



Министерство образования и науки Украины
Севастопольский национальный технический
университет

Курс лекций по дисциплине
« Методика преподавания иностранных языков»
для студентов 3-го курса
дневной формы обучения
направления «Филология»

Часть 2

« Методика обучения иностранному языку
в средней школе»

Севастополь
2009

2

УДК 800

Курс лекций по дисциплине «Методика преподавания иностранных языков» для студентов 3-го курса дневной формы обучения направления «Филология»: в 2 ч./ Сост. Барабанова Г.В. – Севастополь: Изд-во СевНТУ, 2009. – Ч.2: Методика обучения иностранному языку в средней школе. – 52 с.

Цель: данный курс лекций предназначен для студентов 3-го курса гуманитарного факультета СевНТУ и аспирантов педагогических вузов, учителей средней школы, а также преподавателей иностранного языка высшей школы.

Рассмотрен и утвержден на заседании кафедры ТПП СевНТУ (протокол №3 от 28 октября 2009 г.)

Допущено учебно-методическим центром СевНТУ в качестве курса лекций.

Рецензенты:

Клепикова Т.Г. - кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедры практики романо-германских языков Севастопольского Национального технического университета

Тарнопольский О.Б. - доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе, заведующий кафедры методики, педагогической коммуникации и новых технологий в обучении иностранных языков Днепропетровского университета экономики и права



Содержание

Лекция 5. Обучение иноязычному материалу: фонетика. Обучение умению понимать УР на английском языке в средней школе	4
Лекция 6. Обучение устной речи	13
Лекция 7. Обучение чтению на английском языке в средней школе.	19
Лекция 8. Обучение письму. Формирование навыков работы со словарем	31
Лекция 9. Тестоориентированное обучение иностранному языку в средней школе	38
Библиографический список.	48
Приложение План-конспект урока	50

ЛЕКЦИЯ 5. ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ МАТЕРИАЛУ: ФОНЕТИКА. ОБУЧЕНИЕ УМЕНИЮ ПОНИМАТЬ УР НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

План лекции

1. Формирование фонетических навыков:
 - 1) Фонетический минимум. Требования к произношению учащихся
 - 2) Обучение звукам английской речи
 - 3) Упражнения на рецепцию звуков
 - 4) Упражнения на репродукцию звуков
2. Обучение умению понимать УР на английском языке в средней школе
 - 1) Лингвopsихологическая характеристика аудирования как вида РД
 - 2) Обучение аудированию речи на английском языке в средней школе

Формирование фонетических навыков

Основой любой речи является звук. Много лет язык существовал только в звуковой форме. Письменный код появился значительно позже как отражение звуковой речи. Все виды РД базируются на звуках. Даже в письменной речи роль звуковых компонентов очень важна. Моторная теория речи подчеркивает роль **кинестезий**. В письменной речи мы проговариваем про себя то, что пишем и читаем. Овладение устной речью и чтением вслух вообще невозможно без стойких слухоречевых и ритмико-интонационных навыков.

Обучение фонетике предусматривает овладение учащимися всеми звуками и звукосочетаниями изучаемого ИЯ, основными интонационными моделями (**интонемами**) самых распространенных типов простых и сложных предложений. Существует несколько критериев формирования фонетического минимума (ФМ):

1. По степени трудности фонетического явления. Объектами специального усвоения при обучении речи является лишь те звуки, которые представляют для учеников определенные трудности.

2. По критерию соответствия потребностям общения. В минимум включаются, в первую очередь, те звуки и интонеми, которые выполняют в речи **смыслоразличительную функцию**.

3. По критерию нормативности. Из ФМ для средних учебных заведений исключаются всякие отклонения от нормы, а объектом



обучения выступает **полный стиль** образцовой литературной речи (за эталон берется речь дикторов ВВС).

Требования к произношению учащихся

Основными требованиями к речи являются фонематичность и скорость. **Фонематичность** означает **степень правильности** фонетического оформления речи, достаточную для того, чтобы она была понятной для собеседника; **скорость** – **степень автоматизированности** произносительных навыков, которая позволяет ученикам говорить в нормальном (средне-нормальном) темпе речи – 130-150 слов в минуту.

В средней школе очень трудно достичь безошибочности и аутентичности речи учащихся. Поэтому требования к речи учащиеся определяют, исходя из **принципа аппроксимации**, то есть, **приближенности** к правильной речи. С этой целью ограничивается объем фонетического материала, который изучается, а также допускается определенное снижение качества произношения отдельных звуков и интонационных моделей. *Аппроксимированное произношение – это такое произношение, в котором, как и в литературном произношении, отсутствуют фонологические ошибки, но которое, в отличие от литературного произношения, допускает нефонологические ошибки, то есть такие, которые не мешают пониманию.*

Что нужно помнить при обучении ИЯ? Ученики уже владеют **звуковыми средствами РЯ**, а то и двух языков. С одной стороны, это помогает в овладении произношением ИЯ, с другой стороны – вызывает определенные трудности, вызванные **интерференцией**. Например: **Долгота гласных**. В украинском и русском долгота не имеет смысловозначительного характера, в отличие от английского. Источником ошибок в интонации является отсутствие в украинском и русском языке **высокого тона** в начале и резкого падения в понижающем тоне, что характерно для английской речи. То есть, задача учителя состоит в том, чтобы **скорректировать** те фонетические навыки, которые уже есть у учеников, в соответствии с фонетической системой новой речи и **дополнить** ее теми элементами произношения, которые отсутствуют в РЯ.

Для нейтрализации негативного влияния фонетических навыков РЯ обучение иностранной речи должно строиться на сравнительном анализе фонологических систем РЯ и ИЯ, что является одним из основных принципов обучения фонетике.

В связи с тем, что репродукция звукового потока обязательно сопровождается контролем со стороны слухового анализатора, в памяти того, кто говорит, обязательно должны существовать соответствующие **акустические образы**. Это требует одновременного создания слуховых (акустических) и речемоторных образов слов.

При овладении произношением на ИЯ с учетом трудностей рекомендуется пользоваться **аналитико-имитативным методом**. Это означает, что объяснение и анализ используются только в той мере, в какой они помогают понять особенности фонетического явления и усвоить его (η , r).

Целью обучения фонетике является *формирование слухоречевых и ритмико-интонационных навыков на аппроксимированном уровне.*

Слухоречевые навыки – это «навыки фонемно-правильного произношения всех звуков в речевом потоке и понимание всех звуков при аудировании речи».

Ритмико-интонационные навыки – это «навыки интонационно и ритмично правильного оформления речи и соответственно понимания речи других людей».

Из этого определения явствует, что фонетические навыки включают как автоматизированную рецепцию звуков (так называемый «**фонематический слух**») и интоном («**интонационный слух**»), так и репродукцию – артикуляцию и интонирование.

Все навыки характеризуются автоматизированностью, гибкостью и стойкостью и формируются поэтапно.

Обучение звукам иностранной речи (ИР)

Все звуки ИР и РР условно делятся на три группы:

1. Максимально приближенные к звукам РР: b , m , s , z .

Здесь идет позитивный перенос навыков РР в английскую. Имитации достаточно.

2. Внешне схожие, но по сути различающиеся: e , x , $\acute{e}$, i , l k

Здесь очень высока интерференция. Учащиеся автоматически переносят произносительные навыки РР на английский. Это приводит не только к акценту в произношении, но и к ошибкам на уровне смысла. Здесь нужно усиленное внимание и специальная тренировка в виде разнообразных упражнений, особенно контрастных по отношению к звукам РР.

3. Звуки, которые не имеют артикуляционных или акустических аналогов в РР учащихся: θ , η , w , r , h .

Они очень трудны для усвоения, так как здесь должна сформироваться совершенно новая артикуляционная база.



Именно от того, к какой группе принадлежит новый звук ИР, будет зависеть и способы презентации звука, и выбор, и число упражнений, которые потребуются для овладения им.

Ознакомление с новыми звуками ИР

Знакомство с новым звуком должно происходить в звуковом тексте (ученик должен купаться в звуках ИР!).

Итак, **вначале текст**.

Затем, в соответствии с аналитико-имитационным подходом к обучению произношению, звуки выделяются из связного целого и объясняются [w].

Пояснения следует давать четкие, краткие и **практически ценные**.

Затем, после аналитической части работы над звуком, он включается в целое: слоги, слова, фразы. Ученики имитируют.

Автоматизация действий с новыми звуками

Тут очень важны образцы, или эталоны произношения – демонстрирует учитель или диктор. Для обучения произношению трудно переоценить роль *фонограммы* (или видеофонограммы), особенно аутентичной.

Упражнения делятся на две группы:

- а) упражнения в рецепции
- б) упражнения в репродукции

Упражнения на рецепцию

Они нацелены на развитие фонематического слуха учащихся. Фонематический слух – это способность различать звуковой состав речи и синтезировать значения при восприятии речи.

Это некоммуникативные упражнения на опознавание, дифференциацию и идентификацию.

Упражнения на опознавание выполняются так. Учитель предлагает послушать слова, rhyme, стихи, в котором есть новый звук. Инструкция:

–*Поднимите руку (хлопните в ладоши), если услышите звук [w], ударное слово и т.д.*

–*Послушайте звуки и когда услышите I: поднимите руку.*

На дифференциацию

Выполняются на уровне отдельных слов или коротких предложений. Инструкция:

–*Послушайте пары слов и определите, одинаковы ли у них*

а) первые согласные звуки; б) последние согласные; в) гласные в середине слова.

При прослушивании фонограммы учащиеся в тетрадах ставят «+» (одинаковые звуки) или «–» (разные) против соответствующего номера пары слов.

- 1) *thick – this*
- 2) *that – those*
- 3) *thought – thin*

На идентификацию

[θ], [э] – [э] Инструкция: *Послушайте слова и поднимите карточку, если услышите θ*

Упражнения на репродукцию

Вначале надо дать послушать образец, независимо от того, будет изучаться новый материал, или повторяться уже усвоенный.

Упражнения в основном на имитацию, некоммуникативные и условно-коммуникативные: 1) имитация РО, 2) подстановка, 3) ответы на вопросы.

Примеры:

1) *Послушайте слова со звуком [...]. Повторите их, обращая внимание на ...*

2) *Послушайте пары слов.*

Для очень трудных слов используются беззвучная артикуляция, так называемая «гимнастика» языка и губ (*supercolourfragilisticexpialodocious*)

3) *Послушайте мои утверждения. Подтвердите их* (условно-коммуникативные на слушание и имитацию)

4) *Дайте полные ответы на вопросы к рисунку, предмету и т.д.*

Эти упражнения используются на всех ступенях обучения ИР в школе. Но назначение их меняется в зависимости от ступени. На среднем и старшем этапе обучения упражнения направлены на поддержку и усовершенствование произносительных навыков, как правило, при УР и чтении вслух. В начале урока рекомендуется проводить фонетические зарядки.

Все стихи, диалоги и т.д. вначале разучиваются под руководством учителя (фонограмма), затем вырабатывается темп (скорость) и, наконец, происходит заучивание наизусть.

Обучение интонации

Интонация – сложный комплекс, состоящий из мелодий, фразового и логического ударения, ритма, тембра, темпа, паузации.

Целью обучения интонации является формирование «**интонационного слуха**» в аудировании, формирование ритмико-интонационных навыков в говорении и при чтении вслух. Упор необходимо делать на рецепцию!



При оценке произношения следует различать фонетические и фонологические ошибки. На фонетические в школе не обращают внимания (принцип аппроксимации), ибо основная цель – общение.

Обучение умению понимать УР на английском языке в средней школе

Аудирование относится к рецептивному виду РД. В основе аудирования лежат восприятие и понимание УР на слух в момент ее порождения.

Особенностями восприятия УР не слух является то, что оно определяется **темпом речи** говорящего, непрерывностью в поступлении информации. В отличие от восприятия готового письменного текста восприятие и понимание УР исключает длительные произвольные задержки и возвращения к отдельным местам устного текста с целью уяснения непонятых выражений или мысли.

Аудирование может выступать *как самостоятельный вид РД* (например, длительное слушание монологического высказывания, лекции, доклада, выступления). Оно может входить в диалогическое общение в качестве его рецептивного компонента, причем слушающий и говорящий может попеременно меняться ролями. Аудирование может играть также *роль средства обучения*.

Лингвopsихологическая характеристика аудирования как вида РД

Психологической основой понимания УР является процесс восприятия узнавания человеком звуковых образов языковых явлений и понимания их значений благодаря наличию у него речевого слуха на данном языке.

Аудирование как и говорение с психологической точки зрения представляет собой сложную иерархическую структуру, в которой выделяют три уровня: побудительно-мотивационный, ориентировочно-исследовательский (аналитически-синтезирующий) и исполнительский.

Мотив аудирования: познавательный-коммуникативный интерес (потребность) в информации, содержащейся в аудируемом тексте.

Процесс аудирования включает **фазу прогнозирования** на смысловом уровне:

- 1) установление смысловых связей на уровне предложения;
- 2) смысловые связи на уровне абзаца;
- 3) на уровне текста;
- 4) фаза смыслоформулирования.

Чтобы хорошо прогнозировать и понимать, нужно **хорошо владеть** языком и хорошо развитым **речевым слухом**. Пониманию помогает также аудиторский опыт, информированность в теме (предмете) аудируемого текста. Все эти компоненты (*уровень владения языком, речевой слух, аудиторский опыт, информированность в предмете*) позволяют актуализировать слуховые образы языкового явления (слова, интонационные модели), его обобщенных парадигматических и синтагматических структур, тем самым обеспечивая правильное прогнозирование и последующее смыслообразование.

Если же эти компоненты не сформированы или недостаточно сформированы, процесс аудирования протекает с большими трудностями.

Важным психологическим фактором является также **емкость памяти – возможность удерживать слушающим текст (предложение, абзац) определенной длины и глубины (то есть синтаксической сложности)**.

Два предложения одной и той же длины воспринимаются по-разному, труднее удерживается в кратковременной слуховой памяти предложение со сложным синтаксисом, чем простое распространенное. Помните: для понимания смысла всего предложения аудирующему необходимо удержать в памяти **начало**. Другие психологические трудности аудирования:

1) **Вид аудируемой речи** (живая или речь в механической записи), ситуативная диалогическая или контекстная монологическая речь, речь знакомого или незнакомого человека (диктора).

Речь при непосредственном общении понимается лучше (при прочих равных условиях), чем речь в механической записи. Помогают экстралингвистические факторы: ситуация, жесты, мимика, артикулирование, изменение темпа речи и так далее.

Ситуативная диалогическая речь в механической записи понимается с большим трудом, чем речь контекстная монологическая, особенно сюжетно-фабульная.

Затрудняют аудирование и особенности голосовых данных диктора.

2) **Лингвистические трудности** аудированного текста: наличие в аудируемом тексте незнакомых слов, непонятного языкового материала (даты, географические названия, имена).

Если незнакомые слова встречаются в начале предложения, то понимание затруднено, либо имеет место неправильная ориентировка слушателя относительно содержания аудируемого текста.



Если незнакомые слова находятся в середине текста или в конце, то отрицательное влияние на понимание наименьшее, так как значение часто определяется по контексту.

К лингвистическим трудностям относятся также **объем и синтаксическая сложность** смысловых единиц текста (предложений, КБ, абзацев).

Несущественным для понимания является **порядок слов** в вопросительном предложении, если понято первое вопросительное слово.

Трудны реалии, имена, диалектические, фонетические особенности аудируемой речи (диктор, неразборчивость, ненормативность).

Обучение аудированию

Цель обучения аудированию в средней школе: сформировать коммуникативное умение аудировать различные виды речи: 1) живая диалогическая речь (при участии в диалоге и при неучастии в диалогическом общении), 2) живая монологическая речь, 3) диалогическая и монологическая речь в механической записи.

Каковы требования Программы по иностранному языку? Учащиеся должны понимать на слух речь в нормальном темпе в предъявлении учителя и в звукозаписи, построенную на программном языковом материале IV-VIII кл., содержащую *до 2% незнакомых слов* (в зависимости от класса), о значении которых можно догадаться, *длительностью звучания до 3 мин.*

Аудирование широко используется в школе как средство обучения – при устной форме презентации языкового материала, в устно-речевой тренировке языкового материала.

Устная речь в школе невозможна без аудитивных навыков (узнавание и понимание языковых явлений).

Узнавание начинается с восприятия. В слуховой памяти человека уже должен быть сформирован **слуховой образ слова**. Если такого образа нет, то и узнавания нет, или же оно неточное, неполное. Что узнается? Отдельное слово, словосочетание, синтагма, предложение, фрагмент текста.

Помогает узнаванию и пониманию значения языкового явления **контекст**. Создание прочных слуховых образов возможно лишь при **многократном восприятии** языковых явлений на слух, при выполнении аудитивных предречевых условно-речевых упражнений с использованием языковых фонетических упражнений.

Этапы обучения аудированию:

I этап: ориентировочно-подготовительный.

Выполняются предречевые аудитивные упражнения на восприятие отдельных слов, ритмических групп во фразе, отдельных фраз. Цель: 1) *узнавание*, 2) *дифференциация*, 3) *формирование прочных слуховых образов языковых явлений в изолированном виде*.

II этап: стереотипизирующий.

Здесь упражнения аудитивные условно-речевые. Их цель *сформировать аудитивный речевой навык и речевой слух*. Здесь упражнения, во-первых, должны тренировать учащихся в восприятии речи на слух, во-вторых, они должны быть *обучающими*, то есть помогать учащимся преодолевать грамматические, лексические и смысловые трудности в связной речи, а не изолированно. Вначале в однотипных речевых контекстах, затем в вариативных.

Возникает вопрос, о количестве упражнений. Пока не будет обеспечена **интуитивность** восприятия языкового материала. А это будет тогда, когда образы слуховые прочные, сформирован внутренний слух восприятия иностранной речи.

Соотношение в психологии аудирования и говорения – вопрос, до конца неисследованный. *Аудирование должно значительно опережать говорение* (Б.В. Беляев). По мнению С.Ф.Шатилова, говорение всегда улучшает качество аудирования.

На продвинутом этапе обучения необходимо **систематическое прослушивание оригинальной речи**. По Шатилову это способствует совершенствованию говорения, переноса в собственную речь части речевого материала. Огромна также роль аудирования в овладении техники чтения вслух.

Рекомендуется следующая система упражнений для обучения аудированию:

- 1) аудирование живой речи учителя (обращение, побуждение, вопросы);
- 2) аудирование монологической живой речи (рассказ учителя и учащихся);
- 3) аудирование монологической речи в механической записи с опорой на наглядность (зрительный ряд);
- 4) аудирование монологической речи в механической записи в контексте (самое сложное);
- 5) аудирование диалогической речи в записи.

Творческие упражнения предусматривают понимание общего смысла при одноразовом прослушивании в записи.



ЛЕКЦИЯ 6. ОБУЧЕНИЕ УСТНОЙ РЕЧИ

План лекции

1. Обучение умениям диалогической речи на английском языке в средней школе
2. Программные требования к диалогической речи учащихся
3. Лингвopsихологические особенности диалогической речи
4. Упражнения для обучения диалогической речи и требования Программы к умениям монологической речи
5. Лингвopsихологические характеристики монологической речи
6. Система упражнений для обучения монологической речи

Устное общение может протекать в **диалогической или монологической форме**, либо в их сложном переплетении. С.Ф.Шатилов полагает, что диалог занимает ведущее место, а, значит, обучение диалогической речи – одна из важнейших целей преподавания ИЯ в средней школе.

Школьная Программа определяет следующие требования к владению учащимися умениями в диалогической речи:

Учащиеся должны:

1) **уметь вести беседу**, используя вопросы, восклицания, просьбы, приказание, ответные реплики в виде выражения согласия или отказа, сообщения сведений, запроса, уточнений, реплики переспроса, возражения, дополнения, уточнения в пределах программного языкового материала в соответствии с учебной ситуацией по теме, а также в связи с содержанием услышанного, увиденного или прочитанного;

2) **высказывание собеседника должно содержать не менее 6 реплик.**

Какова лингвopsихологическая характеристика диалогического общения?

Диалогическая речь – это процесс общения двух или более участников коммуникации. Это процесс совместного речетворчества, в котором речевое поведение каждого из участников определяется речевым поведением другого партнера (или партнеров). Именно поэтому диалогическую речь в отличие от монологического высказывания заранее спланировать невозможно. Процесс формирования устного диалогического текста протекает спонтанно, в основном, как реакция на мысль партнера по общению. Коммуникативные намерения, позиции партнеров могут совпадать,

диалогическое общение может развиваться «в унисон», либо не совпадать, тогда общение развивается как спор, как дискуссия.

Диалогическую речь можно характеризовать с разных позиций.

С точки зрения **(1) инициативности** диалогическое общение может быть двусторонне инициативным (парный диалог), многосторонне инициативным (беседа). Оно может быть и односторонне инициативным, когда **активен** лишь один из участников (он задает вопросы, ведет разговор), другой **реактивен** (отвечает на вопросы, реагирует на реплики (пример: диалог-расспрос, диалог-интервью).

Немаловажна также **(2) контактность общающихся** (так называемая **обращенность реплик**). В этой характеристике отражается все: знание партнерами друг друга, обстоятельств, учет неречевого поведения партнеров. Именно эта особенность диалогического общения обуславливает **эллиптичность реплик**, мимику, экстралингвистическую ситуацию.

Важной психологической характеристикой ее является также **(3) спонтанность («неподготовленность»** в другой терминологии) речевых действий. Ведь обмен репликами в естественном диалогическом общении протекает достаточно быстро. Все это предполагает достаточно высокую степень автоматизированности языковых средств, используемых партнерами в речи.

Но самая главная психологическая особенность диалогической речи является ее **(4) ситуативность**. Содержание диалогической речи определяется ситуацией, в которой происходит общение. Ситуация часто бывает **экстралингвистической**, визуально воспринимаемой, например, диалог в магазине («**наглядная ситуация**» - термин С.Л. Рубинштейна).

Речевая ситуация. Под РС понимаются экстралингвистические обстоятельства (место, время, условия и так далее), часто в сочетании с лингвистическим контекстом, которые побуждают человека реагировать речевыми действиями, решать в этой связи коммуникативные задачи.

Ситуации могут быть *либо реальными, либо воображаемыми*

Среди других особенностей диалогической речи называют **(5) эмоциональную окрашенность**. В школе необходимо научить репликам удивления, восхищения, одобрения, неудовольствия и так далее.

По степени эмоциональной окрашенности диалог - общение может быть **нейтральным, умеренно эмоциональным или повышено эмоциональным**. В школе, конечно, можно говорить



лишь об обучении *нейтральной речи* с элементами умеренной эмоциональности.

Диалогическая речь имеет план содержания и план выражения, то есть языковые средства, в которых реализуется содержание высказывания.

Обмен репликами, объединенными структурно-функционально и семантически в **диалогическое единство** (взаимодействие речевых действий разного содержания и языкового оформления) носит название **реплицирования**.

Диалогические единства по коммуникативной функции подразделяются на 1) **запрос** информации, 2) **согласие / несогласие** с информацией, 3) **сообщение** информации, 4) **уточнение** и так далее.

Кроме диалогических единств (ДЕ) есть и стереотипные речевые действия, например, фразы речевого этикета (приветствие, просьба, благодарности и т.д.)

ДЕ могут быть двучленные, трехчленные, многочленные.

1) **Вопросно-ответное ДЕ**. Наиболее распространенное в условиях школы.

2) **Утверждение** (сообщение информации + подтверждение (согласие/или несогласие))

3) **Утверждение – вопрос – подтверждение**.

Какие методические выводы следует сделать для обучения диалогическому общению?

Под диалогическим речевыми умениями понимаются следующие речевые действия:

1) формулировать запрос информации (коммуникативно и ситуативно мотивированные вопросы);

2) удовлетворять запрос информации, то есть коммуникативно и ситуативно адекватно отвечать на вопросы;

3) сообщать информацию в целях ее последующего обсуждения;

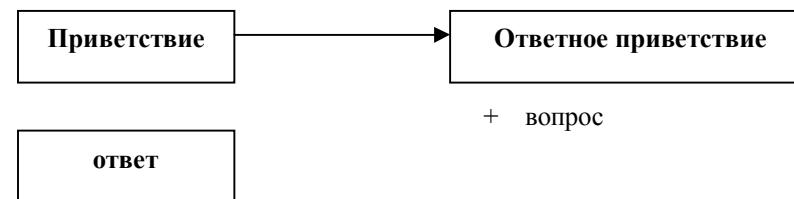
4) выражать оценочные суждения по поводу полученной информации (реплики согласия, несогласия, сомнения и т.д.)

В обучении умениям диалогической речи выделяют два этапа: I. **Этап формирования** элементарных умений реплицирования. II. **Этап совершенствования** диалогических умений в групповом диалоге, тематической беседе (на старшей стадии).

Итак, I этап обучения диалогической речи.

Практика показывает, что диалогической речи невозможно научиться по разговорникам или путем заучивания готовых диалогов, помещенных в учебниках. Почему? Из-за *ситуативности и непрограммируемости* диалогической речи. Поэтому необходимо

обучать умениям выполнять различные речевые действия в ситуативных упражнениях, которые могли бы придать процессу обучения диалогической речи ситуативно-коммуникативный характер. Здесь очень важна роль *стимулов и опор*, с помощью которых можно развивать диалогические умения (**функциональные опоры Е.И. Пассова**). Например:



II этап – овладеть различными речевыми действиями в их логической связи в виде диалогов, которые постепенно приобретают черты естественного диалогического общения.

Самый легкий – однонаправленный диалог-переспрос.

– The weather is fine today, isn't it?

– Yes, you are right. The weather is fine.

Диалог-расспрос. Он требует от учащихся владения типами вопросов.

Сначала учащиеся учатся ставить вопросы **по образцу** учителя к лицам на основе наглядности, в реальной ситуации, например, вопросы по картинке. Далее, учащиеся на среднем этапе обучения участвуют в диалоге-расспросе по теме, по ситуации, по проблеме.

И, наконец, система инициативных реплик («пресс-конференция»).

Остановимся на этапах работы над учебным диалогом. Различают следующие виды диалога:

1) *по степени подготовленности*:

а) полностью готовый, заученный диалог, частично трансформированный

б) собственный диалог, создаваемый на основе знакомых реплик

2) *по целевой направленности*:

а) целевые б) свободные диалоги

Предпочтение следует отдавать диалогу, создаваемому самими участниками.

3) *по количеству участников*

а) парные

б) групповые (беседы, дискуссии, пресс-конференции)



Диалогическая речь используется и как **средство обучения**, при активизации речевого материала (*Вопросы учителя к картинке с целью активизировать употребление тренируемой лексики с опорой на наглядность*). Диалогическая речь как средство обучения ИЯ отличается от естественной диалогической речи уже тем, что ведущим партнером является учитель.

Монологическая речь

Моно речь – связное, непрерывное изложение мыслей одним лицом, обращенное к одному или нескольким лицам (аудитории). Цель монолога – достигнуть необходимого воздействия на слушателей.

Монологическая речь (1) **контекстна** (а диалогическая ситуативна), то есть строится без учета ситуаций экстралингвистического характера (Но может быть и ситуативной, «микромонологи в диалоге»).

Важной психологической особенностью ее является ее (2) **непрерывность**, которая позволяет говорящему связно и полно высказать свои мысли.

Монологическая речь должна быть последовательной, логичной, полно и связно излагать мысль – все эти качества вытекают из ее контекстной природы.

Моно речь имеет три коммуникативные функции:

- 1) *информативную*
- 2) *воздейственную*
- 3) *эмоционально-оценочную*

Для каждой функции характерны свои языковые средства выражения. Психологи считают, что монологическая речь является более трудной, чем диалог, даже на родном языке.

Лингвистическая характеристика моно речи

Она характеризуется *полносоставностью* предложений, развернутостью мыслей.

По коммуникативной цели монологи бывают:

- 1) монолог-сообщение
- 2) монолог-описание
- 3) монолог-рассуждение
- 4) монолог-повествование
- 5) монолог-убеждение

В школе преимущество отдается описанию и сообщению. Учащиеся должны владеть наречиями времени, причинно следственными, наречиями, выражающими последовательность; различными речевыми образцами.

Обучение монологической речи

Программа требует: «Учащиеся должны уметь **без предварительной подготовки** логично и последовательно высказаться в соответствии с учебной ситуацией, **делать устные сообщения по теме, передавать своими словами основное содержание** прослушанного или прочитанного текста в пределах программного материала. При этом учащийся должен уметь не только сообщать о фактах, но и **выразить свое отношение** к изложенному. **Объем – не менее 10 фраз, правильно оформленных в языковом отношении**».

При обучении монологу выполняются упражнения с опорой на:

- 1) наглядность,
- 2) текст,
- 3) ситуацию,
- 4) тему,
- 5) проблему.

Эта последовательность характерна для начального этапа. На среднем этапе последовательность другая:

- 1) ситуация,
- 2) наглядность,
- 3) текст,
- 4) тема.

На старшем:

- 1) текст,
- 2) ситуация,
- 3) наглядность,
- 4) тема, проблема.

Это связано с тем, что вначале целесообразно формировать *ситуативно-контекстную речь*, а уже потом *контекстную монологическую речь*.

Рекомендуется для развития композиционно-структурных умений монологической речи использовать *образцовый, «эталонный» текст* с ясной структурой: вступление (зачин), основная часть, заключение. Возможно использовать специальную схему-образец построения монолога.

На начальной стадии на первом месте стоит развитие монологических высказываний *по картинкам*, после усвоения материала в диалогической речи. Такие монологи некоммуникативные, имеют учебную цель: употребить ранее усвоенный материал в самостоятельной связной речи. (*Описание класса, семьи*). На следующем этапе рассказ о своей семье – приобретает черты подлинно коммуникативной, информационной монологической речи.



ЛЕКЦИЯ 7. ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

План лекции:

1. Задачи обучения чтению в средней школе
2. Психофизиологическая природа чтения
3. Трудности овладения техникой чтения
4. Методика обучения технике чтения
5. Методика обучения чтению как виду речевой деятельности

Научить читать на иностранном языке — одна из практических целей обучения в средней школе. В соответствии со школьной Программой ученики должны научиться самостоятельно **читать с полным пониманием** несложные тексты из общественно-политической и научно-популярной литературы, а также адаптированные тексты из художественной литературы.

На начальном этапе, во 2-5-х классах, главной задачей является **формирование механизмов чтения вслух и про себя**, т. е. выработка зрительно-графических и слухо-моторных связей. Учащиеся должны научиться **быстро воспринимать и правильно озвучивать все слова, составляющие активный словарь первых двух лет обучения (550 слов)**, а также автоматически соотносить их с соответствующими значениями; овладеть навыками синтагматического членения предложений; научиться устанавливать смысловые связи между компонентами предложения и внутри текста, т. е. понимать учебные тексты, построенные на усвоенном лексико-грамматическом материале.

К концу первого года обучения учащиеся должны запомнить начертания английских букв, прочно усвоить звуко-буквенные и буквенно-звуковые соответствия, научиться не только зрительно воспринимать буквы и слова, но и писать их.

На среднем этапе (6-7-е классы) ученики читают вслух и про себя более сложные по структуре и содержанию тексты познавательного характера, которые представлены в учебниках и книгах для чтения. Тексты учебника построены на изученном языковом материале с включением **до 2 % незнакомых слов**, о значении которых можно догадаться по контексту, по известным словообразовательным элементам, по созвучию со словами родного языка. Развитие языковой догадки в процессе чтения является одной из задач среднего этапа обучения.

В 6—7-х классах преобладает **синтетическое чтение**, т. е. ознакомительное чтение несложных в языковом отношении текстов

с простым сюжетом. **Текст, как правило, читается один раз.** Если возникает необходимость в повторном чтении, учитель должен поставить новую задачу, например, извлечь определенную информацию или прочитать текст в более быстром темпе. Развитию навыков беглого чтения уделяется особое внимание; к концу 7-го класса **скорость чтения про себя должна быть выше скорости чтения вслух.**

С усложнением содержания и языкового материала, главным образом грамматического, усложняется и структура предложений и текстов, поэтому **необходимы проверка понимания прочитанного и работа по устранению трудностей, препятствующих непосредственному пониманию.** Для этого проводится лексический, грамматический, структурный или смысловой анализ текста, используется перевод на родной язык, т. е. вводятся **элементы аналитического чтения.**

Основные задачи в обучении чтению на среднем этапе таковы: совершенствование техники чтения про себя, в том числе увеличение скорости восприятия и понимания; овладение приемами синтетического чтения; ознакомление с приемами аналитического чтения; овладение навыками работы с двуязычными словарями; самостоятельное чтение адаптированных текстов учебника.

На старшем этапе (8—12-е классы) завершается работа по формированию умения читать. К этому времени учащиеся должны овладеть целой системой навыков восприятия и смысловой переработки иноязычного печатного материала, чтобы справляться с текстами повышенной языковой и смысловой трудности. В зависимости от целей чтения и сложности текста различают **чтение без словаря** для извлечения основной информации, а также **со словарем** — для полного понимания текста, включающего **до 6 % незнакомых слов** (аналитическое, изучающее чтение). Продолжается совершенствование приемов прогнозирования на уровне слова (языковая догадка) и на уровне текста (предвосхищение содержания).

По Программе для 8-го класса 2001 г. учащиеся должны овладеть следующими умениями:

- читать про себя тексты, которые содержат языковой материал, усвоенный в устной речи (объем – 1250 печатных знаков);
- понимать разноплановые аутентичные тексты;
- формулировать свое отношение к прочитанному;
- точно и лаконично излагать мысли.



По Госстандарту же (1998 г.) овладение чтением на иностранном языке предусматривает *«достижение учащимися повышенной коммуникативной компетенции в этом виде речевой деятельности, которая обеспечивает им умения читать несложные аутентичные тексты разного характера и типа»*.

Там же указано, что в зависимости от коммуникативных целей, характера и типа текста учащийся должен в процессе чтения понять:

- 1) основное содержание текста;
- 2) в полном объеме информацию, содержащуюся в тексте;
- 3) найти и понять необходимую/интересную информацию.

В Госстандарте достаточно детально охарактеризованы такие виды чтения как ознакомительное (**как?**), изучающее (**что?**) и поисковое (**где?**), или выборочное.

1. Чтение с пониманием основного смысла текста (ознакомительное чтение). Как отмечено в Госстандарте, этот вид чтения является «наиболее распространенным во всех сферах повседневной жизни человека и базируется на аутентичных материалах, которые содержат особенности жизни и культуры страны, язык которой изучается».

Для чтения **с пониманием основного содержания** прочитанного характерны следующие коммуникативные цели:

- определить тему;
- выделить основную мысль;
- выбрать главные факты, опуская второстепенные;
- выразить свое отношение относительно прочитанного.

2. Чтение с полным пониманием содержания текста (изучающее чтение, что?) Согласно с требованиями Госстандарта, в реальной жизни этот вид чтения чаще всего «связан с обучением и профессиональной деятельностью и требует больших затрат времени на овладение им. Для достижения полного, глубокого понимания того, что читается, необходимы достаточно широкие знания лингвистических особенностей иностранного языка, что связано с выходом за рамки школьного языкового минимума и большой концентрацией трудностей в текстах». Кроме этого, объем материала для чтения может быть намного меньшим, чем при чтении с пониманием основного смысла.

Для чтения с полным пониманием смысла прочитанного характерны такие коммуникативные цели как:

- полно и точно понять текст, чтобы получить необходимую информацию;

- сравнить полученную информацию со своим жизненным опытом;
- действовать в соответствии с полученной информацией;
- передать полученную информацию другим (с непосредственной опорой на текст или на родном языке);
- высказать свою точку зрения;
- прокомментировать те или иные факты с текста.

3. Чтение с целью поиска необходимой или интересующей информации (выборочное чтение). По Госстандарту этот вид чтения *«предусматривает умения просмотреть текст, например, статью (или несколько статей) из газеты, журнала и найти информацию, заданную учителем, или такую, которая интересует ученика»*.

Для чтения с целью поиска необходимой информации характерны следующие коммуникативные цели:

- просмотреть текст (несколько небольших текстов) и выбрать необходимую информацию, чтобы прочитать ее и полностью понять или
- понять только основной смысл (в зависимости от потребности).

Наш анализ требований к обучению чтению в средней школе, представленный в двух государственных документах, позволяет утверждать о наличии определенных расхождений по целям обучения чтению. На наш взгляд, требования Госстандарта в значительной мере перекликается с теорией видов чтения С.К. Фоломкиной, а именно с такими видами чтения как ознакомительное, изучающее и поисковое, что входит в противоречие с требованиями школьной Программы.

В процессе обучения ИЯ в средней школе следует сформировать умения чтения на коммуникативно-достаточном уровне, с тем чтобы учащиеся могли понимать: а) основной текст несложных аутентичных текстов, б) достичь полного понимания сложных по содержанию и структурой текстов разных жанров: общественно-политических, научно-популярных и художественных (адаптированных). Необходимо также научить учащихся пользоваться двуязычными словарями.

«Чтение – рецептивный вид речевой деятельности, направленный на получение информации из письменных текстов (речевых произведений)» (Теорет. основы..., С. 267). В структурном отношении чтение включает три компонента: технику чтения, понимание читаемого и связи между ними.

Психо-физиологическую основу чтения составляют операции зрительного восприятия письменного текста и понимания



содержащейся в нем информации. Понимание достигается благодаря сформированному механизму чтения, который включает навыки зрительного восприятия, узнавания и идентификации графических знаков с эталонами, хранящимися в памяти чтеца, а также навыки синтагматического членения текста, правильного фонетического оформления каждой синтагмы, адекватной скорости восприятия и переработки воспринимаемой информации.

При чтении ведущим является **зрительный анализатор**, так как информация поступает через зрительный канал. Зрительные ощущения вызывают речемоторную реакцию, которая выражается во **внутреннем проговаривании** воспринимаемых графических знаков и их сочетаний. Другими словами, чтение про себя неизменно сопровождается **скрытой артикуляцией**, поэтому читающий как бы слышит себя, контролирует свое чтение. При сформированном механизме чтения время внутреннего проговаривания сокращается, слуховой контроль осуществляется быстрее. Это происходит потому, что зрелый читатель охватывает зрением не все слово, а несколько букв, и дополняет его мысленно, прогнозируя дальнейший ряд букв. Так формируется **механизм антиципации** — упреждающей догадки.

В процессе чтения внимание читателя всегда направлено на содержание текста, а языковая форма воспринимается подсознательно, интуитивно. Техническую сторону чтения составляют два вида отношений: связи между звуко-буквенными комплексами и значением (смыслом) языковых и речевых единиц. Оба вида этих отношений должны быть автоматизированы до уровня навыков. Чтобы достичь такого уровня чтения, нужно сформировать соответствующие навыки:

а) **графические навыки узнавания, дифференциации и идентификации графем**, а также синтезирования отдельных графем в слова, слов — в словосочетания и предложения, предложений — в текст;

б) **грамматические навыки непосредственного распознавания** грамматических форм слов и словосочетаний;

в) **лексические навыки непосредственного распознавания** слов и словосочетаний.

Однако умение читать не сводится к простой сумме указанных навыков, оно представляет собой нечто большее в качественном отношении, т. к. при этом осуществляется **активная мыслительная деятельность**: читающий, опираясь на технику чтения, осознает значение речевых единиц текста, осмысливает текст и воссоздает

его содержание. **Понимание текстов выражается у умения обучающихся делать смысловые эквивалентные замены.** Формы и способы проведения этих замен определяются уровнями понимания иноязычной речи. Взаимосвязь между техникой чтения и пониманием обеспечивается базовыми речевыми механизмами — механизмами осмысления, памяти (особенно кратковременной) и упреждения (антиципации).

В чтении как рецептивном виде речевой деятельности различают две основные стороны: **техническую и содержательную.**

Под техникой чтения подразумевают умения быстро воспринимать графические образы слов и точно соотносить их с соответствующими звуковыми образами, а также со значениями слов. Показателем сформированности навыков техники чтения является высокий **автоматизм этих операций.**

В школьной практике процесс обучения технике чтения на английском языке осложняется целым рядом факторов объективного и субъективного порядка. Прежде всего, следует назвать **объективные трудности** исторически сложившейся орфографической системы английского языка, характерной особенностью которой являются частые несоответствия между буквой и звуком, графическим и звуковым образом слова. Так, по данным английских лингвистов, 26 букв английского алфавита дают 104 графемы, **причем** одна и та же графема может произноситься по-разному (pin — kite, bread — speak, through — thought и т. п.). Поскольку отбор языкового материала учебников полностью подчинен целям обучения **устной** речи, авторы учебников (даже для начального этапа) не могут отобрать лишь те слова, которые читаются по правилам. Отсюда объективная трудность овладения чтением на материале учебников для **первых** двух лет обучения.

Трудности **субъективного порядка** возникают из-за однообразия упражнений по обучению технике чтения в младших классах, отсутствия специальной графической наглядности, ничем не оправданного сокращения объема классной работы по развитию этого сложного навыка.

Учитель должен четко представлять, с какими трудностями могут столкнуться учащиеся при овладении чтением, сколько в учебнике слов, которые читаются по правилам, и сколько слов-исключений, для запоминания которых нужна активная практика в классе и дома.



Основные ошибки в чтении, обусловленные графическими трудностями языкового материала первого года обучения, возникают из-за недостаточной тренировки, недооценки работы по усвоению правил чтения, недооценки важности буквенно-звукового и звуко-буквенного анализа, из-за отсутствия упражнений на запоминание графических образов слов с опорой на наглядность, из-за недооценки контроля техники чтения с помощью специальных приемов.

Чтобы учащиеся с первого года обучения овладели техникой чтения на английском языке, учитель должен предельно интенсифицировать процесс обучения, рационально использовать на уроках графическую наглядность и выделять больше времени на обучение технике чтения. Основную работу по развитию техники чтения следует систематически проводить в классе под непосредственным руководством учителя в течение 15—20 минут на каждом занятии.

Процесс обучения чтению начинается с технической стороны, точнее с установления звуко-буквенных соответствий. Основным средством формирования звуко-буквенного соответствия (ЗБС) является **звуко-буквенный аналитико-синтетический метод**, разработанный еще К.Д.Ушинским, применительно к обучению русского языка. Суть этого метода состоит в том, что обучение начинается с *устного предъявления образцов на уровне слов или предложений*, из которых извлекается нужный звук и демонстрируется на разрезной азбуке соответствующая ему печатная и рукописная буква, обращается внимание на особенности произнесения. После фронтальной и индивидуальной тренировки рукописный образец буквы дается учителем на доске, а класс переписывает его в свои тетради. В ходе последующей работы ЗБС закрепляются в отдельных слогах (типы слогов).

В обучении технике чтения выделяют два последовательных этапа: 1) обучение чтению вслух; 2) обучение чтению про себя. В качестве учебного материала используются сначала изолированные слова, затем словосочетания, предложения, группы предложений и, наконец, связный текст.

Формирование навыков чтения вслух начинается в первый год обучения иностранному языку *после устного вводного курса*. Для зрительного восприятия предлагаются отдельные слова, значения и слуховые образы которых уже знакомы учащимся, так как они оперировали этими словами в устных тренировочных упражнениях.

Такая последовательность в обучении чтению позволяет снять некоторые трудности, поскольку, как известно, навыки чтения (и на родном языке) формируются быстрее, если опираться на хорошо усвоенный в устной речи материал.

Овладение техникой чтения предполагает решение таких конкретных задач:

- 1) ознакомление с буквами английского алфавита;
- 2) запоминание начертаний всех вариантов буквы: прописной печатной и рукописной, строчной печатной и рукописной;
- 3) усвоение звуко-буквенных и буквенно-звуковых соответствий (а не названий букв);

О сложности организации учебной работы по обучению технике чтения на английском языке свидетельствует разнообразие описанных в методике подходов к решению этой проблемы. Так, широко известен разработанный английскими методистами **метод целых слов**, а также **метод предложений и текста**. Применяется также **фонетический (звуковой) аналитико-синтетический метод, метод обучения по правилам чтения, по ключевым словам** и т. д. Последний из перечисленных методов применяется в действующих учебно-методических комплексах по английскому языку (авторы А. П. Старков и др.).

Однако особенности орфографической системы английского языка исключают возможность использования какого-либо одного метода. *Ни один из них, взятый отдельно, не может быть достаточно эффективным при обучении технике чтения.* Наиболее целесообразным представляется комбинирование нескольких методов.

В учебнике для первого года обучения больше половины слов читаются по правилам, что позволяет применять для обучения чтению звуковой аналитико-синтетический метод с опорой на правила чтения в соответствии с четырьмя типами слога, а именно:

I тип — открытый слог (plate, five, rose, tube);

II тип — закрытый слог (bag, pin, dog, bus);

III тип — гласная + г (garden, born, girl, turn);

IV тип — гласная + г + e (more, hare, fire, cure).

Практика обучения технике чтения на английском языке доказала целесообразность усвоения правил чтения, которые в силу своей обобщающей функции позволяют учащимся более уверенно ориентироваться в графическом разнообразии изучаемого языкового материала.



Некоторые учителя предпочитают начинать обучение технике чтения со слов с гласной в закрытом слоге. Такой подход имеет ряд преимуществ. Поскольку произношение краткой гласной приближается к произношению подобной гласной в родном языке, то легче осуществляется перенос навыка чтения с родного языка на иностранный. Кроме того, реализуется один из основных дидактических принципов — постепенного наращивания трудностей, перехода от более легкого к сложному. Подсчеты показывают, что в учебнике по английскому языку для 4-го класса слов с гласной в закрытом слоге значительно больше, чем в открытом.

В результате интенсивного выполнения упражнений в чтении развернутые речедвижения учащихся сокращаются, переходят во внутренний план, устанавливаются прочные буквенно-звуковые связи, слуховой контроль осуществляется во внутренней речи. **Чтение вслух переходит в чтение про себя, однако громкое проговаривание слов, словосочетаний, предложений и в дальнейшем постоянно используется как методический прием,** способствующий усвоению нового языкового материала и совершенствованию навыков выразительного чтения, а через него — и устной речи.

С появлением в учебниках для 4—5-х классов двусложных и многосложных слов (supper, student, grandmother, demonstration, celebration и др.) возникает необходимость ознакомить учащихся с транскрипционными знаками, основным и вспомогательным ударением в слове, фиксацией гласных в безударном положении.

Овладев чтением вслух изолированных слов, словосочетаний, предложений и несложных текстов, учащиеся переходят **к чтению про себя.**

На этом этапе основной целью работы над текстом становится **понимание содержания**, техническая сторона чтения отодвигается на второй план. Чтение вслух уступает место чтению про себя. По С.К.Фоломкиной имеются три группы умений в чтении. Это умения:

- *понимать языковой материал* (фонетику, лексику, грамматику), но на взгляд О.Б.Тарнопольского (вслед за С.Ф.Шатиловым) это скорее навыки, а не умения.

- *вторая группа умений обеспечивает полноту понимания связного текста в целом.* Сюда включают: 1) умение выделять в тексте отдельные элементы, 2) умение обобщать, синтезировать факты, устанавливать их иерархию и соединяющие элементы части-абзацы, 3) умения соотносить отдельные части текста с друг другом.

- *к третьей группе относятся умения осознавать содержание текста и осознать глубину понимания:* 1) выведение суждения на основе фактов текста, 2) установление его идеи, замысла, 3) оценка фактов/ содержания, 4) интерпретация — понимание подтекста, имплицитного значения текста.

Первые упражнения в таком чтении обычно проводятся в классе под руководством учителя с последующим контролем понимания. Для этого используются тексты учебного характера, построенные на знакомом лексическом материале и на структурах, закрепленных в устной речи. Если же, по мнению учителя, то или иное слово недостаточно закреплено, его повторяют перед чтением текста.

Очень важно методически правильно организовать работу над текстом на первых уроках. Учитель должен выделить на чтение про себя достаточно времени (25—30 минут), дать учащимся возможность вчитаться в текст, самостоятельно осмыслить содержание, понять важные детали и лишь затем проверить понимание. Если у учащихся возникают затруднения, нужно помочь им понять форму и значение непонятых слов (словосочетаний), но не подсказывать готовый ответ, а заставить их подумать, проанализировать слово, вместе с ними найти его в словаре и определить контекстуальное значение.

Для контроля понимания прочитанного текста можно использовать вопросы по содержанию текста, выборочный перевод (на первых уроках — сплошной перевод), отыскивание требуемых фактов, тесты множественного выбора. В дальнейшем учащиеся читают самостоятельно дома, а в классе осуществляется лишь контроль понимания прочитанного. Желательно практиковать небольшие по объему письменные контрольные работы по переводу текста с английского языка на родной.

Чтение на продвинутом этапе должно быть коммуникативно-направленным, т. е. учащиеся должны уметь извлекать из текста нужную информацию. В школе обучают двум основным видам чтения: *с охватом общего содержания и с извлечением полной информации.* Оба вида чтения опираются на умение учащихся находить и использовать для понимания всевозможные ориентиры языкового (лингвистического) и неязыкового (экстралингвистического) характера. К языковым ориентирам обычно относят известный графический образ слова, строевые элементы предложения, структуру предложения,



пунктуацию к неязыковым — иллюстрации, заголовок, предисловие, общий контекст, упомянутые в тексте факты.

Поскольку при чтении с установкой на охват общего содержания учащийся должен уметь обходить определенные языковые трудности, не влияющие на понимание содержания, следует подбирать для этого вида чтения несложные по языковому составу тексты или включать в них слова, о значении которых можно легко догадаться по контексту, по созвучию со словами родного языка, по известным словообразовательным элементам. Это могут быть интернациональные, сложные, производные и конвертированные слова.

Тексты для чтения с извлечением полной информации сложнее как по языковому составу, так и по содержанию. Чтобы понять их, учащиеся должны провести языковой и смысловой анализ, использовать словарь, грамматический справочник и т. п. Текст, как правило, читается несколько раз (в отличие от первого вида чтения), время чтения не ограничивается, т. к. учащиеся 9—12-х классов работают над текстом преимущественно дома и имеют возможность вникнуть в детали. Оба вида чтения отличаются друг от друга не только по способу их организации, но и по выбору приемов контроля, хотя и тот, и другой используются как для получения информации, так и для развития навыков устной речи на основе прочитанного текста. Практика показывает, что интересный, информативный текст повышает мотивацию говорения, обеспечивает его ситуативность, способствует прочному усвоению языкового и речевого материала.

В соответствии с требованиями Программы учащиеся должны читать и понимать впервые предъявляемый текст общественно-политического или научно-популярного характера, содержащий незнакомые слова, о значении которых можно догадаться. Каждый из предложенных в действующих учебниках текстов для чтения с охватом общего содержания учащиеся должны прочитать за 3—4 минуты. Около 10 минут используется для проверки понимания с помощью следующих устных заданий:

- Скажите, о чем этот текст.
- Скажите, о ком рассказывается в тексте.
- Найдите предложение, в котором впервые названо главное действующее лицо.
- Найдите предложения, в которых выражена основная мысль каждой из смысловых частей текста.
- Озаглавьте основные смысловые части текста.

— Найдите предложение, в котором заключен ответ на предтекстовый вопрос.

— Скажите, согласны ли вы с данным утверждением. Аргументируйте свой ответ.

Для проверки понимания общего содержания можно использовать и специальные тесты, проводимые с помощью карточек. Учащиеся могут также сигнализировать о понимании сказанных учителем утверждений поднятием руки или сигнальной карточки.

Чтение текстов с извлечением полной информации начинается с 7-го класса. Учебная цель этого вида чтения — научить учащихся как можно полнее понимать содержание, используя для преодоления языковых и смысловых трудностей анализ, перевод с помощью словаря, справочную литературу. Этот вид чтения проводится сначала в классе под руководством учителя, затем самостоятельно. Хотя он и носит аналитический характер, весь процесс проникновения в содержание читаемого не является простой дешифровкой языковых знаков в их последовательности. Учащиеся опираются на сформированные навыки синтетического чтения, которые обеспечивают понимание целых отрезков текста без применения анализа или перевода. В связи с этим правомерно утверждать, что в природе не существует «чистого» аналитического или синтетического чтения. Элементы анализа и синтеза имеют место во всех видах чтения, однако преобладает один из них в зависимости от цели чтения, установки на полноту извлекаемой информации и т. д. Чтение с элементами анализа — это учебное чтение, в процессе которого учащиеся овладевают приемами работы над текстом, развивают умение применять полученные знания для извлечения информации, приучаются вдумчиво относиться к печатному слову, к тексту в целом. Систематические и методически грамотно организованные фрагменты уроков чтения с элементами анализа способствуют более эффективному обучению иностранному языку.

Чтение текста начинается с ознакомления с его названием или вступлением, что способствует предвосхищению содержания (антиципации). Затем читается весь текст для получения общего представления о его содержании. При повторном чтении извлекается полная информация. В случае возникновения трудностей учитель помогает учащимся осмыслить ту или иную языковую форму с опорой на известные им языковые явления. Учащиеся проводят языковой (лексический и грамматический) и смысловой анализ,



используя словарь, грамматику, другие справочники. Наиболее трудные места переводятся на родной язык, однако возможен и сплошной перевод текста.

Контроль понимания осуществляется с помощью заданий, ориентирующих учащихся на отыскивание определенных единиц смысловой информации текста, не столько основной, но и второстепенной. При этом можно рекомендовать такие задания:

— *Найдите предложение, в котором наиболее полно отражен смысл названия текста.*

— *Найдите предложение, в котором выражена основная идея текста.*

— *Найдите предложение, в котором впервые называется главный персонаж (главное событие).*

— *Найдите предложение, которое соответствует русскому*

— *Найдите предложение, которое является ответом на вопрос*

Завершая работу над текстом, учащиеся еще раз прочитывают его, добиваясь беглости чтения и беспереводного понимания. Теперь они готовы к устной работе, связанной с содержанием текста, к его интерпретации. Обсуждается тема и идея текста, характеризуются его герои, высказывается отношение к ним и к описанным событиям, устанавливаются причинно-следственные связи, оценивается полученная.

ЛЕКЦИЯ 8. ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ РАБОТЫ СО СЛОВАРЕМ

План лекции

1. Цель обучения письму в средней школе
 - 1) Обучение технике письма
 - 2) Обучение орфографии
2. Формирование навыков работы со словарем
 - 1) Словари современного английского языка и их классификация
 - 2) Приемы работы со словарем

Цель обучения письму в средней школе

Термин «письмо» употребляется в методике обучения иностранным языкам в двух смыслах: для обозначения собственно письма и письменной речи. Под письменной речью подразумевается

письменное выражение мысли на изучаемом языке (продукция). Рецептивная письменная речь изучается, как обучение чтению.

В современной украинской школе письмо рассматривается как средство обучения иностранному языку. Программные требования в области письма в основном сводятся к умению учащихся писать то, что они говорят на иностранном языке.

Главной целью обучения технике письма (ТП) на ИЯ является формирование у учеников графических (каллиграфических) и орфографических навыков. В процессе формирования этих навыков учащиеся овладевают трудностями, связанными с изучением особенностей **звуко-буквенных соответствий** в английском языке.

Письмо и чтение очень тесно связаны друг с другом, так как их основой является одна графическая система языка, поэтому рекомендуется обучать технике письма вместе (параллельно) с техникой чтения. Но в процессе письма, в отличие от чтения, графемно-фонемные соответствия имеют другую направленность: от звуков к буквам. **Под графическими (каллиграфическими) навыками понимают навыки написания букв и буквосочетания данного языка как отдельно, так и в письменной речи.**

Английский язык использует латиницу. Поэтому обучение следует начинать с анализа системы печатных знаков украинского и латинского алфавитов. Там есть сходные буквы: Aa, Oo, Ee, Ii, Mm, Kk, Pp, частично совпадающие в написании: Dd, Tt, Xx, Hh, Bb и буквы, полностью отличные от букв украинского алфавита: Ff, Rr, Qq, Ww, Jj, Zz.

Основное внимание при обучении технике письме следует уделять четкости и нормативному написанию букв.

Нормативному написанию, так называемому Penmanship, английские дети обучаются под счет: *one, two, three*; не отрывая руки, а диакритические знаки расставляются после написания слова.

В наших школах принято обучать так называемому Print Script (подобие печатных букв).

Для образования графических (каллиграфических) навыков необходимо использовать упражнения:

- 1) написание отдельных букв;
- 2) списывание;
- 3) усложненное списывание (буквосочетания, слова).

Так как все эти упражнения некоммуникативные, рекомендуется делать их игровыми, например:



Игра 7x7. Написать в клетке большую и маленькую буквы в соответствии с номером. Кто первый напишет правильно – тот победитель.

Игра командами

Team №1

Hh

Team №2

Nn

Team №3

Xx

Выписать слова с буквой Hh (Nn, Xx):

Help him text Ned wot mix hot ten box hiss ton hint six Nell hell, Rex ten fox.

Техника письма, кроме графических навыков, предусматривает владение орфографией. **Под орфографическими навыками понимают навыки написания слов в соответствии с правилами использования письменных знаков в каждом конкретном слове.**

Орфографическая система английского языка основывается на трех основных принципах:

1) **фонетический**, когда буква полностью соответствует звуку. Здесь опорой является произношение: (*pen*)

2) **морфологический**, когда написание определяется правилами грамматики (морфологии) независимо от фонетических условий, например, в родственных словах или формах: *nation, nationality*

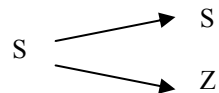
3) **традиционный (исторический)**, когда орфографические формы являются традиционно закрепленными и отражают исчезнувшие нормы произношения: *daughter, light, thoroughly*

Определяя методику обучения орфографии, следует принять во внимание тот факт, что в английском языке перевешивает третий принцип написания слов.

На начальном этапе обучения ТП упор делается на овладение графемно-фонемной системой языка. Вначале выделяют буквосочетания, которые передают один звук:

Sh, th, ck

Вторая трудность: одна буква может передавать различные фонемы



Или наоборот, один звук изображается на письме разными графемами:

i r, e r, u r = [э:]

Очень сложное явление для обучения орфографии – это наличие «немых» букв: line, plate, что отсутствует в украинском языке. Или: wh – whom, ght – eight.

Именно такие расхождения являются причиной значительного числа орфографических ошибок в письменной речи.

Обучение орфографии

При обучении орфографии выделяют две группы упражнений:

- 1) упражнения на **списывание** (выписывание) и дописывание;
- 2) упражнения на запись на слух (**диктанты** разных видов).

Списывание может быть простое и усложненное (с подчеркиванием определенных графем, с группировкой слов по определенным признакам).

Примеры:

Спишите слова, подчеркивая буквосочетания, передающие звук [....]

Многие методисты предлагают использовать игровые формы работы: кроссворды, «поле чудес», головоломки.

Диктанты бывают: зрительные, зрительно-слуховые, слуховые, самодиктанты. На начальном этапе для формирования речевых умений письма необходимо на каждом уроке выполнять письменные упражнения. И в качестве домашнего задания давать хотя бы одно упражнение на списывание.

Формирование навыков работы со словарем

Словарь – богатый источник информации для изучающих ИЯ. Он не только помогает глубже понять значения новых слов, особенности их применения, но и развивает у ученика умение догадки, вооружает их стратегией на развитие различных языковых навыков, прививает навыки самостоятельной работы по ИЯ.

В английском языке нет одного термина для понятия «словарь», их семь: dictionary, wordbook, lexicon, vocabulary, glossary, thesaurus, concordance.

Dictionary – любой справочник, содержащий перечень слов, расположенных в определенном порядке. Синоним Wordbook.

Lexicon – применяется по отношению к словарям древних языков.

Vocabulary – имеет два значения:

- 1) постатейный словарь, т.е. список слов и выражений, составленный с учебными целями;



2) совокупность слов, используемых кем – либо. Напр. *A writer with a large vocabulary.*

Glossary – глоссарий, т.е. собрание глосс (толкование непонятных слов и выражений). Относится к собранию технических терминов, выражений из древних или средневековых рукописей.

Thesaurus – тезаурус, от греч. «тезаврос» - склад, сокровище. Это словарь, который регистрирует все слова языка, весь его лексический состав. Это *всеохватывающий словарь*. Практически это верно только для мертвых языков.

Concordance конкордаис – список слов и предложений в объеме лексики какого – либо одного произведения. (A Concordance of the Bible)

Все существующие словари любых языков делятся на две большие группы: энциклопедические и лингвистические, или филологические.

Энциклопедические словари описывают, объясняют не слова, как таковые, а предметы, вещи, события, явления (которые, конечно, в свою очередь, называются, обозначаются в языке словаря). Они раскрывают объем и содержание понятий об этих предметах, вещах, событиях, явлениях. В этих словарях вы не найдете предлогов, местоимений, союзов, частиц, междометий, наречий, глаголов. Преобладают в энциклопедическом словаре существительные – термины.

Энциклопедические словари бывают двух типов: общие (универсальные) и специальные.

К общим относятся – все энциклопедии (БСЭ), The Encyclopedia (24 томов) Britannica, The Encyclopedia Americana (30 томов).

Специальные энциклопедические словари посвящены определенным областям знаний – это литературные, философские, исторические словари и другие.

Лингвистические словари: описывают не предмет, не понятие, обозначаемые данным словарем, а само это слово, т.е. дается характеристика слова как единицы языка: приводится значение слова, его грамматическая, орфографическая, орфоэпическая характеристики, указывается его стилевая принадлежность, этимология. Есть и специальные лингвистические словари, которые раскрывают какую – то одну сторону слова.

Таким образом, главное отличие лингвистического словаря от энциклопедического словаря заключается в том, что лингвистические словари описывают слова как таковые и составляются филологами – лексикографами (от греч. лексикос относящийся к слову. графо –

пишу), а энциклопедический словарь раскрывает объем и содержание понятий и создаются специалистами отдельных областей знания, часто даже коллективом таких специалистов.

Значения слова в лингвистических словарях могут раскрываться двумя способами: средствами того же языка, что и само толкуемое слово, или средствами другого языка, т.е. переводом.

В зависимости от этого лингвистические словари делятся на одноязычные и переводные.

Среди **одноязычных лингвистических словарей** выделяются толковые – наиболее распространенный тип одноязычных словарей. В них приводятся все сведения о слове. Толковые словари являются базой для создания других типов словарей из-за их универсальности.

В английском языке термина «толковый» нет. Но словари толковые, конечно, есть и они носят название **General dictionaries** (общие словари) или одноязычные (**Monolingual Dictionaries**). Таким образом, русский термин «Толковый словарь английского языка» на английском языке переводится A General Dictionary of the English Language.

Переводные словари - это такие справочники, в которых значения слов раскрываются посредством слов другого (иностранного) языка или даже нескольких ИЯ.

Переводные словари делятся на двуязычные и многоязычные.

Двуязычные переводные словари делятся на многие типы: словари общеупотребительной лексики и терминологические.

Л.В. Щерба указывал: «всякий настоящий педагог советует своим ученикам как можно скорее бросать переводные словари и переходить на толковый словарь данного иностранного языка».

Главная задача учителя при обучении работе со словарем не допустить того, чтобы содержащая в словаре большая информация испугала ученика. Для этого необходимо превратить работу со словарем в неотъемлемую часть классной и домашней работы учеников.

Сообщите на первом занятии

*Learn the order of the letters in four groups.
Each group = one quarter of the English Dictionary*



Очень важно на данном этапе добиться прочного усвоения **алфавита**, т. к. от этого зависит быстрота ориентирования в словаре, а, следовательно, и развитие интереса к систематической работе с ним. Выполнение следующих упражнений поможет овладеть техникой работы со словарем:

- Назовите по порядку все буквы алфавита.
- Назовите написанные на доске буквы в алфавитном порядке.
- Назовите предыдущую и последующую букву по отношению к каждой из указанных букв.
- Поставьте написанные на доске слова в алфавитном порядке.
- Найдите в словаре следующие слова: ...
- Определите по словарю, какое из значений многозначного слова подходит к данному контексту.

Определите по словарю начальную форму данных слов (например: *skis, wives, cries, worst, prettiest*).

Очень часто дети не любят работать со словарем потому, что у них плохо развита зрительная память.

Для развития зрительной памяти имеется ряд упражнений – игр, а именно:

1) **игра в палиндромы** (слова, начинающиеся и заканчивающиеся одной буквой), напр., **d....d**:

dad deceased
deed depend
dead

2) **A – B game**. Найдите слова, которые начинаются с «а», а заканчиваются «в»

A- bomb
adverb
absorb

А теперь «в – с» и т.д. Эта игра должна заканчиваться поисками слов, начинающихся с «z» и оканчивающиеся «а».

3) Alphabet Quiz

What are the three letters after D?

D.... (DEFG)

What are the letters before J?

....J (GHIJ)

What letter is missing in this sequence:

Higklhop (M)

— **На среднем этапе учащиеся овладевают навыками работы с англо-русским словарем.** Учитель объясняет его структуру, знакомит с условными обозначениями, с построением словарной

статьи. На примере нескольких конкретных слов он учит школьников пользоваться словарем.

ЛЕКЦИЯ 9. ТЕСТООРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

План лекции

1. Цели и функции контроля обучения иностранному языку в средней школе
2. Подходы к контролю обучения
3. Критерии оценки коммуникативной компетенции
4. Оценка коммуникативной компетенции с помощью тестов
5. Типология лингводидактических тестов
6. Структура тестового контроля иноязычных навыков и умений

Самая общая цель контроля – сбор информации, ее интерпретация и последующие выводы преподавателя по учебному процессу. Таков взгляд американских методистов D. Freeman, Fred Genesee, John A. Upshur.

С.К. Фоломкина полагает, что контроль всегда выступает в двух функциях: как **стимул** учебной деятельности школьника и как **способ управления** этой деятельностью со стороны преподавателя. Последнее мнение украинских методистов: “Головна мета контролю у процесі навчання іноземної мови – управління цим процесом”. [3]

Более тонко к контролю подходил С.Ф. Шатилов, который полагал, что контроль речевых навыков и умений служит выявлению уровня их сформированности на разных этапах для диагностики трудностей, испытываемых обучаемыми при овладении навыками и умениями, а также для проверки эффективности приемов и способов обучения. Он же – убежденный сторонник идеи, что контроль должен носить **обучающий** характер.

С.Ф. Шатилов выделяет семь функций контроля:

- 1) коррективная,
- 2) предупредительная,
- 3) стимулирующая,
- 4) обучающая,
- 5) диагностическая,
- 6) воспитательная и развивающая,
- 7) обобщающая (в конце темы, семестра, года, курса).



Это во многом перекликается с американской точкой зрения. Как известно, американская методика обучения иностранному языку зиждется на постулате что “обучение это контроль, а контроль это обучение”.

Контроль обучения необходим каждому **преподавателю**.

Прежде чем начать контролировать, такие специалисты как Fred Genesee и John A. Upshur рекомендуют определиться, какая информация потребуется для принятия решения, затем разработать способы сбора такой информации, выяснить значение полученной информации и только тогда принимать решение. По их мнению, любой контроль должен отвечать на три вопроса: **зачем? как? что?**

Информация о процессе обучения может быть **качественной** и **количественной**. Например, ученик Кравченко при чтении имеет украинский акцент, произнося *fuel* как *хьюэл* – это качественная сторона; скорость чтения ученика Кравченко – 63 слова в минуту – это количественная информация. Между качественной и количественной информацией не всегда четко выражено различие. Например, большинство учащихся лучше справляется с текстами фабульного типа, чем с научно-популярными. Здесь мы имеем и качественное, и количественное различие.

Контроль обучения не менее важен и для **ученика**. Известно, что ученик занимается так, как его проверяют, а не так, как ему «задают».

Непростой проблемой для учеников является момент осознания, что же является важным в задании. Другими словами, за что именно преподаватель будет ставить оценку. Размытость критериев существует не только у учащихся, но и у преподавателей. Так, большинство преподавателей ставит на занятии по ИЯ в средней школе оценку ученику в конце занятия – «за работу на уроке», которая, конечно, оценивается преподавателем **холистически**, то есть, за общее впечатление. Почему так? Кроме объективных причин (отсутствия общепринятых критериев, разнообразие видов работ на занятии и др.), есть и субъективные причины: преподаватель часто полагает, что точное знание того, *что именно* оценивается преподавателем, дает преимущество ученику. Но в большинстве случаев критерии остаются имплицитными для обеих сторон.

В то же время общеизвестно, что грамотная, объективная проверка и оценка знаний и умений школьников оказывает существенное влияние на повышение качества обучения, его успех, ибо проверка и оценка знаний, навыков и умений предусматривают кроме функции контроля, обучающие и воспитывающие функции. В последнюю мы включаем формирование интереса и мотивации к овладению ИЯ.

Важными характеристиками любого подхода является качество данных, используемых в контроле, а именно валидность, надежность, практичность.

Валидность – степень релевантности информации, как информация отражает характеристику, которую вы оцениваете.

Надежность – устойчивость, постоянство, независимость от погрешностей.

Практичность – стоимость затрат, будь то деньги, время или труд, затраченный на выполнение процедуры контроля.

Ряд методистов включают также **действенность** – характеристику, показывающую как оценка воздействует на формирование навыков.

Холистический подход – оценка за общее впечатление. Так, несмотря на многочисленные Памятки экзаменатору, инструктаж преподавателей перед экзаменом, как правило, любой экзамен оценивается по холистическому принципу, то есть по общему впечатлению от ответа.

Несмотря на определенные количественные характеристики, как то: время выполнения работы, количество знаков, количество допущенных ошибок, все же критерии перехода от одного уровня контроля к последующему достаточно плавны, если не сказать размыты, ведь ошибка ошибке рознь, и, скорее всего, преподаватель будет отсеивать сквозь сито своего индивидуального восприятия «незначительные», по его мнению, ошибки ученика. Например, окончание -s в 3-ем лице единственного числа в Present Indefinite не является ошибкой, искажающей смысл, и учитываться при контроле не будет.

Преимуществами холистического подхода являются:

- быстрота принятия решения,
- публичность оценки,
- психологический конформизм (когда ученик стремится не только правильно ответить, но и понравится преподавателю).

Считается, что холистический подход делает акцент в большей степени на достоинства ответа, нежели на недостатки. Данный подход всегда подспудно предполагает наличие некоего идеала у контролирующего, образца “как надо” (одним из косвенных доказательств существования такого «образца» служат, в частности, так называемые сборники сочинений по родному языку по темам, решебники по математике, готовые «топики» по английскому языку).



Аналитический подход включает оценку умения ученика по определенным характеристикам или параметрам, которые считаются более важными, чем другие. Оценка требует определенного анализа этих характеристик **по заранее разработанной шкале оценок**. Как бы ни казались спорными отдельные количественные параметры, они все же дают достаточно объективную оценку знаний и умений обучаемого. Для определения качества ответов необходимо провести анализ полученных результатов.

Достоинствами аналитического подхода к оценке являются:

- одинаковые условия проверки,
- объективность подсчета результатов.

Этот подход времяемкий и трудоемкий, и, так как в оценке, как правило, участвует не один преподаватель, а целая группа, то он достаточно часто используется в обучении.

Объективный подход основывается на количественных методах оценки навыков и умений учащихся. Наиболее часто его можно встретить в экспериментальных работах по методике.

Виды контроля (экзамен как итоговый контроль, поурочный или текущий и т.д.) устанавливаются соответствующими приказами, инструкциями и программами Министерства образования и науки для средней школы. Однако, как справедливо отмечает С.К. Фоломкина, все они – лишь производные от объектов контроля.

Чтобы оценить сформированность КК, необходимо выделить **объекты контроля**, которые по С.Ф. Шатилову, являются навыками и умениями, сформированными в данном виде РД.

В связи с изменением исторических условий и политических предпочтений стремление Украины войти в общеевропейское образовательное пространство автоматически ставит в качестве критериев обучения ИЯ, требования Совета Европы, для которых характерен пятиуровневый подход сформированности КК, от самого низшего, уровня выживания, до самого высшего, уровня носителя языка. [2]

В 1997 году Советом Европы была одобрена очередная редакция документа, получившего название «Современные языки: изучение, обучение, оценка. Общеевропейская компетенция». В этом документе представлены взаимоотношения между категориями, определяющими цели, задачи и содержание обучения иностранным языкам, характеризуются итоговые уровни владения ими. Цель этого документа – помочь всем заинтересованным лицам, в том числе и специалистам по контрольно-оценочной деятельности,

сориентироваться в выборе того или иного пути овладения иностранными языками, а также предоставить им возможность эффективного обмена информацией, относящейся к сфере обучения и контроля.

В документе подробно представлены методология шкалирования и критерии к разработке общеевропейской шкалы достижений уровня обученности. Описаны требования к разработке уровней владения иностранным языком, ориентированные на различные категории пользователей. Признается целесообразным выделить шесть уровней владения иностранным языком, которое соответствует классическому делению на начальный, промежуточный и продвинутый этапы и представлены в таблице.

Начальный (Basic User)	Промежуточный (Independent User)	Продвинутый (Proficient User)
1. Breakthrough 2. Waystage	3. Threshold 4. Vantage	5. Effective Operational Proficiency 6. Mastery

Формирование КК достаточно хорошо разработано методистами лишь на уровне выживания, да и то только для General English. Пятый уровень, уровень носителя языка, при массовом обучении в средней школе недостижим. Остаются три уровня: базового пользователя, независимого пользователя и уровень продвинутого пользователя, причем в каждом уровне выделяются два подуровня. Предполагаются следующие навыки и умения:

Basic User	A1	Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him / herself and other and can ask and answer questions about personal details such as where he / she lives, people he / she knows and things he / she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.
------------	----	--



	A2	Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his / her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.
Independent User	B1	Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes and ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.
	B2	Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his / her field of specialisation. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.
Proficient User	C1	Can understand a wide range of demanding, longer text, and recognise implicit meaning. Can express him / herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.

	C2	Can understand with ease virtually everything heard or read. Can summarise information from different spoken and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. Can express him / herself spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in more complex situations.
--	----	--

Эта шкала уровней, в случае интегрирования Украины в новую Европу, и будет служить в качестве запланированного результата обучения иностранному языку.

Для США и Западной Европы принято оценивать КК с помощью тестов.

Тест (от англ. test – опыт, испытание, проба) – совокупность вопросов и заданий, предъявляемых обучаемым с целью определения уровня сформированности языковых навыков и речевых умений.

Под тестом понимается стандартизированное контрольное задание, проводимое в равных условиях для всех учащихся с целью получения количественных показателей о состоянии учебного процесса или учебной деятельности в точно зафиксированный во времени момент.

Лингводидактический тест в современном понимании – это подготовленный в соответствии с определенными требованиями комплекс заданий, прошедший предварительное опробование в целях проверки его показателей качества и позволяющий выявить у тестируемых степень их языковой (лингвистической) или речевой коммуникативной компетенции.

Первые языковые тесты в современном их понимании появились в США в 1925 г. Б. Вуд использовал их на выпускных экзаменах в школах Нью-Йорка для контроля знаний французского и испанского языков как иностранных.

Своим появлением тесты вызвали множество споров. Трудно подсчитать, темой скольких публикаций были тесты. Так, по данным В.А. Коккоты (Коккота 1989), библиография публикаций по иноязычному тестированию включает около 1500 названий за период 1966-1979 гг. Такое внимание к тестам вызвано многими их преимуществами, а именно:

- объективностью результатов контроля;
- возможностью одновременного контроля большой аудитории;
- индивидуализацией контроля;



- экономией аудиторного времени;
- одинаковые условия контроля для всех испытуемых;
- адекватностью проверки психофизиологической природе проверяемых умений.

Принципиальное отличие тестирования от других форм проведения контроля заключается в его способности к точным измерениям. При этом измерению поддаются не только результаты, полученные в ходе тестирования, но и качественные характеристики самих тестов. Именно это свойство тестирования делает предпочтительным его использование в том случае, когда необходимо получить объективный, соотносимый со стандартом, показатель уровня владения языком.

Сейчас тесты широко применяются в методике преподавания иностранных языков. Всем известны такие тесты, как TOEFL, Мичиганский тест и другие в США; EPTB, ELBA, FCE в Англии. Тесты используют для проведения текущего контроля, выпускных и переводных экзаменов и т.д.

В Украине первая попытка массового использования тестов была осуществлена в 1993 г. для проведения школьных экзаменов по ИЯ. Тесты были составлены по образцу TOEFL. Попытка оказалась не совсем удачной по ряду причин, среди которых назовем следующие:

1. Тесты оказались совершенно незнакомым явлением как для школьников, так и для учителей, поскольку большинство учителей только слышали о тестах, но практически с ними никогда не сталкивались, а выпускные экзамены готовились совершенно по иному принципу.
2. Тесты были сложными как лексически, так и грамматически:

- тесты включали в себя лексику и грамматику, которые не изучались в школе;
- большинство школьников не имели навыков аудирования;
- не все выпускники имели сформированные орфографические навыки английской письменной речи, которые требовались при выполнении определенных тестов.

Обучение в украинской школе не было тестоориентированным, тесты не применялись ни в каком виде и ни в какой функции.

Как было сказано, тест – это комплекс **тестовых заданий**. Тестовое задание состоит из двух постоянных компонентов:

1. Основа (stem, bed). Она содержит конкретную частную задачу, которую нужно решить.

2. Альтернативы (alternatives, варианты выбора), среди которых следует найти один правильный ответ.

Зная структуру теста и учитывая требования к составлению обучающих тестов, а также конкретную задачу занятия, преподаватель может составить комплекс упражнений, направленных на овладение той или иной лексикой, представленной в научно-техническом тексте (Тараненко 1999).

Современные тесты выполняют две функции: контроль и обучение. В качестве контролирующих тесты по своим задачам подразделяются на следующие:

1. **Тесты общего владения языком** (Proficiency Tests) проверяют языковые или культурные знания и коммуникативные умения, уже имеющиеся в наличии на момент контроля, невзирая на предыдущее обучение. Их применяют для того, чтобы определить уровень знаний, отобрать студентов для какого-либо курса и т.д. Пример таких тестов – TOEFL.

2. **Тесты достижений** (Achievement Tests) предназначены для определения знаний, приобретенных в период обучения. Пример – тесты для выпускных и годовых экзаменов.

3. **Тесты способностей** (Aptitude Tests) иногда называют прогнозирующими или подсказывающими, так как они определяют потенциал обучаемых перед началом обучения.

4. **Диагностические тесты** (Diagnostic Tests) стремятся идентифицировать особо сильные или слабые стороны студентов, и содержат задания, предназначенные предсказать возможные языковые достижения. Они отличаются от заданий первых трех групп тестов, так как направлены на звуковые различия, ассоциации звуков и символов, грамматическое восприятие и языковой интерес (мотивация изучения языка).

Именно тестовые формы контроля наиболее полно отвечают таким основным критериям контроля знаний и умений как валидность (достоверность), надежность, практичность и эффективность (positive washback). Кроме того, по мнению С.К. Фоломкиной, с точки зрения количества объектов проверки, тесты превосходят все другие способы.

Все эти и другие достоинства тестов проявятся в полной мере только в случае, если тесты используются не только как формы контроля, но и как **обучающие**, то есть тесты выполняют двойную функцию.

Резкое отличие того, что обучаемый делает на каждом аудиторном занятии от занятия, проводимого с целью контроля, снижает ценность тестовой методики, психологически дезориентируя обучаемого.



Типология тестов, адекватных для обучения и проверки навыков и умений по иностранному языку включает:

- 1) тесты множественного выбора;
- 2) верификационные (true / false);
- 3) подбор пар (matching);
- 4) перестановка предложений в логическом порядке;
- 5) клоуз-тесты;
- 6) выбор утверждений, выражающих основную мысль текста;
- 7) озаглавливание.

Предлагаются также тесты на сопоставление иноязычных выражений на РЯ и наоборот (вариант matching), тесты на трансформацию (modification), когда необходимо, например, трансформировать сказуемое в действительном залоге в страдательный и наоборот, тесты на редактирование (editing), когда требуется исправить ошибки, разбить текст на абзацы и т.д., тесты на расширение текста (expanding), на обновление текста посредством введения слов в определенной последовательности (storyboard), тесты на заполнение пропусков или завершение предложений (fill in ..., complete ..., finish up ...), представляющие собой варианты альтернативного теста.

Хорошо известные упражнения типа fill in ..., complete ..., finish up ... широко используются для решения самых разных методических задач: понимание предложений, активизации лексико-грамматического минимума, всякого рода трансформаций и т.д. Они также формируют языковую догадку, но на ограниченном контексте.

Их легко превратить в тесты для проверки сформированности синтагматической компетенции (fill in the proper participle), парадигматической компетенции (finish up the sentence ...), чаще всего семантической (complete the sentence using the text).

Недостатком тестов данного типа является их языковой характер, что ограничивает их применение для контроля сформированности навыков чтения, так как понимание читателем отдельных предложений еще не доказывает умения читать и понимать профессионально-ориентированные тексты.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Лекция 5.

1. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Підручник для студентів вищих закладів освіти. – Київ: «Ленвіт», 1993. – с. 92-116, с.123-142.
2. Лукницкий И.А. Предупреждение ошибок учащихся в английском произношении./ И.А. Лукницкий. – М.:ВШ, 1986. – 111 с.
3. Лукницкий Обучение произношению детей шести лет в курсе английского языка для 1 класса./И.А. Лукницкий. – М.:ИЯШ, № 1. – 1992. - с.36-43.
4. Черкасова Е.А. Фонетические тесты на уроках английского языка / Е.А. Черкасова. – М.: ИЯШ, № 1. – 1989. с.54-54.

Лекция 6.

1. Бим И.Л. Некоторые проблемы обучения диалогической речи./ И.Л. Бим. – М.: ИЯШ, № 5. - 1979. с.33-35.
2. Скалкин В.Л. Обучение монологическому высказыванию./ В.Л.Скалкин. - Киев: «Радянська школа», - 1983. с.54-58.
3. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи./ В.Л.Скалкин.- Киев: «Радянська школа», - 1989. с.37-39.

Лекция 7.

1. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному вз.: Монографія./ Г.В. Барабанова. – Київ: Фірма «ІНКОС», 2005. – 315 с.
2. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. - Київ: «Ленвіт», 1995. – с. 106-205.
3. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. - М.: «Педагогика», 1981. – 267 с.

Лекция 8.

1. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. – Київ: «Ленвіт», 1999. – 320 с.

Лекция 9.

2. Коккота В.А. Лингводидактическое тестирование. – М.: Высшая школа, 1989. – 125 с.
3. К проблеме выделения уровней профессионального владения иностранным языком (по материалам Совета Европы). Иностранные языки в школе. № 2. – 1997. -28 с.
4. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. – Київ: «Ленвіт», 1999. – 320 с.



5. Петрашук О.П. Тестовий контроль у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі: Монографія./ О.П.Петрашук. – К.: Видавн. центр КДЛУ, 1999. – 267 с.
6. Bachman L.F. Fundamental Considerations in Language Testing./ L.F.Bachman – Oxford: «Oxford University Press», 1991. – 408 p.
7. Genesee. Classroom – based Evaluation in Second Language Education./Genesee, Fred, John A Upshur. – Cambridge: «Cambridge University Press», 1996. – 268 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ

План-конспект урока в 6-м классе по теме «Путешествие».

Тема: Travelling.

Подтема: A Trip to Great Britain.

Грамматика: Present Perfect Tense

Цели:

Практическая цель:

активизировать и закрепить лексику по теме: «Travelling»;
закрепление навыков работы с Present Perfect Tense;
научить учащихся задавать вопросы и давать на них полные
ответы; научить учащихся связной монологической речи.

Общеобразовательная цель:

расширить активный словарь учеников; обучить их навыкам
самостоятельной работы.

Развивающая цель:

развить у учащихся навыки быстрого проговаривания
скороговорок, развитие грамотного связного изложения мысли;
развитие логического мышления.

Воспитательная цель:

воспитать у учеников умение слушать друг друга, интерес к
иностранному языку и зарубежным странам.

Оборудование урока: учебник; раздаточный материал.

Схематический план урока.

1. Начало урока. Подготовка учащихся к восприятию иноязычной
речи

- приветствие 2 мин.
- речевая разминка 3 мин.

2. Основная часть урока 35 мин.

- проверка домашнего задания
- работа с текстом
- развитие умения общаться на английском языке

3. Заключительная часть урока

- сообщение домашнего задания 2 мин.
- подведение итогов урока 2 мин.
- окончание урока 1 мин.



Ход урока**Начало урока.**

Подготовка учащихся к восприятию иноязычной речи

Приветствие

2 мин.

- Good morning, children.
- Good morning, Darja Alexandrovna.
- I am glad to see you.
- We are glad to see you, too.
- The main topic of our today's lesson is travelling. But at first, we are going to check your home assignment and then we will read a short story "A Trip to Great Britain". But now let's turn to our tongue-twisters.

Речевая разминка

- Look at your sheets of paper and listen to me:
Swan swam over the sea. Swim, Swan, swim!
Swan swam back again.
Well swim, Swan!
- Now repeat this tongue-twister after me, please. Do it all together, please.
- Your task will be to learn it by heart. Be ready to say it very quickly.

Основная часть урока

35 мин.

Проверка домашнего задания

5 мин.

- Now, open your note-books and read ex. 4 at p. 148 by Polyacova. It was your home task. Please read one by one. Start from Kolya, please.
- 1. I have already been to the Zoo.
- 2. My brother and I went to the mountains last year.
- 3. They have read an interesting adventure book just now and we are going to discuss it.
- 4. I have done my lessons and can go for a walk.
- 5. Last winter vacation we visited St. Petersburg.
- 6. The rain has stopped.
- 7. Have you been to Moscow?
- 8. She has just finished.
- 9. He has not come yet.
- 10. Why have you gone there?

Работа с текстом

15 мин.

- Now we are going to read a story "A Trip to Great Britain". But at first it will be necessary to read the new words to this text.
- Look at your sheets of paper and read the text, please. Then I'll give you some tasks. So, start, please, one by one. Let's start from Helen.
- Now, let's answer the following questions:
 1. Who made a trip to Great Britain?
 2. Did students like the trip? Why?
 3. How long did it take them to get there?
 4. Who met the students?
 5. Where did they stay in Great Britain?
 6. What places did they visit in London?
 7. What did they like most of all?
 8. Is the traffic heavy in London?
 9. What can you tell about the Houses of Parliament?

Развитие умения общаться на иностранном языке

15 мин.

- Now, let's have a talk.
- 1. Did you travel last year? Where? How?
- 2. Why are you fond of traveling?
- 3. Do you like travelling by plane or by train? Why?
- 4. Do you want to visit Great Britain? Why?

Заключительная часть урока**Сообщение домашнего задания**

2 мин.

- Your home task will be to read the text "A Trip to Great Britain", to learn new words from the text and be able to speak about your last trip.

Подведение итогов урока

2 мин.

- All of you were good today. You worked hard. I am proud of you. Now I'll give you your marks.

Окончание урока

- Stand up, children! The lesson is over. Goodbye!
- Goodbye!

Заказ № _____ от « _____ » _____ 200 ____ г. Тираж _____ экз.

Изд-во СевНТУ

