Міністерство освіти і науки України

Дніпропетровський національний університет імені О. Гончара

Факультет іноземної мови та мистецтвознавства

Кафедра англійської мови

Курсова робота на тему:

"Розробка серії завдань з контролю аудіювання англійською мовою при проведенні учнівських олімпіад"

Виконавець

Студентка групи

УА-07з Рябченко Ю. О.

Науковий керівник

Старший викладач

Кошова Л. С.

Дніпропетровськ

2010

**Зміст**

Вступ

1. Аудіювання

1.1 Загальна характеристика аудіювання як виду мовленнєвої діяльності

1.2 Психофізіологічні механізми аудіювання

1.3 Психологічні особливості аудіювання

1.4 Вимоги до текстів для навчання аудіюванню

1.5 Суб’єктивні труднощі пов’язані з індивідуальними особливостями слухачів

1.6 Навчання аудіювання в умовах школи

2. Контроль

2.1. Функції і задачі контролю

2.2 Контроль сформованості вміння розуміння мовлення на слух

2.3 Контроль сформованості вміння аудіювання

2.4 Засоби контролю розуміння прослуханого тексту

2.5 Тестовий контроль

2.6 Види тестових завдань

3. Розробка серії завдань з контролю аудіювання англійською мовою

3.1 Формат текстів та тестових завдань

3.1.1 Вимоги до аудіотексту та характеру завдань

3.2 Розробка серії завдань для учнівських олімпіад (для учнів 9-го класу)

3.3 Розробка серії завдань для учнівських олімпіад (для учнів 10-го класу)

3.4 Розробка серії завдань для учнівських олімпіад (для учнів 11-го класу)

Висновки

Summary

Додатки

Список використаних джерел

**Вступ**

Курсова робота досліджує розробку серії завдань з контролю аудіювання англійською мовою при проведенні учнівських олімпіад. **Актуальність** цього дослідження має педагогічний характер.

**Об’єктом** дослідження являється аудіювання, як один з видів мовленнєвої діяльності. Так як аудіювання являється важливим видом мовленнєвої діяльності, так само як і володіння усним мовленням іноземною мовою не можливе без вміння зрозуміти мовлення інших людей як при безпосередньому спілкуванні, так і по радіо, телебаченню та іншим засобам масової інформації.

**Предмет** дослідження – особливості та функції контролю аудіювання, його функції, задачі та засоби.

**Мета** роботи – вивчити та проаналізувати особливості аудіювання як виду мовленнєвої діяльності, дослідити особливості перевірки контролю аудіювання за форматом Всеукраїнської олімпіади з англійської мови, розробити серію текстових завдань з контролю умінь аудіювання, за форматом Всеукраїнської олімпіади з англійської мови.

Аудіювання та його контроль досліджувалися вітчизняними і зарубіжними психологами, педагогами з точки зору психологічних, фізіологічних особливостей процесу, а також як один з методів навчання іноземної мови. В даній курсовій роботі я дослідила психофізіологічні особливості механізму аудіювання, методи навчання аудіюванню, вимоги до аудіотекстів в залежності від індивідуально-вікових особливостей слухачів та вимоги до базового рівня володіння аудіюванням. Систематизувала функції і задачі контролю вміння аудіювання, тобто розуміння прослуханого тексту. Дослідила засоби контролю та розробила серію тестових завдань з контролю умінь аудіювання на основі теорій та методик навчання іноземним мовам, за форматом Всеукраїнської олімпіади з англійської мови.

1. **Аудіювання**
   1. **Загальна характеристика аудіювання як виду мовленнєвої діяльності**

Аудіювання – це рецептивний вид мовленнєвої діяльності, який забезпечує розуміння того, що сприймається на слух, і належить до усної форми мовлення. Аудіювання є активним процесом, який здійснюється на основі передбачення (прогнозування) того, що буде сказано. Слід відзначити, що інколи людина більше "чує" власні прогнози, ніж те, що реально сказав Розуміння в процесі аудіювання також, як і в процесі читання, зводиться до інтегрування слухачем особистісного змісту почутого. Таке розуміння в основному адекватне та правильне, коли смисл інтегрований слухачем, в основному збігається зі смислом, закладеним мовцем у те, що було сказано ним. Але так буває не завжди. Інколи, хоча обидва, мовець та слухач, однаково розуміють значення, зміст сказаного, його смисл для них розрізняється внаслідок різниці у життєвому досвіді, емоціях, ставленні до того, про що говориться, і таке інше. Це, як і неправильні прогнози того, що почує слухач, може призводити до непорозумінь та неадекватного реагування на сказане мовцем. Це може призводити до непорозумінь і навіть конфліктів.

Таким чином, можна зробити висновок, що аудіювання – високоактивний творчий процес. Те, що почує та зрозуміє слухач, залежить не тільки від того, що скаже мовець, а й від зустрічної внутрішньої активності самого слухача, його особистості.

Навички та вміння слухання, які забезпечують розуміння почутого через зустрічну внутрішню активність слухача, складають мовленнєву компетенцію в аудиюванні. Вона дуже тісно пов’язана з мовною, соціокультурною та іншими видами компетенцій у цьому виді мовленнєвої діяльності.[5, 124-127]

* 1. **Психофізіологічні механізми аудіювання**

В реальних умовах комунікації на аудіювання припадає від 40 до 50% часу. [4, 119] Є дані, які свідчать про те, що аудіювання в класі займає 57% навчального часу. У навчальному процесі – це основне джерело мовних знань і важливий засіб мовленнєвої практики на уроці та в позаурочний час. Ці дані зумовлюють необхідність урахування в практиці навчання головних аспектів аудіювання, впливу умов перебігу цієї діяльності на характер сприйняття та методів формування цього вміння. Психофізіологічні механізми аудіювання – механізми сприйняття мовлення (рецепція) і зокрема механізм антиципації або ймовірного прогнозування смислового змісту – визначають структуру аудіювання. Виявлено, що структура аудіювання, як і говоріння, складається з трьох частин: спонукально-мотиваційної, аналітико-синтетичної і виконавчої. Проте роль і співвідношення цих частин специфічні. Так мотиваційно-цільовий аспект аудіювання не визначається потребами слухача, але й опосередковується діяльністю говоріння іншого учасника спілкування. Метою аудіювання є осмислення почутого мовленнєвого повідомлення. Аналітико-синтетичний аспект структури аудіювання є більш розгорнутим і повним, ніж при говорінні, і включає в себе кілька етапів обробки почутого мовленнєвого сигналу. Ця частина діяльності забезпечується такими операціями внутрішнього оформлення як відбір, зіставлення і встановлення внутрішньопонятійних відповідностей. Вона об’єднується з виконавчою частиною, яка зумовлює і забезпечує прийняття рішення на основі аналізу і синтезу.

Мовленнєвий сигнал як об’єкт смислового сприймання характеризується спільністю смислового та акустичного планів. Цим, очевидно, і пояснюється складність його обробки. Процеси накопичення і переробки смислової та акустичної інформації постійно взаємодіють, в деяких ланках вони відбуваються паралельно, а деяких – послідовно.[4, 119]

Обробка самого мовленнєвого сигналу здійснюється по всіх параметрах, зміна гіпотез (смислових) та їх підтвердження чи відхилення проходить послідовно. Мовленнєвий матеріал групується за смислом – членується, аналізується, об’єднується і в результаті виділяються смислові опорні пункти для розуміння сприйнятої інформації. Цей процес реалізується в поєднанні з механізмом накопичення та укрупнення блоків інформації. Вищою формою смислового групування є процес перекодування інформації при взаємодії мислення і пам’яті.

Процес осмислення сприйнятої мовленнєвої інформації може мати як позитивний, так і негативний результат. Позитивний результат – це розуміння мовленнєвого повідомлення, що реалізується у відповіді, адекватні дії при зміні психічного стану. Розуміння сприйнятої інформації відбувається в тому випадку, коли розкриті і встановлені зв’язки предметів і явищ дійсності, які наявні в даному аудіотексті, тобто коли процес осмислення завершується результатом, адекватним ситуації спілкування. Нерозуміння як негативний результат смислового сприйняття може виражатися в установленні неадекватних або неповних зв’язків і відношень, які виражені або не виражені в аудіотексті (неповне або недостатньо глибоке розуміння).

Глибина розуміння співвідноситься з рівнями розуміння. Рівнями розуміння є розуміння плану значення і плану смислу, або рівні мовного і над мовного розуміння. Перший характеризують як розуміння буквального і поверхового значення аудіотексту на основі частини мовних фактів і значень окремих мовних одиниць. Другий рівень передбачає розуміння глибинного ситуативного значення аудіотексту. Досягнення цього рівня відбувається у випадку спів падання інтерпретації мовного значення реципієнтом з вихідною інтерпретацією цього значення автором аудіотексту.

Сприйняття мовлення на слух супроводжується подоланням труднощів, викликаних переважно трьома факторами: індивідуально-психологічними особливостями слухача, умовами сприймання та мовними особливостями мовленнєвого повідомлення. Труднощі значною мірою ускладнюють роботу психофізіологічних механізмів аудіювання.

Для цілеспрямованого розвитку психофізіологічних механізмів аудіювання потрібно знати характер їх функціонування. Зрозуміло, що в реальній комунікації механізми функціонують майже синхронно. Проте в навчально-методичних цілях проілюструємо, яку з ділянок процесу аудіювання забезпечує кожний механізм.

Процес аудіювання починається зі сприймання мовлення, під час якого слухач завдяки механізму внутрішнього промовляння перетворює звукові (а якщо він спостерігає за співрозмовником, то й зорові) образи в артикуляції. Від того, наскільки точною буде "внутрішня імітація", залежить і майбутнє розуміння. [4, 120] але правильне озвучення про себе можливе лише за умови добре сформованих вимовних навичок у зовнішньому мовленні. Тому на початковому ступені школи аудіювання має розвиватися паралельно з говорінням та читанням уголос, що сприяє встановленню міцних зв’язків між артикуляційними та слуховими відчуттями (адже той, хто говорить, одночасно сприймає власне мовлення на слух).

Недосвідченому аудитору іншомовне мовлення здається суцільним єдиним потоком. Для осмислення всього повідомлення необхідно вичленити в ньому окремі лексико-граматичні ланки (фрази, синтагми, словосполучення, слова) і зрозуміти смисл кожної з них. Цим членуванням і займається механізм сегментування мовленнєвого ланцюга.

Один з найважливіших механізмів аудіювання – механізм оперативної пам’яті – утримує у свідомості слухача сприйняті слова і словосполучення протягом часу, необхідного йому, для осмислення фрази чи завершеного фрагмента. Чим краще розвинена оперативна пам’ять, тим більший обсяг одиниці сприймання. Якщо ж інформація сприймається великими блоками, то на її опрацювання витрачається менше часу, і процес аудіювання стає успішнішим.

Значну роль у процесі аудіювання відіграє механізм антиципації або імовірного прогнозування, який дає можливість за початком слова, словосполучення, речення, цілого висловлювання передбачити його закінчення. Прогнозуванню піддається не лише структурна, формальна, а й смислова сторона мовлення. Передбачаючи смисл висловлювання, слухач спирається на такі фактори як ситуація мовлення, контекст, особливості того, хто говорить, мовленнєвий досвід спілкування, тобто мовні та позамовні фактори.

Проте антиципація та ідентифікація можуть здійснюватись лише на базі механізму довготривалої пам’яті, завдяки якій відбувається зіставлення мовленнєвих сигналів, що надходять, з тими стереотипами, які зберігаються у нашій свідомості.

В залежності від того, чи існують у нашій довготривалій пам’яті ті чи інші зразки мовлення, мовна інформація сприймається як знайома чи незнайома. На відміну від інших мовленнєвих механізмів довготривала пам’ять формується не спеціальними вправами. А попереднім мовленнєвим досвідом слухача.

Найвідповідальнішу роль в аудіюванні відіграє механізм осмислення, який здійснює еквівалентні заміни шляхом перетворення словесної інформації в образну. Він виконує операції компресії фраз, окремих фрагментів або цілого тексту за рахунок уникнення подробиць і, залишаючи лише "згустки" смислу, звільняє пам’ять для прийому нової порції інформації.

* 1. **Психологічні особливості аудіювання**

Сприйняття будь-якого аудіювання можна поділити на сенсорний та перцептивний рівні. Сенсорний рівень – це кодування зовнішніх впливів у коді нервових зв’язків. На перцептивному рівні здійснюється переведення закодованої у нервовій системі інформації у предметні образи сприйняття. Перцептивний рівень складається з перцептивний дій (виявлення, розрізнення, ідентифікації – наприклад елементів почутого: слів, синтагм, інтонації тощо) та розумових операцій: первинного синтезу – аналізу – вторинного синтезу, які, власне, дозволяють "скласти" цілісне повідомлення з окремих елементів, інтегрувати особистісний смисл цього повідомлення.

Саме розумові операції відображають роль мислення в процесі аудіювання. Але вони, як і в інших видах мовленнєвої діяльності, багато в чому залежать від мотивації та емоцій. Наприклад , відсутність мотивації сприйняти усне повідомлення може призвести до зриву комунікації, тому що розумові операції не активуються і слухач ніби слухає, але "не чує". Сильні емоції, з іншого боку, можуть стати причиною перекрученого сприйняття, коли інтегрується той смисл повідомлення, який слухач хоче, або прогнозує почути, а не той, який є адекватним сказаному.

З точки зору проходження перцептивного процесу можна виділити рівні сукцесивного (послідовного) та симультанного (одночасного) сприйняття. В останньому випадку всі перцептивні дії та розумові операції виконуються на різних рівнях, але одночасно, а не послідовно, одна за одною, як у першому випадку. З розвитком умінь слухання процес все більше набуває рис симультанності, перцептивні дії перестають виконуватися повністю та навіть можуть зовсім випадати (наприклад, коли не потрібно ніяких зусиль для розпізнавання більшості елементів повідомлення, таких як окремі слова). Це досягається на досить високому рівні розвитку вмінь аудіювання. На початкових рівнях, наприклад у навчанні аудіювання іноземною мовою, процес в основному має сукцесивний характер, перцептивні дії вимагають складних зусиль. Аудіювання, на відміну від читання, не дає можливості повертатися до почутого, але не зрозумілого, потребує високого темпу виконання дій та операцій, спрямованих на розуміння. Тому недосвідчений слухач часто просто не встигає почути й зрозуміти, йому не вистачає часу для перероблення інформації, яка йде безперервним потоком. Це є причиною більшості труднощів у аудіюванні для тих, хто вивчає іноземні мови, робить аудіювання найскладнішим для формування видом мовленнєвої діяльності.

Названі труднощі безпосередньо пов’язані з роботою пам’яті. Досвідчений слухач, який дуже швидко опрацьовує мовленнєві акустичні сигнали, що надходять, встигає зрозуміти почуту частину повідомлення, доки вона зберігається у короткостроковій пам’яті (протягом однієї-двох секунд). Тоді вже зрозуміла інформація, закодована у власних смислах слухача, переходить до оперативної пам’яті, де вона зберігається. Доки до неї не приєднаються інші ( також вже зрозумілі) частини повідомлення, що надійшли пізніше, у міру розгортання мовлення, яке сприймається. Саме в оперативній пам’яті відбувається інтегрування всіх зрозумілих частин повідомлення, закодованих у власних смислах слухача. Таке інтегроване повідомлення знову заміщується власним символом (або системою символів) слухача, і вже цей символ переходить до довгострокової пам’яті для постійного зберігання. Якщо виникає необхідність відтворити почуте повідомлення, слухач вилучає з довгострокової пам’яті створені ним самим символи, адекватні раніше почутому, та розгортає їх у повідомлення. Але це буде вже новим повідомленням, сформульованим не колишнім слухачем, а теперішнім мовцем по-своєму, тобто іншими словами, з іншою структурою речень тощо. Саме тому, що сприйняте повідомлення перекодується слухачем у власні символи, воно не може відтворюватися дослівно, якщо не вивчене на пам'ять. У цьому ж полягає причина перекручення сприйнятих повідомлень при їх відтворенні у тих випадках, коли слухач або неадекватно зрозумів сприйняте, або замінив його неадекватним символом (символами) при розумінні. Розглянутий процес відбувається інакше у недосвідченого слухача, який щойно почав вивчати іноземну мову. Найчастіше він не встигає переробити ту частину почутої інформації, яка знаходиться в його короткостроковій пам’яті. Нова інформація витісняє попередню ще до того, як та була опрацьована і стала повністю зрозумілою. Те саме трапляється з новою порцією інформації ї т. д. У результаті слухач просувається від незрозумілого або неповністю зрозумілого до нового незрозумілого. Таким чином, інтегрованого розуміння почутого повідомлення в цілому не виникає. Це розуміння суто фрагментарне, неповне (окремі слова або речення, а не повідомлення як ціле). Зі сказаного слідує висновок, що провідне завдання навчання аудіювання – це забезпечення адекватної швидкості опрацювання почутої інформації. Це надасть змогу встигати розуміти почуте.

Щодо фрагментарного розуміння, це найнижчий його рівень, власне ще не розуміння як таке. Наступний рівень розуміння прийнято називати глобальним. Це вже справжнє розуміння почутого повідомлення як цілого. Глобальне розуміння відрізняється тим, що слухач адекватно розуміє всю головну інформацію у повідомленні, чітко усвідомлює взаємозв’язки та взаємозалежності частин почутого. Але він може не зрозуміти або просто не почути окремих деталей, що суттєво не впливає на розуміння цілого. Нарешті, найвищий рівень розуміння – це детальне розуміння, коли почутою та зрозумілою стає вся інформація (як основна, так і другорядна) без будь-яких винятків. Навчання різних рівнів розуміння у викладанні іноземних мов може розглядатися як завдання для різних типів навчання.

* 1. **Вимоги до текстів для навчання аудіюванню**

Матеріальною основою аудіювання є аудіотекст. Як і всякий текст, він має свою композицію, структуру і смислову організацію. На відміну від письмового тексту він інтонаційно оформлений, а його відтворення зумовлюється відповідним темпом, однократністю та необоротністю сприйняття,контактністю комуні кантів і спрямованістю спілкування, яке підтримується паралінгвальними засобами.

В середній школі використовується в основному два види аудіотекстів – тексти описи і фабульні тексти.

В текстах описах представлена сукупність ознак об’єкта і фактів, які об’єднані загальною темою. Логічні зв’язки між окремими фактами нестійкі, допускається їх перестановка. Через це в такому тексті не завжди легко виділити головне та другорядне, і розуміння тексту залежить переважно від суми зрозумілих фактів, які необхідно запам’ятати. Текст-опис складається головним чином з простих речень. Іноді з однорідними членами. Варіативність синтаксичних структур обмежена. Іноді зустрічаються складні речення з метою вираження відношень зв’язку чи протиставлення. В кожному реченні описується, як правило, один факт.

Визначальною ознакою фабульних текстів є динамізм подій, дій та вчинків персонажів, що зумовлюються логічним інваріантом та означенням часу. В таких текстах легко виділити основне і другорядне. Між окремими фактами та епізодами існують логіко-смислові (часові, умовні і причинні) зв’язки. Розуміння загального смислу такого тексту неможливе без розуміння окремих фактів, проте воно не виводиться з їх суми, а вимагає переосмислення інформації, пов’язаної з фактами.

Фабульні тексти відрізняються експліцитно вираженими смисловими зв’язками і відношеннями між окремими фактами. В них наявні складні синтаксичні конструкції, бо в них виражається головна і детальна інформація.

Крім структурних ознак, зумовлених типологічними характеристиками аудіотекстів, останнім притаманні ще й мовні характеристики, які допомагають або утруднюють процес аудіювання. Це передусім неточна інтерпретація звучання слів, явища фонетичної редукції, асиміляція, злиття звуків. В лексичному аспекті виникають труднощі у зв’язку з особливостями сприйняття коротких і довгих слів та розходженням семантичних структур у двох мовах при полісемії. Стосовно граматичних особливостей слід мати на увазі незвичний порядок слів, вставні звороти в реченнях, а також омофонію морфологічних і словотворчих суфіксів та флексій. Допомогти в аудіюванні тексту може перерозподіл синтаксичних позицій і можлива заміна складних морфологічних явищ.

Основною вимогою до змісту аудіотекстів слід вважати їх інформативність та цікаву фабулу. Градація труднощів смислового змісту може виражатися в переході від цікавих до інформативних текстів. Посильність забезпечується оптимальним поєднанням інформативності та надлишкової інформації в аудіотекстах.

У практиці навчання іноземних мов тексти для аудіювання мають бути автентичними, доступними за змістом та мовним складом, коротким за тривалістю звучання, в основному моно тематичними. Відбираються такі типи текстів:

а) мовлення партнера у стандартних ситуаціях спілкування;

б) оголошення програм, прогнозу погоди (по радіо, телебаченню в) фабульні тексти (розповідні, повідомлення, роздуми).

Успішність аудіювання залежить:

1) Від самого слухача (від рівня розвитку у нього мовленнєвого слуху, пам’яті, наявності уваги, інтересу і т. п.), його індивідуально-психологічних особливостей;

2)Від мовних особливостей аудіотексту та його відповідності мовленнєвому досвіду і знанням учнів;

3) Від умов сприймання аудіотексту.

* 1. **Суб’єктивні труднощі, пов’язані з індивідуальними особливостями слухачів**

Труднощі аудіювання, які зумовлені індивідуально-віковими особливостями учнів, є суб’єктивними, на відміну від труднощів об’єктивного характеру, спричинених змістом і структурою аудіотексту, а також умовами його сприймання. Успішність подолання цих труднощів залежить від уміння слухача користуватися механізмом ймовірного прогнозування, переносити аудитивні вміння та навички рідної мови на іноземну. Значну роль відіграють такі індивідуальні особливості учня як кмітливість, уміння слухати і швидко реагувати на сигнали усної мовленнєвої комунікації (паузи, логічні наголоси, риторичні запитання, фрази зв’язку тощо), вміння переключатися на з однієї розумової операції на іншу, швидко схоплювати тему повідомлення, співвідносити її з широким контекстом. Ці вміння розвиваються у процесі навчання багатьох предметів, у тому числі й іноземної мови.

У процесі навчання аудіювання іншомовних повідомлень вирішальну роль відіграють такі індивідуально-психологічні особливості учнів: рівень розвитку слухової диференційованої чутливості, слухової пам’яті, механізму ймовірного прогнозування та рівня концентрації уваги. Увага виникає залежно від емоцій і розвивається за їх рахунок, проте в людині емоції завжди проявляються в сукупності з вольовими процесами. Успішність аудіювання залежить від потреби учнів узнати щось нове, від наявності інтересу до теми повідомлення, всі усвідомлення об’єктивної потреби вчитися, тобто від спрямованості на пізнавальну діяльність і мотивацію цієї діяльності. Проте ця спрямованість може зумовити як позитивний, так і негативний результат аудіювання. В залежності від індивідуально психологічних особливостей слухача у сприйманні інформації, її ідентифікації, групуванні і диференціації вона може зробити сприйняття точнішим і глибшим або, навпаки, помилковим, якщо слухач під впливом очікуваного приписує явищам, що сприймаються, неіснуючі ознаки.

Отже при навчанні аудіювання необхідно спиратися на ті особливості учня, які відіграють суттєву роль у процесі сприйняття мовленнєвого повідомлення. [4, 121-123]

* 1. **Навчання аудіювання в умовах школи**

В умовах школи аудіювання уявляє собою прослуховування і розуміння мовлення по веденню уроку, прослуховування і розуміння пов’язаних повідомлень однокласників, можливих гостей. Після закінчення школи не виключається слухання і розуміння носіїв мови, прослуховування радіо- та телепередач, лекцій іноземною мовою. [10, 107]

Аудіювання – це "складний, специфічно людський вид внутрішньої мовленнєвої діяльності, яка в процесі навчання повинна мати вихід у зовнішній план" [9, 108]

Одиницею аудіювання являється смислове рішення, що визначає подальшу мовленнєву і невербальну поведінку слухача.

Аудіювання тісно пов’язане з іншими видами мовленнєвої діяльності (говоріння, читання). Воно може входити в діалогічне спілкування в якості його рецептивного компонента, при цьому слухач і мовець можуть періодично мінятися ролями.

Психологічною основою розуміння усного мовлення є процес сприйняття, впізнання людиною звукових образів, мовних явищ і розуміння їх значення завдяки наявності у нього мовленнєвого слуху на даній мові.

Аудіювання з психологічної точки зору уявляє собою складну ієрархічну структуру, в якій можна виділити наступні кілька рівнів:

а) мотиваційний;

б) орієнтовно-дослідницький (аналітико-синтетичний);

в) виконавчий

Останні два рівня можуть бути об’єднані.

В програмі з іноземних мов вказується, що "володіння аудіюванням включає в себе розуміння учнями іноземного мовлення, побудованого програмним мовним матеріалом, в нормальному темпі в пред’явленні вчителя і в звукозаписі" (Програма, 2005)

Вимоги до володіння аудіювання в різних класах відрізняються по об’єму призначених для прослуховування текстів (тривалість звучання) і по степені складності мовного матеріалу (наявність допустимої кількості незнайомих слів).

В процесі аудіювання вирішуються дві мети. Учні повинні навчитися розуміти загальний зміст тексту і навчитися здійснювати (повне) детальне розуміння змісту тексту.

В процесі аудіювання учні засвоюють визначену кількість лексики рецептивно, що являється обов’язковим в навчальному процесі.

Проблема змісту навчання аудіювання вирішується в методичній літературі неоднозначно. Головна причина такого положення в тому, що проблема змісту іноземних мов не має однозначного рішення. [9, 109]

В складові частини навчання аудіювання можуть бути включені наступні компоненти:

1. Лінгвістичний компонент;
2. Психологічний компонент;
3. Методологічний компонент.

До лінгвістичного компоненту входять: методологічно організований лексико-граматичний і фонетичний мінімум; складності пов’язані зі сприйняттям мовної форми; вимоги до текстів для аудіювання (повчальна спрямованість, фабульність змісту, доступність текстів з мовної точки зору, автентичність текстів).

Психологічний компонент навчання аудіювання включає в свою структуру наступні компоненти : а) облік мотивів та інтересів учнів при навчанні аудіювання як виду мовленнєвої діяльності; б) аудитивні навички та вміння (підсвідомо відрізняти форми слів, словосполучень, граматичних структур на слух; передбачати синтаксичні моделі на слух; розвивати об’єм слухової пам’яті; розуміти різноманітні сполучення засвоєного матеріалу (на різних рівнях); розуміти мовлення в механічному записі; схоплювати зміст сказаного одноразово; розуміти мовлення в нормальному темпі; розуміти загальний зміст та смисл почутого при наявності в аудіотексті невідомого матеріалу; розуміти різноманітні типи текстів ( описові, фабульні, різнопланові); в) спеціальні здібності (фонематичний та інтонаційний слух, мовленнєва антиципація); г)психологічні механізми – довгострокова та оперативна пам'ять; впізнавання і порівняння; осмислювання; д) складності пов’язані зі сприйняттям мовної форми (сприйняття монологічного мовлення легше, а сприйняття діалогічного мовлення важче, сприйняття тексту в живому виконанні легше, ніж сприйняття в механічному записі); е) характер зв’язку аудіювання з іншими видами мовленнєвої діяльності (в першу чергу з говорінням)

Під час навчанню цьому рецептивному виду мовленнєвої діяльності, необхідно досягати одноразового сприйняття тексту. Одноразовість – це природне протікання усно-мовленнєвого спілкування іноземною мовою.

Методологічний компонент в навчанні аудіювання включає в себе наступну структуру: а) навички самостійної роботи над аудіювання; б) використання різноманітних опор, що полегшують розуміння почутого.

Технологія навчання аудіюванню будується на основі визначених принципів: 1. Аудіювання слід розглядати як відносно самостійне вміння. 2. Виділяють два види аудіювання ( повне розуміння і розуміння основного змісту тексту). 3. Суворий відбір текстів для аудіювання. 4. Забезпечення адекватності форм контролю розуміння почутого. 5. Забезпечення поетапності в організації і навчанні аудіюванню. 6. Формування вмінь активно добиватися розуміння і підкорювати собі джерело інформації. 7. Широке використання технічних засобів при навчанні аудіюванню.

В навчанні аудіюванню можна виділити два етапи: етап формування основ умінь аудіювати та етап вдосконалення вмінь аудіювати.

Оволодіння аудіюванням проходить по двом програмам: а) загальна програма (аудіювання і говоріння функціонують одночасно); б) спеціальна програма (аудіювання розглядається як самостійний вид комунікативної діяльності по вилученню інформації з почутого).

Навчання аудіюванню текстів може будуватися по визначеній схемі. Така робота передбачає:

* Вступну бесіду вчителя, постановку мети в процесі роботи;
* Зняття мовних труднощів, які зустрічаються в тексті;
* Формулювання завдання;
* Первинне прослуховування тексту;
* Контроль завдання;
* Формулювання нового комунікативного завдання;
* Вторинне прослуховування тексту;
* Контроль виконання комунікативного завдання;
* Вправи з говоріння на основі прослуханого тексту;
* Підведення підсумків роботи над текстом.

При роботі над аудіюванням можуть бути використані такі прийоми, як : навчання сприйняття окремих звуків, складів, слів, словосполучень, навчання сприйняття окремих речень, невеликих текстів (4-5 фраз); навчання сприйняття текстів частинами; навчання сприйняття всього тексту; навчання сприйняття тексту на основі різноманітних допоміжних засобів (діафільм, відеофільм, кінофрагмент).

Вправи по навчанню аудіюванню можуть бути двох видів: неспеціальні та спеціальні.

Спеціальні вправи, в свою чергу, можуть бути : умовно-мовленнєві, мовленнєві та контролюючі.

Контроль аудіювання може проводитися вербальними та невербальними засобами, традиційними та нетрадиційними.

Традиційні засоби контролю – це: а) відповіді на запитання по змісту тексту; б) переказ прослуханого тексту (рідною чи іноземною мовою, повний чи скорочений); в) визначення головних думок тексту; г) складання плану тексту; д) докази тезисів.

Нетрадиційні засоби контролю аудіювання – це: а)цифрове кодування; б) використання сигнальних карт; в) тестові завдання.[9, 111]

1. **Контроль**

В цій курсовій роботі я розглядаю контроль з точки зору його необхідності у навчально-виховному процесі, а також окремі засоби контролю з перевірки аудіювання.

**2.1 Функції і задачі контролю**

Функції контролю досить різноманітні та багатоаспектні. Вони, являючись компонентом процесу навчання, класифікуються згідно тієї ролі, яку вони виконують в цьому процесі у співвідношенні з діяльністю вчителя та учнів.

Питома вага їх реалізації контролю як компонента навчання, звичайно, відрізняється. Однак кожна з них, незалежно від свого конкретного призначення, несе на собі загальну функцію, що притаманна будь-якому компоненту процесу навчання – навчально-виховної і яка в цілому фактично забезпечується реалізацією всіх функцій контролю.

Дослідження функцій контролю показує, які конкретні педагогічні задачі реалізуються в процесі навчання за допомогою контролю.

Контроль знань, вмінь та навичок виконує в процесі навчання наступні функції: перевірочну, навчальну, діагностичну, корегуючу, керівничу, мотиваційно-стимулюючу, оцінювальну, узагальнюючу, виховну, розвиваючу.[7,16]

Перевірочна функція є найбільш важливою та специфічною. В ній реалізується перевірка якості поставлених задач, тобто досягнення визначеного рівня іншомовних вмінь та навичок засвоєння визначеної суми знань.

Структура контролю включає, в загальнодидактичному плані, функціонування зворотного зв’язку, без якого не можливо забезпечити регулювання та корегування цього процесу, проектування та конкретизацію нових цілей навчання. Ця функція дозволяє вчителю керувати учбовим процесом, діяти обдумано та системно. Показники контролю слугують головною базою для оцінки результатів навчання, тобто для рішення таких питань як перехід до наступного класу, видача атестату. Дані контролю констатують не лише результати та оцінку учбової діяльності окремих учнів та вчителів, але і стан навчально-виховної роботи всього учбового закладу, підказують заходи, необхідні для її вдосконалення.

Оцінювальна функція охоплює та відображає різноманітні аспекти контролю як компонента педагогічного процесу. Оцінювальна функція контролю несе в собі велике виховне навантаження, в ній закладено стимул, під дією якого в учнів формується не лише стремління, мотив пізнання, але і бажання бути хорошим і не бути поганим.

Саме оцінювальна функція більшою мірою впливає як на позицію та діяльність вчителя, так і на учня. Саме від цієї функції багато в чому залежить правильне психологічно-педагогічний вплив на учнів.

Не викликає сумнівів той факт, що будь-яка діяльність на уроці потребує оцінки. І , звичайно, в першу чергу, тут мова йде про учнів. Оцінка діяльності учнів являється для них достатньо важливим стимулом в їх подальшій учбовій діяльності. Що стосується вчителя, то він оцінює ступінь досягнутого і супроводжує свою оцінку рекомендаціями.

Також можна відмітити, що в оцінюванні діяльності учнів зацікавлені також органи освіти, які по оцінкам судять діяльність вчителя. [7, 17]

В якості головного оцінювального інструмента виступає бал. Сенс будь-якої оцінки – в стимулюванні навчання школяра. Якщо оцінювальна функція контролю не буде переслідувати цю мету, то вона виявиться за рамками педагогічного впливу. Позитивна оцінка стимулює інтерес до навчання, породжує почуття задоволення своєю діяльністю, пробуджує до більш сумлінного вивчення даного предмету. Негативна оцінка сигналізує про не благополучність, необхідність усунення відставання в навчанні.

Виділяють також мотиваційно-стимулюючу функцію. Одна з задач цієї функції – створення позитивних мотивів у навчанні.

Навчальна діяльність може бути організована на основі зовнішніх та внутрішніх мотивів.

Правильно організований контроль слугує як для перевірки, так і для навчання. [7, 19]

Тому, навчальна функція – важливе призначення контролю. Під час виконання контрольних завдань відбувається повторення та закріплення, удосконалення набутих раніше знань шляхом їх уточнення та доповнення. Учні переосмислюють та узагальнюють пройдений матеріал, використовують знання в практичній діяльності. Сенс навчальної функції контролю зводиться до того, що зміст, прийоми та методика контролю повинні носити навчальний характер.

Корегуюча функція реалізується наступним чином. Вчитель виявляє рівень сформованості навиків та умінь учнів та, при необхідності, вносить деякі корективи в прийоми навчання, якщо він вважає, що ті прийоми, які він використав, недостатньо ефективні для досягнення поставленої мети. В майбутньому, вчителю необхідно переконатися, що корекція дала позитивний ефект. [7, 21]

Процес та результати контролю дуже важливі для вдосконалення праці вчителя. Контроль дозволяє оцінити методи навчання, побачити сильні та слабкі сторони своєї праці, обрати оптимальний варіант навчальної діяльності.

Наприклад, якщо вчитель бачить, що в мовленнєвому умінні учнів не вистачає самостійності, то він має право саме цьому присвятити наступний урок.

Корегуюча діяльність повинна здійснюватися систематично, так як саме систематичність впливає на її ефективність.

Діагностуюча функція складається з виявлення рівня знань, вмінь та навичок, звичних дій, оцінці реальної поведінки. Суть даної функції складається зі здібності діагностувати навчання, виявляти існуючий рівень володіння учнями іншомовними вміннями та навичками на конкретному етапі навчання, виявив цим самим успішність або неуспішність учня, і в залежності від отриманих результатів будувати подальшу навчальну діяльність [7, 21].

В ході виявлення цієї функції по всім предметам, крім іноземної мови, головну увагу спрямовано на усунення помилок учнів. Таким же чином контролюється сформованість мовних навичок. При контролі мовленнєвих вмінь основна увага вчителя направляється на акт спілкування та вирішення комунікативної задачі. Помилки в даному випадку розглядаються в якості додаткових критеріїв для оцінювання.

Оволодіння учнями іноземною мовою – процес поступового та систематичного формування іншомовних навичок та вмінь, придбання знань. В ході цього процесу змінюється рівень вказаних вмінь: здійснюється позитивна динаміка, або виявляється негативний результат, наявність "білих плям" в знаннях учнів. В цьому випадку контроль допомагає виявити ці пробіли, ліквідувати причини їх виникнення та одночасно діагностувати складності, які відчувають учні.

Процедура контролю не повинна бути складною та втомлюючею для учнів. Він вважає, що вона повинна бути простою та бути спрямованою лише на одну інтелектуальну операцію.

Узагальнююча функція заключається в тому, що контроль дозволяє виявити ступінь володіння іншомовними мовленнєвими уміннями та навичками в кінці вивчення визначеної теми або по закінченню частини учбового курсу.

Контроль слід розглядати не як самостійну проблему, а як частину іншої – проблеми управління навчанням. У зв’язку з цим виділяється наступна функція – управлінська. [7, 23]

Управлінська діяльність вчителя повинна забезпечувати організацію процесу навчання з урахуванням закономірностей навчання та його особливостей. Що стосується іноземної мови. То вчителем забезпечується управління процесом володіння мовним матеріалом та мовленнєвими вміннями. Для того, щоб контроль в оволодінні іншомовної культури дійсно став інструментом педагогічного впливу, необхідно, щоб пильність вчителя супроводжувалась з необхідною приязню та вимогливістю і основувалась на знаннях закономірності процесу оволодіння іншомовною культурою.

Розвиваюча функція контролю заключається в тому, що він дає великі можливості для розвитку особистості учня, формування його пізнавальних здібностей, так як в цьому п процесі здійснюється розумова діяльність.[7, 23]

Контроль також вирішує і виховну функцію, так як завжди глибоко торкається емоційної сфери особистості. Наприклад, Ф. М. Рабінович вважає, що в контролі криються різноманітні і далеко не вичерпні можливості виховного навчання. [7, 24] А також, що контроль, крім встановлення фактичного рівня засвоєння матеріалу, повинен мати виховний вплив на учнів і зворотній вплив на навчальний процес.

Контроль дисциплінує учнів, виховує в них почуття відповідальності за свою роботу, розвиває вміння швидкої концентрації зусиль для вирішення у встановлений термін розумової задачі, виховує вміння мобілізовувати внутрішні резерви психіки: мислення, пам’яті, уваги, сприйняття, привчає до систематичної навчальної праці, що дуже важливо при вивченні іноземної мови, яка потребує постійної праці над її вивченням.

**2.2 Контроль сформованості вміння розуміння мовлення на слух**

Як вже було вказано в першому розділі курсової роботи, аудіювання слугує потужним засобом для навчання іноземної мови. Воно дає можливість оволодіти звуковою стороною мови, що вивчається, його фонемним складом та інтонацією : ритмом, наголосом, мелодикою. За допомогою аудіювання відбувається засвоєння лексичного складу мови та його граматичної структури. В той самий час аудіювання полегшує оволодіння говорінням, читанням, письмом. Дійсно, якщо учні розуміють усне мовлення, їм легше зрозуміти і графічне написання, тобто перекодувати те, що вони бачать, на те, як це повинно звучати.

З психології відомо, що швидкість, з якою учні сприймають мовлення розповідача, залежить від того, як швидко вони можуть повторити почуте у внутрішньому мовленні. [7, 90] Тому, для вміння розуміння мовлення на слух необхідно розробити науково обґрунтований темп мовлення розповідача, в залежності від ступеню навчання, тому що розуміння іноземної мови на слух уявляє собою великі складності. Психологи, аналізуючи явище аудіювання з навчальною метою, відмічають, що ця діяльність реалізується за допомогою перцептивних, мисленнєвих, мнемічних та моторних дій.

Розуміння іноземної мови на слух дивіться таблицю 2.1. в додатках.

Складність задачі навчання аудіювання проявляється в тому, щоб навчити здійснювати даний вид мовленнєвої діяльності, тобто розвивати вміння переробляти іншомовне мовлення, що сприймається на слух, в різноманітних умовах спілкування, як при безпосередньому контакті співбесідників, так і в записах (магнітний, радіо-, теле-, відео і т. д.)

Вирішення задачі навчання аудіюванню іноземною мовою включає в себе і контроль за успішністю цього процесу. [7, 91]

Одним з найважливіших питань контролю являється проблема об’єктів, що перевіряються.

Проблема в тому, що учень сприймає на слух текст, що містить визначену інформацію. Але чи всі однаково розуміють? Звичайно, ні. В залежності від мети аудіювання, сприйняття і розуміння інформації здійснюється по-різному. А ця діяльність знаходиться в безперервному зв’язку з характеристикою аудіотексту.

В процесі смислової переробки аудіоповідомлення беруть участь різноманітні механізми психіки, так як аудіювання, як і інші види мовленнєвої діяльності являє собою психічну діяльність. [7, 92]

Природно, що функціонування цих механізмів носить індивідуальний характер. Недостатньо ефективне функціонування цих механізмів впливає на якість розуміння аудіоповідомлення. З цього випливає, що необхідний не лише розвиток та вдосконалення діяльності цих механізмів, але й контроль за успішністю вирішення цієї учбової задачі.

Зупинимось на питанні, що необхідно перевіряти, контролюючи роботу механізмів психіки. Дивіться таблицю 2.2. в додатках.

Слід відмітити, що недостатньо ефективне функціонування цих механізмів впливає на якість розуміння аудіотексту. Тому необхідне не лише вдосконалення діяльності цих механізмів, а й контроль за успішністю рішення цієї задачі.

* 1. **Контроль сформованості вміння аудіювання**

Склад операцій, на які розпадається сприйняття мовлення, що звучить, на різних етапах навчання в середній школі, неоднаковий і залежить від рівня сформованості вмінь аудіювання. Новачок, який починає вивчати мову, здійснює більш розгорнену аналітико-синтетичну діяльність, яка по мірі навчання перетворюється в згорнутий автоматизований процес пізнавання слів та цілих речень. [7, 186]

Оскільки метою будь-якого контролю являється визначення рівня сформованості мовленнєвих вмінь і того, наскільки точно та повно сприйняли учні той чи інший аудіотекст, то, перш ніж говорити про засоби перевірки розуміння, необхідно звернутися до питання про рівні сприйняття та розуміння.

Найбільш відомою являється типологія А. Р. Лурія, який виділяє чотири рівня розуміння [7, 186]: рівень слів, рівень речень, рівень складного синтаксичного цілого (смислового) шматка та рівень тексту.

Основною відмінністю цих рівнів є глибина, повнота і точність розуміння, а також складність операцій, що здійснюються слухачами. Розуміння на рівні слів має фрагментарний характер, воно залежить від співвідношення між продуктивним, рецептивним та потенційним словником слухача та від його здатності використовувати детермінуючу функцію словосполучень та контексту.

Учень з низьким рівнем мовної підготовки часто відрізняє на слух окремі слова та найбільш легкі фрази, здогадуючись завдяки цьому про тему повідомлення.

Розуміння речень залежить від їх синтаксичних характеристик. Складність заключається в розумінні логіко-граматичної структури складного речення. Мисленнєві операції пов’язані в даному випадку з особливою формою синтезу окремих елементів та одночасного, а не послідовного огляду всього речення.

Розуміння складного синтаксичного цілого відбувається шляхом розчленування мовленнєвого повідомлення на частини та їх смислового групування, визначення засобів поєднання речень, що складають смисловий шматок, визначення його теми, початку та закінчення думки за основними синтаксичними ознаками.

Сприйняття всього тексту залежить від розуміння предикативного зв’язку речень, бо він найбільш стабільний та інформативний, від композиційно-смислової структури тексту, стиля та жанру. Наприклад, описові тексти, що не мають фабули, погано сприймаються на слух і не викликають невимушеної уваги .

Ця типологія рівня розуміння являє інтерес з точки зору розвитку прогностичних вмінь, дозволяючи прослідкувати за складністю висування формальних та смислових гіпотез, однак, для організації контролю не дуже корисна.

Неправомірним являється також використання рівнів сприйняття, розроблених для читання, оскільки сприйняття усного мовлення має свої специфічні особливості.

Беручи до уваги данні психології про поступовий характер розуміння, а також результати вітчизняних та зарубіжних дослідників, пропонується такий поділ:

1. рівень фрагментарного розуміння;
2. рівень загального (глобального) розуміння;
3. рівень повного (детального) розуміння;
4. рівень критичного розуміння.

Оскільки рівень фрагментарного розуміння свідчить про не сформованість уміння слухати, то вправи, за допомогою яких перевіряється ступінь глибини, точності та повноти розуміння, повинні відноситися лише до трьох рівнів (2-4), за допомогою них може бути виявлена і фрагментарність розуміння.

Для рівня загального розуміння характерне, перш за все, розуміння теми як смислового ядра тексту, як узагальненого концентрату всього змісту, що базується на розумінні ключових слів – смислових опорних пунктах тексту.

Передуванням для виділення смислових опорних пунктів являється в першу чергу, сформованість вміння виявляти структуру речення шляхом виявлення синтаксичного суб’єкта та предиката та мовленнєвий досвід учнів (їх вміння враховувати ситуацію спілкування, заголовок, малюнки, жести, міміку, зв'язок з темою, що вивчається.

Сформованість даного рівня перевіряється шляхом:

* відповідей на питання загального характеру;
* тестів кількісного вибору (multiple choice);
* переказ основного змісту рідною або іноземною мовою;
* складання плану у формі заголовків;
* виділення при повторному прослуховуванні ключових слів (реалій);
* визначення типу тексту та основної теми;
* співвідношення заголовка (ілюстрацій) зі змістом тексту та ін. [7, 188]

Рівень повного розуміння визначається наявністю вмінь суміщати прослуховування з нескладною логіко-смисловою діяльністю. На базі механізмів ймовірного прогнозування та слухової пам’яті в рамках повного, детального розуміння формальної структури аудіотексту та логіки переказу.

Даний рівень визначається розумінням деталей та окремих фактів, а також вмінням визначати головне від другорядного, тобто оцінюванням тексту з точки зору його значення та інформативності.

Сформованість вмінь повного розуміння перевіряється за допомогою:

* відповідей на запитання, що стосуються загального змісту та окремих деталей, фактів;
* складання розгорнутого плану;
* переказ іноземною мовою з опорою на картину (малюнок, схему, ключові слова або план);
* драматизація тексту;
* складання резюме, оцінки тексту;
* невербальні засоби перевірки: складання схеми, таблиці, зображення предметів, деталей і т. п.
* ділення тексту (cloze test) на смислові шматочки та складання заголовків до них;
* оцінювання вчинків діючих осіб;
* заповнення пропусків.

Заповнення пропусків основується на механізмах ймовірного прогнозування. В залежності від мовної підготовки учнів та складності тексту може бути пропущене кожне третє слово (складний варіант) або 11-12 слово (легкий варіант).

Рівень критичного розуміння пов'язаний з оцінкою аудіотексту, з інтерпретацією зміста та смислової переробки сприйнятої інформації.

Діяльність учня на рівні критичного розуміння характеризується формуванням особистого відношення до мовленнєвого повідомлення та критичною оцінкою змісту на основі розуміння головної думки, в тому числі експліцитно не вираженої.

Даний рівень визначається наявністю добре сформованих технічних навичок та достатньо великого мовленнєвого досвіду. Він досягається в основному в школах з поглибленим вивченням іноземної мови, в лінгвістичних ліцеях та гімназіях на старшому етапі навчання.

Рівень критичного розуміння перевіряється за допомогою завдань проблемного характеру. Наприклад:

* складання рецензій, оцінка прослуханого тексту;
* складання анотацій, реферату;
* порівняння різних точок зору;
* визначення об’єктивносте суджень;
* погодження, непогодження з думкою автора;
* проведення інтерв’ю;
* організація бесід та дискусій. [7, 189]
  1. **Засоби контролю розуміння прослуханого тексту**

Невербальні засоби:

* виконання дій;
* контроль за використанням цифр;
* контроль за допомогою сигнальних та облікових карток;
* виготовлення схем, креслень;
* підбір малюнків.

Вербальні засоби:

1)Рецептивні або рецептивно-репродуктивні:

- підтвердження або спростування тверджень учителя;

- вибір пунктів плану тексту;

- тести з вибором відповіді.

2)Репродуктивні:

- відповіді на запитання;

- переказ змісту іноземною або рідною мовою;

- переклад окремих слів, словосполучень, речень;

- складання плану;

- формулювання запитань до тексту;

- бесіда на основі смислу тексту. [4, 136]

**2.5 Тестовий контроль**

Тестова перевірка все більше набуває свого поширення. Сутність цього метолу полягає у визначенні завдань (запитань), на які подані альтернативні відповіді. Учень має обрати правильну відповідь, аргументувати свій вибір. Можуть бути завдання для конструювання відповіді. Тестова перевірка може здійснюватися машинним і безмашинним способом.

Тестовий контроль або тестування як термін означає у вузькому значенні використання і проведення тесту, і в широкому значенні як сукупність етапів планування, складання і випробування тестів, обробки та інтерпретації результатів проведення тесту [18].

У навчанні іноземних мов застосовується лінгводидактичне тестування. Лінгводидактичним тестом називається підготовлений відповідно до певних вимог комплекс завдань, які попередньо випробувались з метою встановлення їх якості і які дозволяють виявити в учасників тестування рівень їх лінгвістичної і комунікативної компетенції та оцінити результати тестування за заздалегідь виведеними критеріями. Основними показниками якості лінгводидактичного тесту є:

1. Валідність – характеристика тесту, яка показує, щ саме вимірює тест і наскільки ефективно він це вимірює. Валідність тесту означає його придатність для визначення рівня володіння певними іншомовними мовленнєвими навичками і вміннями.
2. Надійність – це необхідна умова валідності тесту. Надійність тесту визначається стабільністю його функції як інструмента вимірювання. Надійний тест дає приблизно однакові результати при кожному застосуванні.
3. Диференційна здатність – характеристика тесту, яка вказує на здатність даного тесту виявляти встигаючих і невстигаючих тестованих, тобто з достатнім і недостатнім рівнем володіння іномовними навичками і вміннями.
4. Практичність – характеристика тесту, яка визначає: а) доступність і посильність інструкцій тесту та змісту тестових завдань для розуміння тих, хто виконує тест; б) простота організації проведення тестування в різних умовах; в) простота перевірки відповідей і визначення результатів та оцінки.
5. Економічність – характеристика тесту, яка передбачає мінімальні витрати часу, зусиль і коштів на підготовку тесту від планування до видання.

Лінгводидактичні тести бувають стандартизовані і нестандартизовані. Стандартизований тест є таким, який пройшов попереднє випробування на великій кількості тестованих і має кількісні показники якості. Підготовка такого тесту потребує клопіткої роботи і тривалого часу. Серед стандартизованих тестів, які вимірюють ступінь володіння, наприклад, англійською мовою, відомі такі як TOEFL (Testing of English as a Foreign Language, USA); PET (Preliminary English Test); FCE (First Certificate in English). Стандартизовані тести супроводжуються паспортом, в якому містяться норми, умови та інструкції для багаторазового використання тесту в різних умовах.

На стандартизовані тести розробляються самим учителем для своїх учнів. Такі тести складаються на матеріалі конкретної теми для перевірки рівня сформованості певної навички або вміння. Нестандартизовані тести застосовуються під час проміжного контролю з метою забезпечення зворотного зв’язку у навчанні іноземної мови. Нестандартизовані тести потребують визначення всіх кількісних показників якості. Але доцільно виявити в такому тесті дуже важкі і занадто легкі питання (завдання) і замінити їх більш прийнятними. Для визначення важких або легких завдань користуються такою методикою: підраховують відсоток тестованих які виконали завдання. Якщо лише 15% і менше тестованих правильно виконали завдання, воно може вважатися важким. Якщо 85% справились із завданням, воно вважається легким [13;114].

Залежно від цілеспрямованості тести розподіляються на тести навчальних досягнень, тести загального володіння іноземною мовою, діагностичні тести, тести на виявлення здібності до вивчення іноземної мови.

В середніх навчальних закладах для проведення проміжного, рубіжного або підсумкового контролю використовуються тести навчальних досягнень, метою яких є визначення рівня навчальних досягнень учня а оволодінні іншомовною мовленнєвою діяльністю на певному ступені навчання. Тестами загального володіння іноземною мовою є тести типу TOEFL. Діагностичні тести використовуються з метою подальшого розподілу тих, хто вивчає мову, по групах відповідно до ступеня їх підготовленості. Тести на виявлення здібності до вивчення іноземної мови спрямовані на визначення конкретних індивідуально-психологічних особливостей того, хто вивчає мову, з метою забезпечення їх своєчасного коригування та розвитку, що сприятиме успішності оволодіння мовленнєвою діяльністю. Тест складається з тестових завдань, які об'єднуються у субтести. До субтесту входять тестові завдання, спрямовані на один конкретний об'єкт тестового контролю (наприклад, визначення рівня володіння граматичною або лексичною навичкою, умінням аудіювання і т. ін.).

Тестовим завданням є мінімальна одиниця тесту, яка передбачає певну вербальну чи невербальну реакцію тестованого. Кожне таке тестове завдання створює для тестованого конкретну лінгвістичну та позалінгвістичну ситуацію. Тестова ситуація, що представлена стимулом завдання, може бути вербальною і невербальною, тобто наочною (наприклад, схема, таблиця, малюнок і т.п.). Вербальний стимул називається текстом тестового завдання. Відповідь, що очікується від тестованого, також може бути вербальною і невербальною (малюнок, дія). Вербальна відповідь може бути вибірковою (тобто передбачати вибір правильної відповіді серед інших неправильних варіантів, або альтернатив) або вільно-конструйованою [14,18].

У свою чергу вибіркова відповідь буває множинного вибору (вибір з кількох варіантів), альтернативного вибору (вибір із двох варіантів), перехресного вибору (знаходження відповідних пар "стимул-реакція"). Вільно конструйована відповідь може формулюватись на рівні окремого слова, одного речення, групи речень, тексту. Кожне тестове завдання складається з інструкції, стимулу та реакції на нього.

Інтерес до тестування пояснюється тим, що воно значно підвищує ефективність навчального процесу, оптимально сприяє повній самостійності роботи кожного учня, є одним із засобів індивідуалізації в навчальному процесі. Крім того, тестовий контроль має багато переваг перед іншими видами .Основна відміна тесту від, наприклад, традиційної контрольної роботи полягає в тому, що він завжди передбачає вимір. Тому оцінка, яка виставляється за підсумками тестування, є більш об'єктивною і незалежною від можливого суб'єктивізму вчителя, ніж оцінка за виконання традиційної контрольної роботи, яка завжди суб'єктивна, оскільки базується на враженнях вчителя, не завжди відокремлених від його особистих симпатій чи антипатій по відношенню до того чи іншого учня. Головна відмінна риса тесту - об'єктивність, яка гарантується вимірюванням, функція якого полягає в тому, щоб давати кількісну інформацію про якість засвоєння. При цьому, він надає вчителеві змогу перевірити значний об'єм вивченого матеріалу малими порціями та діагностувати оволодіння цим матеріалом більшої частини учнів. Але одним з недоліків тестового контролю сьогодні є те, що розроблені методики націлені на перевірку фактичних знань учнів і не враховують потенційних можливостей розвитку особистості,

**2.6 Види тестових завдань**

1. Завдання з вибором однієї правильної відповіді.

До кожного із завдань пропонується чотири варіанти відповіді, з яких лише один є правильним. Завдання вважається виконаним, якщо учасник обрав правильний варіант відповіді та позначив його у бланку відповідей.

2. Завдання на встановлення відповідності.

У завданнях пропонується підібрати заголовки до текстів або частин текстів із поданих варіантів. Завдання вважається виконаним, якщо учасник встановив правильну відповідність і позначив правильний варіант відповіді у бланку відповідей.

3. Завдання на визначення правильності або неправильності твердження.

У завданнях пропонується визначити правильність чи неправильність поданного твердження відносно змісту почутого/прочитанного. Завдання вважається виконаним, якщо учасник обрав правильний варіант відповіді та позначив його у бланку відповідей.

4. Завдання на заповнення пропусків.

У завданнях пропонується доповнити абзаци або речення в тексті реченнями, частинами речень, словосполученнями, словами із поданих варіантів або вписати правильну граматичну форму лексичної одиниці, поданої у дужках. Завдання вважається виконаним, якщо учасник обрав та позначив правильний варіант відповіді чи вписав правильну граматичну форму у бланку відповідей.

5. Завдання з розгорнутою відповіддю.

Завдання з розгорнутою відповіддю передбачає створення власного висловлювання у письмовій формі відповідно до запропонованої комунікативної ситуації.

1. **Розробка серії завдань з контролю аудіювання англійською мовою.**

**3.1 Формат текстів та тестових завдань Всеукраїнської учнівської олімпіади з англійської мови**

**3.1.1 Вимоги до аудіотексту та характеру завдань (9 – 11 класи)**

Учасникам пропонується текст тривалістю звучання до 8 хвилин. Темп пред’явлення аудіотексту нормальний. Обсяг – півтори-дві сторінки стандартного друкованого аркуша (набір через 1,5 інтервала).

Аудіотекст має бути відносно сюжетно завершеним уривком оригінальної літератури художнього, науково-популярного або суспільно-політичного характеру.

Текст може містити 3-5% незнайомих слів, розуміння яких досягається на основі контексту або спільності коренів – слів іноземної та рідної мов.

Незнайомі слова, про значення яких неможливо здогадатися, можуть бути виписані на дошці з їх значенням, але не більше трьох слів.

Аудіотекст пред’являється двічі у звукозапису або з голосу вчителя. Після першого прослуховування учасники виконують завдання першої частини тесту. Завдання складаються з десяти тверджень. Учасники у бланку для відповіді замальовують відповідний знак (+ або - ).

Після другого прослуховування учасник виконує завдання для другої частини тесту – запитання та чотири варіанти відповіді, позначені латинськими літерами a, b, c, d. Обсяг – 10 запитань.

Виконуючи цю частину тесту, учасник замальовує ту літеру (a, b, c або d). під якою стоїть, на його думку, варіант правильної відповіді.

Користуватись словниками або іншої довідковою літературою не дозволяється. Тестові завдання роздаються учасникам на початку туру і збираються лише після виконання завдань другої частини тесту. Користуватись ними під час звучання (читання) тексту дозволяється. [3, 4]

**3.2 Розробка серії завдань для учнівських олімпіад (для учнів 9-го класу)**

English Olympiad Tasks

Listening Comprehension 9th Form

"The Box of Robbers" from American Fairy Tales by L. Frank Baum

Glossary:

tarnished – тьмяний, неяскравий;

brashheaded – жовтувато-мідний;

tanned – засмаглий на сонці;

laced - шнурований

No one intended to leave Martha alone that afternoon, but it happened that everyone was called away, for one reason or another. Mrs. McFarland was attending the weekly card party held by the Women's Anti-Gambling League. Sister Nell's young man had called quite unexpectedly to take her for a long drive. Papa was at the office, as usual. It was Mary Ann's day out. As for Emeline, she certainly should have stayed in the house and looked after the little girl; but Emeline had a restless nature.

"Would you mind, miss, if I just crossed the alley to speak a word to Mrs. Carleton's girl?" she asked Martha.

"'Course not," replied the child. "You'd better lock the back door, though, and take the key, for I shall be upstairs."

"Oh, I'll do that, of course, miss," said the delighted maid, and ran away to spend the afternoon with her friend, leaving Martha quite alone in the big house, and locked in.

The little girl read a few pages in her new book, sewed a few stitches in her embroidery and started to "play visiting" with her four favorite dolls. Then she remembered that in the attic was a doll's playhouse that hadn't been used for months, so she decided she would dust it and put it in order.

Filled with this idea, the girl climbed the winding stairs to the big room under the roof. It was well lit by three dormer windows and was warm and pleasant. Around the walls were rows of boxes and trunks, piles of old carpeting, pieces of damaged furniture, bundles of discarded clothing and other odds and ends of more or less value. Every well-regulated house has an attic of this sort, so I need not describe it.

The doll's house had been moved, but after a search Martha found it away over in a corner near the big chimney.

She drew it out and noticed that behind it was a black wooden chest which Uncle Walter had sent over from Italy years and years ago – before Martha was born, in fact. Mamma had told her about it one day; how there was no key to it, because Uncle Walter wished it to remain unopened until he returned home; and how this wandering uncle, who was a mighty hunter, had gone into Africa to hunt elephants and had never been heard from afterwards. The little girl looked at the chest curiously, now that it had by accident attracted her attention.

It was quite big – bigger even than mamma's traveling trunk – and was studded all over with tarnished brassheaded nails. It was heavy, too, for when Martha tried to lift one end of it she found she could not stir it a bit. But there was a place in the side of the cover for a key. She stooped to examine the lock, and saw that it would take a rather big key to open it.

Then, as you may suspect, the little girl longed to open Uncle Walter's big box and see what was in it. For we are all curious, and little girls are just as curious as the rest of us.

"I don't believe Uncle Walter'll ever come back," she thought. "Papa said once that some elephant must have killed him. If I only had a key – " She stopped and clapped her little hands together gaily as she remembered a big basket of keys on the shelf in the linen closet. They were of all sorts and sizes; perhaps one of them would unlock the mysterious chest!

She flew down the stairs, found the basket and returned with it to the attic. Then she sat down before the brass-studded box and began trying one key after another in the curious old lock. Some were too large, but most were too small. One would go into the lock but would not turn; another stuck so fast that she feared for a time that she would never get it out again. But at last, when the basket was almost empty, an oddly-shaped, ancient brass key slipped easily into the lock. With a cry of joy Martha turned the key with both hands; then she heard a sharp "click," and the next moment the heavy lid flew up of its own accord!

The little girl leaned over the edge of the chest an instant, and the sight that met her eyes caused her to start back in amazement.

Slowly and carefully a man unpacked himself from the chest, stepped out upon the floor, stretched his limbs and then took off his hat and bowed politely to the astonished child.

He was tall and thin and his face seemed badly tanned or sunburnt.

Then another man emerged from the chest, yawning and rubbing his eyes like a sleepy schoolboy. He was of middle size and his skin seemed as badly tanned as that of the first.

While Martha stared open-mouthed at the remarkable sight a third man crawled from the chest. He had the same complexion as his fellows, but was short and fat.

All three were dressed in a curious manner. They wore short jackets of red velvet braided with gold, and knee trousers of sky-blue satin with silver buttons. Over their stockings were laced wide ribbons of red and yellow and blue, while their hats had broad brims with high, peaked crowns, from which fluttered yards of bright-colored ribbons.

They had big gold rings in their ears and rows of knives and pistols in their belts. Their eyes were black and glittering and they wore long, fierce mustaches, curling at the ends like a pig's tail. []

**Directions:** In this test you will carefully listen to a text read aloud twice. The text is followed by 20 tasks. You should do tasks 1 through 10 following the first reading of the text on the basis of what is stated or implied in the text. The text will be read a second time and you should do tasks 11 through 20 following the second reading of the text on the basis of what is stated or implied in the text. For each task you will choose from four possible answers (a, b, c, or d), or two symbols (+ or -) as specified prior to each task. Choose the best answer and mark the letter or symbol of your choice on the Answer Sheet.

Statements 1 through 10 (on your answer sheet circle + if the statement is true, - if it is false).

1. Martha’s father doesn’t work a lot.
2. Martha didn’t want to be left alone in the house.
3. Martha first went to the attic to find a doll’s playhouse.
4. The author thought that Martha’s attic was very typical.
5. The doll’s house was in front of a black wooden chest.
6. Martha moved the chest before she opened it.
7. Most of the keys Martha tried in the lock were too big.
8. The first man to step out of the chest did so politely.
9. The second man to step out of the chest was the fattest.
10. The men had weapons.

Section 2. Multiple choice. For each question, listen to the story and decide which of the statements is the best answer.

Questions 11 through 20 (on your answer sheet circle the correct letter A, B, C, or D).

1. Mrs. McFarland…
   1. was gambling.
   2. was working.
   3. was playing cards.
   4. had the day off.
2. Emeline was Martha’s…
   1. sister.
   2. mother.
   3. friend
   4. maid.
3. All of these were in the attic EXCEPT…
   1. rows of boxes.
   2. windows.
   3. odds and ends.
   4. a basket of keys.
4. The chest…
   1. had never been in the attic before.
   2. had recently been sent from Italy.
   3. had been in the attic for many years.
   4. had come from Africa many years ago.
5. According to the text, Uncle Walter was many things EXCEPT…
   1. a mighty hunter.
   2. an alligator wrestler.
   3. a world traveler.
   4. a victim of a horrible elephant attack
6. Judging by the lock on the trunk, the key would have to be…
   1. brass.
   2. oddly-shaped.
   3. long.
   4. big.
7. The key that opened the chest was…
   1. the first key Martha took out of the basket.
   2. one of the first keys Martha took out of the basket.
   3. one of the last keys left in the basket.
   4. the last key left in the basket.
8. The men had…
   1. dark skin and earrings.
   2. short moustaches and rings on their fingers.
   3. brown eyes and pig-tails.
   4. plain clothes and swords.
9. The men’s clothing included…
   1. red velvet trousers.
   2. sky-blue jackets.
   3. golden stockings.
   4. hats with ribbons.
10. In this story, Martha is everything EXCEPT…
    1. curios.
    2. illogical.
    3. independent.
    4. amazed.

Як бачимо, формат Всеукраїнської учнівської олімпіади включає два види тестів: визначення правильності або неправильності твердження (перша частина завдання), та завдання з вибором однієї правильної відповіді. Пропоную додати завдання на заповнення пропусків у реченні.

Section 3. Fill the gaps in the sentences.

1. Sister Nell's young man had called quite unexpectedly to take her for a long ... .
2. Every well-regulated house has an attic of this sort, so I need not … it.
3. All three were dressed in a curious … .
4. While Martha stared … at the remarkable sight a third man crawled from the chest.

**3.3 Розробка серії завдань для учнівських олімпіад (для учнів 10 класу**)

Listening Comprehension 10th Form

Text: "The Birdmen" from A History of the US – An Age of Extremes by Joy Hakim

Glossary:

daredevil – шибайголова

apiary – пасіка

beekeeper – пасічник

Suppose, tomorrow, you open your front door and there before you is a flying saucer. A spaceman steps out and smiles.

The next day you go to school and tell your friends what you saw. Do you think they will believe you?

Today, it is hard for us to understand what people thought when they first heard that men had flown. Mostly, if they hadn’t seen it themselves, they didn’t believe it. Why, if people were foolish enough to say men could fly, the next thing they might say was that someday men would walk on the moon!

But on December 17, 1903, two men flew. They were brothers from Dayton, Ohio, and they owned a bicycle shop. They had attended school, but neither had graduated from high school. Their names were Wilbur and Orville Wright. It was not luck that made them the first people in all of history to build and fly an airplane that lifted off the ground with its own power. It was hard work and determination. Before they built the plane they studied all that was known about flying. They thought, argued, and experimented. They built a wind tunnel and tested 200 differently shaped wings. Then they drew plans and built carefully.

When they flew, it was from Kill Devil Hill at Kitty Hawk, on North Carolina’s Outer Banks. The Outer Banks are islands that run like a row of beads along the Carolina coast. Back in the 17th century, Sir Walter Raleigh planted a colony there, the Lost Colony. In the 18th century, the Outer Banks were home base to Blackbeard the pirate.

Today the islands are filled with tourists and hotels and cottages. But in 1903, Kitty Hawk was an empty sandy beach, with a few fishermen and a lifeboat station where men stood by to aid shipwrecks. Kill Devil Hill, which is just a big sand dune, was a good place to test an airplane.

On that windy December day, Orville won the toss of a coin. He got to fly first, lying flat on his stomach on the wing of the kite-like biplane. Wilbur ran beside him; the plane lifted a few feet above the sand and stayed in the air for 17 seconds. The brothers took turns and flew four flights that day. The longest lasted 59 seconds. It was enough. They had flown. The men from the lifeboat station had seen them and taken a picture.

The headlines in the morning newspaper in nearby Norfolk, Virginia – the Virginian Pilot – told of the flight, although most of the details in the story were wrong. The brothers were upset about the poor reporting, but it didn’t much matter: no one paid attention, and other newspapers didn’t carry the story. No one understood that birds now had competition: people would soon be flying.

Orville and Wilbur went home to Dayton and set to work. They knew they could fly, but they also knew their plane needed improving. They flew around a big pasture in Ohio. Neighbors saw them and talked about the flights. In 1904 a group of newspaper reporters came to see for themselves.

Now, the Wright brothers were not daredevils. They were very methodical and precise. They did everything as well as they could. They checked and tested and checked and tested again, each time they flew. That made sense.

When the reporters arrived, the brothers were having mechanical problems with the plane. The reporters stayed two days. The Wright brothers wouldn’t fly on those days; the plane wasn’t ready. The reporters left. Some wrote that the Wright brothers were fakes.

One writer did stay and see them fly. He was the editor of an apiary journal. An apiary is a place where bees are raised for their honey. Yes, you heard that right: the first long article about the Wright brothers’ flight was in a beekeepers’ magazine!

In September of 1908, in Virginia, Orville showed Americans that people could fly. He lifted his plane into the air and swung around an army field one and a half times before he landed. The crowd of watchers rushed forward "screaming as loudly as they could, overwhelmed by the miracle that had taken place before their eyes."

Try to imagine that scene in 1908. For thousands and thousands of years, men and women looked at birds and dreamed that they too could lift themselves into the air. Some tried. Mythical Icarus, back in ancient days, took birds’ feathers and a frame and made something like a hang glider. But when he soared into the air the sun melted the wax that held the feathers and Icarus fell into the sea. Others, who we know were real, had built gliders, or hot-air balloons that floated on the wind. What the Wrights did was different. They didn’t depend on the wind. They used their intelligence to build a machine that conquered the skies. They solved the problem of flight. Now everyone believed it – people could fly!

Section 1. True or False Statements (+/-). Listen to the story and decide which of these statements are true and which of them are false.

1. People have always believed that man can fly.
2. Orville and Wilbur Wright owned a shop that sold and repaired bicycles.
3. They were the first men to fly because they were very lucky.
4. The Outer Banks are islands that run along the Carolina coast.
5. Orville and Wilbur were comprehensive students of flight.
6. Orville sat on the wing when flying his first flight.
7. The brothers were pleased with what the reporters wrote about their first flight.
8. The first long article about the Wright brothers’ flight was in an apiary journal.
9. In Virginia, Orville flew around an Army field 2 times to prove he could fly.
10. The Wright brothers’ depended on the wind to help them fly their plane.

Section 2. Multiple choice. For each question, listen to the story and decide which of the statements is the best answer.

1. Orville and Wilbur…
   1. graduated from high school.
   2. didn’t finish high school.
   3. graduated from vocational school.
   4. the article doesn’t say.
2. Their first flight was...
   1. at Dayton Ohio.
   2. at Kitty Hawk.
   3. at Norfolk Virginia.
   4. in a big pasture.
3. The Lost Colony was established…
   1. In the 18th Century.
   2. To bring tourists to the area.
   3. In the 17th Century.
   4. The article doesn’t say.
4. The Wright brothers were…
   1. methodists.
   2. medical.
   3. methodical.
   4. merry.
5. Orville got to fly the plane first because…
   1. he won the coin toss.
   2. he could run faster than Wilbur.
   3. he had more courage than Wilbur did.
   4. he convinced Wilbur he should be first.
6. The newspaper article that appeared about their first flight…
   1. was also carried by many other newspapers.
   2. pleased Orville and Wilbur very much.
   3. was talked about by everyone.
   4. had most of the details wrong.
7. You could describe the Wright brothers as…
   1. daredevils when it came to flying.
   2. very thorough about everything having to do with flying.
   3. men who enjoyed arguing with reporters.
   4. being from Kitty Hawk.
8. The Wrights did NOT work in which U.S. state?
   1. Nevada
   2. North Carolina
   3. Virginia
   4. Ohio
9. The flight by Orville and Wilbur Wright took place approximately…
   1. 86 years ago.
   2. 125 years ago.
   3. 106 years ago.
   4. 150 years ago.
10. You could describe Icarus as…
    1. a brave man.
    2. having flown successfully.
    3. having built a glider.
    4. a mythical character.

Section 3. Fill the gaps in the sentences.

1. It was not luck that made them the first people in all of history to build and fly an … that lifted off the ground with its own power.
2. When the reporters arrived, the brothers were having … problems with the plane.
3. . No one understood that birds now had … : people would soon be flying.
4. They used their … to build a machine that conquered the skies.

**3.4 Розробка серії завдань для учнівських олімпіад (для учнів 11-го класу)**

Listening Comprehension 11th Form

Text: From Travellers’ Stories by Eliza Lee Follen

Glossary:

to gild - золотити

to spout - вивергати струмінь

mane - грива

on the lookout - на посту спостереження

to curtsy - робити реверанс

On the first of August I set sail in the steamer Caledonia for England. At four o'clock in the afternoon, we were out of sight of land; one by one, we had taken leave of every object which could be seen from the departing vessel; and now nothing was visible to us but the sky, the ocean meeting it in its wide, unbroken circle, the sun gradually sinking in the west, and our small but only house, the ship. How strange, how inspiring the scene was! So lonely, so magnificent, so solemn! At last the sun set, gilding the clouds, and looking, to my tearful eyes, as if that too said farewell! Then the moon appeared; and the long, indefinite line of light from where her rays first touched the waters to our ship, and the dancing of the waves as they crossed it, catching the light as they passed, were so beautiful that I was unwilling to leave the deck when the hour for rest arrived.

The wind was against us, and we did not get on very fast; but I enjoyed the novel scene the next day, and passed all my time on deck, watching the sailors and the passengers, and noticing the difference between Englishmen and Americans.

On Sunday it was very cold, and the wind, still contrary, rose higher and higher; it was impossible to set any sail, but I still kept on deck, and thus avoided sickness. Soon after breakfast I saw a white foam rising in different places occasionally, and was told that it was whales spouting; I saw a great number, and enjoyed it highly. Presently some one called out, "An iceberg!" and, far off against the sky, I saw this floating wonder. It was very beautiful; such a splendid white, so calm and majestic, and so lonely; it was shaped, as I thought, like an old cathedral, but others thought like a sleeping lion, taking what I called the ruined tower for his head and mane.

Soon after this, the man on the lookout cried, "Steamship America;" and in a few moments more we saw her coming rapidly towards us with her sails all set, for the wind was fair for her. Captain Leitch then told me that he should stop his vessel and send a boat on board, and that he would send a letter by it if I would write one quickly; to others he said the same thing. In a moment the deck was cleared, and in a few more moments all had returned with their letters; and never was there a more beautiful sight than these two fine steamers maneuvering to stop at a respectful distance from each other; then our little boat was lowered, and O, how pretty it was to see her dancing over the rough waves to the other steamer! We sent to the America the sad news of the loss of the Kestrel. After what seemed to us a long time, the boat returned and brought papers, etc., but no important news; and in a few moments the two steamers curtsied to each other, and each went on her way.

**Directions:** In this test you will carefully listen to a text read aloud twice. The text is followed by 20 tasks. You should do tasks 1 through 10 following the first reading of the text on the basis of what is stated or implied in the text. The text will be read a second time and you should do tasks 11 through 20 following the second reading of the text on the basis of what is stated or implied in the text. For each task you will choose from four possible answers (a, b, c, or d), or two symbols (+ or -) as specified prior to each task. Choose the best answer and mark the letter or symbol of your choice on the Answer Sheet.

Section 1. True or False Statements (+/-). Listen to the story and decide which of these statements are true and which of them are false.

1. The traveller is going to America.
2. The traveller didn't want to go to bed on the first night.
3. The wind helped the traveller's ship.
4. There were only English people on the ship.
5. The traveller saw whales on Sunday morning
6. The people on the ship saw the iceberg in summer.
7. The traveller saw a sleeping lion and an old cathedral on the journey.
8. The traveller thought the two ships meeting was the most beautiful sight ever.
9. We can assume some tragedy happened to the Kestrel.
10. We know that the traveller is a woman.

Section 2. Multiple choice. For each question, listen to the story and decide which of the statements is the best answer.

1. At four o'clock on the first day the traveller:
   * 1. watched the sunset.
     2. couldn't see land.
     3. saw an iceberg.
     4. set sail.
2. The traveller used many words to describe the first day of the journey, EXCEPT:
   * 1. strange
     2. inspiring
     3. magnificent
     4. solemn
3. On the first evening of the journey the traveller noticed how the moon:
   * 1. was shining on the water.
     2. was full.
     3. was low on the horizon.
     4. was dancing in the sky.
4. The traveller watched the sailors and passengers on:
   * 1. the first of August.
     2. Sunday.
     3. the second day of the journey.
     4. the sixteenth of April.
5. On Sunday the weather was:
   * 1. warm and windy.
     2. cold and still.
     3. warm and still.
     4. cold and windy.
6. On Sunday the traveller decided to stay on deck in order to:
   * 1. breathe the fresh salty air.
     2. have breakfast.
     3. avoid getting seasick.
     4. see the Steamship America.
7. All of these words were used to describe the iceberg EXCEPT:
   * 1. calm
     2. white
     3. lonely
     4. enormous
8. The Steamship America was travelling:
   * 1. faster than the traveller's ship.
     2. in the same direction as the traveller's ship.
     3. slower than the traveller's ship.
     4. to England.
9. The deck of the traveller's ship was cleared because:
   * 1. everyone wanted to go to the other ship.
     2. everyone was writing letters.
     3. it was time for lunch.
     4. the weather that day was horrible.
10. What happened when the two ships met?
    * 1. The ships crashed into the Kestrel.
      2. The traveller went to the America.
      3. Leitch sent a boat to the America.
      4. The Steamship America sent sad news to the traveller's ship.

Section 3. Fill the gaps in the sentences.

* 1. How strange, how inspiring the … was!
  2. On Sunday it was very cold, and the wind, still … , rose higher and higher.
  3. Presently some one called out, "An iceberg!" and, far off against the sky, I saw this floating … .
  4. In a moment the deck was cleared, and in a few more moments all had … with their letters.

Розроблений тест дозволяє виміряти глибину і точність розуміння тексту слухачем, так як виконання цього завдання неможливе без детального (повного) розуміння тексту.

**Висновки**

В цій курсовій роботі досліджена розробка серії завдань з контролю аудіювання англійською мовою при проведені учнівських олімпіад.

**Актуальність** цього дослідження має педагогічний характер.

**Об’єктом** дослідження являється аудіювання, як один з видів мовленнєвої діяльності та засіб перевірки мовленнєвих навичок під час вивчення іноземної мови.

**Предмет дослідження:** дослідженовиди та функції контролю аудіювання іноземною мовою.

**Мета роботи:** досліджено особливості розробки тестових завдань для контролю аудіювання англійською мовою за форматом Всеукраїнської учнівської олімпіади. Придатність предметних тестів для діагностики знань крім їх об’єктивності випливає з того, що цей вид контролю дає можливість скласти питання в об’ємі всього предметного курсу, до того ж результати їх можна добре порівнювати між собою. Все це одночасно дозволяє встановити діапазон індивідуальних відмінностей учнів. Деякі сторони знань, умінь та навичок предметний тест діагностувати все ж таки не може, наприклад вміння виражати свої думки в усній формі, а також глибину знань в області даної теми; обмежені також можливості перевірки попередніх знань.

Та все ж тестовий контроль спрощує перевірку робіт учителем і дає змогу організувати рубіжний та підсумковий контроль, активізувати діяльність учнів шляхом охоплення контролем більшої кількості школярів, перевірити знання великого за об’ємом матеріалу за невеликий проміжок часу. Для забезпечення ефективного навчання іноземної мови в середньому навчальному закладі та отримання об’єктивних показників навчальних досягнень з предмета "Іноземна мова" необхідно також створити надійну систему контролю оволодіння іноземною мовою. Однією з найбільш результативних методик контролю при вивченні іноземної мови, як показали результати багатьох досліджень та експериментів, є тестова методика.

**Summary**

Our work is devoted to a problem of listening comprehensive control. The control of pupils’ linguistic skills is very important and actual in modern pedagogic.

The work may be interesting for teachers which want to develop pupils’ knowledge and skills in foreign language communities.

The object of our work are the types of the listening comprehensive control.

The aim is to design the complex of tasks for checking listening comprehension in English Olympiads.

In our work we analyzed the types of control and especially the types of test, the particularity of listening comprehensives’ texts.

The practical part of our work contents the texts, what are recommended for listening comprehension (9-11 form), and complex of test tasks.

So in our work we consider some ways of creation of different types of tests.

**Список використаної літератури**

1. Наказ (№ 305 від 18.08.98) про положення про Всеукраїнські учнівські олімпіади з базових і спеціальних дисциплін, турніри, конкурси-захисти науково-дослідницьких робіт та конкурси фахової майстерності.( Джерело тексту – www://zakon1.rada.gov.ua);
2. Про вивчення іноземних мов у 2006/2007 навчальному році (Джерело тексту – www://inozemni\_movy.com.ua);
3. Завдання Всеукраїнських учнівських олімпіад з англійської мови/ Упоряд. О. С. Любченко. – Х.: Вид. група "Основа", 2005 – 288с;
4. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник, видання 2-е, випр., перероб./ Кол. Авторів під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328с.
5. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти. Навчальний посібник. Тарнопольський О. Б. – Д.: Видавництво ДУЕП, 2005. – 248с;
6. Тестування. Англійська мова. 11 клас: аудіювання, читання, граматика, лексика/ Т. М. Кіктенко, Л. Ю. Шелест, О. С. Любченко. Х.: ТОВ "Видавнича група "Основа"; 2006. – 160с;
7. Контроль результатов обучения иностранному языку – СПб: КАРО, Мн.: Издательство "Четыре четверти", 2004. – 144с;
8. Методика преподавания иностранного языка: конспект лекций/ К. В. Фокина, Л. Н. Тернова, Н. В. Костычева. – М: Высшее образование, 2008. – 158с;
9. Методика преподавания иностранных языков: общий курс. Учебное пособие/ отв. ред. А. Н. Шамов – М.: АСТ Москва – Восток – Запад, 2008 – 253 с;
10. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Справочное пособие. Редактор Л. С. Мельник. Издательство "Вышейная школа", Минск, 1997;
11. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших пед. учеб. заведений/ Н. Д. Гальскова, Н. Н. Гез – М.: Издательский центр "Академия", 2006 – 336 с;
12. Тесты по английскому языку: грамматика, лексика, аудирование. Кузьмин А. В., Агеев С. В. Издательство "Каро", Санкт-Петербург.
13. Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе. Рапопорт И. А., Сельг Р., Соттер И. – Таллин, 1987. – 249с.
14. Тестовий контроль лексичних навичок аудіювання (англійська мова). Ніколаєва С. Ю., - К.: ЛЕНВІТ, 1997. – 91с.
15. www.repetitor.com.ua (Тексти для аудіювання на Всеукраїнській учнівській олімпіаді 2009)

**Додатки**

Таблиця 2.1.Розуміння іноземної мови на слух

|  |  |
| --- | --- |
| Дії | Операції |
| перцептивні  мисленнєві  мнемічні  моторні | сприйняття, впізнавання, розуміння слухової (фонетичної, лексичної, граматичної) інформації прослуханого тексту  мовне та смислове прогнозування аудіотексту, декодування, вичленення одиниць смислової інформації, виділення з тексту основного та деталей, тобто аналіз, синтез індукція, дедукція, порівняння,абстрагування, конкретизація та ін.  завершу вальний синтез, що уявляє собою різного роду компресію та інтерпретацію (смислову переробку) сприйнятої інформації, виділення та засвоєння інформативних ознак, формування образу, впізнання в процесі порівняння з еталоном, що зберігається в пам’яті.  промовляння, що здійснюється внутрішнім мовленням |

Таблиця 2.2. Контроль роботи механізмів психіки

|  |  |
| --- | --- |
| Механізми психіки | Контролюємо |
| увага  пам’ять  антиціпація | -вміння утримувати його на змісті, цілеспрямовано сприймати аудіотекст від початку до кінця надходження інформації, тобто володіння проізвольної уваги;  -вміння роз приділяти увагу, концентруючи його на тих чи інших елементах зміста тексту , які цікавлять аудитора;  -вміння концентрувати увагу на визначених відрізках мовленнєвого потоку.  -ефективність функціонування механізмів оперативної пам’яті;  -успішність роботи механізмів короткострокової пам’яті;  -ефективність функціонування механізмів довгострокової пам’яті.  -вміння ймовірного прогнозування на основі зрозумілої (декодованої) частини аудіотексту;  -вміння здогадуватися про зміст інформації, яка повинна поступати слідом за почутою частиною аудіотексту. |