

- f) understanding lectures and taking notes;
- g) communicating functionally;
- h) using the polite conventions of the language;
- i) pronunciation.

Syllabus Design

The needs analysis and examination of student's difficulties provides the necessary background for drawing up a syllabus. Broadly speaking the approaches adopted are a combination of other syllabus types — a multi-syllabus- including content-product — notional, functional, situational — skills, and method — process syllabuses — task-based.

Final Reflections

The design of pre-departure courses at the EIM is conducted in a highly pragmatic fashion and is very much an on-going process. In preparing for this year courses we are currently reflecting on what happened last year and making amendments in the light of feedback and continue to introduce changes according to perceived needs and constraints.

References

Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A learning-centred approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

Jordan R.R. English for Academic Purposes. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

М.В. Мишкевич

Белорусский государственный
экономический университет (Минск)

КАК ПРАВИЛЬНО ОЦЕНИТЬ НА ЭКЗАМЕНЕ У СТУДЕНТОВ УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ УСТНОЙ ИНОСТРАННОЙ РЕЧЬЮ

Известно, что в практике преподавания иностранных языков в вузе нередко следующие ситуации: целью обучения является одно, а проверке на зачетах и экзаменах подвергается нечто другое, т.е. не всегда объекты контроля идентичны объектам усвоения в каждый данный момент обучения. Действительно, очень сложно подобрать систему критериев, которые обеспечивали бы адекватную проверку знаний и уме-

ний при определенной цели обучения иностранному языку. Особенно это сложно в случае, когда целью обучения является овладение определенной системой умений и конкретных речевых навыков.

С другой стороны, оценка достигнутых результатов всегда являлась и продолжает оставаться неотъемлемой частью любого учебного процесса. В самом деле, преподаватель и студент крайне заинтересованы в знании того, насколько успешно достигаются поставленные ими в начале обучения цели. Но это совсем не означает, что необходимость получения информации о достигнутых результатах подразумевает наличие и автоматическое использование соответствующих способов получения этой информации. Другими словами, в современной методической мысли и в практике преподавания иностранных языков в настоящее время остро стоит вопрос, каким образом методически грамотно и правильно получить информацию об успехах или неудачах в процессе обучения иностранным языкам.

Естественно, что ответить на этот глобальный вопрос общей методики однозначно нельзя: то, что хорошо для оценки одного вида речевой деятельности, не подходит для оценки другого ее вида. В связи с этим сконцентрируем внимание на проблемах оценки достигнутых результатов в процессе обучения одному конкретному виду речевой деятельности, а именно **говорению** на иностранном языке и, шире, **устной иностранной речи**.

Этот вид речевой деятельности выбран нами не случайно. Дело в том, что анализ существующей практики показывает, что именно в этой сфере чаще всего проверяется не уровень владения **собственно говорением** на иностранном языке, а нечто другое, имеющее только отношение к говорению, пусть даже и непосредственное отношение. Но поскольку в области достигнутых результатов проверке должно подлежать то, что является целью обучения, постольку в случае с обучением говорению на иностранном языке проверке подлежит степень овладения студентами непосредственно говорением. На практике же экзаменаторы ставят студентов в ситуации, когда те должны выполнять обычные речевые упражнения. Почему это происходит?

Все дело в том, что обучение устной иностранной речи имеет три основных уровня, или этапа. На первом из них, этапе **речевых операций**, обучаемым предлагаются для усвоения единицы фонетической, грамматической и лексической подсистемы иностранного языка и их сочетания внутри каждой подсистемы. На этом этапе используются преимущес-

твенно п р е д р е ч е в ы е у п р а ж н е н и я для отработки элементов языкового материала. На втором этапе, этапе **речевых действий**, с помощью р е ч е в ы х у п р а ж н е н и й усваиваются единицы текста, т.е. высказывания, фразы, имеющие законченное содержание и представляющие более высокий уровень овладения иностранной речью. Наконец, третий этап, этап **поведенческого акта**, представляет собой обучение автоматизированному овладению речевыми действиями с целью их последующего использования в целостных актах естественного реального общения.

Таким образом, научиться устной иностранной речи означает не просто овладеть ее структурными особенностями, но овладеть умением включать в естественные акты своего поведения речевые действия на иностранном языке. Именно это умение и должно было бы проверяться, когда речь заходит об оценке результатов овладения говорением. На самом же деле преподаватели зачастую предлагают студентам пересказать на экзамене ту устную тему, которую и те и другие уже многократно слышали во время изучения ее в семестре. Каким же способом и в соответствии с какими критериями следует оценивать уровень овладения собственно говорением на иностранном языке?

Следует сразу же отметить, что говорение в отличие от слушания или чтения является продуктивным видом речевой деятельности и поэтому студент на экзамене должен сам продуцировать подлежащую проверке устную речь. Задача преподавателя в данном случае заключается в том, чтобы создать естественную ситуацию, в которой под воздействием определенных стимулов (экзаменационные материалы) студент будет выступать длительное время в основном в роли говорящего, а экзаменатор — в роли слушающего не по давно известному и заранее заученному материалу, а по живой и интересной для обоих собеседников проблеме. Например, вместо того чтобы предлагать студенту первого курса рассказать тему о своем университете вообще (эту тему он наверняка знает), можно было бы попросить его поделиться личным восприятием процесса обучения в университете, рассказать о положительных и отрицательных впечатлениях о своем факультете и т.д.

Для создания естественных ситуаций общения в условиях экзамена можно рекомендовать также кроме только что продемонстрированного *вопросного метода для устных тем* метод использования *текстов, рисунков, графиков и таблиц*. Во всех этих случаях студентам должны предлагаться не механическое воспроизведение ранее изученного

материала, а *проблемно-поисковые задания*, побуждающие их к речи.

Тексты, рисунки, графики и таблицы должны иметь (содержать) проблему или смысл, скрытые за внешне выраженными деталями или фабулой. Этот скрытый смысл, опущенные или эксплицитно не выраженные звенья содержания текста, рисунка, графика или таблицы как раз и являются теми стимулами, которые должны побудить студента к порождению собственных актов говорения.

Чтобы реализовать указанные потенциальные стимулы, экзаменатор должен направить студента на это действие с помощью вопросов к вербально не выраженным содержаниям.

Вопросы к тексту должны быть с самого начала конкретными и подразумевать не односложный, а развернутый ответ с собственными комментариями.

В случае *рисунка*, когда содержание не выражено вовсе (или частично, если есть подпись к рисунку), вопросы могут иметь совершенно общий характер и должны быть направлены на то, чтобы студент смог описать ситуацию, представленную в данный момент на картинке, а также сказать, что предшествовало этой ситуации и что за ней последует. Вопросы, соответственно, могут быть следующими: 1. *Что происходит на рисунке?* (настоящее время). 2. *Что привело к этому событию?* (прошедшее время). 3. *Чем, по вашему мнению, это завершится?* (будущее время).

Графики и таблицы являются, на наш взгляд, идеальным средством проверки уровня владения устной речью (особенно в экономическом или техническом вузе), ибо моментально побуждают студента к анализу кривых или цифр и заставляют его прокомментировать (озвучить) или выразить свое понимание и отношение к проблеме, скрывающейся за представленными кривыми или цифрами.

Несмотря на неразработанность проблемы контроля и оценки продуктивных речевых умений и навыков, мы тем не менее попытаемся предложить некоторые, достаточно объективные, на наш взгляд, *параметры и критерии* оценки на экзамене уровня владения устной речью.

В первую очередь устную речь следует оценивать по *параметру спонтанности* (произвольное порождение завершенных устных высказываний) и только затем — по *параметру нормативности* (наличие или отсутствие фонетических, грамматических и лексических ошибок).

Параметр спонтанности предполагает следующие критерии: 1) *соответствие ответа содержанию*; 2) *полнота речи*; 3) *беглость речи*; 4) *нестандартность высказывания*.

Соответствие ответа содержанию означает смысловую точность и функциональную направленность речи студента, адекватность его речевых действий ситуациям, представленным в экзаменационных материалах (в тексте, на рисунке, графике или таблице).

Полнота речи означает развернутость и завершенность высказываний и может оцениваться также с точки зрения количества предложений с тем или иным уровнем сложности их структуры (наличие в ответе соответствующего соотношения простых и сложных фраз).

Беглость речи подразумевает степень автоматизации навыков говорения у студента в предложенном ему естественном акте общения. В количественном выражении она оценивается по времени реакции на реплики экзаменатора, по темпу речи, по неоправданным паузам, повторам и т.д.

Нестандартность высказывания позволяет оценить оригинальность мышления и форм изложения мыслей у экзаменуемого, поощрить самобытность и самостоятельность суждений.

Как бы мы ни хотели отвлечься при оценке устной речи на последнем этапе обучения от параметра *нормативности*, это сделать невозможно. Этот параметр, хотя и является вторичным после параметра спонтанности в ходе определения уровня владения собственным говорением, тем не менее помогает установить, насколько умело речевые навыки первых двух этапов обучения используются в акте реального общения. Именно поэтому им нельзя пренебрегать. Но, с другой стороны, только выполнение студентами проблемно-поисковых заданий при оценке устной речи способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка в полной мере и нацеливает студентов на осознание того факта, что владение устной иностранной речью далеко не ограничивается знанием правил произношения, грамматики и словаря (хотя эти знания и являются необходимым условием успешного овладения иноязычной речью).

Литература

1. Алхазисвили А.А. Основы овладения устной иностранной речью. М.: Просвещение, 1988.
2. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М.: Изд-во МГУ, 1986.
3. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку. М.: Просвещение, 1990.