**Министерство образования Республики Беларусь**

**Учреждение образования**

**«Гомельский государственный университет**

**имени Франциска Скорины»**

**Факультет иностранных языков**

**Кафедра теории и практики английского языка**

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ПРОМЕЖУТОЧНОГО КОНТРОЛЯ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ В УСТНОЙ РЕЧИ

Курсовая работа

##### Исполнитель:

##### студентка группы А-32 \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Завадская Ю.С.

**Научный руководитель \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Вильковская Е.В.**

**преподаватель:**

**Гомель 2008**

**РЕФЕРАТ**

Курсовая работа 42 страницы, 20 источников

***Ключевые слова*:** КОНТРОЛЬ, ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК, ГОВОРЕНИЕ, КОММУНИКАЦИЯ, АУДИРОВАНИЕ, ТЕСТИРОВАНИЕ, УСТНАЯ РЕЧЬ, ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ, САМОКОНТРОЛЬ

 ***Объект исследования*:** промежуточный контроль знаний и умений учащихся в устной речи

***Цель курсовой работы:*** исследовать методику проведения промежуточного контроля знаний и умений учащихся в устной речи

 ***Результат исследования*:** проанализированы различные формы контроля знаний учащихся; выявлены основные типы мотивации; определена функциональная направленность промежуточного контроля

***Применение*:** учебный процесс

**СОДЕРЖАНИЕ**

Введение………………………………………………………………….4

1 Навык говорения как вид речевой деятельности……………………61.1Навык говорения…………………………………………………….6

1.2 Продвинутая стадия обучения……………………………………..9

1.3 Говорение как деятельность………………………………………..13

 2. Функции, объекты контроля при обучении иностранному языку..20

 2.1 Функции контроля....……………………………………...………..21

 2.2 Объекты контроля…………………………………………………..24

 2.3 Специфика и приемы контроля различных навыков в устной речи……………………………………………………………………….24

 2.3.1 Специфика и приемы контроля сформированности грамматических навыков устной речи……………………………………………………….27

2.3.2 Специфика и приемы контроля сформированности речевых умений………………………………………..………………………….29

2.3.3 Специфика и приемы контроля сформированности устно-речевой компетенции ……………………………………………………………….30

3.Методика организации устного контроля на уроке иностранного языка…………………………………………………………………..….31

3.1 Методология тестового контроля…………………………………..31

3.2 Использование тестовой методики при обучении чтению текстов различных функциональных стилей в старших классах………………..33

3.3 Аудирование как средство для развития самоконтроля…….……36

Заключение………………………………………………………………40

Список использованных источников………………………………….41

**ВВЕДЕНИЕ**

Контроль — это «надсмотр с целью проверки, проверка чего-либо; обеспечение или проверка правильности тех или иных действий»; «проверка, а также наблюдение с целью проверки»; «термин контроль иногда применяется в значении управления чем-либо». Контроль в дидактике — это проверка знаний, навыков и умений обучающихся. В любом учебном заведении контроль является важнейшей составной частью учебно-воспитательного процесса. Рациональное, эффективное управление обучением и воспитанием учащихся невозможно без четкой, научно организованной системы контроля.

Реализация контроля требует ясного понимания сущности данного явления, его значения в свете выполняемых им функций, четкого представления о требованиях к нему, о его объектах, формах и приемах. В самом общем виде контроль — это сложное диалектическое целое, в котором деятельность личности обучающего и воспитывающего — учителя — находится в тесной взаимосвязи с деятельностью обучаемого и воспитываемого — ученика.

Учитель в результате контроля:

— получает, на основе анализаяинтерпретации данных контроля, информацию о качестве своей работы, об эффективности тех или иных приемов обучения; следствием этого может явиться либо коррекция, либо полная перестройка использованной ранее методики (в случае, если желаемый результат не достигнут на определенном этапе обучения);

* располагает данными о допущенных методических ошибках и имеет возможность своевременно их исправить;
* более правильно планирует процесс обучения, более целенаправленно и рационально распределяет учебное время;
* получает сведения о результатах работы группы обучаемых в целом и каждого учащегося в отдельности, о его успехах и неудачах, а на основании этих данных может осуществлять дифференциацию и индивидуализацию обучения и воспитания.

Для ученика значение контроля заключается в том, что он:

* стимулирует учебную деятельность, повышает мотивацию к учению, показывает движение вперед в обучении;
* заставляет более прилежно учиться в случае неудач, вносит коррективы в его учебную деятельность.

Определение понятия контроль как компонента учебного процесса позволяет перейти к детальному рассмотрению его функций в обучении вообще и иностранному языку — в частности [1].

 Содержание обучения иностранным языкам в средней школе реализует его основные цели, направленные на развитие у школьников культуры общения в процессе формирования всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции. Данные компетенции предполагают формирование как чисто лингвистических навыков (лексических, фонетических, грамматических), так и их нормативное использование в устной и письменной речи. Предлагаемые темы, тексты, проблемы, речевые задачи ориентированы на формирование различных видов речевой деятельности (говорения, чтения, аудирования, письма), развитие социо-культурных навыков и умений, что обеспечивает использование иностранного языка (ИЯ) как средства общения, образования и

самообразования.

 Целью данной курсовой работы является исследование методики проведения промежуточного контроля знаний и умений учащихся в устной речи. Эта тема является весьма актуальной, так как ученики нуждаются в постоянном контроле их знаний.

Задачами данной курсовой работы является: анализ значения контроля знаний и умений учащихся; выявление основных факторов мотивации; изучение процесса подготовки и проведения промежуточного контроля; выделение основных функций контроля.

В обучении иностранному языку сложилась уникальная обстановка, когда практика опережает теорию. Еще не переосмыслены цели и задачи преподавания языков, в стадии обсуждения находятся новые концепции и подходы, но в практику уже вторгаются новые формы и методы, создается опыт, который постоянно требует научного обобщения осмысления.

**1 НАВЫК ГОВОРЕНИЯ КАК ВИД РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

* 1. **Навык говорения**

Владение суммой знаний на иностранном языке отнюдь не означает умения говорить на этом языке. Для развития навыка устной речи необходима соответствующая практика. Ученику известен лишь языковой код, при помощи которого он должен совершенствовать скорость и плавность речи. Наиболее подхо­дящие условия для этого - практика в стране изучаемого языка. Однако для большинства учащихся это неосуществимо. Не у всех есть возможность также общаться с носителями языка и в пределах своей страны. Тем не менее, навык говорения должен быть настолько развит в процессе обучения, чтобы учащиеся могли общаться на иностранном языке, как только в этом возник­нет необходимость.

Если учитель намерен содействовать, а не препятствовать развитию навыка устной речи, то он должен учитывать неко­торые психологические закономерности, способствующие раз­витию этого навыка.

Коммуникативный процесс определяется целью сообщения и условиями, в которых он осуществляется. Сообщая о чем-то, мы всегда предполагаем реакцию собеседника. Основываясь на этом, мы соответственно строим наше сообщение, отбирая те или иные языковые элементы. Таким образом, мы по-разному строим одно и то же сообщение в зависимости от того, передаем ли мы его ребенку другу, официальному лицу или незнакомцу. Мы также отбираем различные языковые элементы в зависимости от того, насколько доброжелателен наш собеседник. Посредством слов мы воздействуем на собеседника который так или иначе интерпре­тирует содержание нашего сообщения. Если, передавая сообще­ние мы не проводим тщательную операцию отбора слов, не учи­тываем реакцию собеседника, то принимаемое сообщение в таком случае может значительно отличаться от подаваемого. С по­добным явлением мы очень часто сталкиваемся в процессе комму­никации на родном языке. Если два человека принимают сообщение, посылаемое одним и тем же источником, то, как правило, оно' интерпретируется ими совершенно по-разному. Искажение при приеме сообщений наступает и в том случае, когда язык для одного из собеседников родной, а для другого иностранный. Не­понимание возникает за счет употребления в речи различных язы­ковых моделей, за счет своеобразия интонации, тона и тембра голоса мимики лица. Комбинируя элементы высказывания, мы определяем форму и содержание сообщения (доброжелательность, сарказм, ирония). Реакция собеседника (выражение лица, напря­жение паузы) позволяет судить о том, правильно ли понимается содержание сообщения. В зависимости от этого мы можем пре­кратить высказывание, сократить или повторить, добиваясь нужной реакции. Будучи источником сообщения, мы, в свою очередь, сами .реагируем на подаваемые нам информации. В та­ком случае отбор элементов для нашего сообщения может быть бесконечным. Однако при этом мы все-таки всегда учитываем индивидуальные особенности того, кто принимает наше сооб­щение [1, с. 27].

Очень часто слушающий адекватно понимает подаваемое ему сообщение, выбирая из ряда альтернатив ту, которую предпола­гает источник сообщения. Эта закономерность наглядно прояв­ляется в том случае , когда говорящий делает паузу, а слушаю­щий, заканчивая фразу, заполняет ее согласно своему предполо­жению. Если происходит ошибка, то говорящий объясняет, почему он выбирает то или иное слово для своего сообщения.

 Как известно, любой коммуникативный акт не предполагает мгновенного обмена мыслями. В процессе общения всегда возни­кают заминки, паузы, повторения, уточнения, так как говорящий стремится выбрать наиболее подходящие элементы для выражения содержания сообщения.

 Изучающие иностранный язык привыкли к быстрой реакции благодаря многочисленным тренировочным упражнениям.

 Настаивая на употреблении точной грамматической формы, на слишком тщательном отборе лексических единиц, учитель подчас требует от учащихся гораздо более совершенного высказы­вания на иностранном языке, чем на родном.

 В связи с тем, что сообщение принимается, вызывая определен­ную реакцию, вероятность его повторения увеличивается. Заучен­ные в результате повторения модели фразы будут, очевидно, встречаться в тренировочных упражнениях. Ситуация, в которой следует добиваться нужного ответа от ученика, должна соответ­ствовать реальным условиям общения.

В процессе общения очень многие структуры и фразы соот­носятся и повторяются. В связи с этим услышанное, например, в вопросе можно использовать в ответе и наоборот.

Навык устной речи на иностранном языке развивается лишь в том случае, елиосуществляется постоянная практика говоре­ния на этом языке.

Психологические факторы процесса коммуникации*.* Процесс общения на иностранном языке в классе во многом зависит от целого ряда психологических факторов. Спонтанное вербальное выражение отнюдь не сводится к умению пользоваться языковым кодом. У учащегося должна возникнуть потребность что-либо сказать. Очень часто молчаливому ученику просто нечего сказать в данный момент. Вполне возможно, что учитель выбирает для беседы такую тему, которая ему незнакома. В результате он не может ее обсуждать ни на родном, ни иностранном языке. Не­обходимо не только знать то, о чем говорить, но и иметь желание разговаривать с кем-то. В любом коммуникативном процессе понимание не менее важ­но, чем говорение.

 Вполне возможно, что ученик в достаточной степени овладел навыком говорения на новом языковом коде, но это отнюдь не означает, что в процессе устного общения он будет достаточно быстро понимать своего собеседника.

Будучи не в состоянии понять многие существенные элементы сообщения, он фактически не сможет отвечать на вопросы и про­должать беседу. Таким образом, попытка говорить на иностран­ном языке заканчивается неудачей. В связи с этим, прежде чем начать говорить, необходимо иметь длительную практику слуша­ния иноязычной речи. В процессе аудирования необходимо вы­делять основные мысли сообщения, прогнозировать дальнейшее вы­сказывание собеседника [2, с. 68].

Учителю необходимо знать индивидуальные особенности уча­щихся, которые во многом определяют ход беседы. Одни уче­ники разговорчивы, а другие слишком молчаливы. Именно от этого и зависит их участие в устной работе класса. Мно­гочисленные наблюдения показывают, что живые и разговорчи­вые дети овладевают языком гораздо быстрее, чем тихие и мол­чаливые.

Некоторые учащиеся очень осторожны, щепетильны, застен­чивы; они боятся допустить ошибку или остаться непонятыми, в связи с чем предпочитают промолчать, тем более что очень огра­ничены в выборе слов и выражений.

В том возрасте, когда большинство детей начинают изучать иностранный язык, они уже умеют достаточно глубоко и обосно­ванно выражать свои мысли на родном языке. Поэтому слишком примитивная речь на иностранном языке подчас их раздражает. Преподаватель должен учитывать этот психологический фактор, а также всегда помнить о своем преимуществе в процессе устно­го общения. Ему необходимо показать ученикам свое желание вести беседу, проявить максимум терпения в тот период, когда учащиеся овладевают новым орудием общения, учитывать прими­тивность их речи на иностранном языке, не соотнося это с их ни интеллектуальным развитием.

Не следует предлагать учащимся говорить на иностранном языке до тех пор, пока они не овладеют определенной суммой знаний. Как показывает психологический эксперимент, людям свойственно вести беседу тогда, когда есть взаимопонимание и обоюдное согласие. Очень часто в обществе люди предпочитают молчать, если знают, что их речь вызовет отрицательную реак­цию со стороны собеседников. Подобно этому ученик, каждую ошиб­ку которого исправляет учитель, не только теряет основную мысль высказывания, но и желание продолжать вести беседу. Следует как можно меньше исправлять ошибки учащихся в процессе их беглой речи. Целесообразно отметить одну или две повторяющиеся фонетические ошибки, которые ведут к искажению содержания, обратить на них внимание класса и отработать правильное произ­ношение [3, с. 32].

* 1. **Продвинутая стадия обучения**

Практика устной речи должна постоянно осуществляться на продвинутой стадии обучения. Однако подчас в классе пытаются обсуждать такие вопросы, о которых учащиеся имеют очень смут­ное представление даже на родном языке (например, анализ раз­личных литературных течений). В результате в классе, который раньше был очень активен, наступает период молчания. В полной растерянности учитель начинает читать лекции на иностранном языке, полагая, что таким путем он достигнет цели обучения на продвинутом этапе. Однако основная задача этого этапа — раз­вивать беглость спонтанной речи, от чего не должен отказываться ни один учитель.

Некоторые разработанные нами требования, возможно, явятся основой для дальнейшего совершенствования столь важного на­выка, как говорение.

Прежде всего, нельзя недооценивать роль аудирования в про­цессе развития навыка устной речи. В стране изучаемого языка ученик неминуемо будет слышать вокруг себя иностранную речь. Различные словосочетания, интонации, темп и ритм речи — все это непроизвольно запоминается в естественном языковом окру­жении. Все, что слышится, постепенно начинает использоваться в собственной речи. В результате достигается уровень говорения, свойственный носителям языка.

Во время занятий, разумеется, не всегда удается постоянно слушать иноязычную речь. Однако без практики аудирования учащиеся говорят очень неуверенно, медленно, используя, как правило, законы родного языка. Совершенно необходимо создать все условия для регулярного прослушивания соответствующих записей в лаборатории, так как если у ученика возникает слухо­вой образ речи, которому должна соответствовать его собствен­ная, то он сможем слушать текст с большей ве­роятностью приближаясь к модели иноязычной речи [1, с. 67].

Для развития беглой речи очень полезно вслед за диктором повторять модели различной языковой трудности. Если у учаще­гося нет такой возможности, то он может сам читать вслух отрыв­ки из современных рассказов или пьес. Наиболее употребительные модели полезно произносить вслух до тех пор, пока они с легко­стью не будут использоваться в речи. Повторение за диктором и чтение вслух обеспечивают практику произнесения более длин­ных фраз.

На ранней стадии обучения устная практика осуществляется на только что отработанном материале. На продвинутой стадии устная речь представляет собой умение пользоваться множеством структур и лексических единиц, умение отобрать необходимый материал для выражения содержания сообщения. Подобное умение должно развиваться на основе многократных упражнений, позволяющих выбрать из долговременной памяти тот материал, который был туда заложен. Этот процесс не представляет трудности, если ученик говорит на простые, близкие ему темы, не слишком заду­мываясь над их содержанием. Если в дальнейшем ему представ­ляется богатая устная практика, то он может говорить и о более глубоких, серьезных вещах. Невольно напрашивается вопрос: не слишком ли мы умаляем умственное развитие учеников? По всей вероятности, нет, так как невозможно одновременно разви­вать и навык беглой речи и осуществлять сложную мыслитель­ную операцию. Однако процесс отбора языковых элементов в устной речи требует тщательного экспериментального изучения. На продвинутой стадии обучения учащиеся должны употреблять в речи новые комбинации языковых элементов. Именно это уме­ние потребуется от них в стране изучаемого языка. Они наверня­ка используют все известные им средства языка для выражения своих мыслей. И чем дольше они будут находиться в языковой среде, тем скорее достигнут успеха в устной речи.

 С точением времени ученик становится все более независим от учителя. Поэтому по мере возможности он должен сам совер­шенствовать навык говорения, стараясь думать на иностранном языке. Например, можно описывать самому себе все, что встре­чается по пути в школу, перечислять все, что сделано за день или предполагается сделать. Таким образом, создается возмож­ность языковой практики, которая впоследствии неминуемо при­годится в стране изучаемого языка [4, с. 98].

 В связи с тем, что развитие навыков всех видов речевой дея­тельности тесно взаимосвязано и взаимообусловлено, совершен­ствование навыка говорения будет способствовать овладению про­цессами чтения и письма. А в связи с тем, что ученик сможет боль­ше читать, увеличится его словарный запас, используемый в устной речи. Прочитанный и записанный материал дает более глу­бокое представление о многих языковых явлениях. Для того чтобы способствовать развитию всех навыков необходимо активно обсуждать все­, о чем слышали, все, что прочитали или записали.
 На продвинутом этапе обучения более интенсивная устная практика может осуществляться на заседаниях кружка разговорной

речи. Мы надеемся, что ученики с радостью воспользуются этой возможностью. Если в школе есть лаборато­рия, то организация кружков окажется менее трудной. В таком случае более подготовленную часть класса можно направить в лабораторию для прослушивания рассказов, поэм, пьес, ранее пройденных в классе, для комментирования фильмов или радиопередач, для самостоятельной работы над произношением. В это время вторая половина класса может беседовать с учителем на ту или иную тему. Организация кружков разговорной речи тре­бует тщательной подготовки со стороны учителя и специально разработанной методики.

Учитель не должен надеяться, что хороших результатов мож­но достигнуть на одном лишь энтузиазме. Ограниченность сло­варного запаса, отсутствие фантазии может сделать работу скуч­ной и однообразной. Во избежание этого учитель должен очень тщательно планировать всю работу, координировать выбор тем. Темы могут охватывать широкий круг вопросов, могут меняться, если возникнет такая необходимость, но в любом случае каждая из них должна обучать. Некоторые учителя дают материал зара­нее, с тем чтобы учащиеся подготовились к занятию кружка. По всей вероятности, имеющийся у учеников список слов был бы достаточен для работы в кружке. Если учитель располагает фильмами, рассказывающими об обычаях людей страны изучае­мого языка, то их, конечно, можно использовать во время занятий кружка. Выбранная тема может изменяться, расширяться, сокращаться в ходе занятия в зависимости от вопросов учащихся, их ответов, высказываемых суждений и т. д. [5, с. 108].

Тема должна обусловить направление беседы, подсказать какие-то мысли. Учитель постоянно поддерживает беседу, тем более, если чувствует, что интерес к ней ослабевает. Прибли­зительный перечень тем может быть следующий: природа, семья, национальные праздники, путешествия, любимые писатели, фильмы, каникулы, какой я себе представляю школу, город, будущая карьера и т. д. Учитель, обладающий богатой фантазией, составит довольно обширный список разговорных тем.

Если на занятиях кружка часто делаются доклады, то боль­шинство учащихся невольно превращаются в пассивных слушате­лей, не имея возможности говорить. Ни одно заседание кружка не следует проводить формально, обстановка должна всегда быть непринужденной, дружеской, в которой все ученики чувствуют себя свободно, не стесняются ни учителя, ни своих товарищей, активно задают вопросы и обсуждают ответы. Ученики должны приходить на занятия с твердым намерением использовать все возможности для практики в устной речи [6, с. 32-33].

 Каковы допускаемые пределы исправления ошибок на занятиях кружка? Естественно, что непрерывное исправление ошибок расстроит и смутит говорящего, приведет к потере основной мысли высказывания, лишит его возможности говорить бегло и свободно. Поэтому учитель должен фиксировать ошибки, а не оговорки. Исправление следует делать очень деликатно, тихо, не прерывая речи учащегося. Если необходимо обратить внимание нескольких учащихся на типичную ошибку, то целесообразнее сделать это в конце урока, в то время как остальные продолжают вести беседу под руководством самого хорошего ученика.

Навык устной речи можно совершенствовать и в клубе, засе­дания которого проводятся на иностранном языке в дружеской непринужденной обстановке. В условиях клуба можно активизи­ровать тот лексический и грамматический материал, который был ранее отработан на уроках. В клубе следует реализовывать ту деятельность учащихся, к которой они проявляют интерес и на родном языке, а именно: постановка пьес, скетчей, проведение игр, конкурсов, бесед за чашкой кофе, просмотр фильмов, встре­ча с зарубежными гостями, празднование знаменательных дат. Несмотря на то что работой клуба руководит учитель, учащиеся сами должны сделать работу интересной, увлекательной, поддер­живая нравы и обычаи страны изучаемого языка. Например, сле­дует подобрать современные песни, которые поет молодежь, так как более серьезная музыка может быть рассчитана только на тех, кто ею специально занимается. Нельзя забывать о том, что ос­новная цель клуба, а следовательно, и песен — языковая прак­тика. Учитель должен обеспечить целенаправленную работу клу­ба, вовлечь в нее всех участников заседания. При отборе пьес следует особое внимание обратить на современность языка, а также на количество действующих лиц. Желательно, чтобы все участники клуба работали над одной и той же пьесой.

 Успех клуба во многом зависит от разнообразия видов дея­тельности, а также от обстановки на заседаниях.

 Если мы хотим, чтобы наши учащиеся говорили на иностран­ном языке, мы должны создать им условия для развития спонтан­ной речи. Этот вид деятельности следует умело сочетать со всеми другими [7, с. 54].

 Учитель должен добиваться беглости и плавности речи уча­щихся. При этом надо всегда помнить, что в силу индивидуаль­ных особенностей учащиеся достигают неодинакового уровня говорения. Такая же закономерность проявляется и при изуче­нии родного языка. Одни ученики говорят ярко, образно, ис­пользуя все богатство языка, а другие — скучно, банально, с тру­дом подбирая слова для выражения своих мыслей.

 Следует думать, что количество слов, которое можно выу­чить, бесконечно. Однако трудно предположить, какие именно слова потребуются ученику в дальнейшем; возможно, именно те, которые имеют наименьшую частоту употребления. Не зная условий, в которых ученики будут пользоваться иностранным языком, не­возможно точно определить и активный словарь в процессе обу­чения.

 В реальных условиях общения им не придется говорить о многих вещах и предметах, названия которых они выучили на уроках иностранного языка. Слова, представляющие интерес с точки зрения познания того или иного предмета, запоминаются гораздо быстрее.

Интенсивное запоминание слов создает у учеников впечатле­ние их большой значимости. Они не понимают, что смысл выска­зывания подчас определяется группой слов, а не отдельными словами, которые трудно понять вне контекста, вне связи с дру­гими словами. Поэтому, как только учащиеся овладевают некото­рым запасом слов, они должны знакомиться с их многозначностью, что очень важно для всех видов речевой деятельности. Следует как можно больше использовать знакомые слова, отрабатывая ту структуру, которую ученики должны быстро и точно понять [8, с. 94].

Неуверенность, возникающая в процессе говорения, чтения или письма, происходит за счет плохого знания слов. Это неиз­бежно, когда учащимся предлагают запомнить слишком большое количество слов. Устные формы обучения предполагают запоми­нание слов посредством многочисленных тренировок, что способ­ствует их более длительному сохранению в памяти. Новые слова заучиваются в контексте при помощи специальных упражнений. Употребляя одно и то же слово в различных значениях, учащиеся гораздо быстрее и легче запоминают его [9, с. 38].

Маленький ребенок довольно медленно овладевает словарем родного языка, используя в своей речи лишь самые необходимые слова. Однако в этот период, благодаря тому, что он постоянно слышит речь, увеличивается его пассивный словарь, который в дальнейшем все время пополняется.

В процессе обучения подобных условий, конечно, не возникает. Пополнение словаря учащихся происходит в тот период, когда они начинают читать. И чем больше они читают, тем богаче ста­новится их пассивный словарь, превращающийся в активный, если им пользуются в устной и письменной речи. Разумеется, как и в родном языке, невозможно употреблять в устной речи все слова, которые узнаются в тексте. Следует постоянно работать над расширением словарного запаса на иностранном языке, так как в противном случае будет очень трудно разговаривать. Однако необходимо помнить, что па начальной ступени речевой деятель­ности следует уподобляться ребенку, т. е. говорить просто, ис­пользуя самые общие слова, выражения, структуры. По мере увеличения знаний необходимо включать в свою речь более слож­ные модели, структурные образования, доступные для понимания окружающих.

 **1.3 Говорение как деятельность**

Говорение — это один из видов деятельности, поэтому оно обладает многими признаками деятель­ности вообще; но говорение есть речевая деятельность, следо­вательно, у него имеются и какие-то специфические признаки.

1) Мотивированность. Говорение всегда мотивированно. Чело­век, как правило, говорит потому, что у него есть для этого опреде­ленная внутренняя причина, есть мотив, выступающий, по выра­жению А. П. Леонтьева, в роли мотора деятельности. Мотив может быть осознаваем и неосознаваем в данный момент, но он всегда связан с общением (со всеми его компонентами). Поэтому в мето­дике обучения иноязычному общению следует говорить о коммуни­кативной мотивации (ведь мотивы присущи и любой другой дея­тельности) [10, с. 69].

В основе мотивации, как уже упоминалось, лежит потребность. В основе коммуникативной мотивации лежит потребность двух видов:

а) потребность в общении как таковая, свойственная человеку
как существу социальному,

б) потребность в совершении данного конкретного речевого
поступка, потребность «вмешаться» в данную речевую ситуацию.

Разумеется, оба эти вида взаимосвязаны, но в смысле их использования в обучении неоднозначны. Первый вид можно на­звать общей коммуникативной мотивацией*,* ее уровень часто не зависит от организации учебного процесса (есть люди разговор­чивые и неразговорчивые), но он является фоном для второго вида мотивации; второй вид — это ситуативная мотивация*,* уровень которой в решающей степени определяется тем как мы обучаем, в частности, как создаем речевые ситуации, какой используем материал, приемы и т. д.

Как ситуативные интересы ведут к образованию устойчивых ин­тересов, так и ситуативная мотивация воспитывает у обучаемого потребность в общении вообще, создает постоянную мотивационную готовность — чрезвычайно важный фактор успешного участия в общении и, следовательно, важный для установления речевого партнерства.

Отсутствие в отношениях учеников и учителя статуса речевых партнеров проистекает как раз от отсутствия коммуникативной мо­тивации (обоих видов). Коммуникативный метод призван в корне изменить положение.

2) Активность. Говорение — всегда процесс активный, ибо в нем проявляется отношение говорящих к окружающей действи­тельности. Это отношение имеет место не только тогда, когда чело­век говорит, но и когда он слушает собеседника (так называемая внутренняяактивность). Причем здесь имеется в виду не та ее сторона, которая направлена на аудирование, на понимание речи собеседника (рецепция — процесс тоже по-своему активный), а активность реакциина то, что воспринимается: попутная оценка высказываний, частичное планирование своей реплики и т. п. Внутренняя, активность возможна лишь благодаря тому, что пред­мет общения значим для данной личности и вызывает у нее эмо­циональное отношение.

Именно активность обеспечивает инициативноеречевое пове­дение собеседника, что так важно для достижения цели общения. Если в процессе обучения учащихся друг с другом или с учителем объединяет лишь то, что они участники процесса обучения, а не общения, то не может быть и речи о значимости для него реплик своего «собеседника», а, следовательно, не будет ни речевой актив­ности, ни инициативности.

3) Целенаправленность. Говорение всегда целенаправленно, ибо любое высказывание преследует какую-нибудь цель. Бесцель­ное (в плане общения) произнесение каких-то предложений есть проговаривание, а не говорение. В процессе общения проговаривание, как правило, не может иметь места. Говорящий всегда хочет достичь своим высказыванием какой-то цели: убедить или разубедить собеседника, вызвать сочувствие или разгневать его, поддержать его мнение или высмеять его и т. д. Подобные цели можно назвать коммуникативными задачами*.* Их решению и слу­жит целенаправленность говорения, т. е. подчиненность всех его качеств (как деятельности и как продукта) выполнению постав­ленной в общении задачи. Поэтому говорение может быть по­истине целенаправленным только тогда, когда ему присущи все не­обходимые качества, которые интегрируются в целенаправлен­ности.

Чтобы воздействовать на собеседника, говорящий обязан уметь достаточно хорошо говорить, уметь соответственно ситуации варьировать тактику высказывания во имя сохранения стратегии, которая только и приводит к выполнению коммуникативной за­дачи.

 Вполне понятно, что если говорение в процессе обучения не преследует целей воздействия на собеседника (это нередко имеет место на уроках), то оно не воспринимается как средство общения. Целенаправленность однозначно обязывает обу­чать говорению в условиях наличия коммуникативных задач, в условиях воздействия на своих речевых партнеров, т. е. в общении.

4) Связь с деятельностью. Говорение как один из видов рече­вой деятельности несамостоятельно. С одной речью, как отметил
А. А. Леонтьев, человеку нечего делать. Говорение обслужи­вает всю другую деятельность человека. Но говорение не только
играет служебную роль, оно во многом зависимо от общей дея­тельности человека. И это очень важно методически. Доста­точно упомянуть два момента.

Первый касается содержательного аспекта говорения, ко­торый полностью обусловлен сферами деятельности человека. Этим определяется отбор речевого материала и в какой-то степени его организация.

Второй момент связан со стимуляцией говорения. Потреб­ность, скажем, убедить кого-то в чем-то возникает, естественно, только в том случае, если ситуация, вызвавшая такую задачу, является следствиемкаких-то прежних событий, к которым причастны собеседники (иногда непосредственно они, иногда непосредственно через отношения с другими), или предтечейсобытий будущих. Иными словами, потребности убедить кого-то, допустим, в своей правоте у человека не возникнет, если обстоятельства, взаимоотношения, которые в принципе требуют действий по убеждению, не касаются каких-то аспектов дея­тельности самого человека не связаны с ними, не включены в контекст его деятельности*.* И чем шире и глубже эти связи каждой данной ситуации со всем контекстом деятельности, тем легче вызывается речевая реакция.

В процессе общения на родном языке мы постоянно находимся в определенном контексте деятельности. Именно схожесть кон­текстов позволяет нам так быстро находить общий язык с собе­седником, а иногда и понимать друг друга с полуслова.

Если с этой точки зрения взглянуть на процесс обучения, то не­трудно заметить, что упражнения часто выглядят как обособлен­ные островки: между ними есть дидактические мостики, но редко имеются мостики содержательные, смысловые. Это происходит в том случае, если то о чем ученик говорит на уроке, не связывается с контекстом его деятельности. Коммуникативный метод позволяет изменить это положение.

5) Связь с коммуникативной функцией мышления. Процесс речевой деятельности тесно связан с деятельностью мыслительной. Не случайно часто используется термин «мыслительно-речевая деятельность». Но то, что совершается в процессе мышления как «активном процессе отражения объективного мира в понятиях, суждениях, теориях», не идентично тому, что происходит при мыслительной деятельности*,* связанной с говорением. И дело здесь не в уровне владения языком: можно прекрасно владеть языком, свободно на нем общаться, но не уметь мыслить на ино­странном языке.

Дело в том, что перед человеком возникают разные задачи. На­пример, он должен путем познавательной деятельности найти что-то неизвестное, новое (для людей, для себя). Такова по сути дея­тельность ученых, таково в принципе учебное познание; речь здесь — вспомогательное средство, которым, кстати, надо владеть в совершенстве. Это мыслительные задачи*,* а мышление в них вы­полняет познавательную функцию*.*

В других случаях (например, кто-то высказывает несправед­ливые суждения о вашем друге, вы хотите их опровергнуть) прежде всего требуется речевой поступок*.* Мыслительная дея­тельность направлена на его совершение, подчинена ему*.* Кроме того, она иного характера: говорящий решает стратегические и тактические вопросы общения (стоит ли вступаться за друга, как это лучше сделать с учетом того, кто нападает на него, и т. п.), т. е. мышление ограничено рамками коммуникации и связанных с ней проблем. Это коммуникативнаяфункция мышления, а за­дачи приведенного образца можно назвать речемыслительными*.*

Разумеется, предлагаемое деление задач весьма условно, но оно помогает перенести центр тяжести в обучении на главное. Ведь говорение — это по сути дела постоянное решение коммуникатив­ных речемыслительных задач. И если мы хотим обучить говоре­нию как средству общения, то делать это следует на подобных же задачах. Именно это предусматривает коммуникативный метод.

6) Связь с личностью. Говорение неразрывно связано слич­ностью, и связь эта достаточно очевидна, но именно поэтому тре­бует в методических целях уточнения, детализации.

Общение есть тоже одна из форм общественного поведения, одна из форм проявления субъектно-объектных отношений. И если гово­рение обслуживает все другие деятельности и является средством общения, то компоненты личности не могут не проявляться в нем. Говорение во многом (если не во всем) обусловлено всеми компо­нентами личности, разумеется, в разной степени. Например, по­требности определяют мотивированность говорения, его смысловой аспект; интересы и интеллект — его содержательный аспект; эмо­ции и темперамент — его выразительность и т. д. Вне этих компонентов говорение немыслимо как таковое, ибо из него вы­холащивается вся его сущность как вида деятельности, как сред­ства общения.

Личность всегда индивидуальна, характеризуется неповтори­мым сочетанием особенностей, проявляющихся в способностях, характере, интеллекте, в чувствах, в протекании психических процессов, в потребностях, идеалах и интересах. Короче говоря, будучи включенной в общественные отношения, личность про­являет свою активность в своей жизненной позиции, которую она выражает в речи. Проявления личности в речи всегда индиви­дуальны, как и она сама.

Несомненно, что и развитие говорения должно происходить в условиях максимального подключения всех сфер сознания, всех компонентов личности. К этому и стремится коммуникативный метод.

7) Ситуативность. Ситуативность говорения как деятельности проявляется в соотнесенности речевых единиц с основными ком­понентами процесса общения. Так, на дальнейший ход развития общения может повлиять любая произнесенная одним собеседни­ком речевая единица, если она в смысловом отношении «вписы­вается» в контекст деятельности другого собеседника, т. е. прямо или косвенно затрагивает его взаимоотношения с каким-то другим лицом. Преломляясь через личность, эта речевая единица может менять коммуникативную задачу и влиять на мотивацию. Таковы ее потенциальные возможности.

 Когда речевая единица неспособна «продвинуть» речевую си­туацию, когда она, так сказать, повисает в воздухе, а, следователь­но, не поддерживает речевой контакт (или сначала не устанавли­вает его), значит, она не воспринимается собеседником как зна­чимая для контекста его деятельности, т. е. она неситуативна. Поэтому ситуативность мы будем понимать как соотнесенность речевой единицы с контекстом деятельности обеих сторон общения, с их взаимоотношениями, как потенциальную способность рече­вой единицы вмешиваться в систему взаимоотношений, развивать, двигать ее в желаемом направлении. Кратко можно сказать, что ситуативность есть потенция речевого контакта.

В процессе реального общения неситуативные высказывания не вызывают реакций собеседника; в процессе же обучения положе­ние ученика обязывает его реагировать на подобные высказыва­ния. Но польза от этого минимальна; ибо речевые единицы, будучи лишенными ситуативной соотнесенности, не связываются ассоциа­тивно (как говорят лингвисты, не маркируются) ни отношениями, ни речевыми задачами, ни мотивами, ни чувствами и т. п., поэтому либо исчезают из памяти, либо остаются в ней, но не вызываются в нужный момент, когда в них появляется коммуникативная потребность. Если обучение говорению организовано как процесс постоянного решения речемыслительных задач, то создается связь речевых единиц со всем необходимым, что обеспечивает способность усвоенного речевого материала к переносу в новые ситуации. Именно к такой организации процесса обучения стре­мится коммуникативный метод.

8) Эвристичность. Б любой деятельности многие автоматизи­рованные действия периодически, по мере надобности повторяют­ся, репродуцируются, человек в этом случае опирается на извест­ные ему алгоритмы действий. Но всякая деятельность (и речевая в том числе) не может быть полностью алгоритмизована, заучена, иначе пришлось бы согласиться с тем, что человек говорит всегда готовыми фразами. В действительности же всякий раз в зависимо­сти от ситуации общения порождается такое высказывание, кото­рое адекватно коммуникативной задаче, решает ее. Заранее это высказывание чаще всего предсказать нельзя. Такая непредсказу­емость речевых действий и есть эвристичность говорения.

Эвристичность указанных сторон процесса обучения говорению должна обеспечиваться методическийi ее организацией, которая накладывает свой отпечаток главным образом на отбор и распреде­ление речевого материала и на характер используемых упражне­ний. Эвристичность не исключает того, что в говорении исполь­зуются стереотипизированные действия, однако ведущими яв­ляются не они. Поэтому в методическом плане можно сказать, что эвристичность есть антизаучивание.

 Сказанное не означает отрицания роли заученного, если заучи­вание появляется как результат непроизвольного запоминания, как побочный продукт решения речемыслительных задач. Оно означает лишь, что эвристичность есть абсолютно ведущее звено в работе, есть соответствие приемов работы характеру говорения в психологическом и коммуникативном плане.

9) Самостоятельность. Это качество говорения как деятель­ности проявляется в том, что говорение, как правило, протекает: а) без заимствования мыслей из предварительно прочитанных или прослушанных источников; б) без опоры на полные или частичные записи того, что используется в речи; в) без опоры на иллюстративное изображение объектов высказывания; г) без обращения к родному языку [2, с. 17-23].

Не случайно началом умения считается тот момент, когда про­грамма высказывания составляется самим говорящим. Если определенные опоры, скажем вербальные, и используются в выступлениях, докладах и т. п., т. е. при так называемом подготовленном говорении, то в процессе общения они неуместны, часто просто немыслимы. По крайней мере гово­рящий должен быть психологическиготов к самостоятельности, а это не приходит само собой, воспитание психологической само­стоятельности входит в задачи процесса обучения говорению.

Особо следует сказать о самостоятельности говорения по отно­шению к родному языку. Исследования показали, что современ­ное обучение иностранным языкам обеспечивает в лучшем случае лишь 50% беспереводности говорения. И это не удивительно, если принять вo внимание, что обучение продол­жает (вопреки всем установкам, учебникам и т. п.) совершаться в определенной степени на основе перевода. Чтобы создать автономные вре­менные связи на иностранном языке, нужно это делать в адекват­ных условиях, т. е. не через перевод, а только на основе того же иностранного языка. Это и предусматривает коммуникативный метод [11, с. 51].

**2. ФУНКЦИИ, ОБЪЕКТЫ КОНТРОЛЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

**2.1 Функции контроля**

В учебно-воспитательном процессе контроль как его органический компонент выполняет определенные функции, воздействует и на этот

процесс, и на деятельность обучающего, и на деятельность обучаемого. Эти функции весьма разнообразны, многоаспектны. Их можно дифференцировать в зависимости от той роли, которую выполняет контроль в деятельности учителя и учащегося.

Как показало изучение данного вопроса, функции контроля являются следующими:

Одной из самых важных функций контроля является контролирующая — проверка качества решения поставленных задач (достижения определенного уровня иноязычных умений и навыков, усвоения определенной суммы знаний).

Сама структура контроля предполагает, в общедидактическом плане, функционирование обратной связи, без которой «невозможно обеспечить регулирование и коррегирование этого процесса, проектирование и конкретизацию новых целей обучения». Эта функция контроля позволяет учителю управлять учебным процессом, действовать осмысленно и системно. Рассматриваемая сквозь призму теории управления функция обратной связи является необходимой для нормального течения учебного процесса, в котором взаимосвязаны две подсистемы: управляющая (учитель) и управляемая (обучаемый). Подобная единая система позволяет осуществлять гибкое варьирование обучения путем использования различных приемов управления.

Многолетняя практика преподавания иностранных языков позво­ляет с уверенностью утверждать, что не менее важной, чем собственно контролирующая, является обучающаяфункция контроля. Суть обучающей функции контроля сводится к тому, что содержание, приемы и методика контроля должны носить обучающий характер. Это значит, что контроль своими средствами и, в первую очередь, контрольными заданиями должен способствовать реализации задач обучения, что назначение контроля в определенном плане адекватно целям обучения. Исследователи неоднократно указывали на обучающую функцию контроля и отмечали, что система контролирующих заданий синтезирует ранее усвоенный материал и приобретенные умения, обеспечивает их повторение и закрепление.

Осуществить корректно обучающий контроль означает, соответственно, побудить учащегося произвести конкретные учебные действия, оценить качество этих действий и использовать результаты этой оценки для совершенствования процесса овладения иностранным языком. При этом условии контроль становится одним из действенных способов обучения [12, с. 97].

Обучающая функция контроля тесно связана с так называемой Заправляющей, или управленческой, функцией, когда контроль положительно влияет на процесс обучения и воспитания обучаемых. Управляющая функция реализуется успешно в случае адекватного взаимодействия всех компонентов учебного процесса по оптимальным параметрам и, в первую очередь, при условии учета и осуществления на практике всех общедидактических и собственно методических принципов современной методики обучения иностранным языкам. Если взаимодействие обучающей и управляющей функций происходит успешно, то имеет место не только более прочное овладение знаниями, навыками и умениями, но и их систематизация, логическая группировка, а также повышение общей культуры умственной деятельности обучаемых. Кроме того, обеспечивается профилактика отрицательных результатов обучения, в частности — ошибок. Можно даже считать, что девизом контроля должен быть: «Проверяя, обучай, а обучая, проверяй».

Помимо совершенствования процесса формирования навыков и умений, важным результатом контроля является, в свете актуальных требований к владению иностранным языком, обучение речевому общению. Особенно важную роль играют при этом устные формы контроля, в процессе которых происходит совершенствование овладения умениями речевых контактов, их становления и развития.

Следующей функцией контроля является диагностирующая**,** или диагностическая,функция, т. е. способность произвести диагностику обученности, определить существующий уровень владения учащимися иноязычными умениями, навыками, знаниями на конкретном этапе обучения, обнаружив тем самым «успешность или неуспешность учения, и в зависимости от обнаруженных результатов строить дальнейшую обучающую деятельность». Как известно, овладение учащимися иностранным языком как средством общения — процесс постепенного и систематического формирования иноязычных речевых умении и навыков, приобретения знаний. В ходе этого процесса изменяется уровень указанных умений — либо осуществляется положительная динамика, либо обнаруживается отрицательный результат, наличие пробелов в подготовке учащегося. Контроль помогает выявить эти пробелы, установить причину их возникновения и одновременно диагностировать трудности, испытывае­мые учащимися. Кроме того, диагностируется эффективность избранной методики — приемов и способов обучения: «В содержание диагностирующей функции контроля входит не только установление факта успешности / неуспешности в обучении, но и анализ причин, приведших к этому факту».

 Таким образом, в соответствии с диагностирующей функцией, контроль направляет деятельность учителя на выявление и измерение достижений и недостатков в обучении иностранному языку.

С диагностической функцией контроля непосредственно связана его корректирующая,или корректировочная,функция, которая заключается в совершенствовании владения отдельными учащимися или группами учащихся знаниями, навыками и умениями путем внесения изменений в методику обучения. Коррекция осуществляется в зависимости от особенностей учащихся — их психологических и возрастных характеристик, уровня обученности и адекватно новейшим данным методической теории и практики. Это значит, что на базе полученной в ходе контроля информации учитель, проанализировав эти данные, может сделать выводы о необходимости коррекции обучения. Таким образом, контроль «сигнализирует о соответствии или несоответствии между намеченной целью и достигнутыми результатами, способствуя тем самым правильному построению и коррекции программы работы».

Указывая на важность корректирующей функции контроля, исследо­ватели отмечают, что эта функция, определяя эффективность всей обучающей системы, реализуется в двух направлениях:

* выявляет уровень проверяемого объекта — информация о его неудовлетворительном состоянии побуждает внести исправления в процесс преподавания (в дальнейшем учителю необходимо проверить наличие положительного эффекта проделанной коррекции);
* устанавливает неполное соответствие используемых приемов обучения проверяемому объекту.

Близкой по значению к корректирующей, но несколько отличающейся от нее является предупреждающая**,** или предупредительная, функция контроля. Ее значение состоит в том, что контроль дает возможность обратить внимание учащихся на соответствие качества их знаний, навыков или умений предъявляемым требованиям.

Не менее важной, чем предупреждающая, является стимулирующая, или стимулирующе-мотивирующая**,** функция контроля, одной из задач которой является создание положительных мотивов учения, в данном случае — овладения иностранным языком: «...наличие или ожидание контроля стимулирует учебные действия учащихся, является дополнительным мотивом их учебной деятельности». Известно, что контроль и оценки не безразличны учащимся: положительная оценка рождает чувство удовлетворения, отрицательная сигнализирует о неблагополучии, необходимости устранить отставание в учении. Что касается овладения иностранным языком, то контроль способен значительно увеличить интерес к изучению данного предмета. Это положение связано с тем, что контроль создает определенный эмоциональный настрой на уроке, помогая, в качестве подкрепления и стимула, каждому ученику видеть свои успехи, свое продвижение.

С стимулирующе-мотивирующей функцией контроля непосредственно связана его оценочнаяфункция, в частности, ее психолого-педагогический аспект. Выполняя эту функцию, контроль характеризует деятельность учащихся с двух сторон. С одной стороны, оценивается процесс деятельности, выносится суждение о качестве ее протекания, о степени активности / неактивности учащихся. С другой стороны, оцениваются результаты деятельности как обучающего, так и обучающихся. Таким образом, реализуется влияние на характер контролирующей деятельности учителя и на стимулирование и создание мотивированности усилий. Именно от оценочной функции во многом зависит правильное психолого-педагогическое воздействие и результативность контроля, поскольку благодаря оценке рождается группа мотивов, которые направляют учебную деятельность обучаемого. Таким образом, можно утверждать, что мотивация учебно-познавательной деятельности учащихся определяется оценочной функцией контроля, что необходимо учитывать при его организации и проведении.

Во многих методических работах отмечается еще одна функция контроля — обобщающая**.** Эта функция заключается в том, что контроль позволяет выявить степень владения иноязычными речевыми умениями, навыками и знаниями в конце изучения определенной темы или по истечении части учебного года.

Наконец, одной из важнейших функций контроля, неразрывно связанной с рассмотренными выше функциями, является его воспитывающая развивающая и дисциплинирующая функции [13, с. 164].

 Исследователи справедливо признают огромное значение этой функции контроля; они указывают, что в контроле «кроются разнообразные и далеко не исчерпанные возможности воспитывающего обучения», что контроль, помимо установления фактического уровня усвоения материала, «призван оказывать воспитывающее воздействие на учащихся и обратное воздействие на учебный процесс» т. е. влиять и на обучаемого, и на деятельность преподавателя. В оценке результатов контроля заложен стимул, под воздействием которого формируются познавательные интересы обучаемых, стремление, мотив к познанию и одновременно желание быть личностью, вызывающей к себе уважение. Правильно организованный контроль развивает умение быстрой концентрации усилий для решения в определенный срок конкретной умственной задачи, воспитывает сосредоточенность, умение мобилизовать внутренние резервы психики

— мышления, памяти, внимания, восприятия и другие. Установка на контроль, как показывают исследования психологов и методистов, влечет за собой интенсификацию работы мозга, поддерживает его в деятельном состоянии, что, в свою очередь, обеспечивает активное отношение учащихся к предмету усвоения. Таким образом, развивается самостоятельная и мыслительная деятельность обучаемых. Контроль содействует воспитанию у обучающихся и таких черт характера, как настойчивость, воля, выдержка, самообладание, критическое отношение к своему труду.

 Кроме того, воспитывающая функция контроля заключается, по мнению дидактов, в том, что он является первым и самым важным видом отчетности, которой подвергается ученик. «Результаты его индивидуальных усилий становятся предметом общественного суждения и оценки, что имеет большое воспитательное значение». Важную роль играет в этом плане и оценка результатов учения, отметки, но лишь в том случае, когда они объективны.

Контроль способен осуществлять и такую функцию, как развитие интеллекта учащегося, совершенствование культуры его мышления, его логики, умений анализировать и обобщать, систематизировать и классифицировать и другие. Особенно усиливается развивающая функция контроля, когда используются такие приемы, при которых контролируемая деятельность осуществляется в процессе решения определенных мыслительных задач: на пути интенсивного поиска их решения умственная деятельность учащегося предельно активизируется, работа механизмов догадки, сообразительности стимулируется проблемой, при этом формируются элементы исследовательских, творческих умений.

Признавая тесную взаимосвязь и взаимозависимость всех рассмотренных функций, молено, тем не менее, вслед за 3. К. Мажуолене, признать правомерным деление перечисленных выше функций на дидактические и воспитывающие.

Таковы функции контроля как важнейшего компонента обучения иностранному языку [14].

**2.2 Объекты контроля**

Представляется достаточно аргументированной и рациональной такая система объектов контроля, которая включает:

— языковые знания обучаемых, в том числе сведения, касающиеся отдельных аспектов языка (фонетической и графической систем, слов,

их парадигматических и синтагматических связей, словосочетаний, фразеологизмов, грамматической системы — ее правил, закономерностей, а также особенностей функционирования языковых единиц и лингвострановедческой информации);

* навыки пользования материалом различных аспектов иностранного языка в разных видах речевой деятельности (слухопроизносительные, лексические, грамматические, орфографические);
* компоненты коммуникативной компетенции — иноязычные речевые умения в разных видах речевой деятельности (говорении, аудировании, письме и чтении), умения общения в разных сферах и ситуациях действительности;
* профессиональные иноязычные речевые умения и навыки, умения педагогико-профессиональной деятельности по обучению иностранному языку

Следует сразу отметить, что проблема контроля объектов, входящих в последнюю группу, наименее разработана на современном этапе развития методики обучения иностранным языкам как науки и ждет своего решения.

Естественно, что перечисленные объекты контроля должны быть конкретизированы для каждого этапа обучения и типа учебного заведения в соответствии с целями, стоящими перед обучающими и обусловленными действующей программой.

Дифференцируя объекты контроля по типам учебных заведений, можно утверждать, что такими объектами являются:

а) для общеобразовательной средней школы и неязыковой высшей
школы:

* иноязычные речевые умения в говорении, аудировании чтении и письме;
* слухопроизносительные, лексические, грамматические навыки, включающие, естественно, знание языкового материала и правила пользования им;

б) для средней школы с углубленным изучением иностранного
языка / иностранных языков и языковой высшей школы:

* языковые знания — сведения в области лингвострановедения и теории языка;
* языковые навыки и речевые умения в разных видах речевой деятельности;
* умения эффективной самостоятельной работы над иностранным языком;

в) для языковой высшей школы (помимо указанных выше для
средней школы):

* умения иноязычной экспрессивной воздействующей речи как специфической профессиональной деятельности;
* профессиональные умения, необходимые для педагогической деятельности при обучении иностранному языку.

 Важным элементом контроля являются показатели усвоения знаний и уровня сформированности иноязычных речевых навыков и умений.

Говоря об этих показателях, следует прежде всего уточнить, что понимается под данным термином. Вслед за исследователями, мы будем исходить при решении этого вопроса из следующего: показателями качества усвоения знания, уровня сформированности того или иного навыка либо умения должны выступать только «такие характеристики, которые развиваются под воздействием педагогического процесса, зависят от особенностей конкретных умений, этапа обучения», а также отвечают требованиям соответствия целям обучения и стимулирования речемыслительной деятельности обучаемого. Так как уровни знаний, умений и навыков учащихся не статичны и изменяются в процессе обучения, показатели контроля должны обладать качеством измеримости, способностью отражать качественные и количественные изменения в обученности учащихся, динамику, происходящую под воздействием педагогического процесса. Поэтому важнейшей задачей при решении сложной проблемы контроля является установление показателей, которые могли бы определить уровень обученности учащихся в том или ином объекте контроля. При этом определенные характеристики могут использоваться в качестве показателей лишь в том случае, если они достаточно конкретны, объективны [15].

**2.3** **Специфика и приемы контроля сформированности грамматических механизмов устной речи**

В нашем понимании грамматические механизмы — это состав­ные части грамматического навыка, а грамматические опера­ции — составные части грамматического действия, формирую­щего грамматический навык. Эти операции носят предполо­жительный, гипотетический характер, поскольку не даны в прямом наблюдении.

Рассмотрение вопроса ограничивается операционным составом продуктивного грамматического действия. Согласно одной из рас­пространенных точек зрения он включает в себя: а) выбор моделей предложений, б) выбор формы слова и образование словоформ, в) выбор строевых слов и сочетание их со знаменательными словами. Известна попытка решения данного вопроса, в соответ­ствии с которой грамматическое действие включает в себя сле­дующие два компонента ( в терминах автора): а) выбор (грам­матической) структуры, адекватной речевому замыслу говоря­щего, и б) оформление речевых единиц, которыми заполняется структура. По другой терминологии, это, во-первых, выбор синтаксической структуры фразы и, во-вторых, оформление фразы в соответствии с языковой нормой; при этом второй компонент детализируется следующим образом: оформление полнозначных слов, выбор строевых слов и соответствующих грамматических форм, аранжировка грамматических элементов во фразе, интонационное оформление фразы [16].

Основой является представление о выборе говорящим в процессе речепроизводства базовой (синтаксической) модели предложения и о последующем выборе и подстановке в эту базовую модель ее морфологических реализаций вместе с сопутствующим оформлением слов. Эта концепция опера­ционного состава грамматического действия имеет, на наш взгляд, по крайней мере четыре принципиальных недостатка: а) в ней не прослеживается связь между процессами производства и восприятия речи; б) не представлены дофразовый и сверхфразовый уровни речепорождения в их системных соотношениях с фразовым уровнем; в) не отражено то очевидное положение, что, прежде чем выбирать ту или иную «модель предложения», гово­рящий должен преобразовать множество личностных смыслов своего будущего высказывания в систему объективных грамма­тических значений, свойственных данному языку; г) в ней отсутствует творческий аспект речепорождения, проявляющийся в конструировании вариативных схем высказывания из набора комплектующих деталей (по отношению к которым только и уместен выбор).

С учетом изложенного выше продуктивное грамматическое действие мы представляем себе в виде сочетания двух опера­ций — ориентировочной и исполнительной. Ориентировочное звено выступает как операция, направленная на выделение в речевом замысле системы грамматических значений; мы назы­ваем ее операцией означения**.** Исполнительное звено связано с операцией отбора и комбинирования структурных компонентов дофразового, фразового и сверхфразового уровней в синтакси­ческую схему высказывания, соотнесенную с системой пере­даваемых значений; мы называем ее операцией выражения**.**

Контроль сформированности ориентировочного звена продуктивного грамматического действия должен осуществлять­ся по отношению к содержанию, не выражаемому граммати­ческими средствами родного языка обучаемых (например, по отношению английской категории определенности — неопре­деленности для русско-язычных учащихся), или по отношению к содержанию, по-разному организуемому грамматическими систе­мами двух языков (например, по отношению к пяти способам выражения прошедшего времени в английском языке: I came, I was coming, I have come, I had come, I had been coming — и соответственно двум таким способам в русском языке: я пришел, я приходил*.* Используемый при этом прием контроля связан с варьированиемзначенийв ситуациях, описываемых с помощью родного языка обучаемых [11, с. 83].

**2.3.1 Специфика и приемы контроля сформированности грамматических навыков устной речи**

Грамматическим навыком мы называем приобретенную способность к категоризации чувственного опыта индивида, т. е. соотнесению речевого замысла с системой грамматических значений, а последних — с организованным набором (парадиг­мой) средств ее выражения. В соответствии « грамматический навык — это субъективное отражение одной из объективно существующих в языке грамматических категорий. Отметим, что всякая грамматическая категория представлена не менее чем двумя взаимопротивопоставленными формами, объединенными значением этой категории; данное утверждение является выводом из положения о системности языка и невозможности существования изолированных членов системы.

 К контролю на уровне грамматических навыков устной речи должны быть предъявлены следующие требования:

 а) направленность на целостный речевой акт в единстве его произносительной, лексической и грамматической сторон с вычленением для целей контроля одной, грамматической стороны;

 б) самостоятельное выполнение операций означения (контролируемая форма не содержится в задании) и выра­жения (учащимся не дается образец высказывания, а преды­дущее высказывание не служит образцом для формулирования последующего);

 в) заданность содержательной стороны речи (например, с помощью средств наглядности);

 г) ограничение речевых реакций рамками отдельной фразы или микровысказывания. По совокупности названных требований, а также с учетом критериев надежности и практичности наиболее подходяшим приемам контроля сформированности грамматических навыков устной речи следует считать использование косвенных вопросов или просьб народном языке обучаемыхв связи с той или иной ситуацией общения — с обязательным употреблением ими проверяемой грамматической единицы в единстве ее противочленов, т. е. в виде скрытой (от учащихся) грамма­тической проблемы. Например: «Посмотри на эти рисунки и скажи, где ручка и где карандаши» (проверяемая грамма­тическая проблема: The pen is on the desk (The pens are on the desk); «Скажи, гдекарта...; спроси, где картина» (проверяемая грамматическая проблема: The pen is on the desk (Where is the pen?). При формулировании соответствующих заданий на ино­странном языке, например, с использованием указаний в косвен­ной речи (Tell me where the pen is / where the pencils are) прове­ряемая грамматическая проблема фактически дается учащимся в готовом виде.

Рецептивный этап становления грамматических навыков устной речи может быть проконтролирован с помощью письменного синхронного перевода с изучаемого языка на родной устных высказываний учителя**,** состоящих из 1—3 фраз, после их однократного или двукратного предъявления в нормальном темпе и без пауз между фразами. Например: Is the pen on the table? — Yes, it is': Is there a pencil on the desk? — No, there isn't. Проверяться должно понимание высказывания с учетом содержащейся в нем грамматической проблемы, связанной, например, с дифференциацией конструк­ций типа The pen is on the desk / There is a pen on the desk [18].

**2.3.2 Специфика и приемы контроля сформированности речевых умений**

Данный уровень контроля по сравнению с предыдущим харак­теризуется тем, что усвоение грамматического материала прове­ряется в рамках двух видов речевой деятельности — говорения и аудирования, причем каждый из них характеризуется связ­ностью изложения. Контроль грамматической стороны речи на данном уровне связан не с единичными грамматическими навыками, а с их комплексами. 'Такой контроль далее носит функциональныйхарактер, поскольку он выступает по отношению к более высокому уровню организации речи, чем тот, на котором формировались грамматические навыки, и фактически связан с их поддержанием на должном уровне и дальнейшим совершенствованием.

Прежде чем рассматривать наиболее целесообразные приемы контроля устно-речевых умений, требуется сделать одно предварительное методологическое замечание, касающееся необ­ходимости различать понятия речевое умение и прием контроля речевого умения*.* Когда говорят об умении «вести беседу на иностранном языке» или умении «высказываться по теме», то хотят сказать, очевидно, не об умениях, как таковых, а о приемах их контроля; такое неразличение двух понятий является результатом имплицитного допущения о том, что сформированность умения говорить на иностранном языке в форме монолога и диалога никакими другими приемами, кроме выступления по теме и беседы двух учащихся на заданную тему, проверить нельзя, что умения и приемы их проверки — это, по сути, одно и то же.

Есть, однако, основания полагать, что беседа на иностранном языке и высказывание по теме как традицион­ные приемы страдают серьезными недостатками. Рассмотрим некоторые из таковых по отношению к высказыванию по теме. Во-первых, этот прием отражает уровень подготовленной, а не экспромтной речи, распространенным способом компенси­ровать отсутствие речевых автоматизмов за счет опоры на письменный перевод с русского языка на изучаемый или, в лучшем случае, за счет опоры на письменную речь (конспект, план выступления и т. п.). Во-вторых, на первое место при использовании такого приема контроля выдвигается не коммуни­кативная, а интеллектуальная компетенция человека (эрудиция в данной области знания или деятельности, воображение и память, логическое мышление, композиционные способности и т. п.), уровень развития которых лишь в очень небольшой сте­пени зависит от усилий учителя иностранного языка. В-третьих, при использовании данного приема контроля монологической речи практически невозможно решить, излагает ли ученик свои мысли или воспроизводит полностью или в основных чертах предварительно заученный текст. В-чет­вертых, отсутствуют четкие критерии связности изложения и степени полноты раскрытия темы; за неимением лучшего рекомендуется подсчитывать количество произнесенных фраз. Мы полагаем, что названных выше недостатков лишен прием контроля умения говорить, связанный с неподготовленным по времени переложением наиностранный язык содержанияпред­варительно прочитанного русского текста.При этом должен действовать информационный критерий: при прочих равных условиях, связанных с нормативностью языкового, в частности грамматического, оформления высказывания, ответы учащихся оцениваются тем выше, чем больше единиц исходной информации они смогли передать. Основным приемом контроля аудирования для условий средней школы мы считаем ответы на вопросы по содержаниюпрослушанного текста**,** притом вопросы и ответы формулируются на русском языке [19].

**2.3.3 Специфика и приемы контроля сформированности устно-речевой компетенции**

В свете изложенного выше объекты контроля на уровне устно-речевых умений представлены аудированием и той разно­видностью устной монологической речи, которая не обуслов­лена предварительным слушанием и пониманием речевого партнера. В результате взаимодействия аудирования и говорения в рамках устного общения возникает, с нашей точки зрения, новый объект контроля. В первом случае имеет место контроль умении аудирования и говорения, а во втором — контроль устной речи, или, что-то же самое, устно-речевой компетенции, с дифференциацией по линии «монологическая — диалогическая формы устной речи». Наиболее подходящим приемом контроля сформированности монологической устной речи мы считаем неподготовленный пересказоднократно прослушанного (в исполь­зовании учителя или в механической записи) иноязычного текста.Наиболее подходящим приемом контроля сформированности диалогической речи мы считаем беседу (индивидуальное собеседование) учителя с учеником на базе фиксированного набора заданий (вопросы, предполагающие различную степень развернутости ответов, побуждение к оценочным суждениям и инициативной реакции и т. д.).

Итак, на примере обучения грамматической стороне устной иноязычной речи в статье рассмотрены четыре уровня контроля: уровень грамматических механизмов устной речи, уровень грам­матических навыков устной речи, уровень устно-речевых умений и уровень устно-речевой компетенции, а также обоснованы наиболее подходящие приемы контроля по отношению к каж­дому из этих уровней или объектов контроля. Речевые умения и их комплексы, сформированные на данном граммати­ческом материале, определяются как конечные объекты контроля грамматической стороны речи; они соответствуют итоговой форме контроля. Грамматические навыки характеризуются как промежуточные объекты контроля по отношению к конечным его объектам; они соответствуют периодической форме контроля. Грамматические механизмы устной речи понимаются как промежуточные объекты контроля второго порядка по от­ношению к промежуточным объектам контроля первого порядка (т. е. грамматическим навыкам); они соответствуют текущей форме контроля, осуществляемой в ходе учебного процесса [3, с. 26-27].

**3. МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ УСТНОГО КОНТРОЛЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**3.1 Методология тестового контроля**

 Под методологией тестового контроля имеется в виду со­вокупность методов, используемых для конструирования и со­вершенствования специфических средств измерения — тестов, с помощью которых удается получить характеристики измеряе­мому качеству или свойству. В этом определении термин мето­дологияупотреблен в узком значении (частная методология), в отличие от более широкого — общая методология (совокупность более общих методов) — и еще более широкого — философская методология, т. е. система диалектических методов и принципов, являющихся всеобщими, охватывающих все области научного познания и конкретизирующихся через общенаучную и частную методологию.

Однако в какой мере правомерно говорить о методологии тестового контроля, являющегося разновидностью одного из компонентов процесса обучения — проверки и оценки знаний, умений и навыков учащихся? Ставить вопрос таким образом, с нашей точки зрения, не только можно, но и должно, иначе не будет подведен научно-теоретический фундамент под этот важный, но обнаруживающий тенденцию к субъективизму компонент учебного процесса.

Известно, что существует специальная область в системе наук о человеке — тестология, занимающаяся изучением зако­номерностей измерения различных параметров личности человека. Данные тестологии во многом успешно используются пси­хологией, социологией, педагогикой, частными методи­ками.

Однако в силу ряда причин само слово тестологияприоб­рело в нашей литературе негативный характер. Объясняется это тем, что отрицательное отношение педагогической общест­венности нашей страны ко многим зарубежным психологи­ческим тестам (с их слабой методологической базой, пытающейся обосновать возможность измерения «врожденного» интеллекта) и особенно к зарубежной практике применения таких тестов (узаконивающих интеллектуальную сегрегацию и лишение детей трудящихся полнокровного образования) было перенесено и на саму тестологию.

Но то обстоятельство, что многие из этих методик неудовлетворительны, малоэффективны, несомненно, свидетельствует о сложности и трудности проблем, с которыми исследователи сталкиваются в данной области. Оно говорит также о несостоятельности методологических концепций, которыми руковод­ствуются тестологи на Западе. Наконец, это обстоятельство мо­жет служить аргументом в пользу ограничения сферы прак­тического применения указанных методик, использования их в более узких целях, уменьшения их роли и удельного веса в решении тех или иных задач. Однако для отказа от метода как такового оснований нет.

 Метод психологических тестов — это в конечном счете лишь определенный инструмент и, подобно другим техническим средствам, он может быть применим — при любой степени совершенства той или иной конкретной методики — неумело, неточно, с искажением истины и превратным истолкованием результатов. Более того, он может быть сознательно применим — и действительно применяется на Западе — в антигуманных, расистских целях. Однако наличие таких фактов не может слу­жить аргументом для отказа от применения данного метода вподлинно научных, гуманных целях».

Таким образом, эффективность психологических тестов опре­деляется, во-первых, целями, с которыми они используются, и, во-вторых, методологической базой их конструирования.

Вопросы методологии тестов приобретают в настоящее время важное значение. Следует, однако, иметь в виду, что в качестве основного объекта тестологии выступают психологические тесты. Закономерности конструирования, совершенствования и использования, установленные для психологических тестов, были зарубежными тестологами экстраполированы и на педагогические тесты, генетически более поздние и служащие для измерения школьной или вузовской обученности конкретному учебному предмету, изучаемому в данном учебном заведении. Между тем эта группа тестов существенно отличается от психологических тестов и имеет свою специфику, что необходимо учитывать при отборе психодиагностических процедур для педагогических тестов и разработке их основных характеристик.

Основными методологическими вопросами педагогических тестов, в частности языковых, являются:

методы отбора материала для включения в тест;

методы экспериментальной проверки тестов и определения дифференцирующей силы, «веса» и трудности заданий;

валидность и методы ее определения;

надежность и методы ее определения;

принципы интерпретации полученных характеристик, изоморф­ных измеренным параметрам.

Для языковых тестов, кроме того, важнейший методоло­гический вопрос — методы опосредованных измерений речевой деятельности и выбор соответствующей шкалы (номинальной, ранговой, интервальной) и адекватных единиц измерения.

Рассмотрение всех этих вопросов, требующих многоаспект­ного анализа целого ряда математических, психологических, психолингвистических, лингвистических, педагогических и мето­дических факторов, в одной статье, конечно же, невозможно. Ограничимся поэтому несколькими краткими замечаниями по вопросам валидности и надежности педагогических языковых тестов.

Для педагогических тестов наиболее важны содержательная, сопряженная и конструктивная валидность. Содержательная валидность этой группы тестов определяется использованием в них соответствующего языкового материала — лексических единиц, входящих в словарный минимум, и грамматического материала, предусмотренного действующей программой по иност­ранному языку.

Следует, однако, заметить, что для языковых тестов содержательная валидность имеет несколько меньшее значение, нежели для тестов по другим учебным предметам, в которых главный объект контроля — уровень усвоенных знаний. В этих случаях соответствие материала, отобранного для контроля знаний, всему изученному ранее,— необходимое условие эффек­тивности контролирующей программы, ее посильности и доступ­ности. В языковых тестах даже включение некоторого коли­чества слов, не входящих в лексический минимум, однако относящихся к потенциальному словарю учащихся или же значение которых может быть установлено по контексту, су­щественно не снижает содержательную валидность. Если же речь идет о содержательной валидности текстовых основ тестов на понимание прочитанного, то, как показали иссле­дования, текст может быть понят учащимися даже при 30% незнакомых слов [20].

**3.2 Использование тестовой методики при обучении чтению текстов различных функциональных стилей в старших классах**

В соответствии с теоретическими положениями, разработан­ными в последнее время в советской методике, следует обучать чтению как коммуникативному процессу, т. е. про­цессу извлечения содержащейся в тексте информации.

В процессе обучения принято различать три коммуникативных вида чтения — изучающее, ознакомительное и просмотровое — и соотносить их с соответствующими функциональными стилями. Художественный функциональный стиль, назначение которого состоит в оказании эмоционально-интеллектуального воздействия на читателя, предполагает изучающее чтение Общественно-политический стиль, свойственный в основном газетам, журналам и ставящий иное требование в отношении понимания, а именно быстрое получение актуальной информации о событиях в своей стране и за рубежом, позволяет пользоваться просмотровым чтением. Ознакомительное чтение гарантирует достаточную меру понимания текстов научно-популярного стиля.

Изменившиеся условия обучения требуют от учителя использования более эффективных приемов, которые позволили бы проверить сформированность у учащихся навыков чтения, т. е. способность достаточно полно и глубоко извлекать смысловую информацию из текста. Поиски таких способов привели исследователей к использованию тестов.

Специфика тестов заключается в следующем:

прежде всего, тесты помогают сосредоточиться на извлечении информации с нужной полнотой и глубиной; стимулируя интеллектуальную активность учащихся, тест требует минимального применения продуктивных форм;

тест — хороший инструмент адаптации, так как самый материал теста служит подкреплением; облегчая и убыстряя понимание, тест дает возможность предъявить большие требования к объему чтения. Поэтому, поработав с тестами в течение двух четвертей (старшие классы), уже в третьей четверти учащиеся смогут читать с приобретенной ими скоростью тексты без тестов. Все это дает право говорить о большом обучающем эффекте тестовой методики.

Для контроля понимания в процессе чтения целесообраз­но использовать как наиболее адекватные избирательные тесты множественного выбора в следующих разновидностях:

а) выбор правильного ответа на вопрос;

б) завершение начатого вы­сказывания на основе предложенных тезисов;

в) расположение по порядку, группировка фактов;

г) перекрестный выбор, установление соответствий;

д) вычеркивание специально встав­ленных лишних слов;

е) заполнение пробелов специально пропущенными словами.

Важно, что функциональный стиль и связанный с ним вид чтения сказываются на количестве тестовых заданий; для изучающего чтения их требуется больше, чем для просмотрового и ознакомительного. Есть и качест­венное различие в тестах. Оно кроется в сущности предла­гаемых альтернатив, характер которых должен видоизменяться в зависимости от функционального стиля и связанного с ним видам чтения.

Тесты для контроля понимания фрагментов художественных произведений, являющихся предметом для изучающего чтения, должны содержать альтернативы, касающиеся фактического содержания, стиля произведения, идейного замысла. При тестировании научно-популярных текстов, следует пользоваться альтернатива­ми, направленными на выявление фактического содержания и основной идеи. Общественно-политические тексты, являющие­ся предметом просмотрового чтения, предполагают тесты с альтернативами только обобщенного характера. Такова структура и содержание разработанных нами 23 тестов к действующим учебно-методическим комплектам по английскому языку для IX—X классов средней школы (авторы А. П. Старков, Р. Р. Диксон).

Использование тестовой методики предполагает обязательный

инструктаж учащихся, касающийся техники выполнения. Это в первую очередь относится к тем разновидностям тестовых заданий, с которыми учащиеся до сих пор не встречались.

Общие правила, которыми должны руководствоваться уча­щиеся, следующие:

Ответы на тестовые задания следует записывать на специально прилагаемом к тесту листке "Answer Sheet".

Перед тем как записать ответ, необходимо внимательно прочитать задание, обдумать предложенные к нему альтерна­тивы и записать литер верного ответа к определенному заданию.

Ответ должен быть записан аккуратно, исправления не допускаются.

Следует проверить правильность своих ответов по ключу (который выдается сразу же после выполнения теста).

Что касается формулировки тестовых заданий, то некоторые из них приводятся на родном языке. При этом мы руководствуемся следующим принципом: тест — это средство выявления понимания и поэтому должно быть по возможности облегчено. Однако стереотипные клише, часто повторяющиеся задания и альтер­нативы, состоящие из активного словаря, даются на иностран­ном языке [3, с.89-90].

Как распределяется работа с тестами между классной и домашней работой? Здесь не может быть жестких рекоменда­ций. Однако ясно, что большие по объему тексты (научно-популярные и художественные) следует давать на дом, а в классе лишь проверять понимание. Небольшие заметки обществен­но-политического характера, небольшие тексты и фрагменты науч­но-популярного и художественного характера могут быть прочита­ны в классе.

В начале работы с тестами следует большое внимание уде­лять им в классе, чтобы приучить учащихся к технике выполнения; затем удельный вес работы с тестами будет перенесен на домашнюю работу.

Важным соображением при работе над тестом является раз­витие и поддержание мотивации учащихся. Для этой цели служит оценка их деятельности, которая может быть проведена на основе специально разработанной шкалы оценок с учетом сложности заданий. В результате старшеклассники могут наглядно убедиться в собственном прогрессе.

Выполнение тестового задания множественного выбора на контроль понимания фактического содержания текста оценивается в 1 балл.

Выполнение задания, направленного на стиль или опреде­ление обобщенной идеи произведения (имплицитная информация), оценивается в 2 балла.

В тестах на заполнение пропущенных слов (close procedure) каждое правильно восстановленное слово оценивается в 0,5 балла.

В тестах на расстановку пунктов плана каждый пункт плана, правильно поставленный на свое место, оценивается по 0,5 балла.

В тесте на соотнесение (matching type) каждое правильно соотнесенное задание также оценивается в 0,5 балла, если оно контролирует понимание эксплицитной информации; понимание же имплицитной информации оценивается в 1 балл.

Итак, подсчитаем общее количество баллов, по которому должно оцениваться выполнение учащимися теста к тексту "One Friday Morning". Всего тестовых заданий к тексту — 8. Из них задания 1—3 направлены на выявление эксплицитной информации. Поэтому правильное выполнение каждого из них в сумме составит 3 балла. Правильное выполнение задания 5 на расстановку пунктов плана (их 6) оценивается в 3 балла. Задания 4, 6, 8 направлены на выявление подтекстовой информации. Поэтому верное выполнение их будет оценивать­ся в 2 балла каждое (всего 6 баллов), а задание 7 — в 2 балла. Итого общее количество баллов для оценки выполнения данного теста — 14 баллов.

Общая оценка за выполнение теста выводится следующим образом:

5 — свыше 90% выполненных заданий;

4 — от 70 до 90% выполненных заданий;

*3* — от 50 до 70%;

2 — менее 50%.

В зависимости от характера теста могут быть поставлены разнообразные задачи, от которых зависит полнота и глубина извлечения информации.

**3.3 Аудирование как средство для развития самоконтроля**

Владение иностранным языком было бы принципиально невозможным, если бы в процессе речевой коммуникации не функционировало такое явление, как самоконтроль. Однако развитой способности осуществлять самоконтроль деятельности общения на иностранном языке человек априорно не получает. Поэтому при обучении различным подвидам и разновидностям речевой деятельности самоконтролю данной деятельности, его формированию и совершенствованию должно уделяться специальное внимание. В этой связи представляется целесообраз­ным рассмотреть возможности и ряд особенностей развития самоконтроля с помощью аудирования как средства обучения. Проведенный нами анализ характера функционирования различных проявлений речевой деятельности позволил установить, что они сами по себе не являются ни средством контроля, ни средством самоконтроля. Однако при соответствующей целевой установке их правомерно рассматривать в качестве возмож­ного средства для организации, осуществления и совершен­ствования контроля и самоконтроля.

Развитие самоконтроля целесообразно связывать с планомер­ным характером учебно-воспитательного процесса, акцентируя внимание на том, что возможность для формирования и со­вершенствования самоконтроля заложена именно в педагоги­ческом процессе, в частности в учебных действиях учащихся. И. А. Зимняя, И. И. Китросская, К. А. Мичурина считают, что формирование самоконтроля у учащихся обеспечивают два фактора: контролирующие действия учителя и развитие у уча­щихся собственной внутренней программы действий.

Развивая у учащихся собственную внутреннюю программу дей­ствий, необходимо опираться на уже имеющийся у ученика уровень самоконтроля, т. е. уровень, сформированный ранее, в процессе овладения:

а) речевой деятельностью на родном языке;

б) другими видами деятельности. Следует также иметь в виду, что формирование самоконтроля нередко оказывается подвержен­ным неосознаваемым человеком влияниям. Поэтому представ­ляется важным, познавая сущность различных проявлений саморегуляции, устанавливать их взаимодействия, а затем сознательно применять для формирования и совершенствова­ния самоконтроля пои обучении иностранным языкам.

Если доминирующее влияние на формирование самокон­троля у дошкольников оказывает игровая деятельность, то в период обучения в школе доминанта переходит на учебную деятельность. Формируя речевую деятельность учащихся на иностранном языке в двух планах — как учебную деятельность и как вид собственно коммуникативной деятельности, целе­сообразно использовать и возможности игровой деятельности, которая в период школьного обучения сохраняет "определен­ную значимость для школьников всех возрастов. Тогда вслед­ствие взаимодействия различных видов деятельности — игровой, учебной и речевой — можно будет оказывать более эффек­тивное воздействие и на формирование у обучаемых самоконтроля.

Самоконтролем, как известно, пронизаны «...все присущие человеку психические явления». Однако контроль и само­контроль могут протекать на различных уровнях осознанности этих процессов. Сознание от­нюдь не предполагает осознанность всех совершающихся в нем процессов». Кроме того, отмечая правомерность подхода, тре­бующего рассмотрения самоконтроля с учетом охвата всех представителей самоорганизующихся систем, следует все же подчеркнуть, что у человека как биологически, психически и социально самой сложной из всех известных науке систем ряд явлений самоконтроля стоит минимум на один порядок выше, чем в любых других высокоорганизованных системах, которым присущи явления самоуправления, саморегуляции и самоконтро­ля.

Одна из особенностей самоконтроля у человека заключается в том, что он имеет две различные функциональные формы — произвольную и непроизвольную. Если устанавливать взаимо­отношения понятий самоконтрольи деятельность,то само­контроль, протекающий в произвольной форме, можно рассмат­ривать как разновидность деятельности, т. е. как деятельность, выполняющую вспомогательную функцию. Самоконтроль же, протекающий непроизвольно, представляет собой лишь уровень функциональной подсистемы процессов, подчиненной актуали­зации данного варианта деятельности.

Непроизвольный самоконтроль связан с актуализируемой де­ятельностью как ее компонент и поэтому не может существо­вать изолированно от нее.

По завершении актуализации данной деятельности или ее фрагментов на смену непроизвольной форме самоконтроля может прийти произвольная. В этом случае произвольную форму самоконтроля, т. е. самоконтроль, произвольно управляе­мый сознанием, правомерно трактовать как деятельность контро­ля. При этом в качестве одной из организационно-мето­дических форм деятельности контроля может выступать «взаимо­контроль». Таким образом, и в деятельности контроля, и в деятельности произвольного самоконтроля, как и в любом другом виде сознательно осуществляемой деятельности, правомерно отмечать наличие явлений непроизвольного самоконтроля.

Проследив взаимосвязи понятия самоконтроль с понятиями контрольи взаимоконтроль,поясним характер функциониро­вания непроизвольного самоконтроля на примере аудирования.

Человек аудирует речь. Условно параллельно происходит и функционирование самоконтроля за деятельностью аудиро­вания. Пока нет особых трудностей или преград для нормаль­ного протекания аудирования, функционирование непроизволь­ного самоконтроля обычно не вызывает к себе специального внимания аудитора, поскольку в этом случае «сигнал рас­согласования» между эталонной и контролируемой составля­ющими равен нулю. Но вот человек на мгновение как бы остановился. Это может быть «остановка», например, в резуль­тате возникшего сомнения как по отношению к содержательно-смысловой стороне аудируемого высказывания, так и по отно­шению к форме выражения мысли. Сам факт «остановки» еще не указывает человеку: а) действительно ли он допустил какую-либо ошибку или неточность; б) какую именно ошибку или неточность он допустил. Однако возникший перерыв в речевой деятельности аудирования как основной, доминирующей деятельности субъекта означает, что сработал самоконтроль. Самоконтроль деятельности аудирования закончился здесь вместе с появлением конечного продукта процесса самоконтроля сигнала рассогласования, сигнала о необходимости прервать аудирование. Результатом аудирования является остановка аудирования, хотя слушание, слуховое восприятие при этом могут продолжаться на полусознательном, частично осозна­ваемом или даже на подсознательном уровне протекания процесса (при условии, что речь партнера по коммуникации продолжает звучать). На смену аудированию в качестве основного доминирующего подвида речевой деятельности приходит думанье.

Создав мысль, продумав свое отношение к выска­зыванию говорящего (в процессе думания непроизвольный са­моконтроль функционирует тоже), аудитор затем может пере­проверить правильность принятого решения, подчинив этому замыслу как само «включение», так и весь характер функциони­рования новой деятельности - произвольного самоконтроля.

Принципиально аналогичным образом осуществляется фун­кционирование непроизвольного самоконтроля и при актуализа­ции других подвидов и разновидностей речевой деятельности.

Наличие непроизвольного высокоэффективного самоконтроля, функционально связанного с особенностями каждого из подви­дов и разновидностей речевой деятельности, это одно из важных условий ее нормального течения. Когда неудовлет­ворительно функционирует или полностью отсутствует непроиз­вольный самоконтроль, исчезает и возможность для нормаль­ного функционирования сознательной деятельности. Так, если в предлагаемом для аудирования (или чтения) тексте учащиеся встречают ряд незнакомых лексических единиц и или грам­матических явлений, вызывающих большие трудности для понима­ния текста то при дисфункции непроизвольного самоконтроля фантазия далеко **уносит** учащихся и от действительной со­держательно-смысловой стороны текста, и от самой деятель­ности аудирования (или чтения).

Из рассмотренных теоретических положении вытекает важ­ность правильной организации и реализации практической работы по формированию и совершенствованию у обучаемых произ­вольного и непроизвольного самоконтроля, в частности с помощью аудирования как средства обучения.

Научающе-контролирующие действия учителя и становление у обучаемого самоконтроля представляется возможным и целе­сообразным рассматривать во взаимосвязи с позиции системного, структурно-функционального подхода. Научающе-контролирующие действия преподавателя (учителя) — ДНК и действия самого ученика, обеспечивающие развитие у него произ­вольного и непроизвольного самоконтроля - соответственно ДПСК иДНСК это три важных звена, определяющих наиболее общий формальный характер всех взаимосвязей и взаимовлияний, обусловливающих становление у обучаемого контроля и самоконтроля при реализации педагогического процесса. Контроль и самоконтроль по отношению к деятель­ности учителя, конечно, тоже влияют на характер формиро­вания у обучаемых контроля и самоконтроля. Однако в данной статье в целях сохранения четкости изложения концептуального начала вопросы контроля и самоконтроля по отношению к деятельности учителя, хотя и принимаются во внимание, но специально не разбираются [3, с. 75-79].

 **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

 Итак, в данной курсовой работе были исследованы способы обучения устной речи на иностранном языке, исследовали различные формы проведения контроля знаний и умений учащихся и подняли одну из самых важных проблем, существующих в методике иностранных языков – эта проблема значения и выбора форм проведения контроля. После изучения теоретических материалов, посвященных проблеме обучения устной речи, нам кажется, что на современном этапе развития преподавания ИЯ использование одних отечественных методик уже недостаточно, и нам представляется не только возможной, но и необходимой постепенная интеграция зарубежных программ обучения ИЯ в отечественные.

 В результате такой интеграции в программах по ИЯ увеличивается количество материалов, использование которых, по мнению многих ведущих методистов, и мы с ними вполне согласимся, повышает мотивацию к изучению ИЯ, т.к. делает процесс обучения более интересным и творческим, но, в свою очередь, требует специально разработанной методики.

 Также хотелось бы отметить, что, по мнению многих ведущих методистов, использование аутентичных материалов необходимо на всех этапах обучения иностранному языку во всех видах речевой деятельности, так как именно аутентичные материалы создают иллюзию приобщения к естественной языковой среде, знакомят учащихся с культурой и повседневной жизнью страны изучаемого языка, помогают повысить мотивацию к изучению иностранного языка как предмета.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Антропова, А.И. Педагогические технологии при обучении английскому языку / А.И. Антропова.-2006, 128 с
2. Антропова, А.И. Сто вопросов к себе и ученику / А.И. Антропова. – М.: Дом педагогики, 1996. – 192 с.
3. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. - М.: Арти-Глосса, 2000.-186 с.
4. Гез, Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролюбов – М.: Высшая школа, 1982.- 123 с.
5. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991.-172 с.
6. Ковалевский, М.Т. Некоторые пути повышения эффективности обучения // М.Т. Ковалевский, - ИЯШ, 1965, №1
7. Корнева, Л.П. Иностранные языки в школе / Л.П. Корнева. - М.: Просвещение ,-2006. – 292 с.
8. Маслыко, Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е.А. Маслыко. – Мн.: Высшая школа, 2000, - 206 с.
9. Миролюбов, А.А. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / А.А. Миролюбов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
10. Миролюбов, А.А. Новые направления в методике обучения иностранным языкам / А.А. Миролюбов, - 1979
11. Никитенко, З.Н. Организация деятельности учащихся для повышения мотивации обучения // З.Н. Никитенко, - ИЯШ, 1987, №3.
12. Обучение иностранным языкам: поиск новых путей // ИЯШ, 1988, №3
13. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка в средней школе / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1988.- 163 с.
14. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студентов педагогических вузов / И.П. Подласый.- М.: ВААДОС, 2000,-576 с.
15. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова – М.: Просвещение, 1991. – 201 с.
16. Синявская, Е.В. Вопросы методики иностранного языка за рубежом / Е.В. Синявская, М.М. Василькова, С.В. Каменшек – М.: Просвещение, 1978. – 213 с.
17. Слободчиков, В.А. Контроль в обучении иностранному языку в средней школе / А.А. Слободчиков. – М.: Просвещение, 1986. – 111 с.
18. http/:wikipedia.com
19. http/:school-selector.retarn.ru
20. http/:schools.mari-el.ru