиксации детерминируется мыслительными процессами, то между воспринимаемыми словами должна быть смысловая связь, а поэтому воспринимаемое «за один раз» представляет собой синтаксическое смысловое единство - синтагму.

Грамотный читатель отражает документ синтагмами - смысловыми единицами, используемыми с целью обозначения единичных объектов и явлений реальности. Это происходит за счёт развитых механизмов синтагматического восприятия.

В зависимости от цели чтения внутреннее проговаривание от крайне редуцированного может становиться развернутым и даже осуществляться во

внешней речи (при чтении вслух). Вот поэтому скорость чтения про себя обычно в 2-3 раза превышает скорость чтения вслух.

Мы уже говорим, что смысловая обработка поступающей информации начитается с момента ее восприятия. Это возможно только при сформированном механизме антиципации. Этот механизм проявляется в предвосхищении. Он базируется на свойстве мозга восполнять пропущенное и реагировать на еще не наступившие события. Его сущность состоит в том, что в основании предшествующего опыта и обработки ранее прочтенного читающий, предвосхищает то, что чувственно им еще не воспринято. Смысловая переработка (логическая переработка информации в процессе мышления - согласно А.П. Соколову) происходит одновременно на нескольких уровнях: значение «воспринятой единицы соотносится со значением окружающих ее единиц, вводится ее связь с ними и её контекстуальное роль. То есть можно сказать, что имеются два уровня механизма антиципации: семантический и структурный.

Семантический (или содержательный) уровень механизма антиципации подразумевает способность предвидеть, предвосхитить описываемые в тексте события по названию текста, согласно первоначальным его предложениям понять о дальнейшем развертывании событий. Затем читающий как бы «скользит» по тексту, осуществляет контроль точность предвосхищенного, создает последующие прогнозы. По этой причине текст для чтения обязан совмещать новую информацию с уже знакомой читающему.

Структурный уровень приспособления антиципации считается значимым для чтения. Неразвитость его, особенно на уровне фраз, считается предпосылкой медлительного чтения и недопонимания значения того и иного слова, в том числе и в случае если все без исключения фразы читателю знакомы. Присутствие нехватке интонации, пауз, логического ударения читающему приходится основываться на какие-то другие определительные приметы, на собственное ощущение антиципации. Это чувство необходимо

специально совершенствовать, формировать методы определения структур фраз и их антиципации. Обучающиеся обязаны обладать способностью по начальным буквам узнавать слово, по первым словам - синтаксическое построение предложения, по первому предложению узнавать последующее построение абзаца.

В действиях механизма антиципации на структурном уровне большая роль принадлежит наличию в памяти читающего фразовых стереотипов и, в первую очередь, синтагмы, как минимальной целостной единицы смысла.[21]

Подобным способом, единицей семантический переработки принято полагать синтагму, так как она считается минимальной единицей, что наравне с лексическим смыслом передает и определенные смысловые отношения. Выявление этой единицы в линейно воспринимаемой цепочке слов и есть самая начальная стадия смысловой переработки поступающей зрительно информации. А чтобы смысловая переработка поступающей зрительно информации исходила благополучно, необходимо функционирование механизма догадки. Понять о смысле незнакомого иноязычного слова возможно согласно деривационным показателям, согласно аналогии с родным языком, согласно контексту. Опираясь на механизм догадки, читающий способен возвратиться к предшествующим языковым символам, снова осознать их. Догадку справедливо называют «важнейшей силой понимания». [34]

Психологической основой догадки является то, что восприятие речи начинается первичным синтезом, продолжается анализом и заканчивается вторичным синтезом. [10]

Или, как писал А.Н. Соколов,«.... от значения отдельных слов к общему смыслу текста, и от общего смысла текста к значению отдельных слов». Догадка не может появиться без речевой практики. Она есть результат опыта. Осознание этого опыта речевой практики будет способствовать развитию

догадки. Все виды догадки имеют место в чтении и важны для процесса быстрого понимания текста.

Заметим, кстати, что ни функционирование механизма антиципации, ни функционирование механизма догадки немыслимо без предельной активности читающего.

Не менее благоприятна она и для механизма логического понимания. Опираясь на зрительный образ, читающий осуществляет членение текста на смысловые куски, находит смысловые вехи, осмысливает их связь, совершает логико-грамматический и информативный анализ.

Данная система принадлежит к семантический переработке поступающей информации. А смысловая обработка информации не только лишь базируется на перцептивной переработке, но и сама оказывает значительное влияние на процессы восприятия: читающий обычно не замечает опечаток в словах; относительно просто разбирает неоконченное либо без разбору прописанные фразы. Смысловая обработка текста требует от читающего наиболее различных мыслительных действий - сопоставления и обобщения, анализа и синтеза, индукции и дедукции, абстрагирования и конкретизации, и т.д. Мыслительная работа зачастую вводит читающего за границы текста - он может продолжить мысль автора, по аналогии у него могут появиться, личные суждения по обсуждаемому в тексте проблеме. [33]

Обучение чтению в всех этапах складывается в формировании стратегических умений чтения:

Умение читать в английском языке это:

- видеть, какими стилистическими средствами использовал писатель.

- обладать способностью догадываться о значение слов по начальным буквам;

- догадываться о смысле слов на основе сходства с словами родного языка;

- прогнозировать содержание по заголовкам, изобразительной наглядности, сноскам и т.п.;

- игнорировать незнакомые слова, не влияющие на понимание основного содержания;

- умение вывести суждение (сделать заключение на основе фактов текста, установить идею, замысел текста, которые словесно в немой не выражены; предположить возможное развитие изложенного).

- умение оценить изложенные факты

- способность толковать - понять подтекст.

- возвращаться к прочитанному с целью уточнения, лучшего запоминания;

- использовать для понимания содержания текстовые опоры (таблицы, схемы, графики и др.);

- использовать двуязычные и одноязычные словари.

Эти умения можно объединить и назвать основные умения. Этот термин пришел из американской психологии. Ими читающий пользуется во всех ситуациях при чтении на иностранном языке, и владение этими умениями рассматривается как основная черта зрелого чтеца. Также к умениям читать относятся:

- умение «отсечь» несущественную второстепенную информацию;
- умение обобщить извлеченную из текста информацию;
- умение соотнести извлеченную из текста информацию с имеющимися знаниями и опытом по данной проблеме;
- умение делать собственные выводы на основе полученной информации;
- умение читать самостоятельно, не пользуясь сносками, пояснениями, словарем;
- -умение читать достаточно быстро;
- умение читать тексты разного характера;
- умение читать тексты разного жанра.[27]

К процессуальной стороне чтения относятся те действия и операции, которые совершает читающий для получения необходимого результата. По

мнению З.И. Клычниковой, процесс чтения определяется как «процесс восприятия и активной переработки информации, графически закодированной по системе того или иного языка».[24]

В отечественной науке существует несколько классификаций видов чтения. Согласно первой классификации выделяют:

I. чтение про себя и чтение вслух относят к разным видам, несмотря на наличие общих черт. Хотя чаще всего люди читают про себя, чтение вслух нередко выступает как фонетическое упражнение, как косвенный показатель сформированности говорения. Поэтому необходимо отдельно обучать двум способам чтения.

II. Существует другая классификация в основу, которой входит использование логических операций и глубинное проникновение в содержание текста:

1) аналитическое чтение – это чтение, которое может быть средством сознательного дискурсивного (совершаемого путем логических рассуждений) анализа языковых форм с целью их усвоения, сопоставления и т.п.

2) синтетическое чтение – чтение, при котором внимание читающего полностью или главным образом сосредоточено на содержании, причем это содержание воспринимается синтезировано и быстро.[11]

3) интенсивное чтение рассматривается как чтение с глубоким проникновением в содержание. (Интенсивный – напряженный, усиленный, дающий большую производительность).

4) экстенсивное чтение - чтение беглое, поверхностное. (Экстенсивный – направленный в сторону количественного, а не качественного увеличения).

III. Следующая классификация видов чтения предложена и детально описана С.К.Фоломкиной. В основе классификации положены практические потребности читающих:

- просмотр рассказа, статьи или книги,

- ознакомление с содержанием,

- поиск нужной информации,

- детальное изучение языка и содержания. Каждый вид чтения связан с решением определенных коммуникативных задач.[44]

Целью обучения в школах являются три вида чтения: ознакомительное, поисковое и изучающее.

Основные виды чтения определены исходя из пяти параметров различения. Их можно суммировать в таблицу:

Параметры различения	*Виды чтения*			
По форме прочтения	Чтение про себя		Чтение вслух	
По использованию логических операций	Аналитическое чтение		Синтетическое чтение	
По глубине проникновения в содержание текста	Интенсивное чтение		Экстенсивное чтение	
По целевым установкам	Изучающее чтение	Ознакомительное чтение	Просмотровое чтение	Поисковое чтение
По уровням понимания	Полное понимание	Детальное понимание	Общее понимание	глобальное понимание

Ознакомительное и поисковое чтение относятся к видам быстрого чтения. Отличие между ними состоит в достижении уровня полноты и точности понимания.

При ознакомительном чтении из текста извлекается главная информация со степенью полноты и понимания в пределах 70-75 %.

Программа этот уровень проникновения в содержание относит к общему/глобальному осмыслению.

Для ознакомительного чтения рекомендуются длинные тексты, легкие в языковом отношении, с незначительным количеством излишней информации.

Поисковое прочтение связано с нахождением в тексте конкретной информации: определений, заключений, фактов, данных определенного характера. Текст способен прочитываться полностью или частично, если читающий знает, где находится информация.

Изучающее прочтение подразумевает результат детального/полного (100%) и точного уровня понимания основных и второстепенных фактов, содержащихся в тексте. Данное прочтение проходит долго, так как ученик, имеющий установку в продолжительное усвоение, прибегает к вторичному чтению, переводу, к письменной фиксации содержания, глубже вникает в сущность коммуникативной ситуации.

Изучающее чтение целесообразно проводить на текстах, обладающих познавательной ценностью и информативной значимостью, достаточно трудных в языковом отношении. [28]

Все три вида чтения развиваются уже на начальном этапе обучения иностранному языку.

По окончании начального этапа учащиеся должны:

1. Понимать основное содержание несложных в языковом отношении текстов, имеющих четкую структуру и логику изложения (стихи, тексты песен, сказки, комиксы, рассказы). При этом догадываясь о значении незнакомых слов с опорой на изобразительную и зрительную наглядность, лингвистическую догадку.

2. Понимать полностью содержание небольших текстов (описание животного, кулинарный рецепт, стихи, сказки, комиксы), построенных на знакомом учащимся языковом материале (уровень полного детального понимания).

3. Находить необходимую информацию в тексте, прочитать вслух, выписать (поисковое чтение на элементарном уровне).

На среднем этапе обучения ознакомительное и изучающее чтение развивается на монологических/диалогических текстах познавательной и страноведческой тематики (публикации в подростковых журналах, отрывки из произведений художественной литературы). Поисковое чтение развивается на текстах объявлений, реклам, газетных и журнальных статей.

На старшем этапе ознакомительное чтение развивается на текстах сообщений, обзоров, публикаций научно-познавательного характера, отрывков из произведений художественной литературы. Для изучающего чтения – тексты интервью, репортажей, образцы художественной прозы. Поисковое чтение проводится на текстах периодической печати.[12]

Понимание иноязычного текста делиться на семь уровней.

Самый элементарный – первый уровень понимания текста характеризуется пониманием лишь отдельных слов.

Этот уровень носит фрагментарный характер. Понимаются, как правило, слова, обозначающие предметы. Реже понимаются слова, обозначающие явления реального мира. В связи с тем, что понимается часть слов текста, у чтеца возникают различные домыслы. Опираясь на значение понятных слов, чтец часто воссоздает искаженное смысловое содержание отдельных предложений. Этот уровень никогда не сопровождается синтетическим восприятиям текста. Поэтому–то и не происходит адекватного понимания его смыслового содержания. Такой уровень часто встречается у слабоуспевающих учащихся на любом этапе обучения, а также в том случае, когда учащимся дают очень трудный в языковом отношении текста. В основном на этом уровне понимается только категориально - познавательная информация. Иногда, правда, возможно понимание или эмоциональной, или волевой информации.

Вторым уровнем понимания является понимание отдельных сочетаний слов. Это более сложный уровень, чем предыдущий, поскольку понимание

сочетаний слов уже требует знания грамматических правил и основывается на них. Так же как первый уровень, он характеризует, как правило, фрагментарное понимание текста. Выявляются связи и отношения между некоторыми объектами, о которых идет речь в тексте.

На основании этих выявленных отношений могут происходить удачные догадки о содержании той или иной части текста. Однако, поскольку отношения объектов, о которых говорится в тексте, познаются только частично, то и полного представления о его содержании у чтеца не возникает.

На этом уровне степень приближения чтеца к пониманию общего содержания текста различна. Все зависит от процента понятых сочетаний слов. Иногда их бывает так мало, что не создается никакой, даже приближенной идеи общего содержания. В сознании читающего остаются разрозненные части текста, никак не связывающиеся в общую стройную систему. Иногда же чтец понимает сочетания слов, являющиеся основными вехами, опираясь на которые он приблизительно верно догадывается об общем содержании текста. Обычно на этом уровне понимается категориально - познавательная и частично ситуативно-познавательная информация текста.

Третий уровень - уровень понимания отдельных предложений. Это тоже фрагментарное понимание текста, но более высокое, чем два предыдущих. На этом уровне возможно понимание всех трех планов сообщения: логического, эмоционального и побудительного. Все зависит оттого, какие предложения текста оказываются понятыми. Если поняты предложения, передающие эмоциональную или побудительную информацию, то именно эти планы текста оказываются наиболее выявленными, даже при очень слабом понимании текста, или даже при полном непонимании логической информации текста. В тех случаях, когда те отдельные предложения, которые составляют канву смыслового содержания текста и являются в тексте «смысловыми» вехами, иначе говоря, обладают определяющей значимостью для всего сообщения в целом, возможно

адекватное понимание самого общего содержания текста. Однако это случается крайне редко. Значительно чаще на этом уровне встречаются домыслы, различного рода предположения, восполняющие звенья в содержании текста.

Четвертый уровень понимания при чтении - это уровень понимания общего логического содержания текста. Это уровень достигается тогда, когда читающий охватывает основную категориально-познавательную и ситуативно-познавательную информацию текста. Возможность понять основное содержание текста обеспечивается синтезированным восприятием всех его составляющих.

Пятый уровень понимания представляет собой более высокий уровень, чем предыдущий. На этом уровне чтец понимает как общее содержание текста, так и его детали. Этот уровень достигается тогда, когда лексика и грамматика текста не представляют для чтеца трудности, потому что он знает язык или потому, что текст достаточно прост. Чтец распознает логический, эмоциональный и волевой планы текста во всем его многообразии. Как отклонение от этого уровня, встречаются такие случаи, когда текст как бы понят, но общая идея остается чтецу неясна.

Шестой уровень характеризуется пониманием не только познавательной информации, но и эмоциональной. Понимается отношение сообщающего к высказываемой мысли, к предметам и объектам, о которых сообщается. Особое место занимает здесь понимание переносного значения. При чтении иноязычных текстов достижение этого уровня возможно при знании метафорических значений слов, выражений, знаний идиом, а также при проникновении в подтекст высказывания. Этот уровень требует хорошего знания языка.

И, наконец, последний, наивысший, седьмой уровень понимания - понимание всех трех планов информации, содержащейся в тексте — логического, эмоционального и волевого. Этот уровень понимания можно условно назвать поступочным пониманием. Чтец распознает не только

логическое и эмоциональное, но и волевое содержание текста. Текст понимается столь глубоко, что чтец из лица воспринимающего превращается в лицо сопереживающее. Волевая, побудительная направленность текста превращается в стимул для его деятельности. Результатом прочтения текста могут стать даже определенные поступки чтеца.[39]

Уровни понимания отдельного текста определяются указанными выше факторами. Наивысший уровень понимания будет достигаться тогда, когда отставание факторов, характеризующих читателя, и факторов, относящихся к тексту, минимальное. Причем этот наивысший уровень определяется также и благоприятным психическим состоянием читателя.

Уровни понимания не могут рассматриваться как последовательные этапы понимания, характеризующие степень владения языком. При любой степени владения языком, исключая самую начальную, может иметь место любой из этих уровней. Все зависит от того, в каком взаимоотношении находятся между собой системы «текст» и «чтец». В практике обучения иностранному языку необходимо стремиться к тому, чтобы учащиеся получали тексты, при чтении которых имел бы место самый высокий уровень понимания. В противном случае чтение не будет доставлять чтецу удовольствия, а превратится в тяжелую обязанность учебного характера.[13]

Чтение в иностранном языке как вид речевой деятельности и как опосредованная модель общения является, по суждению многих исследователей, самым необходимым для многих людей. Вероятность непосредственного общения с носителями языка имеют, как правило, сравнительно не многие, возможность читать на иностранном языке – практически все.

Процесс чтения, предполагающий сложные мыслительные действия (исследование, синтез, заключение и др.), и результат его – получение информации – имеют колоссальное роль в коммуникативно-общественной деятельности людей. Данная модель письменного общения обеспечивает передачу навыка, накопленного человечеством в разных сферах жизни,

формирует умственные способности, обостряет чувства, то есть обучает, формирует, воспитывает.

Проведенные в последнем десятилетии исследования в ряде стран выявили: читатели способны размышлять проблемно, усваивать целое и выявлять несовместимые взаимосвязи явлений; наиболее адекватно оценивать ситуацию и быстрее находить новые верные решения. Словом, чтение формирует качества наиболее развитого и социально ценного человека. Как же это происходит? Отличительная черта чтения в отличие от восприятия таких видов культуры, как телевидение, видео, в том, что это – всегда труд – увлекательный, доставляющий удовольствие, радость, но труд. Необходимо постараться, для того чтобы обучиться читать, и надо потрудиться, чтобы стать человеком. Именно труд, вложенный человеком в самого себя, и формирует в нем эти качества.

Так что же такое чтение? В чем же суть этого процесса, что лежит в его основе?

Чтение на английском языке - это речевая деятельность, направленная на зрительное восприятие и понимание письменной речи.

Чтение на английском языке как один из аспектов изучения играет немаловажную роль и заслуживает особого внимания. В процессе чтения мы не только пополняем словарный запас, применяем полученные знания в области грамматики, но и знакомимся с культурой страны изучаемого языка.

Как видим, зрительное восприятие информации и процесс ее протекания способны обеспечить более надежное сохранение образов, чем слуховое, так как читающий имеет возможность регулировать и управлять этим процессом, что и обуславливает несколько иную работу механизмов чтения.

Процесс чтения базируется на технической стороне, то есть на навыках, которые представляют собой автоматизированные зрительно - речемоторно-слуховые связи языковых явлений с их значением, на основе которых

происходит узнавание и понимание письменных знаков и письменного текста в целом и, следовательно, реализация коммуникативного умения чтения.

При чтении человек не только видит текст, но и проговаривает его про себя и одновременно как бы слышит себя со стороны. Именно благодаря механизму внутреннего проговаривания и происходит сличение графического и слухомоторного образов. Наиболее ярко действие этого механизма наблюдается у начинающих читателей (шепотное чтение). Постепенно, с накоплением опыта, внутреннее проговаривание приобретает более свернутый характер и, наконец, полностью исчезает.

Значимым психологическим компонентом процесса чтения считается система вероятностного прогнозирования, что выражается в смысловом и вербальном уровнях. Смысловое прогнозирование – это способность предугадать смысл слова и сделать верное предположение о дальнейшем развитии событий согласно заголовку, первому предложению и другим сигналам текста. Вербальное моделирование – умение согласно начальным буквам угадать слово, по первым словам узнавать синтаксическое построение предложения, согласно первому предложению – дальнейшее создание абзаца.

Формированию прогностических умений способствуют выдвижение гипотез и система ожиданий читающего, приводящая в процесс непрерывное создание структуры знаний в голове читающего, активизирующая его фоновые познания, языковый навык. Процесс подготовки сознания к восприятию информации побуждает читающего вспоминать, догадываться, предполагать, то есть включать способности своей долговременной памяти и своего личного и социального опыта.[1]

В умении читать выделяются три ключевые группы навыков:

1. Навыки определения и прямого понимания, слов и словосочетаний (лексические навыки чтения).

2. Навыки подсознательного распознавания грамматических форм речи и упреждения синтаксических строений и их сопоставление с установленными смысловыми категориями (грамматические навыки чтения).

3. Навыки подсознательного восприятия и различения графических форм речи.

Разумеется, отдельное существование указанных групп навыков относительно, в функционировании умения читать они все слиты воедино и взаимообусловлены.

Перцептивные навыки чтения характеризуются высокой степенью автоматизации. Внешним проявлением их автоматизмов являются скорость и гибкость чтения. Понятие гибкости включает в себя способность чтеца читать с различной скоростью, поэтому скорость чтения (в определенных условиях) - используется как один из показателей зрелости чтеца.

Отсюда вытекает требование развивать скорость чтения при обучении иностранному языку. Развитие скорости чтения - не самоцель, и всю проблему совершенствования навыков чтения нельзя сводить только к ее повышению. Это лишь доступный преподавателю способ управлять формированием, с одной стороны, перцептивных навыков учащихся, а с другой - приемов смыслового декодирования. Соответственно, эта работа предполагает два плана, и следует различать упражнения, которые концентрируют внимание учащихся:

а) на технических задачах, решение которых приводит к решению смысловых задач;

б) на смысловых задачах, которые тренируют при этом и определенные перцептивные навыки, обеспечивают непроизвольное овладение техникой чтения. Сочетание этих направлений работы приведет к необходимой для зрелого чтения гибкости перцептивных навыков.

Внутреннее проговаривание предполагает наличие у читающего твердых произносительных навыков, причём высоко автоматизированных,

иначе свернутая его форма, характерная для зрелого чтения про себя, вообще невозможна. Важную роль в понимании читаемого играет синтагматическое членение текста, правильное интонационное оформление каждой синтагмы и расстановка фразовых ударений. Следовательно, правильные произносительные навыки не только совершенствуют техническую сторону чтения, но и участвуют в процессах понимания.

Рассмотрим эти качества через призму трех качеств - автоматизированности, устойчивости и гибкости, которые не только являются ведущими качествами вообще, но и особо значимы для функционирования умения читать.

Автоматизированность проявляется, прежде всего в скорости протекания действия. Анализируя автоматизированность как качество речевого навыка следует выделить его комплексный состав: низкий уровень напряженности, высокую активность, возбудимость, то есть готовность к включению, отсутствие лишних движений, то есть экономичность, целостность и плавность, определенную скорость протекания действия. Вычленение этих компонентов для навыков чтения представляет значительную трудность, так как они все взаимообусловлены и слиты воедино.

В функционировании навыков чтения автоматизированность и сознательность проявляются по-разному. При сформированности навыков чтения ярко выражено такое качество как автоматизированность, сознательность же не проявляется вообще, так как все операции совершаются при отсутствии произвольного внимания, направленного на способ совершения действия. Для того чтобы это произошло, необходима такая методическая организация учебного материала, которая обеспечивала бы достаточное количество повторений при восприятии слов и словосочетаний, грамматических структур с учетом уровня их трудности. С автоматизнрованностью непосредственно связано такое качество навыка чтения как устойчивость, которое называется «автоматизацией второго уровня».

Рассматривая устойчивость навыка как его способность не разрушаться, то есть быть невосприимчивым ко всякого рода влияниям, можно отметить, что навыки чтения обладают большей устойчивостью, чем навыки говорения.[45] Однако, и на них сказывается межязыковое и внутриязыковое влияние, ведущее к «деавтоматизации». Уберечь навыки чтения от «деавтоматизации», то есть придать им устойчивость может методическая организация учебного материала, обеспечивающая достаточную повторяемость лексических и грамматических единиц в разнообразных словосочетаниях.

Гибкость - это качество навыка, без которого невозможно его функционирование. В применении к навыкам чтения гибкость - это качество, направленное на опознание слов и грамматических структур в новых комбинациях.

Исследование гибкости в процессе функционирования навыков чтения позволяет сделать следующие методические выводы: основой формирования данного качества должна стать такая методическая организация материала, которая обеспечит распознавание лексических единиц и грамматических структур в различных контекстах за счет варьирования материала, т. е. принцип новизны выходит на первый план в овладении умением читать.

Выше речь шла об операционном уровне умения. Но операционный уровень умения не есть еще собственно умение читать. Собственно умение читать есть нечто большее в качественном отношении . Опираясь на технику чтения и на основании значений речевых единиц, читающий воссоздаёт содержание всего текста и понимает его смысл. Причем любой текст есть каждый раз новое сочетание речевых единиц, использованных в новых ситуациях, имеет иное содержание и иной смысл. Быть готовым к извлечению смысла из нового текста позволяет только умение. Именно умение читать должно, быть названо в качестве цели обучения. Это уже второй уровень умения читать - мотивационно-мыслительный. Умение читать как самостоятельное явление обладает следующими качествами:

целенаправленность, продуктивность, самостоятельность, динамичность, интегрированность и иерархичность.

1. Целенаправленность определяет стратегию и тактику чтения.
2. Динамичность как качество умения читать заключается в том, что читающий способен читать тексты нового содержания, нового плана.
3. Продуктивность как качество умения читать проявляется в том количестве информации, которую читающий извлекает из текста в соответствии с целью чтения в заданную единицу времени. Поэтому скорость чтения является одним из самих главных показателей продуктивности:

1) полнота извлечения информации;
2) точность понимания;
3) глубина понимания.

4. Интегрированность. Под интефированностью следует понимать не только качество «спаянности» навыков, но и интеграцию навыков с сознанием человека. Здесь большую роль играет мотивационный аспект или мотивационно - мыслительный уровень.

Говоря о мотивационно - мыслительном уровне, прежде всего, следует выделить подуровень собственно качеств умения, вырастающих на почве качеств навыков. Нужно выделить отдельные, но взаимообусловленные сферы: эмоционально волевую и интеллектуально-познавательную. Хотя это и сферы не речевого умения, а сферы человека как личности, но они теснейшим образом связаны с умением читать. Это показывает обязательность их учета в обучении чтению. (Тексты должны быть интересными, отвечающими требованиям данного возраста). Ведущая сфера - мотивационная. От нее зависит успех обучения чтению. В зависимости от того, как замотивирован читающий, его внимание может быть всецело направлено на содержание читаемого, на смысловую переработку воспринимаемого. И вот мы подошли к решению такого вопроса, какими же

умениями должен обладать человек, чтобы читать тексты на иностранном языке, т. е. чтобы осуществлять общение в письменной форме?

Проблемами обучения чтения посвящено большое количество работ. Однако многие вопросы, касающиеся основных проблем обучению чтению на иностранном языке, ещё остаются нерассмотренными. К этим вопросам относятся: определение видов чтения, рассмотрение скорости чтения как одного из показателей продуктивности и др. В моём дипломном проекте мы хотели бы обратить внимание на проблему раскрытия сущности понимания текста и показать, как данная проблема может решаться на занятиях в школе.

Как известно, при работе над чтением художественного текста перед учащимися могут ставиться различные задачи. Так при просмотровом чтении, от них требуется определить тему и круг вопросов, затрагиваемых в тексте для того, чтобы решить, представляет ли он какой – либо интерес для читающего. Широко распространенно и ознакомительное чтение, при котором читающий старается узнать, что сообщается по тому или иному вопросу. Однако при этом он не преследует цели – полно и точно понять смысл и основную идею текста. Максимально полно и точно изучить содержащуюся в тексте информацию и, более того, понять критически осмыслить и проинтерпретировать данную информацию, достаточно сложно. Добиться этого можно только при изучающем чтении, целью которого является глубокий анализ и полное овладение содержательной стороной текста. [20]

При анализе любого художественного текста необходимо помнить, что на основе каждого литературного произведения лежит попытка автора «наладить связь», т.е отправить какое – либо сообщение читателю , а обязанность читателя – попытаться определить, в чем заключается это послание. Цель автора в данном случае не просто познакомить читателя с происходящим, но и заставить его прореагировать на неё, выразить своё отношение к ней. Соответственно, читателю, желающему наиболее верно понять произведение, постоянно необходимо искать ответы на следующие

вопросы: «Какую реакцию на произведение ожидает от меня автор? Что он пытается заставить меня сделать по прочтении произведения?». [29]

Итак, чтение — один из важнейших видов речевой деятельности, тесно связанный как с произношением, так и с пониманием речи.

С точки зрения психологии чтение представляет собой рецептивную форму речевого общения и складывается из двух взаимосвязанных и неразложимых процессов: техники чтения и понимания читаемого. При этом задействуются слуховые и зрительные анализаторы. Следует также отметить, что при слуховом приеме информации возникает ряд сложностей поскольку, в отличие от зрительной системы, слуховая задействует меньшее число анализаторов при чтении.

При постоянном чтении книг на иностранном языке происходит обогащение словарного запаса, закрепляются новые слова, расширяется сфера их употребления; интенсивное чтение иноязычной литературы способствует развитию навыков устной речи.

1.2. Возрастные особенности старшего подросткового возраста

С вхождением детей в подростковый период совершаются значительные преобразования в характере мотивации его учебно-познавательной деятельности. Мотивы, доминировавшие в прежнем этапе онтогенеза, становятся вытесненными другими, которые ранее не занимали столь значимого места.

Так, в качестве ведущего мотива в средних классах ученые называют желание ребенка завоевать определенное положение в классе, заслужить известности ровесников, то что продиктовано общими отличительными чертами данного возрастного этапа.

Ведущим аргументом в средних классах считается желание ребенка добиться определенное положение в классе, добиться признания ровесников.

Проявления собственно познавательных интересов молодых людей, как правило, очень расходятся. У одних они характеризуются неопределенностью, изменчивостью и ситуативностью. У иных выражаются применительно к узкому кругу учебных предметов, у третьих — к большинству из них. Однако в целом исследователи подмечают у ребенка в этом возрасте достаточно низкий уровень познавательных интересов. В среднем только 22% подростков средних и старших классов имеют устойчивый интерес к учебным предметам. У многих подростков сформированного активного интереса к учебе не имеется, а для значительной части обучающихся (примерно 54%) свойственно преобладание ориентации не в приобретение познаний, а в оценку.

С возрастом у подростков происходит все более глубокая разделение учебных интересов, которая в старших классах в многом способен диктоваться и настоящим, познавательным пристрастием, и прагматической целью — необходимостью определенных предметов для сдачи вступительных экзаменов в высшее учебное учреждение.[6]

Как и любой другой, отроческий годы “начинается” с изменения общественной ситуации развития.

Специфика социальной ситуации формирования складывается в этом, то что ученик находится в положении (состоянии) между взрослым и ребенком — присутствие мощном плане являться старшим, то что устанавливает многочисленные характерные особенности его действия. Школьник стремится уберечь свою независимость, приобрести право голоса. Избавление от родительской опеки считается универсальной целью раннего возраста. Но избавление это проходит не посредством разрыва взаимоотношений, отделения, что, вероятно, также содержит роль (в особых случаях), а посредством появления нового качества отношений. Это не столь путь от зависимости к независимости, сколько движение к все более дифференцированным отношениям с другими. [14]

Все то, к чему подросток привык с раннего возраста — семейный круг, школа, сверстники, — подвергаются балле и переоценке, обретают новое роль и значение.

“Вызов взрослым — не столько посягательство на взрослые стандарты, сколько стремление установить границы, которые способствуют их самоопределению” (Ч. Шелтон).

Подростковый возраст разделяется на младший подростковый и старший подростковый кризисом 13 лет. Несмотря на то как согласно сути, так и по характеру происходящих в этом возрасте изменений, подростковый возраст в целом считается переходным.

Для этого существуют как внешние, так и внутренние (биологические и психические) посылы.

К внешним относятся:

1. Изменение характера учебной деятельности:

а) многопредметность,

б) содержание учебного материала предполагает собой теоретические основы наук,

в) представляемые к освоению абстракции стимулируют качественно новое познавательное отношение к знаниям.

2. Недостаток целостности условий: сколько учителей, столько всевозможных оценок окружающей реальности, а также поведения-ребенка, его работы, представлений, взаимоотношений, качеств личности. Отсюда — необходимость развития собственной позиции, эмансипации от непосредственного воздействия старших.

3. Внедрение общественно-полезного труда в школьное обучение приводит к возникновению у ребенка переживания себя как участника общественно-трудовой деятельности.

4. Возникновение новых требований в семье — реальной помощи по хозяйству, ответственности.

5. Изменение утверждения детей в семье — с ним начинают советоваться. Расширение общественных взаимосвязей ребенка — предоставляется вероятность для участия в многогранной общественной существования коллектива. [15]

Присутствие внутренних биологических предпосылок объясняется тем, то что в данный период весь организм человека выходит в путь активной физиологической и биологической перестройки.

Кардинально перестраиваются мгновенно три системы: гормональная, кровеносная и костно-мышечная. Новые гормоны стремительными темпами выбрасываются в кровь, оказывают будоражащее воздействие на основную нервную систему, определяя начало полового созревания. Выражена неравномерность созревания различных органических систем. В кровеносной системе — мышечная ткань сердца опережает по темпам роста кровеносные сосуды, толчковая влияние сердечной мышцы вынуждает работать не готовые к этому ритму артерии в экстремальном порядке. В костно-мышечной системе — костная ткань опережает темпы роста мышц, которые, не успевая за ростом костей, натягиваются, формируя непрерывное внутреннее неудобство. Все данное приводит к тому, что повышаются утомляемость, возбудимость, нервозность, расстройство, драчливость подростков в 8—11 раз. [25]

Таким образом наступает отрицательная стадия подросткового возраста. Ей характерны волнение, тревога, диспропорции в физиологическом и психологическом формировании, агрессивность, противоречивость чувств, снижение трудоспособности, меланхолия и т. д. Позитивная стадия начинается постепенно и выражается в том, что школьник приступает чувствовать близость с природой, по-новому воспринимать искусство, у него появляется мир ценностей, потребность в интимной коммуникации, он переживает ощущение влюбленности, мечтает и т. д. (И. С. Коник).

Выделено 4 типа наиболее ярких интересов ребенка, называемых доминантами:

“эгоцентрическая доминанта” — заинтересованность ребенка к своей персоны;

“доминанта дали” — установка подростка на обширные, большие масштабы, которые для него гораздо более субъективно приемлемы, чем ближние, текущие, сегодняшние;

“доминанта усилия” — заинтересованность ребенка к противодействию, преодолению, волевым напряжениям, которые иногда выражаются в упрямстве, хулиганстве, борьбе против воспитательного авторитета, протесте;

“доминанта романтики” — заинтересованность к неизвестному, опасному, к приключениям, к героизму.

В указанном контексте совершается и смена ведущей деятельности. Роль ведущей в подростковом возрасте играет социально-значимая деятельность, средством реализации которой служит: учение (Л. И. Божович), общение (Д. Б. Эльконин), общественно-полезный труд (Д. И. Фельдштейн).[22]

Учение. Непосредственно в ходе обучения происходит овладение мышления в понятиях, без которого “нет понимания взаимоотношений, лежащих за явлениями” (Л. С. Выготский, 1984). Мышление в понятиях дает возможность проникать в суть вещей, понимать закономерности отношений между ними. Поэтому в следствии освоения новых познаний перестраиваются и методы мышления. Знания становятся личным достоянием учащегося, перерастая в его убеждения, что, в свою очередь, приводит к изменению взглядов в окружающую действительность (Л. И. Божович, 1968). Таким способом, “полная социализация мышления состоит в функции образования понятий” (Л. С. Выготский). Изменяется и вид познавательных интересов — возникает интерес по взаимоотношению к

определенному объекту, конкретный заинтересованность к содержанию предмета. (Л. И. Божович, 1968).

Взаимодействие. Основным мотивом поведения ребенка считается желание отыскать свое место среди ровесников. При этом недостаток такого рода способности весьма зачастую приводит к общественной неадаптированности и преступлениям (Л. И. Божович, 1968). Оценки ровесников начинают приобретать большее значение, чем оценки преподавателей и взрослых. Школьник предельно подвергается воздействию группы, ее ценностей; он боится потерять популярность среди сверстников. Интересно, что место ребенка в системе отношений находится в зависимости преимущественно от его нравственных качеств, а его состояние в группе устанавливает разную степень его “эмоционального благополучия”. В общении как деятельности происходит овладение ребенком социальных норм, переоценивание ценностей, удовлетворяется необходимость в признании и самоутверждении.[40]

Социально нужная работа. Пытаясь самоутвердиться в новой социальной позиции, школьник старается выйти за границы ученических дел в иную область, обладающую общественную важность. С целью осуществлении необходимости в активной социальной позиции ему нужна деятельность, получающая признание других людей, деятельность, которая может добавить ему роль как члену общества. Характерно, что если школьник оказывается перед выбором общения с друзьями и возможности участия в общественно-значимых процессах, подтверждающих его общественную важность, он чаще всего подбирает социальные дела. Социально нужная работа считается для ребенка той областью, где он способен осуществить собственные возросшие способности, желание к самостоятельности, удовлетворив потребность в признании со стороны взрослых, “создает вероятность осуществлении своей индивидуальности.

В фоне формирования ведущей деятельности происходит развитие психологических новообразований возраста, включающих в данном этапе все

без исключения стороны формирования личности: изменения происходят в области нравственности, в половом формировании, в высших психических функциях, в эмоциональной сфере.

Центральные новообразования: абстрактное понимание; самосознание; половая идентификация; чувство “взрослости”, переоценивание ценностей, автономная мораль.

При переходе с младшего школьного возраста к подростковому обязано качественно поменяться мышление ученика.

Суть перемены - в переходе с наглядно-образного мышления и начальных форм словесно-логического к гипотетико-рассуждающему мышлению, в основе которого находится большая степень обобщённости и абстрактности.

Необходимым обстоятельством развития подобного вида мышления считается умение сделать предметом собственной идеи саму идея. И непосредственно в подростковом возрасте возникают все условия для этого.

В 11-12 года у ребенка появляется желание иметь собственную точку зрения, всё обдумать и осознать, потребность в раздумьях для себя и окружающих, в размышлениях о предметах и явлениях, в том числе о тех, что не даны в непосредственно-чувственном восприятии.

Этой потребности соответствуют и открывающиеся новые умственные возможности у обучающихся средних классов.

Можно говорить о возникновении в начале подросткового возраста сензитивного этапа по взаимоотношению к закладыванию основ гипотетико-рассуждающего (абстрактно-логического) мышления.[37]

Общее интеллектуальное развитие учащихся, не умеющих оперировать абстрактными представлениями, сформированность которых является важным признаком мыслительно-речевого формирования, значительно замедляется. Не обладая методами логико-речевых преобразований, ученик показывает незначительный степень языкового формирования. При этом он неточно выражает свои идеи, создает неверные заключения, старается к

буквальному воссозданию текста учебника, тем наиболее, формируя у педагога понимание о себе как о неспособном, “трудном” ученике.

С несформированностью абстрактно-логического мышления связано и значительное число школьных трудностей ребенка, погружающих часто к стойкой академической неуспеваемости. Познания разного уровня- обобщённые и конкретные, приобретённые с помощью стихийно формирующихся процессов мыслительной работы, упорядочиваются слабо, и поэтому в голове учащегося они часто “сосуществуют” вместо того, чтобы складываться в иерархизированные системы.

Как показывает практика, специальная деятельность по целенаправленному формированию абстрактно-логических форм мышления в этот период не проводится.

Никак не создавать теоретическое представление у молодых людей, означает совсем не научить их по-настоящему рассуждать, по сути, остановить их умственное развитие.

Школьники, только начинающие учиться в средней школе, в связи с невысокой степенью сформированности абстрактно-логического мышления уже с первых дней приступают ощущать существенные проблемы в обучении, и, помимо этого, у них может в связи с этим сформироваться стойкое отрицательное отношение к учению и интеллектуальной деятельности в целом. [41]

Целенаправленное формирование абстрактно-логических форм мышления должно явиться основной задачей развития учащихся средней школы, начиная с младшего подросткового возраста.[23]

В моральной сфере две особенности заслуживают пристального внимания:

1. переоценка ценностей;

2. устойчивые “автономные” моральные взгляды, суждения и оценки, независимые от случайных влияний.

Однако мораль старшего подростка не имеет опоры в нравственных взглядах, ещё не формируется в миропонимание, потому может легко меняться под воздействием ровесников.

Противоречивость нравственного формирования характеризуется следующим типичным проявлением: “Подростки исключительно эгоистичны, считают себя средоточием Мира и, в то же время ни в один из следующих периодов своей жизни они не готовы на такую преданность и героизм.

Иногда действия молодых людей согласно взаимоотношению к другим людям грубо и бесцеремонно, хотя самочки они чрезвычайно ранимы. Их настроение колышется между сияющим оптимизмом и самым мрачным пессимизмом. Иногда они работают с неиссякаемым энтузиазмом, а в некоторых случаях медлительны и апатичны” (А.Фрейд).

Действия в старшем подростковом возрасте – проявление конфликта среди привычной зависимостью и желанием обособления. 7 класс – пик эмоциональной неуравновешенности. Молодые люди легко вызываются и не всегда имеют все шансы совладать с собственным состоянием. Это может являться источником к ухудшению дисциплины, особенно на последних уроках или после контрольных работ: подростки начинают громко говорить, смеяться.

Настроение подростков подвергается внезапным перепадам (переходы с безудержного веселья к депрессивной пассивности). Возрастает чувствительность, нервозность. Даже небольшое примечание нередко приводит к бурной реакции.

Итак, Старший школьный возраст — это период ранней юности, характеризующийся наступлением физической и психической зрелости. Однако процесс личностного формирования учащихся этого возраста происходит не гладко, имеет свои противоречия и трудности, которые, несомненно, накладывают свой отпечаток на процесс воспитания.

В старшем школьном возрасте большинство учащихся имеет устойчивые познавательные интересы. Особенно это относится к хорошо успевающим школьникам. В этом сказывается понимание их роли и значения в научно-техническом прогрессе. По этой причине отдельные старшеклассники меньше внимания уделяют изучению гуманитарных предметов.

Глава II. Использование чтения на уроках английского языка в 7 классе.

2.1. Английская художественная литература: понятие, развитие, значение

Английская художественная литература — это литература, принадлежащая конкретным общественно-политическим эпохам в истории Англии; литература, отражающая определенные системы нравственных идеалов и философских воззрений; литература, обладающая присущим ей внутренним (формальным, языковым) единством и спецификой.[30]

Английская литература — литература, написанная жителями Англии.

Исследователь английской литературы, Н.Михальская, выделяет следующие этапы развития английской литературы:

1. Литература Средних веков.

Данный период включает в себя:

1. литература раннего средневековья

2. англосаксонская литература V-XI веков

Древнейший промежуток английской литературы принадлежит к V-XI вв. нашей эры. Его основание сопряжено с вторжением на территорию Британии в середине V в. англосаксов и ютов - племен немецкого

происхождения; конец этапа датируется 1066 г., когда произошла битва при Гастингсе, завершившаяся завоеванием Британских островов норманнами.

Самое значительное с сохранившихся произведений англосаксонской поэзии - поэма «Беовульф» дошла до нас в списках X в., а возникновение этого памятника принадлежит приблизительно к VIII в. Поэма появилась на основе древних немецких преданий, имеющих отношение к языческим периодам.

Помимо «Беовульфа» сохранились образцы лирической англосаксонской поэзии. Это небольшие стихотворения: «Сетования жены» «Послание супруга» «Странник» и др [8]

3. литература эпохи Чосера

Английская литература обогащается и в идейном, и в жанровом отношении. Крупнейшие писатели XIV в. - Ленгленд, Гауэр, Чосер, разрабатывая традиционные рыцарские сюжеты, насыщают их современным содержанием, формируют произведения, овеянные дыханием напряженной и бурной жизни своего времени. Аллегорическая поэма дидактического характера и средневековая поэма, баллады и мадригалы, письма и оды, трактаты и проповеди, поэмы-призраки и венчающие творческий процесс Чосера «Кентерберийские повествования», вобравшие в себя все многообразие жанров этого периода, - таково жанровое разнообразие английской литературы XIV в. [22]

4. литература XI-XV веков

В 2-ой середине XI века Англия подвергается новому нашествию нормандцев. Она подпадает под власть нормандцев, которые на несколько веков утверждают в Англии превосходство норманнского диалекта французского языка и французской литературы. Наступает продолжительный период, известный в истории под именем периода англо-норманской литературы.

В течение первого столетия после нашествия нормандцев литература в англо-саксонском языке почти исчезает. И только через век вновь возникают в этом языке литературные памятники духовного содержания и позднее

светские, представлявшие собою переводы французских произведений. Благодаря этому смешению языков снова среди образованного общества большое значение приобретает латинский язык.

Период французского господства сохранил значимый след в дальнейшей истории английской литературы, которая, по мнению отдельных ученых, более связана с художественными приёмами и стилем французской литературы нормандского периода, чем с древней англо-саксонской литературой, с которой она была искусственно оторвана.

2. Литература эпохи Возрождения

В XV-XVI вв. в европейских странах происходит переход от феодального средневековья к новому времени, ознаменованному начальным периодом развития капитализма. Эта переходная эпоха получила название Возрождения, или Ренессанса.

Представителем раннего этапа английского Возрождения был Томас Мор. Пожалуй, самым ярким деятелем эпохи возрождения был Уильям Шекспир, который расширил английский язык.

3. Литература XVII века

Характерные черты английской литературы XVII в. определяются событиями буржуазной революции, которая состоялась в Великобритании в 1640-1660 гг., то есть намного раньше, чем в других странах.

Джон Мильтон, крупнейший английский поэт XVII в., с большой художественной силой отразил события английской буржуазной революции и настроя народных масс. Как поэт, публицист и философ Мильтон сложился под влиянием культуры эпохи Ренессанса и бурной общественно-политической борьбы своего времени.[5]

4. Литература XVIII века

В истории европейского сообщества XVTII в. знаменит как период Просвещения. Идеология и культура периода Просвещения формировались в условиях освободительного движения, содержание которого определялось исторической потребностью уничтожения феодализма и замены его

капиталистическими формами отношений. Это была переходная эпоха, завершившаяся Французской буржуазной революцией 1789-1794 гг., обозначившей крушение феодализма и начало нового этапа в истории европейского общества. Знаменитые деятели этой эпохи – Даниэль Дефо, Джонатан Свифт.[25]

5. Литература XIX века

XIX века включает много направлений в развитии английской литературы. Романтизм, реализм, натурализм, неоромантизм, эстетизм.

Известные деятели XIX века: Джордж Гордон Байрон, Вальтер Скотт, Чарльз Диккенс, сестры Бронте, Элизабет Гаскелл, Джордж Элиот, Роберт Луис Стивенсон, Артур Конан Дойл, Оскар Уайльд, Редьярд Киплинг, Уильям Моррис. [8]

6. Литература XX века:

1. английская литература в период 1918-1945 годов: основные явления. Модернизм

Начало глубоким изменениям в литературном процессе Англии в период 20-30-х годов XX в. было положено событиями первой мировой войны и связанными в нею последствиями, оказавшими воздействие на общественно-политическую и экономическую жизнь европейских государств. Формирование модернизма как нового художественного мышления, трансформация реализма и романтизма, возникновение сложных феноменов искусства, соединяющих претворение конкретно-исторического с извечным, жизненно-достоверное с мифологизацией, стремление к синтезу искусств и его реализация. Смена классической описательности универсалиями бытия, напряженные поиски новых средств художественной изобразительности и языка - характерные движения эпохи. В английской литературе XX в. в переднем крае модернизма - Джеймс Джойс, Вирджиния Вулф, Дэвид Герберт Лоуренс, метром модернизма в поэзии признан Томас Стернз Элиот. Каждый из их привнес собственный вклад в развитие и формирование английской литературы. В первой четверти XX в. эти

писатели заявили о себе как смелые новаторы и экспериментаторы в художественной прозе, в поэзии, в литературной критике.[9]

2. литература 1945-1990 годов

Историческим рубежом в жизни Великобритании и в развитии английской литературы стала вторая мировая война. Как и в предшествующие периоды своего развития, английская литература многоаспектна, ее художественные обретения и поиски интересны и значительны. В этот период появилось много талантливых писателей, которые писали в разных стилях. Детектив – Агата Кристи; научная фантастика – Артур Кларк; фэнтези – Джон Толкин, Джоан Роулинг; детская литература – Клайв Стейплз Льюис.[35]

Таким образом, английская литература - составная часть мировой культуры. Лучшие традиции английского искусства обогатили мировую литературу; произведения мастеров английской художественной прозы и поэзии, переведенные на многие языки, завоевали признание далеко за пределами Англии.

2.2. Методические рекомендации по использованию художественной английской литературы на уроках английского языка

Педагог применяет художественную литературу как источник, откуда он заимствует яркие фигуры сопоставления и точные фразы с целью собственного изложения. В данных случаях материал художественного произведения органически включает педагога в рассказ, описания, характеристику и принимается обучающимся не как литературная отрывок, а как неотъемлемый компонент красочного изложения учителя.

1. Начинающему учителю полезно при подготовке к уроку включить в план своего рассказа отдельные маленькие фрагменты, краткие характеристики, яркие изображения, меткие выражения из произведения

писателя. В практики обучения как единственный из способов применения художественной литературы имеет место краткий пересказ.

2. Критериями отбора литературы служат: художественные достоинства; доступность; соответствие возрастным особенностям; воспитательное значение книги. Учитель знакомить учеников с рекомендательным списком художественной литературы, показывает некоторые книги из списка и дает краткие аннотации. В отборе художественной литературе для использования на уроках английского языка учитель руководствуется двумя основными моментами. Прежде всего, познавательно-воспитательной ценности материала. И второе определение момента в отборе материала является его высокая художественная ценность;[32]

3. При подготовке уроков с применением английской художественной литературы учитель обязан внимательно выбирать из большого произведение материал с целью собственного повествования и фрагменты для чтения на уроки английского языка;

4. Скомпоновать выбранный материал, руководствуясь планом урока и учитывая время. В распоряжении учителя существуют другие разнообразные приемы и способы ее применение на уроки. Обращение в художественную литературу полезно в первую очередь и лично педагогу. Обогащенный её образом, он сможет ярче и точнее передать программный материал;

5. Учитывать возрастные особенности старшего подросткового возраста. Не стоит брать литературу 17-19 века, т.к. она будет скучна для этого возраста и не совсем понятна. На уроках английского языка можно использовать литературу современных писателей, таких как Толкин, Д. Роулинг, Клайв Стэйплз Льюис, Алан Милн, Ян Флеминг. Произведения этих авторов будут интересны старшему подростку на уроках английского языка;[2]

6. Учитывать степень владения языка учащихся в 7 классе;

7. Необходимо принимать во внимание актуальность материла;

8. Должна присутствовать тематическая близостью предмета изложения к жизненному опыту и интересам обучающихся;

9. Иметь возможностью столкновения точек зрения и мнений, дающих повод для дискуссий.[21]

10. Текст должен нести воспитательную значимость. Отбирать текст необходимо с позиций того, какие нравственные проблемы поднимаются в них, как они решаются, близки ли они ученикам.

Этим критериям отбора удовлетворяют художественные тексты страны изучаемого языка. Сторонники литературно страноведческого подхода доказ ывают, почему именно художественная литература наиболее предпочтительн а для чтения и дальнейшего обсуждения на уроке.

11. Выбор художественного текста в качестве основного предмета домашнего чтения не случаен.

12. Тексты из английской художественно литературы можно использовать для домашнего чтения.

13. Целесообразность применения художественного материала подтверждается ещё и тем, что методически наиболее целесообразно читать произведения в продолжениях, а не отдельные тексты. При чтении серии отрывков одного произведения непонимание отдельных моментов текстового фрагмента может восполниться в занятии в период обсуждения прочитанного, что упрощает в свою очередь прочтение последующего фрагмента.[36]

14. Следующим доводом в пользу художественных произведений как основного материала для домашнего чтения считается особенность их композиционного построения, которое обладает, с одной стороны, силой эмоционального влияния на читателя, с другой — способствует наилучшему пониманию прочтенного.[24]

15. Одной из основных черт художественного произведения считается фабульность (событийность). Читатель ждет разрешения

конфликта. Волнение, связанное с интригой, заставляет его сосредоточить внимание на мотивировке поступков героев. Все компоненты сюжета художественного произведения способствуют правильной направленности понимания дальнейшего изложения, а следовательно, стимулируют и языковую догадку.[3]

16. Лексика художественных текстов, в отличие от нехудожественных, непосредственно соприкасается с обыкновенным словарем разговорного стиля. Поэтому вероятность достижения неразрывной взаимосвязи преподавания чтению и говорению в базе художественных текстов в рамках углубленной программы согласно домашнему чтению очевидна.

17. Использование художественных текстов неотделимо с страноведческого аспекта обучения иностранных языков.

18. Наряду с решением основных речевых и лингвистических задач домашнее чтение, построенное на произведениях художественной литературы, может способствовать осуществлению важной образовательной цели — введению учащихся в мир культуры страны изучаемого языка.[4]

Ведущим принципом отбора художественных произведений при таком подходе является их общеизвестность в среде носителей языка, облигаторность (по терминологии Е. М. Верещагина и Г. М. Костомарова). Это должны быть такие произведения, которые принадлежат, к массовым фоновым знаниям представителей данной культурно-языковой общности.
Особое место в ряду реалий, имеющих общекультурную значимость (применительно к художественному произведению), занимают имена литературных персонажей. Каждый образ несет в себе определенное количество информации, в том числе и национально-культурной, т. е. страноведческой.[21]

19. Необходимо иметь в виду о убеждении языковый доступности, который добивается обширным использованием разработанной методики адаптации текстов в учебных целях.

Условия преподавания не дают возможность в полной мере осуществить этот принцип отбора (так ведь, как и социально-исторический) системно в курсе углубленного преподавания иностранных языков в средней школе. Однако при чтении художественных творений немаловажно направить обучающихся в месте и времени развертывания событий, для того чтобы у их сформировалось понимание о культурно-государственной специфике единичных районов страны, а также о этой исторической эпохе, в фоне которой развиваются события.

Таким способом, мы предприняли попытку создать методичные рекомендации учителю английского языка по использованию художественной английской литературы в уроках английского языка.

Заключение

В данной работе мы разносторонне исследовали процесс чтения английской художественной литературы. Дали понятие процесса чтения.

Определили виды чтения, цели чтения в образовательном процессе, рассмотрели чтение как вид речевой деятельности.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости использовании чтения художественной литературы в процессе изучение английского языка.

Во-первых, в процессе обучения языку человек должен иметь возможность изучения культуры страны изучаемого языка, соприкасаться с живым языком, а не условно – учебным. Но возможность общения с живыми носителями языка, возможность погружения в языковую среду имеют немногие. Тогда как возможность читать на иностранном языке имеют все.

Во-вторых, в процессе чтения у человека включается зрительное восприятие. Собственно изменяется и роль различных ощущений. Зрительное восприятие информации и процесс протекания информации обеспечивают более надежное сохранение образов, чем слуховое, так как, читающий имеет возможность регулировать и управлять этим процессом. При чтении человек не только видит текст, но и проговаривает его про себя и одновременно как бы слышит себя со стороны.

При чтении текста вслух обучающийся воспроизводит, проговаривает текст, использую фонетику изучаемого языка, развиваются речевые навыки.

Во время чтения текста включается все уровни овладения языком – фонетика, орфография, грамматика и т.д. Читающий пополняет свой словарный запас.

Важным компонентом процесса чтения является механизм вероятного прогнозирования. Смысловое прогнозирование – умение предугадать содержание текста и сделать предположения о дальнейшем развитии событий. Вербальное прогнозирование – умение по начальным буквам угадать слово и т.д. Прогностические умения активизируют фоновые

значения, языковой опыт, побуждают читающего включать способности своей долговременной памяти и своего личного и социально опыта.

Чтение – основной вид познавательной деятельности человека. В процессе чтения возникает заинтересованность читателя, которая постепенно переходит в устойчивый и осознанный интерес к определенной литературе, определенным знанием.

Чтение развивает мышление обучающего, формирует качества наиболее развитого и социального ценного человека.

Чтение должно быть обязательным составляющим компонентом любого образовательного процесса. Тем более процесса изучения иностранного языка.

Список использованных источников и литературы

1. Banford, J & Day, R. R. (2004) Extensive Reading Activities for teaching Language, Cambridge University Press
2. Day, R., Bassett, J., Bowler, B., etc. (2010) Bringing extensive reading into the classroom, Oxford University Press
3. Nuttall, C. (1996) Teaching Reading Skills in a Foreign Language, Macmillan Heinemann
4. Silberstein, S. (1994) Techniques and Resources in Teaching Reading, Oxford University Press.
5. Urquhart, S. & Weir, C. (1998) Reading in a Second Language: Process, Product and Practice, Longman
6. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для вузов – М.: Академический проект, 2000.
7. Алексеев М.П. Из истории английской литературы. — М.; Л., 1960. – 502 с.
8. Аникин Г. В., Михальская Н. П. История английской литературы. Учеб. пособие для студентов педагог, ин-тов и фак. иностр. яз. Москва Высшая школа, 1975 – 582с.
9. Аникст А.А. История английской литературы М.: Учпедгиз, 1956. - 464 с.
10. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам – М.: Просвещение, 1969. – 279 с.
11. Балакирева, М. «Использование книги для чтения на уроках иностранного языка», приложение к газете «Первое сентября» «Английский язык», №8, 2002.
12. Беляев, Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. / Б. В. Беляев. – М.: Просвещение, 1965. – 174 с.
13. Беспальчикова, Е.В. Обучение анализу текста / Е. В. Беспальчикова // Иностранные языки в школе. – 2002. - № 2. - С.47.

14. Волков, Б.С. Психология подростка: Учебное пособие для студентов педагогических вузов. – М.: Издательство: Академический проект, Гаудеамус, 208 с.

15. Габай Т.В. Педагогическая психология. – М.: Академия, 2010. – 240 с.

16. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: АРКТИ, 2003. — 192 с.

17. Гальскова, Н. Д., Гез, Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. Пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.

18. Гамезо М.В. Учебная деятельность // Гамезо М.В. Курс общей, возрастной и педагогической психологии. - М., 1982. - С.250.

19. Гамезо, М.В., Петрова, Е.А., Орлова, Л.М. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. — М.: Педагогическое общество России, 2003. — 512 с.

20. Дубравина И.В. Возрастная и педагогическая психология: Учебное пособие – М.: Академия, 2002.

21. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. - М.: Просвещение, 1991. - 222с.

22. Ильина И. Методика преподавания английского языка: учебное пособие: рек. МО и науки РК для орг. тех. и проф. образов. / И. Ильина, Р. Нургалиева.- Астана: Фолиант, 201с.-

23. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. Пособие для учителя – 2-е издание.– М.: Просвещение, 1993.

24. Клычникова, З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З.И. Клычникова. - М.: Просвещение, 1983. – 207с.

25. Краковский А. П. О подростках: Педагогика – М.: 2005, – 271 с.

26. Кузьменко О.Д. Содержание обучения чтению на английском языке в средней школе: Автореф. дис. канд. пед. наук.- M.J 970.-25 с.

27. Маслыко Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф.,Петрова С.И. -3-е изд-Минск: Высшая школа, 1997 – 522 с.

28. Молдавская, Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения/ Н.Д. Молдавская - М., 2006 – 452 с.

29. Немов, Р.С. Учебное издание психология: в трех книгах; книга 2 психология образования. – М.: Издание просвещение владос, 2004.

30. Николаенко, И. С. Читать и понимать авторский замысел / И. С. Николаенко // Журнал «Коммуникативная методика» - 2005. - №1. – С. 60.

31. Обухова Л.Ф.: Возрастная психология. - М.: Высшее образование, 2006. – 460 с.

32. Обучение чтению: учебное пособие / Под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. – Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. – 40 с. (Серия «Методика обучения иностранному языкам», 13).

33. Пагис Н.А. Работа с художественным текстом на уроках английской литературы / «ИЯШ» - №6 – 2004 г.

34. Рогова, Г.В., Рабинович, Ф.М., Сахарова, Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова – М.: Просвещение, 2001. – 351 с.

35. Саруханян А.П. Английская литература: 1945-1980 М.: Наука, 1987. - 514 с.

36. Селиванов, Н. А. Литературно - страноведческий подход к отбору текстов для домашнего чтения, // Журнал «Иностранные языки в школе», №1, 1991, с. 80.

37. Склярова Т.В.: Возрастная психология и педагогика. - М.: ПСТГУ, 2005. – 128 с.

38. Соловова Е.Н. «Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций» - Москва, 2002

39. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам : пособие для студентов педагогических вузов и учителей.- М.: Астрель, 2008.-238 с.

40. Соловьева О.В. Закономерности развития познавательных способностей школьников: Возрастная и педагогическая психология // Вопросы психологии. – 2004, №3.

41. Сорокоумова Е.А.: Возрастная психология. – СПб.: Питер, 2009. – 432.

42. Фадеев, В. М. «Домашнее чтение в старших классах, его организация и приемы контроля», // Журнал «Иностранные языки в школе», №6, 2000, с 90.

43. Фоломкина С. К. Текст в обучении иностранным языкам //Иностранные языки в школе, 1985.-М.-№ 3.-С. 18-22.

44. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе : учеб.-метод. пособие / С. К. Фоломкина ; науч. ред. д.п.н., проф. Н. И. Гез. - Изд. 2-е, испр. - Москва: Высш. шк., 2005. - 253с.

45. Шубин Э.П. Основные принципы методики обучения иностранным языкам. – М.: Учпедгиз, 1963. – 191 с.

Приложение

Тексты для чтения

Before reading the text. Answer my some questions.

1. ***Did you watch films about Alice?***
2. ***Did you read the book Alice's Adventures in Wonderland?***

Let's read and translate this story.

Alice was beginning to get very bored. She and her sister were sitting under the trees. Her sister was reading, but Alice had nothing to do. Once or twice she looked into her sister's book, but it had no pictures or conversations in it.

And what is the use of a book, thought Alice, without pictures or conversations?'

She tried to think of something to do, but it was a hot day and she felt very sleepy and stupid. She was still sitting and thinking when suddenly a White Rabbit with pink eyes ran past her.

There was nothing really strange about seeing a rabbit. And Alice was not very surprised when the Rabbit said, Oh dear! Oh dear! I shall be late! (Perhaps it was a little strange, Alice thought later, but at the time she was not surprised.

But then the Rabbit took a watch out of its pocket, looked at it, and hurried on. At once Alice jumped to her feet.

I've never before seen a rabbit with either a pocket, or a watch to take out of it,' she thought. And she ran quickly across the field after the Rabbit. She did not stop to think, and when the Rabbit ran down a large rabbit- hole, Alice followed it immediately.

After a little way the rabbit-hole suddenly went down, deep into the ground. Alice could not stop herself falling, and down she went, too.

It was a very strange hole. Alice was falling very slowly, and she had time to think and to look around her. She could see nothing below her because it was so dark. But when she looked at the sides of the hole, she could see cupboards and books and pictures on the walls. She had time to take things out of a cupboard, look at them, and then put them back in a cupboard lower down.

Well! Thought Alice. After a fall like this, I can fall anywhere! I can fall downstairs at home, and I won't cry or say a word about it!

Down, down, down. How far have I fallen now? Alice said aloud to herself. 'Perhaps I'm near the centre of the earth. Let me think . . . That's four thousand miles down. (Alice was very good at her school lessons and could remember a lot of things like this.)

Down, down, down. Would she ever stop falling? Alice was very nearly asleep when, suddenly, she was sitting on the ground. Quickly, she jumped to her feet and looked around. She could see the White Rabbit, who was hurrying away and still talking to himself. 'Oh my ears and whiskers!' he was saying. How late it's getting!

Good! Now you should read this part of himself.

Alice ran after him like the wind. She was getting very near him when he suddenly turned a corner. Alice ran round the corner too, and then stopped. She was now in a long, dark room with doors all round the walls, and she could not see the White Rabbit anywhere.

She tried to open the doors, but they were all locked. How will I ever get out again?' she thought sadly. Then she saw a little glass table with three legs, and on the top of it was a very small gold key. Alice quickly took the key and tried it in all the doors, but oh dear! Either the locks were too big, or the key was too small, but she could not open any of the doors.

Then she saw another door, a door that was only forty centimetres high. The little gold key unlocked this door easily, but of course Alice could not get through it - she was much too big. So she lay on the floor and looked through the open door, into a beautiful garden with green trees and bright flowers. Poor Alice was very unhappy. What a wonderful garden! she said to herself. 'I'd like to be out there - not in this dark room. Why can't I get smaller?' It was already a very strange day, and Alice was beginning to think that anything was possible.

After a while she locked the door again, got up and went back to the glass table. She put the key down and then she saw a little bottle on the table ('I'm sure it

wasn't here before,' said Alice). Round the neck of the bottle was a piece of paper with the words DRINK ME in large letters.

But Alice was a careful girl. 'It can be dangerous to drink out of strange bottles,' she said. 'What will it do to me?' She drank a little bit very slowly. The taste was very nice, like chocolate and oranges and hot sweet coffee, and very soon Alice finished the bottle.

What a strange feeling!' said Alice. 'I think I'm getting smaller and smaller every second.'

And she was. A few minutes later she was only twenty- five centimetres high. 'And now,' she said happily, 'I can get through the little door into that beautiful garden.'

She ran at once to the door. When she got there, she remembered that the little gold key was back on the glass table. She ran back to the table for it, but of course, she was now much too small! There was the key, high above her, on top of the table. She tried very hard to climb up the table leg, but she could not do it.

At last, tired and unhappy, Alice sat down on the floor and cried. But after a while she spoke to herself angrily.

Come now,' she said. 'Stop crying at once. What's the use of crying?' She was a strange child, and often talked to herself like this.

Soon she saw a little glass box near her on the floor. She opened it, and found a very small cake with the words EAT ME on it.

Answer my questions! ***Who is the main character in this part?***

What happened to Alice, when she went down the rabbit-hole?

Let's do exercise true/false. Look at the blackboard

1. *Alice found bottle with paper Drink me – True/false*
2. *Alice met rabbit - True/false – True/false*
3. *Alice pushed into the hole – True/false*
4. *Alice went into door – True/false*

Alice found a small cake with the words eat me – True/false

Before reading the text. Answer my some questions.

1. **Do you know the author Jerome K. Jerome?**
2. **Do you like travelling?**
3. **How many times did you go camping?**

Packing by Jerome K. Jerome

Holiday time was near now, and we, that is, Harris and George and I met to discuss our plans. Harris said that the first thing was to discuss what to take with us. He also said that we couldn't take the whole world in a boat. They could take what they really needed.

"It is very important," Harris said, "to have everything we need for a long swim every morning before breakfast." He also said that a long swim always gave him fine appetite. "If you're going to eat more than you usually do," George said, "I think we'll let you go swimming not more than once in three or four days. If you go swimming every day, we'll never have enough food for you. We won't be able to carry so much in the boat. "

So we discussed the food question. "Begin with breakfast," George said. "For breakfast we must have a tea-pot," Harris said, "ham, eggs, bread and butter and jam. It's easy to prepare breakfast with such things. And for lunch — cold meat, bread and butter and jam — but no cheese. "

We agreed. Cheese in a boat in summer, little by little becomes the master of all the food. You may think you're eating sausage or meat and potatoes or cake, but it all seems to be cheese.

Choose the right variant

1. George, Harris and Jerome decided to discuss ....

a) future holidays b) the weather c) the newspaper article

2. It happened in ....

a) summer b) spring c) winter

3. Harris liked ... very much.

a) boating b) swimming c) playing football

4. He wanted to ... after swimming.

a) eat b) drink c) sleep

5. They decided ... cheese.

a) not to take b) to take c) to buy

Answer the questions:

1. What is the text about?
2. Where did the friends want to go?
3. What could give Harris a good appetite?
4. Why was cheese the "master" of all food in summer?
5. Whose idea was to take few clothes?

Before reading the text. Answer my some questions.

1. Do you read the book about Tom Sawyer?
2. Do you watch films about Tom Sawyer?
3. Do you know who is Mark Twain?

The adventure of Tom Sawyer

"Tom!"

No answer.

"Tom!"

No answer.

"Where is that boy, I wonder? You, Tom!" No answer.

The old lady pulled her spectacles down and looked over them about the room. Then she put them up and looked out under them. She looked puzzled for a moment, and then she said loud enough for the furniture to hear:

"Well, if I find you, I'll —"

She looked under the bed, then she went to the open door and stood in it and looked out into the garden. No Tom. So she shouted:

"Y-o-u-u, Tom!"

There was a noise behind her and she turned just in time to see a small boy opening the door of a closet. She quickly ran and caught him by his collar.

"There! I forgot about that closet. What did you do in there?"

"Nothing."

"Nothing! Look at your hands. And look at your mouth. What is that on your hands and face?"

"I don't know, aunt."

"Well, I know. It's jam, that's what it is. I've told you forty times to let that jam alone. Give me that switch."

"My! Look behind you, aunt!"

The old lady turned round, and snatched her skirts out of danger. At that moment the boy ran out of the door, jumped over the high board fence, and disappeared.

His aunt Polly stood surprised for a moment, and then broke into laughter.

"What a boy, can't I never learn anything? Hasn't he played me enough tricks like that by this time? But, to tell the truth, he never plays them alike two days, and how can I know what's coming? He knows very well just how long he can torment me before I lose my tem-per. And he knows if he can put me off for a minute or make me laugh, it's all down again and I can't punish him. He's a troublemaker, that boy, but he's my own dead sister's child, poor thing. Every time I let him off, my conscience hurts me, and every time I hit him my old heart breaks. If he misses school this afternoon, I'll just have to make him work tomorrow, to punish him. It's hard to make him work on Saturday, when all the boys are having holiday, but he hates work more than he hates anything else. He needs harsh discipline, and I've got to do some of my duty for him, or I'll ruin the child."

Tom did miss school that afternoon, and he had a very good time. He had forgotten all his troubles. Not because his troubles were less heavy and bitter to him than a man's are to a man, but because a new and pow¬erful interest drove them out of his mind for the time. This new interest was a new, bird-like manner of whis¬tling, which he had just learned from a Negro, and he was eager to practise it. The reader probably remembers how to do it, if he has ever been a boy. He

walked down the street with his mouth full of harmony and his soul full of pleasure. He felt like an astronomer who had dis¬covered a new planet.

The summer evenings were long. It was not dark, yet. Suddenly Tom stopped whistling. A stranger was be¬fore him — a boy a little larger than himself. New peo¬ple were not often seen in the poor little town of St. Pe¬tersburg. This boy was well dressed, too — well dressed on a weekday. This was unusual. He had shoes on, and it was only Friday. He even wore a necktie.

The more Tom looked at the boy, the higher he turned up his nose and the poorer his own clothes seemed to him. The boys did not speak. If one moved, the other moved — but only in a circle. They kept face to face and eye to eye all the time. Finally Tom said-

"I can beat you!"

"I'd like to see how you'll try to do it."

"Well, I can do it."

No you can't." "Yes, I can."

"No you can't."

"I can."

"You can't."

"Cant"

"Can't!"

An uncomfortable pause. Then Tom said-

"What's your name?"

"It isn't any of your business, maybe."

"Well, I can make it my business."

"Well, why don't you?"

"If you say much, I will."

"Much — much — much. There, now."

"Oh, you think you're clever, don't you? I could beat you with one hand."

"Well, why don't you do it? You say you can do it." "Well, I will, if you fool with me."

"Oh yes I've heard things like these."

;You think you're some, don't you? Oh, what a hat

"You can knock it off if you don't like it." "Take a walk!"

"Well, why don't you do it then? It's because you're afraid."

"I am not afraid."

"You are."

"I am not."

"You are."

"You're a liar!"

"You're another."

Another pause, and more going around each other. Finally they were shoulder to shoulder. Tom said:

"Get away from here!"

"Go away yourself!"

"I won't."

"I won't, either."

So they stood, each with a foot put at an angle, wrestling, and looking at each other with hatred. But neither could get an advantage. After some struggle each of them moved back, and Tom said•

"You're a coward. I'll tell my big brother about you, and he can beat you with his little finger, and I'll make him do it, too."

"I am not afraid of your big brother. I've got a brother that's bigger than yours — and what's more, he can throw him over that fence, too."

(Both brothers were not real, of course.)

"That's a lie."

Tom drew a line in the dust with his big toe, and

said:

"If you step over that, I'll beat you until you can't stand up."

The new boy stepped over, and said:

"Now you said you'd do it, now let's see how you do it."

"For two cents I will do it."

The new boy took two copper coins out of his pock¬et and held them out. Tom struck them to the ground. In a moment both boys were rolling in the dirt, like cats. For a minute they tore at each other's hair and clothes, and scratched each other's nose, and covered themselves with dust and glory. Finally through the fog of battle Tom appeared. He was sitting on the new boy, and beat¬ing him with his fists.

"Say enough!" said he.

The boy only struggled to free himself. He was cry¬ing. He was angry with Tom.

"Say enough!" and Tom went on beating the boy.

At last the stranger cried out "Enough!" and Tom let him stand up and said:

"Now that'll teach you how to fool with me."

The new boy went off brushing the dust from his clothes, looking back and shaking his head and threaten¬ing what he would do to Tom the "next time he caught him out." Tom laughed. As soon as his back was turned, the new boy took a stone, threw it at Tom and Mt him between the shoulders, and then ran like an antelope. Tom followed the boy home, and found out where he lived. He then stayed at the gate for some time, but the enemy only made faces at him through the window and refused to come outside. At last the enemy's mother appeared, and called Tom a bad child, and ordered Mm away. So he went away.

He got home late that night, and when he got in his room through the window, he found his aunt. When she saw his dirty clothes, she decided to turn his Saturday holiday into a working day.

Tasks:

Checking Comprehension

1. Answer the questions.

1) Where was Tom hiding? 2) What did he do there? 3) Why didn't Aunt Polly punish him? 4) Whom did Tom meet in the evening? 5) Why did the boys

have a fight? 6) How did the fight end? 7) Why did the boy hit Toin with a stone? 8) Why did Aunt Polly decide to make Tom work on Saturday?

2. Say true or false. Correct the false statements.

1) Aunt Polly could not find Tom under the bed. 2) Tom had ice-cream on his hands and face. 3) Tom had learned a new, bird-like manner of whistling. 4) The new boy asked his big brother to help him beat Torn. 5) The enemy's mother called Torn a bad child, and ordered him away.

3. Complete the sentences.

1) Aunt Polly could not often punish Tom be-cause

a) she felt sorry for the boy.

b) she was too busy.

c) she was afraid to hurt Tom.

2) Tom didn't like the new boy because

a) he didn't like strangers at all.

b) the boy was well-dressed on a weekday and even wore a necktie.

c) the boy was whistling the song he hated.

3) Tom followed the boy home because

a) the boy had invited Tom home to play.

b) Tom wanted to visit that part of town.

c) the boy had thrown a stone at him.