

Министерство образования и науки Российской Федерации  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Институт иностранных языков  
Кафедра английской филологии и сопоставительного языкознания

**РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ГОВОРЕНИЯ И ПИСЬМА УЧЕНИКОВ  
СТАРШИХ КЛАССОВ В РАМКАХ ПРОФОРИЕНТИРОВАННОЙ  
НАПРАВЛЕННОСТИ**

Выпускная квалификационная работа

Исполнитель:  
Семиренко Татьяна Александровна,  
Студент группы БА-44  
Очного отделения

Квалификационная работа  
допущена к защите:

\_\_\_\_\_ Подпись

Руководитель ОПОП  
Старкова Д.А.  
44.03.01 – Педагогическое образование

Научный руководитель:  
Мурзич Александра Николаевна  
Канд. пед. наук

Профиль: иностранный язык (английский)

\_\_\_\_\_ Подпись

« \_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2016г.

Зав. кафедрой  
Старкова Д.А.

« \_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2016 г

Екатеринбург 2016

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ПРОФОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕГО ШКОЛЬНИКА.....	6
1.1. Профессиональная направленность личности как компонент социального становления человека.....	6
1.2. Говорение и письмо как продуктивные виды речевой деятельности....	11
1.3. Психологические особенности учеников старших классов как фактор повышения эффективности развития умений говорения и письма.....	19
Выводы по главе 1.....	31
ГЛАВА 2. РАЗРАБОТКА И ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЛАНА СЕРИИ УРОКОВ, НАПРАВЛЕННЫХ НА РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ГОВОРЕНИЯ И ПИСЬМА УЧЕНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ В РАМКАХ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ.....	33
2.1. Особенности обучения говорению и письму старшеклассников.....	33
2.2. Разработка плана серии уроков, направленных на развитие умений говорения и письма учеников старших классов в рамках профориентационной Направленности.....	45
2.3. Исследование эффективности апробации плана по развитию умений говорения и письма учеников старших классов в рамках профориентационной направленности.....	52
Выводы по главе 2.....	58
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	60
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	63
<i>Приложение 1</i> .....	66

## **ВВЕДЕНИЕ**

В условиях развития многокультурного интерактивного общества возросла роль современных языков международного общения. В первую очередь, это связано с расширением сферы международных экономических, торговых и производственных отношений, контактов между высшими учебными заведениями и учреждениями культуры и, как следствие, возросла потребность в специалистах со знанием иностранного языка.

Современные протекающие интеграционные процессы в мире и развитие сферы интернационального сотрудничества придают владению иностранными языками личностно-значимую окраску. Осознание старшими школьниками востребованности иностранного языка в современном мире, его роли на рынке труда также способствует повышению мотивации к его изучению.

Профориентационная направленность в обучении в настоящее время является одной из наиболее обсуждаемых тем в сфере образования. Уже в начале XX столетия необходимость в проведении профориентационной работы была обусловлена бурным ростом промышленного производства в ряде стран [Волковинский 1960: 95].

При Министерстве труда США функционировали 1200 государственных центров профконсультации и профотбора. Ежегодно через них проходило около одного миллиона подростков. В американских школах консультанты помогали будущим абитуриентам разобраться в группах профессий, изучали мотивацию, личностные характеристики, увлечения, оценивали интеллектуальную зрелость [Бодров 2001: 407].

Данная работа направлена на рассмотрение различных аспектов обучения говорению и письму в соответствии с профориентационной направленностью учеников старших классов. Актуальность этой проблемы заключается в важности говорения и письма как продуктивных видов

речевой деятельности. Невозможно представить себе процесс коммуникации на иностранном языке продуцирования речевых высказываний устного и письменного характера. Соответственно, при выборе профессии, связанной с иностранными языками, обучение продуктивным видам речевой деятельности является неотъемлемым компонентом в рамках профориентационной направленности.

Актуальность данной работы заключается в том, что каждый человек в своей жизни в период юности сталкивается с проблемой профессионального самоопределения, поиска своего места в жизни, в обществе. Также стоит отметить, что здесь большую роль играет потребность общества в сбалансированной структуре кадров. Общество само регулирует эту систему, преодолевая противоречия, связанные с профессиональными устремлениями молодежи, влияет на формирование этих устремлений.

Поиск, выбор и овладение профессией как правило является судьбоносным в профессиональной карьере человека. Соответственно проблема выбора профессии была, есть и будет особенно актуальна для учеников старшей школы. Профессиональная ориентация является частью социального самоопределения личности. Выбор профессии по-настоящему удачен, только когда он сопряжен с нравственно-социальным выбором, с размышлениями о смысле жизни и природе собственного "я". «Профориентационная направленность иностранного языка способствует повышению мотивации обучения этому предмету, если школьник убеждается в реальной возможности использовать иностранный язык в выбранной сфере деятельности» [Трубина 2012: 67].

**Тема** данной работы «Развитие умений говорения и письма учеников старших классов в рамках профориентационной направленности».

**Цель:** разработать и экспериментально проверить серию уроков в рамках профориентационной направленности обучения иностранному языку для развития умений говорения и письма у старшеклассников.

**Объект** – развитие коммуникативных умений говорения и письма у учащихся старшей школы.

**Предмет** – профориентационная направленность при развитии коммуникативных умений говорения и письма у учащихся старшей школы.

**Задачи:**

1. Раскрыть понятие профориентационной направленности.
2. Рассмотреть психологические особенности возрастной группы старших школьников.
3. Выявить специфику развития умений говорения и письма в соответствии с профориентированной направленностью.
4. Изучить особенности обучения учеников старших классов продуктивным видам речевой деятельности.
5. Составить план серии уроков, направленных на развитие умений говорения и письма у учеников старших классов с профориентированным изучением иностранного языка.
6. Провести анализ результатов исследования эффективности применения плана серии уроков по развитию умений говорения и письма учеников старших классов в рамках профориентационной направленности.

В работе были использованы следующие методы исследования: наблюдение, сравнение, анализ, эксперимент.

Работа состоит из введения, двух глав, заключения и приложения.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ПРОФОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕГО ШКОЛЬНИКА

## 1.1. Профессиональная направленность личности как компонент социального становления человека

Личность – это особое интегральное характерологическое качество человека, приобретаемое им в социально-культурной среде в процессе совместной деятельности и общения с другими людьми. Одной из главных психосоциальных составляющих личности является её направленность. Л.И. Божович определила направленность личности как устойчивую устремлённость, ориентированность мыслей, чувств, желаний, фантазий (мечты), поступков человека, которая является следствием доминирования определённых (главных, ведущих) мотиваций [Божович 1968: 326].

Понятия личность и мотивация очень тесно связаны как в психологии, так и в социологии. Личность является главенствующей единицей социума, в свою очередь, опираясь на определение, данное Л. И. Божович, можно утверждать о том, что понятия личность и мотивация неразделимы. Личность, как устойчивая устремленность, ориентированность и как следствие, действия и поступки, характеризуется мотивацией. Именно от этого зависит процесс социализации. Человек, следуя своей личной мотивации, невольно вступает в процесс социализации, который в свою очередь перерастает в процесс профессиональной ориентации. В современной дидактике под профессиональной ориентацией принято понимать «систему научно обоснованных мероприятий, направленных на подготовку молодежи к выбору профессии с учетом особенностей личности и социально-экономической ситуации на рынке труда, на оказание помощи молодежи в профессиональном самоопределении и трудоустройстве» [Колесников 2013: 8].

Из этого утверждения следует, что процесс профориентации не происходит сам по себе, обособленно от общества. Это всегда является

сложным динамическим явлением, не ограничивающимся лишь какими-либо предпочтениями индивида. Безусловно, выбор, как и предполагалось изначально, остается за самим человеком, стоящим на пороге новой ступени социализации в его жизни. Но стоит отметить, что общественное мнение оказывает значительное влияние на процесс профориентации. В социуме всегда присутствуют какие-либо течения, мода, наиболее высокая востребованность к какой-либо профессии и т.д. Опираясь на слова А.А. Колесникова, можно сделать утверждение, что, хотя процесс профессиональной ориентации является сам по себе личностным самоопределением, он всегда протекает под влиянием процессов, протекающих на данный момент в обществе, а именно экономической и социальной ситуации на рынке труда.

В условиях современного информационного общества профессиональная ориентация не может ограничиваться лишь школьным этапом, т.к. она является важным компонентом в системе непрерывного образования. Установлено, что ее процесс направляет обучающихся на формирование готовности к будущей профессии путем использования образовательных ресурсов. Таким образом, происходит общее знакомство с профессиональными областями и обучение элементарным основам базовых форм и видов деятельности, характерных для той или иной профессиональной сферы деятельности. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку направлено на развитие профориентационной компетенции обучающихся.

Большой вклад в создание и разработку теории профессионально ориентированного преподавания иностранного языка внес М.В. Ляховицкий в своей работе говорит о принципе профессиональной направленности при обучению иностранному языку. Автор подчеркивал, что изучение языка не должно быть самоцелью, но средством достижения цели повышения уровня образованности и эрудиции, в рамках своей узкой специальности [Ляховицкий 1991: 64].

Исходя из этого утверждения, можно выделить одну из более часто распространенных проблем при профориентированном обучении иностранному языку, а именно, изучение иностранного языка в качестве самоцели. Очень часто обучающиеся выбирают профессию, связанную с иностранным языком, не имея при этом точного представления, где и как они эти знания будут применять в будущем. В этом случае о таком явлении как профориентация говорить неуместно, т.к. в реальности обучающийся выбирает процесс изучения языка, а не его профессиональное применение. В наше время, в условиях глобализации, профессионально ориентированное обучение иностранному языку признается приоритетным направлением в обновлении системы образования.

В настоящее время существует несколько подходов в преподавании иностранного языка такие как: социокультурный, функционально-понятийный, системно-деятельностный, деятельностный и.т.д. Большое внимание уделяется личностно-ориентированному подходу, который, в соответствии со своим названием, направлен на методы обучения, уделяющих большое внимание личности обучающегося. Другими словами – этот подход ориентирован на личность обучающегося. Этот подход позволяет обеспечить стимулирование обучающегося к образовательной деятельности, на основе предоставления ему возможности выбора при выполнении заданий. Поэтому профессионально ориентированное обучение часто базируется на личностно-ориентированном подходе. Так, П.И. Образцов определяет термин профессионально ориентированного обучения как процесс, основанный на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемых особенностями будущей профессии или специальности, которые, в свою очередь, требуют его изучения [Образцов, Иванова 2005: 77].

В этом определении есть признаки личностно-ориентированного подхода в изучении иностранных языков. В целом, процесс профориентированного обучения предполагает использование личностно-



ориентированного подхода т.к. при профориентировании центром деятельности является сама личность, соответственно вся дальнейшая деятельность строится на учете потребностей этой личности. Сущность профессионально ориентированного обучения иностранным языкам заключается в объединении со специальными дисциплинами с целью получения знаний и формирования профессиональных качеств личности. В этом случае, иностранный язык выступает как средство повышения профессиональной компетентности и личностного развития обучающихся. Иностранный язык является условием успешной профессиональной деятельности специалиста.

Теперь рассмотрим иностранный язык как средство достижения воспитательных целей. В этой сфере он обладает большим потенциалом. Различными аспектами воспитания обучающихся являются стремление к самообразованию, активная жизненная позиция, познавательная активность, уважение к культуре и историческим ценностям, достижениям других народов в области науки, образования и т.д., общая культура межличностного общения, осознанное отношение к овладению иностранным языком, как средством общения, познания и самосовершенствования.

Изучением личности человека, процессами ее развития и становления занимались такие выдающиеся отечественные психологи как С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, Л. С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, и другие. С.Л. Рубинштейн говорил о том, что значимость личности определяется индивидуальным преломлением в ней всего общего. В тоже время, рассматривая социальную ситуацию в целом и совокупность общественных отношений, он придавал большое значение внутренней позиции самого человека [Рубинштейн 1988: 42].

Проблема активности личности и ее становления всегда подвергалась дискуссиям. Однако можно считать неизменным тот факт, что педагогическая деятельность и педагогическое воспитание играют в этом

процессе большую роль. Валерия Сергеевна Мухина определяет понятие личности, в соответствии с ее феноменологией, как предполагающую развитие человека социальную единицу и как уникальную единицу социума, формирующуюся через отношения с другими людьми. Также она отмечала, что развитие личности происходит через присвоение духовной и материальной культуры общества [Мухина 1983: 87].

Соответственно, выбор профессии напрямую зависит не только от личных склонностей и предпочтений человека, но и от многочисленных внешних факторов, оказывающих своеобразное давление на процесс профориентации.

Социальное становление человека это длительный динамичный процесс, берущий свое начало при появлении человека на свет. Соответственно этот процесс условно подразделяется на стадии, соответствующие возрастным. Так, например, по возрастной периодизации Э. Эриксона, процесс профориентации приходится на пятую стадию (15 – 20 год жизни), которая называется «идентификация личности». Эта стадия характеризуется фрагментарным представлением человека о собственной личности и целях [Костарева 2005: 89].

Рассматривая процесс профориентации как компонент социального становления человека, нужно отметить, что это явление очень важно для успешной социализации. Это своеобразный рывок, взрослый осознанный шаг, в мир «больших людей». От правильного выбора профессии зависит общество, в котором человек будет проводить большую часть своего времени, тот социум, который будет его окружать. Именно поэтому в наше время процессу профориентации придается большое значение. От правильного выбора зависит не только материальное положение, о котором, как правило, задумываются в первую очередь, но и психологический комфорт, успех человека в целом.

Подводя итоги, следует отметить, что профессионально ориентированное обучение иностранному языку позволяет улучшить

качество знаний в изучаемой сфере, сформировать ряд личностных и профессиональных качеств человека. Кроме того, на этапе взросления этот процесс является неотъемлемым компонентом социализации человека.

## **1.2. Говорение и письмо как продуктивные виды речевой деятельности**

Согласно Ирине Алексеевне Зимней можно выделить четыре вида речевой деятельности: аудирование, говорение, письмо, чтение. Все перечисленные виды речевой деятельности выступают в качестве средства коммуникации людей в процессе вербального общения [Зимняя 1991: 92].

Существуют разные подходы и классификации, объединяющие виды речевой деятельности на подгруппы: в соответствии с характером речевого общения, направленности речевой деятельности на получение или передачу информации, характеру внешней выраженности сообщения и т.д.

Рассмотрим классификацию видов речевой деятельности в соответствии с ее направленностью. Здесь виды речевой деятельности подразделяются на две категории:

1. Продуктивные.
2. Рецептивные.

Посредством продуктивных видов речевой деятельности, к которым относятся говорение и письмо, человек осуществляет формирование и передачу речевого сообщения. В свою очередь рецептивные виды речевой деятельности основываются на процессе получения информации или сообщения, то есть рецепции, и ее дальнейшей переработке.

И. А. Зимняя здесь отмечает, что принципиальное различие этих видов речевой деятельности основано на психофизиологической организации этих процессов. Так, зрительный и слуховой анализаторы функционируют в большей степени при работе с рецептивными видами речевой деятельности, а речемоторный, в свою очередь, при продуктивных [Зимняя 1987: 103].

Рассмотрим подробнее говорение, как продуктивный вид речевой деятельности. Говорение относится к формам устного общения, с помощью

которых происходит обмен информацией между участниками коммуникации, осуществляемой посредством языка, а также оказывается воздействие на собеседника, в соответствии с коммуникативной интенцией говорящего [Гальскова, Гез 2006: 190].

Стоит отметить, что коммуникативная интенция является основополагающим фактором при осуществлении коммуникативного акта, так как именно она является своего рода движущей силой, побуждающей говорящего донести определенную информацию или сообщение до собеседника.

Одной из основополагающих задач обучения говорению является формирование так называемой вторичной языковой личности, способной к успешному осуществлению социального взаимодействия с носителями другого языка и культуры, где говорение, в свою очередь является центральным элементом, так как именно посредством устного общения чаще всего осуществляется языковая коммуникация [Каменская: 78].

Посредством говорения осуществляются все функции устного общения, а именно, регулятивная, эмоционально-оценочная, информативная и этикетная [Гальскова, Гез 2006: 190].

Регулятивная (интерактивная) функция общения направлена на процесс регуляции и коррекции поведения говорящего и реципиента при непосредственной организации их совместной деятельности или коммуникативного взаимодействия.

Эмоционально-оценочная функция общения подразумевает воздействие на эмоциональную сферу человека, которое, в свою очередь, может быть целенаправленным или произвольным.

Информативная функция заключается в обмене информацией между говорящим и реципиентом или реципиентами. В этой функции выделяют следующие составные элементы: коммуникатор или говорящий (тот, кто непосредственно передает информацию в соответствии со своей интенцией), содержание сообщения, реципиент или реципиенты (принимает

сообщение). Стоит отметить, что степень эффективности передачи информации проявляется в понимании информации, а также ее принятии или непринятии, и как следствие – усвоении. Важно, что для успешного осуществления информативной функции необходимо наличие единой или сходной системы кодирования или декодирования сообщений [Челдышова 2002: 54].

Также как и аудирование, говорение отличается опорой на слух, память, внимание и механизм прогнозирования. Оно может выражаться в различных степенях сложности, как, например, простое восклицание, с целью выражения аффектного состояния, номинации предмета. Ответа на вопрос или развернутым законченным самостоятельным высказыванием. Переход от фраз к целостному законченному высказыванию связан прежде всего с разной степенью участия мышления и памяти в процессе коммуникации [Гальскова, Гез 2006: 190].

Вернемся к речевому намерению, а именно, интенции. Как упоминалось выше, коммуникативная интенция является основополагающим фактором при осуществлении коммуникативного акта и непосредственно влияет на формирование сообщения. Она возникает под влиянием предметов и явлений, которые окружают говорящего и реципиента на момент речевой коммуникации, а также их внутренних переживаний, чувств, мыслей и эмоций. Речевая интенция создает техническую основу предречевой фразы, а также способствует формированию суждения [Кайнц 1951: 39].

А.А. Леонтьев в своей книге «Основы психолингвистики», отмечает, что речевая интенция возникает на основе мотива и других факторов, затем опосредуется речевым кодом, субъективным по своей природе, и, наконец, формируется как замысел речевого высказывания [Леонтьев 1999: 135].

Таким образом, интенция определяет не только непосредственно саму цель сообщения, но и отбор языковых средств для ее достижения, а также объединение этих средств в комбинации соответствующие языковой задаче

говорящего. Стоит отметить, что именно интенция оказывает влияние на успешность подбора вербальных и невербальных средств из ряда допустимых вариантов.

С формированием речевой интенции тесно связана фаза планирования или формирующая фаза. По своему характеру она представляет собой аналитико-синтетический комплекс мыслительных процессов, и представлена в продуктивном виде речевой деятельности как свернутые внутренние умственные действия, направленные на программирование и структурирование речевого высказывания в зависимости с замыслом. Здесь функционирует так называемый операционный механизм внутреннего формирования сообщения, который обеспечивает актуализацию вербальных средств, а также грамматическое структурирование фраз и их трансформацию [Зимняя 1991: 174].

Следует полагать, что сама интенция, как языковое явление, основывается на ряде психолингвистических процессов, в связи с чем ряд лингвистов и психологов (А.А. Леонтьев, В.В. Андреевская и т.д.) занимались исследованиями в этой области. Так, например, Н.И. Жинкин отмечает, что на этапе планирования (формирования речевого сообщения) говорящий мысленно оперирует элементами предметно-изобразительного кода, включающих в себя не только наглядные образы, но и части предложений и редуцированные слова [Жинкин 1982: 36].

Из всего сказанного можно утверждать, что процесс движения от мысли к словоформе связан с речевым планированием, то есть, по своей сути с последующим прогнозированием предстоящего текста речевого высказывания.

В.В. Андреевская отмечает, что говорящий, приступая к речевому планированию, исходит из своего первичного субъективного понимания языковой ситуации или контекста. В этом первичном понимании она выделяет предметные компоненты ситуации и полагает, что в данном

контексте также реализуется общая смысловая концепция ситуации [Андреевская 1979: 51].

Рассмотренные выше понятия, а именно, интенция и речевое планирование являются разными промежуточными звеньями речевого процесса, тесно взаимосвязаны между собой, а при обучении иностранному языку они выступают не только показателем сложности мыслительной деятельности, которая совершается в тех или иных условиях, но и в показателем степени сформированности речевых умений. Так, при недостаточном владении языком проявляется развернутая внутренняя речь, а внутреннее программирование, в свою очередь, при высокой степени владения языком [Гальскова, Гез 2006: 193].

На развитие мышления и процесс овладения языком большое влияние оказывает этап внутреннего программирования. При восприятии сообщений на слух и последующем переходе от собственной внутренней речи к внешней обучающийся сталкивается со сложной динамической трансформацией материала, являющейся одним из актов умственной деятельности. Соответственно, принимая речевое сообщение или формируя общий семантический образ в соответствии с законами внутренней речи, обучающийся перерабатывает его в соответствии с законами внешней речи и уровнем своей подготовки. Н.И. Жинкин здесь делает замечание о том, что язык держится на принципе замен. Отсюда следует, что чем быстрее учащиеся освоят принцип перекодирования со своего индивидуального языка на код изучаемого иностранного, тем быстрее и эффективнее будет проходить обучение говорению [Жинкин 1982: 42].

Таким образом, при обучении говорению, как продуктивному виду речевой деятельности, в первую очередь следует уделять внимание скорости и принципу формирования интенции высказывания и, как следствия, внутренней речи обучающегося.

Последняя имеет разную степень интенсивности как при говорении, так и при письме. Зависимость здесь выражается в уровне владения языком, а также степени сложности порождаемого письменного текста.

Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез в своей книге «Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика» определяют письмо как продуктивную аналитико-синтетическую деятельность, связанную с порождением и фиксацией письменного текста [Гальскова, Гез 2006: 247].

Как продуктивный вид речевой деятельности письмо возникло на базе устной речи в качестве способа сохранения речевых произведений во времени, а также как хранилище человеческих знаний и накопленного опыта и зеркало, отражающее культуру и традиции страны.

Ю.М. Лотман в книге «Несколько мыслей о типологии культур. Языки культуры и проблемы переводимости» говорит о письменности, как о потребности коллективного сознания фиксировать нечто общее для всего коллектива, сравнивая его с индивидуальным сознанием, имеющим соответствующие механизмы [Лотман 1987: 4].

Создавая письменный текст, автор следует, как правило, конкретной логической схеме: мотив, цель, предмет, адресат. Данная цепь логических звеньев находит свое отражение в семантико-синтаксической и лексико-грамматической структурах текста.

Письменная фиксация информации как комплекс сложных речевых умений во многом совпадает с порождением устных высказываний.

Тот, кто пишет, проходит путь от мысли, которая выражается в форме внутренней речи, к языковым средствам. Отбор лексических единиц и их группировка в грамматически оформленные предложения, абзацы и текст осуществляется через несколько этапов, включающих в себя выбор, комбинирование и контроль. При этом цепочка последовательных речевых действий разворачивается соответственно коммуникативному намерению автора.



При письме, механизм внутренней речи, т.е. составление внутреннего плана или конспекта будущего текста, как и при говорении, играет в процессе письма существенную роль.

Во время письменного высказывания мыслей, функционируют одни и те же переходы от внешне выраженных до внутренне произносимых языковых форм. Учащийся при письме осуществляет переход от слова, которое он произносит вслух или про себя, к слову видимому. В процессе говорения, осуществляется переход от слова, произносимого про себя, к слову, произносимому вслух.

Таким образом, пишущий сначала представляет себе или воспринимает (при аудировании) те звуковые комплексы, которые подлежат письменной фиксации. После этого он соотносит их с соответствующими графемами. Однако, при формировании письменного высказывания с опорой на печатный текст работа начинается с восприятия графем, после чего следует ассоциация их с соответствующими фонемами [Гальскова, Гез 2006: 247].

Н.И.Жинкин говорит об интонационном укладе записываемого предложения, суть которого состоит в том, что связное письменное высказывание упреждается не только проговариванием формируемого текста, но и сокращенным отслеживанием порядка изложения, что включает в себя ход развития мысли. Упреждающий синтез прежде всего предполагает умение учащегося выбирать подходящие слова, распределять предметные признаки соответственно замыслу, находить синтаксические структуры, которые в наибольшей степени подходят для выражения тех или иных мыслей, выделять предикат в качестве основной части в смысловой организации предложения и т.д [Жинкин 1982: 319].

Из всех видов речевой деятельности письмо и говорение являются наиболее взаимозависимыми. Тесная связь между ними обуславливается не только близостью моделей их порождения, но и в соотношении психологических механизмов, а именно: памяти, речевого слуха, внимания и прогнозирования, а также в использовании различных анализаторов таких

как, зрительный, слуховой и речедвигательный потому, что сначала мы пишем под диктовку собственного голоса т.е. внутренней речи, затем просматриваем и мысленно произносим написанное еще раз, вслушиваясь в ритм и интонационный рисунок написанного [Хегболдт: 41].

Разница между письменным и устным высказыванием заключается в том, что при устной коммуникации общение завершается вместе с передачей информации, причем данный вид речевой деятельности отличается большой степенью автоматизации процесса, при котором содержание текста и его языковое оформление передаются синхронно. Письмо, являясь по своей сути дистанционной формой общения, рассчитано на получателей сообщения, которые не связаны с автором письменного текста общностью языковых средств и ситуацией непосредственного общения. Как продуктивный вид речевой деятельности письмо лишено и паралингвистических средств, значительно облегчающих устную коммуникацию. Таким образом, учитывая вышесказанное, письменный текст должен быть точным, последовательным и логичным. Выбор языковых средств и знаков пунктуации, выполняющих роль заместителей реальной паралингвистической ситуации, обусловлено отсутствием коммуникативного партнера, и, соответственно, языка жестов, свойственного для устного общения [Колшанский 2007: 22].

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что так как посредством продуктивных видов речевой деятельности, к которым относятся говорение и письмо, человек осуществляет формирование и передачу речевого сообщения, при составлении плана по развитию умений говорения и письма в рамках профориентационной направленности прежде всего стоит обратить внимание на принципиальное различие этих видов речевой деятельности, основанное на психофизиологической организации этих процессов.

### **1.3. Психологические особенности учеников старших классов как фактор повышения эффективности развития умений говорения и письма**

Одной из основных психологических характеристик старшего школьного возраста можно считать направленность в будущее. Находясь на пороге социальной взрослости, школьник формирует конкретные жизненные планы, и вслед за ними соответственно формируются жизненные мотивы. Вследствие этого поведение старшего школьника приобретает волевою и целенаправленно-организованную окраску.

Формированию мировоззрения способствуют как возникновение устойчивой модели ценностей, так и формирование умения поставить себя на место другого человека и сопереживать ему. С точки зрения психологии, старший школьный возраст практически не отличается от взрослого. Отличие состоит лишь в эмоциональной стороне жизни. У школьника она более насыщена и менее регулируется сознательно. Однако уже в этом возрасте отмечается способность к серьезным «взрослым» переживаниям.

Мышление старшего школьника становится более личностным, эмоциональным. Согласно Л.И. Божович интеллектуальная деятельность здесь приобретает особую аффективную окраску, связанную с самоопределением старшего школьника и его стремлениям в выработке нового мировоззрения [Божович 1968: 67].

И.С. Кон в своей книге «Психология старшеклассника» пишет о дифференцированности мотивированности. В одних случаях школьником движет потребность достижения и самопроверки, в других – желание приносить кому-то пользу, в третьих – чувство зависимости и потребность в одобрении окружающих, в четвертых – желание уйти от напряжения и конфликтных ситуаций [Кон 1980: 63].

Соответственно при организации и проведении работы от учителя требуется тонкое и умелое наблюдение и изучение интересов учащихся, учет их возрастных и психологических особенностей, их интересов.

Л. И. Божович называет старший школьный возраст юношеским. По ее мнению, в этот период важно сконцентрировать свое внимание на развитии мотивационной сферы личности, а именно: на определении старшеклассником своего места в жизни, формировании взглядов и мировоззрения, и его влиянии на познавательную деятельность, самоопределение, самосознание и моральное сознание [Божович 1968: 56].

Составление жизненного плана, который является не только социальным, но и этическим явлением, характерно для учащихся данной возрастной группы. Но на данном этапе границы между профессиональным и моральным самоопределением расплывчаты, неясны. Старший школьник ассоциирует свою будущую жизнь с такими понятиями как: успешность, счастье, хорошая работа и т.д. Так, И.С. Кон приводит пример анкетирования, проведенного среди Ленинградских старшеклассников, в котором большинство из тех, кто ответил утвердительно на вопрос: имеются ли у них жизненные планы, в действительности не имели никакой профориентированной направленности. В целом их намерения сводились к желанию заниматься в дальнейшем интересной работой, путешествовать по миру или иметь много хороших друзей – таким образом можно сделать вывод о том, что это скорее ориентиры и мечты, которые не имеют связи с практической профессионально ориентированной деятельностью [Кон 1980: 64].

О выборе профессии писал Карл Маркс в гимназическом сочинении «Размышления юноши при выборе профессии». Основной идеей заключается то, что при выборе профессии нужно ориентироваться как на собственное совершенствование, так и на благо человечества, которое в свою очередь является рычагом, движущей силой совершенствования. При этом не следует полагать, что два эти аспекта могут стать враждебными друг другу, и один из них должен подавить, уничтожить другой. Человеческая природа устроена так, что только лишь когда он работает на благо, совершенствование своих

современников, своих потомков, только в этом случае он может достичь собственного усовершенствования [Маркс, Энгельс 1956: 5].

Стоит отметить, что вышесказанное остаётся актуальным и в наши дни. Из этого утверждения можно сделать вывод, что профессиональная ориентация и потребности общества в постоянном развитии, в сбалансированной системе кадров тесно взаимосвязаны. Одно не может существовать без другого. Один аспект оказывает влияние на другой, который в свою очередь влияет на первый.

Часто старшеклассник отдаёт предпочтение той деятельности, к которой у него изначально есть предрасположение. Но в большинстве случаев выбор профессий и спектр интересов настолько широк, что это значительно усложняет задачу. Чем шире диапазон выбора, тем он психологически тяжелее.

Профессиональная ориентация является не только социальной, но и психологической проблемой. В возрастной психологии существуют три главных теоретических подхода к ней.

Первый подход представляет собой идею стабильности и практической неизменности индивидуальных качеств, от которых зависят способы и успех деятельности; акцент делается здесь, с одной стороны, на отборе и подборе людей, наиболее соответствующих для той или иной работы, а с другой – на подборе работы, наиболее подходящей индивидуальным качествам того или иного человека.

Второй подход представляет собой идею направленного формирования способностей, предполагая, что у каждого человека можно, так или иначе, сформировать нужные качества. Эти подходы могут формулироваться по-разному, но их общий методологический недостаток состоит в том, что индивидуальность и трудовая деятельность рассматриваются как отдельно стоящие и противостоящие друг другу величины, одна из которых обязательно доминирует над другой [Кон 1980: 71].

Учение является ведущей деятельностью старшеклассника; получение образования в современных условиях является необходимым компонентом для дальнейшего успешного построения карьеры, жизни. Значительные изменения также претерпевают и отношения к учителю и школе. В отличие от начальной школы, на данном этапе обучения на первый план выходит личность учителя, его личностные качества. Т.е. старшеклассник стремится в первую очередь увидеть в учителе старшего друга, поддержку, почувствовать отклик, понимание. И только на втором месте, после личностных качеств, стоит профессиональная компетентность учителя, качество преподавания и.т.д.

И.С. Кон в своей книге «Психология старшеклассника» акцентирует наше внимание на том, что не стоит забывать, что в рассматриваемом нами возрасте, личность и идея неразличимы друг от друга. Это стоит понимать как то, о чем говорит учитель, воспринимается обучающимися принципиально по-разному, в зависимости от их отношения к преподавателю. Так, например, информация, поступающая от учителя, вызывающего к себе расположение, усваивается значительно лучше, чем та, что дается нелюбимым учителем [Кон 1980: 206].

Таким образом, чтобы сохранить психологический контакт со старшеклассниками, учителю следует самым серьезным образом учитывать взросление детей и связанные с этим психологические изменения, избегая использования авторитарных методов воспитания, даже если они успешно применялись раньше, а также стимулировать развитие самовоспитания. Отсюда следует, что при работе со старшеклассниками учителю следует использовать личностный подход. Этот подход в воспитании является не просто учетом индивидуальных особенностей обучающихся, отличающих их друг от друга. Прежде всего, это есть последовательное всегда и во всем отношение к ученику как к индивидууму, как к ответственному и самосознательному субъекту деятельности.

В старшем школьном возрасте происходит завершение формирования личности. Но не следует забывать, что старшеклассники уже являются сформировавшимися личностями, часто весьма необычными и своеобразными. Эта личность никогда не бывает однозначной, она всегда противоречива и изменчива. Одной из самых распространенных и типичных ошибок учителей является неумение разглядеть глубинные свойства, ядро личности старшеклассника, оценивание его по каким-то общепринятым, формальным и внешним показателям, например, таким, как внешняя дисциплинированность или учебная успеваемость, внешний вид.

Уже по самому своему определению, личностный подход является взаимодействием двух личностей. При этом личность учителя играет такую же большую роль, как и личность обучающегося. Константин Дмитриевич Ушинский писал о том, что в процессе воспитания основой является личность воспитателя, потому что «воспитательная сила изливается только из живого источника к человеческой личности» [Ушинский: 63].

Также важную психологическую роль в формировании мотивации к обучению и, соответственно, профессиональной ориентации играет степень расположенности обучающегося к той или иной деятельности (в частности к изучению иностранных языков). Снижение мотивации наблюдается при использовании в обучении как слишком сложного, так и слишком простого материала. В возрастной психологии существуют разделения по возрастам, наиболее оптимальных для изучения иностранного языка. Так, например, дети до семи лет усваивают иностранный язык значительно быстрее и с большим успехом, чем учащиеся старше семнадцати лет. Однако не существует предела после, которого изучение иностранных языков невозможно.

Следовательно, используя правильную мотивацию, преподаватель может поощрить профориентационный выбор обучающегося, а также помочь с усовершенствованием умений, необходимых для использования иностранного языка, вне зависимости от возраста и уровня обучающегося на

данный момент. Так, например, ученик старшей школы, выбрав в качестве своей профориентации профессию учителя иностранных языков, и не имея при этом глубокого уровня познаний в языке, при правильной мотивации может достигнуть уровня, необходимого для сдачи экзамена и поступления в институт, в сжатые сроки (менее года).

Нередко свою будущую профессию, так или иначе связанную с иностранными языками, выбирают так называемые билингвы. Слово «билингвизм» происходит от двух латинских: *bi* – «двойной», «двоякий» и слова *lingua* – «язык». Следовательно, билингвизм является способностью владения двумя языками. Отсюда, билингв, то есть человек, который может разговаривать на двух и более языках. Также к знанию более двух языков можно отнести и многоязычие, другими словами полилингвизм [Iomonosov-fund.ru].

В психолингвистике очередность приобретения и овладения языками определяется как: Я1 – это первый, т.е. родной язык, Я2 является вторым языком, другими словами приобретенным. Иногда второй язык может вытеснять родной, если он является доминантным в данной языковой среде. Различают два вида билингвизма: искусственный (учебный) и естественный (бытовой) [Белянин 2003: 132].

Из исследований зарубежных и отечественных психологов известно, что реципиент при восприятии информации на слух опирается на свой альтернативный опыт и психологические механизмы, развитые на высоком уровне. Так, принимая информацию, учащийся использует различные опоры восприятия, такие как ситуативную функцию, которая является подсказывающей [Гальскова, Гез 2006: 161].

Стоит подчеркнуть, что этот процесс является строго личностным, так как зависит от многих индивидуальных факторов учащегося, таких как память, речевой слух и т.д.



С точки зрения психологических процессов, протекающих в сознании, во время формирования речевого сообщения следует выделить формирование интенции, которую в себя включает речемыслительный процесс.

Согласно утверждениям психологов, мысль возникает при появлении определенной проблемы и последовательно формируется не только под влиянием внешней среды и целей коммуникативного акта, но и в зависимости от внутреннего состояния человека.

Так, Н.И. Жинкин отмечает, что на протяжении данного этапа возникновения и дальнейшей формулировки высказывания говорящий использует элементы предметно-изобразительного кода, который можно обозначить также как язык семантических комплексов, включающего в себя не только наглядные образы, но и редуцированные слова и части предложений [Жинкин 1982: 93].

Опираясь на полученную информацию, мы можем сделать вывод о том, что процесс динамического движения от уровня формирования мыслей к слову связан с прогнозированием предстоящего текста, что по своей сути является речевым планированием. Так, исходя из некоторого первичного понимания речевой ситуации, говорящий приступает к речевому планированию с учетом всей собранной информации. Согласно Г.М. Андреевской в системе первичного понимания ситуации следует выделять предметные компоненты ситуации. Она отмечает, что при протекании этих процессов совершается сложная умственная деятельность, подразумевающая следующие обязанности говорящего:

1. Выявление слушающим всех компонентов ситуации, являющихся очевидными для него самого.
2. Адекватное обозначение этих компонентов в словах.
3. Обеспечение коммуникативной полноценности текста. [Андреева 2004: 50].

Стоит отметить, что принимая во внимание психологические особенности возрастной группы старших школьников, при обучении

говорению и составлению упражнений, следует внимательно отнестись к вышеперечисленным аспектам. Упражнения, изначально представляющие большую трудность для обучающегося, уже при выполнении первого аспекта не принесут желаемого результата, т.к. ввиду своей трудности они будут препятствовать речевому планированию.

Речемыслительный процесс, как психологический фактор, на этом этапе проявляется во внутренней речи, являющейся орудием осуществления мысли, связующим звеном между интенцией, внутренним планированием и последующим развертыванием мысли.

А.Н. Соколов занимался исследованием внутренней речи в различных видах мыслительной деятельности. Им было установлено, что внутренняя речь по своему характеру не является константным явлением, она неустойчива и имеет несколько разных уровней сложности. Так, при выполнении более сложной умственной деятельности она становится более развернутой, интенсивной, сигнализируя об усилении процессов мыслительного анализа и синтеза, а также иногда переходит во внутреннее проговаривание. Соответственно, при решении легких задач она либо становится слабее (редуцируется), либо совсем исчезает [Соколов 2007: 61].

Кроме этого, благодаря психологическим наблюдениям, было выявлено, что внутренняя речь на иностранном языке также зависит и от степени владения им и, следовательно, имеет форму более развернутую на начальном этапе обучения.

А.А. Леонтьев, говорит об отличиях перевода программы в собственно языковую форму на начальном этапе от такого же перевода на родном языке и проводящемся по схеме:

1. Высказывание на родном языке.
2. Высказывание на иностранном языке.

Здесь он отмечает, что чем выше уровень овладения языком, тем меньшей степени существует необходимость в промежуточном этапе, и, наконец, как следствие, он исчезает совсем [Леонтьев 1997: 80].

Опираясь на исследования А.А. Леонтьева, мы можем сделать вывод, что учет психологических особенностей внутренней речи является неотъемлемой частью для соответствующей организации учебного процесса, направленного на развитие умений говорения учеников старших классов в рамках профориентационной направленности. С точки зрения психологического исследования, о котором мы упоминали выше, именно перевод программы в собственно языковую форму способствует исчезновению необходимости промежуточного этапа.

Сделав вывод о характере планирования индивидуальной речевой деятельности, возникает вопрос: как с учетом психологических особенностей возрастной группы старших школьников повлиять на механизм вероятностного прогнозирования ими последующих фраз, и, как следствие максимально приблизить учебную ситуацию к коммуникативным ситуациям, характерным для среды языка?

Л.С. Выготский исследовал эту проблему в своей книге «Мышление и речь». В ней он говорил о динамичности внутреннего планирования диалогической речи, так как ситуация ежеминутно формирует мотивацию каждого нового изгиба речи, разговора или диалога [Выготский 1982: 209].

Любой диалог/полилог погружен в конкретную ситуацию общения, определяющую не только тему разговора, но и выбор языковых средств, и всю стратегию поведения говорящих в целом. Соответственно, различия в задачах общения, их разная направленность или абсолютное несовпадение будут способствовать либо изменению и корректировке первоначального замысла и, как следствие, внутреннего программирования, либо завершению коммуникативного акта [Гальскова, Гез 2006: 195].

Из сказанного выше можно сделать вывод о том, что совместная речевая деятельность, т.е диалогическая речь, в меньшей степени, чем индивидуальная, поддается планированию, следовательно, задуманная изначально стратегия достижения цели неизбежно подвергнется корректировке в процессе коммуникации. Соответственно, при развитии

умений говорения психологической возрастной группы учеников старших классов, необходимо развивать диалогическую и полилогическую типы речи, с целью формирования у учащихся навыков константной коррекции фраз, формируемых во внутренней речи.

Механизмы непосредственно языкового оформления речевых высказываний являются предметом пристального внимания психологов. Тем не менее, детализированному исследованию, как правило, подвергаются выбор и структурирование фонетических, грамматических и лексических средств, что оставило факторы, которые обуславливают выбор этих языковых средств и ход речевого взаимодействия в целом, менее освещенными.

В связи с этим Е.Ф. Тарасов говорит о том, что речь по своей сути является социальным феноменом, и ее порождение, прежде всего, становится решением мыслительных задач. Более того, он относит к процессу порождения речевого высказывания не только непосредственно формирование программы порождения и ее реализации, но также и принцип восприятия внешних условий и ситуации деятельности и ориентировку в них [Тарасов 1996: 22].

На данном этапе перед учащимся встает задача определить в проблемной ситуации известные и неизвестные ему слова и факторы, соотнести ее с категориями своего социального опыта, а также с категориями своей культуры. Соответственно, учитывая, что мышление старшего школьника становится более личностным, эмоциональным, а интеллектуальная деятельность приобретает особую аффективную окраску, связанную с самоопределением старшего школьника и его стремлениям в выработке нового мировоззрения психологические особенности учеников старших классов, при развитии умений говорения в рамках профориентационной направленности следует учитывать принцип восприятия внешних условий деятельности.

В процессе письма механизм внутренней речи, а именно составление внутреннего плана или плана-конспекта будущего текста, также играет значительную роль.

С точки зрения психологии, как и при говорении во время письменного высказывания мыслей, функционируют одни и те же переходы от внешне выраженных до внутренне произносимых языковых форм. Учащийся при письме осуществляет переход от слова, которое он произносит вслух или про себя, к слову видимому. В процессе говорения, осуществляется переход от слова, произносимого про себя, к слову, произносимому вслух [Гальскова, Гез 2006: 247].

Также как и при говорении, здесь внутренняя речь варьируется по степени интенсивности, что зависит от уровня владения языком и степени сложности порождаемого письменного текста.

В психологии, из всех видов речевой деятельности письмо и говорение являются наиболее взаимозависимыми. Тесная связь между ними обуславливается не только близостью моделей их порождения, но и в соотношении психологических механизмов, и, как следствие соотношением особенностей методики их преподавания [Хегболдт: 41].

С точки зрения психологии, мыслительный процесс старших школьников представляет собой завершающую ступень зрелости, он становится одновременно и детализирующим и связывающим – способным работу планомерно и в соответствии с правилами [Блонский 1974: 234].

Учащийся старших классов отличается достаточно высоким культурным уровнем и широким кругозором, имеет определившиеся склонности, интересы, характеризуется высокой степенью познавательно-логического поведения, самоорганизацией, умением сосредоточиться.

Процесс успешного обучения говорению учеников этого возраста обусловлен более совершенной организацией материала. Обучающиеся проявляют решительно-негативное отношение к заучиванию материала

наизусть, в то время как воспроизведение информации часто характеризуется полным преобразованием материала.

Появление интереса к истории и культуре изучаемого иностранного языка также характерно для обучающихся данной возрастной группы. Особый интерес вызывает проблема нравственных ценностей и человеческий взаимоотношений, а именно, таких тем и текстов, которые позволяют сопоставлять различные точки зрения, высказывать личные суждения, вести дискуссию [Кон 1980: 98].

Подводя итоги, следует сказать, что рассматриваемый нами возраст, вопреки распространенному мнению, не сильно отличается от подросткового возраста. В старшем школьном возрасте происходит завершение формирования личности. При формировании мотивации к обучению и, соответственно, профессиональной ориентации учителю следует обратить внимание на степень расположенности обучающегося к той или иной деятельности (в частности к изучению иностранных языков). Снижение мотивации наблюдается при использовании в обучении как слишком сложного, так и слишком простого материала. Следовательно, при работе со старшим школьником, учителю следует быть осмотрительным, принимая во внимание все психологические особенности данного возраста, тем самым способствуя формированию качеств, необходимых для успешной реализации обучающегося как личности, готовой к решению такой сложной задачи, как профориентация.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что учет психологических особенностей внутренней речи является неотъемлемой частью для соответствующей организации учебного процесса, направленного на развитие умений говорения учеников старших классов в рамках профориентационной направленности.

## *Выводы по главе 1*

В данной главе мы рассмотрели теоретические основы процесса профориентации старшего школьника, а также профессиональную направленность личности как компонент социального становления человека.

Понятия личность и мотивация очень тесно связаны как в психологии, так и в социологии. В соответствии с этим нами были выделены такие психологические особенности старшего школьного возраста как: направленность в будущее, дифференцированность мотивированности – в одних случаях школьником движет потребность достижения и самопроверки, в других – желание приносить кому-то пользу, в третьих – чувство зависимости и потребность в одобрении окружающих, в четвертых – желание уйти от напряжения и конфликтных ситуаций.

Мы выяснили, что профессионально ориентированное обучение иностранному языку позволяет улучшить качество знаний в изучаемой сфере, сформировать ряд личностных и профессиональных качеств человека. Кроме того, на этапе взросления этот процесс является неотъемлемым компонентом социализации человека.

Было установлено, что коммуникативная интенция является основополагающим фактором при осуществлении коммуникативного акта, так как именно она является своего рода движущей силой, побуждающей говорящего донести определенную информацию или сообщение до собеседника.

Также мы рассмотрели разницу между письменным и устным высказыванием, которая заключается в том, что при устной коммуникации общение завершается вместе с передачей информации, причем данный вид речевой деятельности отличается большой степенью автоматизации процесса, при котором содержание текста и его языковое оформление передаются синхронно. Письмо же, являясь по своей сути дистанционной формой общения, рассчитано на получателей сообщения, которые не

связанны с автором письменного текста общностью языковых средств и ситуацией непосредственного общения.

В параграфе, посвященном психологическим особенностям учеников старших классов как фактору повышения эффективности развития умений говорения и письма, мы выяснили, что составление жизненного плана, который является не только социальным, но и этическим явлением, характерно для учащихся данной возрастной группы. Но на данном этапе границы между профессиональным и моральным самоопределением расплывчаты, неясны.

Профессиональная ориентация является не только социальной, но и психологической проблемой. В возрастной психологии существуют три главных теоретических подхода к ней.

Учение является ведущей деятельностью старшеклассника на данном этапе.

Было установлено, что внутренняя речь по своему характеру не является константным явлением, она неустойчива и имеет несколько разных уровней сложности.

Кроме этого, благодаря психологическим наблюдениям, было выявлено, что внутренняя речь на иностранном языке также зависит и от степени владения им и, следовательно, имеет более развернутую форму на начальном этапе обучения.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что при организации учебного процесса, направленного на развитие умений говорения учеников старших классов в рамках профориентационной направленности учет психологических особенностей внутренней речи является неотъемлемой частью.



## **ГЛАВА 2. РАЗРАБОТКА И ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЛАНА СЕРИИ УРОКОВ, НАПРАВЛЕННЫХ НА РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ГОВОРЕНИЯ И ПИСЬМА УЧЕНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ В РАМКАХ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ**

### **2.1. Особенности обучения говорению и письму старшеклассников**

В рамках профориентационной направленности при развитии умений говорения и письма старших школьников необходимо принимать во внимание ряд особенностей обучения этим видам продуктивной речевой деятельности. Компоненты конкурентоспособности и компетенции, наполняющие их, формируются в практико-профессиональной и социально-образовательной среде образовательного учреждения в процессе работы с системой упражнений направленной на развитие умений, структура, которой коррелирует с моделью профессиональной ориентированности старшеклассника.

В настоящее время выделяют следующие виды устной речи: диалогическую и монологическую [Зимняя 1991: 248].

Оба этих вида устной речи широко используются при обучении говорению. Однако, стоит отметить, что диалогическая речь, являя сама по себе явление социального характера, как элемент устной речи, применяется чаще чем монологическая. Это объясняется рядом причин таких как: диалогическая речь заметно преобладает в общении, на примере диалогической речи удобнее приводить примеры использования устной речи на изучаемом языке и т.д.

Рассмотрим подробнее первую причину. Речь – явление сугубо социальное, она зародилась как средство накопления и передачи информации. Соответственно, для передачи информации нужен субъект, тот, кто передает информацию. Передаваемая информация, в этом случае, выступает в роли объекта действия. Реципиент, то есть получатель,

принимает информацию, обрабатывает ее, и изменяет свою деятельность в соответствии с ней. Находясь в социуме, человек, так или иначе, вступает в процесс общения с другими людьми. Как правило, у индивида не возникает потребности произносить какую-либо информацию вслух, не имея при этом ни одного реципиента. Монологическая речь, разумеется, также имеет место в обществе, но используется значительно реже, чем диалогическая. В основном, это представление всевозможных проектов, докладов, отчетов и.т.д.

Так или иначе, в обычном повседневном общении, диалогическая речь, по частоте своего употребления, значительно превышает монологическую. Отсюда следует, что целесообразно составлять план по развитию умения говорения, где диалогическая устная речь значительно превалирует над монологической.

Также одной из причин редкого использования монологической речи при обучении говорению на иностранном языке является ее композиционная сложность, более строгие требования к использованию грамматических конструкций, строгой логики и последовательности изложения.

Теперь рассмотрим подробнее вторую причину. Само по себе обучение иностранному языку предполагает в конечном итоге умение обучающимся применять полученные знания, другими словами общаться на изучаемом языке. Применение диалога сначала как примера использования навыков общения, а затем как задание на составление собственного очень широко используется при обучении не только говорению, но и грамматике. Именно диалог облегчает понимание принципа использования умения говорения, определенных клишированных фраз и.т.д. Диалогическое взаимодействие способствует лучшему пониманию контекста и, в отличие от монологического, всегда подразумевает реципиента. Следовательно, использование диалогической речи при обучении говорению на иностранном языке является вполне оправданным с точки зрения мотивированности высказываний. Это очень важный аспект, так как

мотивация, в данном случае это наличие собеседника, стимулирует к ведению диалога, а, следовательно, и развитию умения говорения на иностранном языке.

При обучении говорению на иностранном языке задача учителя состоит в том, чтобы стимулировать, мотивировать ученика на развитие этого умения. Корнилова В.Ф в своей статье «Индивидуализация обучения иностранному языку» пишет о роли индивидуализации при обучении.

Организовывая работу по развитию умения говорения, на иностранном языке используя при этом индивидуализацию обучения, преподавателю следует быть осторожным. В том случае если педагог своими действиями натолкнет обучающихся на мысль, что одних учеников он считает умными, поэтому дает им новые интересные, возможно, более сложные задания, например, составление диалогов в парах по заданным темам, в то время как других, получающих задания только на повторение, или строгое копирование диалогов-образцов, он считает безнадежно глупыми, то индивидуализация обучения принесет вред вместо пользы. Следует объяснить обучающемуся, почему в данный момент он получает задание такого типа, соответствующее его уровню. Также ему нужно объяснить, что если он успешно справится с этим заданием, это будет значить, что его умение улучшилось и он может переходить к более трудному, и наоборот, если будет учиться хуже, то получит дополнительное задание на повторение. Помимо этого, обучающихся следует предупредить о том, что каждый из них может попробовать более трудное задание [Корнилова 2013: 93].

Отсюда следует, что применение индивидуализации при профориентационном обучении иностранному языку приемлемо, но учителю следует очень аккуратно подбирать задания для обучающихся. Также важно, чтобы обучающиеся старшеклассники понимали причины получения заданий определенного типа и уровня сложности.

Мотивация как точка опоры, необходима в любом виде деятельности, в том числе и в изучении иностранных языков. У старшеклассников, которые в процессе профессионального ориентирования выбрали работу с иностранным языком, эта мотивация изначально присутствует. Однако, очень важно, чтобы преподаватель, используя различные методы и приемы обучения, подходящие для конкретного ученика, продолжать стимулировать желание дальше изучать предмет, в частности развивать умение устной речевой деятельности на изучаемом иностранном языке.

Рассмотрим подробнее методы обучения. Выбор правильного метода обучения является залогом качественной и продуктивной работы с обучающимся, и, как результат, выдающегося результата. При работе с обучающимися, которые не выбрали профессию, связанную с иностранными языками, учитель, как правило, прибегает к одному, удобному для него, методу обучения. Очень часто педагог продолжает придерживаться только одного стиля преподавания, характерного для него, или, к которому он привык. Стиль педагогической деятельности есть интегративная ее характеристика, отражающая не только стиль управления, но и стиль общения, стиль поведения и когнитивный стиль учителя [Валинурова 2009: 84].

Самым распространенным стилем является традиционный. Этот стиль педагогической деятельности совершенно не подходит для обучения говорению на иностранном языке, так как в нем присутствуют:

1. Оторванность от потребностей и интересов обучающегося, от жизни.
2. Передача только готовых знаний.
3. Не способствует развитию мышления, активности, творчества.
4. Подавляет инициативу и самостоятельность ученика.
6. Авторитарность [там же: 20].

Как мы видим, ни один из перечисленных его составляющих не подходит для обучения говорению на иностранном языке. При своей

оторванности от потребностей и интересов учащихся он будет сильно ограничивать диапазон возможных тем для составления диалога, кроме тех, что предусмотрены в учебнике. Оторванность от жизни также не подразумевает под собой оживленный диалог на темы, интересующие обучающихся в момент обучения. Передача только готовых знаний также неверна, так как речь является сложной динамической системой, в которой использование одних лишь правил и клишированных фраз недопустимо.

Диалог, это живой процесс, а не строго структурированные, употребляемые в определенной последовательности слова, как, например, они используются в грамматике. Так как этот стиль не предполагает развитию мышления, активности и творчества, то для развития навыков, необходимых для ведения диалогической или монологической речи он неуместен.

Подавление инициативы и самостоятельности ученика являются двумя основными характерными чертами этого стиля, что противоречит самой идее диалога – выражение собственного мнения, что и является в данном случае проявлением инициативы и самостоятельности.

При всех перечисленных недостатках, этот стиль преподавания является, к сожалению, одним из наиболее часто употребляемых педагогами. Отсюда следует, что при профориентированном обучении говорению на иностранном языке, предпочтение, как правило, отдается не только тому стилю или методу обучения, который более удобен для преподавателя, но такому методу, который будет продуктивен в использовании для развития умения говорения, и, соответственно, приводить к продуктивному результату.

В основе современных методов обучения говорению на иностранном языке лежат такие категории устно-язычного общения как: роль, позиция, ситуация, общность, сфера и вид коммуникации, рассматривающиеся в современной науке, как модели речевой коммуникации.

Важнейшей из перечисленных категорий устно-речевого общения является коммуникативная ситуация. Коммуникативная ситуация, состоящая из четырех факторов, как метод обучения говорению, включает в себя:

1. Обстоятельства действительности, создающие основу для коммуникации. Сюда входит окружающая обстановка.
2. Отношения между взаимодействующими в процессе говорения людьми или, коммуникантами.
3. Речевое побуждение.
4. Реализацию непосредственно самого акта общения, которое создает новое положение и стимулы к речи.

Речевая коммуникация является одной из самых важных категорий устно-речевого общения, так как она имеет очень большое влияние на процесс коммуникации. Окружающие условия, в которых происходит процесс общения, играют большую роль, влияя на эмоциональный фон собеседников, мотивируя или, наоборот, демотивируя к общению.

В целом в речевой коммуникации можно выделить два типа: индивидуальный тип общения и групповой. При индивидуальном типе общения диалог ведется строго между двумя собеседниками. Происходит коммуникация только между двумя людьми. С точки зрения методики обучения говорению на иностранном языке, этот тип речевой коммуникации используется для мотивации обучающегося участвовать в общении. Имея только одного собеседника, обучающийся вынужден прибегнуть к выражению своих мыслей, образуя тем самым процесс говорения. Важной отличительной чертой индивидуального типа общения является то, что при завершении коммуникативного процесса одним участником, весь коммуникативный акт подходит к концу, в нем всего двое участников. В отличие от индивидуального типа, в групповом типе речевой коммуникации может участвовать от трех и более человек. Как правило, это беседа в группе людей, которая в свою очередь может быть свободной или официальной. В этом случае, мотивация вступить в диалог несколько снижается, так как у

обучающегося есть возможность пропускать свои реплики, объясняя это тем, что ему нравится только слушать, а не говорить, или он хочет дать возможность высказаться другим участникам беседы. Следовательно, данный тип речевой коммуникации не подходит для обучения говорению на иностранном языке тех людей, у кого возникают определенные трудности или страхи, которые мы рассмотрим позднее.

В современной методологии обучения говорению на иностранном языке различают следующие виды модели речевой коммуникации:

1. монолог в групповой беседе.
2. деловой разговор.
3. свободная беседа.
4. групповая официальная беседа.
5. официальный индивидуальный контакт.
6. публичное общение [Шатилов 1985: 98].

Рассмотрим различие между официальным и неофициальным общением. Официальное общение характеризуется наличием у собеседников взаимосвязанных, и, как правило, иерархично построенных социальных ролей. Сюда относятся деловое общение с начальством или коллегами, общение между учителем и учеником, различные интервью и т.д.

Неофициальное общение возникает при наличии у говорящих дружеских отношений, родственных связей и т.д. В отличие от официального, в неофициальном общении присутствует непринужденность. В таком виде общения говорящий может более широко варьировать диапазон используемых слов и выражений, соответственно в неофициальном типе общения присутствуют различные жаргонизмы. Для этого типа нехарактерна подготовленная заранее речь. К неофициальному типу общения относятся свободная беседа и деловой разговор. Стоит отметить, что практика упражнений, направленных на развитие умений говорения в рамках неофициального общения, неизменно вызывает у обучающихся более заметный интерес, поэтому мы находим

целесообразным в рамках беседы либо в упражнениях комплексно показать важность всех видов моделей речевых коммуникаций в рамках профориентированного обучения.

В социокультурной коммуникативной среде свободная беседа является одним из самых распространенных типов коммуникативной ситуации. Она характеризуется большим разнообразием мотивов, побуждающих собеседников начать разговор. Отличается большим диапазоном возможных тем для обсуждения, которые, в свою очередь, могут взаимодополнять и сменять друг друга. Например, участники беседы могут начать разговор с обсуждения погоды, а закончить обсуждением последней прочитанной книги. Такой вид коммуникации удобен при обучении говорению на иностранном языке тех обучающихся, кто имеет уровень, достаточный для поддержания разговора на различные темы без опоры на диалог-образец.

Деловой разговор также относится к неофициальному типу общения. В процессе этого типа общения, как правило, решаются какие-либо профессиональные или бытовые задачи. Например, разговор ребенка, вставшего перед проблемой профессиональной ориентации, с родителями, помогающими ему сделать выбор. Отличительная черта этого типа коммуникации – направленность на решение проблемы, задачи, не используя при этом официальный тип общения.

Таким образом, основной целью обучения говорению в рамках профориентационной направленности является развитие у старших школьников способности осуществлять устное речевое общение в разных социально-детерминированных коммуникативных ситуациях.

В условиях профориентированного обучения иностранному языку учащиеся старших классов должны уметь:

1. Вступать в коммуникацию в условиях непосредственного контакта, а именно, понимать и реагировать соответствующим образом на устные



высказывания партнера в рамках сфер и коммуникативных ситуаций, предусмотренных программой обучения.

2. Выражать личное отношение к полученной информации или предмету высказывания.

3. Рассказывать о себе, ситуации, окружающем мире и т.д.

Письмо, также как и говорение, как цель обучения предусмотрено в программах школ разного типа на всех этапах обучения.

В качестве итоговых требований, в рамках профориентированного обучения, выдвигается развитие умений письменно выразить свои мысли, а именно, использовать письмо как средство коммуникации.

По завершении обучения на профессионально ориентированном этапе уровень развития коммуникативной компетенции в сфере письменной речи старших школьников должен обеспечивать более эффективное использование письма в качестве средства осуществления не только учебной, профессионально ориентированной, но и самообразовательной деятельности. Это выражается разнообразием изучаемых ситуаций официального и неофициального характера, повышенной сложностью производимых текстов, высокой степенью самостоятельности и активности обучающихся.

Профориентированный характер этого этапа следует понимать как дальнейшее обучение иностранному языку в плане общения, в том числе и в межкультурной коммуникации, в качестве средства учебно-профессиональной деятельности в различных областях профессиональной направленности.

Процесс профориентированного обучения письму и говорению должен активировать имеющиеся у каждого обучающегося не только интеллектуальные качества, способности, знания и речевой опыт, но и намерение развивать эти личностные параметры. Поэтому важность построения учебного процесса таким образом, чтобы обучаемый, решая те или иные коммуникативные задачи, испытывал потребность и имел

возможность реализовать собственные намерения сложно переоценить [Воронина 2010: 191].

Однако, следует учитывать разные возможности и способности обучающихся, их различные планы на будущее и, соответственно, разные профессиональные устремления. Так, федеральный компонент государственного образовательного стандарта различает на старшем этапе обучения уровни владения иностранным языком:

1. Общеобразовательный, т.е. базовый.
2. Углубленный, т.е. профильный, направленный на развитие профориентационной направленности старшеклассников средствами изучаемого языка. Этот уровень ориентирован на выбранную профессию и последующее продолжение образования в вузе.

На профильном уровне обучению иностранному языку основными письменными произведениями обучающихся являются:

1. Личное и официальное письмо.
2. Сочинение.
3. Аннотация.
4. Проектная деятельность.
5. Изложение.
6. Описание.
7. Сообщение.
8. Рецензия.
9. Реферат.

Старшие школьники, обучающиеся в рамках профориентационной направленности по завершению программы должны владеть следующими навыками:

1. Описание событий, фактов, явлений.
2. Запрос или сообщение необходимой информации.
3. Выражение собственного мнения, суждений.

4. Комментирование событий и фактов с использованием аргументации и эмоционально-оценочных средств.

5. Составление развернутого плана или тезисов для последующего устного выступления.

6. Фиксация значимой информации при восприятии устной речи или чтения [Мусницкая 1983: 6].

Стоит отметить, что на всех этапах и уровнях обучения иностранному языку развиваются стратегические умения, к основным из которых относятся следующие:

1. Использование текста-образца как информационную опору.
2. Соотнесение написанного текста с предложенным образцом.
3. Упрощение письменного текста.
4. Использование синонимических замен, перефразирования.
5. Обращение к справочной литературе и словарям.

Практико-профессиональная и социально-образовательная среда образовательного учреждения имеет первостепенное значение для формирования умений, и, как следствие, конкурентоспособности старшего школьника. Она не только помогает достичь творческих успехов или успехов в учебе, но и мотивирует обучающегося, формирует компетенции, необходимые для становления высококвалифицированного и конкурентоспособного специалиста.

Профессионально ориентированная образовательная среда создает средства и условия формирования конкурентоспособности. В качестве системного средства мы определили план серии уроков, направленных на развитие умений говорения и письма учеников старших классов в рамках профориентационной направленности. Однако действительно работать профориентационно-направленная образовательная среда может только, если она предполагает формирование конкретных компонентов конкурентоспособности.

Практико-профессиональная и социально-образовательная среда образовательного учреждения задает следующие направления деятельности по профессиональному самоопределению старшего школьника:

1. Формирование качеств конкурентоспособной личности.
2. Ознакомление со спецификой будущей профессии.
3. Выявление индивидуальных психологических качеств личности.
4. Определение уровня сформированности социальной адаптации и понимание обучающимся социальной значимости выбранной профессии.

Профориентационная среда обучения создается на основе объединяющей цели – совместной деятельности всех участников учебно-воспитательного процесса содействовать формированию и развитию навыков и умений будущих специалистов. Исходя из данной цели, мы можем назвать некоторые задачи, реализуемые в процессе обучений иностранному языку в рамках профориентационной направленности:

1. Повышение уровня психологической компетенции будущих выпускников посредством вооружения их соответствующими знаниями и умениями, расширение границ самовосприятия.
2. Формирование у обучающихся положительного отношения к себе, уверенность в своих способностях в отношении к будущей профессии.
3. Ознакомление обучающихся со спецификой профессиональной деятельности.

Таким образом, к особенностям обучения говорению и письму учеников старших классов в рамках профориентационной направленности можно отнести:

1. Активацию интеллектуальных качеств, способностей, знаний и речевого опыта обучающихся, а также их намерение развивать эти личностные параметры.
2. Развитие умений говорения в разных социально-детерминированных ситуациях.

3. Ознакомление со спецификой будущей профессии, в рамках обучения иностранному языку.

4. Использование говорения и письма как средства коммуникации на изучаемом иностранном языке.

## **2.2. Разработка плана серии уроков, направленных на развитие умений говорения и письма учеников старших классов в рамках профориентационной Направленности**

В образовательных стандартах второго поколения умению говорения и письма на иностранном языке придается большое значение. В Федеральном Образовательном Стандарте Среднего (Полного) Общего Образования (далее ФГОС СПОО) прописаны требования к усвоению программы, которые делятся на:

1. Личностные.
2. Метапредметные.
3. Предметные [ФГОС СПОО].

Личностные требования к освоению основной образовательной программы включают в себя процесс профориентирования обучающегося, то есть готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, а также уровень сформированности их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности. Помимо этого личностные требования к освоению основной образовательной программы включают в себя умение обучающихся строить жизненные планы, а именно, умение профессионально самоопределиться.

К метапредметным требованиям к освоению основной образовательной программы относятся владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности.

К предметным требованиям к освоению основной образовательной программы относятся освоенные обучающимися в процессе изучения

учебного предмета навыки, специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях.

Рассмотрим предметные требования к освоению программы иностранного языка на углубленном уровне, т.е. для тех обучающихся, кто в процессе профориентирования выбрал сферу, связанную с иностранными языками. Требования к предметным результатам освоения углубленного курса иностранного языка включают требования к результатам освоения базового курса, а именно:

1. уровень сформированности коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации;
2. уровень владения знаниями о социокультурной специфике страны/стран изучаемого иностранного языка и умение строить своё речевое и неречевое поведение в соответствии с этой спецификой;
3. достижение минимального порогового уровня владения изучаемым иностранным языком, позволяющего выпускникам старшей школы общаться в устных и письменных формах как с носителями изучаемого иностранного языка, так и с представителями других стран, использующими данный язык как средство общения [ФГОС СПОО].

Помимо требований к освоению базового курса, требования к предметным результатам освоения углубленного курса иностранного языка включают в себя такие аспекты как:

1. достижение уровня владения иностранным языком, который превышает минимальный пороговый и соответствует уровню достаточного для делового общения в рамках выбранного профиля;
2. уровень сформированности навыков перевода с русского языка на изучаемый иностранный язык при работе с несложными текстами в сфере выбранного профиля.

Учет всех этих требований необходим при составлении учебных программ, так как он включает в себя все аспекты, необходимые для успешной реализации обучения иностранному языку, и позволяет подходить к этому процессу более целостно.

Опираясь на результаты теоретического исследования проблем и в процедуры отбора учебных материалов нами был разработан план системы уроков, направленных на развитие умений говорения и письма учеников старших классов в рамках профориентационной направленности, представленный в приложении 1.

План включает в себя следующие группы упражнений:

1. Подготовительные, неречевые упражнения.
2. Упражнения, направленные на усвоение знаний, формирование навыков и развития умений владения структурной организацией устного и письменного текста.
3. Упражнения, направленные на формирование навыков написания текстов (деловых писем, сочинения-рассуждения).
4. Упражнения, направленные на усовершенствование навыков создания деловых писем и сочинения-рассуждения.
5. Упражнения, направленные на формирование навыков редактирования и усовершенствования письменного текста.
6. Упражнения, направленные на развитие подготовленной речи.
7. Упражнения, направленные на развитие неподготовленной речи.

Подготовительные, неречевые упражнения направлены на обеспечение условий формирования речевого высказывания и последующую успешность его осуществления. Соответственно в системе развития умений говорения они могут быть представлены в виде:

1. Имитации предложенных речевых образцов.
2. Синонимических или антонимических замен.

3. Преобразования предложений (видоизменение, подстановки, сокращение или распространение предложения, замена частей диалога и.т.д.).

4. Конструирования и образования по аналогии.

Данные упражнения направлены на интенсификацию значимости места слова в предложении. Они направлены на обучение особенностям структурного построения предложений.

Таким образом, в системе упражнений направленных на развитие умений говорения и письма присутствуют следующие подготовительные упражнения:

1. Замена в предложении выделенных слов синонимами или антонимами.

2. Объяснение значения указанных слов на иностранном языке.

3. Подбор предложений в хронологическом порядке в соответствие с заданной коммуникативной ситуацией.

Речевые упражнения направлены на развитие умений формирования речевых высказываний в ситуациях, максимально приближенных к естественному общению. Они формируют следующие навыки:

1. Последовательное развитие мысли.

2. Поиск различных способов выражения одной и той же мысли.

3. Использование механизма вероятностного прогнозирования последующих реплик партнера и соответствующая обратная реакция на них.

4. Формирование и реализация речевой интенции.

Нам представляется нецелесообразным рассматривать речевые упражнения как одноуровневую систему ввиду наличия в ней двух подсистем: подготовленной, и, соответственно, управляемой и контролируемой учителем речи, и неподготовленной, спонтанной речи.

Упражнения, представленные в плане серии уроков, предполагают в качестве конечной цели свободное комбинирование этих подсистем в соответствии с коммуникативной ситуацией.



При работе с упражнениями, направленными на развитие подготовленной речи, обучающиеся в основном опираются на память и ассоциативные ряды. Неподготовленная речь является сложным речевым явлением, выражающемся в способности обучающихся решать коммуникативные задачи без предоставленного времени на подготовку – т.е. осуществлять коммуникативный акт в условиях, максимально приближенных к непосредственному общению.

В соответствии с этапами развития подготовленной речи в план серии уроков, направленных на развитие умений говорения и письма учеников старших классов входят упражнения в следующем порядке:

1. Упражнение, направленное на работу с предложенным образцом и его дальнейшим видоизменением.

2. Формулировка и порождение собственного высказывания обучающегося с использованием различных опор. Сюда входят ключевые опоры (план, тезисы, ключевые слова), источники информации (текст, картинки, видеоматериал), информация по ранее изученному материалу.

В разработанном плане серии уроков, система упражнений, направленных на развитие неподготовленной речи также подразумевает использование обучающимися различные типы языковых опор. В данном случае – личный языковой опыт обучающихся, их мировоззрение, суждения, а также предложенную проблемную ситуацию.

В плане серии уроков, направленного на развитие умений говорения и письма учеников старших классов в рамках профориентационной направленности эти виды упражнений представлены в соответствующих формах:

1. Составление диалога на заданную тему или коммуникативную ситуацию.

2. Воспроизведение ситуаций с использованием заданных речевых и грамматических конструкций, оборотов.

3. Сокращение прослушанного или прочитанного текста, с целью последующего воспроизведения основной информации.

Стоит отметить, что последний тип упражнения тесно связан с развитием умения письма, т.к. в разработанном нами плане мы считаем целесообразным применить это упражнение непосредственно на тексте, продуцированном самим обучающимся, таким образом будет осуществлена работа не только по развитию умений письма и говорения, но и стратегических навыков, таких как выделение значимой информации и представление ее в сжатом виде.

Написание сочинения-рассуждения позволяет в рамках заданной схемы не только развивать умения письма, но и раскрывать в логической последовательности единое целое личное мнение обучающегося.

Этот вид упражнения предполагает описание заданного предмета или проблемной ситуации, а также связан с определенной подготовкой обучающихся:

1. Составлением плана и порядка изложения линии аргументации.
2. Отбором речевых формул для аргументации (они могут быть представлены в упражнении или предоставлены на самостоятельный выбор обучающегося).

Важную роль в эффективности выполнения данного упражнения играет выбор темы для сочинения. Для этого нами был проведен опрос среди учащихся, в ходе которого было выяснено, что наибольший интерес вызвала тема о загрязнении окружающей среды – а наименьший, тема, посвященная политике. В соответствии с этим учащиеся более охотно и с большим успехом выполняли упражнения по написанию сочинений-рассуждений на тему о загрязнении окружающей среды, и как следствие, изучаемый материал был более эффективно усвоен.

В рамках плана серии уроков по развитию умений говорения и письма учеников старших классов нами были отобраны упражнения на написание

писем официального характера, а именно, деловых писем, что в свою очередь обусловлено необходимостью профориентирования старших школьников.

Написание писем официального характера предполагает передачу адресату определенной информации и предполагает владение обучающимся следующими навыками:

1. Применение этикетных форм и клишированных фраз в рамках делового общения (вежливое обращение, приветствие, прощание, выражение благодарности).

2. Владение правилами организации иноязычного текста, в том числе правилами написания адреса.

Центральным элементом плана серии уроков стала проектная деятельность обучающихся по теме «Моя будущая профессия». В рамках проектной деятельности обучающиеся не только создавали письменные тексты, логически и обоснованно выражая свою позицию к данной теме, но и представляли свои проекты на уроке, что позволяет говорить о развитии умений, как письма, так и говорения на иностранном изучаемом языке.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что данная разработка плана серии уроков, направленная на развитие умений говорения и письма учеников старших классов, соответствует особенностям обучения старших школьников продуктивным видам речевой деятельности.

Выбор и последовательность упражнений обусловлены как психологическими особенностями данного возраста в целом, так и результатами опроса обучающихся.

### **2.3. Исследование эффективности апробации плана по развитию умений говорения и письма учеников старших классов в рамках профориентационной направленности**

В предыдущем параграфе нами представлен план серии уроков, направленный на развитие умений говорения и письма учеников старших классов в рамках профориентационной направленности, как средство формирования конкурентоспособности будущего специалиста. Однако результативность предложенного нами средства нуждается в экспериментальной проверке. Таким образом, основной научной проблемой, которая легла в основу настоящей части исследования, является исследование эффективности использования данной разработки как системного средства развития умений говорения и письма учеников старших классов в рамках профориентационной направленности.

Цель эксперимента: проверить результативность данного плана серии уроков как средства развития умений говорения и письма в рамках профориентационной направленности старших школьников.

Общие задачи эксперимента:

1. Реализовать условия для применения данной разработки.
2. Получить количественные и качественные данные, свидетельствующие о достоверности результатов эксперимента.

Эксперимент проводился на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения средне-образовательной школы №20 города Екатеринбурга.

В рамках эксперимента участвовало две группы обучающихся в 11 классе:

1. Экспериментальная группа.
2. Контрольная группа.

Экспериментальная группа занималась по разработанному нами плану серии уроков по развитию умений говорения и письма учеников старших классов в рамках профориентационной направленности, который был

составлен в соответствии с темами, установленными учебным планом данного образовательного учреждения.

Контрольная группа выполняла упражнения по учебнику Биболевой М.З. “*Enjoy English*” для 11 класса.

В рамках проведения эксперимента было задействована тема «Моя будущая профессия».

В качестве итогового контроля нами была выбрана проектная деятельность обучающихся по теме «Моя будущая профессия», в рамках которой учащиеся использовали как письменную, так и устную речь на иностранном языке для подготовки и последующей презентации проекта.

Нами был проведен анализ эффективности развития умений письма в соответствии со следующими показателями, представленными в таблице 1.

*Таблица 1*

***Анализ эффективности развития умений письма на основе серии уроков по развитию письма учеников старших классов в рамках профориентационной направленности***

	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Успешность осуществления письменного общения	Присутствует выраженная способность выбирать языковые средства, соответствующие речевому намерению.	Отсутствие речевого намерения, продуцируемый текст не соответствует поставленной задаче.
Качество содержания продуцированного письменного текста	Представленный текст характеризуется наличием разнообразных речевых формул и грамматических конструкций, представленных в исследуемой разработке.	Объем текста не соответствует заявленным требованиям в задании. Текст характеризуется однообразностью используемых конструкций.
Качество языковой стороны письменного текста	Информация, передаваемая в тексте, соответствует заданной теме проекта.	Часть информации, представленной в тексте, не соответствует изучаемой теме.

*Продолжение таблицы 1*

1	2	3
Степень самостоятельности в выполнении письменных заданий	Учащиеся не запрашивали помощь в выполнении проекта. Необходимость в исправлении текста практически отсутствует.	Учащиеся нуждались в предоставлении дополнительных языковых опор при выполнении задания и коррекции ошибок.

Сравнительный анализ эффективности применения данной разработки с целью развития умений говорения в рамках профориентированного обучения учеников старших классов представлен в таблице 2.

*Таблица 2*

***Анализ эффективности развития умений говорения на основе серии уроков по развитию говорения учеников старших классов в рамках профориентационной направленности***

	Экспериментальная группа	Контрольная группа
<b>Контроль подготовленного речевого высказывания (монолог)</b>		
Разнообразие лексики, грамматических структур, правильность их употребления	Присутствует верное использование лексики и грамматических структур рассмотренных во время изучения темы	Часть лексики присутствует, грамматические структуры не употребляются
Объем высказывания	Присутствуют в большей мере нераспространенные предложения	Преимущественно чтение со слайда презентации
Наличие языкового намерения	Выражено в недостаточной степени	Отсутствует
Количество предложений, выражающих субъективное отношение к проблеме	Выражено приблизительно в равных пропорциях, преимущественно с использованием простых грамматических конструкций.	
<b>Контроль спонтанного речевого высказывания</b>		

*Продолжение таблицы 2*

1	2	3
<b>Контроль спонтанного речевого высказывания</b>		

<p>Ответы на вопросы одноклассников/учителя после презентации</p>	<p>Выраженная уместность использования реплик (преимущественно ранее изучаемых речевых фраз)</p>	<p>Большинство обучающихся выразили затруднение ответить на вопрос.</p>
---	--	---

Исходя из данных, представленных в таблицах 1 и 2, мы можем сделать вывод о том, что учащиеся экспериментальной группы освоили предложенный лексический материал и смогли применить его на практике. Также, представляется очевидным, что степень способности самостоятельного выполнения проектной деятельности в контрольной группе ниже, чем в экспериментальной.

Для более наглядного представления итоговых результатов применения плана серии уроков по развитию умений говорения и письма учеников старших классов в рамках профориентационной направленности мы воспользовались круговой диаграммой, отражающей полученные обучающимися отметки.

Отметка «Отлично» выставлялась, если обучающийся не читал текст со слайда, демонстрировал разнообразие лексики, грамматических структур и правильность их употребления, а в письменном тексте присутствовало не более 2 ошибок.

Отметка «Хорошо» предполагала соответствие представленной информации заявленной теме, допускала использование текста как опоры при презентации проекта, с допущением не более 4 ошибок.

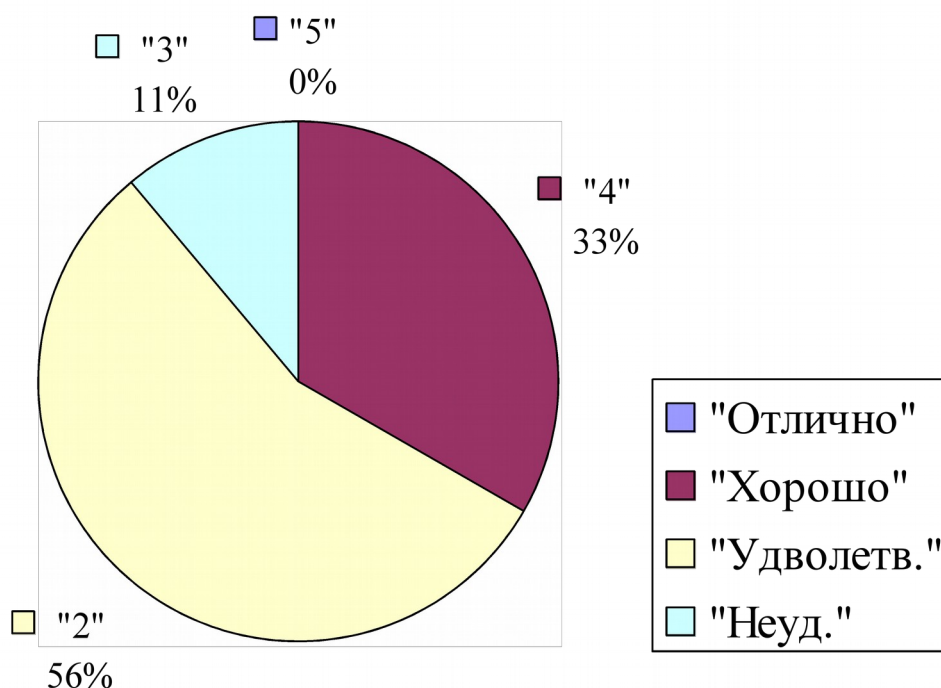
Отметка «Удовлетворительно» выставлялась в случае замены монологической речи-презентации на чтение текста со слайда.

Нами было принято решение о выставлении оценки «Неудовлетворительно» в случае не сдачи проекта.

Данные о полученных отметках представлены на следующих диаграммах:

*Диаграмма 1*

## Соотношение результатов полученных отметок в контрольной группе



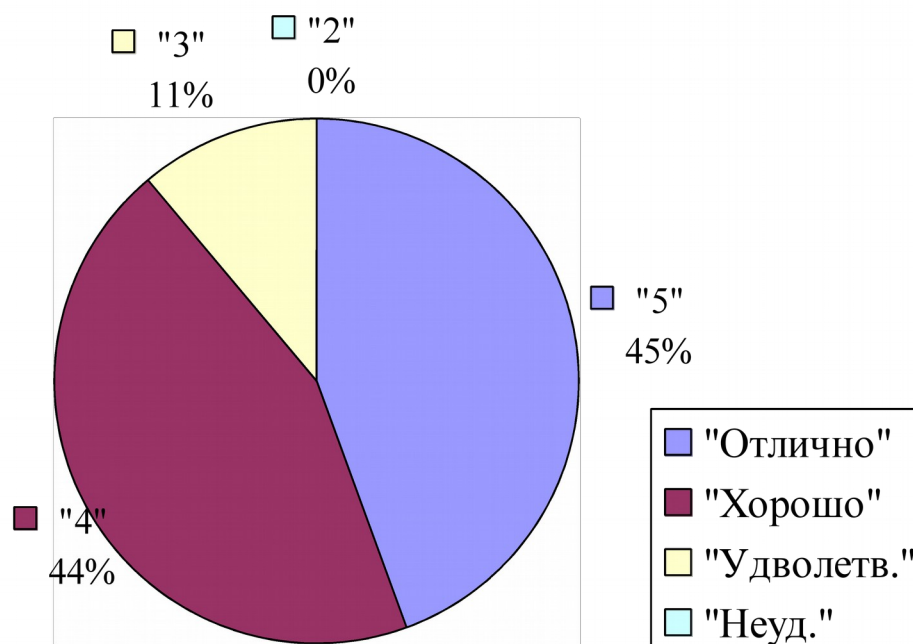
На диаграмме 1 представлены результаты контрольной группы. Никто из обучающихся не получил отметку «Отлично». Отметку «Хорошо» получили трое обучающихся, «Удовлетворительно» пять обучающихся и один обучающийся получил отметку «Неудовлетворительно» т.к. не выполнил проект.

Диаграмма 2 отражает результаты, полученные в экспериментальной группе. Здесь четверо обучающихся получили отметки «Отлично», равно как и «Хорошо», и только один обучающийся получил отметку «Удовлетворительно». Отметки «Неудовлетворительно» отсутствуют.

*Диаграмма 2*

## Соотношение результатов полученных отметок в экспериментальной группе





Опираясь на полученные результаты, мы можем сделать вывод об эффективности использования плана серии уроков по развитию умений говорения и письма старших школьников в рамках профориентационной направленности, так как результаты экспериментальной группы оказались выше, чем результаты, полученные в контрольной группе.

Таким образом данная разработка плана серии уроков направленных на развитие умений говорения и письма учеников старших классов в рамках профориентационной направленности доказала свою эффективность в качестве средства повышения конкурентоспособности будущего специалиста.

### ***Выводы по главе 2***

В данной практической главе рассмотрели особенности обучения говорению и письму на данном этапе. Было установлено, что одна из основных задач учителя состоит в том, чтобы стимулировать, мотивировать ученика на развитие этих умений.

На основе изученного материала нами был сделан вывод о том, что традиционный метод обучения категорически не подходит для профориентированного обучения говорению и письму учеников старших классов в связи с тем, что в нем присутствуют такие явления как:

1. Оторванность от потребностей и интересов обучающегося, от жизни.
2. Передача только готовых знаний.
3. Не способствует развитию мышления, активности, творчества.
4. Подавляет инициативу и самостоятельность ученика.
6. Авторитарность.

Также мы рассмотрели Федеральный Образовательный Стандарт Среднего (Полного) Общего Образования, а именно, метапредметные, предметные и личностные требования к усвоению образовательной программы.

Опираясь на теоретический материал исследования нами был разработан план серии уроков по развитию умений говорения и письма учеников старших классов в рамках профориентационной направленности.

План соответствует особенностям обучения и психологическим свойствам личности обучающихся данного этапа и направлен на развитие следующих стратегических навыков:

1. Использование текста-образца как информационную опору.
2. Соотнесение написанного текста с предложенным образцом.
3. Упрощение письменного текста.
4. Использование синонимических замен, перефразирования.
5. Обращение к справочной литературе и словарям.

Мы поставили перед собой цель исследования эффективности использования данной разработки как системного средства развития умений говорения и письма учеников старших классов в рамках профориентационной направленности.

На основе полученных результатов мы сделали вывод о том, что применение данного плана серии уроков повышает эффективность образовательного процесса в рамках профориентационной направленности старших школьников.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итоги данного исследования, следует отметить, что изучение теоретических материалов и анализ специальной литературы, посвященных проблеме развития умений говорения и письма показали, что, хотя в данный период времени ведется активная исследовательская работа в этой области, проблема профориентированного обучения иностранному языку еще далеко не решена, и продолжает оставаться актуальной, требуя особенного внимания со стороны современных методистов.

Было установлено, что учебный процесс предполагает активацию имеющиеся у каждого обучающегося интеллектуальных способностей, знаний и речевого опыта, а также его намерения развивать эти личностные параметры. Следовательно, важно строить образовательный процесс таким образом, чтобы обучающийся, решая те или иные коммуникативные задачи, испытывал потребность и имел возможность реализовать собственные намерения.

На основе проведенной работы можно сделать вывод, что цель и задачи, поставленные нами в начале работы, выполнены. В частности, мы разработали и экспериментально проверили серию уроков в рамках профориентационной направленности обучения иностранному языку для развития умений говорения и письма у старшеклассников и выполнили следующие задачи:

1. Раскрыли понятие профориентационной направленности. Выяснили, что профессионально ориентированное обучение иностранному языку позволяет улучшить качество знаний в изучаемой сфере, сформировать ряд личностных и профессиональных качеств человека. Помимо этого, на этапе взросления этот процесс является неотъемлемым компонентом социализации человека. В ходе работы мы выяснили, что в современной дидактике под профессиональной ориентацией принято понимать систему научно обоснованных мероприятий, направленных на подготовку молодежи

к выбору профессии с учетом особенностей личности, ее предпочтений и социально-экономической ситуации на рынке труда, на оказание помощи молодежи в профессиональном самоопределении и трудоустройстве.

2. Рассмотрели психологические особенности возрастной группы старших школьников. Было выяснено, что основополагающей чертой этого возраста является направленность в будущее, дифференцированность мотивированности – в одних случаях школьником движет потребность достижения и самопроверки, в других – желание приносить кому-то пользу, в третьих – чувство зависимости и потребность в одобрении окружающих, в четвертых – желание уйти от напряжения и конфликтных ситуаций.

Учащийся старших классов отличается достаточно высоким культурным уровнем и широким кругозором, имеет определившиеся склонности, интересы, характеризуется высокой степенью познавательно-логического поведения, самоорганизацией, умением сосредоточиться. Процесс успешного обучения говорению учеников этого возраста обусловлен более совершенной организацией материала.

3. Выявили специфику развития умений говорения и письма в соответствии с профориентированной направленностью. Мы выяснили, что на профессионально ориентированном этапе уровень развития коммуникативной компетенции в сфере письменной речи старших школьников должен обеспечивать более эффективное использование письма в качестве средства осуществления не только учебной, профессионально ориентированной, но и самообразовательной деятельности. Это выражается разнообразием изучаемых ситуаций официального и неофициального характера, повышенной сложностью производимых текстов, высокой степенью самостоятельности и активности обучающихся.

5. Составили план серии уроков, направленных на развитие умений говорения и письма у учеников старших классов с профориентированным изучением иностранного языка. Объяснили выбор и последовательность

упражнений в соответствии как с психологическими особенностями данного возраста в целом, так и результатами опроса обучающихся.

6. Провели анализ результатов исследования эффективности применения плана серии уроков по развитию умений говорения и письма учеников старших классов в рамках профориентационной направленности.

Представленный выше план серии уроков по развитию умений говорения и письма учеников старших классов в рамках профориентационной направленности лег в основу экспериментальной учебы с целью проверки его эффективности для усвоения знаний, формирования навыков и развития умений говорения и письма, организации самоконтроля и действенного механизма в управлении учебным процессом. Достижение высокого коэффициента усвоения знаний подтверждает общую эффективность данной разработки обучения иностранному языку.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Андреева Г. М. Речь о Речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.
2. Андреевская В.В. Отображение структуры наглядной ситуации в устной речи младших школьников. Вопросы педагогики. 1979.
3. Антонова Н. А. Стратегии и тактики педагогического дискурса. // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормильцевой. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2007. – Вып. 7. – 236с.
4. Белянин В.П. Психоллингвистика. – М.: МПСИ, 2003. – 232с.
5. Блонский П.П. Память и мышление. – М., 1974.
6. Бодалев А.А. Об общении и учете его характеристик при работе с людьми. Л.: ЛГУ, 1972. – 346с.
7. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов – М., ПЕР СЭ, 2001 – 511с.
8. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., Просвещение, 1968 – 464с.
9. Валинурова Н.Г. Практикум по педагогической психологии. 2009. – 127с.
10. Волковинский А.Н. Система профессиональной ориентации. 1960. – 137с.
11. Воронина А. В. Обучение иноязычному общению старших школьников в команде с применением технологии проектной деятельности: на материале французского языка как второго иностранного. – М., 2010. – 193с.
12. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии. – М., 1982. – 504с.
13. Гальскова Н.Д. Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам М.: Изд. Центр «Академия», 2006. – 336с.
14. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. 1982. – 160с.

15. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. – 248с.
16. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М., 1987. – 181с.
17. Кайнц Ф. Психология языка, 1951. – 701с.
18. Корнилова В.Ф Индивидуализация обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 8. – 94с.
19. Костарева Е.Н. Практикум по возрастной психологии. 2005. – 136с.
20. Колесников А.А. Иностранные языки в школе. 2013. – 8с.
21. Колшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка. 2007. – 176с.
22. Кон И.С. Психология старшеклассника. – М., 1980. – 192с.
23. Крупская Н. К. Воспитательная роль учителя. Пед. соч. М., Изд-во АПН, 1957. – 265с.
24. Леонтьев А.А. основы психолингвистики. 1999. – 287с.
25. Леонтьев А.А. Психология общения. М.: Смысл, 1997. – 456с.
26. Лотман Ю.М. Несколько мыслей о типологии культур. Языки культуры и проблемы переводимости. – М., 1987. – 256с.
27. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. М.: Высшая школа, 1981. – 160с.
28. Ляховицкий М.В. Общая методика обучения иностранным языкам. М., 1991 – 231с.
29. Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений. М., Госполитиздат, 1956. – 5с.
30. Мусницкая Е.В. Обучение письму. М., 1983 – 167с.
31. Мухина В.С. Детская психология/Под ред. Венгера Л.А. – М.: Просвещение, 1983. – 87с.
32. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Орел, 2005. – 114с.



33. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223с.
34. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. С.-Пб., 1988. – 452с.
35. Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление. – М., 2007. – 256с.
36. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам, Базовый курс. Москва, 2008. – 240с.
37. Тарасов Е.Ф. К построению теории речевого сообщения. – М., 1996. – 231с.
38. Трубина Г. Ф. Научное издание "Подготовка инновационных кадров для рынка труда в условиях непрерывного образования" Материалы Международной научно-практической конференции, Нижний Тагил, 2012. – 134с.
39. Ушинский К. Д. Три элемента школы. – Собр. соч. М., Изд-во АПН, 1948. – 332с.
40. Челдышова Н.Б. Шпаргалка по социальной психологии, 2002. – 157с.
41. Шатилов С.Ф. Профессионально направленное обучение иностранному языку в ВУЗе, 1985. – 170с.
42. Российское образование. Федеральный портал. [Электронный ресурс]. URL: <http://standart.edu.ru/ФГОС ООО>. (Дата обращения: 3.05.16).
43. Фонд знаний «Ломоносов». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.lomonosov-fund.ru/билингвизм>. (Дата обращения: 10.05.16).

**План серии уроков  
по развитию умений говорения и письма учеников старших классов в  
рамках профориентационной направленности**

Цель: развитие умений говорений и письма у учеников старших классов с профориентированным изучением английского языка.

Задачи:

1. Образовательная – расширить общий кругозор учащихся
2. Развивающая – создать условия для развития памяти, внимания, воображения, на основе комплекса упражнений
3. Практическая – формирование лексического навыка у учащихся старших классов на основе песни в рамках темы «Моя профессия».
4. Воспитательная – способствовать развитию культуры взаимоотношений при работе в парах

Формируемые УУД:

1. Личностные – умение осуществить этическое оценивание.
2. Регулятивные – целеполагание, планирование (на основе домашнего задания) познавательные – умение поставить учебную задачу.
3. Коммуникативные – умение вступать в диалог и вести его.

Результаты:

1. Личностные – ориентация на выполнение морально-нравственных норм.
2. Метапредметные – работа с учебными моделями, установление аналогий
- Предметные – основы системы научных знаний.

**Урок 1. Введение в тему «Моя профессия»**

1. Приветствие и организационный момент начала урока:

На доске представленные картинки и обучающимся предлагается с использованием визуальной опоры предположить, о чем будет новая тема.

Далее обозначаются цели и задачи урока:

*The aims of our lesson are*

*Developing speaking skills;*

*revising lexical material on the topic "Professions";*

2. Подготовительные упражнения: повторение уже известного обучающимся лексического материала. Соотнесение названий профессий и характеристик их деятельности.

3. Содержательная актуализация нового лексического материала. Соотнесение в две колонки личных и профессиональных качеств (предполагается работа со словарем)

*Imaginative, well-organised, creative, responsible, persistent, well-educated, able to work to tight deadlines.*

4. Развитие умения говорения.

С помощью визуальной опоры выбрать самые важные качества и умения для каждой профессии, и представить их, аргументировав свою позицию.

5. Развитие умений письма.

Учащимся предлагается составить их личный список самых престижных профессий, аргументируя свой выбор.

После представления своих списков, обучающиеся получают в качестве домашнего задания написание сочинения-рассуждения на тему «Самая популярная профессия». К заданию прилагается список рекомендуемых фраз и выражений:

*Many people think ... but others do not agree; let us consider what the advantages and disadvantages of ... are; to begin with; it is a well-known fact that; for the great majority of people.*

9. Рефлексия.

Подведение итогов урока.

## **Урок 2.**

В качестве разминки учащимся предлагается восстановить хронологический порядок предложений.

*He gave me extra tasks.*

*Yesterday I missed the bus.*

*I tried to explain the reason but he wouldn't listen.*

*My boss was mad at me because he wanted me to do some work in the morning and I was late for that.*

*Now I'm working on them.*

Далее учащиеся работают со своими сочинениями-рассуждениями, написанными дома, задача состоит в том, чтобы сократить его, выделив основную информацию и представить ее классу.

Далее учащиеся сравнивают содержание сочинений и путем коллективного обсуждения составляют общий список наиболее популярных профессий.

### **Урок 3.**

В качестве разминки обучающимся предлагается заменить синонимами или антонимами выделенные слова:

*This subject is very **descriptive**. (imaginative)*

*This job requires **originative** thinking. (creative)*

*To work in this sphere one should be **relentless**. (persistent)*

Развитие умений говорения:

Обучающимся предлагается ознакомиться с представленным диалогом-образцом и затем по аналогии с ним составить в парах собственные.

*Employer: Good morning! How are you?*

*Candidate: Fine, thank you very much.*

*Employer: We arranged this meeting to speak about your personality traits and your professional skills. Please, tell us about yourself.*

*Candidate: I'm a very hardworking person. I like helping other people and solving problems. I am responsible and diligent.*

*Employer: Can you explain us, why should our company hire you?*

*Candidate: I can get on well with other people. I have working experience in this sphere.*

*Employer: You mean you have never had a confrontation with your colleagues at your last place of work?*

*Candidate: No I haven't. I always resolved difficult problems without confrontation.*

Развитие умений письма.

Обучающимся предлагается коммуникативная ситуация приема на работу. Перед ними стоит задача написания сопроводительного письма потенциальному работодателю. Для ознакомления со структурой написания сопроводительного письма прилагается образец.

*Sarah Smith*

*Sales office manager*

*Abc Inc.*

*103 Industrial Street*

*New York, USA*

*Dear Mrs Smith,*

*My professional experience and education make me a strong candidate for the position currently open in your company. I would like very much to be considered for this position. Although a recent graduate I have professional experience in this sphere. I'll follow up this letter with a phone call next week to see if I can arrange a time to meet with you.*

*Sincerely,*

*Paul Kiddney.*

Далее обучающимся предлагается сместить хронологический порядок предложений в текстах и, поменявшись с партнером письмами, восстановить хронологическую последовательность структуры сопроводительного письма.

#### **Урок 4.**

В течение организационного этапа учитель приветствует учащихся и проводит фонетическую разминку с опорой на скороговорки:

*When you write copy you have the right to copyright the copy you write.*

*Thirty-three thirsty, thundering thoroughbreds thumped Mr. Thurber on Thursday.*

В соответствии с реализацией цели урока: формирование монологических умений при описании профессии учащиеся устно и письменно выполняют ряд упражнений по работе с диалогами-образцами.

1. Ознакомление с диалогом-образцом.
2. Изменение частей образца в соответствии с заданной тематикой.
3. Воспроизведение получившегося варианта.

*Ann : Derrick, don't you think you should take a vacation? Even one or two days would be fine.*

*Derrick: There's no way. There's too much work.*

*Ann: But you look so exhausted. You need a break!*

*Derrick: I know. My chances would be better if they would hire more people.*

*Ann: They won't hire more people?*

*Derrick: No. They always want to keep the cost down. I am really overwhelmed with a heavy workload.*

*Ann: Maybe you should talk to the manager.*

*Derrick: Yes. I'm going to bring this up in tomorrow's meeting.*

В течение завершающего этапа учитель дает домашнее задание и запрашивает обратную связь: Чему новому вы сегодня научились на уроке?

В качестве домашнего задания обучающиеся получают выполнение проекта на тему «Моя будущая профессия», включающего в себя подготовку письменной-визуальной опоры и устной презентации с аргументацией своего выбора и характеристикой работы.

## **Урок 5.**

В качестве подготовительного упражнения учащимся предлагается объяснить на английском языке профессионально-личностные качества личности.

*Responsible, persistent, well-educated, able to work to tight deadlines.*

Пример: *to be responsible is to have control and authority over something or someone and the duty of taking care of it, him, or her.*

Далее обучающиеся представляют свои проекты. По окончании выступления учитель и одноклассники имеют возможность задать вопросы по теме презентации.

Подведение итогов:

Учащимся предлагается дать развернутые ответы на следующие вопросы:

1. Что нового вы узнали в этой теме?
2. Что бы вам еще хотелось узнать?
3. Выполнение каких заданий представляло для вас наибольшую трудность, интерес?