

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ТОМСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

На правах рукописи

ШУЛЬГИНА ЕЛЕНА МОДЕСТОВНА

**МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ
ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИИ ВЕБ-КВЕСТ
(профиль «Рекреационная география и туризм», английский язык)**

Специальность: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания
(иностраный язык, уровень профессионального образования)

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ:
доктор педагогических наук,
Евдокимова М.Г

Томск 2014

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
ГЛАВА 1. Теоретические основы формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест	
1.1 . Иноязычная коммуникативная компетенция как цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе.....	14
1.2 . Технология веб-квест в формировании речевых умений студентов неязыковых вузов.....	30
1.3 . Педагогические условия формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест.....	55
Выводы по первой главе	87
ГЛАВА 2. Методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест	
2.1. Цели, содержание и принципы формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест.....	90
2.2. Методическая модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов посредством технологии веб-квест и алгоритм работы с технологией веб-квест.....	108
2.3. Опытное обучение, направленное на формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест.....	144
Выводы по второй главе.....	162
Заключение	164
Библиография	167
Приложения	185

Введение

Актуальность исследования

Происходящие в Российской Федерации социально-культурные, экономические и политические преобразования диктуют необходимость пересмотра требований, предъявляемых к подготовке компетентных бакалавров и магистров. Переход к компетентностной модели образования обусловил постановку новых задач в отечественной системе образования, связанных с подготовкой выпускников высших учебных заведений, способных быстро и эффективно решать проблемы различного характера, а также свободно ориентироваться в различных сферах деятельности в условиях информатизации современного поликультурного общества (Н.И. Алмазова, В.И. Байденко, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, И.В. Роберт, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков).

Подготовка бакалавров и магистров по профилю подготовки «Рекреационная география и туризм» - не исключение. Туризм, особенно международный, становится одной из наиболее эффективных и прибыльных отраслей российской экономики. Растет число рабочих мест в данной сфере. Жесткая конкуренция с иностранными туроператорами, прочно обосновавшимися на мировом туристском рынке, обостряет проблему развития профессиональной компетентности отечественных специалистов, неотъемлемой частью которой является иноязычная коммуникативная компетенция. Анализ отечественной инфраструктуры туристского бизнеса показывает, что уровень подготовки персонала и качество предоставляемых услуг уступают общепринятым мировым стандартам, в том числе из-за низкого уровня владения иностранными языками. Наблюдается большой разрыв в образовательных программах подготовки специалистов в сфере туризма в России и за рубежом, используются разные методики преподавания, отличается материально-техническая база обучения, а также вариативность профессий и должностей работников, занятых в сфере туризма, гостиничного и ресторанного бизнеса.

Иноязычная подготовка студентов профиля «Рекреационная география и туризм» является составляющей их профессиональной компетентности, поскольку конкурентоспособность современного специалиста на рынке труда определяется не только его высокой квалификацией в профессиональной сфере, но и способностью вести эффективный межкультурный диалог при работе с иностранными туристами, проведении переговоров, заполнении документации на иностранном языке (ИЯ).

Проблемам, связанным с иноязычным профессиональным образованием, посвящены работы М.Э. Багдасаряна, Н.Г. Валеевой, М.Г. Евдокимовой, О.Ю. Марковой и др., в которых дается анализ различных проблем изучения иностранных языков в интересах профессии. В них рассматривается такой сложный вид педагогической

деятельности, как обучение технике свободного общения; отбор содержания образования и дифференцированный подход к разработке моделей речевого поведения специалистов разного профиля.

Целью обучения ИЯ в неязыковом вузе в профильноориентированном контексте является достижение определенного уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции (далее – ИКК), позволяющего осуществлять общение на иностранном языке в профессиональной сфере (Т.П. Аванесова, А.П. Астадурьян, Л.К. Борозенец, Н.Н. Гавриленко, О.А. Григоренко, М.Г. Евдокимова, В.Н. Зыкова, А.С. Лазарева и др.). На настоящий момент разработана и детально описана комплексная структура ИКК, включающая совокупность компетенций, представленных в свою очередь в виде системы знаний, умений и навыков (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Р.П. Мильруд, В.В. Сафонова, Ю.А. Синица, Н.Г. Соколова, L. Bachman, M.Canale, J.A. Fishman, D.H. Hymes, A.S. Hayes, J. Van Ek, L.A. Jakobovits, V. Petkova, W.M. Rivers, S.J. Savignon, B. Spolsky, M. Swain, E. Tarone и др.).

В сложившихся условиях возникает потребность в пересмотре содержания учебных программ по ИЯ для подготовки бакалавров и магистров профиля «Рекреационная география и туризм» и разработке новой модели обучения, учитывающей специфику профессиональной деятельности специалистов, работающих в сфере туризма, а также в использовании инновационных методов обучения, при которых студент вовлечен в процесс поиска и обработки информации для накопления, организации и структурирования полученных знаний, достаточных для осуществления профессиональной коммуникации на ИЯ.

Одним из таких методов формирования ИКК специалиста, позволяющим овладеть профессиональными знаниями и развить соответствующие умения в сфере профессиональной коммуникации, является метод проектов (М.Г. Евдокимова, В.В. Копылова, Е.С. Полат, В.В. Сафонова, Я.В. Тараскина, W.H. Kilpatrick, M. Knoll, J. Oelken). В последнее время его реализацию все чаще связывают с использованием современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) (М.Г. Евдокимова, Е.С. Полат, П.В.Сысоев, М.Н.Евстигнеев, С.В. Титова, Н.С. Петрищева), в том числе учебных Интернет-ресурсов (П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев, Л.К. Раицкая), и, в частности, технологии веб-квест (J. Abbit, J. Ophus, M. Varahona, G. Dudeney, N. Hockly, J. A. Farreny, B. Dodge, T. March).

Веб-квест - это один из сложных типов учебных Интернет-ресурсов, представляющий собой сценарий проектной деятельности с использованием ресурсов всемирной сети Интернет. Веб-квест имеет четко обозначенную структуру и направлен на

исследование и всестороннее изучение отдельно взятого проблемного вопроса, часто связанного с будущей профессиональной деятельностью студентов.

Таким образом, технология веб-квест рассматривается в качестве средства формирования ИКК студентов по профилю подготовки «Рекреационная география и туризм», так как формат данной технологии позволяет всецело контролировать процесс их работы на всех его этапах. Кроме того, интеграция технологии веб-квест в учебный процесс решает одну из ключевых задач современного образования – увеличение объема внеаудиторной самостоятельной работы студентов, за счет которой процесс метапознания формирует процесс саморегуляции личности, в связи с чем самостоятельная работа обретает характер управляемости со стороны самого обучаемого (ФГОС ВПО).

Степень разработанности проблемы

Необходимо отметить, что уже сложилась определенная научная база для рассмотрения проблемы формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов посредством технологии веб-квест. Анализ ряда теоретических работ показал, что в центре внимания ученых были следующие вопросы:

- аспекты формирования иноязычной коммуникативной компетенции и ее компонентов (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, С.К. Гураль, М.Г. Евдокимова, Б.В. Кавнатская, Ю.И. Кузьмицкая, Р.П. Мильруд, В.В. Сафонова, Ю.А. Саница, Н.Г. Соколова, L. Bachman, M.Canale, J.A. Fishman, D.H. Hymes, A.S.Hayes, J. Van Ek, L.A. Jakobovits, V. Petkova, W.M. Rivers, S.J. Savignon, B. Spolsky, M. Swain, E. Tarone);
- концепция иноязычного профильноориентированного образования (Т.П. Аванесова, А.П. Астадурьян, М.Э. Багдасарян, Л.К. Борозенец, Н.Г. Валеева, Н.Н. Гавриленко, О.А. Григоренко, М.Г. Евдокимова, В.Н. Зыкова, О.Ю. Искандарова, Э.П. Комарова, Т.В. Кускова, Н.Л. Кучеренко, Т.В. Лучкина, Ю.В. Маслова, Р.П. Мильруд, О.Г. Поляков, А.Б. Самсонова, Л.Б. Фишкова, Л.П. Халяпина, И.А. Цатурова);
- концепция информатизации образования (О.А. Баранов, М.Г. Евдокимова, Ю.Н. Егорова, И.В. Роберт, П.В. Сысоев, Ю.Н. Усов, А.В.Федоров, Е.В. Якушина, В. Dodge, T. March);
- использование метода проектов в обучении ИЯ (М.Ю.Бухаркина, М.Г. Евдокимова, В.В.Копылова, Е.С. Полат, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, Я.В.Тараскина, W.H. Kilpatrick, M. Knoll, J. Oelken);
- основные положения теории обучения ИЯ на основе современных ИКТ (В.Г. Апальков, М.Г. Евдокимова, М.Н. Евстигнеев, Е.Д. Кошеляева, Н.С. Петрищева,

Е.С. Полат, Л.К. Раицкая, П.В. Сысоев, С.В. Титова, А.В. Филатова, J. Belz, S. Thorne, M. Warschauer);

- интеграция технологии вебквест в обучение ИЯ (М.Н. Евстигнеев, Л.К. Раицкая, П.В. Сысоев, J. Abbit, J. Ophus, M. Barahona, B. Dodge, G. Dudeney, N. Hockly, J. A. Farreny, T. March).

Однако, несмотря на существующие исследования, с одной стороны, формирования ИКК студентов, а с другой – применения технологии веб-квест в обучении различным видам речевой деятельности и аспектам ИЯ, приходится констатировать, что до сих пор не было попыток объединить эти две проблемы в одну и разработать методику формирования ИКК студентов посредством технологии веб-квест.

Налицо **противоречия** между социальной потребностью подготовки специалистов в сфере туризма, способных осуществлять профессионально-ориентированную коммуникацию на ИЯ, и недостаточным уровнем сформированности ИКК выпускников профиля «Рекреационная география и туризм»; требованиями ФГОС ВПО к владению ИЯ как средством решения профессиональных задач и отсутствием модели формирования ИКК, которая бы учитывала специфику подготовки будущих специалистов в сфере туризма; дидактическим потенциалом средств ИКТ для формирования ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» и отсутствием научнообоснованных методик применения ИКТ в образовательном процессе.

Данные противоречия определили **проблему** настоящего исследования: каковы теоретические основания и методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов посредством технологии веб-квест.

Цель исследования – разработать теоретические основания и методику формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов посредством технологии веб-квест.

Объект исследования – процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции в рамках профессиональной подготовки студентов профиля «Рекреационная география и туризм».

Предмет исследования – методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции посредством технологии веб-квест студентов профиля «Рекреационная география и туризм».

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что уровень ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» повысится, если методика ее формирования предусматривает:

- развитие их речевых умений посредством технологии веб-квест;

– учет педагогических условий, таких как (1) повышение мотивации познавательной деятельности студентов; (2) ориентация на развитие умений мыслить и прогнозировать ситуацию; (3) использование аутентичного материала; (4) опора на проблемность заданий; (5) акцент на самостоятельной деятельности студентов; (6) создание атмосферы сотрудничества; (7) создание прямой (аудиторной) и не прямой (компьютерно-опосредованной) интерактивности на занятии;

– пошаговую реализацию учебного процесса.

Задачи исследования:

1) *определить* предметное (тематическое) содержание обучения ИЯ студентов профиля «Рекреационная география и туризм», направленного на формирование ИКК;

2) *выявить* дидактический потенциал технологии веб-квест в формировании ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм»;

3) *определить* номенклатуру речевых умений студентов профиля «Рекреационная география и туризм», развиваемых посредством технологии веб-квест;

4) *выявить* педагогические условия формирования ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест;

5) *разработать* методику формирования ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест, в основе которой лежит методическая модель и алгоритм работы с технологией веб-квест.

Методологическую основу исследования составляют основополагающие идеи развития личности и влияния социокультурной среды на ее творческое становление, изложенные в трудах Л.С. Выготского и его последователей; теория проблемного обучения (И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов); положения компетентностного подхода в образовании (Н.И. Алмазова, Н.В. Баграмова, В.И. Байденко, Л.И. Берестова, Н.А. Гришанова, И.А. Зимняя, Ю.В. Еремин, Н.В. Кузьмина, В.Н. Куницина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Л.А. Петровская, Дж. Равен, Р. Уайт, Н. Хомский, В. Хутмахер, А.В. Хуторской, и др.), идеи личностноориентированного обучения (Дж. Дьюи, К.Д. Ушинский, И.С. Якиманская и др.), проектного подхода в образовании (М.Г. Богова, В.В. Гузеев, О.М. Моисеева, Е.С. Полат, М.М. Рубинштейн, Т.Е. Сахарова, И.И. Скворцова, А.В. Хуторской, У. Килпатрик, П. Мастер, Дж. Равен, М. Уикс, Г. Уорт, Т. Хатчинсон, С. Хейнс, К. Шеппард и др.).

Теоретическую основу исследования образуют положения контекстного подхода (А.А. Вербицкий), теории коммуникативной компетентности (Л.И. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, Л.А. Петровская, С. Савиньон и др.), современные достижения теории и методики обучения ИЯ (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, С.К.

Гураль, Е.И. Пассов, А.А. Леонтьев, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролубов, Р.П. Мильруд, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, А.Н. Щукин), теории использования метода проектов в обучении ИЯ (М.Ю. Бухаркина, М.Г. Евдокимова, В.В.Сафонова, Е.С.Полат, П.В. Сысоев), концепции информатизации образования (О.А.Баранов, М.Г. Евдокимова, Ю.Н. Егорова, П.В. Сысоев, Ю.Н. Усов, А.В.Федоров, Е.В. Якушина, Б. Додж, Т. Марч, И.В. Роберт и др.), теории обучения ИЯ на основе современных ИКТ (В.Г. Апальков, М.Г. Евдокимова, М.Н. Евстигнеев, Е.Д. Кошеляева, Н.С. Петрищева, Е.С. Полат, Л.К. Раицкая, П.В. Сысоев, С.В. Титова, А.В. Филатова, J. Belz, S. Thorne, M. Warschauer), теории профессионального образования в туризме (А.А. Остапец-Свешников, В.А. Квартальнов, И.В. Зорин и др.).

Для достижения цели и решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования**: изучение и анализ методической, методологической, лингводидактической, психолого-педагогической литературы, результатов экспериментальных исследований, анализ существующих моделей формирования ИКК; изучение и обобщение педагогического опыта, включенное наблюдение за деятельностью студентов, беседы с преподавателями и студентами, опытное обучение; анкетирование, тестирование; анализ результатов деятельности студентов; анализ результатов контрольных срезов; статистический метод анализа количественных и качественных результатов опытного обучения.

Опытно-экспериментальная база исследования

Исследование проводилось на базе кафедры английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов факультета иностранных языков Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Национальный исследовательский Томский государственный университет». В опытном обучении приняло участие 23 студента очной формы обучения (2 группы) по профилю подготовки «Рекреационная география и туризм». Помимо опытного обучения апробацию технологии веб-квест с 2009 по 2013 гг. прошли 57 студентов.

Организация и этапы исследования

Исследование проводилось с 2007 по 2013 гг. и включало три этапа.

На первом этапе исследования (2007-2009 гг.) - поисково-теоретическом - осуществлялся поиск, изучение и анализ педагогической и методической литературы по теме исследования, формулировалась проблема исследования, ставились цель и задачи, определялся объект и предмет исследования, выдвигалась гипотеза, уточнялись методы исследования.

На втором этапе исследования (2009-2011гг.) - опытно-моделирующем - уточнялась и проверялась рабочая гипотеза исследования, разрабатывались и внедрялись в учебный процесс авторские проекты веб-квест, разрабатывалась модель формирования ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством учебных Интернет-ресурсов; разрабатывалась и внедрялась в практику методика формирования ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест, в ходе работы осуществлялась корректировка методов работы.

На третьем этапе (2011-2013 гг.) - аналитико-обобщающем - разрабатывалось и внедрялось в практику электронное учебное пособие 'Basic Concepts in Tourism Industry' с использованием авторских учебных Интернет-ресурсов, в том числе веб-квестов, проводилось опытное обучение с целью проверки рабочей гипотезы исследования; осуществлялось описание его количественных и качественных результатов; формулировались выводы и выполнялось литературное оформление текста диссертации.

Достоверность и обоснованность научных результатов исследования обеспечивается: анализом современных исследований в области теории и практики преподавания ИЯ, опорой на современные достижения методики обучения ИЯ, педагогики, психологии, лингвистики; комплекса методов исследования, адекватных его объекту, предмету, цели и задачам исследования; обоснованностью теоретических позиций, экспериментальной проверкой теоретических положений, внедрением результатов исследования в практику, количественными и качественными показателями оценки выполнения заданий студентами в ходе опытного обучения; обобщением опыта многолетней педагогической деятельности в Томском государственном университете и 2-летнего опытного обучения студентов с использованием 20-ти авторских Интернет проектов.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- *определено* предметное (тематическое) содержание обучения ИЯ, направленного на формирование ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест;
- *выявлен* дидактический потенциал технологии веб-квест в формировании ИКК студентов;
- *определена* номенклатура речевых умений студентов профиля «Рекреационная география и туризм», развиваемых посредством применения технологии веб-квест;
- *выявлены* педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест;

- *разработана* методическая модель формирования ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест;
- *разработан* алгоритм работы с технологией веб-квест для формирования ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм», состоящий из подготовительного этапа для преподавателя, включающего шесть шагов, и трех основных этапов и восьми шагов для всех участников веб-квеста.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что сделан вклад в теорию и методику обучения иностранным языкам за счет того, что дано теоретическое обоснование целесообразности применения технологии веб-квест с целью формирования ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» и предложено лингводидактическое описание особенностей формирования ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест. Выявлен дидактический потенциал технологии веб-квест в формировании ИКК студентов, с помощью которого была определена номенклатура речевых умений студентов профиля «Рекреационная география и туризм», развиваемых посредством применения технологии веб-квест; выявлены педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест; разработаны методическая модель формирования ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест и алгоритм работы, обеспечивающий последовательность формирования ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест.

Практическая значимость исследования состоит в том, что осуществлены отбор и интегрирование предметного (тематического) содержания обучения в авторские веб-квесты для студентов профиля «Рекреационная география и туризм» с целью формирования ИКК. Создано электронное учебное пособие 'Basic Concepts in Tourism Industry' («Основные понятия в индустрии туризма»), которое может быть использовано на занятиях по английскому языку в вузах профильного обучения. Подробное описание методики формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест и результаты исследования могут быть использованы в курсе методики обучения ИЯ, при разработке учебно-методических пособий, а также авторских программ и курсов по ИЯ.

На защиту выносятся следующие положения

- Сложная структура ИКК диктует необходимость отбора содержания обучения студентов профиля «Рекреационная география и туризм» и его интегрирование в

авторские веб-квесты, входящие в структуру электронного учебного пособия 'Basic concepts in tourism industry', за счет чего формируются два основных блока: блок знаний и блок умений (основанных на навыках). Блок знаний включает: (1) профессиональные знания; (2) знания в области изучаемого ИЯ. Блок умений базируется на обоснованной номенклатуре речевых умений студентов профиля «Рекреационная география и туризм», развиваемых посредством технологии веб-квест.

- Использование технологии веб-квест в учебном процессе способствует интенсификации языковой подготовки посредством увеличения внеаудиторной самостоятельной работы студентов. В *дидактическом плане* технология веб-квест позволяет (а) развивать навыки информационной деятельности; (б) использовать иноязычные аутентичные материалы; (в) стимулировать мотивацию студентов к обучению; (г) повышать качество усвоения знаний по изучаемому предмету; (д) развивать аналитическое и критическое мышление; (е) развивать познавательную активность; (ж) организовывать самостоятельную форму работы, как индивидуальную, так и групповую; (з) обеспечивать прямую и непрямую интерактивность в процессе обучения ИЯ; (и) формировать метакогнитивный опыт и способность к рефлексии; (к) обеспечивать вариативность тематически направленного обучения в рамках любого образовательного профиля; (л) решать междисциплинарные задачи теоретического и прикладного характера; (м) развивать рецептивные и продуктивные виды речевой деятельности; (н) развивать творческий потенциал; (о) формировать положительное эмоциональное отношение к процессу познания; (п) формировать общие умения овладения стратегией усвоения учебного материала.

- Формирование речевой компетенции, входящей в состав ИКК, осуществляется за счет *номенклатуры речевых умений* студентов профиля «Рекреационная география и туризм», развиваемых на основе технологии веб-квест, которая предполагает совершенствование умений студентов выбирать наиболее эффективную стратегию речевого поведения за счет эффективного развития всех видов речевой деятельности.

- Эффективность формирования ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест достигается за счет реализации *педагогических условий*: (1) повышения мотивации познавательной деятельности студентов; (2) ориентации на развитие умений мыслить и прогнозировать ситуацию; (3) использования аутентичного материала; (4) опоры на проблемность заданий; (5) акцентирования на самостоятельной деятельности студентов; (6) создания атмосферы

сотрудничества; (7) создания прямой (аудиторной) и непрямой (компьютерно-опосредованной) интерактивности на занятии.

- Методика формирования ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест реализуется с учетом разработанной методической модели, состоящей из четырех блоков - целевого, теоретического, технологического и оценочно-результативного. Благодаря разработанному *алгоритму* работы с технологией веб-квест процесс формирования ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» осуществляется поэтапно.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством проведения опытного обучения на базе Национального исследовательского Томского государственного университета в течение двух лет (2011-2013). Основные теоретические и практические положения диссертации были представлены в докладах на региональных научно-практических конференциях «Возможности развития туризма Сибирского региона и сопредельных территорий» (2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013), на международной научно-практической конференции «Традиции и инновации в лингвистике и лингвистическом образовании» (Томск, 2009), на ежегодной международной конференции «Языки в современном мире», (Томск, 2010), на ежегодной международной научной конференции «Язык и культура» (Томск, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013), на Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) «Актуальные проблемы модернизации управления и экономики: российский и зарубежный опыт» (Томск, 2012, 2013), в научных периодических журналах ВАК «Язык и культура» (2013), «Вестник ТГУ» (2013), Вестник Тамбовского университета (2013), на ежегодных семинарах и круглых столах, проводимых в рамках факультета иностранных языков Томского государственного университета (2007-2013). Разработанное учебное пособие 'Basic Concepts in Tourism Industry' («Основные понятия в индустрии туризма») используется в процессе преподавания английского языка в Томском государственном университете на геолого-географическом факультете, профиль подготовки «Рекреационная география и туризм».

Объем и структура диссертации

Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка (265 источников, из которых 53 – на иностранных языках) и 9 приложений. Исследование иллюстрировано 22 таблицами и 16 рисунками.

Во введении обоснована актуальность темы исследования, определены его цель, объект и предмет, гипотеза и задачи, представлены методологические основы, раскрыта научная новизна, теоретическая и практическая значимость, дано описание методов

исследования, сформулированы положения, выносимые на защиту, приведены сведения об апробации и внедрении полученных результатов, представлена структура работы.

В первой главе «Теоретические основы формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест» рассмотрены концептуальные основы трактовки ИКК, дается описание технологии веб-квест, ее дидактического потенциала и целесообразности использования в обучении и формировании ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм», определяется номенклатура речевых умений студентов профиля «Рекреационная география и туризм», развиваемых на основе технологии веб-квест, обосновываются педагогические условия формирования ИКК посредством технологии веб-квест.

Во второй главе «Практические аспекты формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест» разработана и представлена методическая модель процесса формирования ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест, разработан алгоритм работы с технологией веб-квест для формирования ИКК студентов, предложены критерии оценки компонентов ИКК и проектной деятельности студентов. Кроме того, описаны подготовка, основная суть и проведение опытного обучения, даны анализ, количественные и качественные результаты.

Заключение работы состоит в подведении итогов проведенного исследования, формулировке основных выводов.

Приложения содержат материалы диссертационного исследования: образцы анкет и критерии оценивания профессиональных знаний студентов, показатели уровня сформированности компетенций, входящих в состав ИКК, разбитых на умения (контрольной и опытной групп), итоговую проектную работу студентов опытной группы в конце опытного обучения, а также полное описание электронного учебного пособия, интерактивных методов обучения, применяемых в процессе работы с веб-квестом, и всех авторских проектов веб-квест, использованных в ходе опытного обучения.

Библиографический список включает 265 работ отечественных и зарубежных авторов.

Глава 1. Теоретические основы формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест

1.1. Иноязычная коммуникативная компетенция как цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе

Трудоустройство выпускников вузов является не только проблемой выпускников, но и проблемой самих высших учебных заведений. Каждый вуз является субъектом двух рынков: рынка образовательных услуг и рынка труда специалистов. Поэтому повышение гарантии трудоустройства после получения образования является важным конкурентным преимуществом вуза на рынке образовательных услуг, привлекающим больше абитуриентов. Из этого следует, что задача педагога состоит в том, чтобы развивать в будущих специалистах помимо основных навыков и чувство конкурентоспособности. Конкурентоспособность личности – это сложный методический феномен, выступающий показателем жизненной активности самостоятельной личности, а также способствующий развитию ее творческого потенциала (Митина Л.М., 2002).

Критериями конкурентоспособности личности будущего специалиста могут являться: профессиональная компетентность, рефлексивность мышления, способность к креативности и принятию самостоятельных решений, творческий и эмоциональный интеллект.

Следует заметить, что согласно требованиям ФГОС ВПО- 3, принимая во внимание рекомендации примерной Основной Образовательной Программы (ООП), ООП вуза разрабатывается и утверждается высшим учебным заведением самостоятельно, но с учетом потребностей регионального рынка труда, традиций и достижений научно-педагогической школы конкретного вуза (Минобрнауки РФ, 2011). Для этого, как известно, вузу требуется проводить тщательный анализ потребностей рынков труда, а также своевременно изучать требования потенциальных работодателей.

Сегодня большинство выпускников российских вузов испытывают трудности при устройстве на работу по специальности. По данным кадровых служб в России, лишь 40% молодых специалистов начинает карьерный путь в сфере специализации. Отчасти это связано с тем, что в вузе дают, в основном, фундаментальные знания, в отличие от практических навыков. Часть трудностей связана с коммуникациями соискателя в процессе трудоустройства – это взаимодействие с кадровыми агентствами либо работодателями, сложности при составлении резюме, прохождения собеседования и пр.

В связи с этим были изучены данные по трудоустройству выпускников ГГФ ТГУ по направлению подготовки «География», профиль подготовки «Рекреационная география

и туризм» за последние три года (2010-2013), и фактически картина выглядит следующим образом: всего 43% выпускков – трудоустроены, из них 29% по специальности. Из тех, кто работает по специальности, только 3% трудоустроены по заявке или запросу предприятия. Основные причины сложившейся ситуации с трудоустройством выпускников вузов состоят, на наш взгляд, в следующем:

1) низкий уровень оплаты труда.

2) низкая конкурентоспособность российских выпускников вузов туристского профиля, в связи с несоответствием между требованиями на рынке труда и полученными профессиональными навыками и умениями в процессе обучения.

3) слабая работа центров трудоустройства в вузах, которые зачастую не оказывают должной поддержки в поиске работы по специальности.

Чтобы уточнить социальный заказ и содержание обучения иностранному языку студентов профиля «Рекреационная география и туризм», был проведен опрос специалистов, работающих в турфирмах г. Томска, с помощью анкетирования. Всего в Томске насчитывается 108 туристических фирм и организаций, из которых были опрошены менеджеры 63 турагентств. При составлении анкеты мы основывались на обязанностях, которые входят в перечень видов деятельности российского менеджера по туризму, а также требуемых профессиональных навыков при приеме на работу. Разработанные анкеты были нацелены на выявление наиболее часто повторяющихся видов деятельности с использованием иностранного языка в рядовых ситуациях и выполнением коммуникативных задач в процессе общения с зарубежными партнерами.

Примерный перечень деятельности менеджера по туризму:

- создание и разработка туристического продукта – набора товаров, услуг, необходимых туристу во время совершения путешествия;
- консультирование клиентов по вопросам туристического продукта;
- изучение рынка спроса и предложения в сфере туризма;
- обеспечение исполнения обязательств по проданному продукту: контакт с гостиницами, транспортными компаниями, экскурсионными бюро и т.д.;
- продвижение своих услуг через современные технологии: Интернет, социальные сети и т.д.

Примерный перечень требуемых навыков менеджера по туризму:

- знание географии, климатических, культурных, социально-экономических и многих других особенностей посещаемых туристами стран;
- осведомленность в правилах паспортно-визовых служб;

- знание одного и более иностранных языков на среднем уровне.

Несмотря на то, что в Томске, как выяснилось при опросе, нет представителей крупных туроператоров (именно туроператоры, а не турагенты имеют постоянный контакт с зарубежными партнерами напрямую в силу специфики деятельности), картина сложилась следующая. Читать профессиональную литературу приходится ежедневно. Писать письма делового или бытового характера, в зависимости от специфики фирмы, также приходится часто либо ежедневно, однако говорить на иностранном языке требуется редко (хотя среди опрошенных были компании, где менеджерам приходится делать это ежедневно). Интересен оказался тот факт (выяснилось при опросе), что те работники, которые выполняют все эти виды деятельности без каких-либо сложностей и владеют иностранным языком на сравнительно хорошем уровне, имеют лингвистическое образование, т.е. работают не по профилю. Те менеджеры, которые работают по своей специальности и окончили факультеты туристского профиля, постоянно прибегают к помощи переводчиков. Полученные в результате обработки анкет (Приложение 3) данные позволили прийти к выводу, что, работая в российской туристической фирме, менеджеры *постоянно* сталкиваются с необходимостью использовать в своей работе все виды иноязычной речевой деятельности. Кроме того, межкультурное общение современных специалистов сегодня перешло на высокий технический уровень, например, часто используются такие технологии, как «Скайп», видеоконференция, видеочат и др., где от собеседников требуется и читать, и говорить, и писать, и слушать.

Реформы российского образования делают упор на компетентностный подход в стандартах нового 3-го поколения. Так, в документе «Стратегии модернизации содержания общего образования» были сформулированы основные положения компетентностного подхода в системе современного российского образования, ключевое понятие которого – компетентность. Было подчеркнуто, что это понятие шире понятия знания, умения или навыка. Понятие компетентности включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Данное понятие включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и пр.

В составе ООП ФГОС ВПО имеется раздел «Компетенции выпускника ООП бакалавриата (специалиста, магистра)», который должен разрабатываться деканом факультета на основе ФГОС ВПО по соответствующему направлению подготовки.

В соответствии с ООП геолого-географического факультета (ГГФ) НИТГУ по направлению подготовки 021000 «География» профиль подготовки «Рекреационная география и туризм», иностранный язык нацелен на формирование иноязычной

коммуникативной компетенции (ОК-11), которая должна обеспечить «владение иностранным языком на уровне не ниже разговорного». При этом выпускник должен уметь: «использовать знание иностранного языка в профессиональной деятельности, профессиональной коммуникации и межличностном общении» (ООП ГГФ ТГУ).

Ученые-лингвисты полагают, что «коммуникативная компетенция предстает как высшая форма владения языком, она может быть определена как конгломерирующая форма компетенции» (Красных В.В., 1998, с. 65). Коммуникативная компетенция включает в себя в качестве компонентов такие виды компетенций, как языковая, речевая, социолингвистическая, цивилизационная, предметная, стратегическая, дискурсивная и коммуникативная и др.

Коммуникативная компетенция, по мнению Е. И. Литневской, предполагает «овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, базовыми умениями и навыками использования языка в жизненно важных для данного возраста сферах и ситуациях общения» (Литневская Е. И., 2006, с. 39).

Формирование коммуникативной компетенции считается, по мнению зарубежных методистов, целью обучения иностранному языку. В отечественной науке, например, И.А. Зимняя считает коммуникативную компетенцию также *целью обучения*, хотя и очень отдаленной и не достигаемой в срок обучения. При этом она трактует коммуникативную компетенцию и как результат, и как *цель* обучения. Коммуникативная компетенция, по И.А. Зимней, это «сформированная способность человека выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности общения» (Зимняя И.А., 1989, с. 27).

М. Р. Львов в Словаре-справочнике по методике преподавания русского языка пишет: «Коммуникативная компетенция – термин, обозначающий знание языка (родного и неродного), его фонетики, лексики, грамматики, стилистики, культуры речи, владение этими средствами языка и механизмами речи – говорения, аудирования, чтения, письма – в пределах социальных, профессиональных, культурных потребностей человека. Коммуникативная компетенция – одна из важнейших характеристик языковой личности. Коммуникативная компетенция приобретается в результате естественной речевой деятельности и в результате специального обучения» (Львов М.Р., 1999, с. 92–93).

Несмотря на то, что к настоящему времени еще не сложилось окончательного определения коммуникативной компетенции, можно сделать вывод, что под коммуникативной компетенцией понимается владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в

сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету и выражающихся в рамках данной профессии. Коммуникативная компетенция – это обобщающее коммуникативное свойство личности, включающее в себя коммуникативные способности, знания, умения и навыки, чувственный и социальный опыт в сфере профессионального общения.

Так, например, М. Каналь (M. Canale) и М. Суэйн (M. Swain) выделили четыре основных компонента коммуникативной компетенции, которые во взаимодействии с системой знаний и умений формируют коммуникацию.

Схема 1.1.1 Структура коммуникативной компетенции по М. Canale и M.Swain



Под грамматической компетенцией они понимают лексику, фонетику, правописание, семантику и синтаксис; под социолингвистической – соответствие высказываний по форме и смыслу в конкретной ситуации контекстному фону; под дискурсивной – способность построения целостных, связанных и логичных высказываний в устной и письменной речи; под стратегической – компенсацию особыми средствами недостаточности знания языка, речевого и социального опыта общения в иноязычной среде.

Ван Эк (Van Ek J.A.) рассматривает коммуникативную компетенцию как набор компетенций, среди которых он выделяет следующие:

- 1) лингвистическая компетенция (знание вокабуляра и грамматических правил);
- 2) социолингвистическая компетенция (умение использовать и интерпретировать языковые формы в соответствии с ситуацией/контекстом);
- 3) дискурсивная компетенция (умение понимать и логически выстраивать отдельные высказывания в целях смысловой коммуникации);
- 4) стратегическая компетенция (умение использовать вербальные и невербальные стратегии для компенсации недостающих знаний);
- 5) социокультурная компетенция (определенная степень знакомства с социокультурным контекстом);
- 6) социальная компетенция (желание и готовность взаимодействовать с другими, умение управлять ситуацией).

Схема 1.1.2 Структура коммуникативной компетенции по Ван Эку



И.Л. Бим представляет коммуникативную компетенцию как состоящую из:

- 1) языковой компетенции;
- 2) тематической компетенции;
- 3) социокультурной компетенции;
- 4) компенсаторной компетенции.

Все эти компетенции, по мнению И.Л. Бим, связаны с навыками чтения, говорения, письма и аудирования.

Схема 1.1.3 Структура коммуникативной компетенции по И.Л. Бим



Иноязычная коммуникативная компетенция (ИКК) имеет довольно продолжительную историю изучения. На современном этапе до сих пор отсутствует единое определение термина, как нет и единого мнения в определении компонентного состава ИКК. Терминологические различия обнаруживаются в характере знаний, навыков и умений, которыми оперирует говорящий (слушающий) в процессе порождения или воспроизведения иноязычных речевых произведений, а также в тех способностях и качествах, которые могут быть развиты в процессе овладения определенной совокупностью иноязычных знаний и умений.

Одни авторы (Гез, 1984; Халеева, 1989; Nymes, 1983 и др.) представляют данную компетенцию как способность интерпретировать и производить высказывания в

соответствии с ситуацией коммуникации и социокультурными правилами данного общества.

Характеризуя сущность коммуникативной компетенции в изучаемом языке, Н.И. Гез трактует ее как способность правильно использовать язык в разнообразных социально-детерминированных ситуациях (Гез Н.И., 1985). Помимо знаний о языке, согласно формулировке автора, она включает умения коммуникантов соотносить речевые высказывания с целями и ситуацией общения, пониманием взаимоотношений между общающимися сторонами, а также умения правильно организовывать речевое общение с учетом культурных и социальных норм коммуникативного поведения.

Другие авторы (Вятютнев, 1983; Кавнатская, 1999; Сафонова, 1991; Соколова, 1999; Canale M., 1980; Hymes, 1972; Kupper-Herr, 1982) указывают на возможность описания коммуникативно-практических целей в терминах иноязычной коммуникативной компетенции, представляющей собой «определенный уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками и умениями, позволяющими обучаемому коммуникативно-приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от функциональных факторов одноязычного или двуязычного общения...» (Сафонова В.В., 1992, с.99).

Как показал анализ различных трактовок понятия ИКК, проведенный Л.К. Гейхман (2003), под этим видом компетенции понимается способность и готовность осуществлять иноязычное общение в определенных программой требованиях, которые, в свою очередь, опираются на комплекс специфических для иностранного языка знаний, умений и навыков, таких, как владение языковыми средствами и процессами порождения и распознавания речи; грамматические знания, умения, навыки, лексические знания, умения, навыки (с учетом социокультурного лексического минимума); орфографические знания, умения, навыки; произносительные умения и распознавание речи на слух, а также как дополнительный элемент – умение добиться взаимопонимания, выйти из затруднительного в языковом отношении положения и т.д. (Гейхман Л.К., 2003, с.82), то есть в настоящий момент теоретическое понимание ИКК определяется совокупностью специфических для иностранного языка знаний, умений, навыков.

Исходя из вышесказанного, можно заключить следующее: иноязычная коммуникативная компетенция является частью общей и профессиональной компетенций и выступает в качестве *основной цели обучения иностранному языку* в неязыковом вузе, а *показателем ее сформированности* является умение выпускника адекватно использовать нормы социального поведения и речевого этикета в общении с представителями других культур в заданном ситуативном контексте.

ИКК рассматривается учеными как сложное, многокомпонентное образование. При этом существует значительная вариативность выделяемого авторами компонентного состава ИКК, что связано со сложностью, многоплановостью процесса общения. Многочисленные модели ИКК предполагают ее различное членение на составляющие компоненты. Так, различные модели ИКК (М. Байрам, Л.Ф. Бахман, И.Л. Бим, Дж. Зарат, Л.К. Гейхман, Е.Н. Гром, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, Д. Хаймз, Дж. А. Ван Эк) включают от трех до шести компонентов, таких как языковой, лингвистический, прагматический, организационный, дискурсивный, социолингвистический, стратегический, учебный, тематический, речевой, компенсаторный, социокультурный, социальный. К компонентам, выделяемым большинством авторов, относятся: языковой (лингвистический) – «способность говорящего произвести на основе преподанных ему правил цепь грамматических фраз (даже безотносительно к их содержанию)» (Зимняя И.А., 1991, с. 28); социолингвистический, представляющий собой способность использовать и преобразовывать языковые формы в соответствии с ситуацией, то есть осуществлять выбор языковых форм в зависимости от характеристик коммуникативной ситуации: места, отношений между коммуникантами, коммуникативного намерения и т.д.; социокультурный, включающий знание социокультурного контекста, в котором используется язык, а также знание того влияния, которое оказывает социокультурный контекст на выбор языковых форм; дискурсивный как «способность понять и достичь когерентности отдельных высказываний в значимых коммуникативных моделях»; стратегический компонент как способность использовать вербальные и невербальные стратегии для компенсации пробелов в знании кода пользователем (Ван Эк, 1990, с.1-2; Ван Эк, 1991, с.80).

Одновременно с этим ученые настаивают, что компоненты ИКК не следует рассматривать как независимые друг от друга, поскольку они являются различными сторонами целостной коммуникативной компетенции. Это система, элементы которой являются взаимосвязанными и взаимозависимыми и синергетически обеспечивают ее функционирование как целого (Гураль С.К., 2009). Успешное функционирование системы в целом зависит от функционирования каждой из ее частей, поэтому очевидна необходимость включения всех составляющих иноязычной коммуникативной компетенции в процессе преподавания иностранных языков.

Важно также отметить, что среди компонентов ИКК, выделяемых большинством исследователей, содержание некоторых выходит за рамки исключительно знаний, умений и навыков, специфичных для иностранного языка, и включает умения, подразумевающие

и определенный уровень социальной компетентности говорящего (например, социокультурный и социолингвистический компонент).

Так, например, согласно В.В. Сафоновой, в состав иноязычной коммуникативной компетенции входят:

- 1) языковая компетенция;
- 2) речевая компетенция;
- 3) социокультурная компетенция, которая, в свою очередь, делится на:
 - а) лингвострановедческую компетенцию;
 - б) социолингвистическую компетенцию;
 - в) культуроведческую компетенцию.

Схема 1.1.4 Структура иноязычной коммуникативной компетенции по В.В. Сафоновой



Н.Г. Соколова, аналогично В.В. Сафоновой, делит коммуникативную компетенцию на языковую, речевую и социокультурную, состоящую из лингвострановедческой, социолингвистической и культуроведческой компетенций, однако последние три компетенции она причисляет не только к социокультурной, но и к межкультурной компетенции, ставя таким образом знак равенства между этими двумя понятиями, и делит межкультурную компетенцию на общекультурную и профессиональную, состоящую из межкультурной педагогической и межкультурной методической компетенций.

Схема 1.1.5 Структура коммуникативной компетенции по Н.Г. Соколовой



С точки зрения профессиональноориентированной иноязычной коммуникативной компетенции представляет интерес структура по Е.В. Кавнатской. Такой вид коммуникативной компетенции, по ее мнению, состоит из:

- 1) компенсационной компетенции;
- 2) предметной билингвальной компетенции;
- 3) языковой компетенции;
- 4) речевой компетенции и
- 5) социокультурной компетенции, включающей в себя:
 - а) общекультурную компетенцию;
 - б) социолингвистическую компетенцию;
 - в) поликультурную компетенцию;
 - г) бикультурную компетенцию;
 - д) социальную компетенцию.

Схема 1.1.6 Структура профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции по Б.В. Кавнатской



Проанализировав классификации иноязычной коммуникативной компетенции, мы взяли за основу модель ИКК В.В. Сафоновой, объясняя свой выбор тем, что обучение ИЯ студентов профиля «Рекреационная география и туризм» относится к обучению ИЯ для специальных целей и социокультурная компетенция в таком составе в рамках ИКК приобретает особую значимость в силу специфики профиля.

При этом *языковую компетенцию* можно охарактеризовать как хорошее знание системы изучаемого языка, его фонетических единиц и законов, словарного состава, грамматических форм и моделей, стилей и стилистических средств. Согласно утверждению Н. Хомского, языковая компетенция – это способность понимать/производить неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаний и правил их соединения (Хомский Н., 1972). А.П. Василевич рассматривают языковую компетенцию как интеграцию

речевых умений, необходимых для коммуникации и овладения языком как учебной дисциплиной (Василевич А.П., 1983). Е.Д. Божович, в свою очередь, понимает языковую компетенцию как психологическую систему, состоящую из речевого опыта и знаний о языке, структура которой представляет собой интеграцию фонетического, морфологического, лексического, фразеологического и синтаксического уровней (Божович Е.Д., 1997). М.Н. Вятютнев трактует языковую компетенцию как систему правил для передачи значений с помощью единиц языка различных уровней; способность использовать говорящим системно-структурные образования семантического, синтаксического, морфологического и фонологического характера (Вятютнев М.Н., 1975). А.А. Леонтьев определяет языковую компетенцию как языковую способность, языковой процесс и языковой стандарт (Леонтьев А.А., 1999).

Речевая компетенция, согласно В.В. Сафоновой, – это свободное практическое владение речью на изучаемом языке, умение говорить правильно, бегло и динамично как в диалоге, так и в виде монолога, хорошо понимать слышимую и читаемую речь. Речевая компетенция включает осознание явлений языка и речи, владение всеми сторонами речи – фонетической, грамматической, лексической – и на этой основе развивается умение строить связное речевое высказывание. Эти вопросы достаточно полно освещены в трудах Е.А. Быстровой, И.А. Зимней, Д.И. Изаренкова, А.А. Леонтьева, В.Н. Макаровой, Е.И. Пассова и мн. др. Формирование речевой компетенции студентов предполагает совершенствование умения выбирать наиболее эффективную стратегию речевого поведения, развитие всех видов речевой деятельности – говорения, аудирования, чтения и письма, а также всех умений и навыков, лежащих в их основе. Кроме того, речевая компетенция включает речевую культуру, грамотность, знание функций языка, владение деловой устной и письменной речью. Помимо этого, формирование речевой компетенции также включает представление студентов об обществе, его устройстве, о социальных отношениях, моделировании разных форм общения и предполагает развитие умений оценивать информацию, организовывать внимание и мыслительную деятельность собеседника, рефлексировать тактику общения, владеть речевой культурой.

Социокультурная компетенция – это знание студентами национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка (их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры страны) и способов пользоваться ими в процессе общения. Не вызывает сомнения тот факт, что наиболее важными элементами социокультурной компетенции, незнание которых значительно затрудняет общение и взаимопонимание с представителями иноязычных культур, являются: знание культурного фона (история, традиции, обычаи и реалии народа носителя языка);

знание и соблюдение норм и правил речевого поведения; понимание и использование различного рода лакун, аллюзий и других культурнообусловленных единиц языка и речи таких, как идиомы, пословицы, поговорки и крылатые выражения (Барышников Н.В., 1994).

Я. Ван Эк рассматривает социокультурную компетенцию как некоторую степень знакомства с социокультурным контекстом, в котором используется язык, тем самым, определяя социокультурную компетенцию лишь как некие знания о социокультурном окружении, а необходимые умения и навыки он выносит в другие виды компетенций (социолингвистическую, стратегическую, социальную) (Van Ek J., 1987).

Социокультурная компетенция определяется И.Л. Бим как поведенческая, в том числе этикетная, предполагающая знание социокультурного контекста (Бим И.Л., 1996).

П.В. Сысоев и Р.П. Мильруд выделяют социокультурную компетенцию как некий социокультурный комплекс, сложившийся в обществе: "...a combination of values, behaviour, customs, traditions, language, achievements etc., developed in a certain society and characterising it" (Sysoyev P.V., Milrood R.P., 1997, p.7).

Н.Б. Ишханян определяет социокультурную компетенцию как способность индивида осуществлять межкультурную коммуникацию, базирующуюся на: 1) знаниях лексических единиц с национально-культурной семантикой и умении применять их в ситуациях межкультурного общения; 2) владении социокультурно-обусловленными сценариями и национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной техники, принятой в данной этнокультуре; 3) умении использовать фоновые знания (историко-культурного, социокультурного и этнокультурного фонов) для достижения культурного взаимопонимания с носителями языка (Ишханян Н.Б., 1996).

Н.А. Игнатенко рассматривает иноязычную социокультурную компетенцию как знание социокультурного контекста использования иностранного языка и умение взаимодействовать в данном контексте (Игнатенко, Н.А., 2000).

Г.В. Елизарова показывает наличие социокультурного компонента как стержня, который присутствует в структуре лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, стратегической и социальной компетенций и связывает их воедино (Елизарова Г.В., 2001).

В.В. Сафонова внутри социокультурной компетенции выделяет совокупность нескольких компетенций, в их число входят *лингвострановедческая*, *социолингвистическая* и *культуроведческая* компетенции, формирующие социальный пласт иноязычной коммуникативной компетенции участников иноязычного общения. Согласно В.В. Сафоновой, эти компетенции иерархически зависимы и каждая

последующая компетенция формируется на основе предыдущей, являясь ее конкретизацией. Например, формирование лингвострановедческой компетенции возможно лишь при наличии некоего уровня сформированной культуроведческой компетенции, которая предполагает наличие определенных знаний о культуре страны изучаемого языка. Социолингвистическая компетенция, в свою очередь, требует наличия некоего уровня лингвострановедческой компетенции, позволяющей варьировать свое речевое поведение в конкретном социуме (Сафонова В.В., 1992).

Так, Р.К. Миньяр-Белоручев, например, рассматривает *лингвострановедческую* компетенцию как целостную систему представлений о национальных обычаях, традициях, реалиях страны изучаемого языка, позволяющих извлекать из лексики примерно ту же информацию, что и его носители, и добиваться тем самым полноценной коммуникации (Миньяр-Белоручев Р.К., 1993).

А.Л. Бердичевский под лингвострановедческой компетенцией понимает знание о современных особенностях социокультурного развития стран изучаемого языка и умение осуществлять свое речевое поведение в соответствии с ними (Бердичевский А.Л., 1993).

Под *социолингвистической* компетенцией М.Ю. Сеница понимает владение набором языковых средств и способность осуществить их выбор «в зависимости от основных аспектов контекста, в котором протекает общение, от общепринятых, соответствующих традициям определенного социума правил использования языка, а также от конкретной ситуации общения, а именно – от таких ее элементов, как коммуникативные цели, намерения, основные характеристики коммуникантов (их статусные и ситуационные роли), тема и обстановка (место)» (Сеница М.Ю., 2000, с. 14).

О.Е. Ломакина определяет социолингвистическую компетенцию как совокупность знаний, умений, навыков, необходимых для использования и преобразования языковых форм «в зависимости от ситуации общения, которая обусловлена задачей, темой, местом общения, социальными и коммуникативными ролями общающихся» (Ломакина О.Е., 2006, с. 478).

По мнению Ю.В. Манухиной, социолингвистическая компетенция представляет собой совокупность определенных знаний, умений и навыков, позволяющих осуществить межкультурную коммуникацию «в зависимости от контекста, в котором она реализуется, от традиционных правил употребления языковых единиц и невербальных компонентов общения, принятых в данном социуме, от конкретной ситуации общения» (Манухина Ю.В., 2006, с. 32–33).

В понимании М.Ф. Овчинниковой социолингвистическая компетенция – это «способность языковой личности организовывать свое речевое поведение адекватно ситуациям общения с учетом коммуникативной цели, намерения, социальных статусов, ролей коммуникантов и обстановки общения в соответствии с социолингвистической нормой и установками конкретного национально-лингвокультурного сообщества» (Овчинникова М.Ф., 2008, с. 28–29).

Под *культуроведческой* компетенцией понимается комплекс экстралингвистических знаний, умений и навыков и приемов адекватного поведения в области иноязычной культуры или иными словами, способность осуществлять межкультурную коммуникацию, базирующуюся на знаниях лексических единиц с национально-культурным компонентом семантики и умения адекватного их применения в ситуациях межкультурного общения, а также умения использовать фоновые знания для достижения взаимопонимания в ситуациях опосредованного и непосредственного межкультурного общения.

По мнению С.В. Харитонова, культуроведческая компетенция заключается в творческом усвоении и осмыслении всего ценного как в культуре собственного народа, так и в других культурах (Харитонов С.В., 2006).

На основе анализа дефиниций компонентов социокультурной компетенции мы предприняли попытку определить их следующим образом: лингвострановедческий компонент – это лексические единицы с национально-культурной семантикой и умение их применять в ситуациях межкультурного общения; социолингвистический компонент – языковые особенности социальных слоев, представителей разных поколений, полов, общественных групп, диалектов; культуроведческий компонент – социокультурный, историко-культурный, этнокультурный фон.

Учитывая специфику направления обучения студентов профиля «Рекреационная география и туризм», социокультурная компетенция играет наиболее важную роль в развитии ИКК, поскольку на протяжении всего курса обучения студенты должны в силу будущей профессии овладевать знаниями в области туризма различных стран мира, в том числе и страны изучаемого языка. Так, например, одной из основных задач учебного курса по направлению подготовки 05.03.02 «География», профиль подготовки «Рекреационная география и туризм» является расширение страноведческого кругозора студента и ознакомление его с различными видами туризма в разных странах мира. В связи с этим, было определено предметное (тематическое) содержание обучения английскому языку бакалавра данного профиля, которое включает географическое положение изучаемой страны, экономическую и политическую системы, природные условия, особенности

климата и экологии, основные города и их достопримечательности, планирование путешествия в данную страну (город). В течение курса обучения студент должен освоить: сведения о среднестатистической семье изучаемой страны, ее системе образования, досуге, спорте, выдающихся личностях (лингвострановедческий компонент); достижения культуры и культурные традиции страны, национальные праздники и традиции их проведения (культуроведческий компонент); принятые нормы поведения в различных жизненных ситуациях и речевого этикета (социолингвистический компонент). Эти знания позволяют формировать социокультурную компетенцию во всем ее многообразии и овладевать не только новым языковым кодом, но и присущим его носителям образом жизни, обычаями, достижениями культуры с учетом культурно-психологических особенностей коммуникативного поведения носителей языка. Например, при обучении студента вести диалог с англоговорящим собеседником необходимо прививать ему такие коммуникативные навыки, как мера и допустимость тематики, соблюдение дистанции в процессе разговора, другими словами, учить его навыкам коммуникативной стратегии. Коммуникативная стратегия – это совокупность языковых средств и речевых приемов, используемых для достижения определенной коммуникативной цели.

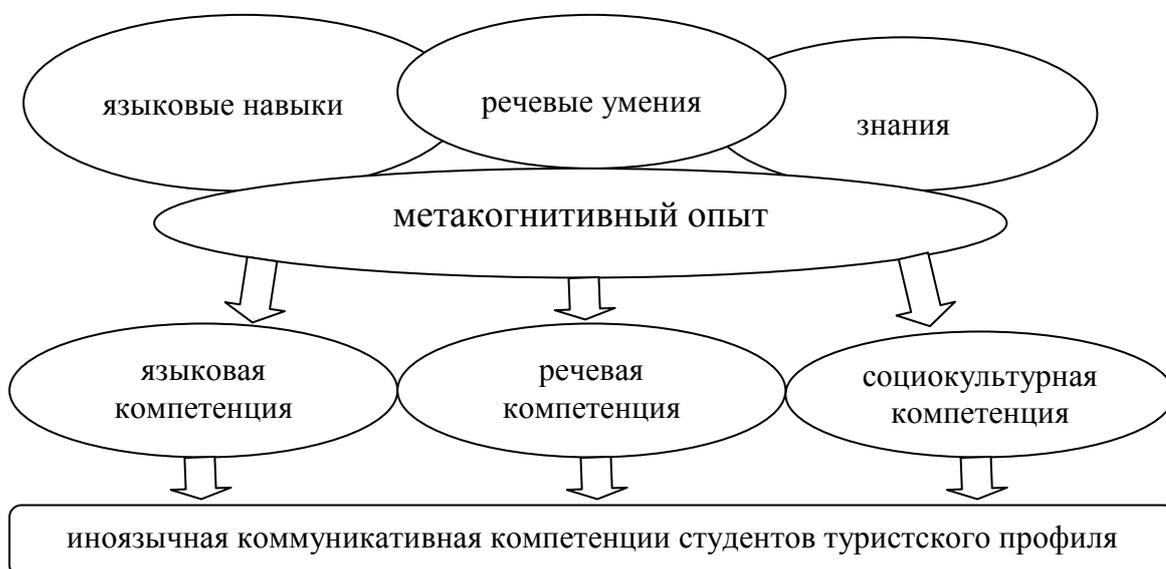
Согласно Ю.Б. Кузьменковой, существуют две стратегии: маневрирования и реагирования (Кузьменкова Ю.Б., 2006). Стратегия маневрирования включает в себя стратегии дистанцирования, уклонения и намек, которые характеризуют англоязычную коммуникацию с высокими возможностями вербального маневрирования, лавирования, уклонения от прямолинейности и иносказательности высказываний. Стратегия реагирования адресована реципиенту, который выполняет свою основную функцию – поддержать собеседника путем адекватного реагирования в процессе беседы, а в случае заминки – умения продолжить разговор.

Однако при формировании социокультурной компетенции у студентов необходимо развивать не только их представления о ценностях, обычаях, традициях, нормах поведения носителей другой культуры, но и умение сопоставлять элементы иноязычной культуры с элементами культуры своей страны. Поэтому содержание обучения иностранному языку, на наш взгляд, должно включать информацию о родном регионе, религиях родной страны и родном языке. Региональные знания выступают в качестве механизма социального воздействия и способствуют формированию норм и моделей речевого поведения социумов. Практика показывает, что иногда студенты имеют более глубокие знания о стране изучаемого языка и не могут рассказать об особенностях и традициях родного края. Благодаря региональному компоненту, у обучающихся можно воспитывать чувство патриотизма, гордость за свою страну, город. Обучение с учетом

регионального компонента дает возможность сопоставления культур, проведения исследований с использованием компаративного метода. Формирование социокультурной компетенции у студентов способствует развитию их умений, во-первых, формулировать высказывания в рамках изученных тем относительно социальных явлений и событий страны изучаемого языка, апеллируя к родной действительности; во-вторых, понимать принципы организации и продуцировать связный устный или письменный текст в соответствии с социокультурной ситуацией общения; в-третьих, рефлексировать над полученной информацией с учетом ранее полученных знаний, что, безусловно, способствуют формированию у студентов метакогнитивного опыта, который основан на принципах регуляции и контроля познавательной деятельности, умений студентов обдумывать полученную информацию, сопоставляя ее с уже накопленной.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод, что иноязычную коммуникативную компетенцию следует рассматривать, прежде всего, как результат профессиональной подготовки, готовность к иноязычной деятельности выпускника в различных сферах в соответствии с его приоритетами. Иноязычная коммуникативная компетенция – это не просто совокупность знаний, умений, навыков. Ее развитие предполагает самостоятельную деятельность студента, в том числе работу над собой как личностью, поскольку любой процесс коммуникации подразумевает индивидуальный подход личности к самому процессу коммуникации, предмету обсуждения, и большая роль в успешности этой деятельности отводится метакогнитивным процессам. Таким образом, опираясь на изложенное выше, мы предлагаем структуру ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм», представленную на схеме 1.1.7.

Схема 1.1.7. Структура ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм»



1.2. Технология веб-квест в формировании речевых умений студентов неязыковых вузов

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС ВПО-3) нацелен на формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов нелингвистических факультетов на базе профильноориентированного обучения и предполагает использование инновационных методов обучения, при которых студент вовлечен в процесс поиска и обработки информации для накопления, организации и структурирования полученных знаний.

Одним из эффективных средств формирования ИКК студента, изучающего иностранный язык вне иноязычной среды, а именно таковы типичные условия обучения в неязыковых вузах, является погружение в виртуальное пространство, которое моделирует аутентичную иноязычную интерактивную языковую среду. Таким виртуальным пространством может служить Интернет и другие информационно-коммуникационные технологии (ИКТ).

В настоящее время, когда ИКТ прочно заняли свои позиции в образовании, возникает потребность глубокого анализа всего того, что применяется и внедряется в учебный процесс, в частности, использование ИКТ в обучении ИЯ. В связи с этим есть смысл рассматривать форму обучения с помощью ИКТ как интегрированный процесс, в основе которого лежит коммуникативный метод. Сущность коммуникативного метода сводится к тому, что обучение любому иностранному языку, в том числе обучение говорению на иностранном языке, невозможно без общения, или коммуникации, где формой общения является диалог двух или более собеседников (Пассов Е.И., 1989). Опираясь на данную парадигму, следует отметить, что наиболее всесторонне используемые возможности ИКТ в учебно-воспитательном процессе проявляются в том случае, когда именно иноязычная коммуникативная компетенция играет ведущую роль, а не грамматические знания языка. Кроме того, с помощью ИКТ на занятиях представляется возможным снять некий психологический и языковой барьер, который зачастую является одним из основных проблем при изучении иностранного языка студентами неязыковых факультетов. Ни для кого не секрет, что в настоящее время для современной молодежи компьютер является чуть ли не основным источником получения информации, а значит, соответствует естественным потребностям и желаниям студента и является уникальным средством ненавязчивого обучения. Поэтому сегодня перед преподавателями иностранного языка встают новые задачи и открываются новые возможности. Коммуникация не ограничивается более ни местом, ни временем и легко выходит за

рамки аудитории, чего нельзя было представить себе каких-нибудь десять-пятнадцать лет назад. Известно, что ИКТ способствует интенсификации процесса образования и ускоряет процесс получения и переработки информации и знаний. Кроме того, использование ИКТ способствует повышению качества обучения, приучает студентов самостоятельно получать необходимые знания в течение всей жизни и позволяет им легче адаптироваться в условиях быстро меняющейся действительности. Использование ИКТ при обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза открывает новые перспективы для широкого применения форм парной и групповой работы, а обучение чтению и говорению приобретает новую форму, поскольку Интернет дает исключительную возможность установления прямого контакта с носителем языка. Использование ИКТ способствует развитию общеучебных умений, таких как «умение ставить в учебной деятельности нестандартные учебные задачи и находить вместе с тем нестандартные способы их решения» (Маркова А.К., 1990, с. 47), т.к. помимо «широких познавательных мотивов (интереса к знаниям) у студентов формируются и учебно-познавательные мотивы (интерес к способам приобретения знаний)» (Маркова А.К., 1990, с. 45).

Существует много факторов, обуславливающих ориентацию современной системы образования на построение учебного процесса на базе ИКТ. Одним из основных факторов, на наш взгляд, является стремительно возросшее количество пользователей Интернет в России за последние годы. Согласно данным исследовательской компании comScore, которая занимается анализом ключевых европейских трендов, Россия заняла первое место среди европейских стран по количеству пользователей, ежемесячно выходящих в Интернет (ММХ, декабрь 2012, аудитория от 15 лет). Каждый месяц в «рунет» выходит 61,3 млн. человек, что составляет 15% всего Интернет-населения Европы. Второе место занимает Германия с аудиторией в 52,4 млн., и замыкает тройку лидеров Франция, Интернет-аудитория которой насчитывает 43 млн. посетителей. Россия также лидирует по росту Интернет-аудитории в 2012 г. (+15%), уступая только Италии (+17%). Кроме того, Россия вошла в тройку стран с самой большой долей просмотров страниц с мобильных устройств в Европе. Если в Турции, например, на долю просмотров страниц с мобильных устройств, таких как планшеты и мобильные телефоны, приходится всего 3,8%, то в России этот показатель составляет 25,1%. Выше России расположились только Великобритания, где просмотры страниц с мобильных устройств составляют примерно одну треть всех просмотров, а также Ирландия, где этот показатель равен 27% (Ведомости, 2012). Такая популярность Интернета в обществе создала серьезные предпосылки для успешной интеграции ИКТ в образовательный процесс.

Еще одним немаловажным фактором успешного внедрения ИКТ в образование стал все возрастающий уровень технического оснащения в образовательных учреждениях России. Однако далеко не все преподаватели с радостью и оптимизмом принимают это (не новое) явление и относятся к средствам Интернет-технологий с недоверием. Причиной тому могут быть неполная осведомленность, а зачастую и незнание принципов работы и богатства возможностей, которые предоставляют информационные технологии в образовании в настоящее время, а главное, страх перед нововведением или попросту нежелание менять устоявшийся традиционный метод работы.

В связи с этим следует упомянуть слова Ю.С. Брановского, который утверждает, что в процессе развития коммуникативной компетенции большую роль играет информационная культура обучаемого (Брановский Ю.С., 2000). Не менее важно работать и над информационной культурой самого преподавателя, поскольку в информационном обществе любой профессионал должен быть готов к быстрому восприятию и обработке больших объемов информации и своевременному овладению современными средствами, методами и технологиями. Кроме того, появляется взаимосвязь между информированностью одного человека и информацией, приобретенной другими людьми. Согласно Ю.С. Брановскому, информационная культура – это умение целенаправленно работать с информацией и использовать для ее получения, обработки и передачи компьютерные информационные технологии, современные технические средства и методы (Брановский Ю.С., 2000).

Вышесказанное говорит о том, что современный профессионал должен обладать информационной культурой как одной из составляющих общей культуры, а значит развивать свою информационно-коммуникационную компетенцию на протяжении всей жизни. Информационная культура связана с социальной природой человека и является продуктом разнообразных творческих способностей человека, и проявляется, по мнению Ю.С. Брановского, в следующих аспектах:

- в конкретных навыках по использованию технических устройств (от телефона до персонального компьютера и компьютерных сетей);
- в способности использовать в своей деятельности компьютерные информационные технологии, базовой составляющей которых являются многочисленные программные продукты;
- в умении извлекать информацию из различных источников, как из периодической печати, так и из электронных коммуникаций, представлять ее в понятном виде и уметь ее эффективно использовать;
- во владении основами аналитической переработки информации;

- в умении работать с различной информацией;
- в знании особенностей информационных потоков в своей области деятельности.

Неотъемлемой частью информационной культуры специалиста любого профиля является знание новых информационных технологий и умение их применять в своей деятельности как для рутинных операций, так и в неординарных ситуациях, требующих нетрадиционного творческого подхода. Необходимо отметить, что информационно-коммуникационная компетенция включена в число как профессиональных, так и универсальных инструментальных и системных компетенций студентов, согласно документам ФГОС ВПО-3.

Таким образом, под иноязычной информационно-коммуникационной компетенцией можно понимать знание иноязычных профессионально значимых источников информации, умение искать, накапливать, перерабатывать и использовать информацию для продуцирования нового знания в процессе профессиональной коммуникативно-познавательной деятельности (Евдокимова М.Г., 2007).

Несмотря на то, что в работах многих зарубежных авторов (Ahmad K., Corbett G., Rogers M., Sussex R. (1985); Davies G., Higgins J. (1982); Higgins, Johns (1985); Holec H. (1979,1988); Holmberg B. (1973, 1981, 1986, 1993, 1994); Hubbard Philip (1992); Kenning M.M., Kenning M.J. (1983); Keegan D. (1986); Moore, M. (1996), Eastment D.; Tanguay Edward (1997); Furstenberg G. (1996); Plomin J.; Tyson R. (1997, 1999); Univerwood J. H. (1984) и др.), а также в работах отечественных исследователей (Э.Г. Азимов, А.А. Андреев, Е.В. Бондаревская, Т.В. Васильева, Е.В. Виноградова, С.Г. Григорьев, Н.Н. Диканская, Л.А. Дунаева, М.Г. Евдокимова, М.Л. Емельянова, Б.В. Илькевич, О.В. Киселева, Д.Д. Климентьев, Н.Л. Лукошкина, С.И. Макаров, А.И. Нелунов, Е.С. Полат, П.В. Сысоев, Т.В. Чепрасова, Т.Л. Шапошникова и др.) раскрывается дидактический потенциал использования ИКТ в процессе обучения ИЯ, появление новых технологических возможностей требует от методики обучения ИЯ расширения и углубления концептуальных основ использования ИКТ при формировании и развитии ИКК студентов.

Исходя из этого, высшим учебным заведениям необходимо обеспечивать высокий уровень информационной культуры студента и преподавателя, необходимый для работы в конкретной сфере деятельности. Развивая информационно-коммуникационную компетенцию студентов, можно с равным успехом использовать на занятиях соответствующие социальные сервисы подкастов (Podcast) с целью обучения аудированию и говорению. Podcast – от англ. «iPod» (распространенная марка MP3 плеера) и «broadcast» (вещать), т.е. широко вещание. Подкаст – это популярный Интернет-ресурс для создания и распространения звуко/видеофайлов в стиле радио- и телепередач в

Интернете, поэтому среди них можно найти большое количество аутентичного материала, например, новости CNN. Преимущество подкастов перед обычным телевидением состоит в том, что их можно просматривать или прослушивать не в установленное время, а в любое удобное для пользователя. Подкасты имеют определенную тематику и периодичность издания, а также различаются по длительности (от нескольких минут до нескольких часов). Подкасты создаются для разных целей, в том числе и для учебных, поэтому такой вид ресурса очень удобен в использовании на занятиях по иностранному языку. Данный вид технологии не имеет больших различий с применением традиционных аудиофайлов с той же обучающей целью, однако привлекательность первых для студентов может способствовать неким мотивационным потенциалом.

Другим примером применения технологий для развития данной компетенции является ситуация, когда в процессе изучения новой лексики преподаватель рекомендует студентам пользоваться не традиционным словарем на бумажном носителе, а каким-либо электронным (планшетом, смартфоном, ноутбуком и пр).

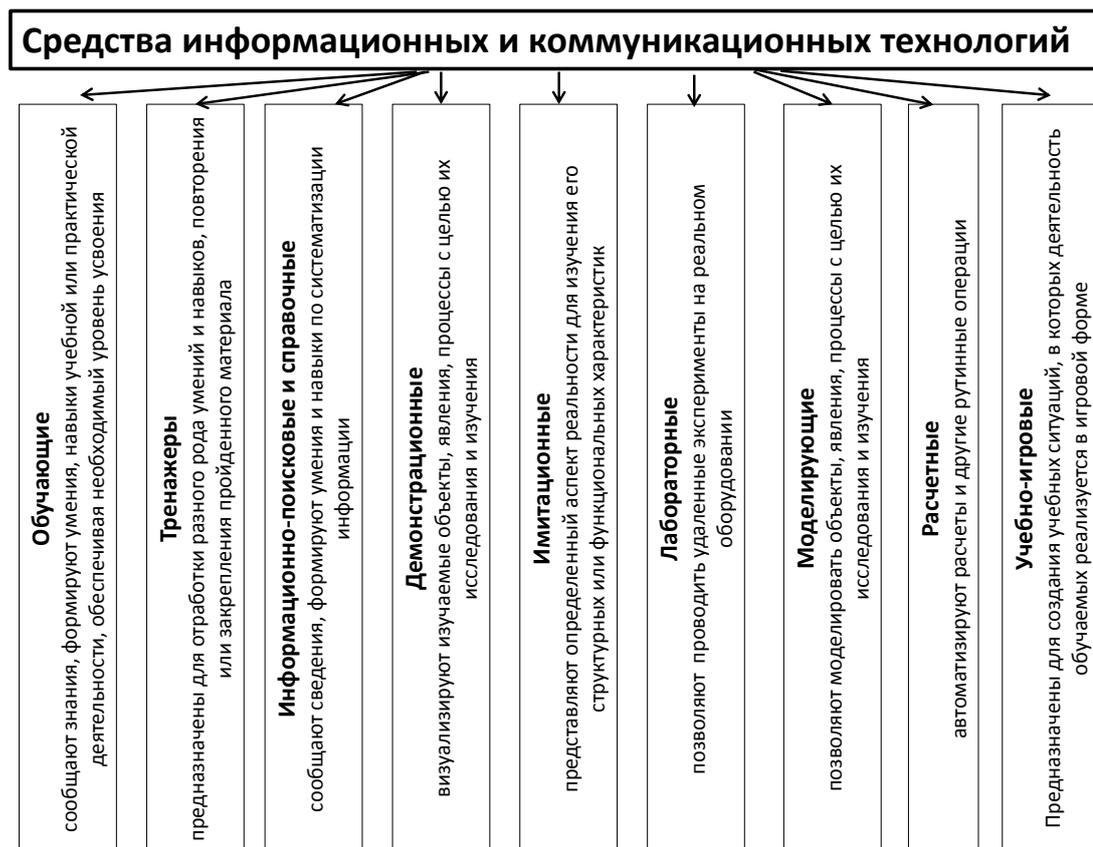
С помощью отдельных ресурсов можно достаточно успешно развивать тот или иной языковой навык. Например, помимо уже упомянутых вики, развитию умения письма в значительной мере может способствовать регулярное применение блогов (онлайн дневник, журнал) или обычного текстового редактора, а такой инструмент как CD-ROM помогает оптимизировать процесс формирования лексических и грамматических навыков (Dudeneу,G, 2007). Однако целью современного образования, базирующегося на компетентностном подходе к обучению, является формирование и развитие целого ряда компетенций, под которыми понимается совокупность знаний, навыков и умений, формируемых в процессе обучения по определенному направлению подготовки, а также способность к выполнению какой-либо деятельности на основе полученных знаний, навыков и умений. На базе необходимых компетенций, жизненном опыте и ценностях формируется компетентность личности в целом, которая является личностным свойством и проявляется в способности эффективно решать проблемы и задачи, возникающие в реальных ситуациях повседневной жизни (Баграмова Н.В., 2002, с.4). Следовательно, применение ИКТ в обучении эффективно только в том случае, если технологии применяются в рамках определенной модели обучения, разработанной с учетом решаемых задач, специфики обучаемых, их потребностей и условий обучения. Только в случае грамотного выбора ИКТ, соответствующих данной модели, образовательный процесс будет иметь поистине инновационный характер, расширит образовательные возможности, позволит индивидуализировать и дифференцировать обучение, повысит мотивацию

студентов и создаст условия для самообразования и самосовершенствования на протяжении всей жизни.

Акцент на самостоятельной работе студентов подразумевает увеличение количества часов внеаудиторной работы. Зачастую курс иностранного языка поддерживается курсом обучения на базе ИКТ. При этом наиболее распространенными вариантами применения ИКТ в обучении являются использование ряда ИКТ инструментов на базе разных платформ или использование одной обучающей платформы, которая позволяет интегрировать на ее базе целый ряд ИКТ приложений. Первый вариант имеет следующие преимущества и недостатки. Постоянно обновляющиеся ИКТ приложения, их все более и более продвинутый уровень функциональности и дизайна существенно повышают мотивацию студентов и приносят элемент новизны практически в каждое занятие. Более того, некоторые программные приложения превосходно подходят для развития иноязычного лексического запаса и повышения грамотности студентов, позволяют работать с аутентичными текстовыми, аудио- и видео-ресурсами. С другой стороны, постоянный акцент на применение новых технологий смещает фокус обучения с предмета на ИКТ компонент. Иногда создается впечатление, что студенты осваивают не речевые умения, а повышают свою информационно-коммуникационную компетенцию, поэтому необходимо использовать новые технологии «дозированно», с учетом правильного определения места их в структуре занятий, целесообразности использования в соответствии с поставленными целями и задачами. Внедрение ИКТ в процесс обучения может решать следующие дидактические задачи:

- совершенствование организации преподавания, повышение индивидуализации обучения;
- повышение продуктивности самоподготовки студентов;
- индивидуализация работы самого преподавателя;
- ускорение тиражирования и доступа к достижениям педагогической практики;
- усиление мотивации к обучению;
- активизация процесса обучения, возможность привлечения студентов к исследовательской деятельности;
- обеспечение гибкости процесса обучения.

Схема 1.2.1. Классификация средств ИКТ по области методического назначения



Несмотря на широкий спектр Интернет-ресурсов в глобальной сети Интернет, созданных на многих языках мира и по различным тематикам, особое внимание, на наш взгляд, заслуживают учебные Интернет-ресурсы (УИР), поскольку создаются они исключительно для учебных целей. Так, например, англоязычная образовательная платформа Филаментелити (Filamentality) предлагает пять видов УИР: Хотлист (Hotlist), Мультимедиа Скрепбук (Multimedia Scrapbook), Треже Хант (Treasure Hunt), Сабджект Семплер (Subject Sampler), Веб-квест (Webquest). Структура и методическое содержание каждого состоит в следующем: Хотлист – примерный перевод ‘список ссылок’ – содержит список сайтов с текстовым материалом по изучаемой теме; Мультимедиа Скрепбук, ‘мультимедийный альбом’, содержит коллекцию мультимедийных ресурсов (фотографии, аудиофайлы, видеоклипы, анимационные виртуальные туры и пр.); Треже Хант, который примерно можно перевести как ‘охота за сокровищами’, содержит список сайтов с текстовым и иллюстративным материалами, а также ресурсы мультимедиа. Главное его отличие заключается в наличии специальных окон для ответов на вопросы по содержанию информации, данной в ссылках, которые направлены, в основном, на поисковую деятельность студентов; Сабджект Семплер – ‘сборник примеров по теме’ – аналогично ‘Треже Хант’ требует от студентов ответов на вопросы, однако, по уровню сложности этот ресурс отличается тем, что вопросы направлены не на воссоздание объективной

энциклопедической реальности, а на дискуссию по заданной теме. Студент должен не просто ознакомиться с материалом и продемонстрировать уровень своей осведомленности, а выразить свою личную точку зрения относительно проблемы и аргументировать свой ответ. Веб-квест – ‘поиск в сети’ – по своей сути является интернет-проектом и представляет собой «сценарий проектной деятельности студентов по изучаемой теме с использованием различных ресурсов глобальной сети. Включая в себя все компоненты возможных ресурсов, веб-квест предполагает групповую работу учащихся в осуществлении проекта» (Сысоев П.В., 2009, с. 97). Таким образом, веб-квест содержит элементы проблемного обучения и направлен на активизацию поисково-познавательной деятельности и развитие когнитивных навыков и умений учащихся.

Впервые технология веб-квест была разработана в середине 90х гг. Берни Доджем (Bernie Dodge), специалистом в области образовательных технологий, профессором государственного университета Сан-Диего (США), а в феврале 1995 он впервые представил новый термин.

Из воспоминаний Тома Марча (Tom March), ученика и последователя Б. Доджа: «... в феврале 1995, у моего наставника, профессора государственного университета Сан-Диего, Берни Доджа, возникла идея, как интегрировать эту новую вещь, названную Всемирной Паутиной, в стены классной комнаты. ... С того самого времени ‘веб-квест’ стал одним из тех модных словечек, которое можно услышать тогда, когда педагоги обсуждают Сеть и образование. На самом деле, согласно статистике главной страницы веб-квеста, количество просмотров сейчас превышает 100 000 в месяц, ... около 900 запросов производится ежедневно... . Было время, когда мы с Берни Доджем сидели часами напролет без выходных в течение двух лет, обсуждая, споря и сомневаясь в правильности ответов на свои же вопросы, в поиске точного определения составляющих веб-квеста. Однажды на одном из таких совещаний Берни начертил схему того, как должна поступать и выходить информация, поместив в середину квадрат. Этот квадрат и был тем трансформатором, где только что приобретенная информация подвергается преобразованию в новое понимание. ... главная задача веб-квеста – упростить переход информации в усвоенное конструктивное понимание» (Марч Т., 2000).

Сам Берни Додж определил веб-квест так: веб-квест – это исследовательски-ориентированная деятельность, в которой вся информация, используемая учеником, добывается из Интернета (Додж Б., 1995).

Попытки расширить и дополнить определение веб-квеста были предприняты самим Т. Марчем, который значительно детализировал понятие и представил ряд теоретических формулировок, помогающих глубже проникнуть в суть веб-квеста. Веб-квест, по

определению Т. Марча, это построенная по типу опор (scaffolding) учебная структура, использующая ссылки на существенно важные ресурсы в Интернете и аутентичную задачу с целью мотивации студентов к исследованию проблемы с неоднозначным решением. Это развивает их умение работать как индивидуально, так и в группе, умение ведения поиска информации и ее преобразование в более глубокое знание (понимание) (Марч, Т. 1998). Т. Марч подробно анализирует все положения определения. Очевидно, необходимость в подобном толковании назрела вследствие недостаточно правильного понимания веб-квеста мировым педагогическим сообществом, о чем свидетельствуют многочисленные публикации, включающие неточные определения веб-квеста. К сожалению, многие преподаватели понимают под веб-квестом простой набор ссылок, выбранных преподавателем в сети, из которых студенты должны извлечь информацию, чтобы затем ее воспроизвести. Однако это скорее ассоциируется с ресурсом Хотлист. Суть веб-квеста состоит в том, что студенты должны решить проблему, которая не имеет однозначного решения, а ссылки подбираются таким образом, чтобы проблема рассматривалась с разных ракурсов, при этом информация в ссылках не дает точного ответа на поставленный вопрос. Студенты должны извлечь из всего предложенного многообразия текстового, графического и видеоматериалов необходимую информацию и сформулировать свой собственный вывод самостоятельно, работая при этом в команде.

Согласно Б. Доджу, веб-квесты могут быть долгосрочными и краткосрочными. Учебной целью любого веб-квеста является приобретение знаний и их интеграция в систему знаний, а также глубокий анализ и преобразование собранной информации в некое новое понимание. Разница заключается, в первую очередь, в протяженности проекта, а также в уровне сложности решения задачи, степени проблемности и форме подачи результата.

В структуру веб-квеста входят обязательные разделы:

Введение (Introduction) – формулирование темы или название проекта, а также описание его значимости и ценности при изучении текущей темы, раздела.

Задание (Task) – цель проекта, условия выполнения, проблема и пути ее оптимального решения, конечный результат (форма отчетности).

Процесс (Process) – пошаговое описание процесса работы, распределение обязанностей каждого участника или каждой мини-группы с соответствующим перечнем ссылок.

Ресурсы (Resources) – список ссылок, выбранных заранее преподавателем, для выполнения цели проекта. Здесь же могут быть и вопросы по каждой ссылке, составленные преподавателем, в зависимости от вида веб-квеста.

Обсуждение/Оценка результата (Reaching consensus/Evaluation) – критерии выполнения задания (описание критериев и параметров оценки веб-квеста). Критерии оценки зависят от типа учебных задач, которые решаются в веб-квесте.

Заключение (Conclusion) – подведение итогов, презентация и защита проекта.

Тематика веб-квестов может быть самой разнообразной, проблемные задания могут отличаться степенью сложности. Результаты выполнения веб-квеста, в зависимости от изучаемого материала, могут быть представлены в виде устного выступления, презентации, эссе, веб-страницы и т.п. Веб-квест может охватывать следующие виды заданий, представленные в Таблице 1.2.2. Подробное описание каждого вида заданий дано в Приложении 7 настоящего исследования.

Таблица 1.2.2. Виды заданий с использованием технологии веб-квест (типы веб-квестов)

Пересказ (Retelling task)	Планирование и проектирование (Design task)	Самопознание (Self-knowledge task)
Демонстрация понимания темы на основе материалов из разных источников в новом формате	Разработка плана или проекта на основе заданных условий	Исследование личности
Компиляция (Compilation task)	Творческое задание (Creative products task)	Аналитическая задача (Analytical task)
Продукт на основе сбора информации: создание книги кулинарных рецептов, виртуальной выставки и пр.	Создание пьесы, стихотворения, песни, видеоролика и пр.	Поиск и систематизация информации
Детектив, головоломка, таинственная история (Mystery task)	Достижение консенсуса (Consensus building task)	Оценка (Judgment task)
Выводы на основе противоречивых фактов	Выработка решения по острой проблеме	Обоснование определенной точки зрения
Журналистское расследование (Journalistic task)	Убеждение (Persuasion task)	Научные исследования (Scientific task)
Объективное изложение информации (разделение мнений и фактов)	Склонение на свою сторону оппонентов или нейтрально настроенных лиц	Изучение различных явлений, фактов на основе разных источников

Филипп Бенц, например, считает, что веб-квест отражает суть конструктивного подхода к обучению. Студенты не только собирают и организуют информацию, полученную из Интернета, они направляют свою деятельность на поставленную перед ними задачу, часто связанную с их будущей профессией. Мы разделяем точку зрения ученого и считаем, что внедрение в учебный процесс технологии веб-квест решает такую

немаловажную задачу современного российского образования, как переход от инструктивизма к конструктивному подходу в обучении иностранного языка.

Традиционно «инструктивизм» как теория обучения предполагает получение знания студентами вуза «в результате пассивной передачи информации от компетентных педагогов обучающемуся. Таким образом, педагог-инструктивист берет на себя ответственность за получение этих знаний и управление процессом обучения через распределение знаний» (Миллер С.М., 1999, с. 108). Этот подход делает акцент на технологических педагогических знаниях и определяет способ передачи учебной информации. Естественно, он реализуется в формате лекции, преподносит дуалистические знания («есть знания» – «нет знаний») и предполагает пассивность как перспективу обучения (зависимый или пассивный стиль обучения). Неэффективность такого обучения аксиоматична, однако от 70 до 90 % педагогов продолжают их использовать в профессиональной деятельности (Гардинер Л.Ф., 1998, с. 72). Во многом это объясняется собственным опытом обучения, полученным педагогом ранее. Хотя большинство педагогов используют активизирующие методы, реализуются они способами, совместимыми с преимущественно инструктивистским мировоззрением. Например, преподаватель может использовать сократический метод (метод опровержения или метод встречных доводов), но на инструктивистской основе.

Еще Д. Дьюи в начале 1900-х годов заметил, что заинтересованные студенты прилагают больше усилий для учебы. Эта идея сформировала концепцию «доминанты обучения студентов». Позже была разработана концепция «передачи обучения» в реальных условиях работы (Тайлер Р.Ф., 1987, с. 36). Эти события привели к возникновению нынешней «конструктивистской» теории, в соответствии с которой учащиеся могут формировать собственные знания под руководством педагогов. Вместо того, чтобы быть пассивными получателями информации и знаний, студенты становятся активными субъектами процесса обучения. «Конструктивистское обучение допускает возможность того, что учащийся осваивает новые знания в процессе принятия новой информации на основе предварительных знаний и опыта» (Олгрэн, 1998, с. 77). «Конструктивистский подход трансформирует педагога в модератора обучения, придавая большее значение роли студента в учении» (Берг З. 1995, с. 12).

Конструктивистская теория обучения открывает путь к реализации многомерного вида связей между педагогом, студентом, студенческими группировками и группой и содержанием. Используя этот подход, педагоги могут использовать комбинированные методы обучения, которые позволяют студентам объединить усилия в решении проблемы или освоении процесса обучения. Кроме того, преподаватели взаимодействуют друг с

другом по поводу содержания учебной информации в целях содействия профессиональному и личностному росту.

При осуществлении в учебном процессе «идеи конструктивизма» часто используют метод проектов, т.к. по сути метод проектов и есть развитие конструктивистского подхода в обучении. Поскольку веб-квест, как уже было сказано выше, по существу является веб-проектом, необходимо разобраться в концепции проектной методики.

Метод проектов имеет долгую историю, уходящую своими корнями в 17 столетие (Knoll M., 1991). Основанная в 1671 году Королевская Академия Архитектуры в Париже в 1702 году объявила конкурс строительных планов, эскизы которых были названы проектами. В первой половине 19 века замысел метода проектов из Архитектурной Академии во Франции распространяется на территории Германии, безусловно, преимущественно в форме ранней идеи рабочей школы или в профессиональном техническом образовании. Из Европы метод переходит в Америку: в 1879 году при Вашингтонском университете в Сент-Луисе была основана Школа ручного обучения (Manual Training School), где был использован метод проектов. Школьники должны были не только разработать проекты, но и выполнить их реально в технических мастерских. Они мастерили полки, подсвечники, строили моторы (Knoll M., 1992, S. 91).

В период между 1900 и 1915 гг. возникает самое настоящее «проектное движение» (Knoll M., 1992, S. 91), которое пропагандирует связь ориентации на ребенка и школьной реформы. Школы будущего Джона и Эвелин Дьюи описываются по существу как проектное обучение, которое, однако, «уже тогда существенно различалось и познало технические, практические, социальные и художественные варианты. В некотором смысле все могло быть «проектом», так что дискуссия устремилась к терминологическим разъяснениям или к теории метода проектов» (Олькерс Ю., 2003, с.19).

Вильям Килпатрик, работавший в педагогическом колледже при университете Колумбия в Нью-Йорке, предпринял попытку оформления этой теории в статье, опубликованной в 1918 году в «Рекорде педколледжа» - ведущем журнале американской школьной педагогики. Статья называлась «Метод проектов». «Килпатрик не упоминал предшественников и поступал так, как будто он был автором, изобретателем нового метода» (Westbrook R., 1991, p. 504). Таким образом, формально первенство открытия метода принадлежит Килпатрику, однако, фактически – эта лишь легенда.

Среди зарубежных исследователей, описывающих метод проектов в своих работах, выделяются Дж. Дьюи, Дж. К. Джонс, Х-Ю. Крумм, Р.Е. Вике, М. Легутке, Г. Гудьонс, Дж. Бастиан, Т. Хатчинсон, Д. Бринтон, П. Мастер, М. Уикс, Д. Фрид-бут, Ф. Столлер, Р. Ребе, Н. Видал, Г. Картер, Х. Томас, М. Феррагати, Э. Карминати, С. Хейнс, У. Тиль, А.

Папандрео, К. Шеппард, Г. Уорд, Дж. Генри и другие. В работах ученых подчеркивается, что проектная методика позволяет органично интегрировать знания обучающихся из разных областей при решении одной проблемы, дает возможность применять полученные знания на практике, учитывает интересы, склонности, потребности обучающихся, положительно сказывается на мотивационной сфере, способствует развитию познавательных потребностей и творческого потенциала обучающихся.

В России метод проектов начал развиваться в начале XX века. В 1905 году под руководством русского педагога С. Т. Шацкого была организована небольшая группа сотрудников, которая пыталась активно использовать проектные методы в практике преподавания. Идея была подхвачена многими российскими педагогами с энтузиазмом и стала быстро развиваться. Однако в годы советской власти метод проектов был осужден в силу своего «фривольного» характера и впоследствии запрещен. С тех пор, вплоть до недавнего времени, в России больше не предпринималось каких-либо серьезных попыток возродить этот метод.

Вместе с тем, в зарубежной школе он активно и весьма успешно развивался. В США, Великобритании, Германии, Нидерландах и многих других странах метод проектов нашел широкое распространение и приобрел большую популярность в силу рационального сочетания теоретических знаний и их практического применения для решения конкретных проблем окружающей действительности в совместной деятельности школьников. «Я знаю, для чего мне надо то, что я познаю, и где, и как я могу эти знания применить» – вот основной тезис современного понимания метода проектов, который привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями (Полат Е.С., 2003, с. 33). Несмотря на то, что со временем идеи метода проектов претерпели некоторую эволюцию, суть его остается прежней – стимулировать интерес обучаемых к определенной проблеме и, обладая определенными знаниями, решить эту проблему путем познавательной деятельности, а впоследствии уметь применять полученные знания на практике. Согласно Дж. Дьюи, это способствует развитию рефлексорного или критического мышления. Суть рефлексорного мышления – вечный поиск фактов, их анализ, размышления над их достоверностью, логическое выстраивание фактов для познания нового, для нахождения выхода из сомнения, формирования уверенности, основанной на аргументированном рассуждении. Потребность в разрешении сомнения является постоянным и руководящим фактором во всем процессе рефлексии. Где нет вопроса или проблемы для разрешения или где нет затруднения, которое нужно преодолеть, поток мыслей становится алогичным.

Именно проблема устанавливает цель мысли, а цель контролирует процесс мышления (Dewey, J., 1925).

Таким образом, метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность – индивидуальную, парную, групповую, которую обучающиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот метод органично сочетается с групповыми методами. Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы. Решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование совокупности разнообразных методов, средств обучения, а с другой, предполагает необходимость интегрирования знаний, умений применять знания из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Конечным результатом проекта должен быть готовый продукт, а именно то, что можно использовать в дальнейшей деятельности.

Сегодня среди российских исследователей, занимающихся проблемами проектной методики, можно выделить таких ученых, как Э.В. Бурцеву, В.В. Гузеева, М.И. Гуревич, Н.О. Деньгину, М.Г. Евдокимову, И.А. Зимнюю, Е.С. Полат, А. А. Карачева, В.В. Копылову, Г.А. Лебедеву, О.М. Моисееву, Н.Ю. Пахомову, Т.Е. Сахарову, Я.В., И.И. Скворцову, Я.В. Тараскину, Н.И. Торунову и других.

Согласно концепции М.Г. Евдокимовой, проектная деятельность вовлекает, «включает» обучаемого в процесс обучения, и эта «включенность» (involvement) считается решающим фактором успешности обучения студента и развития его автономности в процессе изучения иностранного языка (Евдокимова, 2010).

В работе О.М. Моисеевой (1994) предлагается методическая система проектного обучения французскому языку учащихся на основе курса «Project English» Т. Хатчинсона (Hutchinson T., 1991). Наиболее полно учебное взаимодействие учащихся при обучении английскому языку на основе проектной методики описано в исследовании Н.И. Торуновой (1995). В исследовании И.И. Скворцовой (2000) разработана технология обучения учащихся иноязычной монологической речи на основе проектной методики. Проблеме обучения устному иноязычному общению учащихся с применением аутентичных материалов на основе проектной методики посвящена работа Н.О. Деньгиной (2000). Кроме того, обоснована эффективность проектной методики в воспитании обучающихся средствами иностранного языка (Копылова В.В., 2003). В диссертационном исследовании Э.В. Бурцевой (2002) учебный проект рассматривается как эффективное средство формирования мотивации при изучении иностранного языка в неязыковом вузе.

Я.В. Тараскина (2003) рассматривает проектную методику как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов языкового вуза. Так,

следуя за Я.В. Тараскиной, мы можем определить проектную методику как целенаправленную, в целом самостоятельную, деятельность учащихся, осуществляемую под гибким руководством преподавателя, ориентированную на решение исследовательской или социально значимой прагматической проблемы и на получение конкретного результата в виде материального и/или идеального продукта.

Е.С. Полат считает, что при обучении иностранному языку метод проектов может быть использован в любом типе учебных заведений при наличии определенных условий, а также на любом этапе обучения, если он соответствует определенным требованиям. Согласно Е.С. Полат, основными требованиями к использованию метода проектов являются:

- наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы/задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения;
- практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов самостоятельной (индивидуальная, парная, групповая) деятельности учащихся;
- структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).

Использование исследовательских методов предусматривает определенную последовательность действий:

- определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования;
- выдвижение гипотез решения задач;
- обсуждение методов исследования (статистических и экспериментальных методов, наблюдений и пр.);
- обсуждение способов оформления конечных результатов;
- сбор, систематизация и анализ полученных данных;
- подведение итогов, оформление результатов, их презентация;
- выводы, выдвижение новых проблем исследования (Полат Е.С., 2002).

В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, а также развитие критического и творческого мышления. Это совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельностью. Это путь познания, способ организации процесса познания. Поэтому, если мы говорим о методе проектов, то имеем в виду именно способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию),

которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом (Полат Е.С., 2003, с. 33).

Существуют различные подходы к классификации типов проектов как в зарубежной, так и в отечественной лингводидактике. Так, Дж. Генри предлагает классификацию проектов по степени участия преподавателя и студентов в решении вопросов содержания проектов и их выполнения и выделяет три типа проектов: 1) структурированные проекты, которые полностью организуются преподавателем; 2) неструктурированные проекты, организуемые, в основном, самими обучающимися; 3) полуструктурированные проекты – организуемые и преподавателем, и обучающимися (Henry J., 1994).

М. Феррагати (Ferragatti M., 1984), Э.Карминати (1984), М. Легутке (Legutke M., 1983) и У. Тиль (Thiel W., 1983) выделяют в качестве критерия классификации проектов отношение темы проекта к реальности и выделяют на этой основе следующие три типа проектов: 1) проекты, связанные с событиями и явлениями реального мира; 2) проекты с симулированными событиями и явлениями реального мира; 3) проекты, связанные с интересами обучаемых, которые могут быть связаны с реальным миром как напрямую, так и виртуально.

С. Хейнс (Haines S., 1989), М. Легутке (Legutke M., 1991) и Х. Томас (Thomas H., 1991) классифицируют проекты по методам сбора информации и ее источникам и выделяют следующие типы: 1) исследовательские проекты; 2) корреспондентские проекты; 3) проекты-опросники; 4) проекты, основанные на прямом общении, лицом к лицу, с собеседниками, приглашенными в класс.

На основе анализа типологии проектов (Полат Е.С., 2002) и веб-квестов в соответствии с их признаками и критериями классификации была составлена сравнительная таблица (1.2.1).

Таблица 1.2.1. Сравнительная таблица типологии проектов и веб-квестов в соответствии с их признаками и критериями классификации

№	Тип	Проект	Тип	Веб-квест	Классификация

1	Исследовательский	а) хорошо продуманная структура; б) четко сформулированная цель; в) заинтересованность каждого участника; г) обработка результатов;	Научное исследование	а) имеет структуру из 6 разделов; б) цель формулируется перед выполнением; в) постановка «аутентичной» задачи (по Т. Марчу); г) обязательный анализ результатов;	У О М И Н И С У Ю Ш И И М Э Т О Д
2	Творческий	а) студенты сами намечают и развивают план действий; б) это сочинения, видеофильмы, стенные газеты, экспедиции и т. д.	Творческое задание	а) студенты вырабатывают стратегию самостоятельно; б) это создание пьесы, стихотворения, песни, видеоролика и пр.	
3	Рольно-игровой	а) каждый участник выбирает для себя определенную роль; б) структура только намечается и остается открытой до окончания проекта;	Любой веб-квест	а) каждый участник выбирает для себя или получает определенную роль; б) точно спрогнозировать итог веб-квеста почти невозможно;	
4	Практико-ориентированный	а) четко обозначенная цель, ориентированная на соц. интересы участников; б) результат – газета, документ, видеофильм, звукозапись, спектакль, проект закона и т.д.; в) требует сценария всей деятельности участников, определяющий функции каждого; г) участие в обработке и оформлении информации д) обсуждение рез-тов, их корректировка; е) презентация рез-тов с последующим их применением;	Компиляция или пересказ	а) четко обозначенная цель, ориентированная на подлинную заинтересованность участников; б) результат – книги кулинарных рецептов, виртуальные выставки, капсулы времени; в) обязательный сценарий всей деятельности и разбивка на роли (функции); г) участие в корректировке и компиляции информации.; д) обсуждение результатов и их оформление; е) презентация продукта;	
5	Монопроект	а) проводится по наиболее сложным темам страноведческого социального характера; б) поурочно структурирован, имеет четко поставленные цели и задачи;	Предметный	а) посвящен одной проблеме по любой тематике, в том числе страноведческой, социальной и др.; б) имеет четкую структуру с заранее обозначенной целью; в) направлен на получение знаний и умений в одной области;	
					Предметно-

6	Межпредметный	а) выполняется во внеурочное время; б) объединяет несколько предметов; в) решает сложные проблемы, например, проблемы сохранения окружающей среды; г) требует четкой координации работы всех учителей-предметников;	Межпредметный	а) интегрирует знания из разных областей; б) может решать несколько задач в одном формате, например, отследить статистику въездного туризма в странах Карибского бассейна (на ин. яз); в) требуется тщательная подготовка и широкий кругозор преподавателя;	
7	Открытый	преподаватель непосредственно участвует в работе, организуя и направляя ее, а также координируя деятельность всех участников;	Открытый	преподаватель является равноправным участником веб-квеста (имеет свою роль), а также организует процесс, координируя деятельность студентов;	Характер координации
8	Скрытый	преподаватель не вмешивается в работу, изучает дневники и отчеты обучаемых, беседует с членами группы, наблюдает за процессом и может выступить в роли советчика;	Скрытый	преподаватель управляет процессом дистанционно, благодаря формату веб-квест: изучает ход работы с помощью спец. страницы, блога и пр., может выступить консультантом;	
9	Внутренний	проводится в пределах одного учебного заведения, округа, города;	Групповой	проводится в рамках одной группы, коллектива;	
10	Международный	проводится в рамках международного проекта, часто при обмене опытом;	Международный	на сегодняшний день прецедента нет, однако исключать такую форму проведения не стоит, т.к. гипотетически такой веб-квест возможен;	
11	Краткосрочный	рассчитан на одно, максимум три занятия;	Краткосрочный	рассчитан на одно-два занятия; результат – большой объем информации, оформленный в компактном формате;	Продолжительны

12	Долгосрочный	рассчитан на длительный период, (например, от одного месяца до одного года), который зависит от нескольких факторов: сложности, объема, доступности материала и пр.;	Долгосрочный	срок выполнения может длиться месяц и более, что зависит от уровня сложности, степени проблемности и формы подачи результата; отличается глубоким анализом собранной информации и ее преобразованием в некое новое понимание;	
----	--------------	--	--------------	---	--

Сегодня метод проектов все чаще реализуется с помощью компьютерных средств и технологий обучения. По мнению М.Г.Евдокимовой, это вызвано тем, что развитие компьютерной техники коренным образом видоизменяет содержание и способы организации будущей профессиональной деятельности выпускников вузов, которая сейчас немыслима без использования компьютера как средства деятельности и общения. «Под влиянием электронных средств совершается переход к иной модели коммуникации: преподаватель из источника знаний превращается в гида и модератора (moderator), ответственного за создание общего и личного образовательного пространства» (Евдокимова М.Г., 2010, с. 73).

Современные информационные технологии играют ведущую роль при разработке международных проектов. Такие проекты появились сравнительно недавно и называются телекоммуникационными проектами. Телекоммуникационный проект – это, прежде всего, учебно-познавательная совместная творческая или познавательная деятельность учащихся, партнеров, находящихся на значительном расстоянии друг от друга, основанная на компьютерной телекоммуникации и имеющая общую цель – исследование какой-либо проблемы при помощи согласованных методов, способов деятельности, направленных на достижение общего результата. В телекоммуникационной среде обучения ярко проявляется то обстоятельство, что обучающиеся в процессе обучения создают свое собственное понимание предметного содержания обучения. Специфика телекоммуникационных проектов заключается в том, что они всегда имеют межпредметный характер. Решение любой проблемы по теме проекта всегда требует привлечения интегрированного знания. Работа в международных проектах требует хороших знаний не только в области исследования конкретной проблемы, но определенной осведомленности в области национальной культуры партнера по проекту.

Одним из ярких примеров межкультурных телекоммуникационных может служить проект CULTURA (Культура), основанный на технологии Интернет-форумов. Проект был открыт в 1997 г. на базе факультета иностранных языков и литературы Массачусетского

технологического института Г. Фурстенбергом (Furstenberg G.) и С. Леветом (Levet S.), которые в настоящее время считаются основоположниками межкультурных форумов. В проекте участвуют американские студенты, изучающие французский язык, и французские студенты, изучающие английский, которые, общаясь между собой посредством форума, познают особенности культуры страны изучаемого языка через сравнение аутентичной социокультурной информации, анализируют ее и выводят в дискуссии как внутри учебных групп, так и в форумах с иностранными партнерами по проекту. Студенты наблюдают, анализируют и сравнивают информацию, получаемую на специально выделенном сайте, проецируют на особенности своей культуры, обмениваются мнениями, взаимно углубляя понимание культуры своих собеседников, изучают и исследуют все возрастающий поток материалов (фильмы, тексты, СМИ он-лайн), который призван стимулировать межкультурный анализ. Проект существует до сих пор, обновляясь и расширяя свои возможности. Таким образом, участие в телекоммуникационном проекте помогает обучающимся расширять свой кругозор, включиться в полилог культур, высказать свое отношение к проблеме, одновременно ознакомиться с точкой зрения других людей и толерантно отнестись к ней, иными словами, по-другому взглянуть на мир. В таком контексте технологию веб-квест можно отнести к категории телекоммуникационных проектов, поскольку весь Интернет представляет собой связь сотен миллионов компьютеров.

Говоря о преимуществах технологии веб-квест, стоит отметить, что она позволяет дистанционно управлять учебным процессом, обеспечивая студентов необходимым учебным материалом как текстовым, так и видео-, дополнительной информацией и коммуникациями, обеспечивая их высокую личностную включенность и деятельность самообучения. Если говорить о технологии веб-квест как о педагогической технологии, то эта технология включает в себя такие методы, как поисковый, исследовательский, проблемный, которые являются творческими по своей природе. Рациональное внедрение технологии веб-квест в образовательный процесс обеспечивает высокое качество подачи контента, т.к. при работе с ресурсами используются различные коммуникативные каналы (текстовый, звуковой, графический, сенсорный) (Д.М.Грицков, П.В.Сысоев, М.Н.Евстигнеев, 2008). В отличие от аудио- или печатного текста, которые могут иметь высокую информативную, образовательную, воспитательную и развивающую ценность, технология веб-квест имеет то преимущество, которое интегрирует различные аспекты речевого взаимодействия. Помимо информативного контента, в состав веб-квеста необходимо включать ресурсы главным образом с визуальной поддержкой об изучаемом объекте.

Так, использование видеоматериалов в обучении иностранному языку базируется на одном из старейших и основных методических принципов – принципе наглядности. Восприятие и переработка информации воплощаются в форме слухо-зрительного синтеза, который лег в основу целого направления в методике преподавания иностранных языков и послужил базой для создания и разработки аудиолингвального и аудиовизуального методов преподавания иностранных языков. Визуальная опора позволяет лучше понять и закрепить как фактическую информацию, так и языковые особенности речи в определенном контексте (Щукин А.Н., 2008).

Интерактивные видеоматериалы, входящие в состав веб-квеста, предоставляют неограниченные возможности для проведения анализа, построенного на сравнении и сопоставлении культурных реалий и характерных особенностей межкультурного общения. Участвующие в процессе восприятия зрительные и слуховые анализаторы способствуют получению более полных и точных представлений об изучаемых вопросах (Зимняя И.А., 1991). Кроме того, видеоматериал может оказывать эмоциональное воздействие на студентов и тем самым служить хорошим стимулом для увеличения степени эффективности работы и создания дополнительной мотивации в дальнейшей учебно-поисковой и творческой деятельности. Позитивной стороной технологии веб-квест является аутентичность языкового материала: действующие лица говорят с тем акцентом, который типичен для той или иной местности, а языковой материал современен в том смысле, что в потоке речи используются общепринятые выражения и идиомы.

Еще одно важное преимущество данной технологии заключается в том, что она позволяет индивидуализировать процесс изучения иностранного языка как по скорости усвоения информации, так и по ее глубине. Такой дифференцированный подход дает большой положительный результат и влияет на учебную мотивацию студентов, поскольку сила эмоционального воздействия вызывает интерес и положительный эмоциональный настрой на восприятие и тем самым создает условия для активной деятельности каждого учащегося.

Таким образом, технология веб-квест является уникальным средством подачи изучаемого аутентичного материала для студентов при изучении иностранного языка. Рациональное внедрение в учебный процесс технологии веб-квест способствует оптимальному развитию речевых умений студентов неязыковых факультетов.

Проведенный анализ *дидактического потенциала* технологии веб-квест дает основание утверждать, что данная технология позволяет:

- а) развивать навыки информационной деятельности;
- б) использовать иноязычные аутентичные материалы;

- в) стимулировать мотивацию студентов к обучению;
- г) повышать качество усвоения знаний по изучаемому предмету;
- д) развивать аналитическое и критическое мышление;
- е) развивать познавательную активность;
- ж) организовать самостоятельную форму работы, как индивидуальную, так и групповую;
- з) обеспечивать интерактивность в процессе обучения ИЯ;
- и) формировать метакогнитивный опыт и способность к рефлексии;
- к) решать междисциплинарные задачи теоретического и прикладного характера;
- л) развивать рецептивные и продуктивные виды речевой деятельности;
- м) развивать творческий потенциал;
- н) формировать общие умения овладения стратегией усвоения учебного материала.

Согласно новым требованиям ООП неязыковых факультетов ФГОС ВПО, по окончании курса студенты должны овладеть набором определенных речевых умений. Изучая документы образовательных программ по иностранному языку, мы руководствовались требованиями к уровню иноязычной коммуникативной компетенции студентов, которые заключаются в рамках Основного уровня (A1– A2) и Повышенного уровня (B1) (CEF, 1996).

В рамках неязыкового факультета языковая компетенция определяется как способность студента адекватно интегрировать усвоенные фонетические, лексические и грамматические единицы языка в свою речевую деятельность. При этом фонетический аспект языковой компетенции выражается в способности студента реализовать в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности совокупность звуковых средств иностранного языка: артикуляцию звуков; восприятие и воспроизведение интонации языка; перевод звуков и транскрипционных знаков в буквенную форму - и ориентирован на формирование и совершенствование слухо-произносительных навыков применительно к новому языковому и речевому материалу.

Лексический аспект языковой компетенции выражается в способности студента использовать пассивный и активный словарный запас в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности. Объем лексики в рамках обозначенной тематики и проблематики общения должен составлять 1200 лексических единиц.

Грамматический аспект языковой компетенции выражается в способности студента использовать грамматический минимум в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности. Коррекция и развитие навыков продуктивного использования основных грамматических форм и конструкций должны включать: видовременную систему глагола, типы простого и сложного предложения, наклонение, модальность, залог и служебные

части речи, а также формирование и совершенствование орфографических навыков применительно к новому языковому и речевому материалу.

Речевая компетенция, согласно стандартам неязыковых вузов, охватывает следующие сферы общения: бытовую, учебно-познавательную и профессиональную. При формировании речевой компетенции в бытовой сфере для развития рецептивных видов речевой деятельности (аудирование и чтение) требуется понимать несложные общественно-политические и публицистические тексты по обозначенной тематике. Для развития продуктивных видов речевой деятельности (говорение и письмо) владеть монологической речью (делать описания, сообщения), диалогической речью (задавать вопросы, участвовать в беседе по тематике) и уметь писать письма личного характера.

При формировании речевой компетенции в учебно-познавательной сфере для развития рецептивных видов речевой деятельности требуется понимать основное содержание текстов, понимать запрашиваемую информацию. Для развития продуктивных видов речевой деятельности уметь строить монолог (описание, сообщение, повествование по заданной тематике), а при овладении письмом уметь вести записи из аудиофайлов и текстов, а также тезисов выступлений, уметь заполнять бланки, анкеты и поддерживать контакт при помощи электронной почты.

При формировании речевой компетенции в профессиональной сфере для развития рецептивных видов речевой деятельности требуется понимать основное содержание публицистических, научно-популярных и научных текстов, а также понимать запрашиваемую информацию научно-популярных и прагматических текстов. Для развития продуктивных видов речевой деятельности студент должен уметь: составить в форме монолога описание, сделать сообщение, вести рассуждение по поводу перспектив карьерного роста/возможностей личностного развития, а также в форме диалога принять участие в интервью или собеседовании при приеме на работу. Помимо этого, студент должен уметь написать резюме (CV), а также тезисы письменного доклада.

Для формирования социокультурной компетенции и ее составляющих в процессе развития рецептивных видов речевой деятельности от студентов требуется понимать основное содержание общественно-политических, публицистических (медийных) текстов по обозначенной проблематике. При запросе информации необходимо понимать прагматические тексты справочно-информационного и рекламного характера по обозначенной проблематике, детально понимать общественно-политические, публицистические (медийные) тексты, прагматические тексты справочно-информационного и рекламного характера по обозначенной проблематике. При формировании продуктивных видов речевой деятельности (говорение) студент должен

уметь: составить монолог-описание (родного края, достопримечательностей, туристических маршрутов и т.д.), монолог-сообщение (о выдающихся личностях, открытиях, событиях и т.д.). Кроме того, вести диалог-расспрос (о поездке, увиденном, прочитанном) и диалог-обмен мнениями (по обозначенной проблематике). При формировании навыков и умений письма необходимо уметь заполнять формуляры и бланки прагматического характера (регистрационные бланки, таможенная декларация и т.д.), а также оформлять письменные проектные задания (презентации, буклеты, рекламные листовки, коллажи, постеры и пр.).

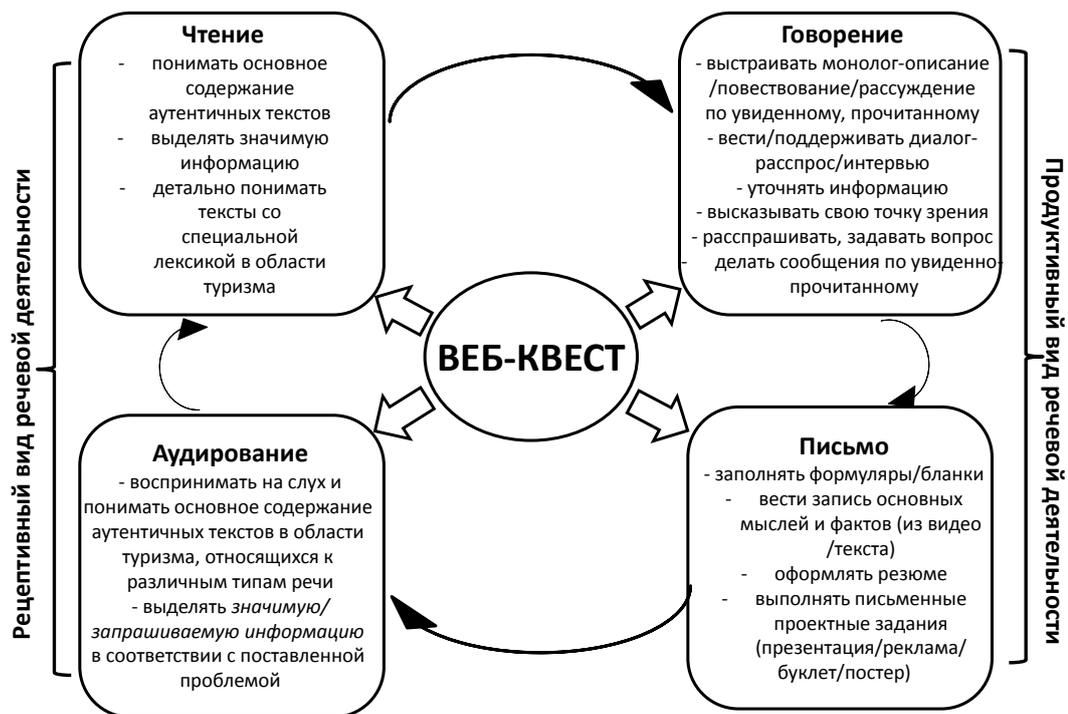
Проанализировав умения, разбитые на отдельные компетенции, которые входят в состав ИКК, и учитывая дидактический потенциал технологии вебквест при формировании ИКК, мы определили *номенклатуру речевых умений* студента профиля «Рекреационная география и туризм», развиваемых на основе технологии веб-квест. Номенклатура представлена в Таблице 1.2.3. и Схеме 1.2.

Таблица 1.2.3. Номенклатура речевых умений студента профиля «Рекреационная география и туризм», развиваемых посредством технологии веб-квест

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции посредством технологии веб-квест	
Вид речевой деятельности	Речевые умения
Аудирование	- воспринимать на слух основное содержание аутентичных общественно-политических, публицистических (медийных) и прагматических текстов, а также текстов с использованием специальной лексики в области туризма;
	- понимать основное содержание несложных аутентичных общественно-политических, публицистических (медийных) и прагматических текстов, относящихся к различным типам речи (сообщение, рассказ);
	- выделять значимую/запрашиваемую информацию в соответствии с поставленной проблемой в аутентичных общественно-политических, публицистических (медийных) и прагматических текстах с использованием специальной лексики в области туризма;
Чтение	- осуществлять поиск информации в соответствии с поставленной задачей;
	- понимать основное содержание несложных аутентичных общественно-политических, публицистических и прагматических текстов туристской направленности (рекламных и информационных буклетов, брошюр/проспектов), научно-популярных и научных текстов, блогов/веб-сайтов, связанных с туристской деятельностью;

	<ul style="list-style-type: none"> - детально понимать общественно-политические, публицистические (медийные) тексты, а также тексты с использованием специальной лексики в области туризма; - выделять значимую/запрашиваемую информацию из прагматических текстов туристской направленности справочно-информационного и рекламного характера;
Говорение	- выстраивать монолог-описание, монолог-повествование и монолог-рассуждение по увиденному, прочитанному;
	- начинать, вести/поддерживать и заканчивать диалог-расспрос об увиденном, прочитанном;
	- начинать, вести/поддерживать и заканчивать диалог-обмен мнениями и диалог-интервью/собеседование при приеме на работу, соблюдая нормы речевого этикета;
	- уточнять информацию (переспрос, перефразирование и др.);
	- расспрашивать собеседника, задавать вопросы и отвечать на них;
	- делать сообщения (кратко/подробно) по увиденному, прочитанному;
	- высказывать свою точку зрения по увиденному, прочитанному;
Письмо	- заполнять формуляры и бланки прагматического характера (анкеты, визы и пр.);
	- вести запись основных мыслей и фактов (из видео и текстового формата) по изучаемой проблематике;
	- оформлять Curriculum Vitae/Resume и сопроводительное письмо, необходимые при приеме на работу;
	- выполнять письменные проектные задания (письменное оформление презентаций, рекламных и информационных буклетов, постеров и пр).

Схема 1.2.2. Номенклатура речевых умений студента профиля «Рекреационная география и туризм», развиваемых посредством технологии веб-квест



1.3. Педагогические условия формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест

Сегодня, несмотря на большую популярность технологии веб-квест в обучении иноязычному общению, вопрос ее использования в учебном процессе остается недостаточно изученным с дидактической точки зрения. Так, в рамках решения четвертой задачи исследования мы обратились к исследованиям отечественных и зарубежных ученых, чтобы проанализировать разработанные ими технологии и алгоритмы применения веб-квеста в обучении иностранному языку с различными дидактическими целями. Применение технологии веб-квест описаны в работах Е.И. Багузиной (2011), О.В. Волковой (2010), Г.А. Воробьева (2004), Б. Доджа (1995), Т. Марча (2000) и др. Кроме того, в этой связи представляется целесообразным проанализировать некоторые основные научные труды, посвященные обучению иностранному языку на основе метода проектов, поскольку веб-квест по своей сути является веб-проектом, а также рассмотреть некоторые способы внедрения ИКТ в учебный процесс, так как веб-квест – это не что иное, как учебный Интернет-ресурс.

Е.И. Багузиной научно доказано, что внедрение веб-квест технологии в обучение иностранному языку позволяет создать на его базе целостный дидактический конструкт, включающий уникальную форму обучения, содержание, методы обучения и контроля и дающий возможность *дистанционно* управлять самостоятельной учебной деятельностью студентов в подготовленной и дидактически структурированной Интернет-среде, что обеспечивает необходимый процесс погружения студентов в иноязычную информационную среду с одновременным освоением методов поисково-конструктивной работы в ней (Багузина Е.И., 2011).

О.В. Волкова рассматривает веб-квест как вид информационных, проблемно ориентированных заданий индивидуального или группового обучения, направленных на формирование и развитие навыков *поисковой* и *исследовательской* деятельности студентов в процессе освоения, исследования, обработки и презентации языкового учебного материала (Волкова О.В., 2010).

Суть исследовательской работы О.С. Виноградовой заключается в формировании ИКК с использованием проблемных методов при обучении иноязычному общению. Ею сделан вывод, что отбор и структурирование материала должны осуществляться с учетом используемых проблемных методов, уровня интеллектуальной подготовленности слушателей, уровня сформированности критического и творческого мышления. *Проблематизация* может осуществляться на базе социолингвистического материала и

профессиональных задач как на уровне проблемных ситуаций, так и текстов в зависимости от вышеперечисленных факторов (Виноградова О.С., 2003).

Г.А. Воробьев в своей работе отмечает, что развитие социокультурной компетенции студентов языкового вуза возможно и целесообразно осуществлять с технологии веб-квест, которая обеспечивает в процессе обучения *аутентичность* используемых материалов, представленных в сети, а также *мотивацию* студентов к самостоятельной познавательной деятельности (Воробьев Г. А., 2004).

Ю.В. Кохендерфер выявляет дидактические свойства и методические функции языковых мультимедийных программ, к которым она относит: мультимедийность, *интерактивность*, обратную связь, универсальность, многоуровневость учебных языковых материалов, *автономность* (Кохендерфер Ю.В., 2013).

Т. Марч, один из основателей данной технологии, рассматривает веб-квест в аспекте когнитивной психологии, что позволяет понять ее не только с технологической точки зрения, но также и с позиции *взаимодействия* «обучающийся – информация» (Т. Марч, 2000).

Таким образом, проанализировав работы по данной проблематике и обнаружив очевидные характеристики, которые присутствуют в этих методах и унифицируют их, мы попытались выявить и обосновать ряд педагогических условий, необходимых для эффективного построения процесса обучения и развития интеллектуальных способностей студента на основе технологии веб-квест, определяющих иноязычную коммуникативную компетенцию. На наш взгляд, формирование ИКК посредством технологии веб-квест будет наиболее успешным, если будут учтены такие необходимые педагогические условия, как:

- 1) мотивация познавательной деятельности;
- 2) развитие умений мыслить и прогнозировать ситуацию;
- 3) аутентичность материала;
- 4) проблемность заданий;
- 5) управляемая самостоятельная деятельность;
- 6) атмосфера сотрудничества;
- 7) прямая и непрямая интерактивность.

1) Мотивация познавательной деятельности

В отечественной психологии проблема мотивации, хотя и относится к числу разработанных, однако на сегодняшний день представляется не полностью исследованной. Понятием «мотивация» принято называть позитивное стремление к удовлетворению осознанной или неосознанной потребности. Мотивация – это

побуждение человека к действию для достижения его личных целей (Лукашевич В.В., 2010), вызывающее активную деятельность личности с определенной направленностью. Поведение человека всегда мотивировано.

Существуют различные подходы к исследованию личности. Несмотря на различия в трактовках, во всех подходах в качестве ее ведущей характеристики выделяется направленность. Существуют разные определения этого понятия, например «динамическая тенденция» (С. Л. Рубинштейн), «смыслообразующий мотив» (А. Н. Леонтьев), «доминирующее отношение» (В. Н. Мясищев), «основная жизненная направленность» (Б. Г. Ананьев).

Чаще всего под направленностью понимают совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от внешних факторов. Следует отметить, что направленность личности всегда социально обусловлена и формируется в процессе воспитания. «Направленность – это установки, ставшие свойствами личности и проявляющиеся в таких формах, как влечение, желание, стремление, интерес, склонность, идеал, мировоззрение, убеждение. Причем в основе всех форм направленности личности лежат мотивы деятельности» (Маклаков А.Г., с. 247).

Мотив – это потребность, стоящая выше по иерархии. Мотив формируется целями и, согласно мнению многих ученых, появляется не в начале, а конце действия. Существенным фактором является то, какие мотивы станут для человека ведущими, ведь именно они определяют направленность его личности. Поведение человека обычно определяется не одним мотивом, а их совокупностью, в которой мотивы могут находиться в определенном соотношении друг к другу по степени их воздействия на человека, поэтому мотивационная структура личности может рассматриваться как основа осуществления им определенных действий (Дорошев В.И., 2000).

В психологии существует несколько теорий относительно мотивации деятельности личности. Так, например, классическая теория мотивации Тейлора, теория иерархии потребностей Маслоу, теория ERG Альдерфера, двухфакторная модель Герцберга, теория приобретенных потребностей Мак-Клелланда), все они пытаются объяснить, как возникает, направляется, поддерживается и заканчивается целенаправленное поведение личности.

Среди отечественных ученых наибольших успехов в разработке теории мотивации достигли Л.С. Выготский и его ученики А.Н. Леонтьев и Б.Ф. Ломов. Лев Симхович Выготский, великий советский психолог, исследовал проблемы мотивации познавательной деятельности детей и подростков во многих своих трудах, таких, например, как «Педагогическая психология» (1926), «Мышление и речь» (1934) и мн. др.

Согласно теории Л.С. Выготского, психика человека основана на двух параллельных уровнях развития – высшем и низшем, которые и определяют высокие и низкие потребности человека и развиваются параллельно. Это означает, что удовлетворение потребностей одного уровня с помощью средств другого невозможно. Л.С. Выготский сделал вывод о том, что высшие и низшие потребности, развиваясь параллельно и самостоятельно, совокупно управляют поведением человека и его деятельностью. Исследуя проблемы мотивации познавательной деятельности учащихся, Л.С. Выготский вывел три основных «закона», первый из которых гласит: прежде чем ты хочешь призвать учащегося к какой-либо деятельности, заинтересуй его ею, позаботься о том, чтобы обнаружить, что он готов к этой деятельности, что у него напряжены все силы, необходимые для нее, и что учащийся будет действовать сам, преподавателю же остается только руководить и направлять его деятельность (Выготский Л.С., 1996). Весь вопрос в том, насколько интерес направлен по линии самого изучаемого предмета, а не связан с посторонним для него влиянием наград, наказаний, страха, желания угодить и т.п. Таким образом, закон заключается не только в том, чтобы вызвать интерес, но чтобы интерес был определенно направлен, писал Л.С. Выготский о втором своем законе (1996). Третий, и последний, закон использования интереса предписывает построить всю педагогическую систему в непосредственной близости к жизни, учить учащихся тому, что их интересует, начинать с того, что им знакомо и естественно возбуждает их интерес (Выготский Л.С., 1996).

Следовательно, главными рычагами мотивации должны быть не только заинтересованность студентов в поиске нужной им информации, но и их готовность самостоятельно выполнить поставленную задачу в связи с их личной заинтересованностью в решении данного вопроса. Кроме того, важно, чтобы это решение соответствовало современным течениям и было актуально. Следовательно, оптимальный путь формирования мотивации у обучающихся – это обращение к действительно интересным для них проблемам, создание условий самореализации и самоутверждения в близкой им среде. На наш взгляд, задания на основе ресурса веб-квест можно составлять таким образом, что они будут соответствовать как личным интересам студента, так и его профессиональной заинтересованности в решении заданной проблемы. При этом необходимо понять, насколько способен студент выполнить поставленные перед ним задачи и насколько он мотивирован для их выполнения.

Таким образом, *мотивация познавательной деятельности* должна стать обязательным педагогическим условием при формировании ИКК студентов посредством технологии веб-квест.

2) Развитие умений мыслить и прогнозировать ситуацию

Развитие мышления начинается в младенческом возрасте в течение первого года жизни, согласно словам Л.С. Выготского, в течение двух лет жизни (Выготский Л.С., 1999). Формирование мышления идет независимо от функции речи по своим собственным законам. Основным условием развития мышления детей является их целенаправленное воспитание и обучение. Одновременно у ребенка усиливаются и побуждения к мыслительной деятельности – познавательные интересы. Мышление развивается на протяжении всей жизни человека в процессе его деятельности. На каждом возрастном этапе мышление имеет свои особенности.

В 1956 году американский ученый психолог Бенджамин Блум (Bloom B.S.) написал книгу «Таксономия Образовательных Целей: Сфера Познания». С тех пор его шестиуровневое описание мышления неоднократно адаптировалось и применялось в самых разных условиях. Его список когнитивных процессов организован иерархически. Начинается таксономия с самого простого уровня – припоминание уже известной информации (знания) и развивается до наиболее комплексного, который состоит в выработке суждений о ценности и значимости той или иной идеи. Согласно его концепции, образовательные цели разбиваются на три области: когнитивную, аффективную и психомоторную. Умения и навыки в когнитивной области касаются знания, понимания и критического мышления. К аффективной (эмоционально-ценностной) области относятся цели формирования эмоционально-личностного отношения к явлениям окружающего мира, начиная от простого восприятия, интереса до усвоения ценностных ориентаций и отношений, их активного проявления. В эту сферу попадают такие цели: формирование интересов и склонностей, переживание тех или иных чувств, формирование отношения, его осознание и проявление в деятельности. Умения в психомоторной области описывают способность к манипуляциям с орудиями или инструментами. Психомоторные цели обычно связывают с изменением или развитием практических навыков. Когнитивные цели разбиты на шесть уровней.

Уровень 1 – знание. Эта категория обозначает запоминание и воспроизведение изученного материала. Речь может идти о различных видах содержания – от конкретных фактов до целостных теорий. Общая черта этой категории – припоминание соответствующих сведений. При этом обучающийся знает (запоминает и воспроизводит): употребляемые термины, конкретные факты, методы и процедуры, основные понятия, правила и принципы.

Уровень 2 – понимание. Показателем способности понимать значение изученного может служить преобразование (трансляция) материала из одной формы выражения в

другую, например, перевод с одного языка на другой. В качестве показателя понимания может также выступать интерпретация материала учащимся (объяснение, краткое изложение) или же предположение о дальнейшем ходе явлений, событий (прогнозирование). Такие учебные результаты превосходят простое запоминание материала. Обучающийся понимает факты, правила и принципы; интерпретирует словесный материал, схемы, графики, диаграммы; предположительно описывает будущие последствия, вытекающие из имеющихся данных.

Уровень 3 – применение. Эта категория обозначает умение использовать изученный материал в конкретных условиях и в новых ситуациях. Сюда относится применение правил, методов, понятий, законов, принципов, теорий. Соответствующие результаты обучения требуют более высокого уровня владения материалом, чем понимание. Обучающийся использует понятия и принципы в новых ситуациях; применяет законы, теории в конкретных практических ситуациях; демонстрирует правильное применение метода или процедуры.

Уровень 4 – анализ. Эта категория обозначает умение разбить материал на составляющие части так, чтобы ясно выступала его структура. Сюда входит вычленение частей целого, выявление взаимосвязей между ними, осознание принципов организации целого. Обучающийся выделяет скрытые (неявные) предположения; видит ошибки и упущения в логике рассуждений; проводит разграничения между фактами и следствиями; оценивает значимость данных.

Уровень 5 – синтез. Эта категория обозначает умение комбинировать элементы так, чтобы получить целое, обладающее новизной. Таким новым продуктом может быть сообщение (выступление, доклад), план действий, схемы, упорядочивающие имеющиеся сведения. Достижение соответствующих учебных результатов предполагает деятельность творческого характера, направленную на создание новых схем, структур. Обучающийся пишет небольшое творческое сочинение; предлагает план проведения эксперимента; использует знания из различных областей, чтобы составить план решения той или иной проблемы.

Уровень 6 – оценка. Эта категория означает умение оценивать значение того или иного материала. Суждения обучающегося должны основываться на четких критериях: внутренних (структурных, логических) или внешних (соответствие намеченной цели). Критерии могут определяться самим обучающимся или предлагаться преподавателем. Данная категория предполагает достижение учебных результатов всех предшествующих категорий. Обучающийся оценивает: логику построения материала в виде письменного текста; соответствие выводов имеющимся данным, значимость того или иного продукта

деятельности, исходя из внутренних критериев; значимость того или иного продукта деятельности, исходя из внешних критериев.

Однако сегодня мы живем уже не в том мире, чем тот, применительно к которому Блум создавал свою Таксономию в 1956 году. В области образования произошел огромный скачок, благодаря информатизации общества. Сегодня преподавание и обучение – это значительно большее, чем просто мышление. Оно также включает в себя чувства и убеждения участников образовательного процесса, а также их социальную и культурную образованность.

Если мы хотим повысить уровень образования в стране, мы должны будем привить учащимся такие качества, которые делают человека разумным, обучаемым, мыслящим созданием. (Bauer J., 1993) Значит нужно научить ученика мыслить, развивать критическое мышление. Еще в 1933 г. Джон Дьюи, американский педагог-новатор, сказал, что «научить человека мыслить» является главной задачей системы образования (Halpern D., 2000).

Дайана Халперн рассматривает критическое мышление как использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата. Это определение характеризует мышление как нечто отличающееся контролируемостью, обоснованностью и целенаправленностью. Это такой тип мышления, к которому прибегают при решении задач, формулировании выводов, вероятностной оценке и принятии решений. При этом думающий студент использует навыки, которые обоснованы и эффективны для конкретной ситуации и типа решаемой задачи (Halpern D., 2000).

Критическое мышление – это способность анализировать информацию с позиции логики и личностно-психологического подхода с тем, чтобы применять полученные результаты как к стандартным, так и к нестандартным ситуациям, вопросам, проблемам. Это способность ставить новые вопросы, вырабатывать разнообразные аргументы, принимать независимые, продуманные решения.

Признаки критического мышления:

- формирование позитивного опыта из всего, что происходит с человеком;
- формирование самостоятельного, ответственного мышления;
- аргументированное мышление;
- многогранное мышление;
- индивидуальное мышление;
- социальное мышление.

Определение критического мышления обычно включает в себя умение прогнозировать ситуацию, наблюдать, обобщать, сравнивать, выдвигать гипотезы и устанавливать связи, рассуждать по аналогии и выявлять причины, а также предполагает рациональный и творческий подход к рассмотрению любых вопросов.

В начале 90-х XX века была разработана технология развития критического мышления (ТРКМ) американскими учеными К. Мередит, Ч. Темпл, Дж. Стил. Она была предложена как особая стратегия обучения, отвечающая на вопрос: как учить мыслить? Технология включает различные приемы, касающиеся работы с информацией, организацию работы в классе, группе, работу с различными типами вопросов, активное чтение, графические способы организации материала и пр.

Цель технологии – развитие мыслительных навыков учащихся, необходимых не только в учебе, но и в обычной жизни, чтобы уметь принимать взвешенные решения, работать с информацией, анализировать различные стороны явлений и др.

Основная идея – создать такую атмосферу учения, при которой учащиеся совместно с преподавателем активно работают, сознательно размышляют над процессом обучения, отслеживают, подтверждают, опровергают или расширяют знания, новые идеи, чувства или мнения об окружающем мире. Главное правило данной технологии – задавать вопросы, проявлять любознательность и самостоятельно добывать знания. Поэтому нужно учить учеников задавать вопросы при решении задач, учить вести диалог (Halpern D, 2000).

Основа технологии – трехфазовая структура занятия: вызов, осмысление, рефлексия.

Технология представляет собой совокупность разнообразных приемов, направленных на то, чтобы сначала заинтересовать студента (создать мотивацию), затем предоставить ему условия для осмысления материала и, наконец, помочь ему обобщить приобретенные знания.

На стадии вызова задача преподавателя состоит в том, чтобы активизировать, заинтересовать студента, мотивировать его на дальнейшую работу с помощью соответствующих приемов и методов (Приложение 6) и таким образом «вызвать» уже имеющиеся знания. Задача студентов заключается во «вспоминании» того, что им известно по изучаемой проблеме. Они задают вопросы, на которые хотели бы получить ответы, делают заметки, записи и систематизируют информацию.

На стадии осмысления студенты работают непосредственно с полученной информацией. С помощью специальных приемов (Приложение 6) преподаватель

сохраняет активность студентов, а чтение, аудирование и другие виды деятельности приобретают осмысленный характер.

На стадии рефлексии информация анализируется, интерпретируется, перерабатывается творчески. С помощью инновационных приемов (Приложение 6) преподаватель «возвращает» студентов к первоначальным записям для того, чтобы сравнить «новую» информацию со «старой» и внести изменения, дополнения, после чего дает творческое, исследовательское или практическое задание, которое выполняется на основе изученной информации.

Итак, особенностью данной педагогической технологии является то, что обучающийся сам конструирует весь процесс, исходя из реальных и конкретных целей, сам отслеживает направления своего развития, сам определяет конечный результат. С другой стороны, данная стратегия ориентирована на развитие навыков вдумчивой работы с информацией (Загашев И. О. , 2003).

Проанализировав вышесказанное, мы пришли к выводу, что таксономия Б. Блума, технология развития критического мышления и технология веб-квест имеют схожие этапы, которые созданы на основе традиционной классической гносеологии или эпистемологии (описание движения научно-познавательного процесса как хода мышления) (Схема 1.3.1).

Схема 1.3.1.



Из данной схемы наглядно прослеживается потенциал технологии веб-квест для развития критического мышления, который базируется на основе этапов мышления по Б. Блуму и соответствует логике развития технологии РКМ.

Как было уже сказано, определение критического мышления обычно включает в себя умение *прогнозировать* ситуацию. Способность к прогнозированию – это особая способность, которая включена в реализацию таких функций деятельности, как

информационная, организаторская, коммуникативная, развивающая, поэтому благодаря этой способности совершенствуется овладение каждой из перечисленных функций. Способности к прогнозированию развиваются на речемыслительном уровне познавательной деятельности. Так, например, для анализа способности прогнозирования ученые Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков и В.Д. Шадриков учитывали качества речемыслительных процессов, поскольку «ни одна способность не является актуальной, реальной способностью, пока она органически не вобрала в себя систему соответствующих общественно выработанных операций; но ядро способности – это не усвоенная, не автоматизированная операция, а те психические процессы, посредством которых эти операции и их функционирование регулируются» (Рубинштейн С.Л., 1976, с. 227).

Прогностическая деятельность имеет своей целью познание будущего, поэтому, вероятно, для успешности этой деятельности значимыми будут те качества речемыслительных процессов, которые обеспечивают успешное познание будущего. Качества речемыслительных процессов, определяющие прогностическую способность, достаточно полно проявляются при установлении причинно-следственной связи, планировании, выдвижении и развитии гипотез, при реконструкции и преобразовании представлений в соответствии с заданной целью. Специфика прогностической, как и любой другой деятельности, обусловлена конкретным ее содержанием, а значит, и соответствующими знаниями, необходимыми для построения прогноза (Ломов Б.Ф., 1980).

Таким образом, *развитие умений мыслить и прогнозировать ситуацию* должны стать обязательным педагогическим условием при формировании ИКК студентов посредством технологии веб-квест.

3) Аутентичность материала

Т. Марч рассматривает веб-квест в аспекте когнитивной психологии. Он пишет, что веб-квест – это построенная по типу опор учебная структура, которая использует ссылки на необходимые ресурсы в Мировой Сети и «аутентичное задание» для мотивации студентов исследовать проблему с неоднозначным решением, а также для развития их способностей как к самостоятельной деятельности, так и к групповой, что способствует преобразованию полученной информации в более обдуманное понимание. Под «аутентичным заданием» (*authentic task*) Т. Марч понимает такое задание или задачу, которое не только привлечет внимание студентов, но и будет соответствовать их личной заинтересованности в силу своей актуальности или насущности, что и является *подлинным стимулом* для решения поставленной задачи.

Анализируя понятие «аутентичность», мы понимаем под ним «подлинный материал» (в нашем случае полученный из ресурсов Интернет). Е.В. Носонович и Р.П.

Мильруд характеризуют аутентичный учебный материал как текст, который представляет собой аутентичный дискурс. Дискурс – это текст, взятый в событийном аспекте; это речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей. Дискурсивная аутентичность текста предполагает его связь с аутентичной прагматической ситуацией, определяющей выбор языковых средств для решения коммуникативной задачи. Такому тексту присущи логическая целостность и тематическое единство (Носонович Е.В., Мильруд Р.П., 1999).

Актуальность использования аутентичных материалов в обучении ИЯ заключается в их функциональности. Под функциональностью понимают их ориентацию на реальное использование, так как они создают иллюзию приобщения к естественной языковой среде, что, согласно мнению многих ученых методологов, является главным фактором в успешном овладении коммуникативной компетенцией. Как показывает педагогический опыт, отсутствие аутентичных материалов в процессе обучения студентов профиля «Рекреационная география и туризм» в результате приводит к тому, что студент не может справиться с такой коммуникативной задачей в речевых ситуациях, как заказ билета, номера в гостинице, ориентирование по маршруту, поиск работы, вследствие различия норм этикета в родной стране и в стране изучаемого языка. Однако степень аутентичности включаемых в содержание обучения материалов является серьезной методической проблемой.

Для сравнительного анализа мы рассмотрели несколько точек зрения ученых на понятие «аутентичность материала», объединив их в таблицу (Таблица 1.3.1)

Таблица 1.3.1 . Характеристика аутентичности материала

Авторы	Виды/типы
К.С. Кричевская (1996)	Прагматические материалы: 1) подлинные произведения (литературные, изобразительные и пр.); 2) иллюстрации предметов реальной действительности (одежда, мебель и пр.);
Г.И. Воронина	1) функциональные тексты повседневного обихода; 2) информативные тексты;
Х. Уиддоусон (Widdowson Н., 1999)	1) подлинный материал; 2) аутентичный материал (допускается методическая обработка языкового материала);
Лео ван Лиер (Lier L., 1988)	1) аутентичность материалов; 2) прагматическая аутентичность; 3) личностная аутентичность;
М.Брин (Breen M., 1985)	1) аутентичность текстов, используемых в процессе обучения; 2) аутентичность восприятия этих текстов учащимися; 3) аутентичность учебных заданий; 4) аутентичность социальной ситуации на уроке.
Носонович	1) функциональная аутентичность

Е.В., Мильруд О.П.	2) лексико-фразеологическая аутентичность 3) грамматическая аутентичность 4) структурная аутентичность 5) статистические характеристики аутентичного текста
--------------------------	--

Итак, проанализировав мнения ученых, мы пришли к выводу, что, несмотря на большое разнообразие формулировок и классификаций, все авторы едины во мнении, что аутентичный материал – это материал, взятый из оригинальных источников, который характеризуется естественностью лексического наполнения и грамматических форм, социокультурной насыщенностью, ситуативной адекватностью используемых языковых средств и может быть использован при обучении иностранному языку.

Кроме того, на основании анализа методической литературы о критериях отбора материала из Интернет, при составлении веб-квеста помимо аутентичности необходимо учитывать:

- доступность (языкового уровня студентов);
- соответствие интересам и психо-возрастным особенностям студентов;
- информативность;
- социокультурный компонент;
- коммуникативное содержание;
- лингвистический потенциал;
- когнитивный потенциал;
- профессиональная направленность: наличие профессиональной и лингвострановедчески маркированной лексики.

Считаем целесообразным включить понятие *аутентичность материала* в перечень педагогических условий, необходимых при формировании ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест.

4) Проблемность заданий

Проблемные ситуации являются необходимым этапом развития познания и достаточно явно фиксируют противоречие между старым и новым знанием, когда старое знание не может развиваться на своем прежнем основании, а нуждается в его детализации или замене. Симптоматикой проблемных ситуаций является возникновение множества контрпримеров, которые влекут за собой множество вопросов и рождают ощущения сомнения, неуверенности и неудовлетворенности имеющимся знанием. Результатом выхода из проблемных ситуаций является возникновение новых рационально осмысленных форм организации теоретического знания (Философия, 2004).

Следует отметить, что в современной методике обучения иностранным языкам проблемная ситуация признается основной единицей обучения. Опора на проблемность в

обучении позволяет развивать у студентов аналитическое, критическое мышление, умение самостоятельно работать с информационным потоком, добывать новые знания, применять их на практике, эффективно взаимодействовать. *Во главе угла задания на основе веб-квест всегда стоит проблема, которую нужно решить, а ее отсутствие означает несостоятельность веб-квеста как такового.*

Проблема – это вопрос, не имеющий однозначного решения (степень неопределенности); неопределенностью проблема отличается от задачи. Разные авторы по-разному трактуют это понятие. Одни называют ее совокупностью суждений, которые включают в себя как ранее установленные факты, так и суждения о еще непознанном содержании объекта. Другие утверждают, что проблема выглядит как выраженное в понятии объективное противоречие между языком наблюдения и языком теории, эмпирическим фактом и теоретическим описанием. Например, В.П. Кохановский в своей книге «Основы философии» пишет, что проблема определяется неоднозначно: это может быть содержанием, которое еще не сформировалось в накопленном знании, а может быть реконструкцией имеющихся знаний. Однако неоспоримо то, что правильная постановка и решение проблемы служат средством для получения новых знаний. Важной предпосылкой успешного решения проблемы служит ее правильная постановка.

Поэтому для создания веб-квеста преподавателю в первую очередь необходимо корректно сформулировать проблему по изучаемой теме, которая в ходе работы над веб-квестом должна быть разрешена благодаря разным аргументациям и точкам зрения. Чтобы правильно сформулировать проблему, необходимо не только видеть проблемную ситуацию, но и указать возможные способы и средства ее решения. Так, постановка проблемы и принятие ее обучающимся возбуждает в нем определенное интеллектуальное напряжение, которое исчезает только после решения проблем.

Большое количество работ, посвященных проблемному обучению, написали такие авторы, как П.Я. Гальперин, Е.В. Ковалевская, Е.С. Полат и др., однако наиболее глубоко вопрос проблемных ситуаций исследовался Л.С. Выготским. Если использовать терминологию Л.С. Выготского, то проблемная ситуация может находиться в «зоне ближайшего развития», когда учащийся может разрешить ее только на границе своих возможностей, при максимальной активации своего интеллектуального, творческого и мотивационного потенциала (Выготский Л.С., 1996)

Проблемное обучение основано на получении новых знаний обучающимися посредством решения теоретических и практических проблем, задач в создающихся в силу этого проблемных ситуациях. В психологии выделяют три основных этапа в

решении проблемы: а) постановка проблемы; б) решение проблемы; в) проверка решения проблемы.

К основным понятиям проблемного обучения, по мнению Е. В. Ковалевской, относятся: проблемная ситуация, проблемная задача, проблема, проблемность (уровни проблемности, принципы проблемности и др.), проблематизация (Ковалевская Е.В., 1999).

Главный элемент проблемной ситуации – неизвестное, новое, то, что должно быть открыто для правильного выполнения задания, для выполнения нужного действия (Матюшкин А.М., 1972). Вместе с тем новые ИКТ позволяют варьировать уровень сложности проблемы, отражающей степень усвоения предметного содержания и уровень его практического применения на конкретном занятии. Необходима иерархическая организация материала, курса и процесса обучения, которая будет способствовать организованному, иерархическому, естественному восприятию информации, на основе которого развиваются интеллектуальные способности, а следовательно, и личность студента. Реализация процесса формирования ИКК студентов на основе проблемности предполагает, на наш взгляд, действия обучаемого по анализу проблемной ситуации, предложенной для рассмотрения. Целью анализа является выявление и фиксация проблемы, заявленной в задании; последующий выбор и принятие решения по обозначенной проблеме; прогнозирование последствий выбора и принятия определенного решения в рамках обозначенной проблемной ситуации, а также форма предъявления результата на заключительном этапе. Таким образом, критериями успешной реализации задачи являются:

- понимание задания (проблемы);
- подход к выполнению задания;
- умение прогнозировать результат;
- умение представить результат выполненного задания.

Подводя итог вышесказанному, можно с уверенностью утверждать, что *проблемность заданий* является неотъемлемым педагогическим условием при формировании ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест.

5) Управляемая самостоятельная деятельность

При соблюдении педагогического условия «проблемность заданий» в работе над веб-квестом нельзя не учитывать такой вид деятельности, как самостоятельная работа. Формат технологии веб-квест позволяет *всецело контролировать процесс* работы студентов на всех его этапах, где значительная роль отводится совершенствованию умений их самостоятельной деятельности, которая благодаря технологии веб-квест

становится *управляемой*. Однако познавательный процесс может управляться самим обучающимся за счет развития его метакогнитивных навыков и умений. Об этом речь пойдет чуть ниже.

В российской науке накоплен значительный опыт исследования самостоятельной работы учащихся. В трудах С. И. Архангельского, М. В. Булановой-Топорковой, И. А. Зимней, А. Г. Казаковой, П. И. Пидкасистого обосновываются роль и место самостоятельной работы в целостном учебном процессе, подходы к определению ее содержания, классификации типов. В работах М.Г. Евдокимовой, Е. В. Змиевской, В. А. Козакова, И. В. Савченко анализируются организационные и методические аспекты самостоятельной работы учащихся как резерва повышения эффективности учебного процесса.

Большинство ученых в качестве основного признака самостоятельной работы студентов называют отсутствие непосредственного участия преподавателя.

Однако, как утверждает П. И. Пидкасистый, главный признак самостоятельной работы заключается в том, что цель деятельности обучающегося одновременно несет в себе функцию управления этой деятельностью (Пидкасистый П.И., 1998). Мы разделяем точку зрения, согласно которой самостоятельная учебная деятельность должна быть нацелена на развитие умений *управления этой деятельностью со стороны самого обучающегося*.

Для обоснования данного педагогического условия мы обратились к рассмотрению понятия «метапознание», поскольку самостоятельная деятельность обучающегося непосредственно основана на метакогнитивных процессах при работе с информацией. Ученые проявляют единодушие при определении функции метапознания. Все авторы сходятся во мнении, что основное назначение метакогнитивных процессов – это регуляция и контроль познавательной деятельности. Важно отметить, что метапознание больше связано с процессом решения проблем, чем с результатом. Оно, в первую очередь, связано с осознанием своей собственной способности выполнить определенную задачу и выбором способов достижения поставленной цели.

Следует отметить, что метапознание является видом мышления высокого порядка, которое включает в себя функцию контроля над познавательными процессами, что и определяет его высокий уровень. Оно может быть определено как мышление о мышлении (thinking about thinking) (Wellman, 1985).

Как известно, термин «метапознание» (metacognition) – способность анализировать собственные мыслительные стратегии и *управлять своей познавательной деятельностью* – ввел американский историк генетической эпистемологии Джон

Флейвел (John Flavell) в 1976 году. Он подчеркивал роль метапознания в наблюдении и регуляции познавательных процессов, достижении осознанных целей и различении таких познавательных процессов, как проверка, планирование, отбор, соотношение и др. Дж. Флейвел выделил четыре компонента метапознания: 1) метакогнитивное знание; 2) метакогнитивный опыт; 3) когнитивные цели или задачи; 4) когнитивные действия или стратегии.

Первые два компонента (метакогнитивное знание и метакогнитивный опыт) представляют собой рефлексивные образования, которые позволяют субъекту интроспективно просматривать и отслеживать ход своей интеллектуальной деятельности. Под интроспекцией в данном случае мы понимаем самостоятельное наблюдение своих мыслительных процессов.

Метакогнитивное знание состоит из фактических знаний или представлений человека о самом себе, его индивидуальных особенностях восприятия, памяти, задания и используемой стратегии для его выполнения.

Метакогнитивный опыт автор понимает как любой сознательный опыт, относящийся к интеллектуальному процессу, а также состоит из любых когнитивных или аффективных ситуаций, возникающих в ходе любого умственного занятия, как, например, чтения, аудирования и пр. Другими словами, он представляет собой сознательное рассмотрение ментального опыта, сопровождающее любые удачные или неудачные ситуации в обучении или другой когнитивной деятельности. Метакогнитивный опыт требует от человека значительной сознательной работы, рефлексии, например в ситуациях, требующих предварительного планирования или требующих значительного риска и ответственности. Рефлексия в данном случае может выступать синонимом интроспекции.

Когнитивные цели или задачи соответствуют реальным обстоятельствам познавательной ситуации, например, таким, как прочтение текста или просмотр видео и понимание прочитанного/увиденного для написания теста, что инициирует использование метакогнитивного знания и ведет к приобретению нового метакогнитивного опыта.

И, наконец, когнитивные действия или стратегии включают в себя использование специальных способов достижения целей (в том числе использование собственного метакогнитивного опыта, как, например, вспоминание того, что читал ранее, либо выделение главных мыслей при чтении, т.е. того, что помогло достижению понимания прочитанного).

Близкие позиции занимает Дж. Уилсон (J. Wilson). Автор выделяет три компонента метапознания: 1) метакогнитивную осведомленность – знания субъекта о личных стратегиях обучения; 2) метакогнитивную оценку – суждение о своих мыслительных

возможностях и ограничениях, их востребованности в конкретной ситуации; 3) метакогнитивную регуляцию, которая проявляется в модификации субъектом своего мышления. (Wilson, 1999)

Р. Клуве (R. Kluwe) выделяет два вида метакогнитивных процессов: 1) процессы контроля; 2) процессы регулирования.

Первые помогают идентифицировать задачу, над которой работает человек, проверить и оценить продвижение этой работы и предсказать, каков будет результат этого продвижения. Процессы регулирования помогают распределить ресурсы для решения задачи, определить порядок шагов, которые будут предприняты для решения задачи, и установить интенсивность работы, необходимую для решения задачи (R. Kluwe, 1987).

Энн Лесли Браун (A.L. Brown) разделила метапознание на две широкие категории: 1) знание о познании – совокупность видов деятельности, включающих сознательную рефлексию над когнитивными действиями и способностями; 2) регуляция познания – совокупность видов деятельности, требующих механизмов саморегуляции на протяжении обучения или решения проблем.

Согласно Э. Браун, эти две формы метапознания тесно связаны, рекурсивно подпитывают друг друга, однако в анализе могут быть разделены. Знание о познании соответствует устойчивой, поддающейся определению, часто ошибочной и недавно приобретенной информации о том, что люди думают о своих познавательных процессах, которая предполагает способность размышлять над своими когнитивными процессами, относясь к ним как к объекту рефлексии; такая информация чаще всего описывается словами «я знаю, что...» (Brown A., 1987).

Структура метапознания, рассмотренная разными авторами, дает нам возможность увидеть, что регуляция познания заключается в контроле своей деятельности и наблюдении за собственным процессом обучения. Эти процессы включают планирование деятельности (предвидение результата, план стратегий, различные формы методов проб и ошибок и т.д.) до решения проблемы; мониторинг деятельности (наблюдение, тестирование, пересмотр и перепланирование стратегий обучения) во время обучения; и проверка результатов (оценка результата каждой стратегии по критерию эффективность/неэффективность).

Среди отечественных исследователей в этой области можно выделить М.А. Холодную, которая предлагает более полное описание структуры метапознания и включает:

- произвольный интеллектуальный контроль, который обеспечивают когнитивные стили;

- произвольный интеллектуальный контроль – способности, направленные на постановку целей, определение средств их достижения, последовательности действий, контроль результатов;
- метакогнитивную осведомленность – «уровень и тип интроспективных представлений человека о своих индивидуальных интеллектуальных ресурсах»;
- открытую познавательную позицию – вариативность субъективных способов восприятия и осмысления событий (Холодная М.А., 2002).

Кроме того, к метакогнитивным структурам, обеспечивающим произвольный интеллектуальный контроль, М.А. Холодная относит:

- способность планировать цели и подцели собственной интеллектуальной деятельности, определять средства их реализации и последовательность действий;
- способность предвосхищать, учитывать последствия принимаемых решений и возможные изменения ситуации;
- способность оценивать качество отдельных шагов интеллектуальной деятельности, а также собственных знаний;
- способность прекращать или притормаживать собственную интеллектуальную активность в случае необходимости;
- способность выбирать и модифицировать стратегии собственного обучения. (Холодная М.А., 1997, с.211)

Основываясь на описании структуры метапознания по М.А. Холодной, мы считаем, что в основу самостоятельной деятельности как педагогического условия входит и другая образующая метакогнитивного опыта – произвольный интеллектуальный контроль. Он предполагает способность субъективно определять качество отдельных «шагов» собственной интеллектуальной деятельности, ее результат, а также собственные знания в той или иной предметной области, способность прекращать и притормаживать интеллектуальную деятельность на любом этапе ее выполнения, что в контексте коммуникативной компетенции позволяет контролировать ход и развитие процесса коммуникации, направлять его в нужное русло (Холодная, 2002).

Таким образом, можно сделать вывод, что одной из составляющих процесса метапознания является процесс саморегуляции личности, в связи с чем самостоятельная работа приобретает свойства управляемости со стороны обучаемого.

В нашей стране проблемами саморегуляции личности давно занимается профессор О.А. Конопкин. В своей статье «Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознания саморегуляции» О.А. Конопкин пишет: «Основной,

собственно регуляторный смысл процессов психической саморегуляции заключается в достижении субъектом уровня информационной определенности, необходимой для осуществления целенаправленной деятельности» (Конопкин О.А., 2005, с. 29). Любые отдельные регуляторные звенья являются процессами получения, оценки, отбора субъектом информации, объем и комплекс которой был бы достаточным для преодоления неопределенности в данном звене регуляторного процесса (определение цели, формирование программы действий и др.) и для системного взаимодействия и согласования с другими его структурными компонентами, саморегуляция в ее структурно-функциональном аспекте является прежде всего «процессом снятия субъектом деятельности многообразной исходной информационной неопределенности до уровня, позволяющего ему эффективно осуществлять эту деятельность» (Конопкин О.А., 2005, с. 29).

Другими словами, применительно к образовательному процессу, можно сказать, что уровень сформированности саморегуляции студента зависит от его накапливаемого опыта в учебной деятельности, а продуктивность саморегуляции определяется тем, насколько четко студент организует свою деятельность и управляет ею с целью достижения результата.

Если студенту постепенно и последовательно передается управление и регулирование собственной работой, это создает предпосылки для перехода от учебной деятельности, управляемой преподавателем, к деятельности учения, которая осуществляется полностью самостоятельно, без управления со стороны преподавателя за счет постепенного повышения уровня автономности студентов в их учебной деятельности (Павлова И.П., 1992).

Проанализировав ряд классификаций «метапознания», разработанные разными авторами, мы пришли к выводу, что самостоятельная деятельность неразрывно связана с метапознанием, в процессе которого, как результат, накапливается метакогнитивный опыт. Все исследователи сходятся во мнении, что, *благодаря процессу метапознания, обучаемый способен управлять своей познавательной деятельностью и регулировать познавательный процесс.* Под этим понимаются умения:

- классифицировать получаемую информацию (отделять главное от второстепенного);
- организовывать полученную информацию в связные структуры;
- анализировать различные ситуации;
- проверять, планировать и соотносить полученную информацию в ходе познавательной деятельности;

- прогнозировать, предвосхищать и учитывать последствия принимаемых решений;
- выбирать и определять стратегии для выполнения задачи.

Способность выбирать стратегию собственного обучения и модифицировать ее под влиянием новых требований и с учетом своих интеллектуальных возможностей определяет готовность обучаемого к самообразованию, индивидуальному развитию себя как личности, что соответствует требованиям новых образовательных стандартов. На этом основании мы определяем активную управляемую самостоятельную учебную деятельность как важное педагогическое условие успешности процесса обучения.

Из этого вытекает настоятельная необходимость выявления тех способов, с помощью которых студенты могли бы развивать свои метакогнитивные умения. Хорошим примером одного из таких способов является модификация реципрокного (взаимного) обучающего подхода, разработанного Э.С. Палинскар (A.S. Palincsar) и Э.Л. Браун в 1982, в соответствии с которым учитель и ученик молча читают отрывок текста, а затем обсуждают его. Они вместе решают, о чем этот текст, уточняют понимание возникающих проблем, задаются вопросом о его основной идее и пытаются предсказать его возможное продолжение. Метод рассчитан на улучшение понимания при работе с материалом (например, при чтении текстов, просмотре видеоролика) и связан с обучением четырем метапознавательным умениям: 1) задавать вопросы; 2) видеть сложные места и прояснять их; 3) суммировать прочитанное/увиденное; 4) предсказывать.

Использование подобных техник помогает студентам совершенствовать метапознавательные умения, повышая тем самым уровень саморегуляции при понимании материала в процессе работы над ним. Так, в рамках самостоятельной деятельности при работе над заданием веб-квеста необходимо четко определить план и итоговый результат самостоятельной деятельности студентов, а также способы управления этой деятельностью при работе с аутентичной иноязычной информацией, а именно: а) задать серию вопросов, на которые нужно найти ответы в процессе работы с ресурсами Интернет; б) четко очертить проблему, которую нужно решить; в) определить позицию, которая должна быть защищена с помощью выбранной студентом стратегии; г) указать форму отчета после переработки собранной информации.

При самостоятельной работе студентов с ресурсами Интернета мы также предлагаем использовать известную методику обучения с элементами метапознания, разработанную американскими специалистами университета Св. Томаса, шт. Миннесоты: SQ3R (survey, question, read, recite, review), что значит – обзор, вопрос, чтение, пересказ, повторение. Первый шаг – обзор материала: беглый просмотр или беглое чтение, чтобы

представить общее содержание. Второй шаг – к каждой теме (заголовку, смысловому фрагменту) сформулировать по одному вопросу. Третий шаг – внимательный просмотр/чтение, чтобы в процессе работы пытаться найти ответы на поставленные вопросы. Четвертый шаг – ответить на эти вопросы. Пятый, заключительный, шаг – повторить материал (останавливаясь подробно на трудных местах).

Помимо теоретических исследований метапознания были проведены эмпирические исследования, которые показали, что процессы метапознания развивают способность учащихся лучше понимать смысл изучаемого (Paris and Winograd, 1990; Pressley and Ghatala, 1990; Hartman, 2001), что подтверждает значимость метакогнитивных умений на пути к успешному обучению.

Подытожив вышесказанное, мы пришли к выводу, что применение технологии веб-квест является наиболее подходящим инструментом для успешной самостоятельной деятельности студента, его саморегуляции, развития его метакогнитивных способностей и умений, без которых невозможен процесс познания и осознания, а впоследствии и трансформации полученной информации в более глубокие знания. Поэтому, на наш взгляд, *управляемая самостоятельная деятельность* является обязательным педагогическим условием при формировании ИКК студентов.

б) Атмосфера сотрудничества

Структура веб-квеста, как уже было сказано, предполагает как индивидуальную работу, так и командную. Работа в команде проводится на начальном этапе (до разделения ролей), когда происходит погружение в проблему и ее понимание, а также на заключительном, который наиболее важен для реализации коммуникативных задач и развития иноязычной коммуникативной компетенции. Именно на заключительном этапе работы происходит обмен информацией, ее анализ, обсуждение результатов самостоятельной работы, принятие единого решения или рождение нового продукта посредством совместной деятельности. Все это способствует развитию толерантности, готовности получать в диалоге необходимую информацию, представлять и цивилизованно отстаивать свою точку зрения в диалоге или публичном выступлении и уважительно относиться к высказываниям других, что соответствует задачам коммуникативной компетенции.

Таким образом, отличительным и значимым свойством веб-квест технологии является работа студентов в атмосфере сотрудничества. Выполнение веб-квестов по сути – групповая форма работы, в которой у каждого члена группы своя роль, своя миссия, от добросовестного выполнения которой зависит напрямую успех всего проекта,

следовательно, веб-квест не может не развивать чувства ответственности и принципы сотрудничества в коллективе.

Совместная работа в группах над проектом позволяет каждому не только выполнять посильное для него задание, но и учиться навыкам совместного труда в коллективе, когда необходимо выслушать другие мнения, принять или не принять другую точку зрения, аргументируя при этом свой выбор.

Обучение в сотрудничестве (cooperative learning), обучение в малых группах относится к технологиям гуманистического направления в педагогике. Основная идея этой технологии – создать условия для активной совместной учебной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях.

Так, в начале XX века русский педагог Александр Григорьевич Ривин создал новый вид технологии – самообучение в парах сменного состава (ПСС). Среди педагогов первой трети XX века, искавших подходы в модернизации образования, имя А.Г. Ривина не особенно популярно. Однако метод, предложенный им, позволил выстроить учебный процесс на совершенно иных основаниях, отличных от устаревшей традиционной классно-урочной системы. Разноуровневое и разновозрастное обучение, индивидуальный темп изучения материала, воспитание в ходе учебы самостоятельной личности, одновременное изучение разных предметов по выбору, обучение на разных языках стали возможны с применением на практике его метода (М. Эпштейн, А. Русаков, 2000).

В методической литературе встречаются разные формулировки технологии А.Г. Ривина: «организованный диалог» (орг-диалог), «сочетательный диалог», «работа в парах сменного состава». Суть методики А.Г. Ривина заключается в том, что изучать тему одному ученику помогает весь класс. Это так называемое «поабзацное» изучение текста. Каждый абзац параграфа учебника или какого-нибудь другого текста ученик изучает с разными напарниками, что дает ему возможность рассмотреть изучаемый текст под разным углом зрения, помогая более тщательно и детально разобраться в теме. Изучая каждый последующий абзац текста с новым напарником, обучающийся должен пересказать ему предыдущие абзацы, таким образом прочно усваивая информацию. Кроме того, каждый абзац необходимо озаглавить, что также способствует глубокому пониманию материала.

Одним из первых, кто научно обосновал обучение в сотрудничестве, был советский педагог, выдающийся дидакт, профессор Виталий Кузьмич Дьяченко. Обобщая опыт использования механизма диалогового общения в учебном процессе по А.Г. Ривину, В.К. Дьяченко создал теорию Коллективного Способа Обучения (КСО). С 1986 года началось ее активное развитие. Дьяченко предложил альтернативную общую теорию

дидактики, которую постарался выстроить логически последовательно. Обучение – это специальным образом организованный процесс общения, в котором каждое поколение получает, усваивает и передает свой опыт общественно-исторической и практической деятельности (Дьяченко В.К., 1991). Ученый выделил следующие базисные формы организации обучения: 1) индивидуально-опосредованная форма обучения. Она соответствует опосредованному общению участников обучения (осуществляется индивидуальная работа обучающегося с учебным материалом, посредством которого он находится в ситуации общения с другим человеком); 2) парная – соответствует взаимодействию в обособленной паре (результаты его не используются в других парах); 3) групповая – соответствует общению в группе, когда каждый говорящий направляет сообщение одновременно всем; 4) коллективная – соответствует взаимодействию в группе, когда общение происходит в парах сменного состава. Причем для полноценного образования В.К.Дьяченко подчеркивал необходимость использования всех четырех форм – в том числе обязательно и коллективной формы обучения (т.е. общения в парах сменного состава).

Также обучению в сотрудничестве большое внимание уделяет в своих работах Е.С. Полат, которая выделяет три основных принципа при обучении в команде: 1) какое-либо поощрение за проделанную работу получают все члены группы или команды; 2) каждый учащийся персонально отвечает за успех или неуспех группы; 3) все учащиеся имеют равные возможности для получения очков для своей команды (Полат Е.С., 2003).

Как отмечают А.А. Леонтьев (1997) и В.В. Сериков (1994), лишь поставив ученика в ситуацию «предлагаемых обстоятельств», когда ему приходится действовать самому, мы можем заинтересовать его, помочь использовать полученные знания. Данная воспитательная ситуация несет в себе побудительную и ориентировочную основы поведения; она обуславливает становление внутреннего саморазвивающегося мира обучающегося и возрастание независимости этого мира от воспитательной ситуации.

За рубежом основная идеология обучения в сотрудничестве была детально разработана тремя группами американских педагогов: из университета Джона Хопкинса (Р. Славин, 1990), университета Миннесота (Роджерс Джонсон и Дэвид Джонсон, 1987) и группой Аронсона (Калифорния, 1978). Одной из известных технологий является ‘Student Team Learning’, т.е. обучение в команде, которая была разработана Р. Славиним в университете Дж. Хопкинса. Отличительная черта этого подхода состоит в том, что достижения всех членов команды суммируются, и для общей победы необходима самостоятельная работа каждого члена команды, тесное взаимодействие на всех стадиях разработки темы. Каждый студент должен знать то, что узнали и чего достигли его

партнеры. В этом заинтересована вся группа, так как от успеха каждого зависит общий результат.

Следующий подход, получивший популярность в методике обучения иностранным языкам, называется 'Learning Together', что в буквальном смысле означает «учимся вместе». При использовании данного подхода вся группа разбивается на одинаковые по уровню обученности группы по 3-5 человек. Каждая группа получает одно задание, которое является частью общего большого задания, над которым работает весь коллектив, например, при изучении политической системы, праздников, животного и растительного мира как страны изучаемого языка, так и своей страны. Результатом работы является изучение студентами всей темы. Группы награждаются в зависимости от достижений каждого из ее членов.

Вышеперечисленные приемы работы в команде отражают суть технологии веб-квест. Это объясняется тем, что Б. Додж при открытии своего нового метода основывался на уже существующих и проверенных временем педагогических технологиях.

Предлагаем рассмотреть следующий пример. Краткосрочный веб-квест в рамках одного занятия; тип веб-квеста – «Научное исследование» (Приложение 7). Тема веб-квеста – «Глобализация». Цель веб-квеста – составить общую картину глобализации в мире и прогнозировать возможные ее последствия.

Веб-квест состоит из обязательных трех этапов: 1) начальный; 2) ролевой; 3) заключительный. На начальном этапе студенты знакомятся с основными понятиями и лексикой по теме «Глобализация» на основе видеороликов из сети Интернет, задают интересующие их вопросы преподавателю, погружаясь в проблему. Когда преподаватель почувствовал, что тема «зацепила» студентов, группа делится на 3 малые группы (подгруппы) (ролевой этап). Участники делятся таким образом, чтобы в каждой малой группе были студенты с разным уровнем подготовки. Студентам разъясняется цель данного проекта, в связи с чем каждой подгруппе дается индивидуальное задание: подгруппа 1 изучает ссылки, посвященные политической глобализации (централизация власти); подгруппа 2 знакомится на сайтах с глобализацией экономики (мировые финансовые рынки); подгруппа 3 ищет информацию о глобализации культуры (международный туризм). Все ссылки должны быть заранее выбраны и проверены преподавателем. Каждая малая группа изучает материал согласно своей роли. В процессе работы сильные студенты помогают более слабым разобраться в новом материале. При этом, помимо взаимообучения, происходит процесс самообучения, т.к. у сильных студентов при разъяснении материала информация трансформируется в более глубокие знания. После того, как материал полностью изучен (при этом количество ссылок и объем

информации в них в разных группах должны быть приблизительно одинаковыми), наступает заключительный этап, который целесообразно осуществить с помощью приема «пила». Суть приема заключается в следующем: студенты, состоящие в разных малых группах, выбирают двух «экспертов» в каждой из подгрупп и отправляют их в две другие команды (по одному в каждую), например от группы «экономистов» один «эксперт» идет на встречу с «политиками», а другой – к «культуроведам». Там они обмениваются информацией – рассказывают свою часть задания и слушают информацию другой стороны по данному вопросу. Это называется «встречей экспертов». Затем «эксперты» возвращаются в свои подгруппы и рассказывают все то, что сами узнали нового в других малых группах. Те, в свою очередь, докладывают о своей части задания. При такой работе ни один студент не остается в бездействии, заняты все участники малых групп. Поскольку единственный путь освоить весь материал и сложить общую картину, что представляет собой глобализация на сегодняшний день – это внимательно слушать партнеров по команде и делать записи в тетрадях, никаких дополнительных усилий со стороны преподавателя не требуется. Однако преподаватель может помогать тем, кто имеет какие-либо лексические или грамматические затруднения. По окончании обмена информацией студенты в каждой малой группе прогнозируют дальнейшие последствия данного мирового феномена и делают записи. Чтобы обмен информацией проходил наиболее эффективно, можно предложить студентам следующие виды деятельности: а) составление списка наиболее значимой лексики; б) составление вопросов для понимания основной сути материала; в) конспектирование наиболее значимых фактов информации для ее передачи своим участникам и/или для отчета. Таким образом, в основе обучения в группе лежит идея не соревнования, а *сотрудничества*. Общий успех группы зависит от вклада каждого, и это означает, что каждый должен осознавать ответственность за свою часть работы, и у каждого есть возможность попросить помощи, при этом проявляются такие функции метода, как компенсирующая и саморегулирующая.

Результат «внутригрупповой» деятельности должен иметь практический выход в виде отчета или защиты способа разрешения имеющейся проблемной ситуации. Для отчета можно выбрать любого члена команды, равно как и отвечать всей команде в целом, если разделить материал между участниками. Это могут решить сами студенты. При этом преподаватель может попросить любого участника команды ответить на любой вопрос по данной теме.

Следует отметить, что педагогическая технология РКМ может легко влиться в формат технологии веб-квест на любом его этапе. Например, на заключительном этапе можно применить следующие приемы:

- приемы групповой работы: «ИДЕАЛ», «Зигзаг», дискуссия «Совместный поиск»;
- приемы выявления рефлексии: «Пятиминутное эссе», «Оставьте за мной последнее слово», «Синквейн», «Мышление под прямым углом»;
- формы графической организации: «Рыбья кость», «Сводная таблица плюс, минус, интересно», «Кластеры», «Бортовой журнал».

Подробное описание каждого приема ТРКМ дано в Приложении 6.

Независимо от того, какой прием будет использован при решении той или иной проблемы, главная задача преподавателя, организующего учебный процесс в режиме сотрудничества, – создать подлинную ситуацию общения, которая требует от участников проявления познавательной активности (на всем протяжении коммуникации) и диктует необходимость взаимодействия внутри коллектива для достижения общей цели. Поскольку коллективная работа студентов всегда способствует развитию коммуникативных навыков и умений, что является неотъемлемой частью иноязычной коммуникативной компетенции, *атмосфера сотрудничества* – одно из важных педагогических условий для формирования ИКК посредством технологии веб-квест.

7) Интерактивность

В соответствии с новыми ФГОС-3 реализация учебного процесса должна предусматривать проведение занятий в интерактивной и активной формах. В современном образовании сложились, утвердились и получили широкое распространение три основные формы взаимодействия преподавателя и обучающихся: пассивная (схема 1.3.2), активная (схема 1.3.3), интерактивная (схема 1.3.4).



В отечественной педагогике проблемами активной формы обучения в той или иной степени занимались практически все известные ученые и общественные деятели. Среди них А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Н. Г. Чернышевский и другие.

Более детально активные формы обучения и воспитания разрабатывали В.В. Гузеев (2009), Л.В. Занков (1990), М.В. Кларин (1995) и др.

При активной форме обучения студент в большей степени выступает субъектом учебной деятельности, чем при пассивной: вступает в диалог с преподавателем, активно участвует в познавательном процессе, выполняя творческие, поисковые, проблемные задания. В методическом пособии «Технологии интерактивного обучения в высшей школе» С.Б. Ступина пишет, что при использовании активных форм обучения успешно формируются следующие умения и способности:

- адаптироваться в группе;
- устанавливать личные контакты, обмениваться информацией;
- принять на себя ответственность за деятельность группы;
- выдвигать и формулировать идеи, проекты;
- идти на оправданный риск и принимать нестандартные решения;
- избегать повторения ошибок и просчетов;
- ясно и убедительно излагать свои мысли, быть немногословным, но понятным;
- предвидеть последствия предпринимаемых шагов;
- эффективно управлять своей деятельностью и временем.

Интерактивную форму С.Б. Ступина характеризует так:

- обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта;
- обучение, которое основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий;
- обучение, понимаемое как совместный процесс познания, где знание добывается в совместной деятельности через диалог, полилог (Ступина С.Б., 2009).

Интерактивная форма обучения наиболее соответствуют личностно-ориентированному подходу, так как она предполагает обучение в сотрудничестве, причем как студент, так и педагог являются субъектами учебного процесса. Т. С. Панина и Л. Н. Вавилова выделяют следующие общие результаты и эффекты интерактивной формы обучения.

1. Интерактивная форма обучения позволяет интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения знаний при решении практических задач.

Эффективность обеспечивается за счет более активного включения обучающихся в процесс не только получения, но и непосредственного («здесь и теперь») использования знаний. Если форма интерактивного обучения применяется регулярно, то у обучающихся формируются продуктивные подходы к овладению информацией, исчезает страх высказать неправильное предположение (поскольку ошибка не влечет за собой негативной оценки) и устанавливаются доверительные отношения с преподавателем.

2. Интерактивная форма обучения повышает мотивацию и вовлеченность участников в решение обсуждаемых проблем, что дает эмоциональный толчок к последующей поисковой активности участников, побуждает их к конкретным действиям, процесс обучения становится более осмысленным.

3. Интерактивная форма обучения формирует способность мыслить неординарно, по-своему видеть проблемную ситуацию, выходы из нее; обосновывать свои позиции, свои жизненные ценности; развивает такие черты, как умение выслушивать иную точку зрения, умение сотрудничать, вступать в партнерское общение, проявляя при этом толерантность и доброжелательность по отношению к своим оппонентам.

4. Интерактивная форма обучения позволяет осуществить перенос способов организации деятельности, получить новый опыт деятельности, ее организации, общения, переживаний. Интерактивная форма обучения обеспечивает не только прирост знаний, умений, навыков, способов деятельности и коммуникации, но и раскрытие новых возможностей обучающихся, является необходимым условием для становления и совершенствования компетенций через включение участников образовательного процесса в осмысленное переживание индивидуальной и коллективной деятельности для накопления опыта, осознания и принятия ценностей.

5. Использование интерактивной формы обучения позволяет сделать контроль за усвоением знаний и умением применять полученные знания, умения и навыки в различных ситуациях более гибким и гуманным.

В нашем исследовании мы рассматривали интерактивность как неоднозначное понятие, которое имеет два вида: *прямую* (неопосредованную) и *непрямую* (опосредованную) интерактивность.

В первом случае, *прямая интерактивность* – это реальное взаимное общение студентов в аудиторных условиях, когда учебный процесс протекает таким образом, что все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познавательной деятельности, они имеют возможность понимать и рефлексировать над тем, что они знают, и обсуждать вопросы как с преподавателем, так и друг с другом. Интерактивная деятельность учащихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый

вносит свой индивидуальный вклад, происходит обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Эти условия позволяют учащимся не только получать новые знания, но и развивать такие коммуникативные умения как умение выслушать мнение другого, взвесить и оценить различные точки зрения, участвовать в дискуссии, выработать совместное решение.

Однако если мы будем рассматривать интерактивность не как непосредственный вербальный контакт студентов в аудитории, а как обучение с помощью ИКТ, то во втором случае *непрямая интерактивность* – это способность информационно-коммуникационной системы активно и адекватно реагировать на действия пользователя.

Благодаря формату технологии веб-квест мы можем говорить об интерактивности в любом ее смысле, поскольку как в первом, так и во втором случае интерактивность есть необходимое условие при работе с веб-квест. Рассмотрим оба случая.

При выполнении проблемного задания на основе веб-квеста интерактивность необходимо включить как на начальном этапе, так и на заключительном, аналогично применению работы в малых группах. На начальном этапе целесообразно узнать, какие вопросы наибольшим образом интересуют студентов в рамках текущей тематики; активизировать мотивацию; выявить первоначальное представление студентов относительно данной проблемы; выявить, какие сложности возможны при работе над данной проблемой (лексические, грамматические и т.д.);

В процессе работы преподавателю необходимо обеспечить максимальную активность всех студентов группы, т.к. ИКК формируется за счет опыта собственной деятельности. Наиболее оптимальным вариантом для реализации активности всей группы являются интерактивные методы обучения, под которыми понимаются все виды деятельности, которые требуют творческого подхода к материалу и обеспечивают условия для раскрытия каждого студента (Вербицкий А.А., 1991). Поэтому интерактивную форму можно рассматривать как самую современную форму обучения.

Для реализации интерактивной формы на начальном этапе выполнения веб-квеста наиболее приемлемы следующие приемы ТРКМ: «Перекрестная дискуссия», «Эвристическая беседа», «Мозговой штурм», «Уголки» (Приложение 6). На заключительном этапе оптимальными, на наш взгляд, являются: «Кейс-метод», «Двухрядный круглый стол», «Пила» (Приложение 6). Преподавателю целесообразно сочетать различные приемы организации интерактивной формы обучения при работе с технологией веб-квест, чтобы достичь наибольшего эффекта от их использования при формировании ИКК.

Непрямая (опосредованная) интерактивность осуществляется виртуально, посредством компьютера. Интерактивное обучение приобретает иное качество в связи с использованием интерактивных компьютерных технологий. В данном случае интерактивность достигается за счет специальной организации обучающих компьютерных программ.

Направленность на оперативную обратную связь с помощью ИКТ, возможность выстраивания индивидуальной образовательной траектории в информационной среде электронного дидактического средства обучения меняет дидактические методы традиционного занятия. Интерактивные элементы обучающих программ позволяют перейти от пассивного усвоения к активному, так как студенты получают возможность самостоятельно моделировать явления и процессы, воспринимать информацию не линейно, а при необходимости с возвратом к какому-либо фрагменту и с повторением виртуального явления, эксперимента с теми же или другими параметрами.

В рамках интерактивности посредством ИКТ в методике принято различать несколько типов интерактивности. Так, например, О. Г. Смолянинова рассматривает три формы интерактивности: 1) реактивная интерактивность. Студенты отвечают на то, что им представляет программа (линейная модель обучения). Студенту можно свободно передвигаться вперед или назад по приложению, выбирая интересующие его темы, но нельзя изменять содержание. Приложения такого типа могут быть полезны в качестве демонстрации или первоначального знакомства с изучаемым материалом; 2) действенная интерактивность. Студенты управляют программой. Они сами решают, выполнять задания в предлагаемом программой порядке или действовать самостоятельно в пределах приложения (нелинейная модель обучения). Приложения данного типа используют гипертекстовую разметку и имеют структуру электронных справочников, энциклопедий, баз данных и др. Нелинейная модель обучения помогает пользователям осуществлять самообучение по индивидуальным образовательным траекториям, варьировать различные образовательные стратегии. Преподаватель при этом не дает учащимся необходимые знания, он только обеспечивает поддержку образовательных стратегий и помощь в поиске информации и осознании учащимися собственных действий. Нелинейная модель эффективна при дистанционном обучении; 3) взаимная интерактивность: студент и программа способны приспосабливаться друг к другу, как в виртуальном мире. Модель позволяет студенту проводить исследования, преодолевая различные препятствия, решать отдельные задачи, структурировать последовательность задач. Часто содержание обеспечивается мотивационными игровыми, соревновательными, исследовательскими элементами. Примеры приложений этого вида – игры-приключения в истории, биологии,

географии и т.д., тренажеры, практикумы, обучающие программы и др. (Смолянинова О.Г., 2002). В пределах этих трех моделей уровень контроля со стороны студента и со стороны программы различен.

Г.М. Нурмухаметов определяет интерактивность как свойство, которое содержит широкий диапазон возможностей для влияния на курс и содержание информации: а) управление объектами на экране с помощью мыши; б) линейная навигация на экране с помощью вертикальной прокрутки; иерархическая навигация с использованием гиперссылок; в) диалоговая функция справки; г) обратная связь. Реакция программы, дающая оценку качеству действий пользователя. Эта реакция выводится на экран, если дальнейший ход развития программы зависит от этой оценки; конструктивное взаимодействие. Программа обеспечивает возможность для построения объектов (целей) на экране; д) рефлексивные взаимодействия. Программа хранит индивидуальные действия ученика для дальнейших исследований (Нурмухамедов Г.М., 2006). Таким образом, интерактивные приемы интегрируют в себе мощные распределенные образовательные ресурсы, которые обеспечивают среду формирования и проявления ключевых компетенций, к которым относятся в первую очередь коммуникативная и информационная.

Главная особенность технологии веб-квест как интерактивной формы обучения есть обратная связь между студентами и преподавателем благодаря его формату. Технологические возможности веб-квест позволяют создать ситуацию реального общения в режиме реального (on-line) и отсроченного (off-line) времени с участниками своей команды, с преподавателем или со всей группой. Результат проделанной работы всей группы может быть представлен публикацией в виде веб-страницы или веб-сайта в Интернете (в зависимости от оболочки квеста). Кроме того, веб-квест позволяет вести учетные записи на отдельной веб-странице, комментарии преподавателя и самих учащихся в отдельных окнах, а также проводить оценивание работ с помощью интерактивного общения посредством компьютера.

Обобщив вышесказанное, мы пришли к выводу, что прямая и непрямая интерактивность является ведущим педагогическим условием при формировании ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест, преимущества которой заключаются в следующем:

- возможность применения интерактивных веб-элементов позволяет повысить эффективность самостоятельной деятельности студентов;
- контроль качества полученных студентами знаний осуществляется с помощью специальных веб-страниц;

- наличие аудио/видео ресурсов на английском языке в сети Интернет, а также гиперсвязи с электронными библиотеками и аутентичными образовательными сайтами и порталами позволяет развивать социокультурную компетенцию как составляющую ИКК;
- получение новых знаний в области Интернет-технологий позволяет развивать информационную компетенцию как ключевую при обучении в вузе;
- применение различных приемов интерактивной формы обучения способствует развитию языковой и речевой компетенциям как составляющим ИКК.

В заключение для большей наглядности мы приводим таблицу, которая отражает этапы и составляющие элементы веб-квеста, а также место каждого педагогического условия в этих этапах в сочетании с методическими целями и педагогическими задачами, направленными на формирование ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» (Таблица 1.3.3).

Таблица 1.3.3. Этапы технологии веб-квест и место педагогических условий в их структуре при формировании ИКК

Этапы веб-квеста	Составляющие веб-квеста	Педагогические условия	Методическая цель	Педагогические задачи	Метод формирования ИКК
Начальный	1. Введение	Мотивация познавательной деятельности Атмосфера сотрудничества Интерактивность	вызвать интерес/создать условия для совместной деятельности	привлечение дополнительного материала профессиональной направленности	блиц опрос, перекрестная дискуссия, мозговой штурм, уголки, зиг-заг
	Развитие умений мыслить и прогнозировать ситуацию				
Ролевой	2. Задание	Проблемность задания	сформулировать проблему	использовать проблемные задания и ситуации ком-ой направленности	коммуникативный метод пары сменного состава
	3. Процесс 4. Ресурсы	Аутентичность материала Самостоятельная деятельность	сформировать умения контролировать свою деятельность/осознавать цель и конечный результат	осуществлять интеграцию иноязычного материала профессионального цикла/расширять и углублять знания в области	ознакомительное / поисковое / изучающее / регулятивное чтение

				языка и туризма	
Заключительны	5. Оценка	Атмосфера сотрудничества	практическое усвоение / анализ материала	осуществлять дифференцированный подход к студентам/активно использовать идеи групповой фасилитации	интерактивные приемы ТРКМ: дискуссия, дебаты, пила, уголки, кейс-метод
	6. Заключение	Интерактивность			

Подводя итог вышеизложенным теоретическим основам формирования ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест представляется целесообразным дать подробное описание и содержательный аспект методической модели формирования ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест в Главе 2 настоящего исследования.

Выводы по Главе 1

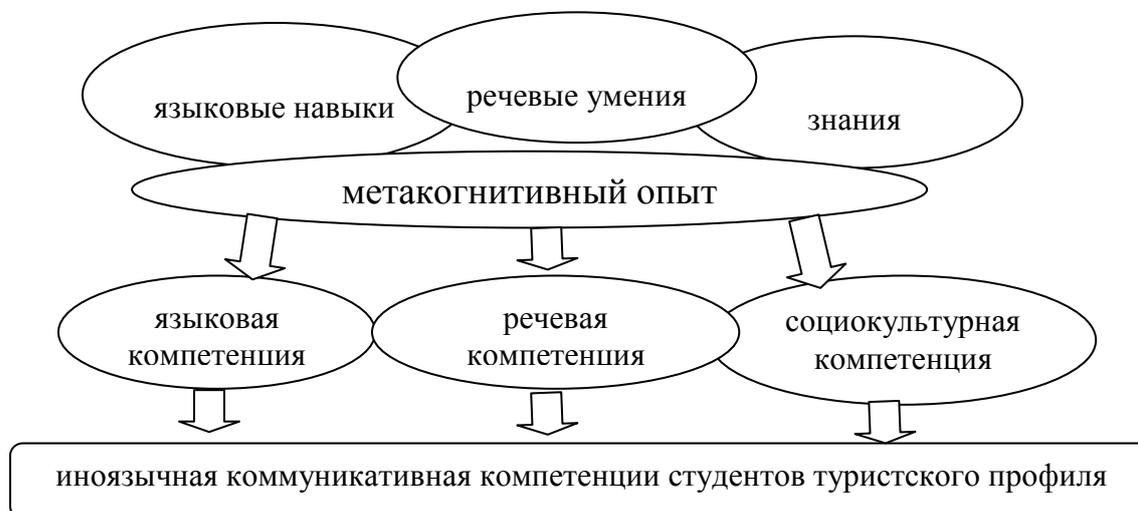
Первая глава настоящего исследования посвящена теоретическим аспектам формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест. Обобщая изложенный материал, можно сформулировать следующие выводы.

1. В условиях жесткой конкуренции с западными туроператорами выпускнику вуза туристского профиля, постоянно сталкивающемуся с необходимостью использовать в своей работе иностранный язык, требуется комплексное развитие умений всех видов речевой деятельности, способствующих формированию иноязычной коммуникативной компетенции.

Анализ ряда работ, посвященных изучению структуры ИКК и ее различных трактовок, позволил заключить, что до сих пор отсутствует единое определение термина «иноязычная коммуникативная компетенция», нет единого мнения и в определении компонентного состава ИКК. Проанализировав определения ИКК, данные разными авторами, мы пришли к выводу: иноязычная коммуникативная компетенция является частью общей и профессиональной компетенций и выступает в качестве *основной цели обучения иностранному языку* в неязыковом вузе, а *показателем ее сформированности* является умение выпускника адекватно использовать нормы социального поведения и речевого этикета в общении с представителями других культур в заданном ситуативном контексте.

ИКК рассматривается всеми исследователями как сложное, многокомпонентное образование, в котором все компоненты являются различными сторонами целостной

коммуникативной компетенции и их нельзя рассматривать независимо друг от друга. Взяв за основу модель ИКК В.В. Сафоновой, представляется целесообразным проиллюстрировать структуру ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» следующей схемой:



2. В настоящем исследовании обучение иностранному языку студентов профиля «Рекреационная география и туризм» основывается на применении учебных Интернет-ресурсов, в частности, технологии веб-квест с целью формирования их иноязычной коммуникативной компетенции. Веб-квест по сути является Интернет-проектом. Это сценарий организации проектной деятельности студентов по изучаемой теме с использованием ресурсов сети Интернет, который предполагает групповую работу учащихся в решении проблемного задания. В результате анализа свойств данной технологии мы определили дидактический потенциал веб-квест, который позволяет (а) развивать навыки информационной деятельности; (б) использовать иноязычные аутентичные материалы; (в) стимулировать мотивацию студентов к обучению; (г) повышать качество усвоения знаний по изучаемому предмету; (д) развивать аналитическое и критическое мышление; (е) развивать познавательную активность; (ж) организовать самостоятельную форму работы, как индивидуальную, так и групповую; (з) обеспечивать прямую и непрямую интерактивность в процессе обучения ИЯ; (и) формировать метакогнитивный опыт и способность к рефлексии; (к) обеспечивать вариативность тематически направленного обучения в рамках любого образовательного профиля; (л) решать междисциплинарные задачи теоретического и прикладного характера; (м) развивать рецептивные и продуктивные виды речевой деятельности; (н) развивать творческий потенциал; (о) формировать положительное эмоциональное

отношение к процессу познания; (п) формировать общие умения овладения стратегией усвоения учебного материала.

3. Согласно третьей задаче данного исследования нам было необходимо определить номенклатуру речевых умений студентов профиля «Рекреационная география и туризм», развиваемых на основе технологии веб-квест. С опорой на требования ФГОС-3 ООП ВПО неязыковых факультетов к уровню иноязычной подготовки студентов, который соответствует Основному уровню (А1–А2) и Повышенному уровню (В1), была определена номенклатура речевых умений студентов профиля «Рекреационная география и туризм», развиваемых на основе технологии веб-квест, необходимых для формирования ИКК (**чтение** – понимать основное содержание аутентичных общественно-политических, публицистических и прагматических текстов и выделять в них запрашиваемую информацию; **аудирование** – понимать основное содержание аутентичных общественно-политических, публицистических и прагматических текстов, выделять запрашиваемую информацию в соответствии с поставленной задачей; **говорение** – выстраивать монолог-описание/повествование/ рассуждение, начинать, вести/поддерживать и заканчивать диалог-расспрос/обмен мнениями об увиденном, прочитанном, соблюдая нормы речевого этикета; **письмо** – заполнять формуляры и бланки прагматического характера, вести запись основных мыслей и фактов, выполнять письменные проектные задания).

4. Для формирования ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм», развиваемой на основе технологии веб-квест, были выявлены педагогические условия, при которых данный процесс будет протекать более успешно. Обоснованные в процессе исследования педагогические условия построения процесса формирования ИКК с использованием технологии веб-квест требуют:

- 1) повышения мотивации познавательной деятельности студентов;
- 2) ориентации на развитие умений мыслить и прогнозировать ситуацию;
- 3) использования аутентичного материала;
- 4) опоры на проблемность заданий;
- 5) акцент на самостоятельной деятельности студентов;
- 6) создания атмосферы сотрудничества;
- 7) создания прямой (аудиторной) и непрямой (компьютерно-опосредованной) интерактивности на занятии;

**Глава 2. Методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции
студентов профиля «Рекреационная география и туризм»
посредством технологии веб-квест**

**2.1. Цели, содержание и принципы формирования иноязычной
коммуникативной компетенции студентов профиля «Рекреационная география и
туризм» посредством технологии веб-квест**

В диссертационном исследовании рассмотрен ряд вопросов формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест. Акцент сделан прежде всего на тех аспектах, которые до сих пор не получили достаточного рассмотрения в научной литературе и остаются наиболее проблематичными в современной образовательной системе обучения студентов неязыковых специальностей. В ходе исследования разработана методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции посредством технологии веб-квест для студентов профиля «Рекреационная география и туризм». Различные варианты структуры ИКК, данные разными авторами, сложная структура ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм», равно как и определение ИКК были подробно изложены в первой главе исследования (§1.1.)

Как в обучении иностранному языку студентов других профилей подготовки, так и в обучении английскому языку студентов профиля «Рекреационная география и туризм», в первую очередь должны реализовываться принципы, обеспечивающие целесообразность и результативность изучения ИЯ. Принимая во внимание, что содержание обучения вариативно и методика обучения языку для специальных целей, в частности по направлению подготовки «География», профиль подготовки «Рекреационная география и туризм», разработана недостаточно, следует продолжить работу по их усовершенствованию. Таким образом, формирование ИКК у студентов профиля «Рекреационная география и туризм» представляет собой подход к обучению, основанный на удовлетворении их профессиональных потребностей и создании педагогических условий для формирования профессионального сознания, мышления и поведения, обуславливающих овладение эффективными стратегиями поиска способов решения проблемно-практических ситуаций в будущей профессиональной деятельности. Следовательно, целью диссертационной работы является разработка теоретических основ методики формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов профиля

«Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест и подтверждение их опытным обучением.

В настоящее время формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов факультетов туристского профиля приобретает особое значение в связи со стремлением России войти в европейское образовательное пространство. Это означает, что будущему специалисту в сфере туризма необходимо быть в курсе всего нового, что происходит на мировом рынке туризма, а также уметь находить нужную информацию на ИЯ, подвергать ее смысловой переработке и использовать в своей профессиональной деятельности. Все это диктует необходимость пересмотра всей системы обучения иностранным языкам в высших профессионально ориентированных учреждениях.

Реформирование высшего образования, инициированное в известной мере Болонским соглашением, включает новые требования к обучению иностранному языку в высшей школе. Они заключаются в необходимости более эффективной реализации возможностей используемых подходов и средств; определении направлений и ориентиров изучения и обучения иностранному языку в вузе; проектировании и опережающем экспериментировании, позволяющем создать модель эффективного учебного процесса в конкретных педагогических условиях и реализовать ее на практике; творческой направленности методики обучения иностранному языку, стимулирующей развитие инициативности и творчества студентов, способствующих активизации процесса учения и повышения его качества. Необходимо также определение уровней владения языком, что позволит произвести замеры достижений студентов на каждом этапе обучения языку.

Все вышесказанное приводит к выводу о необходимости разработки научнообоснованной методики формирования ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм». Для этого следует рассмотреть проблему изменения целей, вопросы отбора содержания, принципы построения организационных форм и методов, процедуры анализа и контроля качества, что будет способствовать корректировке и совершенствованию при разработке методики формирования ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест.

Следует заметить, что специфика обучения иноязычному языку студентов профиля «Рекреационная география и туризм» как средству общения с носителями разных культур позволяет наряду с основными целями, т.е. целями собственно обучения, реализовывать и другие цели образования, а именно: воспитательные и развивающие. В совокупности они позволяют определить содержание, методы, принципы, подходы и средства обучения. При этом овладение языком как осознанное его изучение обеспечивается тем, что целенаправленный процесс обучения приближен к условиям реального использования

языка, детерминированного ситуацией путем проектной деятельности и ситуативно-ролевого моделирования за счет использования технологии веб-квест.

Изменение целей влечет за собой изменение всех остальных компонентов системы: содержания, организационно-методических принципов, материала, программы обучения, используемых методов преподавания, контроля (тестирования и оценки) результатов обученности и процедур владения компетенциями. Это в наибольшей степени характерно для обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей.

Опыт показывает, что формирование ИКК может быть существенно оптимизировано в рамках отведенного стандартом минимума на основе специально разработанной методики формирования ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест, в основе которой лежит методическая модель со значительным акцентом на самостоятельную работу, реализуемую на основе аутентичных текстов, заданий и упражнений с использованием аутентичного видеоматериала, нашедших отражение в электронном учебном пособии 'Basic concepts in tourism industry' («Основные понятия в индустрии туризма»).

Конкретизация целей проявляется в изменении их формулировки в зависимости от изменяющихся внешних и внутренних факторов. К таким факторам можно отнести реформирование высшего образования, разного рода потребности, мотивацию и т.д.

Основная цель преподавателя при обучении студентов иностранному языку, на наш взгляд, заключается в развитии способностей у них в дальнейшем овладении ИЯ как средством межкультурного общения и в повышении уровня коммуникативной компетенции в контексте их будущей профессиональной деятельности.

Конкретизация конечных целей заключается в описании планируемого уровня владения языком. В то же время следует помнить, что не существует уровней, специфичных для того или иного профиля. Также в условиях разноуровневой подготовленности студентов представляется целесообразным индивидуализировать цель на основе выявления актуального уровня владения языком. Конкретизированные в таком виде цели формирования ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» соотносятся, на наш взгляд, с современными образовательными приоритетами воспитания и развития: непрерывности образования личности, взаимопонимания и терпимости, уважения к социальному выбору других и культурного многообразия (Сафонова 1998; Пассов 1999; Сысоев 2001; Гальскова 2004; Соловова 2004 и др.).

Проблему содержания обучения студентов профиля «Рекреационная география и туризм» невозможно изолировать от проблемы содержания образования в целом. Здесь следует помнить, что содержание обучения изменяется в зависимости от его цели.

Принято также выделять в содержании обучения студентов неязыковых факультетов такие компоненты, как сферы общения, ситуации общения, тематику, тексты, целевые и страноведческие знания, языковые навыки, речевые умения, и т.д. При определении содержания обучения возникает также вопрос о том, каким должно быть соотношение коммуникативных умений: говорения, аудирования, чтения и письма. Большое значение приобретает при этом их интеграция, поскольку она создает условия для формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции.

Основываясь на принципах отбора предметного содержания обучения, описанных в первой главе настоящего исследования (§1.1.), для уточнения содержания обучения следует отобрать аутентичные материалы, которые бы побуждали студентов к решению профессионально-значимых задач, а также которые бы отвечали курсу лекций профессиональной направленности. Кроме того, как было указано в первой главе диссертации (§1.1.), при изучении ИЯ студентам профиля «Рекреационная география и туризм» крайне важно владеть социокультурной компетенцией. Так, социокультурная компетенция призвана обеспечить будущим специалистам в области туризма готовность к эффективному межкультурному общению, преодолению культурных барьеров и т.д. В этой связи социокультурный компонент является важным аспектом в разработанном электронном пособии 'Basic concepts in tourism industry'.

Опираясь на определение, данное в словаре методических терминов Э.Г. Азимовым и А.Н. Щукиным (1999), содержание обучения можно определить как совокупность того, что учащийся должен освоить в учебном процессе. Следовательно, данный компонент является системообразующим элементом, на основе которого строится вся остальная система. Содержание обучения должно быть информативным, актуальным, аутентичным, увлекательным. Оно должно обращаться к интеллектуальной и эмоциональной сферам личности обучающегося, расширять круг его интересов, мотивировать его познавательную и коммуникативную деятельность, побуждать его самостоятельно совершенствовать владение языком и использовать свои знания на практике. Все компоненты содержания обучения должны быть согласованы друг с другом, образуя основу продуктивного учебного процесса (Гальскова Н.Д., 2005). Н.Д. Гальскова делит содержание обучения ИЯ на два основных компонента: тематический и страноведческий (Гальскова Н.Д., 2005). Мы разделяем точку зрения Н.Д. Гальсковой на компоненты, составляющие содержания обучения ИЯ на неязыковых факультетах, поскольку такое деление очень точно отражает суть обучения ИЯ студентов профиля «Рекреационная география и туризм». Студенты профиля «Рекреационная география и туризм» призваны учиться воспринимать и понимать феномены иной культуры в

комплексе с изучением языковых аспектов. Знание страноведческих фактов, особенностей культуры изучаемого языка имеет в данном случае первостепенное значение, т.к. является основой для развития ключевых компетенций студентов профиля «Рекреационная география и туризм». Таким образом, содержание обучения включает в себя комплекс тематического и страноведческого материала в курсе дисциплины «Иностранный язык для специальных целей». Предметное содержание обучения освещает страноведческую информацию и направлено на развитие коммуникативных умений, языковых средств общения, общеучебных и компенсаторных умений. Отбор содержания обучения осуществлялся с учетом интересов студентов профиля «Рекреационная география и туризм», их практических, интеллектуальных, эмоциональных и этических потребностей.

Содержание обучения организовано по принципу спирали. Это значит, что на каждой последующей ступени тематика предыдущих разделов повторяется на новом уровне, усложняется и углубляется, при этом на каждом этапе обучения появляется разнообразие. Каждый урок пособия отражает актуальность и значимость для настоящей деятельности и будущей профессии выпускников профиля «Рекреационная география и туризм». Усложнение и углубление тематики требуют соответствующего повышения уровня сформированности умений, навыков, а также расширения кругозора студентов.

Отбор и организация содержания обучения осуществлялись по принципу интегративности, под которым понимается:

- освещение основных исторических, политических, экономических и культурных аспектов крупных стран мира (в том числе англоговорящих) и их отношения с Россией;
- ознакомление с современными тенденциями в мировом туризме и наиболее развитыми странами в сфере туризма, а также сопоставление отдельных видов туризма с видами туризма в России.
- обзор социальной и повседневной жизни жителей других континентов и знакомство с важными культурными традициями разных стран. При этом сравнение и сопоставление представлено в контексте страноведения и туризма;
- знакомство с реалиями, лакунами, привычками народов, проблемами мегаполисов.

Подробное описание электронного учебного пособия 'Basic concepts in tourism industry' (тематика, разделы, использованные материалы) и заданий, входящих в его содержание и направленных на формирование ИКК находится в Приложении 9 настоящего исследования.

Подходы и принципы обучения как базисные категории методики как науки представляют собой исходные положения, в своей совокупности определяющие

требования к учебному процессу в целом и его составляющим. Эффективная организация учебного процесса формирования ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест предполагает реализацию следующих подходов и принципов: *компетентностный подход, личностноориентированный подход, коммуникативно-когнитивный подход, системный подход.*

Общедидактические принципы: *сознательности, активности, автономности, наглядности, доступности.*

Методические принципы: *коммуникативной направленности, профессиональной направленности, соизучения языков и культур.*

Принципы обучения иностранным языкам средствами ИКТ: *интерактивности, информатизации обучения.*

Рассмотрим более подробно вышеуказанные подходы и принципы.

Компетентностный подход

Вопросами реализации компетентностного подхода занимались российские психологи П. Я. Гальперин, В. Д. Шадриков, И. С. Якиманская и др. В их исследованиях четко прослеживается направленность на усвоение знаний, развитие умений и способов деятельности. Компетентностный подход, как вполне оправданная прагматическая реакция на конкретный социальный заказ, предполагает, прежде всего, разработку системы обеспечения качества подготовки будущих специалистов, отвечающую потребностям современного мирового рынка труда.

Суть компетентностного подхода состоит в обучении студентов решать разного рода профессиональные, этические, коммуникативные и иные проблемы и является необходимым условием будущей успешной профессиональной реализации специалиста (Каспржак А.Г., 2004). Использование компетентностного подхода при разработке государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования требует изменения взглядов на структуру, форму и содержание оценочных и диагностических средств для итоговой государственной аттестации выпускников по направлениям подготовки, а также на организацию управления качеством подготовки специалистов. Он нацелен на формирование целостной системы универсальных знаний, умений и навыков, а также самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, в целом определяемые как являющиеся в определенной мере показателями качества образования, ключевые компетентности (Концепция ..., 2006).

Включение компетентностного подхода в разрабатываемую модель обучения студентов ИЯ посредством технологии веб-квест представляется естественной, поскольку использование данной технологии в обучении студентов способствует формированию

целостной системы профессиональных знаний, умений и навыков, а также самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся.

Личностноориентированный подход

Целью личностноориентированного подхода в обучении в первую очередь является развитие полноценной личности. Личностноориентированный подход к обучению предполагает максимальную опору на субъектный опыт каждого студента, его анализ, сравнение, выбор оптимального содержания этого опыта.

Это предполагает обеспечение условий для становления у каждого студента умений:

- самостоятельно приобретать и использовать на практике полученные знания;
- планировать свою деятельность, прогнозировать и оценивать ее результаты;
- строить отношения сотрудничества в команде.

Такие умения являются необходимыми при работе над совместными проектами, в том числе и над веб-проектами, а, следовательно, процесс формирования ИКК посредством веб-квеста не может строиться без применения личностно-ориентированного подхода к обучению ИЯ.

Коммуникативно-когнитивный подход

В трудах Е.И. Пассова коммуникативно-когнитивный подход так или иначе связан с понятием «ситуативность». Ученый подчеркивает, что при коммуникативном подходе в обучении главный акцент должен быть сделан не на воспроизведение с помощью средств наглядности или словесного описания фрагментов действительности, а на *создание ситуаций* как системы взаимоотношений обучающихся (Пассов Е. И., 1991). Система взаимоотношений коммуникантов должна охватывать различные сферы их общественной и материальной жизни: социальные; нравственные; отношения совместной деятельности; статусно-ролевые и пр. Обсуждение ситуаций, построенных на основе взаимоотношений студентов, позволит сделать процесс обучения иноязычной культуре максимально естественным, приближающимся к условиям реального общения. Следует особо указать на необходимость предельной вариативности в организации речевого материала, которая позволит обеспечить каждого студента именно тем речевым материалом, который потребуется ему для оформления своих высказываний, при этом ситуативность должна пронизывать все этапы усвоения речевого материала на каждой ступени обучения.

Реализация коммуникативно-когнитивного подхода требует соблюдения условий, благоприятствующих общению. Опора на него должна иметь место на протяжении всего учебного процесса: при презентации языкового материала, чтобы учащиеся видели его коммуникативную функцию, т.е. знали, что можно с помощью данной языковой единицы

сообщить, о чем узнать, что выразить; при тренировке в усвоении материала и при его применении в решении коммуникативных задач.

Коммуникативно-когнитивный подход является одним из ведущих подходов нашей модели, поскольку он, с одной стороны, отвечает современным требованиям ООП ВПО неязыковых факультетов по обучению ИЯ, а с другой – соответствует педагогическим задачам, положенным в основу веб-квеста. Так, в рамках веб-проекта с любой тематикой коммуникативно-когнитивный подход предполагает преобладание проблемно-речевых и творческих заданий над лингвистическими, репродуктивно-тренировочными. Использование аутентичных ситуаций общения в рамках проведения веб-квеста способствуют развитию когнитивных умений и умений спонтанного реагирования в процессе коммуникации, формированию психологической готовности к реальному иноязычному общению в различных ситуациях.

Системный подход

Как известно, к числу основных постулатов системного подхода в любой отрасли научного знания относятся следующие:

- а) выявление зависимости каждого элемента от его места и функций в системе с учетом того, что свойства целого несводимы к сумме свойств его элементов;
- б) анализ того, насколько поведение системы обусловлено как особенностями ее отдельных элементов, так и свойствами ее структуры;
- в) исследование механизма взаимозависимости, взаимодействия системы и среды;
- г) изучение характера иерархичности, присущего данной системе;
- д) обеспечение множественности описаний с целью многоаспектного охвата системы;
- е) рассмотрение динамизма системы, представление ее как развивающейся целостности.

В методике и педагогике системный подход понимают как совокупность общенаучных методологических принципов (требований), в основе которых лежит рассмотрение объектов как систем. Специфика системного подхода определяется тем, что он ориентирует исследование на раскрытие целостности объекта и обеспечивающих ее механизмов, на выявление многообразных типов связей сложного объекта и сведение их в единую теоретическую картину.

Сущность системного подхода заключается, во-первых, в понимании объекта исследования как системы и, во-вторых, в понимании процесса исследования объекта как системного по своей логике и применяемым средствам.

Принцип сознательности

Существует много толкований этого принципа. Например, Л.В. Щерба определяет это понятие как сознательное сопоставление родного и иностранного языков для более глубокого проникновения в их структуру (Щерба Л.В., 1934). Говоря о принципе сознательности при обучении ИЯ в средней школе, И.Л. Бим утверждает, что учащийся должен понимать, что он делает и для чего он это делает на любом этапе обучения. Принцип сознательности реализуется в том случае, если стимулируется умственное развитие ученика, его наблюдательность, внимание, догадка, находчивость, интерес, чувства и эмоции, инициатива и творчество (Бим И.Л., 1977).

Близкую позицию занимает по этому вопросу А.Н.Леонтьев, который считает, что сознательность заключается в понимании того, почему надо учиться (Леонтьев А.Н., 1947).

Будучи одним из ведущих дидактических принципов, реализуемых на занятиях по ИЯ, принцип сознательности предусматривает опору на определенную систему правил, предваряющих формирование навыка и в совокупности своей дающих студентам представление о системе языка. Кроме того, реализация данного принципа в обучении означает сознательное отношение обучающихся к самому процессу обучения, что предполагает овладение приемами самостоятельной работы (Евстигнеев М.Н., 2011). Именно данное положение представляется особо значимым для нашего исследования.

Принцип активности

В изучении иностранного языка следует различать интеллектуальную, эмоциональную, речевую активность обучающегося, которые в совокупности способны обеспечить благоприятные условия для овладения иностранным языком. Интеллектуальная активность студента достигается постановкой проблемных вопросов, которые ставят учащихся перед необходимостью думать, анализировать, сравнивать, обобщать, делать выводы, прогнозировать ситуацию и пр. Особенную роль принадлежит эмоциональной активности, которая проявляется в том, что обучаемые небезразличны к выполняемой ими деятельности и если положительные эмоциональные переживания обеспечивают внутреннюю и внешнюю активность, а следовательно, и успех, то негативные эмоциональные переживания затормаживают активность и отрицательно сказываются на прогрессе и всем процессе обучения отдельно взятого студента. Однако у определенной категории людей, наделенных сильными волевыми качествами, отрицательные эмоции вызывают неудовлетворение невыполненными поставленными целями, а, следовательно, могут стимулировать положительную активность по отношению к своему образовательному процессу.

Принцип активности предполагает речевую активность студентов в процессе обучения, что означает напряженность психических процессов в деятельности обучаемого, касающихся внимания, мышления, памяти. Основными источниками активности являются цели, мотивы, желания и интересы. Для их поддержания используются различные приемы обучения, в том числе задания проблемного характера, средства наглядности. Знания, умения и навыки формируются в процессе активной умственной работы студентов, в основе которой лежит сочетание речевой деятельности и мышления (Евстигнеев М.Н., 2011).

Принцип автономности

В основной образовательной программе бакалавриата отмечается, что бакалавр должен владеть навыками рефлексии, самооценки, самоконтроля. ООП по иностранному языку для неязыковых факультетов строится с учетом принципа автономности студентов, который подразумевает открытость информации для студентов о структуре курса, требованиях к выполнению заданий, содержании контроля и критериях оценивания разных видов устной и письменной работы, а также о возможностях использования системы дополнительного образования для корректировки индивидуальной траектории учебного развития. Организация аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы обеспечивает высокий уровень личной ответственности студента за результаты учебного труда наряду с возможностью самостоятельного выбора последовательности и глубины изучения материала, соблюдения сроков отчетности и т.д. (ООП ВПО, 2009).

Таким образом, изучение иностранного языка в вузе призвано обеспечить повышение уровня учебной автономии, способности к самообразованию.

В таблице 2.1.1 приводятся определения разных ученых, которые рассматривают автономность студента как способность самостоятельно осуществлять свою учебную деятельность.

Таблица 2.1.1

Автор	Определение автономии (автономности) студента
Е.Н.Соловова (2004)	планирование собственной деятельности, рефлексия и самооценивание эффективности своей учебной деятельности;
Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез (2005)	проявление учеником собственной умственной, речевой, речемыслительной активности, наличие радости и удовольствия от общения субъектов учебного процесса.
Е.В. Стрелкова (2006)	- деятельностные параметры (постановка цели, оценка результата); - личностные параметры (способность к критической рефлексии);
М.Г. Евдокимова	осознанная мотивация, способность к рефлексии и готовность к самоуправлению и взаимодействию с другими.

Обобщая позиции разных ученых относительно понятия автономности, можно сказать, что автономность сочетает в себе *взаимодействие когнитивных, метакогнитивных, рефлексивных и социальных измерений овладения языком*, а автономию учебного труда студента можно рассматривать сегодня в качестве основы современного образовательного процесса, что полностью соответствует нашей модели формирования ИКК.

Принцип наглядности

Принцип наглядности вытекает из сущности процесса восприятия, осмысления и обобщения материала учащимся. При толковании принципа наглядности нельзя буквально трактовать термин «наглядность», т.е. «глядение» на что-то, поскольку при осуществлении этого принципа речь не должна идти лишь о показе предметов, а требование использовать картинки, изображения предметов, сами предметы не отражает в полном смысле принципа наглядности.

Наглядность – это специально организованный показ языкового материала и его употребления в речи с целью оказания помощи учащимся осознать этот материал. Б.В. Беляев говорил, что на занятиях учащиеся овладевают не предметами, а новыми языковыми средствами, так как именно языковой материал является предметом их изучения (Беляев Б.В., 1959). Следовательно, наглядность должна заключаться не в демонстрации картинок, а преимущественно в демонстрации языка.

Е.И. Пассов считает, что языковая наглядность должна реализовываться следующими путями: 1) постоянная речевая деятельность учащихся на иностранном языке; 2) стенгазеты и стенды, газеты и журналы; 3) радиопередачи и телепередачи, видеофильмы, кинофильмы и мультипликационные фильмы; 4) кружки; 5) аудиозаписи для самостоятельной работы; 6) библиотека для дополнительного чтения по интересам; 7) вечера и другие мероприятия на иностранных языках (Пассов Е.И., 1991). В совокупности все эти средства создадут как раз ту иноязычную среду, которая и обеспечит языковую наглядность. Такая наглядность, безусловно, не исключает иллюстративный аспект. Но речь идет о том, что на первом плане должна быть языковая наглядность. В качестве же вспомогательных средств могут использоваться компьютерная визуализация учебной информации, что позволяет составить представление, проанализировать и сделать выводы об изучаемых языковых явлениях и процессах.

И. А. Зимняя отмечает, что цели применения наглядности обусловлены задачами, которые стоят перед преподавателем на определенном этапе обучения иностранному

языку. Ученый считает, что наглядность в плане сообщения знаний при обучении ИЯ может использоваться в целях семантизации языкового материала и организации запоминания через установление связи между вербальным и наглядно-чувственным образом действительности (Зимняя И.А., 1978). Таким образом, в соответствии с этим принципом обучение строится на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых студентами, и предусматривает использование различных видов и форм наглядности: языковой, зрительной и слуховой, что успешно может быть реализовано за счет использования технологии веб-квест. Так, языковая наглядность при работе с веб-квестом осуществляется за счет изучения и анализа аутентичных текстов, речевых образцов, демонстрирующих функциональные особенности изучаемого материала; зрительная наглядность заключается в демонстрации фотографий, рисунков, художественных иллюстраций, различного рода символики, видеофрагментов и видеофильмов, а слуховая наглядность достигается за счет прослушивания аудиоматериала.

Принцип доступности

В обучении иностранным языкам должны быть обеспечены доступность и посильность. Применение этих принципов требует, чтобы обучение осуществлялось на уровне возможностей обучающихся, чтобы они не испытывали непреодолимых трудностей.

Доступность обеспечивается как самим материалом, его организацией, так и методикой работы с ним в образовательном процессе. Практическую реализацию данный принцип находит в строгом отборе языкового и речевого материала и преподнесении его в структурах, речевых единицах, соотнесенных с ситуациями общения, близкими и понятными учащимся, исходя из реальных возможностей, что находит выражение в объеме предлагаемого материала и уровня его усвоения. Посильность проявляется в темпе продвижения изучения материала.

Из принципа доступности в обучении, который иначе называется принципом нарастающей трудности, следует ряд более частных дидактических правил. Я.А. Коменский, который считал доступность материала таким же важным условием успешного учебного процесса, как и наглядность, сформулировал следующие правила: в обучении следует переходить от того, что ученику близко, к тому, что до сих пор было ему чуждо. В свете этого правила понятными становятся концепции программ, в которых рекомендуется, чтобы студенты сначала познакомились с географией своего района, затем учили географию своей страны и соседних стран и т. п.; в обучении следует переходить от легкого к более трудному. Соблюдение этого дидактического правила является залогом

успеха любой учебно-воспитательной работы, независимо от уровня, на котором она ведется. Постепенное усложнение заданий для обучающихся приводит к тому, что они работают оптимальным образом, приближаясь к пределу своих возможностей. Чтобы этого достичь, преподаватель должен хорошо знать возможности своих студентов, должен интересоваться их работой, вникать в причины возникающих трудностей и, постепенно повышая уровень предъявленных требований, помогать им их преодолевать; в обучении следует переходить от уже известного к новому, неизвестному (Педагогика, 1982).

На основании вышесказанного можно сделать вывод, что принцип доступности заключается в необходимости соответствия содержания, методов и форм обучения возрастным особенностям обучающихся и уровню их развития. Среди основных положений данного принципа мы выделяем следующие:

- скорость сообщаемой информации должна соответствовать возрастным особенностям, подготовленности и общему развитию студентов;
- ориентация студентов, прежде всего, на понимание изучаемого материала, а не на запоминание.

Принцип профессиональной направленности обучения

Отличительным признаком учебного процесса в вузе от других систем образования является всесторонняя полнота содержания изучаемой науки и профессиональная направленность образовательного процесса. Вопросы профессиональной направленности обучения исследованы в работах А. А. Вербицкого (1991), А.Б. Каганова (1981), А. Я. Кудрявцева (1981), Н. В. Кузьминой (1972), И.Я. Лернера (1989), М.И. Махмутова В. А. (1981, 1985), Слостенина (1976) и др.

Как отмечает А. Я. Кудрявцев, основное содержание принципа профессиональной направленности «выражает необходимость органического сочетания общего и профессионального образования и ориентирует на целенаправленное обучение» студентов применению получаемой системы знаний в области приобретаемой ими профессии (Кудрявцев А.Я., 1981, с. 101). Анализ предложенных автором средств реализации профессиональной направленности показывает, что под профессиональной направленностью он подразумевает «межпредметные связи общеобразовательных и общетехнических дисциплин» (Кудрявцев А.Я., 1981, с. 105).

М. И. Махмутов дает наиболее полное определение принципа профессиональной направленности. Он пишет, что принцип профессиональной направленности обучения заключается в своеобразном использовании педагогических средств, при котором обеспечивается усвоение учащимися предусмотренных программами знаний, умений, навыков и в то же время успешно формируется интерес к данной профессии, ценностное

отношение к ней, профессиональные качества личности будущего специалиста. «Педагогическими средствами, служащими реализации профессиональной направленности преподавания, являются как элементы содержания обучения, в частности, характер иллюстративного материала для раскрытия программных тем, способы его структурирования, так и некоторые компоненты приемов, методов и форм обучения» (Махмутов М.И., 1981, с. 18).

Таким образом, принцип профессиональной направленности регулирует в образовании соотношение общего и специфического, определяет диалектику взаимодействия целостного развития личности, как общего, так и профессионального.

В процесс обучения необходимо включать комплекс методических средств, систематическое применение которых будет обучать студентов использованию системы знаний общенаучных предметов при изучении специальных дисциплин. При этом реализация комплекса данных методических средств должна предусматривать скоординированную работу профильных и специальных кафедр. Таким образом, профессиональная направленность включает профильную направленность обучения и является одной из форм проявления межпредметных связей. Содержание обучения в свою очередь, безусловно, должно предусматривать профиль обучения, т.е. учитывать специфику будущей профессиональной деятельности выпускников.

Подводя итог, можно сказать, что принцип профессиональной направленности играет роль системообразующего компонента всего процесса обучения. Профессиональная направленность раскрывает общее образование как основу профессиональных знаний, объединяет всю совокупность знаний, умений и навыков и превращает ее в инструмент, пригодный для конструирования профессиональной деятельности.

Принцип соизучения языков и культур

Поскольку социокультурная компетенция является одним из основных компонентов ИКК, принцип соизучения языков и культур должен, безусловно, входить в структуру модели формирования ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм». Принцип соизучения языков и культур выражается в неразрывной связи конкретного языка и соответствующей культуры. Сущность его может быть выражена в том, что с изучаемым языком студенты развивают способность к большему проникновению в свой собственный язык и культуру и понимают, что существуют многочисленные способы видения мира (Вуган М., 1996). Соизучение языков и культур позволяет видеть различия и сходства в соизучаемых культурах и воспринимать различия как норму сосуществования культур в современном поликультурном пространстве.

В связи с этим перед современным образованием ставится задача введения личности в мир общечеловеческой культуры и воспитания ее готовности к сотрудничеству, толерантности и уважению к другим национальным культурам. Все это предполагает владение студентом иноязычной коммуникативной, а также ее составляющей социокультурной компетенцией, которая в межкультурном измерении включает знание особенностей национальной и мировой культуры, культурологических основ социальных явлений и традиций.

В.В.Сафонова в своей работе «Обучение языкам международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций» пишет: «... изучение ИЯ и культуры представляет собой процесс значительно более сложный, нежели просто формирование стереотипов поведения. Он предусматривает сопоставительное коммуникативно-ориентированное соизучение ИЯ и иноязычной культуры в комплексе с углублением знаний родного языка и родной культуры» (Сафонова В.В., 1996, с.167).

По определению П.В. Сысоева, «языковое поликультурное образование означает включение в учебные программы и УМК по ИЯ информацию о культурах различных культурных групп (стран как родного, так и изучаемого языков)» (Сысоев П.В., 2006, с.5).

К настоящему моменту уже сложилась определенная научная база для рассмотрения проблемы соизучения языков и культур. Анализ ряда теоретических работ показал, что за последние десять лет в центре внимания ученых были следующие вопросы: основы лингвострановедения (Н. Г. Комлев, Е. М. Верещагин, В. Г. Костромаров и др.); разработка кросскультурного подхода в обучении иностранному языку (В. С. Библер, А. В. Григорян, В. П. Фурманова и др.); соизучение культур стран родного и иностранного языков на занятиях по ИЯ (В. В. Сафонова, 2001; П. В. Сысоев, 1999, 2003, 2004, 2006, 2008; Т. Ю. Тамбовкина, 2007; М. Вугам, 1992; М. Вугам, G. Zarate, 1991; М. Вугам, С. Morgan, 1994; С. Kramtsch, 1993). Ученые, которые занимаются исследованиями в вышеупомянутых областях в рамках нелингвистических вузов и факультетов, сходятся во мнении, что условия обучения ИЯ студентов неязыковых специальностей имеют свои специфические особенности, к которым относятся: малое количество часов, отводимое на дисциплину «Иностранный язык»; как правило, низкая подготовленность студентов по сравнению со студентами-филологами; отсутствие мотивации к изучению ИЯ и др. Именно это не позволяет в полной мере использовать те подходы, которые наработаны в рамках лингвистических факультетов.

С учетом указанных ограничений, при отборе предметного содержания обучения (тематического компонента), в учебные программы и УМК по ИЯ необходимо включать максимум информации не только о культурах различных стран изучаемого языка, но и

культуре страны родного языка. Как подчеркивает С.Г. Тер-Минасова, «только выйдя за рамки своей культуры, то есть столкнувшись с иным мировоззрением, мироощущением и т.п., можно понять специфику своего общественного сознания, можно «увидеть» различие или конфликт культур». (Тер-Минасова С.Г., 2000, с.33-34). При этом, по словам С.Г. Тер-Минасовой, культурный барьер намного опаснее и неприятнее языкового, так как культурные ошибки воспринимаются болезненнее, чем ошибки языковые, и производят отрицательное впечатление. Преодоление подобного барьера возможно при осуществлении языкового поликультурного образования в рамках социокультурного подхода.

Принцип интерактивности

Как было упомянуто в первой главе настоящего исследования, принцип интерактивности рассматривается как неоднозначное понятие, а именно как непрямая (опосредованная) интерактивность и прямая (неопосредованная) интерактивность. Под непрямой или опосредованной интерактивностью мы понимаем интерактивность посредством информационных технологий, т.е. взаимодействие коммуникантов в информационном пространстве на основе определенных компьютерных программ.

Вопросами интерактивности на основе ИКТ занимались и занимаются многие исследователи: М.Г. Евдокимова (2007, 2010), М.Н. Евстигнеев (2011), Т.М. Нурмухаметов (2006), Т.С. Панина (2008), Е.С. Полат (2000, 2003), О.Г. Смолянинова (2002), П.В. Сысоев (2003, 2009, 2011) и др. Суть принципа интерактивности на основе ИКТ – поддержание связи между многочисленными участниками в любой удобный момент для каждого из них, а также для осуществления контроля преподавателем процесса работы над проектом.

Под прямой интерактивностью мы понимаем непосредственный контакт студентов и преподавателя в процессе работы в учебной аудитории. В этом случае принцип интерактивности тесно связан с личностноориентированным подходом к обучению, так как он предполагает обучение в сотрудничестве, причем как студент, так и педагог являются субъектами учебного процесса. Для наиболее успешной организации коллективной и индивидуальной работ на занятии, необходимо отметить целесообразность использования проблемных заданий, решаемых с помощью интерактивных методов обучения (ТРКМ), которые были подробно описаны в первой главе настоящего исследования (§1.3.). Такая интерактивность на занятиях способствует наиболее эффективному развитию ИКК. Принцип интерактивности с применением интерактивных методов обучения на занятии заключается в специальной форме организации познавательной деятельности, осуществляемой в атмосфере сотрудничества.

При этом все участники, включая преподавателя, взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблемы. Главное условие для реализации такой деятельности – это создание духовного комфорта, при котором студент чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным процесс его обучения.

Принцип информатизации

Принцип информатизации обучения заключается в организации социально информационного взаимодействия в образовательной среде, использовании информационно-коммуникационных технологий для удовлетворения информационно-познавательных потребностей обучающихся (Коротенков Ю.Г., 2005).

Поскольку целью разрабатываемой модели является формирование иноязычной коммуникативной компетенции посредством технологии веб-квест, включение в нее такого компонента, как принцип информатизации, считаем необходимым. Информационная компетенция позволяет студентам использовать разного рода компьютерные программы и другие ИКТ в развитии иноязычной коммуникативной компетенции.

Существует большое разнообразие трактовок и определений понятия «информационная компетенция». Например, О.Б. Зайцева характеризует информационную компетенцию как «сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции теоретических знаний, практических умений в области инновационных технологий и определённого набора личностных качеств» (Зайцева О.Б., 2002, с. 14). А.Л. Семенов определяет информационную компетенцию как «новую грамотность», в состав которой входят умения активной самостоятельной обработки информации человеком, принятие принципиально новых решений в непредвиденных ситуациях с использованием технических средств (Семенов А.Л., 2000, с. 32). С.В. Тришина дает определение информационной компетенции как интегративного качества личности, являющегося результатом отражения процессов отбора, усвоения, переработки, трансформации и генерирования информации в особый тип предметно-специфических знаний, позволяющее вырабатывать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности (Тришина С.В., 2005). П.В. Сысоев информационную компетенцию трактует как «способность использовать широкий диапазон информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения иностранному языку и культуре страны изучаемого языка» (Сысоев П.В., 2011, с.4).

Обобщая данные определения, можно сделать вывод, что общим для них является то, что информационная компетенция неразрывно связана со знаниями и умениями работы с информацией на основе новых информационных технологий и решением повседневных учебных задач с их помощью.

Выявленные принципы формирования ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест отражают различные аспекты учебного процесса и имеют разные сферы применения (Таблица 2.1.2).

Таблица 2.1.2. Принципы формирования ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест

Принципы формирования ИКК	Сфера реализации в методике обучения ИЯ
Общедидактические принципы:	
Принцип сознательности студента	При разработке методики формирования ИКК посредством технологии веб-квест
Принцип активности студента	При разработке методики формирования ИКК посредством технологии веб-квест
Принцип автономности студента	При отборе материала и составлении заданий для учебных целей
Принцип наглядности	При отборе материала для учебных целей
Принцип доступности	При отборе материала для учебных целей
Методические принципы:	
Принцип профессиональной направленности	При составлении заданий и разработке методики формирования ИКК посредством технологии веб-квест
Принцип соизучения языков и культур	При отборе культуроведческого материала для учебных целей
Принципы обучения иностранным языкам средствами ИКТ:	
Принцип интерактивности	При разработке методики формирования ИКК посредством технологии веб-квест
Принцип информатизации	При отборе средств обучения и разработке методики формирования ИКК посредством технологии веб-квест

2.2. Методическая модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов посредством технологии веб-квест и алгоритм работы с технологией веб-квест

Как отмечалось ранее, требования Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения предусматривают необходимость формирования двух блоков компетенций будущего бакалавра и магистра – общекультурных и профессиональных. Эти требования ставят перед вузами задачу разработки в сотрудничестве с работодателями компетентностных моделей своих выпускников, органично включающих оба блока. Внедрение в практику неязыковых вузов дисциплины «Иностранный язык» в виде двух составляющих «Иностранный язык для общих целей» и «Иностранный язык для специальных целей» представляется своевременным и актуальным. В связи с современными требованиями уровень владения иностранным языком будущего специалиста в сфере туризма должен позволять ему решать профессиональные задачи совместно с представителями иноязычной культуры, находить нужную информацию, осмысливать ее и использовать в своей деятельности. Поэтому цель иноязычной профессионально ориентированной подготовки студентов профиля «Рекреационная география и туризм» должна достигаться в формате дисциплины «Иностранный язык для специальных целей».

Для устранения выявленного противоречия между требованиями ФГОС ВПО 3-го поколения и отсутствием модели формирования иноязычной коммуникативной компетенции, которая бы учитывала специфику подготовки будущих специалистов в сфере туризма, необходимо создать научнообоснованную методику формирования иноязычной коммуникативной компетенции как главной цели обучения иностранному языку студентов профиля «Рекреационная география и туризм».

Опираясь на общепринятые основные исходные положения в системе обучения ИЯ (О.Г. Поляков, В.В. Сафонова, И.А. Цатурова и др.) и исходя из теоретических основ, изложенных в первой главе настоящего исследования, а также с учетом рассмотренной проблемы изменения целей, вопросов отбора содержания обучения (тематического компонента), подходов и принципов формирования ИКК посредством технологии веб-квест в § 2.1, мы разработали методическую модель, которая состоит из иерархически-взаимосвязанных блоков: целевого, теоретического, технологического и оценочно-результативного. Каждый блок включает необходимые компоненты процесса

формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест: *предпосылки, цель, подходы и принципы обучения, педагогические условия, средства, методы, организационные формы, содержание обучения, алгоритм обучения, критерии оценки и результат.*

Перечисленные компоненты являются системными образованиями, поскольку они:

а) сформированы в связи с социальным заказом (региональным компонентом) и требованиями к современному образованию;

б) все вместе и каждый в отдельности направлены на достижение единой цели;

в) тесно связаны между собой и проявляются на каждом этапе учебной деятельности;

г) представляют собой иерархическую связь, где каждый компонент является условием для реализации последующего.

Методологической основой предлагаемой модели послужили положения компетентностного подхода в образовании (Н.И. Алмазова, Н.В. Баграмова, В.И. Байденко, Л.И. Берестова, Н.А. Гришанова, И.А. Зимняя, Ю.В. Еремин, Н.В. Кузьмина, В.Н. Куницина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Л.А. Петровская, Дж. Равен, Р. Уайт, Н. Хомский, В. Хутмахер, А.В. Хуторской и др.), идеи личностноориентированного обучения (Дж. Дьюи, К.Д. Ушинский, И.С. Якиманская и др.), проектного подхода в образовании (М.Г. Богова, В.В. Гузеев, О.М. Моисеева, Е.С. Полат, М.М. Рубинштейн, Т.Е. Сахарова, И.И. Скворцова, А.В. Хуторской, У. Килпатрик, П. Мастер, Дж. Равен, М. Уикс, Г. Уорт, Т. Хатчинсон, С. Хейнс, К. Шеппард и др.).

Теоретическую основу составили современные достижения теории и методики обучения ИЯ (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, С.К. Гураль, Е.И. Пассов, А.А. Леонтьев, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролубов, Р.П. Мильруд, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, А.Н. Щукин), теории использования метода проектов в обучении ИЯ (М.Ю. Бухаркина, М.Г. Евдокимова, В.В.Сафонова, Е.С.Полат, П.В. Сысоев), концепции информатизации образования (О.А.Баранов, М.Г. Евдокимова, Ю.Н. Егорова, П.В. Сысоев, Ю.Н. Усов, А.В.Федоров, Е.В. Якушина, Б. Додж, Т. Марч, И.В. Роберт и др.),

В качестве **предпосылок**, актуализирующих необходимость формирования ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест, выступают требования ФГОС ВПО и потенциальных работодателей к иноязычной подготовке специалистов профиля «Рекреационная география и туризм», которые оказывают влияние на выбор остальных основных компонентов модели: цели, подходов,

принципов, условий, методов, средств и организационных форм обучения ИЯ, содержание обучения.

Целевой блок включает **цель** данной методической модели, которая состоит в том, чтобы сформировать у студентов профиля «Рекреационная география и туризм» уровень ИКК, соответствующий уровню В1 (СЕА, 2001).

Теоретический блок представлен **подходами и принципами** обучения, на основе реализации которых должно осуществляться достижение обозначенной цели.

Далее следует технологический блок, который представлен *педагогическими условиями*, обоснованными в первой главе (§1.3) настоящего исследования, *организационными формами, методами и средствами* обучения, которые базируются на предметном *содержании обучения*. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов профиля «Рекреационная география и туризм» будет эффективным, если разработанная методическая модель будет учитывать пошаговую реализацию учебного процесса, которая может осуществляться за счет *алгоритма* работы с веб-квест.

Исходя из поставленной цели и выдвинутых подходов и принципов обучения, были определены организационные **формы** обучения студентов профиля «Рекреационная география и туризм», которыми являются:

- 1) самостоятельная работа студентов (индивидуальная/групповая);
- 2) коллективная работа студентов;

Самостоятельная работа студентов

ООП ВПО для неязыковых факультетов ФГОС-3 определяет самостоятельную работу студента как ключевую составляющую учебного процесса, которая определяет формирование навыков, умений и знаний, приемов познавательной деятельности и обеспечивает интерес к творческой работе. Согласно «Основной Образовательной Программе ...» максимальный объем учебной нагрузки студента дневной формы обучения, включая все виды аудиторной и внеаудиторной учебной работы, не должен превышать 54 часов в неделю, при этом объем самостоятельной работы студента (СРС) составляет половину всех аудиторных часов, но может отличаться по предложению преподавателя в большую сторону.

Опираясь на требования ООП и учитывая специфику работы с веб-квестами, СРС была включена в модель формирования ИКК как необходимая единица, которая предполагает разнообразные виды самостоятельной деятельности студентов, осуществляемые под руководством, но без непосредственного участия преподавателя в специально отведенное для этого аудиторное и внеаудиторное время.

Под СРС мы понимаем регламентируемую временными рамками работу студента по заданию преподавателя, требующую творческого подхода, умения получать знания самостоятельно, контролировать свою деятельность на каждом этапе, делать выводы, анализировать, структурировать и оформлять конечный результат.

Одной из задач самостоятельной работы студентов состоит в накоплении метакогнитивного опыта, который способствует развитию ответственности и организованности личности, а также творческого подхода к решению нестандартных задач.

Мы выделили следующие виды СРС в ходе работы над веб-квестом:

- самостоятельная познавательная деятельность во время аудиторных занятий;
- самостоятельная работа в компьютерном классе под контролем преподавателя;
- внеаудиторная СРС с Интернет-ресурсами;
- овладение студентами отдельных учебных разделов, предназначенных для самостоятельного изучения;

При этом задача преподавателя заключается в:

- четкой формулировке предлагаемых видов СРС и конкретных заданий;
- указании последовательности в изучении материала;
- сообщении сроков выполнения заданий;
- определении критериев оценки.

Поскольку уровень приобретенных знаний и умений отслеживается с помощью контроля, студенты, благодаря своевременному контролю, смогут корректировать свои знания и познавательную деятельность и приобретать новые знания. Контроль приучает студента к постоянному и ответственному учебному труду, дисциплинирует, развивает самоконтроль и самооценку. Контроль познавательной деятельности студента позволяет преподавателю следить за усвоением знаний, выявлять типичные ошибки, оценивать качество преподавания, корректировать свои действия и т.д.

Коллективная работа студентов

При коллективной форме организации учебного процесса могут решаться все типы дидактических задач: усвоение новой информации, закрепление и повторение ранее изученного материала, применение знаний и умений на практике. Кроме того, посредством коллективной формы работы возможно совместное решение как репродуктивных, так и творческих задач. В совместной работе возникает учебный коллектив, благотворно влияющий на становление личности каждого обучающегося и обеспечивающий необходимое межличностное взаимодействие. Межличностный

контекст порождает в группе особую ауру, которую А.С. Макаренко называл атмосферой «ответственной зависимости». Без нее немыслима активизация личностных качеств студентов и плодотворная воспитательная работа преподавателя. При коллективной форме работы общение становится необходимым атрибутом учебной деятельности, а студенты в процессе усвоения знаний обмениваются результатами познавательной деятельности, обсуждают их, дискутируют.

Анализируя опыт обучения английскому языку студентов по профилю подготовки «Рекреационная география и туризм», мы пришли к выводу, что при организации коллективной работы студентов между ними возникает новая форма взаимодействия. Эта новая форма влияет на развитие их речи, коммуникативности, мышления, интеллекта и ведет к взаимному обогащению. Кроме того, благодаря работе в малых группах у студентов происходит процесс взаимообучения за счет взаимоконтроля и взаимоконсультирования слабых студентов сильными.

Следует также подчеркнуть, что работа в коллективе будет наиболее эффективна, если групповому обсуждению предшествует индивидуальный личный поиск.

Социально-психологические черты личности, успешно формируемые с помощью совместной деятельности, могут быть соотнесены с требованиями к личности менеджера в туризме, выделенными в ООП ВПО. Так, потенциал руководящих кадров и специалистов, согласно ООП ВПО, оценивают на основе четырех параметров:

- собственно менеджерский (готовность руководящего состава предприятия к реализации его стратегических и тактических целей);
- квалификационный (соответствие уровня знаний и навыков выполняемым профессиональным задачам);
- инновационный (готовность к изменениям);
- личностный (способность брать ответственность на себя, планировать собственную деятельность) (ООП ГГФ ТГУ, 2009).

Педагогический опыт показывает, что коллективная работа стимулирует формирование этих черт и способностей в гораздо большей мере, чем традиционные фронтальные формы. Ответственность и организованность, например, формирующиеся вследствие необходимости уметь самостоятельно разработать и сформировать приемы взаимодействия с партнерами, становятся основой для развития способностей к постановке и реализации целей, к повышению ответственности и умению планировать собственную деятельность.

Контактность и открытость повышают восприимчивость к изменениям. Коллективизм и сплоченность позволяют успешно действовать в составе компании и

эффективно взаимодействовать с коллегами по работе. Другими словами, методически грамотно организованная форма обучения ИЯ может существенно повысить качество профессиональной подготовки будущего менеджера в туризме.

Таким образом, внедрение коллективной формы работы позволяет в условиях вуза точнее смоделировать профессиональную среду, в которой предстоит действовать будущим выпускникам, и благодаря этому значительно повысить качество обучения.

Основными преимуществами коллективной формы обучения являются:

- активизация познавательной деятельности студентов;
- вовлечение всех студентов в процесс обучения с целью освоения нового материала не в качестве пассивных слушателей, а в качестве активных участников;
- развитие навыков анализа и критического мышления;
- усиление мотивации к изучению дисциплины;
- развитие коммуникативной компетенции;
- создание благоприятной атмосферы на занятии.

При проведении занятий в коллективной форме преподавателю необходимо заранее выстроить четкую стратегию своей деятельности. Прежде всего, следует *осуществить* тщательный отбор учебного материала по текущей тематике; затем *выбрать* из всего многообразия приемов ТРКМ те, которые способствуют наиболее эффективной реализации решения проблемы веб-квеста на каждом его этапе; *провести* всесторонний анализ конкретных практических примеров профессиональной деятельности, в которой обучающиеся будут выполнять различные ролевые функции при работе над веб-квестом; *продумать* возможные используемые средства для поддержания непрерывного контакта участников веб-квеста между собой (он-лайн/оф-лайн); *организовать* комфортные условия, которые должны способствовать раскрепощению студентов во время коммуникации и применять методы снятия напряженности, возникающей во взаимоотношениях между студентами; *определить* критерии оценивания при осуществлении контроля и поощрения за достигнутые результаты.

Следующим основным компонентом методической модели выступают **методы обучения**, которые можно охарактеризовать как средство формирования необходимого уровня иноязычной коммуникативной компетенции для осуществления коммуникантом иноязычной деятельности с представителями других культур с использованием адекватных норм речевого и поведенческого этикета.

Термин «метод» в переводе с греческого означает путь к чему-либо и определяется как «способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность»

(Философский словарь, 1986, с. 278). Большая Советская Энциклопедия определяет метод как «совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения действительности, подчиненных решению конкретной задачи» (1974, с. 162).

Б. П. Есипов считает, что методы – это способы работы учителя и обучающихся, при помощи которых достигается овладение знаниями, умениями и навыками, формируется мировоззрение обучающихся, развиваются их способности (Есипов Б.П., 1957).

По определению Ю. К. Бабанского, метод – это способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленный на решение задач образования, воспитания, развития в процессе обучения (Бабанский Ю.К., 1985).

П. И. Боровицкий определяет методы как способы работы учителя и обучающихся, при которых обеспечивается активное и сознательное усвоение знаний обучающимися, выработка у них правильных взглядов и убеждений, развитие их умственных сил и способностей, привитие им умений и навыков (Боровицкий П.И., 1934).

Для нашего исследования наибольший интерес представляют общедидактические методы. Под таковыми мы понимаем совокупность способов взаимосвязанной деятельности преподавателей и студентов, направленной на достижение целей образования, воспитания и развития обучающихся. Методы могут различаться и по способу работы обучающихся: устные и письменные, аудиторные и внеаудиторные, индивидуальные и коллективные.

Особый интерес для нашей диссертации представляет **метод проектов** (М.Ю. Бухаркина, М.Г. Евдокимова, Е.С. Полат и др.), так как при работе с веб-квестом является способом достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом.

Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает «совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути» (Полат Е.С., 2000, с. 67).

В рамках проектного метода мы также рассматриваем **коммуникативный** и **интерактивный методы** обучения. Суть коммуникативного метода заключается в том, чтобы подготовить обучающихся к коммуникации в условиях иноязычного общения. Благодаря коммуникативному методу обучающиеся развивают языковые навыки и речевые умения от рецептивных до продуктивных.

Цель метода состоит в том, чтобы заинтересовать обучающихся в овладении иностранным языком на достаточном уровне для успешной коммуникации с носителями языка. Студенты должны быть готовы использовать полученные знания, навыки и умения

в реальном общении вне занятий, например, во время пребывания за рубежом или во время приема иностранных гостей, при переписке, при общении посредством телекоммуникации. Коммуникативный метод представляет собой модель процесса реального общения, которая основана на таких составляющих, как: функциональность, ситуативность, новизна, мотивированность, информативность, целенаправленность, характер взаимодействия коммуникантов. При этом функциональность направлена на усвоение как лексических единиц, так и грамматических форм непосредственно в процессе деятельности. Например, при выполнении некой коммуникативной задачи студент соглашается, сомневается в сказанном собеседником, переспрашивает его и в процессе деятельности усваивает необходимые слова или грамматические формы.

Ситуативность – ролевая организация учебного процесса. Принципиально важным является отбор и организация материала на основе ситуаций для коммуникации, в которых студенты должны быть подлинно заинтересованы. Любой тематический материал целесообразно представить в виде ситуации, определить роли и создать атмосферу непринужденности и комфорта для снятия так называемого, «речевого барьера». Новизна может проявляться в различных формах. Это может быть новизна речевых ситуаций, проблемы обсуждения, смены напарника или участников малых групп, условий для коммуникации, а также новизна тематического материала, его информативность, новизна организации деятельности и разнообразие педагогических приемов. В таких условиях обучающиеся мотивированы на выполнение коммуникативной задачи и процесс освоения навыками и умениями протекает более успешно.

Необходимо учитывать характер взаимодействия обучающихся и личностную ориентацию общения. Ни для кого не секрет, что студенты отличаются своими способностями, интеллектуальным уровнем, умением осуществлять речевую деятельность, а также своими характеристиками как личности. Коммуникативный метод предполагает учет всех этих личностных характеристик, и, благодаря ему, создаются условия для реального общения, вызванного мотивацией, целенаправленностью говорения, в процессе которого формируются взаимоотношения участников коммуникации.

Преимущество коммуникативного метода в обучении ИЯ посредством веб-квеста заключается в том, что вместо учебных текстов и диалогов, специально подгоняемых под активную лексику и изучаемую грамматику, на занятиях имитируются и интерпретируются ситуации из реальной жизни, которые могут вызвать у студентов интерес и мотивацию к говорению.

Таким образом, коммуникативные умения обучающихся развиваются путем их вовлечения в решение широкого круга значимых, реалистичных задач, успешное

завершение которых обеспечивает прочное овладение речевыми умениями и их использование обучающимися в условиях реального общения.

Интерактивный метод реализуется на основе технологии развития критического мышления, приемы которой можно интегрировать в формат технологии веб-квест на любом его этапе.

Успешность применения данных методов в целях активизации речевой, познавательной и исследовательско-поисковой деятельности студентов, развития у них самооценки и самореализации, формирования умений критического мышления, поддержания положительной мотивации обучения в условиях сотрудничества доказана в работах О.С. Виноградовой, Е.С. Полат, М.А. Татариновой и др.

Ниже приведена сводная таблица методов (2.2.1), соответствующих организационных форм работы и развиваемых с их помощью компетенций в процессе формирования ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест.

Таблица 2.2.1. Методы обучения и виды работы, развивающие компетенции для формирования ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест

Методы	Формы работы	Развиваемые компетенции
1	2	3
<p>Проектный</p> <p>Коммуникативный</p>	<p>Самостоятельная индивидуальная</p> <p>Коллективная</p> <p>Самостоятельная групповая</p>	<p><i>Языковая компетенция</i> при работе над грамматическим, лексическим материалом как в форме СРС, так и в аудиторные часы.</p> <p><i>Речевая компетенция</i> при коллективной работе в диалогах в процессе работы над проектом.</p> <p><i>Социокультурная компетенция</i> в процессе выполнения заданий и работы со страноведческим материалом с ресурсами Интернет.</p>
<p>Интерактивный (ТРКМ)</p>	<p>Коллективная</p>	<p><i>Языковая компетенция</i> в работе над проектом посредством приемов ТРКМ, например, «синквейн».</p> <p><i>Речевая компетенция</i> в работе над проектом посредством приемов ТРКМ, например, дискуссия.</p> <p><i>Социокультурная компетенция</i> в работе над проектом посредством ресурсов Интернет (веб-квест).</p>

Необходимо определить **средства обучения**, которые выступают следующим компонентом методической модели формирования ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест. К средствам обучения относятся: электронное учебное пособие 'Basic Concepts in Tourism Industry' («Основные понятия в индустрии туризма»), веб-квесты, входящие в разделы данного пособия, и другие учебные Интернет-ресурсы, технические средства обучения (компьютер с выходом в Интернет, платформа Веб 2.0, на которой будет происходить работа с веб-квестами) и средства синхронной и асинхронной Интернет-коммуникации (электронная почта, веб-форум, веб-блоги и пр.). Электронное учебное пособие 'Basic Concepts in Tourism Industry' выступает также отдельным компонентом данной методической модели, реализующим **содержание обучения** (тематический компонент) (Приложение 9).

Для того чтобы модель представляла собой комплексную методическую систему, в ее состав включен оценочно-результативный блок с целью определения уровней сформированности языковых **навыков, знаний и речевых умений** и компетенций, формирующихся в рамках ИКК. Для каждого из компонентов были разработаны критерии оценивания. Так, показателями сформированности *лексических навыков* является достаточный объем хранящихся в памяти слов, правильность определения смысловой совместимости слов и грамматическая оформленность их сочетаний.

Поэтому уровень сформированности лексических навыков можно проверять с помощью лексических или лексико-грамматических тестов. Виды лексических навыков и типы заданий для определения их сформированности представлены в таблице 2.2.2.

При подготовке к проведению веб-квеста преподавателю следует выбирать такие упражнения для контроля, которые особенно наглядно дают возможность представить во внешне выраженных действиях студентов степень освоения той или иной проверяемой единицы. Большим преимуществом технологии веб-квест является возможность придания контролирующим упражнениям коммуникативной направленности, что способствует наиболее эффективному закреплению лексических навыков.

Таблица 2.2.2. Формирование лексических навыков и типы заданий для их контроля

Проверяемые лексические навыки	Типы заданий				
	Составить словосочетание	Заполнить пропуски	Подобрать антоним/синоним	Установить соответствие	Определить/образовать словоформы
Владение лексическими единицами по теме					

Выбор слова в соответствии с коммуникативной задачей					
Владение средствами словообразования					

При формировании *грамматических навыков* преподавателю, прежде всего, необходимо:

- определить грамматический минимум (активный и рецептивный) в соответствии с исходным уровнем подготовки студентов;
- определить объективные трудности его усвоения для студентов с более низкой подготовкой;
- обозначить специфику их взаимодействия с лексическими и фонетическими навыками в речевой деятельности;
- учитывать грамматические понятия и явления, отсутствующие в родном языке.

Учитывая, что основными источниками трудностей в усвоении грамматического материала являются межъязыковая и внутриязыковая интерференция, необходимо использовать приемы сравнительно-сопоставительного анализа грамматических явлений иностранного и родного языков. Это делается с целью выявления их сходства и различия особенностей употребления отдельных грамматических структур, а также для сравнительного анализа грамматических явлений иностранного и родного языков.

Грамматический навык можно определить как стабильно правильное, автоматизированное, ситуативно- и контекстно- обусловленное использование и понимание грамматических, т.е. морфологических и синтаксических, языковых средств во всех видах речевой деятельности – продуктивной и рецептивной.

Взяв за основу этапы формирования грамматических навыков по Е.И. Пассову (Пассов Е.И., 1977), мы использовали тренировочные упражнения на усвоение и закрепление грамматического материала при работе с веб-квестами, путем повторения, подстановки, изменения или трансформирования выделенных и отрабатываемых моделей.

Сформированные при помощи тренировочных упражнений грамматические навыки можно протестировать с помощью их использования в разных речевых умениях, а также традиционно с помощью грамматического теста. Виды грамматических навыков и типы заданий для определения их сформированности представлены в таблице 2.2.3.

Таблица 2.2.3. Формирование грамматических навыков и типы заданий для их контроля

Проверяемые грамматические навыки	Типы заданий			
	Перефразировать	Исправить ошибки	Заполнить пропуски	Установить соответствие
Использование различных грамматических средств для выражения одной мысли				
Комбинирование грамматических явлений				
Построение высказывания на фразовом и сверхфразовом понимании связей между частями предложения и предложениями в тексте				

Эффективность *фонетических навыков* в значительной мере определяет успех в овладении навыков устной речи. Так, например, неправильно выученное или произносимое слово, неправильно поставленное ударение может помешать восприятию и пониманию иноязычной речи на слух, в частности, при выполнении такого задания, как аудирование. Одним из приоритетных условий формирования фонетических навыков является развитие слухо-произносительных навыков, то есть способность правильно ассоциировать слышимый звук с соответствующим ему значением и продуцировать звуки, соответствующие определенным значениям.

Проверку уровня сформированности фонетических навыков следует проводить регулярно с помощью аудирования и выполнения различных фонетических тестов, например, в каком из следующих слов звук, передаваемый буквой “y”, отличается от остальных? 1) busy; 2) city; 3) pity; 4) mummy; 5) reply; 6) sunny; 7) early;

Следующим компонентом модели выступают **знания**. Большой советский энциклопедический словарь дает следующее определение: «Знания – форма существования и систематизации результатов познавательной деятельности человека. Знания помогают людям рационально организовывать свою деятельность и решать различные проблемы, возникающие в ее процессе» (1981, с. 471).

Согласно современным тенденциям в области образования, независимо от специализации и характера работы любой начинающий специалист должен обладать фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками деятельности своего профиля, опытом творческой и исследовательской деятельности по решению новых проблем, опытом социально-оценочной деятельности.

Опираясь на положения ООП ВПО ГГФ ТГУ, мы выяснили, что по завершении курса бакалавриата выпускник должен обладать следующими знаниями профессионального цикла:

- теоретических основ экономической и социальной географии, географии населения с основами демографии, геоурбанистики и умением их использовать в географических исследованиях (ПК-5);
- общих и теоретических основ физической географии и ландшафтов России, материков и океанов (ПК-7);
- общих и теоретических основ экономической и социальной географии России и мира и умением их использовать в географических исследованиях (ПК-8);

Помимо этого, выпускник профиля «Рекреационная география и туризм» должен овладеть:

- умением применять на практике базовые и теоретические *знания* по рекреационной географии и туризму; *уметь распознавать* особенности развития туристской инфраструктуры; своеобразие территориальных рекреационных систем России и мира и процессы глобализации в мировом туризме; механизмы организации рекреационно-туристской отрасли, основы ее эффективности (ПК-21);
- умением применять на практике базовые теоретические *знания* по культурной географии, объектах природного и культурного наследия, а также о территориальных туристско-рекреационных системах России и мира (ПК-22);

Иностранный язык при этом входит в состав общеобразовательных компетенций, и в результате освоения дисциплины «Иностранный язык», согласно ООП ГГФ ТГУ выпускник должен:

- использовать знание иностранного языка в профессиональной деятельности, профессиональной коммуникации и межличностном общении (ОК-11).

Согласно ООП ВПО кафедры английского языка естественных и физико-математических факультетов студент, изучающий иностранный язык, должен по завершении курса:

- 1) овладеть основными лингвострановедческими знаниями в области изучаемого иностранного языка, навыками и умениями иноязычной коммуникации в профессиональной сфере (на уровне не ниже А2);
- 2) научиться применять полученные знания в процессе:
 - теоретической и практической деятельности с оригинальной страноведческой деловой, политической, профессиональной литературой;

- понимания иноязычной устной и письменной речи;
 - совершенствования поиска и обработки новой информации;
- 3) применять эти знания и навыки в профессиональной деятельности.

Проанализировав вышесказанное, мы условно разбили все знания, которыми необходимо владеть студенту профиля «Рекреационная география и туризм» в рамках бакалавриата, на два блока:

1 блок – профессиональные знания в сфере географии и туризма;

2 блок – знания, получаемые при изучении дисциплины «Иностранный язык».

Первый блок, соответственно, включает в себя все необходимые знания, которыми должен владеть выпускник для осуществления профессиональной деятельности в будущем. Второй блок нацелен на освоение знаний об иностранном языке: его строе, структуре, единицах и т.д., а также те знания, которые позволят ему использовать иностранный язык в его будущей профессии.

Следовательно, наша задача – объединить эти два блока и интегрировать их в учебный процесс с помощью технологии веб-квест с целью формирования у студентов профессиональных знаний из различных предметных дисциплин и обеспечить одновременное развитие как собственно коммуникативных, так и профессионально-коммуникативных, информационных, академических и социальных умений. Блок знаний в составе предметного содержания обучению студентов профиля «Рекреационная география и туризм» представлен в таблице 2.2.4.

Таблица 2.2.4. Блок знаний в составе содержания обучения студентов профиля «Рекреационная география и туризм»

Блок знаний	
Профессиональные знания о/об	Знания в области изучаемого ИЯ необходимые для
а) общих и теоретических основах экономической и социальной географии России и мира; б) особенностях развития туристской инфраструктуры; в) своеобразии территориальных рекреационных систем России и мира и процессах глобализации в мировом туризме; г) механизмах организации рекреационно-туристской отрасли, основах ее эффективности; д) культурной географии, объектах природного и культурного наследия, а также о территориальных туристско-рекреационных системах России и мира.	а) его использования в профессиональной деятельности, профессиональной коммуникации и межличностном общении; б) осуществления теоретической и практической деятельности с аутентичной страноведческой деловой, политической, профессиональной литературой; в) понимания иноязычной устной и письменной речи; г) совершенствования поиска и обработки новой информации.

Содержание обучения (тематический компонент), положенный в структуру модели формирования ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест, полностью отвечает поставленной задаче.

Речевые умения формируются на основе знаний и сформированных навыков, а правила понимаются как «руководства к действию с языковым материалом» (Миролюбов А.А., 2002, с. 286). Речевые или коммуникативные умения – это умения использовать иностранный язык как средство коммуникации в различных сферах и ситуациях. Они представляют собой результат овладения языком на каждом конкретном отрезке и этапе обучения и составляют основу иноязычной коммуникативной компетенции. Развитие этих умений осуществляется в тесной взаимосвязи с овладением студентами языковыми средствами общения, страноведческой и предметной информацией, необходимыми общеучебными и компенсационными умениями, а также с развитием социальной активности учащихся и формированием осознания ими процесса усвоения языка как творческой деятельности.

Формирование и развитие речевых умений осуществляется в процессе решения учащимися речевых задач, связанных с пониманием содержания текста/видео, передачей его содержания, его оценкой, с выражением собственного мнения и предоставлением аргументов, определением его основной идеи и его творческой переработкой и т.д.

При определении критериев оценки уровней сформированности речевых умений мы руководствовались номенклатурой речевых умений студентов профиля «Рекреационная география и туризм», обоснованной в первой главе (§1.2) настоящего исследования, а также требованиями ООП ВПО неязыковых вузов к уровню сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов по завершении курса обучения. Уровни сформированности речевых умений представлены в таблице 2.2.5.

Следующим компонентом методической модели являются **компетенции**, развиваемые в структуре ИКК. Как было показано в первой главе (§1.1) настоящего исследования, критериями и показателями сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов профиля «Рекреационная география и туризм» являются уровни сформированности языковой, речевой и социокультурной компетенций. При этом основным критерием сформированности языковой компетенции являются показатели знаний, умений и навыков в области фонетики, лексики и грамматики.

Уровни сформированности языковой компетенции представлены в таблице 2.2.6.

Основным критерием сформированности речевой компетенции являются показатели речевых умений в аудировании, чтении, письме и говорении (диалогической и монологической речи).

Уровни сформированности речевой компетенции представлены в таблице 2.2.7.

Основным критерием сформированности социокультурной компетенции являются такие показатели, как наличие межпредметных знаний и социокультурных умений.

Уровни сформированности социокультурной компетенции представлены в таблице 2.2.8.

Таблица 2.2.5. Уровни сформированности речевых умений в процессе формирования ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест

Вид речевой деятельности / речевые умения студента		
Уровень	Балл	Аудирование
низкий	«3»	воспринимает на слух основное содержание аутентичных общественно-политических, публицистических (медийных) и прагматических текстов с использованием специальной лексики; не выделяет запрашиваемую информацию в соответствии с поставленной проблемой; при опросе допускает некоторое искажение смысла прослушанного/увиденного;
средний	«4»	полностью понимает содержание аутентичных общественно-политических, публицистических (медийных) и прагматических текстов с использованием специальной лексики; выделяет запрашиваемую информацию в соответствии с поставленной проблемой с помощью наводящих вопросов; имеются незначительные искажения смысла прослушанного/увиденного;
высокий	«5»	полностью понимает содержание аутентичных общественно-политических, публицистических (медийных) и прагматических текстов с использованием специальной лексики; выделяет запрашиваемую информацию в соответствии с поставленной проблемой; нет искажения смысла прослушанного/увиденного;
Чтение		
низкий	«3»	понимает основное содержание несложных аутентичных общественно-политических, публицистических и прагматических текстов туристской направленности; не выделяет запрашиваемую информацию; имеет сложности в понимании научно-популярных и научных текстов; имеет сложности в осуществлении поиска информации в соответствии с поставленной задачей;
средний	«4»	полностью понимает аутентичные общественно-политические, публицистические (медийные) тексты и прагматические тексты, выделяет запрашиваемую информацию; понимает основное содержание научно-популярных и научных текстов, выделяет запрашиваемую информацию в соответствии с поставленной проблемой с помощью наводящих вопросов; имеет небольшие сложности в осуществлении поиска информации в соответствии с поставленной задачей;
высокий	«5»	полностью понимает аутентичные общественно-политические, публицистические (медийные) тексты и прагматические тексты, выделяет запрашиваемую информацию; полностью понимает содержание научно-популярных и научных текстов, выделяет запрашиваемую информацию в соответствии с поставленной проблемой; осуществляет поиск

		информации в соответствии с поставленной задачей;
Говорение		
низкий	«3»	выстраивает монолог-описание, монолог-повествование по увиденному, прочитанному; делает краткие сообщения по увиденному/прочитанному; начинает и заканчивает диалог-расспрос об увиденном, прочитанном, соблюдая нормы речевого этикета; имеет заметные сложности в ведении и поддержании беседы; имеет сложности в начинании и ведении диалога-обмена мнениями и диалога-интервью; имеет заметные сложности в уточнении, расспросе собеседника во время диалога.
средний	«4»	выстраивает монолог-описание, монолог-повествование без видимых сложностей по увиденному/прочитанному; начинает и заканчивает диалог-расспрос об увиденном, прочитанном, всегда соблюдая нормы речевого этикета; начинает и заканчивает диалог-обмен мнениями и диалог-интервью; имеет некоторые сложности при расспросе собеседника для уточнения информации и при поддержании беседы; не всегда может логично высказать свою точку зрения по увиденному/прочитанному.
высокий	«5»	легко выстраивает монолог-описание, монолог-повествование и монолог-рассуждение по увиденному, прочитанному; начинает, поддерживает и заканчивает диалог-расспрос об увиденном, прочитанном, диалог-обмен мнениями и диалог-интервью, всегда соблюдая нормы речевого этикета; уточняет информацию (переспрос, перефразирование и др.); расспрашивает собеседника в процессе диалога; без видимых проблем высказывает свою точку зрения по увиденному, прочитанному.
Письмо		
низкий	«3»	заполняет формуляры и бланки прагматического характера (анкеты, визы и пр.); ведет записи основных мыслей и фактов из текстового формата; имеет заметные сложности в записи основных мыслей и фактов из видео/аудио материала; имеет сложности в написании резюме и сопроводительного письма, а также при выполнении письменных заданий типа эссе, оформлении презентаций.
средний	«4»	заполняет формуляры и бланки прагматического характера; ведет запись основных мыслей и фактов (из видео и текстового формата) по изучаемой проблематике; без заметных сложностей оформляет резюме и сопроводительное письмо; имеет некоторые сложности в выполнении письменных проектных заданий, таких как оформление рекламных и информационных буклетов, постеров и т.п.
высокий	«5»	ведет запись всей необходимой информации в зависимости от поставленной коммуникативной задачи из видео и текстового формата по изучаемой проблематике; оформляет резюме, сопроводительное письмо и может осуществлять деловую переписку, соблюдая этикет делового письма; выполняет письменные проектные задания (эссе, письменное оформление презентации, рекламных буклетов, объявлений и пр.)

Таблица 2.2.6. Уровни сформированности языковой компетенции

Составляющие языковой компетенции	Сформированные умения студента		
	Уровни	Низкий	Средний
<p>Фонетический аспект Умение реализовывать артикуляцию звуков английского языка в продуктивных видах речевой деятельности; умение воспринимать и воспроизводить интонационные особенности английского языка в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности; умение переводить звуки и транскрипционные знаки английского языка в буквенную форму; умение переводить буквы и звуки в транскрипционные знаки.</p>	<p>Регулярно допускает ошибки в артикуляции звуков в процессе говорения; не всегда воспринимает и воспроизводит интонационные особенности в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности; регулярно допускает ошибки в ударении в словах; не умеет переводить звуки и транскрипционные знаки английского языка в буквенную форму; затрудняется переводить буквы и звуки в транскрипционные знаки.</p>	<p>Не допускает ошибок в артикуляции звуков в процессе говорения; допускает ошибки при восприятии или воспроизведении интонационных особенностей в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности; иногда допускает ошибки в ударении в словах; умеет переводить звуки и транскрипционные знаки английского языка в буквенную форму; умеет переводить буквы и звуки в транскрипционные знаки.</p>	<p>Демонстрирует прочно сформированное умение реализовывать артикуляцию звуков в процессе говорения; безошибочно воспринимает и воспроизводит интонационные особенности английского языка в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности; не допускает ошибок в ударении; без труда переводит звуки и транскрипционные знаки в буквенную форму; умеет переводить буквы и звуки в транскрипционные знаки.</p>
<p>Лексический аспект Владение активным лексическим словарем в рамках заданной тематики общения в объеме 1200 ед. и более; умение оперативно использовать необходимые лексические единицы в рамках тематики, производить их замену в случае</p>	<p>Владеет ограниченным активным лексическим словарем в рамках заданной тематики общения (700 ед. и менее); допускает ошибки в выборе соответствующих лексических единиц в рамках тематики; не умеет производить замену лексических единиц в рамках тематики в случае</p>	<p>Владеет достаточным активным лексическим словарем в рамках заданной тематики общения (1000 ед. и более); иногда допускает ошибки в выборе лексических единиц в рамках тематики; иногда затрудняется производить замену лексических единиц в рамках тематики в случае необходимости; умеет выбирать</p>	<p>Владеет обширным активным лексическим словарем в рамках заданной тематики общения (1200 ед. и более); оперативно использует необходимые лексические единицы в рамках тематики и производит их замену в случае необходимости; безошибочно выбирает лексические</p>

<p>необходимости; умение безошибочно выбирать лексические единицы в соответствии с коммуникативной задачей; умение оперативно образовывать новые словоформы с использованием средств словообразования;</p>	<p>необходимости; с трудом ориентируется в выборе лексических единиц в соответствии с коммуникативной задачей; не всегда может образовывать новые словоформы с использованием средств словообразования;</p>	<p>лексические единицы в соответствии с коммуникативной задачей; умеет образовывать новые словоформы с использованием средств словообразования;</p>	<p>единицы в соответствии с коммуникативной задачей; оперативно образует новые словоформы с использованием средств словообразования.</p>
<p>Грамматический аспект Умение свободно пользоваться различными грамматическими конструкциями в продуктивных видах речевой деятельности; умение произвести замену одной грамматической конструкции на другую для выражения одной мысли; умение комбинировать разные грамматические конструкции в соответствии с поставленной коммуникативной задачей; умение строить высказывания на фразовом и сверхфразовом понимании связей между частями предложения и целыми предложениями.</p>	<p>Не в состоянии использовать разные грамматические конструкции в продуктивных видах речевой деятельности в силу отсутствия их знания; не может произвести замену одной грамматической конструкции на другую для выражения одной мысли; не способен комбинировать разные грамматические конструкции в соответствии с поставленной коммуникативной задачей; высказывания строит на фразовом уровне, не всегда понимает связи между частями предложения и целыми предложениями.</p>	<p>Иногда испытывает трудности в использовании разных грамматических конструкций в продуктивных видах речевой деятельности; не всегда может произвести замену одной грамматической конструкции на другую для выражения одной мысли; иногда сталкивается с трудностями в комбинировании разных грамматических конструкций в соответствии с поставленной коммуникативной задачей; в целом способен строить высказывания на фразовом и сверхфразовом уровне с пониманием связей между частями предложения и целыми предложениями.</p>	<p>Демонстрирует свободное использование различных грамматических конструкций в продуктивных видах речевой деятельности; способен произвести замену одной грамматической конструкции на другую для выражения одной мысли; без труда комбинирует разные грамматические конструкции в соответствии с поставленной коммуникативной задачей; не допускает ошибок при построении высказывания на фразовом и сверхфразовом уровне и осознанно строит связи между частями предложения и целыми предложениями.</p>

Таблица 2.2.7. Уровни сформированности речевой компетенции

Составляющие речевой компетенции	Сформированные умения студента		
	Низкий	Средний	Высокий
<p>Чтение Умение осуществлять поиск информации в соответствии с поставленной задачей; умение детально понимать основное содержание аутентичных общественно-политических, публицистических и прагматических текстов туристской направленности, научно-популярных и научных текстов, связанных со сферой туризма; умение выделять значимую/запрашиваемую информацию из прагматических текстов туристской направленности справочно-информационного и рекламного характера.</p>	<p>Способен понимать основное содержание несложных аутентичных общественно-политических, публицистических и прагматических текстов туристской направленности; не способен выделять запрашиваемую информацию; имеет сложности в понимании научно-популярных и научных текстов; имеет заметные сложности в осуществлении поиска информации в соответствии с поставленной задачей.</p>	<p>Полностью понимает аутентичные общественно-политические, публицистические (медийные) тексты и прагматические тексты, выделяет запрашиваемую информацию; понимает основное содержание научно-популярных и научных текстов, выделяет запрашиваемую информацию в соответствии с поставленной проблемой с помощью наводящих вопросов; имеет небольшие сложности в осуществлении поиска информации в соответствии с поставленной задачей.</p>	<p>Полностью понимает аутентичные общественно-политические, публицистические (медийные) и прагматические тексты, легко выделяет запрашиваемую информацию; полностью понимает содержание научно-популярных и научных текстов, выделяет запрашиваемую информацию в соответствии с поставленной проблемой; без затруднений осуществляет поиск информации в соответствии с поставленной задачей.</p>
<p>Аудирование Умение понимать основное содержание аутентичных общественно-политических, публицистических (медийных) и прагматических текстов, относящихся к различным типам речи с использованием специальной лексики</p>	<p>Воспринимает на слух основное содержание аутентичных общественно-политических, публицистических (медийных) и прагматических текстов, с использованием специальной лексики; не в состоянии</p>	<p>Полностью понимает содержание аутентичных общественно-политических, публицистических (медийных) и прагматических текстов с использованием специальной лексики; выделяет запрашиваемую информацию</p>	<p>Полностью понимает содержание аутентичных общественно-политических, публицистических (медийных) и прагматических текстов с использованием специальной лексики; выделяет запрашиваемую информацию</p>

<p>в области туризма; умение выделять значимую/запрашиваемую информацию в аутентичных общественно-политических, публицистических (медийных) и прагматических текстах с использованием специальной лексики в области туризма в соответствии с поставленной коммуникативной задачей.</p>	<p>выделять запрашиваемую информацию в соответствии с поставленной коммуникативной задачей; при опросе допускает некоторое искажение смысла прослушанного/увиденного.</p>	<p>в соответствии с поставленной коммуникативной задачей с помощью наводящих вопросов; имеются незначительные искажения смысла прослушанного/увиденного.</p>	<p>в соответствии с поставленной коммуникативной задачей; нет искажения смысла прослушанного/увиденного.</p>
<p>Говорение Умение выстраивать монологическую речь разной направленности (описание, повествование, рассуждение) по увиденному/прочитанному; умение начинать, вести/поддерживать и заканчивать диалог (расспрос, обмен мнениями, интервью), соблюдая нормы речевого этикета; умение уточнять информацию (переспрос, перефразирование и др.), расспрашивать собеседника, задавая вопросы, и отвечать на вопросы; умение делать сообщения (кратко/подробно) по увиденному, прочитанному; умение высказывать свою точку зрения в процессе беседы, дискуссии (по увиденному, прочитанному).</p>	<p>Умеет выстраивать монолог-описание и монолог-повествование по увиденному/прочитанному; делает краткие сообщения по увиденному/ прочитанному; начинает и заканчивает диалог-расспрос об увиденном, прочитанном, соблюдая нормы речевого этикета; имеет заметные сложности в ведении и поддержании беседы (переспрос); имеет сложности в ведении диалога-обмена мнениями и диалога-интервью; имеет явные сложности в уточнении, расспросе собеседника в процессе диалога.</p>	<p>Выстраивает монолог-описание, монолог-повествование без видимых сложностей по увиденному/ прочитанному; начинает и заканчивает диалог-расспрос об увиденном, прочитанном, соблюдая нормы речевого этикета; начинает и заканчивает диалог-обмен мнениями и диалог-интервью; имеет некоторые сложности при расспросе собеседника для уточнения информации и при поддержании беседы; не всегда может логично высказать свою точку зрения по увиденному/прочитанному.</p>	<p>Демонстрирует прочно сформированное умение выстраивать монолог-описание, монолог-повествование и монолог-рассуждение по увиденному/ прочитанному; начинает, поддерживает и заканчивает диалог-расспрос об увиденном, прочитанном, диалог-обмен мнениями и диалог-интервью, всегда соблюдая нормы речевого этикета; уточняет информацию (переспрос, перефразирование и др.); расспрашивает собеседника в процессе диалога; без видимых проблем высказывает свою точку зрения по увиденному, прочитанному.</p>
<p>Письмо</p>	<p>Может заполнять формуляры и</p>	<p>Заполняет формуляры и</p>	<p>Демонстрирует умение вести</p>

<p>Умение заполнять формуляры и бланки прагматического характера (анкеты, визы и пр.); умение вести запись основных мыслей и фактов (из видео и текстового материала) по изучаемой проблематике; умение оформлять резюме и сопроводительное письмо, необходимые при приеме на работу; умение выполнять письменные проектные задания (письменное оформление презентаций, рекламных и информационных буклетов, объявлений, постеров).</p>	<p>бланки прагматического характера (анкеты, визы и пр.); ведет записи основных мыслей и фактов из текстового формата; имеет заметные сложности в записи основных мыслей и фактов из видео/аудио материала; имеет заметные сложности в написании резюме и сопроводительного письма, не в состоянии выполнить письменные задания типа эссе, оформление презентации.</p>	<p>бланки прагматического характера; ведет запись основных мыслей и фактов (из видео и текстового формата) по изучаемой проблематике с некоторыми затруднениями; без заметных сложностей оформляет резюме и сопроводительное письмо; имеет некоторые сложности в выполнении письменных проектных заданий, таких как оформление рекламных и информационных буклетов, постеров и т.п.</p>	<p>записи всей необходимой информации в зависимости от поставленной коммуникативной задачи из видео и текстового формата по изучаемой проблематике; оформляет резюме, сопроводительное письмо и может осуществлять деловую переписку, соблюдая этикет делового письма; выполняет письменные проектные задания (эссе, письменное оформление презентации, рекламных буклетов, объявлений и пр.)</p>
<p>Итог</p>	<p>Студент не всегда может моделировать ситуацию общения затрудняется в выборе средств общения (вербальных и невербальных); допускает в высказываниях языковые и речевые ошибки, не может рефлексировать свою тактику общения, не имеет достаточного уровня эрудиции.</p>	<p>Студент осуществляет речевую деятельность осмысленно, но по заданию преподавателя или по подсказке сокурсников; пользуется шаблонами, моделирует высказывания по образцу; имеет средний уровень речевой культуры, высказывает общеизвестные положения о речевой культуре; не всегда соблюдает нормы речевого этикета.</p>	<p>Студент самостоятельно осмысливает стратегию и результативность общения с любым социальным партнером (сокурсник, преподаватель); умеет моделировать различные формы общения (спор, дискуссия и др.). может резюмировать любые высказывания, рефлексировать свое речевое поведение, имеет высокий уровень речевой культуры, владеет как вербальными, так и невербальными средствами общения.</p>

На основе анализа толкований лингвострановедческой, социолингвистической и культуроведческой компетенций, проведенного в первой главе настоящего исследования, были определены уровни сформированности социокультурной компетенции и ее компонентного состава следующим образом (Таблица 2.1.9).

Таблица 2.2.8. Уровни сформированности социокультурной компетенции

Умения, формируемые в рамках социокультурной компетенции и ее составляющих		Уровни		
		Низкий	Средний	Высокий
1	Умение производить отбор, классификацию, обобщение, анализ фактов и явлений соизучаемых культур при работе с различными видами текстов прагматического, публицистического характера в ресурсах сети Интернет.	Не может производить отбор, классификацию, обобщение, анализ фактов и явлений соизучаемых культур при работе с различными видами текстов прагматического, публицистического характера в ресурсах сети Интернет.	Испытывает некоторые трудности при отборе, классификации, обобщении, анализе фактов и явлений соизучаемых культур при работе с различными видами текстов прагматического, публицистического характера в ресурсах сети Интернет.	Демонстрирует умение производить отбор, классификацию, обобщение, анализ фактов и явлений соизучаемых культур при работе с различными видами текстов прагматического, публицистического характера в ресурсах сети Интернет.
2	Умение проводить аналогии, сравнения, сопоставления при изучении аспектов культуры стран родного и изучаемого языков.	Проводит аналогии, сравнения, сопоставления при изучении аспектов культуры стран родного и изучаемого языков с явными затруднениями, допуская неточности.	Испытывает некоторые затруднения и не всегда может правильно провести аналогии, сравнения, сопоставления при изучении аспектов культуры стран родного и изучаемого языков.	Способен без затруднений проводить аналогии, сравнения, сопоставления при изучении аспектов культуры стран родного и изучаемого языков.
3	Умение опознавать и интерпретировать лингвострановедчески маркированные лексические единицы в аутентичных материалах туристской направленности.	Может опознавать, но не интерпретировать лингвострановедчески маркированные лексические единицы в аутентичных материалах туристской направленности.	Может опознавать и интерпретировать лингвострановедчески маркированные лексические единицы в аутентичных материалах туристской направленности, однако его	Демонстрирует сформированность умения опознавать и интерпретировать лингвострановедчески маркированные лексические единицы в

			интерпретации не всегда адекватны.	аутентичных материалах туристской направленности.
4	Умение реферировать аутентичные страно-и культуроведческие материалы туристской направленности с иностранного на родной язык.	Не в состоянии реферировать аутентичные культуроведческие материалы туристской направленности с иностранного на родной язык.	Может реферировать аутентичные культуроведческие материалы туристской направленности с иностранного на родной язык, испытывая затруднения.	Демонстрирует умение реферировать аутентичные культуроведческие материалы туристской направленности с иностранного на родной язык
5	Умение создавать культуроведческие материалы по различным аспектам в сфере туризма в виде презентаций, докладов, рефератов, аннотаций, схем, графиков и т.п.	Не умеет создавать культуроведческие материалы по различным аспектам в сфере туризма в виде презентаций, докладов, рефератов, аннотаций, схем, графиков и т.п.,	Может создавать культуроведческие материалы по различным аспектам в сфере туризма в виде презентаций, докладов, рефератов, аннотаций, схем, графиков и т.п., прибегая к помощи преподавателя или сокурсников.	Демонстрирует умение создавать культуроведческие материалы по различным аспектам в сфере туризма в виде презентаций, докладов, рефератов, аннотаций, схем, графиков и т.п.
6	Умение представлять результаты исследовательской работы об основных тур. ресурсах, сервисах и продуктах зарубежных стран или по сопоставлению этих аспектов с российскими в виде презентаций, докладов или в сети Интернет.	Испытывает явные трудности при оформлении результатов исследовательской работы об основных тур. ресурсах, сервисах и продуктах зарубежных стран; не в состоянии проводить сопоставление этих аспектов с российскими в виде презентаций, докладов.	Может представлять результаты исследовательской работы об основных тур. ресурсах, сервисах и продуктах зарубежных стран, а также по сопоставлению этих аспектов с российскими в виде презентаций, докладов или в сети Интернет, используя подсказки, шаблоны и т.п.	Способен представлять результаты исследовательской работы об основных тур. ресурсах, сервисах и продуктах зарубежных стран, а также по сопоставлению этих аспектов с российскими в виде презентаций, докладов или в сети Интернет.

Результатом сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест является сформированность уровня В1.

Подводя итог вышеизложенному материалу, мы представляем методическую систему формирования ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест в виде следующей модели (Схема 2.2.2).



Схема 2.2.2. Модель формирования ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест

Веб-квесты в методическом смысле не являются чем-то абсолютно новым. Они являются собой способ интеграции ряда методических стратегий, в значительной степени используя Интернет. Создатели веб-квеста считают, что именно благодаря Интернету старые методические принципы перестали быть просто «хорошими идеями» и смогли найти реальное воплощение в учебной деятельности (March T., 1998).

За последнее десятилетие было разработано большое количество технологий и алгоритмов формирования иноязычной коммуникативной компетенции учащихся (Н.И. Аршинова, 2007; Е.А. Белякова, 2011; Х.Х. Каппушева, 2011; В.Г. Кашинцева 2006; Л.П. Кистанова, 2006; Н.В. Копылова, 2005; Т.Б. Макарова, 2006; Д.С. Мельникова, 2005; Е.А. Олейникова, 2010; и мн. др.). Каждая из этих работ была создана с определенной целью для решения конкретных задач. Для того чтобы разработать алгоритм работы с веб-квестом с целью формирования иноязычной коммуникативной компетенции, нам потребовалось рассмотреть позиции ученых и проанализировать структуры разных алгоритмов.

Так, например, Е.А. Белякова в своем исследовании, посвященном формированию ИКК посредством проблемных заданий, разработала алгоритм организации работы над проблемным заданием деятельности студентов по поиску решения проблемы или выхода из проблемной ситуации. 1. Подготовительный этап: преподаватель дает студентам установку на выполнение проблемного задания, которое создает проблемную ситуацию. 2. Этап обсуждения: малые группы или пары обдумывают 2-3 возможных варианта решения проблемы, сравнивают их и выбирают 1 вариант решения для обсуждения целой учебной группой. 3. Письменный этап № 1: после обсуждения группой можно предложить студентам написать собственный план решения проблемы с учетом результатов этапа обсуждения. 4. Письменный этап № 2: создание единого плана решения проблемы. 5. Анализ выбранных языковых средств: анализу подлежат использованные языковые средства и конечный вариант разрешения проблемной ситуации. Последний этап автор считает наиболее важным, поскольку при анализе результата должны быть привлечены все участники решения проблемы для обсуждения итоговой оценки других студентов. Таким образом, они приобретают навык оценивания собственных достижений, лучше понимают требования преподавателя и правила выставления оценки.

Х.Х. Каппушева предлагает алгоритм взаимодействия преподавателя и студента при подготовке к работе с «языковым портфолио» посредством индивидуального подхода, состоящий из 3 этапов и 10 шагов: подготовительный этап - шаг 1 - определение уровня владения иностранным языком, шаг 2 - выполнение исходного теста; основной этап – шаг 3 - подбор разноуровневого учебного материала для студентов, шаг 4 - самостоятельный

выбор студентом тестовых заданий и их выполнение, шаг 5 - курирование и контролирование учебного процесса, шаг 6 - выполнение промежуточного тестирования; шаг 7 - работа над ошибками, шаг 8 - итоговый контроль, шаг 9 - итоговое тестирование, шаг 10 - анализ и самоанализ. В предлагаемом алгоритме автором была разработана типология тестовых заданий, нацеленных на формирование ИКК.

Н.А. Сушкова создала, на наш взгляд, достаточно простой и ясный алгоритм формирования межкультурной компетенции студентов в условиях погружения в культуру страны изучаемого языка. Он состоит из 3 этапов и 9 шагов. 1 этап – подготовительный (в родной стране): шаг 1 – планирование, шаг 2 - изучение информации, шаг 3 - обучение приемам этнографического исследования. 2 этап – погружение (в культуру страны изучаемого языка): шаг 4 - сбор культуроведческой информации, шаг 5 - анализ ситуаций и заполнение дневника наблюдений, шаг 6 - дистанционная связь с преподавателем посредством электронной почты. 3 этап – заключительный (после возвращения): шаг 7 - обсуждение результатов, шаг 8 – самооценка, шаг 9 - оценка (преподавателем и студентами).

Н.И. Аршинова в своей диссертационной работе, посвященной формированию иноязычной лингвистической компетенции студентов вуза с применением средств компьютерных технологий, предлагает алгоритм действий студентов по применению компьютерных программ учебного назначения. 1 этап - вводное тестирование, 2 этап - анализ результатов вводного тестирования, 3 этап - выполнение серии блока «А», в котором преобладают упражнения одноязычные и двуязычные, подстановочные, трансформационные, на соответствие (формирование языковых навыков). 4 этап - промежуточный контроль, задания блока «В», который представлен переводными упражнениями (на русском языке). 5 этап – самостоятельное выполнение тренировочных упражнений блока «А». 6 этап - самоконтроль упражнений блока «В» с ключами. 7 этап - промежуточный контроль (по желанию студента). 8 этап - обобщающее повторение. 9 этап - итоговое тестирование. В своей работе Н.И. Аршинова, взяв за основу классификацию упражнений С.Ф. Шатилова, опирается на соответствие упражнений целям обучения иностранным языкам. В связи с этим, все упражнения, разработанные для проведения данного исследования, делятся на 3 типа: 1) подлинно коммуникативные; 2) условно коммуникативные; 3) некоммуникативные. К подлинно коммуникативным упражнениям автор относит упражнения с использованием всех видов речевой деятельности. Условно коммуникативные упражнения, по мнению Н.И. Аршиновой, должны обеспечивать усвоение функциональной стороны структуры речевой единицы. Некоммуникативные (языковые) упражнения с точки зрения автора, представляют особый

интерес для ее работы, т.к. отвечают поставленной задаче — определить условия использования средства компьютерных технологий на этапе формирования базовых компонентов иноязычной лингвистической компетенции.

Мы, безусловно, разделяем точку зрения Н.И. Аршиновой на то, что компьютерные технологии являются наиболее адекватными современными средствами для создания и использования различных комплексов упражнений и их систем, предназначенных для решения многих учебных задач в процессе овладения иностранным языком в рамках неязыкового вуза. Однако, как бы тщательно ни подбирались материалы, и какими бы разнообразными ни были предлагаемые упражнения, при таком обучении неизбежна определенная искусственность. Такой недостаток может быть преодолен благодаря внедрению в учебный процесс современных Интернет-технологий. Существует богатая база работ, посвященных внедрению ИКТ в процесс обучения ИЯ. Авторами предлагаются разные технологии и алгоритмы организации проектной деятельности учащихся и студентов на базе той или иной платформы (сервиса Веб 1.0 или Веб 2.0). Решая определенные учебные задачи, ученые предлагают алгоритмы, отличающиеся количеством этапов и шагов и их функциями. Рассмотрим некоторые из них.

Среди зарубежных исследователей в области проектной методики Ф. Л. Столлер (Stoller F.L., 1997), которая занималась разработкой методики реализации проектной деятельности учащихся с использованием Интернет-технологий, описывает 10 этапов, которые приемлемы для выполнения *любого* проекта по иностранному языку: 1 – определение темы проекта; 2 – определение конечного результата; 3 – структурирование проекта; 4 – языковая подготовка учащегося к этапу 5; 5 – сбор информации; 6 – языковая подготовка учащегося к этапу 7; 7 – компиляция и анализ информации; 8 – языковая подготовка учащегося к этапу 9; 9 – презентация конечного результата; 10 этап – оценка проекта. Этапы 4, 6 и 8 могут включаться в зависимости от уровня языковой подготовки учащихся и сложности заданий проекта.

Положив в основу вышеупомянутые 10 этапов, английский ученый и преподаватель Диана Л. Фрид-Бут (Fried-Booth) разработала алгоритм реализации проектной деятельности учащихся, состоящий из трех этапов. 1 этап – планирование проекта; 2 этап – реализация проекта; 3 этап – создание конечного результата, который должен быть вполне конкретным. Он может быть представлен в самых различных формах: постер, стенгазета, журнал, веб-сайт, эссе для обсуждения в сети и т.д. Целесообразно пригласить коллег и других учащихся на презентацию конечного результата. Можно провести формальное или неформальное оценивание продукта и

получить обратную связь, а также выполнить серию упражнений на закрепление языковых структур, используемых на втором этапе работы над проектом (Fried-Booth D.L., 1982).

Следует упомянуть международный телекоммуникационный проект CULTURA, описанный в первой главе (§1.2) настоящего исследования. Межкультурный веб-проект состоит из пяти ступеней, которые позволяют обучающимся постигать аспекты иноязычной культуры от более простого к более сложному. На первой ступени студенты отвечают на ряд вопросов, одинаковых для обеих сторон, либо на изучаемом языке, либо на родном. Последнее более приемлемо, по мнению авторов проекта CULTURA, т.к. только на родном языке студенты могут отразить все тонкости своей родной культуры (Furstenberg, 2001). Студентам предлагается несколько опросов на темы, освещающие аспекты культурных и социальных традиций страны изучаемого языка (семейные отношения, структура власти, работа и т.д.). Студенты с обеих сторон отвечают на предложенные вопросы в режиме он-лайн, а затем их ответы появляются на сайте параллельно, для удобства наглядного сравнения. На второй ступени студенты сначала самостоятельно, а потом в учебных группах находят сходства и различия в своих ответах, анализируют их и строят начальные гипотезы о причинах этих различий. Третья ступень предполагает асинхронный диалог, в котором они делятся своими наблюдениями и гипотезами, просят друг друга объяснить детали и пытаются более глубоко понять различия, которые они обнаружили. На четвертой ступени студентам предоставляются источники с обширным материалом по заданной проблеме. К этим материалам могут относиться: фильмы, римэйки которых существуют в стране изучаемого языка, а также статьи по этим фильмам в прессе. Информация такого рода позволяет студентам взглянуть на свои начальные наблюдения и комментарии своих партнеров в более широком, объективном социокультурном контексте. И, наконец, на пятой ступени студенты обмениваются мнениями по этим материалам в форумах. Форумы также могут дополняться видеоконференциями, собственными материалами студентов, такими как фотографии и документы из их семейной и повседневной жизни. Содержание форумов полностью контролируется самими студентами.

Рассмотрев ступени проекта CULTURA, можно сделать вывод, что данные ступени несколько не входят в противоречие с этапами других веб-проектов. Описание каждого вида деятельности в ступенях проекта CULTURA носит общий характер, и такой перечень этапов может быть использован при выполнении любого веб-проекта, в том числе и веб-квеста. Следует также обратить внимание на третью ступень организации деятельности студентов – фазу рефлексии. Причем при реализации проектов подобного

типа объектом рефлексии может быть как язык и изучаемая культура, так и непосредственно процесс общения между представителями разных языковых и культурных сообществ.

Е.С. Полат занималась подробной разработкой этапов организации проектной деятельности учащихся на основе ИКТ в начале 2000-х гг. Предлагаемая ею методика включала следующие этапы: во-первых, начинать следует всегда с выбора темы проекта, его типа, количества участников. Во-вторых, учителю необходимо продумать возможные варианты проблем, которые важно исследовать в рамках намеченной тематики. В-третьих, распределить задачи по группам, обсудить возможные методы исследования, поиска информации, творческих решений. В-четвертых, организовать самостоятельную работу участников проекта по своим индивидуальным или групповым исследовательским, творческим задачам. В-пятых, провести промежуточные обсуждения полученных данных в группах. В-шестых, провести защиту проектов (Полат Е.С., 2000). Безусловно, выделенные Е.С. Полат этапы реализации проектной деятельности обучающихся носят общедидактический характер и могут быть использованы для реализации любого типа проекта.

Особый интерес для анализа представляют проекты культуроведческой направленности продолжительностью в 1 семестр или 1 год. По рекомендациям авторов курса культуроведения США В.В. Сафоновой и П.В. Сыроева (2004, 2007), работа над культуроведческими проектами может проходить в несколько этапов. (1) Ввод в проектную деятельность: ознакомление школьников с возможностью участвовать в предлагаемых проектах и обсуждение их. (2) Планирование работы над проектом: обсуждение цели и содержания проекта; прогнозирование объема работ и т.д. (3) Подготовка материалов на английском языке с привлечением материалов на русском языке. (4) Выполнение проекта во внеучебное время. (5) Подготовка к организации выставки и устной презентации проекта, а также их обсуждение. (6) Устная презентация проекта и ответы на вопросы. (7) Оценка работы по проекту (Сафонова В. В., Сыроев П. В., 2004: 76-77).

В своем исследовании Л.В. Кудрявцева (2007) разработала 3 этапа и 9 шагов организации проектной деятельности на основе телекоммуникационных технологий. 1-й этап – подготовительный: шаг 1 - рекомендации учителя по проведению проекта, шаг 2 - знакомство со шкалами оценки. 2-й этап – процессуальный: шаг 3 - выбор темы проекта, шаг 4 - составление плана работы, шаг 5 - сбор информации и материалов, шаг 6 - анализ, классификация, обобщение собранной информации, шаг 7 - оформление

результатов проекта. 3-й этап – финальный: шаг 8 - презентация проекта, шаг 9 - оценка проекта.

В своей диссертационной работе В.Г. Апальков (2008) предложил алгоритм формирования межкультурной компетенции средствами электронно-почтовой группы, состоящий из трех этапов и семи шагов. 1 – подготовительный этап состоит из трех шагов: установочный - введение в проектную деятельность, определение объема работы, формирование групп; ознакомительный – изучение информации о характеристиках культуры и рамках культуры; изучающий – знакомство с материалом, который будет являться предметом обсуждения посредством электронно-почтовой группы. 2 – процессуальный этап включает два шага: интерактивный - общение с представителями других стран и культур посредством электронно-почтовой группы; дискуссионный - обсуждение результатов обмена электронными сообщениями в группе. 3 – заключительный этап также состоит из двух шагов: рефлексивный – проведение аналогии между обсуждаемым материалом культуры стран изучаемого языка и аналогичными или другими межкультурными проблемами в родной стране и культуре; оценочный - самооценка (Апальков В.Г., 2008).

Н.С. Петрищева в формировании социокультурной компетенции студентов неязыкового вуза посредством Интернет-проектов выделяет 3 этапа и 9 шагов. Этап 1 – установочный, на котором преподаватель объясняет студентам цель и задачи проекта, знакомит их с платформой сети Интернет, на которой будет происходить сетевое взаимодействие и размещение материалов проекта, с критериями оценки. На этом этапе происходит деление на группы и распределение роли участников. Этап 2 – процессуальный, на котором выбирается и обсуждается тема проекта, осуществляется сбор информационных материалов в сети Интернет, которые студенты классифицируют, анализируют и обобщают собранную информацию. После обсуждения и корректировки материалов студенты публикуют заключительную версию созданных материалов на Интернет-страничке, после чего происходит презентация и обсуждение проектов. Этап 3 – заключительный, на котором происходит оценка и самооценка.

Анализ алгоритмов формирования ИКК, а также составляющих ее компетенций показывает, что всех их объединяет несколько общих характеристик:

1. Все технологии на начальном этапе содержат планирование проекта. В планировании проекта заключается его подготовка, а именно: определение темы, типа проекта, его содержание, цель, средства достижения. При этом все авторы подчеркивают, что цель проекта должна соответствовать целям обучения. Обучающихся также необходимо ознакомить с критериями оценки и формой результата.

2. Характер проведения всех проектов носит признаки интерактивности, т.е. непосредственные и опосредованные контакты между студентами (учениками) и учителем. Контакт может осуществляться либо посредством сети Интернет на одной из платформ, на которой выполняется проект, либо непосредственно при обсуждении результатов в парной или групповой работе.

3. Все проекты включают этап оформления и презентации результатов проекта с помощью разных средств: размещение на сайте, в виде объявления в форуме, в письменной работе, в виде слайдов в формате Power Point и т.п.

4. В завершении, на заключительном этапе работы над проектом происходит его оценка или самооценка с последующей рефлексией всего языкового и культуроведческого материала.

Таким образом, мы пришли к выводу, что, во-первых, никто из авторов не занимался разработкой алгоритма формирования ИКК студентов посредством технологии веб-квест, а во-вторых, что, на наш взгляд, является особенно важным, ни один *алгоритм не включает этап подготовки проекта преподавателем*. Ни для кого не секрет, что преподаватель тратит большое количество времени на подготовку к занятиям, при этом на подготовку одного веб-квеста может быть затрачено от одной недели до месяца. Учитывая этот факт, мы предлагаем авторский алгоритм работы с веб-квест, который состоит из подготовительного этапа для преподавателя, включающего шесть шагов, и трех основных этапов и восьми шагов для всех участников веб-квеста. Независимо от вида веб-квеста, а именно, является ли он краткосрочным, или долгосрочным, алгоритм работы с первым и последним может быть, на наш взгляд, единым.

Алгоритм работы с технологией веб-квест для формирования ИКК студентов представлен в Схеме 2.2.1.

При разработке шагов подготовительного этапа для преподавателя в основу легли результаты работ Б. Доджа и Т. Марча, разработчиков технологии, которые на протяжении многих лет любезно делятся своим опытом на авторских сайтах в Интернете и ведут личные блоги, а также многолетний опыт диссертанта по применению веб-квестов в учебном процессе. По сути, весь веб-квест преподаватель сам проектирует заранее, до формулирования проблемы со студентами на занятии. Однако впоследствии его задача построить занятие так, чтобы студенты были уверены в самостоятельности своего выбора. Для решения этой задачи можно использовать приемы эвристической беседы, дискуссионного метода. Затем в таком же режиме необходимо определить критерии оценивания, формы презентации и другие ключевые вопросы.

Подготовительный этап для преподавателя преподавателя включает следующие шаги.

Шаг 1. Отбор и структурирование проблемных ситуаций в соответствии с предметным содержанием обучения (тематическим компонентом).

Шаг 2. Задание уровня обученности и определение задачи каждого ролевого компонента.

Шаг 3. Подбор аутентичных ресурсов сети Интернет в соответствии с определенными задачами веб-квеста.

Шаг 4. Определение временного регламента на каждом этапе работы с информацией.

Шаг 5. Определение сроков, форм и оформления результата.

Шаг 6. Определение критериев оценивания в соответствии с уровнем сформированности умений.

Основные этапы представляются таким образом:

1 Этап – ознакомительный

Шаг 1. Выбор и формулирование проблемы. Преподаватель предлагает исследовать определенную проблему (например, какой тип заказника, заповедника или рекреационной зоны больше всего соответствует Западной Сибири). С помощью интерактивных методов ТРКМ (мозговой штурм, кластеры, рыба кость и пр.) в коллективной работе происходит формулирование проблемы.

Шаг 2. Формулирование конечного результата и критериев оценок. В процессе коллективного обсуждения происходит осознание студентами целесообразности выполнения данного задания. Продолжая работать коллективно, преподаватель со студентами определяют цель проекта, форму выполнения, оформление конечного результата, условия и критерии оценок.

Шаг 3. Деление на малые группы и распределение ролей/подтем. На этом шаге группа делится на малые группы, распределяются роли (лидер, журналист, секретарь и пр.) в зависимости от типа проекта и намечается план дальнейшей деятельности.

2 Этап – исследовательский

Шаг 4. Индивидуальная самостоятельная работа над материалом с ресурсами Интернет. Студенты работают самостоятельно в сети Интернет, каждый над своим материалом, который указан на сайте веб-квеста. Получая большое количество информации, задача студента – отделять главное от второстепенного, систематизировать информацию, анализировать, делать записи, выводы. Преподаватель может отслеживать работу студента с помощью веб-страницы, отведенной специально для заметок, или блога, о котором он оповещает малые группы.

Шаг 5. Самостоятельная работа в малых группах. Студенты работают самостоятельно в малых группах, с применением интерактивных методов (дискуссия, круглый стол и др.), предлагаемых преподавателем. Задача студентов обменяться информацией, полученной из ссылок Интернета, обсудить факты, скорректировать информацию и решить проблему на уровне своей подгруппы, а если необходимо, оформить согласно требованиям свой результат.

3 Этап – презентативный

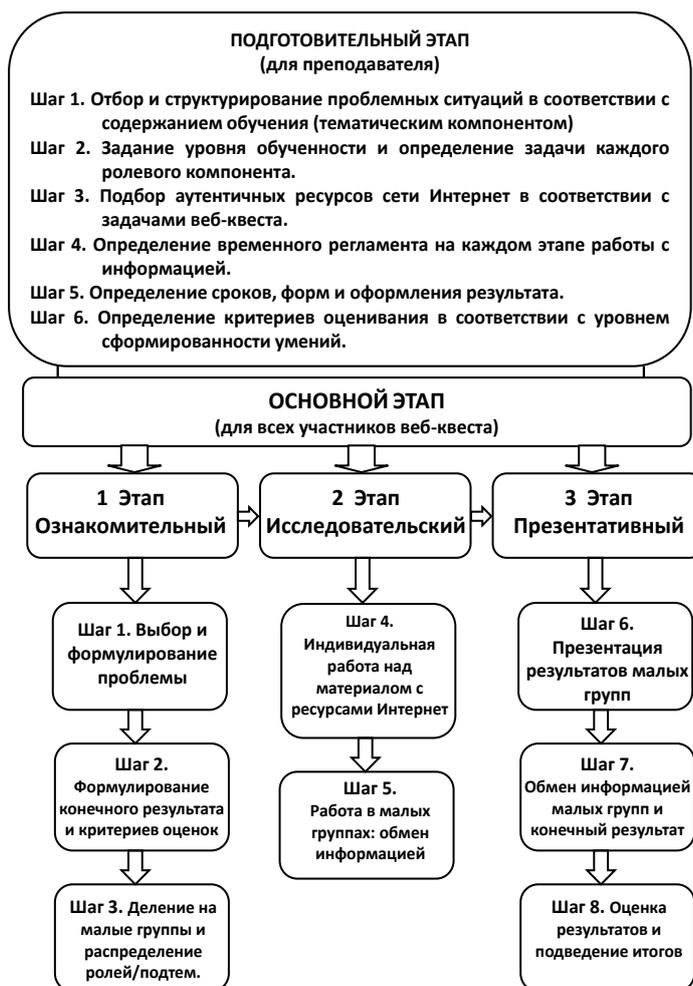
Этот этап также является одним из ключевых в процессе работы над веб-квестом, т.к. требует от студентов больших усилий критического, творческого мышления для преобразования полученной информации в более глубокие знания. Этот этап также способствует формированию навыков работы в коллективе, умению реферировать аутентичную информацию, связанную с их будущей профессией, и быть толерантным к чужой точке зрения.

Шаг 6. Презентация результатов малых групп. Студенты малых групп представляют свой результат (презентация, доклад и пр.), а при необходимости – защищают его. На этом этапе студентам других подгрупп требуется максимум внимания и понимания с целью применения этих знаний в своей дальнейшей работе.

Шаг 7. Обмен информацией малых групп и конечный результат. Студенты малых групп задают участникам других подгрупп вопросы, уточняют, фиксируют всю необходимую информацию. Факты суммируются, сопоставляются компоненты и пр. (деятельность студентов варьируется в зависимости от типа веб-квеста). После взаимного обмена информацией и проведенного анализа оформляется конечный результат. Конечным результатом проекта является общий продукт. Это может быть план-проспект, например, заповедника на данной территории, выложенный на сайте, или снятый видеоролик об экологической зоне и мн.др.

Шаг 8. Оценка результатов и подведение итогов. Студентам предлагается провести самооценку, опираясь на критерии, которые были выбраны ими на 1 этапе. Студентам предлагается оценить свою активность, вклад в общее дело, насколько они справились с поставленной задачей, а также оценить, насколько полезны полученные знания. Преподаватель также оценивает работу каждого студента в отдельности или работу подгрупп. Подводя итог, преподавателю необходимо обратить внимание как на допущенные ошибки, так и, главное, на положительный результат всех участников проекта.

Схема 2.2.1 Алгоритм работы с технологией веб-квест для формирования ИКК



Таким образом, работая над веб-квестом, в соответствии с разработанным алгоритмом, студенты, обладая автономией, находятся в рамках управляющей деятельности преподавателя. Благодаря алгоритму и дидактическим особенностям технологии веб-квест, студенты проходят полный цикл мотивации от абсорбции внимания и вовлечения в иноязычную речевую и познавательную деятельность до удовлетворения интересов и эффективного достижения учебной задачи, что согласно теории Дж. Келлера выражается формулой – ARCS – Attention (внимание) - Relevance (значимость) – Confidence (уверенность) – Satisfaction (удовлетворенность) (Keller J., 1983, 1987).

Кроме того, благодаря разработанному алгоритму, применение технологии веб-квест приобрело еще большее преимущество в качестве возможности прочного усвоения получаемой информации за счет многократного повторения материала. Согласно кривой забывания Эббингауза, изучаемый материал рекомендуется повторять со следующими интервалами: сразу по окончании восприятия, через 20 минут, через 8 часов после второго повторения, через 24 часа после третьего (Эббингауз Г., 1998). Алгоритм обеспечивает повторение учебного материала в наиболее благоприятное время за счет определения

временного регламента, задаваемого преподавателем на подготовительном этапе. Материал повторяется неоднократно за счет самостоятельной работы студентов с ресурсами Интернет (происходит накопление метакогнитивного опыта, за счет которого формируется *управляемая* самостоятельная деятельность личности), в процессе подготовки ролевого задания и возвращения к изучаемому материалу на занятии.

С этой точки зрения технология веб-квест является наиболее эффективным способом организации образовательного процесса, не противоречащим психофизиологическим закономерностям восприятия и забывания информации человеком.

Также к преимуществам веб-квеста можно отнести и то, что, с одной стороны, разработав веб-квест и предложив его выполнить студентам, преподаватель экономит свое время на занятии, либо предлагает его в качестве самостоятельной работы во внеаудиторное время, что также является релевантным в связи с новыми требованиями образовательных стандартов. С другой стороны, студенты экономят время в процессе поиска информации в Интернете, т.к. перед ними четко поставлена задача, дан план работы и предложены все необходимые ссылки для решения проблемы.

Например, при модульной системе обучения в вузе веб-квест может выполняться либо во время прохождения модуля, либо в течение нескольких недель в процессе самостоятельной работы. В зависимости от типа веб-квеста его целесообразно применять в качестве текущего, промежуточного и итогового контроля по пройденной теме или в конце семестра.

Однако использование веб-квестов и других заданий на основе ресурсов Интернета требует от учащихся соответствующего уровня владения языком для работы с аутентичными материалами. В связи с этим эффективная интеграция веб-квестов в процесс обучения иностранным языкам возможна в тех случаях, когда веб-квест является:

- творческим заданием, завершающим изучение какой-либо темы, когда у студентов накопилась соответствующая лексическая, грамматическая и информационная база;
- сопровождается тренировочными лексико-грамматическими упражнениями на основе языкового и культуроведческого материала, используемых в веб-квесте аутентичных ресурсов. Выполнение таких упражнений может либо предварять работу над веб-квестом, либо осуществляться параллельно с ней.

2.3. Опытное обучение, направленное на формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест

Достоверность теоретических положений, разработанной модели формирования ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест и эффективность алгоритма работы с веб-квест определялись в результате опытного обучения. Цель опытного обучения заключалась в том, чтобы проверить эффективность формирования ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» при использовании технологии веб-квест в учебном процессе.

Для достижения поставленной цели были определены задачи, которые предполагалось решить в ходе опытного обучения.

1. Сформировать у студентов профиля «Рекреационная география и туризм» **знания:**

- профессиональные (в сфере географии и туризма) о/об:
 - а) общих и теоретических основах экономической и социальной географии России и мира;
 - б) особенностях развития туристской инфраструктуры;
 - в) своеобразии территориальных рекреационных систем России и мира и процессах глобализации в мировом туризме;
 - г) механизмах организации рекреационно-туристской отрасли, основах ее эффективности;
 - д) культурной географии, объектах природного и культурного наследия, а также о территориальных туристско-рекреационных системах России и мира;
- в области изучаемого иностранного языка с целью:
 - а) его использования в профессиональной деятельности, профессиональной коммуникации и межличностном общении;
 - б) осуществления теоретической и практической деятельности с оригинальной страноведческой деловой, политической, профессиональной литературой;
 - в) понимания иноязычной устной и письменной речи;
 - г) совершенствования поиска и обработки новой информации.

2. Сформировать у студентов профиля «Рекреационная география и туризм» **умения:**

- 1) реализовывать артикуляцию звуков, а также воспринимать и воспроизводить интонационные особенности английского языка в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности;
- 2) переводить звуки и транскрипционные знаки в буквенную форму, равно как и переводить буквы и звуки в транскрипционные знаки английского языка;
- 3) владеть активным лексическим словарем в рамках заданной тематики общения в объеме 1200 ед. и более и оперативно его использовать в рамках тематики;
- 4) безошибочно выбирать лексические единицы в соответствии с коммуникативной задачей;
- 5) оперативно образовывать новые словоформы с использованием средств словообразования;
- 6) свободно пользоваться/ комбинировать различные грамматические конструкции и производить замену одной грамматической конструкции на другую для выражения одной мысли в продуктивных видах речевой деятельности и в соответствии с поставленной коммуникативной задачей;
- 7) строить высказывания на фразовом и сверхфразовом понимании связей между частями предложения и целыми предложениями;
- 8) осуществлять поиск и отбор информации в соответствии с поставленной задачей;
- 9) понимать основное/ детально понимать содержание аутентичных общественно-политических, публицистических (медийных) и прагматических, научно-популярных и научных текстов и выделять значимую/запрашиваемую информацию в соответствии с поставленной коммуникативной задачей;
- 10) выстраивать монологическую/диалогическую речь разной направленности, соблюдая нормы речевого этикета;
- 11) делать сообщения (кратко/подробно) по увиденному, прочитанному и высказывать свою точку зрения в процессе беседы, дискуссии (по увиденному, прочитанному);
- 12) заполнять формуляры и бланки прагматического характера (анкеты, визы и пр.);
- 13) вести запись основных мыслей и фактов (из видео и текстового материала) по изучаемой проблематике;
- 14) оформлять резюме и сопроводительное письмо, необходимые при приеме на работу;

- 15) выполнять письменные проектные задания (письменное оформление презентаций, рекламных и информационных буклетов, объявлений, постеров и пр.);
- 16) производить отбор, классификацию, обобщение, анализ фактов и явлений соизучаемых культур при работе с различными видами текстов прагматического, публицистического характера в ресурсах сети Интернет;
- 17) проводить аналогии, сравнения, сопоставления при изучении аспектов культуры стран родного и изучаемого языков;
- 18) опознавать и интерпретировать лингвострановедчески маркированные лексические единицы в аутентичных материалах;
- 19) реферировать аутентичные страно-и культуроведческие материалы с иностранного на родной язык;
- 20) создавать страно-и культуроведческие материалы по различным аспектам в сфере туризма в виде презентаций, докладов, рефератов, аннотаций, схем, графиков и т.п.;
- 21) представлять результаты исследовательской работы об основных тур. ресурсах, сервисах и продуктах зарубежных стран или по сопоставлению этих аспектов с российскими в виде презентаций, докладов или в сети Интернет.

Объектами контроля при опытном обучении выступали языковая, речевая и социокультурная компетенции, которые включают в себя все вышеперечисленные знания и умения (на основе сформированных навыков). Опытное обучение проводилось в течение одного цикла длиной в два учебных года (2011-2013) на базе Национального исследовательского Томского государственного университета. Участниками опытного обучения выступили 23 студента 2-го курса геолого-географического факультета по профилю подготовки «Рекреационная география и туризм». Исходный уровень языковой подготовки студентов был выявлен в начале опытного обучения с помощью контрольного среза, подробное описание которого будет представлено чуть ниже. Результаты контрольного среза в начале опытного обучения показали, что средний уровень студентов как контрольной (11 человек), так и опытной (12 человек) групп соответствует уровню A1.

На протяжении всего опытного обучения студенты контрольной и опытной групп обучались по электронному учебному пособию 'Basic Concepts in Tourism Industry' («Основные понятия в индустрии туризма»), разработанному диссертантом. Разница в обучении между контрольной и опытной группами состояла в том, что студенты опытной группы, помимо основных заданий пособия, выполняли специальные творческие задания, созданные на основе учебных Интернет-ресурсов (УИР), в том числе веб-квесты, которые

объединены в пособии в рубрику ‘Creativity’ («Творчество»). Всего в ходе опытного обучения студентами было выполнено 20 творческих заданий (УИР), разработанных диссертантом, в том числе 9 веб-квестов.

В ходе опытного обучения были использованы такие виды контроля, как текущий, промежуточный и итоговый. Текущий контроль проводился регулярно по завершении каждого тематического раздела и включал: проведение тематических дискуссий, круглого стола, творческие письменные работы (реферирование, эссе), лексико-грамматические тесты, задания на аудирование, творческие задания. Промежуточный контроль проводился в конце каждого семестра и включал: лексико-грамматические тесты (для обеих групп), тематические дискуссии (для обеих групп), творческие письменные работы (для контрольной группы), веб-квесты (для опытной группы). Итоговый контроль проводился в конце учебного года и включал: лексико-грамматические тесты (для обеих групп), творческую письменную работу (для контрольной группы), веб-квест (для опытной группы).

Считаем целесообразным дать описание каждому виду контроля и критериев его оценки. Так, проведение тематической дискуссии по заданной тематике представляет собой обмен мнениями по проблеме, освещенной в определенном разделе учебного пособия (например, почему королевство Камбоджа в настоящее время становится одной из наиболее популярных туристских аттракционов Юго-восточной Азии для европейцев?). Каждый обсуждаемый вопрос дискуссии носит проблемный характер и предполагает наличие нескольких точек зрения, поскольку обсуждение направлено не только на обмен полученной информацией, но и умение аргументировано выразить свою точку зрения по данному вопросу. Это способствует развитию критического мышления и рефлексии, определению ценностных ориентиров и развитию междисциплинарных связей. Критерии оценки высказываний студентов при проведении тематической дискуссии представлены в таблице 2.3.1.

Таблица 2.3.1. Критерии оценки высказываний студентов при проведении тематической дискуссии

Критерий	Описание
Содержательность	Содержательность высказывания, соответствующая изученной тематике; заданный объем высказывания
Аргументы	Наличие аргументированности приведенных доводов по проблеме
Языковое оформление	Корректное употребление лингвострановедческой и тематической лексики, а также разнообразие и правильность грамматических структур,

	выбранных в соответствии с целью высказывания
Логическая организация	Логическая стройность высказывания и наличие языковых средств связи между фразами и предложениями, таких как: on the one hand... as far as I know ... however и т.п.

При оценивании деятельности студентов во время проведения круглого стола (Приложение 6) мы пользовались критериями оценки для проведения дискуссии.

При проведении творческих письменных работ по заданной тематике студентам необходимо было написать эссе, сделать письменное реферирование текста/видео или написать сочинение в свободном стиле. Для оценивания творческих письменных работ мы разработали следующие критерии.

Таблица 2.3.2. Критерии оценивания творческих письменных работ

Критерий	Описание
Лексика	Использование активной лексики, изученной в рамках тематического раздела
Языковое оформление	Корректность использования грамматических структур и их разнообразие, орфография
Объем	Соблюдение заданного объема письменной работы (в зависимости от вида работы): реферирование – до 1200 зн.; эссе – 1500-2000 зн.; сочинение – 1500-2000 и более;
Логическая организация	Логическая стройность высказывания и наличие языковых средств связи между фразами и предложениями, таких как: on the one hand... as far as I know ... however и т.п.
Аргументы	В зависимости от вида письменной работы наличие аргументов «за» и «против» (эссе), наличие убедительных аргументов, подтверждающих неразрешенность проблемы, и выражение своего отношения к проблеме и т.д.
Содержательный компонент	Содержательность высказывания, соответствующая изученной тематике

Лексико-грамматические тесты представляли собой учебные тесты с множественным или единственным выбором по изученному разделу грамматики с использованием изученной тематической лексики.

Задания на аудирование в учебном пособии предъявляются как основное средство для развития продуктивных умений на основе прослушанного материала. Аудирование основано на аутентичных видеоматериалах общественно-политического,

публицистического и прагматического характера продолжительностью 2-7 минут, выбранных из социального сервиса YouTube, с использованием лингвострановедчески маркированной лексики. Для оценивания как устных, так и письменных ответов предлагаются следующие критерии, представленные в таблице 2.3.3.

Таблица 2.3.3. Критерии оценивания устного или письменного ответа в заданиях на аудирование

Критерий	Описание
Содержание	Наличие/отсутствие искажения смысла прослушанного материала в устном или письменном высказывании в соответствии с поставленной коммуникативной задачей.
Произносительные навыки	Соблюдение интонационной окраски (при устном ответе) и правильность произношения, в том числе ударения.
Лексика и грамматика	Употребление лексических единиц, которые были использованы в материале для прослушивания, или точная их замена; употребление грамматических конструкций, которые были использованы в материале для прослушивания, или точная их замена.
Объем	Соблюдение объема письменного или устного высказывания по прослушанному материалу в соответствии с поставленной коммуникативной задачей;

Творческие задания на основе учебных Интернет-ресурсов (УИР) выполнялись студентами только опытной группы и включали пять видов УИР: Hotlist, Multimedia Scrapbook, Treasure Hunt, Subject Sampler, Webquest. Подробное описание каждого ресурса было дано в первой главе (§1.2). Критерии оценки за выполнение УИР варьируются в зависимости от его уровня сложности. Так, были разработаны критерии, рассчитанные на выполнение проекта веб-квест, которыми студенты руководствовались и при выполнении других видов УИР. Критерии оценивания при выполнении проектных заданий «веб-квест» представлены в таблице 2.3.4.

Таблица 2.3.4. Критерии оценивания при выполнении веб-квеста

Критерий	Описание
1. Содержательный компонент	Содержательность высказывания, соответствующая изученной тематике, и объем высказывания, адекватный заданию; достижение поставленной цели исследования.
2. Языковое оформление	Адекватный подбор лингвострановедческой и тематической лексики; корректность использования грамматических структур и их разнообразие; наличие/отсутствие орфографических и

	стилистических ошибок.
3. Логическая организация	Логическая стройность высказываний и последовательность при предъявлении материала; наличие языковых средств связи между фразами и предложениями, таких как: on the one hand... as far as I know ... however и т.п.
4. Аргументы	Наличие убедительных аргументов, подтверждающих неразрешенность проблемы, и выражение своего отношения к проблеме и т.д.
5. Степень слаженности работы в команде	Участие принимали все члены команды, прилагая равные усилия по затраченному времени и количеству внесенного материала. В команде превалирует доброжелательная атмосфера.
6. Техническое оформление работы	Соответствует заданным требованиям (заголовки, ссылки, примеры, наглядность, графики и т.п.)

Предлагаем трехуровневую шкалу оценки за выполненный веб-квест, составленную на основе вышеизложенных критериев (Таблица 2.3.5).

Так, в конце первого года обучения студентам опытной группы в качестве итогового контроля вместо традиционного экзамена было предложено выполнить веб-квест. Тип веб-квеста – долгосрочный компиляционный проект (Compilation task) с компонентой планирования и проектирования (Design task). Цель веб-квеста – составить турпакет (Package tour) и разработать трехдневный туристский маршрут (Itinerary) в Тибете, Лхаса (столица Тибетского автономного округа). Ссылка на данный веб-квест и его оформление, а также все веб-квесты, использованные в ходе опытного обучения, содержатся в Приложении 4 настоящей диссертационной работы. Веб-квест выполнялся согласно разработанному алгоритму. Преподаватель осуществил пошагово подготовительный этап проведения веб-квеста, после чего были реализованы основные этапы для всех участников веб-квеста: 1 этап – ознакомительный, 2 этап – исследовательский, 3 этап – презентативный.

На **ознакомительном** этапе студенты формулировали задачу (**шаг 1**) с помощью эвристической беседы с преподавателем (Приложение 6). В ходе беседы студенты повторяли основные понятия и лексику по теме Package Tour. Затем (**шаг 2**) в процессе дискуссии студенты коллективно пришли к единому решению о компонентном составе турпакета и целесообразности выбранного туристского маршрута, а также определили форму выполнения, оформление конечного результата, условия и критерии оценок по завершению работы. (**Шаг 3**) Группа студентов из 12 человек распределилась на 3 малые группы с равным количеством человек в каждой. Согласно выбранным ролям каждой малой группе было дано индивидуальное задание: подгруппа 1 – обеспечить туристскую группу в составе шести человек комплектом билетов в оба конца и всеми необходимыми видами транспорта для передвижения по территории, учитывая характерные особенности

местности. Кроме того, необходимо помочь с оформлением всех необходимых документов при прохождении таможни (Travel Permits). Подгруппа 2 – обеспечить туристскую группу в составе шести человек проживанием (Accommodation) и составить культурную программу на три дня. Подгруппа 3 – обеспечить туристскую группу в

Таблица 2.3.5. Трехуровневая шкала оценки за выполнение веб-квеста

	Отлично	Хорошо	Удовлетворительно
Понимание задания	Включены все необходимые материалы, имеющие непосредственное отношение к выполнению задания; работа демонстрирует точное понимание задания, логически выстроена; источники использованы правильно.	Включены материалы, имеющие как непосредственное отношение к заданию, так и не имеющие отношения к нему; нарушена логика в последовательности материала; используется ограниченное количество источников.	Включены материалы, не имеющие непосредственного отношения к заданию; случайная подборка материалов; используется один источник.
Подход к выполнению задания	Все члены команды приняли равное участие в проекте; каждый участник выполнял конкретно поставленную задачу; работа выполнена творчески и выражает точку зрения всей подгруппы (группы).	Неравномерное распределение работы среди участников подгруппы; демонстрируется одна точка зрения на решение поставленной задачи.	Скопирована информация из предложенных источников; нет критического взгляда на проблему.
Результат работы	Четкое и логичное представление информации; информация точна, хорошо структурирована и отредактирована; презентация работы сопровождается профессиональным комментарием с минимальным количеством лексических и грамматических ошибок.	Информация структурирована; отдельные элементы представлены не четко; информация отредактирована не полностью; привлекательное оформление работы; презентация работы сопровождается комментарием с лексическими и грамматическими ошибками.	Информация неточна или не имеет отношения к заданию; информация не отредактирована; материал логически не выстроен и представлен внешне непривлекательно; работа не сопровождается комментарием либо с большим количеством лексических и грамматических ошибок.

составе шести человек питанием (Catering Services) и медицинской страховкой (Visitor Health Insurance).

На втором этапе (**исследовательский**) студенты работали индивидуально (**шаг 4**) с ресурсами Интернет в соответствии с заданными ролями. На этом этапе студенты познакомились с информацией на различных Интернет-сайтах, самостоятельно изучая материалы документов, просматривая видео согласно роли, а затем анализировали получаемую информацию, отделяли главное от второстепенного, записывали требуемые факты, компилировали фрагменты материалов, делали выводы. В ходе работы для симплификации обратной связи внутри каждой подгруппы студенты создали свои Интернет-блоги, где могли обмениваться информацией, спрашивать друг у друга о достигнутых результатах, задавать вопросы и пр. Преподаватель также имел доступ к каждому из трех блогов и мог в любое время проконтролировать процесс продвижения работы, а также оценить степень разрешенности проблемы и, если необходимо, подсказать дальнейшие действия для осуществления цели или решить вопросы, связанные с трудностями английского языка. Так как работа не носила соревновательного характера, а наоборот, каждый был заинтересован в успешной сдаче экзамена, то в процессе ее выполнения в подгруппах происходило взаимное обучение членов команды умениям работать с компьютерными программами и сайтами Интернет, а также осваивать новую лексику и профессиональные навыки. Далее (**шаг 5**) было проведено отдельное занятие для самостоятельной работы в малых группах, на котором студенты обсуждали, уточняли информацию и обменивались полученными знаниями и мнениями. Однако вследствие ограниченного времени, отведенного на занятии, студенты не успели справиться с поставленной задачей (оформить полученный результат в процессе обсуждения). Студентами было принято решение продолжить работу во внеаудиторное время для завершения этой части проекта. Это говорит о высокой мотивации студентов к обучению, которая вызвана их профессиональной заинтересованностью и аутентичностью задания.

На заключительном этапе (**презентативный**) малые группы работали в атмосфере сотрудничества, где преподаватель также принимал активное участие. (**Шаг 6**) Каждая подгруппа представила свой результат в виде презентации MS Power Point, а также предъявила все дополнительные необходимые наглядные материалы (карты, буклеты, рекламные проспекты авиакомпаний и страховых агентств и т.д.) Во время отчета одной подгруппы, студенты других малых групп внимательно слушали выступление, письменно фиксировали факты, для того, чтобы в последствии можно было ими воспользоваться. Студенты задавали вопросы, уточняли интересующую их информацию. После предъявления своих работ малые группы работали одним коллективом (**шаг 7**).

Студенты вновь обсуждали, классифицировали, корректировали полученную информацию и новые факты, связывая ее со своими знаниями, сопоставляли компоненты турпакета, в результате чего турпакет и трехдневный туристский маршрут по городу Лхаса был составлен. Далее задача студентов заключалась в том, чтобы повторить и упорядочить информацию. На отдельном занятии была проведена часть экзамена (другую часть экзамена составил лексико-грамматический тест), которая состояла из презентации готового продукта. Студенты представили свой проект в виде презентации MS Power Point, а также пакета документов, приготовленных самими студентами, и сопровождали слайды комментариями на английском языке, предоставляя слово каждому участнику группы. **(Шаг 8)** Студентам было предложено провести самооценку с помощью анкеты (Приложении 3) с критериями оценивания, определенными ими самими заранее на шаге 2. Преподаватель оценил каждого студента в отдельности в соответствии с критериями оценивания за выполненный веб-квест (Таблица 2.3.5). Преподаватель обратил внимание как на допущенные ошибки в процессе работы, так и на успешность выполнения проекта всеми участниками, что особенно важно для мотивации и дальнейшего развития творческой и познавательной деятельности.

После завершения обсуждения результатов студентам предлагалось высказать личное мнение о достоинствах и недостатках, возникающих в процессе работы над веб-квестом, а также определить трудности, связанные с исследовательской деятельностью, сформулировать коллективные рекомендации по оптимизации условий организаций проведения подобного рода заданий, что в дальнейшем, безусловно, способствовало улучшению качества их работы. В беседе со студентами, а также с помощью анкетирования выяснилось, что многие из них считают работу в подобной форме очень интересной и увлекательной и такой большой объем информации ими был усвоен в гораздо более короткий срок по сравнению с изучением такого же объема, представленного в учебных и справочных материалах. Кроме того, бумажные носители лишены наличия видеоматериалов, что существенно снижает качество усвоения информации.

Основываясь на анализе результатов в опытной группе за период всего курса обучения английскому языку, можно сделать вывод, что проведение веб-квестов в качестве текущего, промежуточного или итогового контроля позволяет, на наш взгляд, более точно оценить уровень сформированности компетенций у студентов, поскольку традиционные формы контроля, такие как лексические и грамматические тесты, устная беседа на экзамене проверяют, в основном, сформированность речевых навыков и умений, а не уровень сформированности коммуникативной компетенции. Кроме того, при

оценивании веб-квеста максимально уменьшается возможность субъективности в оценке преподавателя, т.к. результат веб-квеста это результат всей группы, где каждый студент принимает участие в оценивании, в том числе и своего собственного результата.

Таким образом, интегрирование веб-квеста в учебный процесс способствует, как уже было сказано выше, более глубокому усвоению знаний, в то время как традиционное предоставление материала студентам (лекции, учебники и пр.) часто сводятся к заучиванию информации с целью сдать экзамен.

Как показал результат проведения веб-квеста в данной группе, включение подобных заданий в учебный процесс с целью формирования ИКК позволяет:

- развивать навыки информационной деятельности;
- развивать одновременно все виды речевых умений;
- расширять активный лексический словарь профессиональных терминов;
- формировать положительное эмоциональное отношение к процессу познания;
- усовершенствовать навыки работы в команде;
- развивать критическую самооценку студента;
- повышать мотивацию обучения студентов и качество усвоения знаний как в области профессиональной деятельности, так и в области изучения иностранного языка;
- развивать интерес к культуре других стран мира и расширять кругозор;
- развивать творческий потенциал студентов;
- формировать общие умения овладения стратегией усвоения учебного материала.

В ходе опытного обучения были проведены контрольные срезы в начале и в конце опытного обучения в контрольной и опытной группах. Контрольные срезы преследовали цель проверить уровни сформированности ИКК студентов обеих групп, включая вышеперечисленные знания и умения, в начале и в конце опытного обучения.

Результаты опытного обучения были закодированы для статистической обработки, которая была проведена с использованием программы Microsoft EXCEL. Показатели по каждому компоненту (знания и умения) были закодированы и считались по трехбалльной шкале: «0» - низкий уровень, «0,5» - средний уровень, «1» - выше среднего. Если ответ свидетельствовал о непонимании студентом данного контролируемого аспекта или он испытывал явные трудности при ответе, а также демонстрировал несформированность умения и отсутствие знаний по данному конкретному вопросу, его ответ оценивался в «0». Если студент демонстрировал определенные знания и сформированность умений по контролируемому вопросу, испытывая при этом некоторые трудности, или отвечал,

выполняя задание с помощью наводящих вопросов, его ответ оценивался в «0,5». И, наконец, если ответ свидетельствовал о полном понимании студентом контролируемого аспекта и студент показывал стойкую сформированность того или иного умения, ответ кодировался в «1».

Для оценки значимости полученных результатов мы использовали t-критерий Стьюдента. t-критерий Стьюдента – это общее название для класса методов статистической проверки гипотез, направленный на оценку различий величин средних x и y . Одним из его главных достоинств является широта применения. К методу t-критерия Стьюдента часто прибегают, когда нужно проверить равенства средних значений в двух выборках.

Для оценки различия показателей уровня сформированности компетенций и их роста использовался t-критерий Стьюдента в случаях с несвязными (независимыми) или связными (зависимыми) выборками. Выборки называются несвязными (независимыми), если процедура эксперимента и полученные результаты измерения некоторого свойства у испытуемых одной выборки не оказывают влияния на особенности протекания этого же эксперимента и результаты измерения этого же свойства у респондентов другой выборки. Выборки называются связными (зависимыми), если процедура эксперимента и полученные результаты измерения некоторого свойства, проведенные на одной выборке, оказывают влияние на другую. Таким образом, одна и та же группа испытуемых, на которой дважды проводился эксперимент, по определению называется связной или зависимой.

В случае несвязных выборок t-критерий рассчитывался по формуле:

$$t = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{S_d},$$

где для равночисленных выборок $S_d = \sqrt{S_x^2 + S_y^2} = \sqrt{\frac{\sum(x_i - \bar{x})^2 + \sum(y_i - \bar{y})^2}{(n-1)n}}$, x и y –

результаты тестирования студентов в двух сравниваемых группах, \bar{x} и \bar{y} – средние баллы, n – число заданий. Число степеней свободы $k = 2n - 2$.

В случае связных выборок t-критерий рассчитывался по формуле:

$$t = \frac{\bar{d}}{S_d},$$

где $\bar{d} = \frac{\sum d_i}{n} = \frac{\sum(x_i - y_i)}{n}$, $d_i = x_i - y_i$

($d_i = x_i - y_i$ - разности между соответствующими значениями переменной x и переменной y , а d - среднее этих разностей), а

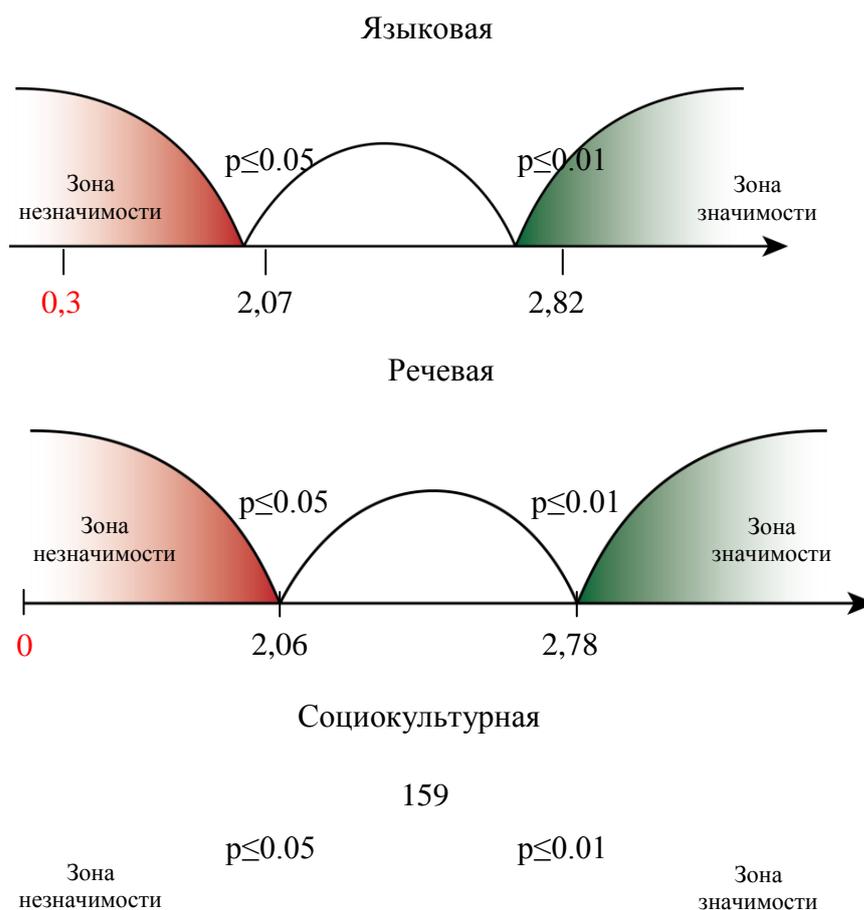
$$S_d = \sqrt{\frac{\sum d_i^2 - \frac{(\sum d_i)^2}{n}}{(n-1)n}}$$

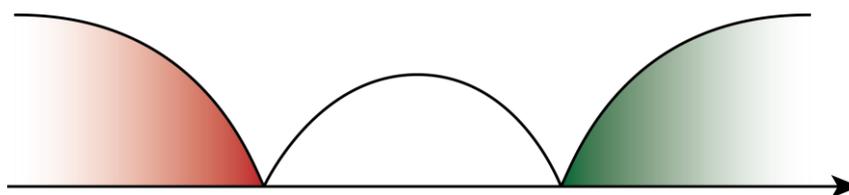
Число степеней свободы $k = n - 1$.

Для наиболее точных показателей мы подсчитали общий средний балл каждого умения у каждого из студентов, а затем вывели общий средний балл исходного уровня сформированности языковой, речевой и социокультурной компетенций в контрольной и опытной группах. В результате был высчитан общий средний балл сформированности ИКК в контрольной и опытной группах в начале опытного обучения. Критериями оценки сформированности компетенций выступили критерии сформированности языковых навыков и речевых умений, а также уровни сформированности указанных компетенций, разработанных ранее (Таблицы: 2.2.5, 2.2.6, 2.2.7, 2.2.8, 2.3.5). Полученные результаты *исходного* уровня сформированности компетенций студентов в контрольной и опытной группах в начале опытного обучения показаны в Таблице 2.3.6.

Таблица 2.3.6. Показатели исходного уровня сформированности компетенций студентов контрольной и опытной групп в начале опытного обучения

Компетенции	Контрольная группа	Опытная группа	t-критерий	$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
Языковая	0,337	0,330	0,3	2,07	2,82
Речевая	0,259	0,265	0	2,06	2,78
Социокультурная	0,351	0,380	0,5	2,18	3,05
Иноязычная коммуникативная	0,316	0,325			





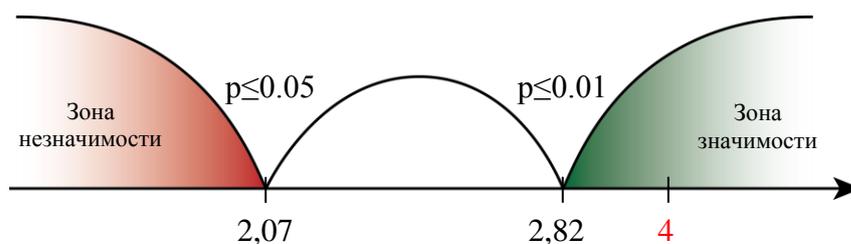
Полученные эмпирические значения t - (0,3; 0; 0,5) на 5% уровне значимости (несвязные выборки) подтверждают начальное предположение об **одинаковом показателе** исходного уровня сформированности компетенций студентов контрольной и опытной групп.

Затем был подсчитан общий средний балл каждого умения и суммирован общий средний балл **итогового** уровня сформированности языковой, речевой и социокультурной компетенций в контрольной и опытной группах в конце опытного обучения (Таблице 2.3.7).

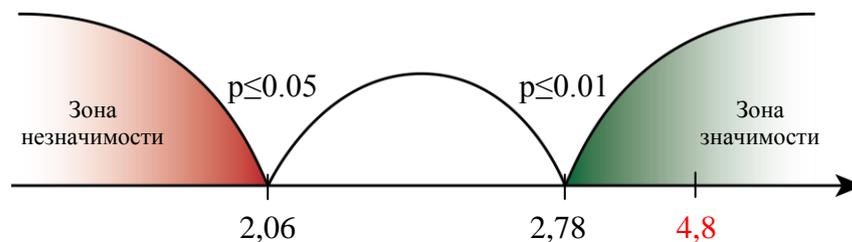
Таблица 2.3.7. Показатели итогового уровня сформированности компетенций студентов контрольной и опытной групп в конце опытного обучения

Компетенции	Контрольная группа	Опытная группа	t - критерий	$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
Языковая	0,530	0,694	4	2,07	2,82
Речевая	0,487	0,726	4,8	2,06	2,78
Социокультурная	0,539	0,827	7,3	2,18	3,05
Иноязычная коммуникативная	0,519	0,749			

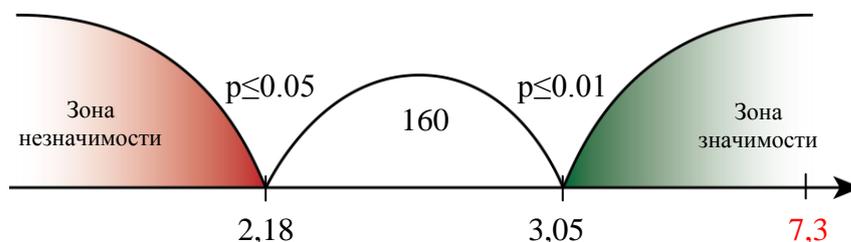
Языковая



Речевая



Социокультурная

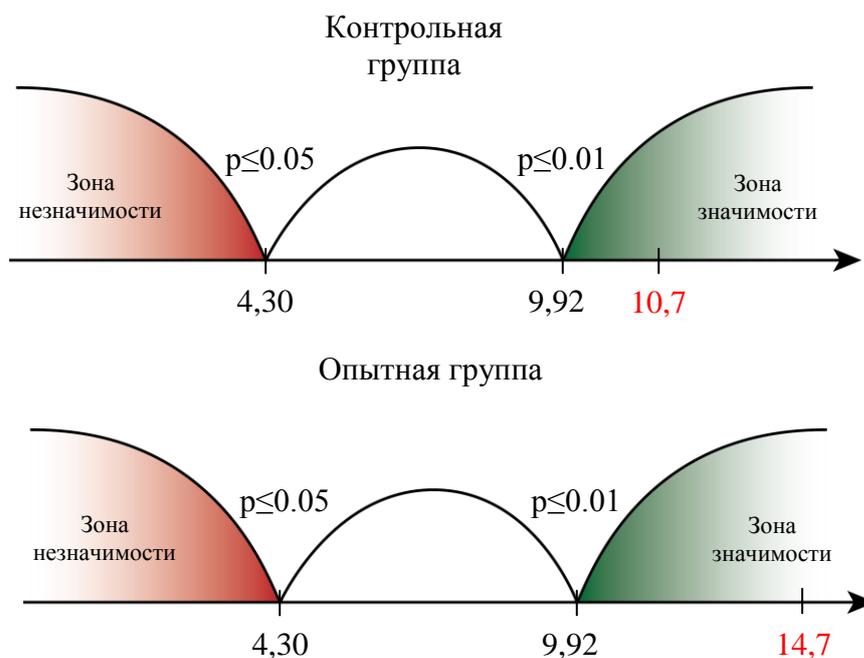


Полученные эмпирические значения t - (4; 4,8; 7,3) на 5% уровне значимости (несвязные выборки) подтверждают первоначальное предположение о **росте показателей** итогового уровня сформированности компетенций студентов в контрольной и опытной группах в конце опытного обучения.

В результате была высчитана разница между **исходным** уровнем сформированности ИКК контрольной и опытной групп в начале опытного обучения и **итоговым** уровнем сформированности ИКК контрольной и опытной групп в конце опытного обучения (Таблица 2.3.8). Все расчетные показатели контрольных срезов по отдельным компетенциям в контрольной и опытной группах (в баллах), находятся в Приложении 7.

Таблица 2.3.8. Показатель разницы уровней сформированности ИКК контрольной и опытной групп в начале и в конце опытного обучения

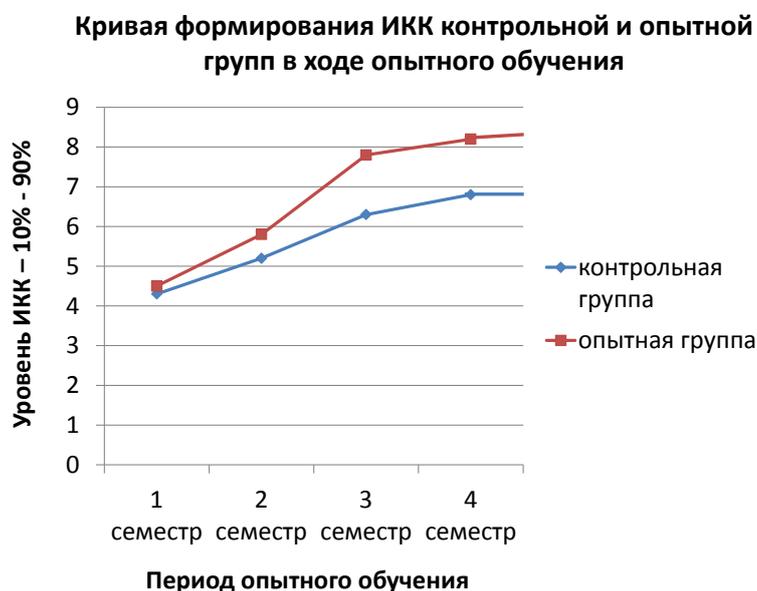
	Исходный уровень ИКК	Итоговый уровень ИКК	t-критерий (на основе данных таблицы 2.3.6 и 2.3.7)	$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
Контрольная группа	0,316	0,519	10,7	4,30	9,92
Опытная группа	0,325	0,749	14,7	4,30	9,92



Полученные эмпирические значения $t(10,7; 14,7)$ на 5% уровне значимости (связные выборки) подтверждают начальное предположение о *росте показателей* итогового уровня сформированности компетенций студентов и контрольной и опытной групп в конце опытного обучения. При этом опытная группа демонстрирует более существенный рост (средний балл 0,749 против 0,519 у контрольной группы).

В ходе опытного обучения, как было сказано выше, осуществлялись три вида контроля: текущий, промежуточный и итоговый. Статистическая обработка и анализ студенческих работ за весь период опытного обучения позволил проследить общую динамику развития ИКК в каждой группе в процентном соотношении. Обобщенные данные представлены графически в Схеме 2.3.1.

Схема 2.3.1.



Как видно на графике, особенно резкий скачок в опытной группе наблюдается сразу после окончания первого семестра в то время, как в контрольной группе виден плавный подъем. Это можно объяснить тем, что в конце первого семестра студенты опытной группы выполнили свой первый *долгосрочный веб-квест* с положительным результатом, которому предшествовало выполнение менее сложных заданий (УИР), способствовавших накоплению знаний и опыта. В результате выполнения долгосрочного веб-квеста студенты научились организовывать полученные знания и осознали полезность изучаемого материала, в связи с чем, следовательно, возросла мотивация к их дальнейшей познавательной деятельности, что доказывает успешность решения поставленной педагогической задачи.

Таким образом, в конце опытного обучения уровень владения английским языком студентами опытной группы соответствовал уровню B1 (Threshold/Intermediate).

Подробности проведения контрольных срезов

Контрольные срезы в начале и в конце опытного обучения включали одинаковые виды заданий в контрольной и опытной группах.

Во-первых, для выявления уровня сформированности профессиональных знаний в сфере географии и туризма в начале и в конце опытного обучения были проведены семинары, на которых обсуждались вопросы по пяти основным темам (Приложение 2):

- 1) общие и теоретические основы экономической и социальной географии России и мира;
- 2) особенности развития туристской инфраструктуры;
- 3) своеобразие территориальных рекреационных систем России и мира и процессах глобализации в мировом туризме;
- 4) механизмы организации рекреационно-туристской отрасли, основы ее эффективности;
- 5) культурная география, объекты природного и культурного наследия, а также территориальные туристско-рекреационные системы России и мира.

В обоих случаях семинары проводились профильным преподавателем на русском языке, который оценивал профессиональные знания студентов обеих групп. В течение опытного обучения рассматривались аналогичные вопросы на английском языке (Приложение 9). С целью выявления знаний грамматики в рамках стандартной учебной программы вуза, а также для определения уровня сформированности языковых знаний, навыков и умений были проведены лексико-грамматические тесты с использованием лингвострановедческой лексики в обеих группах в начале и в конце опытного обучения (60 вопросов). Все работы студентов оценивались на основе шкалы уровней сформированности языковой компетенции, которые представлены в таблице 2.1.8.

Во-вторых, для выявления уровня сформированности речевых умений в начале опытного обучения в обеих группах были проведены дискуссии на английском языке по обсуждению проблемных вопросов с использованием видеоматериалов. После дискуссии студентов попросили написать резюме на английском языке. Все работы студентов оценивались согласно шкале уровней сформированности речевой компетенции, которые представлены в таблице 2.1.9.

В-третьих, для выявления уровня сформированности социокультурной компетенции в начале опытного обучения студентов обеих групп попросили составить материал о сходствах и различиях между российской и американской территориальной рекреационной системой и защитить его в виде коллективных презентаций с сопроводительными комментариями на английском языке. Работы студентов оценивались с помощью шкалы уровней сформированности социокультурной компетенции, представленных в таблице 2.1.10.

В-четвертых, в конце опытного обучения для выявления уровня сформированности ИКК студенты контрольной и опытной групп должны были приготовить материал о развитии международного туризма с исследованием мировых тенденций и перспектив в период за 1950-2020 гг. При этом критериев для выполнения задания установлено не было. Объем материала, языковое и содержательное наполнение, оформление конечного результата студенты должны были выбрать самостоятельно. Работы оценивались в соответствии со шкалами уровней сформированности языковой, речевой и социокультурной компетенций, а также с трехуровневой шкалой за выполненный веб-квест, поскольку работа носила проектный характер.

Самостоятельная работа над материалом в обеих группах продолжалась в течение месяца. В результате обе группы представили презентации по заданной теме. В контрольной группе презентация получилась объемной, с большим количеством неотобранного аутентичного материала, не выстроенного логически. Как выяснилось впоследствии при обсуждении результатов, студенты стремились использовать как можно больше материала по заданной теме, аргументируя это тем, что большой объем соответствует уровню трудоемкости выполненного задания. В результате, с точки зрения лексической корректности и языковой доступности, материал получился разным по своей сложности и информационной насыщенности. Презентация представляла собой набор аутентичных текстов из разных источников с различным уровнем сложности. Кроме того, при демонстрации презентации студенты читали текст, написанный в слайдах, при этом не всегда осознавая целесообразность выбранного материала. Несмотря на то, что материал сопровождался фотографиями и рисунками, в целом презентация представляла собой набор картинок, не сочетающихся по стилю. Однако в целом студенты справились с поставленной задачей, хотя и с большими трудностями. При заполнении листа самооценки (Приложение 3), многие студенты были не удовлетворены своей работой.

Студенты опытной группы перед работой над проектом самостоятельно разбили на малые группы и распределили материал таким образом, чтобы каждая подгруппа изучила отдельную часть света (Азию, Америку, Европу и т.д.). Студенты опытной группы работали пошагово в соответствии с алгоритмом выполнения веб-квеста, в результате чего у них получилась согласованная работа в командах. После сбора и обработки материала студенты малых групп объединились и работали совместно над оформлением результата. В итоге опытная группа представила очень компактную презентацию, выдержанную в одном стиле, с минимальным количеством текста в слайдах. При демонстрации презентации каждый студент рассказывал об отдельном аспекте изучаемого вопроса. Так, например, студенты составили информацию по таким отдельным

вопросам, как: каким образом туристский поток меняется каждые 5-10 лет в странах Южной и Северной Америки, Ближнего и Среднего Востока. Комментарии сопровождались диаграммами с кривой, изображающей изменение туристского потока в разные периоды. Был освещен такой вопрос, как: какие факторы влияют на данные изменения, например, природные катаклизмы, пандемии и пр. Все данные сопровождались ссылками на статистические данные ВТО и другие компетентные источники. Презентация 'International tourism flow within the period 1950-2020' находится в Приложении 5.

Таким образом, результаты опытного обучения подтверждают гипотезу о том, что эффективность методики формирования ИКК студентов туристского профиля посредством технологии веб-квест может быть обеспечена за счет:

- отбора содержания обучения, содержащего аутентичный материал, для реализации которого ведущим средством обучения является технология веб-квест;
- определения номенклатуры речевых умений студентов профиля «Рекреационная география и туризм», развиваемых посредством технологии веб-квест;
- соблюдения педагогических условий формирования ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» с применением технологии веб-квест;
- разработки модели формирования ИКК посредством технологии веб-квест;
- пошагового соблюдения разработанного алгоритма работы с технологией веб-квест.

Выводы по Главе 2

Вторая глава настоящего исследования посвящена практическим аспектам формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест. Обобщая изложенный материал, можно сформулировать следующие выводы.

1. Отсутствие методики формирования ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест обусловило необходимость создания методической модели. Разработанная методическая модель представляет собой иерархически связанную систему, состоящую из основных блоков: целевого, теоретического, технологического и оценочно-результативного, которые представлены следующими компонентами: *предпосылки, цель (целевой блок), подходы и принципы обучения (теоретический блок), педагогические условия, средства, методы, организационные формы, содержание обучения, алгоритм обучения (технологический блок), критерии оценки и результат (оценочно-результативный блок).*

2. В настоящей главе мы предприняли попытку объединить подходы и принципы обучения ИКК и принципы использования ИКТ в учебном процессе, в результате чего

методическая модель включает следующие подходы и принципы обучения: 1) подходы: компетентностный, личностноориентированный, коммуникативно-когнитивный, системный; 2) общедидактические принципы: личностноориентированный, сознательности, активности, автономности, наглядности, доступности; 3) методические принципы: коммуникативной направленности, профессиональной направленности, соизучения языков и культур; 4) принципы обучения иностранным языкам средствами ИКТ: интерактивности и информатизации обучения.

3. На основе выделенных подходов и принципов были определены методы, организационные формы и средства обучения при формировании ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест. Для нашего исследования особый интерес представляет метод проектов, т.к. по сути веб-квест является веб-проектом. Кроме того, в рамках методов проектов целесообразно использовать такие методы, как коммуникативный и интерактивный, реализуемый с помощью технологии развития критического мышления. При этом организационными формами обучения стали самостоятельная (индивидуальная и групповая) и коллективная работа студентов. Основными средствами обучения являются компьютер с выходом в Интернет, платформа веб 2.0, поддерживающая образовательную оболочку Филаментелити, веб-квесты и электронное учебное пособие, в котором они объединены под рубрикой «Творчество».

Опираясь на показатели знаний, умений и навыков в области фонетики, лексики и грамматики, а также на трехуровневую шкалу оценивания речевых умений, разработанную на основе номенклатуры речевых умений для студентов профиля «Рекреационная география и туризм», были определены критерии сформированности языковой, речевой и социокультурной компетенций по трехуровневой шкале: «низкий», «средний», «высокий». Кроме того, была разработана шкала оценки за выполненный веб-квест, которая также использовалась в процессе оценивания сформированности компетенций.

4. С целью проверки гипотезы было проведено опытное обучение, в ходе которого было доказано, что формирование ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест может быть эффективным и обеспечивается за счет внедрения разработанной методической модели организации обучения, которая направлена на получение студентами знаний в: а) профессиональной сфере (география и туризм); б) области изучения иностранного языка, которые способствуют формированию языковой, речевой и социокультурной компетенций на основе сформированных языковых

навыков и номенклатуре речевых умений для студентов профиля «Рекреационная география и туризм».

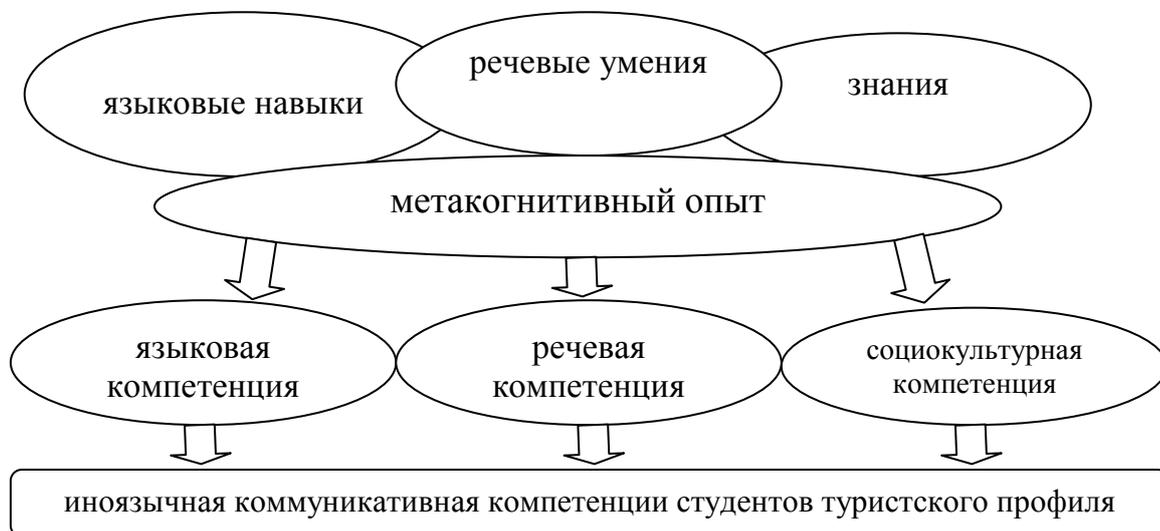
5. Результаты проведения контрольного среза в конце опытного обучения показали, что использование технологии веб-квест в учебном процессе формирует умение студентов обучаться самостоятельно, контролируя свои образовательный и познавательный процессы и получать необходимые знания, а также работать в команде и решать совместно поставленные задачи. В результате опытного обучения студенты опытной группы повысили уровень владения ИЯ до уровня В1, что наглядно подтверждают данные проведенных контрольных срезов в начале и в конце опытного обучения.

Заключение

В результате проведенного научного исследования была подтверждена выдвинутая гипотеза, заключающаяся в предположении о том, что формирование ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест будет более эффективным, если будут решены поставленные задачи. Поскольку все поставленные задачи были решены успешно, представляется целесообразным сделать следующие выводы:

1. Поскольку единой точки зрения на статус составляющих ИКК не существует и нет единого определения для каждой из них, были проанализированы различные составы ИКК, разработанные ведущими учеными, в результате чего была взята за основу структура ИКК, разработанная В.В. Сафоновой. Выбор такой модели ИКК мы объясняем тем, что обучение ИЯ студентов профиля «Рекреационная география и туризм» относится к обучению ИЯ для специальных целей и социокультурная компетенция в таком составе в рамках ИКК приобретает особую значимость в силу специфики профиля.

В результате структура ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» представлена следующей схемой:



С целью определения предметного (тематического) содержания обучения, включающего весь необходимый материал в рамках профильноориентированного обучения ИЯ, были уточнены требования ФГОС ВПО-3 и потенциальных работодателей к иноязычной подготовке выпускников факультетов профиля «Рекреационная география и туризм». Проведено анкетирование менеджеров турфирм г. Томска в 63 турагентствах. Полученные в результате обработки анкет данные позволили прийти к выводу, что, менеджерам необходимо, помимо овладения профессиональными навыками, владеть всеми видами иноязычной речевой деятельности в равной степени.

Таким образом, предметное содержание обучения представлено в данной диссертационной работе в виде двух блоков: (1) блока знаний (профессионально направленных и языковых) и (2) блока умений (основанных на языковых навыках), которые формируются и развиваются с помощью электронного учебного пособия 'Basic Concepts in Tourism Industry' («Основные понятия в индустрии туризма»), разработанного с использованием авторских веб-квестов.

2. Был проведен анализ средств ИКТ и их использования в учебном процессе с целью выявления дидактического потенциала технологии веб-квест. Проведенный анализ дает основание утверждать, что данная технология имеет высокий потенциал для формирования ИКК у студентов профиля «Рекреационная география и туризм».

3. С учетом дидактического потенциала технологии веб-квест и требований новых образовательных стандартов высшего профессионального образования была предложена номенклатура речевых умений студентов профиля «Рекреационная география и туризм», развиваемых посредством технологии веб-квест, на основе которой были разработаны критерии оценки речевой компетенции.

4. На основе анализа метода проектов и способов внедрения ИКТ в учебный процесс при формировании ИКК студентов неязыковых факультетов были обоснованы педагогические условия, необходимые для эффективного формирования ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» на основе технологии веб-квест.

5. Опираясь на теоретические положения, обоснованные в первой главе настоящего исследования была разработана методическая модель процесса формирования ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест в виде иерархической системы. На основе анализа технологий и алгоритмов формирования иноязычной коммуникативной компетенции различных авторов был разработан алгоритм работы с технологией веб-квест с целью пошаговой реализации процесса формирования ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм».

Было проведено опытное обучение с целью проверки эффективности методической модели формирования ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» с использованием данной технологии и алгоритма при работе с веб-квест.

В результате проведенного опытного обучения была разработана научнообоснованная методика формирования ИКК студентов профиля «Рекреационная география и туризм» посредством технологии веб-квест, что и являлось целью данного диссертационного исследования. Анализ результатов опытного обучения в контексте целей и задач нашего исследования представляет убедительные доказательства высокой эффективности предлагаемой методики формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов профиля «Рекреационная география и туризм» на основе использования электронного учебного пособия 'Basic concepts in tourism industry' и подтверждает правомерность выдвинутой гипотезы данной диссертационной работы.

Таким образом, обозначенные во Введении задачи выполнены, проведенное исследование можно считать завершенным.

Перспектива настоящего исследования заключается в дальнейшей разработке проблемы формирования ИКК посредством новых информационно-коммуникационных технологий, внедрении основных положений диссертации в теорию и методику преподавания иностранных языков.

Библиография

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. СПб.: Изд-во Златоуст, 1999. 448 с.
2. Аквилева Г.Н., Клепинина З.А. Методика преподавания естествознания в начальной школе. Учебное пособие для студ. учреж. средн. проф. образования пед. профиля. М. : Туманит, изд. центр ВЛАДОС, 2001. 240 с.
3. Андреев А.А. Введение в Интернет-образование. Учебное Пособие. М.: Логос, 2003. 76 с.
4. Антоненко Т.А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции в условиях информационного образовательного пространства: к постановке проблемы. Вестник Томского государственного университета. 2006. № 291. С. 210-216.
5. Апальков В.Г. Методика формирования межкультурной компетенции средствами электронно-почтовой группы (английский язык, профильный уровень) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 Тамбовский гос. ун-т им. Г.Р. Державина. 2008. 157 с.
6. Ариян М.А. Лингвострановедение в преподавании языков в старших классах средней школы // Иностр. языки в школе. 1990. № 2. С. 11 -16.
7. Аршинова Н.И. Формирование иноязычной лингвистической компетенции студентов вуза с применением средств компьютерных технологий (английский язык как вторая специальность) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 Петрозаводский гос. ун-т. 2012. 189 с.
8. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. М.: Изд-во Просвещение, 1985. 208 с.
9. Баграмова Н.В. Методика обучения иностранному языку в свете глобализации образования. Рукопись, 2002. 4 с.
10. Багузина Е.В. Веб-квест технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности (на примере студентов неязыкового ВУЗа) : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 Москва. 2012. 238 с.
11. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 114 с.

12. Барышников Н.В. Рациональная методика обучения иностранным языкам // Вопросы обучения и воспитания учащихся. Пятигорск: ПГПИЯ, 1994. С. 3-6.
13. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранному языку: Пособие для преподавателей и студентов. Изд-е 2-е, переработ. М.: Просвещение, 1965. 227 с.
14. Беляев Б.В. Новое в психологии обучения иностранным языкам // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. М., Московский университет, 1969. С.143-155.
15. Бердичевский А.Л. Диалог культур на уроках родного и иностранного языков // Иностр. языки в школе. 1993. № 6. С. 5-11, 37.
16. Бим И.Л., Гальскова Н.Д., Сахарова Т.Е. Педагогический вуз: состояние и проблемы // Иностр. языки в школе. 1996. № 6. С.2-6.
17. Бим И.Л. Цели обучения иностранному языку в рамках базового курса // Иностр. языки в школе. 1996. № 1. С.48-52.
18. Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 33-44.
19. Большая Советская Энциклопедия. М, 1974. Т.16. С. 162.
20. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностноориентированного образования Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 2000. 352 с.
21. Бустром Р. Развитие творческого и критического мышления. М. : Изд-во «ИОО», 2000. 273 с.
22. Василевич А.П. Проблемы измерения языковой компетенции // Лингвистические основы преподавания языка. М., 1983. С. 113-136.
23. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. 2003. №10. С. 51-55.
24. Ведомости технологии. Россия лидирует в Европе по размеру интернет-аудитории // РИА Новости. 2013. 22 апреля. Режим доступа : http://www.vedomosti.ru/tech/news/11411931/comscore_rossiya_lidiruet_v_evrope_po_razmeru , свободный. - Загл. с экрана.
25. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход М.: Высшая школа, 1991. 204 с.
26. Видеоматериалы на иностранном языке как средство формирования лингвистической, коммуникативной и социокультурной компетенции в изучении иностранных языков // Всероссийская научно-методическая конференция // Языковые и культурные контакты различных народов // Тезисы докладов. Пенза, 2001. С. 29–31.

27. Виноградова О.С. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции с использованием проблемных методов обучения ИЯ на продвинутом этапе специализированного вуза (на примере английского языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 Москва, 2003. 330 с.
28. Волкова О.В. Подготовка будущего специалиста к межкультурной коммуникации с использованием технологии веб-квестов: дис. канд. пед. наук : 13.00.08 Белгород. 2010. 217 с.
29. Воронина Г.И. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным изучением немецкого языка // Иностранные языки в школе. 1995. № 6. С. 56-61.
30. Выготский Л.С. [Сб. текстов]. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. С. 19-106
31. Выготский Лев Семенович. Мышление и речь. Изд. 5, испр. Изд-во Лабиринт. М., 1999. 352 с.
32. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.
33. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. 136 с.
34. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // Русский язык за рубежом. 1977. № 6. 38 с.
35. Вятютнев М.Н. Понятие языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков // Иностранные языки в школе. 1975. № 6. С. 55 - 64.
36. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак-в ин. яз. высш. пед. уч. заведений, 2-е изд., испр. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 336 с.
37. Гез Н.И. и др. Уровни речевой компетенции (Методический аспект) Сб. научн. трудов МГПИИЯ им. М.Тореза. Вып. 222. М., 1983. С. 85-99.
38. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностр. языки в школе. 1985. №2. С. 17-24.
39. Гейхман Л.К. Интерактивное обучение общению (общепедагогический подход) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 Екатеринбург, 2003. 426 с.
40. Грицков Д.М. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Подготовка педагогических кадров к разработке авторских Интернет-ресурсов по иностранному языку // Материалы XII Междунар. науч.-практ. конф.-выставки. ТГУ им. Г.Р. Державина. 2008. С. 33–35.
41. Гузеев В.В. О скрытом контексте в технологии развития критического мышления // Педагогические технологии. 2006. № 2. С. 16.

42. Гузеев В.В. Преподавание. От теории к мастерству. М.: НИИ школьных технологий, 2009. 288 с.
43. Демкин В.П., Можяева Г.В. Гуманитарное образование в информационном обществе [Электронный ресурс] // Открытый междисциплинарный электронный журнал Гуманитарная информатика. Вып. 1. Режим доступа: <http://huminf.tsu.ru/e-journal/magazine/1/lukina.htm>, свободный. Загл. с экрана.
44. Деньгина Н.О. Обучение устной иноязычной речи на основе проектного подхода учащихся старших классов гимназий (на материале английского языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 С.-Петербург гос. ун-т. СПб., 2000. 24 с.
45. Дидактика под общ. ред. Б. П. Есипова. М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1957. 519 с.
46. Дорошев В.И. Введение в теорию маркетинга // Учеб. пособие. М.: ИНФРА-М, 2000. 285 с.
47. Дьюи Джон. Демократия и образование // Учеб. пособие. М.: Педагогика-пресс, 2000. 382 с.
48. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе работы. М.: Просвещение, 1991. 191с.
49. Евдокимова М.Г. Читаем и обсуждаем экономическую литературу на английском языке // Учеб. пособие по англ. яз. для студентов вузов, обучающихся по спец. "Менеджмент" / Моск. гос. ин-т электрон. техники (Техн. ун-т) 3 98-7/1291-5, 1997. 125 с.
50. Евдокимова М.Г. Компьютерные технологии обучения иностранным языкам: методологические и педагогические аспекты // Телекоммуникация и информатизация образования, 2001. №4. С.47-57.
51. Евдокимова М.Г. Виртуальные форматы для обучения иностранному языку с использованием ресурсов Интернета // Телекоммуникация и информатизация образования, 2002. №2. С. 65-70.
52. Евдокимова М.Г. Система обучения иностранным языкам на основе ИКТ (технический вуз, английский язык) : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 МГЛУ. М., 2007.466 с.
53. Евдокимова М.Г., Попова С. В. Учебно-методическое пособие по формированию навыков и умений устной речи (для студентов технических факультетов). Ч. 1. Московский государственный институт электронной техники, 2008. 34 с.
54. Евдокимова М.Г. Попова С. В. Учебно-методическое пособие по формированию навыков и умений устной речи (для студентов технических факультетов). Ч. 2. Московский государственный институт электронной техники, 2008. 75 с.

55. Евдокимова М.Г. Способы формирования и развития автономности учащихся в процессе овладения ИЯ. Методическое пособие для преподавателей. М.: МИЭТ, 2010. 96 с.
56. Елизарова Г.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. СПб., 2001. 38 с.
57. Ермолаев О. Ю. Математическая статистика для психологов. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2006. 336 с.
58. Загашев И.О. Умение задавать вопросы [Электронный ресурс] СПб, 2003. Режим доступа : <http://evolkov.net/questions/Zagashев.I.Question.skill.html>, свободный. Загл. с экрана.
59. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. СПб: Изд-во Альянс Дельта, 2003. 284с
60. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления через чтение и письмо: стадии и методические приемы // Директор школы. 2005. № 4. С. 66.
61. Зайцева О.Б. Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами инновационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 Армавир, 2002. 19 с.
62. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1990. 424 с.
63. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход // Образование и наука: Известия Уральского отделения РАО. 2004. № 3 (27). С. 42.
64. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1978. 154 с.
65. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку (на материале русского как иностранного) М.: Рус.яз., 1989. 219 с.
66. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 221 с.
67. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. Воронеж: Изд-во ВГУ, 2001. 193 с.
68. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34-42.
69. ООП ГГФ ТГУ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://geo.tsu.ru/faculty/metod/fgos3/standart/>, свободный. – Загл. с экрана
70. Иванова Д.И., Митрофанов К.Р., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы. Понятия. Инструкции. М.: АПК и ПРО, 2003. 101с.

71. Игнатенко Н.А. Факторы формирования иноязычной социокультурной компетенции будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 Воронеж, 2000. 162 с.
72. Иностраный язык для неязыковых вузов и факультетов: примерная программа под общ. ред. С.Г.Тер-Минасовой // Министерство образования и науки Российской Федерации. М., 2009. 18 с.
73. Ишханян Н.Б. Пути формирования лингвосоциокультурной компетенции в интенсивном курсе обучения ИЯ (английский язык в неязыковом непедагогическом вузе): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 М., 1996. 242 с.
74. Кавнатская Е.В., Сафонова В.В. К проблеме описания профессионально ориентированной компетенции // Культуроведческие аспекты языкового образования. М.: Изд-во Еврошкола, 1998. С.91-101.
75. Каганов А. Б. Формирование профессиональной направленности студентов на младших курсах : дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1981. 180 с.
76. Каппушева Х.Х. Индивидуальный подход в формировании иноязычной коммуникативной компетенции бакалавра-филолога : автореф. дис. ... канд. пед. наук Н.Новгород, 2011. 26 с.
77. Килпатрик В.Х. Воспитание в условиях меняющейся цивилизации / пер. с англ. М.: Изд-во Работник просвещения, 1930. 88 с.
78. Килпатрик В.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе. Ленинград: Изд-во Брокгауз и Барон, 1925. 44 с.
79. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М.: МГУ, 1986. 175 с.
80. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) Рига: Изд-во НПЦ «Эксперимент», 1995. 176 с.
81. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1982. Т. 2. 576 с.
82. Конопкин О.А. Психология // Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 1. С. 27-42.
83. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006—2010 годы (утв. Распоряжением Правительства РФ от 3 сентября 2005 г. № 1340-р) [Электронный ресурс] / Бюллетень высшего образования. М., 2006. № 1. Режим доступа : <http://elementy.ru/Library9/p803.htm> свободный. Загл. с экрана.
84. Копылова В.В. Методика проектной работы на уроках английского языка // Методическое пособие. М.: Изд-во Дрофа, 2003. 96 с.

85. Коротенков Ю.Г. Дистанционное обучение в системе образования // Школьные технологии. 2005. № 3. С. 66-70.
86. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей М.: АРКТИ, 2002. 176 с.
87. Кохендерфер Ю.В. Методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции учащихся на основе языковых мультимедийных программ (основная и старшая школа, немецкий язык) : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 Москва, 2013. 193 с.
88. Красных В.В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? Человек. Сознание. Коммуникация. М.: Диалог, 1998. 352 с.
89. Краткий психологический словарь / Л.А. Карпенко [и др.] ; под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1985. 431 с.
90. Кричевская К. С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе .1996. № 1. С.13-17.
91. Кудрявцев А. Я. К проблеме принципов обучения // Советская педагогика. 1981. № 8. С. 100–106
92. Кудрявцева Л.В. Методика использования междисциплинарных телекоммуникационных проектов при обучении культуроведению СТПА (английский язык, профильная школа): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 ТГУ им. Г.Р. Державина. Тамбов, 2007. 23 с.
93. Кузьменкова Ю.Б. Стратегии речевого поведения в англоязычной среде. Лекции 1-4. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2006. 48 с.
94. Кузьмина Н. В., Тихомиров С. А. Методические проблемы вузовской педагогики // Проблемы педагогики высшей школы. Л., 1972. С. 6–43.
95. Кучугурова Н.Д. Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста // Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке. М., 2000. С. 360-362.
96. Ладенко И.С. Феномен рефлексивного стиля мышления и генетическая логика // Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации: материалы Второй Всероссийской конференции «Рефлексивные процессы и творчество». Новосибирск, 1995. С. 8-25.
97. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения // Изв. АПН РСФСР. 1947. Вып. 7. С. 3-40.
98. Леонтьев А.А. Преподавание иностранного языка в школе: мнение о путях перестройки // Иностр.языки в школе. 1988. №4. С. 19-22

99. Леонтьев А.А. Психология общения. М.: Смысл, 1997. 256 с.
100. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / учебник для вузов по спец. «Психология». М.: Смысл, 1999. 287 с.
101. Лернер И.Я. Подготовка кадров для современного производства (инженерно-педагогические аспекты). М.: Высшая школа, 1989. 134 с.
102. Лернер И.Я., Скаткин М.Н. О методах обучения // Сов. Педагогика, 1965. № 3. С. 56.
103. Литневская Е. И., Багрянцева В.А. Методика преподавания русского языка в средней школе: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академический проект, 2006. 588 с.
104. Ломакина О.Е. Теоретическая модель понятия «иноязычная социолингвистическая компетенция» // Вестник Гамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2006. № 4. С. 476-481.
105. Ломов Б. Ф., Сурков Е.Н. Антиципация в структуре деятельности. М., 1980. 273 с.
106. Лукашевич В. В. Основы управления персоналом: учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. Изд-во КНОРУС, 2010. 240 с.
107. Лукьянова М.И. Методическая компетентность учителя // Педагогика. 2001. №10. С. 56-61.
108. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка: Пособие для студентов педагогических вузов и колледжей. М.: Издательский центр "Академия"; Высшая школа, 1999. 272 с.
109. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. М.: Высш. шк., 1981. 159 с.
110. Мазаева И.А. Иноязычная коммуникативная компетентность в составе единой социально-профессиональной компетентности выпускника вуза // Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа – вуз – послевузовское образование) : материалы XVI науч.-метод. конф. «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения». М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. С. 57–66.
111. Маклаков А.Г. Общая психология: Серия «Учебник нового века» СПб: Питер, 2001. 592 с.
112. Максимова В.Н. Интеграция образования как научно-педагогическая проблема // Проблемы интеграции в естественно-научном образовании: сб. тез. докл. СПб., 1994. 42 с.
113. Манухина Ю.В. Формирование социолингвистической компетенции в процессе овладения формулами речевого этикета: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 Москва, 2006. 268 с.

114. Маркова А. К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990. 192 с.
115. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972. 208 с.
116. Махмутов М. И. Принцип профессиональной направленности обучения // Принципы обучения в современной педагогической теории и практике. Челябинск: ЧПУ, 1985. 112 с.
117. Медведева Л.Г. Формирование иноязычного профессионально-ориентированного тезауруса у студентов юридической специальности: монография. Изд-во Томского гос. университета, 2010. 129 с.
118. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2000. № 5. С. 17-22.
119. Министерство образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/>, свободный. Загл. с экрана.
120. Миньяр-Белоручев Р.К., Оберемко О.Г. Лингвострановедение или "иноязычная культура"? //Иностр. языки в школе. 1993. № 6. С. 54-56.
121. Миролюбов А.А. Культуроведческая направленность в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2001. № 5. С. 11-14.
122. Миролюбов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. М.: СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002. 448 с.
123. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности. М.; Воронеж, 2002. 400с.
124. Михалко М. Игры для разума. Тренинг креативного мышления. СПб.: Изд-во «Питер», 2007. 192 с.
125. Модернизация образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе: варианты решения / Под ред. А. Г. Каспржака и Л. Ф. Ивановой. М.: Просвещение, 2004. – 415 с.
126. Моисеева, О.М. Опыт проектного обучения иностранному языку в средней школе (на материале французского языка): дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 М., 1994. 132с.
127. Национальная доктрина образования в РФ // Официальные документы в образовании, 2000. № 21. С. 3-11.
128. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Параметры аутентичного учебного текста // Иностр. языки в школе. 1999. № 1. С. 11-18.
129. Нурмухамедов Г.М. О подходах к созданию электронного учебника // Информатика и образование. 2006. №5. С. 104 – 107.
130. Общая методика преподавания биологии [и др.] М., 1983. С. 116.

131. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка: Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы. Изд-во МГЛУ, 2003. 256 с.
132. Овчинникова М.Ф. Методика формирования социолингвистической компетенции учащихся общеобразовательной школы: (английский язык, филологический профиль): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 Улан-Удэ, 2008. 206 с.
133. Олькерс Ю. Метод проектов // Научно-методический сборник. Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. Серия «Современные технологии университетского образования» / под ред. М.А. Гусаковского. Минск, 2003. С. 16-38.
134. ООП ГГФ ТГУ [Электронный ресурс]. Сайт ТГУ. Режим доступа: <http://geo.tsu.ru/faculty/metod/fgos3/standart/>, свободный. Загл. с экрана.
135. Павлова И.П. Обучающие программы в самостоятельной работе студентов по иностранному языку: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 МГЛУ. М., 1992. 438 с.
136. Павлова И.П., Евдокимова М.Г., Багрова А.Н. Применение компьютера в преподавании иностранного языка в вузе. М.: МГЛУ, 2005. 105 с.
137. Панина Т. С., Вавилова Л. Н. Современные способы активизации обучения : Учебное пособие 4-е изд., стер. М. : Издательский центр «Академия», 2008. 176 с.
138. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному языку. М.: Просвещение, 1985. 245 с.
139. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования. Минск: Изд-во Лексис, 2003. 184 с.
140. Пассов Е.И. Кузовлев В.П., Коростелев В.С. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества. Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия под ред. А.А. Леонтьева. М., 1991. С. 83.
141. Петрищева Н.С. Методика формирования социокультурной компетенции студентов специальности «Юриспруденция» посредством учебных Интернет-проектов (английский язык): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 М., 2011. 23 с.
142. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъективности. Учебное пособие для студентов вузов. Ростов-на-Дону: Изд-во Феникс, 1996. 512 с.
143. Пидкасистый П.И. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. М.: Педагогическое общество России, 1998. 608 с.
144. Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве // Иностранные языки в школе. 2000. №1. С. 4-11.

145. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2002. 272 с.
146. Полат Е.С. Метод проектов. Научно-методический сборник // Белорусский государственный университет Центр проблем развития образования. Серия «Современные технологии университетского образования» / под ред. М.А. Гусаковского. Минск, 2003. С. 39-48.
147. Проблемы принципов обучения (Обзор материалов совещания «За круглым столом») // Советская педагогика, 1980. № 12. С. 54–62.
148. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. М.: Изд-во КОГИТО-ЦЕНТР, 2002. 396 с.
149. Рахманов И.В. [и др.] Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX-XX вв. Под ред. чл.-корр. АПН СССР И.В. Рахманова. М.: Педагогика, 1972. 320 с.
150. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
151. Роджерс К. Фрейберг Д. Свобода учиться. Издательство: Смысл, 2002. 528 с.
152. Романова Н.Н., Филиппов А.В. Словарь. Культура речевого общения: этика, прагматика, психология. Изд-во Флинта. Наука, 2010 г. 304 с.
153. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1976. 414 с.
154. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 М., 1992. 528 с.
155. Сафонова В.В. Обучение языкам международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 150 с.
156. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования // ИЯШ. 2001. № 3. С. 17-24.
157. Сафонова В.В., Сысоев П.В. Английский язык. Элективные курсы. Культуроведение Великобритании. Культуроведение США: 10-11-й кл. М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2007. 172 с.
158. Сахарова, Н. С. Категории «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме / Н.С. Сахарова // Вестник Омского гос. ун-та. – 1999. – № 3. – С. 51-58.
159. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
160. Семенов А.Л. Роль информационных технологий в общем среднем образовании. М.: Изд-во МИПКРО, 2000. 12 с.

161. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии : монография. Волгоград: Перемена, 1994. 149 с.
162. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. Издательская корпорация «Логос», 1999. 272 с.
163. Сеница Ю.А. Формирование социолингвистической компетенции в процессе обучения устному иноязычному общению студентов неязыковых вузов: (в контексте национальной культуры Франции): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 М., 2000. 337 с.
164. Скворцова И.И. Проектная технология развития иноязычной монологической речи учащихся (Общепедагогический аспект) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 Саратов, 2000. 23 с.
165. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М.: Просвещение, 1976. 160 с.
166. Сластенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр Академия, 2003. 192 с.
167. Смолянинова О.Г. Мультимедиа в образовании (теоретические основы и методика использования): монография. Красноярск. гос. ун–т. Красноярск, 2002. 300 с.
168. Советский энциклопедический словарь / под ред. А.М. Прохорова. Изд-во: М.: Советская энциклопедия; изд. 2-е, 1981. 1600 с.
169. Соловова Е.Н. Автономия учащихся как основа развития современного непрерывного образования личности // Иностранные языки в школе. 2004. №2. С.11-17.
170. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход: монография. М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. 336 с.
171. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: АСТ: Астрель, 2008. 272 с.
172. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М.: 2001. С. 10.
173. Стрелкова Е.В. Реализация концепции автономии студентов в учебной деятельности как способ повышения продуктивности образовательного процесса. В сб.: Альманах «Продуктивное образование»: индивидуальные образовательные траектории: Материалы международной научно-практической конференции: Ч.2. Вып. 8. М.: Экшэн, 2006. С. 67-70.
174. Ступина С. Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учебно-методическое пособие. Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. 52 с.

175. Сурмин Ю.П. [и др.] Ситуационный анализ или Анатомия кейс-метода. Киев: Центр инноваций и развития, 2002. 286 с.
176. Сушкова Н.А. Методика формирования межкультурной компетенции в условиях погружения в культуру страны изучаемого языка (английский язык, языковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 ТГУ им. Г.Р. Державина, 2009. 21 с.
177. Сысоев П.В. Культурное самоопределение обучающихся в условиях языкового поликультурного образования // Иностранные языки в школе. 2004. № 4. С. 14-20.
178. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование: что это такое? //Иностр. языки в школе. 2006. №4. С. 2-14.
179. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Учебно-методическое пособие. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий. М.: Изд-во Глосса-Пресс, 2009. 182 с.
180. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Развитие информационной компетенции специалистов в области обучения иностранному языку. Режим доступа: <http://www.lib.tsu.ru/mminfo/021044960/04/image/04-096.pdf>, свободный. 2011. С. 4.
181. Сысоев П.В. Социокультурный аспект в преподавании американского варианта английского языка / под ред. Н.М.Шлыковой. В режиме развития. Проблемы. Поиск. Опыт: Мат. научно-практической конф. по итогам научно-исследовательской и опытно-экспериментальной работы педагогического коллектива Академии детства. Изд-во Тамбов: ИПЦАД, 1997. С.27- 30.
182. Тараскина Я.В. Проектная методика как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов языкового вуза: Немецкий язык, II курс : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 Улан-Удэ, 2003. 206 с.
183. Татарина М.А. Теоретические основы создания и использования дистанционного курса обучения иноязычной письменной речи для студентов 2-3 курсов лингвистического вуза (на материале английского языка): автореферат дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 М., 2005. 27 с.
184. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 624 с.
185. Толковый словарь русского языка: В 4 т. Т. 1 / Под ред. Д.И. Ушакова. М., 1935. 162 с.
186. Торунова Н.И. Методика организации учебного взаимодействия учащихся V-VI классов при обучении иностранному (английскому) языку : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 М., 1995. 23 с.

187. Тришина С.В. Информационная компетентность как педагогическая категория [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос», 2005. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm>, свободный. Загл. с экрана.
188. Турик Л.А. [и др.] Педагогические технологии в теории и практике: Учебное пособие. Ростов н/Д: Изд-во Феникс, 2009. 281 с.
189. Уайт Л. Избранное: Наука о культуре. М.: РОССПЭН, 2004. 478 с.
190. Устинова Е.С. Теоретическое обоснование реализации сознательного подхода к обучению взрослых на начальном этапе интенсивного курса (англ. яз): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 М., 1979. 247 с.
191. ФГОС ВПО 3-го поколения // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. Режим доступа: www.fgosvpo.ru, свободный. Загл. с экрана.
192. Философия. Учебник / под ред. А.Ф. Зотова, В.В. Миронова, А.В. Разина. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Академический Проект; Трикста, 2004. 688 с.
193. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. М.: Политиздат, 1986. 588 с.
194. Хайдеггер М. Бытие и время; пер. с нем. В.В. Бибихина. Харьков: «Фолио», 1996. 503 с.
195. Хальперн Д. Психология критического мышления. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
196. Харитонов С.В. Педагогическое содействие развитию культурологической компетенции студентов университета на занятиях по иностранному языку : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.01 Магнитогорск, 2006. 21 с.
197. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. М.: Изд-во «Барс», 1997. 392 с.
198. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
199. Хомский Н. Логические основы лингвистической теории. Новое в лингвистике. М.: Прогресс, 1965. Вып. 4. 567 с.
200. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. М., 1972. 259 с.
201. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностноориентированной парадигмы // Народное образование. 2003. № 2. С. 586.
202. Хуторской А.В. Эвристическое обучение: Теория, методология, практика. М.: Международная педагогическая академия, 1998. 266 с.
203. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. М.: Народное образование, 1996. 157 с.

204. Чошанов М.А. Процесс непрерывного конструирования и реорганизации // Директор школы. 2000. № 4. С. 56-62.
205. Шишов С.Е., Агапов И.В. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость // Стандарты и мониторинг в образовании. 2000. № 2. С. 58-62.
206. Щедровицкий Г. П. [и др.] Разработка и внедрение автоматизированных систем в проектировании (теория и методология) М.: Стройиздат, 1975. 244 с.
207. Щерба Л.В. О взаимоотношении русского и иностранного языков // Иностраный язык в средней школе. М.: Учпедгиз, 1934. Вып.1. С. 10-16.
208. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учеб. пособие для преп. и студ. М.: Филоматис, 2004. 416 с.
209. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: Учебное пособие. М.: Филоматис, 2008. 188 с.
210. Эббингауз Г., Бэн А. Ассоциативная психология. Изд-во: М.: АСТ, 1998 г. 528 с.
211. Эпштейн М., Русаков А. Коллективный способ обучения, или Парадоксы метода Ривина // Первое сентября. 2000. № 67. С. 3.
212. Benz P. Webquests a Constructivist Approach [Electronic resource] 2001. Режим доступа: <http://www.ardecol.ac-grenoble.fr/english/tice/enwebquests.htm>. Загл. с экрана.
213. Berge Z., Collins M. Computer-mediated communication and the online classroom in distance learning // Computer-Mediated Communications Magazine. 1995. № 2(4). P. 6-12.
214. Berger G. Opinions and Facts. In: Apostel, L. et al. (eds.): Interdisciplinarity - Problems of Teaching and Research in Universities // Centre for Educational Research and Innovation (CERI). OECD Publications, Paris. P. 21-74.
215. Bloom B.S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York: Longman, 1956. P. 201-207.
216. Breen M.P. Authenticity in the Classroom // Applied Linguistics, 1985. # 6 (1). P. 60-70.
217. Brown A. L. Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious Mechanisms // Metacognition, Motivation, and Understanding. Ch. 3. New Jersey, 1987. P. 65–116.
218. Bruer J. T. Schools for thought. Cambridge, MA: MIT Press, 1993. P. 321-332.
219. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1997. 121 p.
220. CEF - Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching // Strasbourg: Council of Europe Press, 1996. 260 p.
221. Dewey J., Dewey E. Schools of To-Morrow. Middle-Works, 1915. Vol. 8. P. 205-404.

222. Dodge B. "Some Thoughts About WebQuests" [Electronic resource] Режим доступа: http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec596/about_webquests.html, 1995.
223. Dodge B. "WebQuests: a technique for Internet-based learning" // *Distance Educator* # 1, 2, 1995. P. 10-13.
224. Dudeney G., Hockley N. *How to teach English with Technology*. Pearson Longman, 2007. 192 p.
225. Ferragatti M., Carminati E. *Modern English Teacher* // *Airport: An Italian version*, 1984. P. 15-17.
226. Flavell J. H. *Metacognitive aspects of problem solving* // *The nature of intelligence* / ed. by L. B. Resnick. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1976. P. 231-235.
227. Fried-Booth D.L. *Project Work*. Oxford: Oxford University Press, 1999. P. 12-24.
228. Fried-Booth D. *Project work with advanced classes* // *ELT Journal*, 36, 2, 1982. P. 98-103.
229. Furstenberg G., Levet S., English K., Maillet K. *Giving a virtual voice to the silent language of culture: the CULTURA project* [Electronic resource]. Режим доступа: <http://ilt.msu.edu/vol5num1/furstenberg/default.html>. Загл. с экрана.
230. Gardiner L.F. *Why we must change: The research evidence* // *The NEA Higher Education Journal*. 1998. № 1. P. 71–88.
231. Haines S. *Projects for the EFL Classroom*. London: Nelson, 1989. 154 p.
232. Haines S. *Projects for the EFL classroom: Resource material for teachers* // *Walton-on-Thames Surrey*. UK: Nelson, 1989. 145 p.
233. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching*. L.: Longman, 1991. 296 p.
234. Henry J. *Teaching through projects*. London: Kogan Page Limited, 1994. 160 p.
235. Hutchinson T. *Introduction to Project Work*. Oxford: Oxford University Press, 1991. 156 p.
236. Keller J. *A Motivating Influence in the Field of Instructional Systems Design* [Electronic resource]. Режим доступа: http://www.arcsmodel.com/pdf/Biographical_Information.pdf. Загл. с экрана.
237. Kilpatrick W. H.: *The Project-Method* // *Teachers College Record* Vol. XIX, no. 4 (Sept), 1918. P. 319-335.
238. Kilpatrick W. H. *Foundation of Method. Informal Talks on Teaching*. New York: The Macmillan Company, 1925. 325 p.
239. Kluwe R. *Executive decisions and regulation of problem solving behavior* // *Metacognition, Motivation and Understanding* / Edited by F. Weinert & R. Kluwe. N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. P. 31 – 64.
240. Knoll M. *Europa - nicht Amerika. Zum Ursprung der Projektmethode in der Paedagogik, 1702-1875*. In: *Paedagogische Rundschau* 44, 1991. S. 41-58.

241. Knoll M. Niemand weiss heute, was ein Projekt ist. Die Projektmethode in den Vereinigten Staaten, 1910-1920. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 67,1991. S. 45-63.
242. Knoll M. John Dewey und Projektmethode. Zur Aufklärung eines Missverständnisses. In: Bildung und Erziehung 45,1992. S. 89-108.
243. Legutke M., Thiel W. Airport: Ein projekt für der Englischunterricht in klasse 6 bei HIBS. Abt. IE, Bodenstedstrasse 7, D 6200 Wiesbaden, 1983. P. 28-31.
244. Legutke M., Thomas H. Process and experience in the language classroom. New York: Longman, 1991. 325 p.
245. Lier L.V. The Classroom and the Language Learner. New York: Longman, 1988. 262 p.
246. March T. Why Webquests? An introduction circa Web [Electronic resource] 1998. Режим доступа: http://tommmarch.com/writings/intro_wq.php. Загл. с экрана.
247. March T. Web-Quests for Learning [Electronic resource] 1998. Режим доступа: <http://www.ozline.com/webquests/intro.html>. Загл. с экрана.
248. March T. "Are We There Yet?: A Parable on the Educational Effectiveness of Technology [Electronic resource] // Multimedia Schools Magazine. Vol. 7 #3, 2000. Режим доступа: <http://www.infotoday.com/MMSchools/may00/march.html>. Загл. с экрана.
249. Maslow A. The Farther Reaches of Human Nature. NY: Viking, 1971. 423 p.
250. Merrill David. First principles of instruction [Electronic resource] // Educational technology, research and development # 50 (3), 2002. Режим доступа: http://cqpan.cqu.edu.au/davidjones/Reading/papers/3/first_principles.pdf. Загл. с экрана.
251. Miller S.M., Miller K.L. Using instructional theory to facilitate communication in web-based courses // Educational Technology & Society. 1999. № 2(3). P. 106–114.
252. Oelken J. Geschichte und Nutzen der Projektmethode // Handbuch Projektunterricht. Weinheim und Basel, Dagmar Hansel (Hrsg) Beltzverlag, 1991. P. 16-32.
253. Olgren C.H. Improving learning outcomes: The effects of learning strategies and motivation // In C. Gibson (Ed.) Distance learners in higher education: Institutional responses for quality outcomes. 1998. P. 77–95.
254. Palincsar A. S., Brown A.L. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities // Cognition and Instruction, 1984. #1. P. 117–175.
255. Savignon S. J. Communicative competence: Theory and Classroom Practice. Menlo Park, CA: Addison-Wesley, 1983. 320 p.
256. Sheppard K., Stoller F. Guidelines for the integration of student projects in ESP classrooms // English Teaching Forum, 1995 # 332. P. 10-15.
257. Stoller F. Project Work. A Means to Promote Language Content // Forum, Vol 35 No 4, October - December 1997. P. 2-10.

258. Symposium on Key Competencies in Europe. Report of the Symposium. Strasbourg, Council for Cultural Cooperation, 1997. С. 11, 13-14.
259. Tyler R.W. The five most significant curriculum events in the twentieth century // Educational Leadership. 1987. № 44(4). P. 36–38.
260. Van Ek J. Objectives for foreign language learning. Vol. 2: Levels. Strasbourg: Council of Europe, 1987. 99 p.
261. Van Ek J. A. Waystage 1990: Council of Europe Conseil de L'Europe. Cambridge University Press, 1999. 120 p.
262. Wellman H.M. The Origins of Metacognition // In D.L. Forrest-Presley, G.E. MacKinnon, T. Gery Waller (Eds.). Metacognition, Cognition, and Human Performance. Orlando: Academic Press, 1985. P. 1-31.
263. Westbrook R. B. John Dewey and American Democracy. Cornell University Press, 1991. 570 p.
264. Widdowson H.G. Aspects of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1999. 213 p.
265. Wilson J. Defining Metacognition: A step towards recognising metacognition as a worthwhile part of the curriculum [Electronic resource] // Paper presented at the AARE Conference. Melbourne, 1999. Режим доступа: <http://publications.aare.edu.au/99pap/wil99527.htm>. Загл. с экрана.

Приложение 1

Анкета № 1

Частота выполнения речевых видов деятельности менеджеров турфирм с использованием английского языка

№	Вопрос	Ежедн.	Часто*	Редко
1	Как часто Вам приходится читать информацию на английском языке профессиональной направленности (буклеты, объявления, рекламу нового курорта и пр.)?			
2	Как часто в Вашу фирму обращаются зарубежные клиенты за предоставлением услуг?			
3	Как часто Вам приходится писать письма делового характера зарубежным партнерам (клиентам)?			
4	Как часто Вам приходится писать письма за рубеж дружеского характера, связанных с Вашей деятельностью?			
5	Как часто Вам приходится держать связь с зарубежными коллегами посредством ИКТ (Skype, видеоконференция, видеочат)?			
6	Как часто Вам приходится ездить в рекламные туры за рубеж?			
7	Как часто Вам приходится иметь дело с документами и их заполнением на английском языке (визы, анкеты, страховые полисы и пр.)			
Дополнительные вопросы		Да	Нет	Затрудняюсь ответить
8	Предлагали ли Вам вакансию в зарубежной турфирме?			
9	Рассылали ли Вы резюме по устройству на работу в зарубежную турфирму?			
10	Хотели бы Вы работать за рубежом по специальности?			
* «Часто» означает не реже 1 раза в неделю, за исключением п.№ 6 (2 раза в год)				

Приложение 2

Уровни сформированности профессиональных знаний студентов в сфере географии и туризма в процессе формирования ИКК посредством технологии веб-квест

Уровень	Балл	Область знаний
		1. Общие и теоретические основы экономической и социальной географии России и мира
		Частично понимает содержание определения экономической географии и региональной экономики. Не знает исторические этапы развития региональной экономики. Не точно определяет место «Экономической географии и региональной экономики» в системе других наук.

низкий	«3»	<p>Не может дать четкого определения основных понятий курса: регион, район, географическая среда, географическое разделение труда, отрасль, специализация, интеграция, районирование, субъекты РФ, товарные рынки, секторы экономики.</p> <p>Не владеет знаниями основных теорий: географического детерминизма, экономического районирования, мальтузианства, устойчивого экономического развития. Иногда дает ответы по этим темам с помощью наводящих вопросов.</p>
средний	«4»	<p>Понимает содержание определения экономической географии и региональной экономики. Знает некоторые исторические этапы развития региональной экономики. Не точно определяет место «Экономической географии и региональной экономики» в системе других наук.</p> <p>Обладает некоторыми знаниями основных понятий курса: регион, район, географическая среда, географическое разделение труда, отрасль, специализация, интеграция, районирование, субъекты РФ, товарные рынки, секторы экономики. Знает основные теории: географического детерминизма, экономического районирования, мальтузианства, устойчивого экономического развития, однако отвечает только с помощью наводящих вопросов.</p>
высокий	«5»	<p>Полностью понимает содержание определения экономической географии и региональной экономики. Знает исторические этапы развития региональной экономики. Четко определяет место «Экономической географии и региональной экономики» в системе других наук.</p> <p>Владеет знаниями основных понятий курса: регион, район, географическая среда, географическое разделение труда, отрасль, специализация, интеграция, районирование, субъекты РФ, товарные рынки, секторы экономики. Знает основные теории: географического детерминизма, экономического районирования, мальтузианства, устойчивого экономического развития.</p>
2. Особенности развития туристской инфраструктуры		
низкий	«3»	<p>Не может объяснить систему туристского потребления, путается в понятиях: производство туристских услуг; формирование туристского продукта; реализацию туристского продукта; потребление туристского продукта. Не может дать определение туроператорской и турагентской деятельности, путает их функции. Не полностью разбирается в субъектах системы туризма. С трудом может объяснить влияние туризма на сферу экономики и динамику мирового туристского рынка.</p>
средний	«4»	<p>Частично понимает систему туристского потребления: производство туристских услуг; формирование туристского продукта; реализацию туристского продукта; потребление туристского продукта. Может дать определение туроператорской и турагентской деятельности с помощью наводящих вопросов. Не полностью разбирается в субъектах системы туризма. Не может самостоятельно объяснить влияние туризма на сферу экономики и динамику мирового туристского рынка.</p>
высокий	«5»	<p>Понимает систему туристского потребления: производство туристских услуг; формирование туристского продукта; реализацию туристского продукта; потребление туристского продукта. Четко дает определение туроператорской и турагентской деятельности, а также разбирается в субъектах системы туризма. Понимает экономический механизм функционирования туризма. Объясняет, приводя аргументы, влияние</p>

		туризма на сферу экономики и динамику мирового туристского рынка.
3. Своеобразие территориальных рекреационных систем России и мира и процессы глобализации в мировом туризме		
низкий	«3»	Не владеет знаниями о современных тенденциях развития туристско-рекреационных систем западноевропейского туристского региона. Самостоятельно не может объяснить причины устойчивого развития туристско-рекреационных систем альпийских стран. Не знает о современных тенденциях развития туристско-рекреационных систем США. Немного знает туристскую специализацию районов США, но не знает туристско-рекреационную систему Канады и возможности развития природоориентированных видов туризма в стране. С помощью наводящих вопросов с трудом может объяснить современные тенденции устойчивого развития туризма в странах Юго-Восточной и Северо-Восточной Азии. Не знает о проблемах использования природных и культурно-исторических ресурсов стран Африки для целей развития туризма.
средний	«4»	Владеет некоторыми знаниями о современных тенденциях развития туристско-рекреационных систем западноевропейского туристского региона. Самостоятельно не может объяснить причины устойчивого развития туристско-рекреационных систем альпийских стран. Не может объяснить современные тенденции развития туристско-рекреационных систем США. Немного знает туристскую специализацию районов США, а также туристско-рекреационную систему Канады и возможности развития природоориентированных видов туризма в стране. С помощью наводящих вопросов объясняет современные тенденции устойчивого развития туризма в странах Юго-Восточной и Северо-Восточной Азии. Имеет некоторые сведения о проблемах использования природных и культурно-исторических ресурсов стран Африки для целей развития туризма.
высокий	«5»	Полностью разбирается в современных тенденциях развития туристско-рекреационных систем западноевропейского туристского региона. Может объяснить причины устойчивого развития туристско-рекреационных систем альпийских стран. Знает о современных тенденциях развития туристско-рекреационных систем США. Знает туристскую специализацию районов США, а также туристско-рекреационную систему Канады и возможности развития природоориентированных видов туризма в стране. Объясняет современные тенденции устойчивого развития туризма в странах Юго-Восточной и Северо-Восточной Азии. Знает о проблемах использования природных и культурно-исторических ресурсов стран Африки для целей развития туризма.
4. Механизмы организации рекреационно-туристской отрасли, основы ее эффективности		
низкий	«3»	Обладает некоторыми знаниями об организационных основах туристской индустрии. Слабо понимает структуру туристской отрасли, особенности правовых и хозяйственных отношений между участниками туристской деятельности. Пугает понятие, виды и технологии организации деятельности туроператоров, турагентов и контрагентов туристской деятельности, особенности и состав туристского продукта и его составных элементов. Обладает незначительными знаниями об особенностях организации туристской деятельности в России во внутреннем, въездном и выездном туризме.

средний	«4»	Обладает некоторыми знаниями об организационных основах туристской индустрии. Понимает структуру туристской отрасли, особенности правовых и хозяйственных отношений между участниками туристской деятельности. Иногда путает понятие, виды и технологии организации деятельности туроператоров, турагентов и контрагентов туристской деятельности, особенности и состав туристского продукта и его составных элементов. Обладает некоторыми знаниями об особенностях организации туристской деятельности в России во внутреннем, въездном и выездном туризме.
высокий	«5»	Демонстрирует прочные знания по вопросу об организационных основах туристской индустрии. Знает структуру туристской отрасли, особенности правовых и хозяйственных отношений между участниками туристской деятельности. Знает понятие, виды и технологии организации деятельности туроператоров, турагентов и контрагентов туристской деятельности, особенности и состав туристского продукта и его составных элементов. Знает об особенностях организации туристской деятельности в России во внутреннем, въездном и выездном туризме.
5. Культурная география, объекты природного и культурного наследия; территориальные туристско-рекреационные системы России и мира		
низкий	«3»	Имеет отдаленное представление о культурно-исторических ресурсах; не знает, что они подразделяются на материальные и духовные. С помощью наводящих вопросов с трудом может перечислить культурно-исторические ресурсы России. Не знает пять основных видов памятников истории и культуры. С трудом может объяснить, что такое историко-культурный потенциал и не знает методику его оценки. Имеет представление об основных принципах рекреационного освоения природного и исторического наследия.
средний	«4»	Имеет представление о культурно-исторических ресурсах; знает, что они подразделяются на материальные и духовные. С помощью наводящих вопросов может перечислить культурно-исторические ресурсы России. Не уверенно называет пять основных видов памятников истории и культуры. Может объяснить, что такое историко-культурный потенциал, но не знает методику его оценки. Знает кое-что об основных принципах рекреационного освоения природного и исторического наследия.
высокий	«5»	Четко демонстрирует знания о культурно-исторических ресурсах, что они подразделяются на материальные и духовные. Может без труда перечислить культурно-исторические ресурсы России. Знает пять основных видов памятников истории и культуры. Может объяснить, что такое историко-культурный потенциал и знает методику его оценки. Знает об основных принципах рекреационного освоения природного и исторического наследия.

Приложение 3

Анкета № 2

Лист для самооценки студента

Примечание: вопросы выбираются в зависимости от формы выполнения и вида задания

Для устного выступления	Да/Нет/ Не могу ответить
--------------------------------	---------------------------------

Я уложился(лась) в отведенное мне время для выступления.	
Во время выступления я держался(лась) раскованно, но не отвлекался(лась).	
Во время выступления я говорил(а) четко и по сути.	
Во время выступления я допускал(а) некоторые ошибки в речи.	
Когда я забыл(а) слово, я быстро заменил(а) его синонимом.	
Для письменного изложения	
Объем моего сообщения соответствует формату.	
Информация изложена доступным языком, но не упрощена.	
Использована необходимая лексика по тематике.	
В сообщении нет грамматических и орфографических ошибок.	
Сообщение логично, последовательно; использованы языковые средства связи.	
Приведены весомые аргументы существующей проблемы.	
Выражено личное отношение к проблеме.	
Для презентации	
Все слайды созданы в одном стиле.	
Шрифт соответствует нормам (заголовок не менее 36, основной текст не менее 24).	
Текст на слайде занимает не более 10%.	
Использованы элементы анимации.	
Использованы фотографии, карты и пр. изображения.	
Первый и последний слайды оформлены в соответствии с принятыми нормами.	
Работа в коллективе	
Я был(а) активным(ой) и проявлял(а) инициативу.	
Мой вклад в общее дело составил примерно равную долю с другими участниками команды.	
Мне понравилось работать в команде.	
Работать в команде было легко/нелегко.	
Я мог(ла) бы быть лидером в команде.	
В процессе работы над проектом	
Я считаю, что я справился(лась) с поставленной задачей.	
Я считаю, что я справился(лась) с поставленной задачей на 30%, 50% и более	
Я удовлетворен(а) результатом своей работы.	
Я узнал(а) об этой проблеме много нового.	
Я связывал(а) получаемую информацию с тем, что я уже знаю.	
Я знал(а) об этом, но информация была интересной.	
Я не узнал(а) ничего нового, т.к. знал об этом.	
Я обязательно посмотрю дополнительную информацию по этому вопросу.	
Языковой компонент	
Некоторые грамматические конструкции вызвали у меня затруднения (желательно отметить, какие именно)	
Столкнувшись с незнанием грамматической структуры, я нашел(а) это правило в грамматическом справочнике.	
Столкнувшись с незнанием грамматической структуры, я, разобравшись, сформулировал(а) правило самостоятельно.	
Столкнувшись с незнанием грамматической структуры, я спросил у	

преподавателя и он(а) разъяснил(а) мне его.	
Я стал(а) употреблять эту грамматическую конструкцию в своей речи.	
Я узнал много новой (профессиональной) лексики.	
Я стал(а) употреблять новую лексику в своей речи.	
Я узнал(а) как правильно произносятся слова, которые раньше произносил неправильно.	
Я повторял(а) одни и те же слова, чтобы запомнить как они произносятся.	
Я старался(лась) говорить на английском языке каждый день.	
Мне нужно еще много работать над правильным произношением и интонацией.	
Полученный опыт позволяет мне использовать в ходе беседы полученные навыки (речевые обороты, лексику)	
Я часто смотрел(а) видеоролики, чтобы понять детально их смысл.	
Мне помогает, когда преподаватель исправляет мои ошибки в процессе обсуждения/говoreния.	
Мне помогает, когда преподаватель указывает на мои ошибки после обсуждения/говoreния.	

Приложение 4

Веб-квесты, использованные в ходе опытного обучения

1. THE WEBQUEST ON THE TOPIC 'TOURISM FORMS & TYPES'

<http://www.kn.att.com/wired/fil/pages/webtourismmo.html>

Introduction

Dear students, do you know anything about tourism? Certainly you do! But there is much you have to investigate! Imagine that you and a team of learners are presented with the task of investigating all existing types and forms in tourism industry. Each of you touches a different part of the problem. Based upon what each of you explored, each will have a different point of view about how many forms of tourism are. When we study complex topics, there is usually a lot more to a topic than we learn after a deep exploration. In the following WebQuest, you will use the power of teamwork to learn all about 'Tourism Forms & Types'. Each person of your team will become an expert on some aspect of existing forms in tourism world and then you will come together at the end to share and get a better understanding of the topic as a whole.

Task

Dear students, your team has been assigned a specific role. You will use the links provided as well as other resources like TV, books, referents to become experts on your roles. You and your team will work together to create a Group Report that presents your team's answer to the Quest(ion). By completing this WebQuest, you should achieve the following goals: 1. To present the forms of tourism appropriate in the Caucasus region; 2. To present the forms of tourism appropriate in the Black sea coast in Russia; 3. To present the forms of tourism appropriate in the Kamchatka; 4. To present the forms of tourism appropriate the Adygei Region; 5. To present the forms of tourism appropriate to the Golden Ring excursion; and 6. To present the forms of tourism appropriate in the Baikal Region.

After completing your performance you will be evaluated with the scale of criteria which is well-known for you:). Then each of you should evaluate yourself and your own result. In conclusion we will summarize the gained results and it will be your mark for the job.

Process

You will be working separately during two weeks under the resources in the Internet that I have selected for you. You should start with the pages that are labeled 'Background Information'

before dividing into groups. Each group has its own Task to complete and a separate set of web sites to use. After completing the job (compelled, sorted, analyzed information) you should work together as small groups exploring the concrete problem. There is a task organizer and an evaluation rubric in Background Information to guide your work.

Phase 2 - Roles

group #1 - Agritourism & Nautical tourism:

- [Agritourism](#)
- [general information on Agritourism](#)
- [video agritourism](#)
- [Nautical tourism](#)
- [video on Nautical tourism](#)

group #2 - Cultural & Medical tourism:

- [Cultural heritage tourism](#)
- [Culturalheritage tourism](#)
- [general information about cultural tourism](#)
- [Cultural tourism policy of Columbia](#)
- [Medical tourism](#)
- [Video on Medical tourism](#)

group #3 - Sport & Ecotourism:

- [Sport tourism](#)
- [video on sport tourism](#)
- [Ecotourism](#)
- [eco-tourism](#)
- [video What is Ecotourism?](#)

group #4 - Culinary & Space tourism:

- [culinary tourism](#)
- [video What is Culinary Tourism?](#)
- [space tourism](#)
- [video on space tourism](#)

group #5 - Heritage & Adventure tourism:

- [Heritage tourism](#)
- [video on Heritage tourism](#)
- [Adventure tourism](#)
- [video on adventure tourim](#)

group #6 - Religious & Wildlife tourism:

- [religious tourism](#)
- [World faiths](#)
- [Religious tourism](#)
- [video on religious tourism](#)
- [Wildlife tourism](#)
- [wildlife tourism](#)
- [Wildlife tourism: Government sets up panel](#)

Phase 3 - Reaching Consensus

Now, dears, you have all learned about different parts of 'Tourism Forms'. Now group members come back to the larger WebQuest team with expertise gained by searching from one perspective. You must all now complete the Task as small groups. Each of you will bring a certain viewpoint to the answer: some of you will agree and others disagree. Use information, pictures, movies, facts, opinions, etc. from the web sites you explored to convince your teammates that your viewpoint is important and should be part of your team's response. Your WebQuest team should write out an answer that everyone on the team can live with. At the end each group should show a presentation with your own comments with duration not less than 10 minutes.

Conclusion

Well, when you're blindfolded and only **looking** at one part of the problem, it's easy to come up with an answer that may not be completely right. It's the same for understanding a topic as broad or complex as 'Tourism Forms'. Thank you for your effort and diligence.

2. THE WEBQUEST ON NATIONAL PARKS OF AFRICA

<http://www.kn.att.com/wired/fil/pages/webnationalmo.html>

Introduction

My dear students, our course on Africa attractions was relevant and interesting for you, wasn't it? However, we know little about national parks of Africa and they are the most significant places of interest of this part of the World. So, imagine that you and a team of learners are presented with the task of describing an elephant. You are each blindfolded and guided to an elephant. Each of you touches a different part of the animal. Based upon what each of you explored, each will have a different point of view about elephants. Which is the truth? When we study complex topics, there is usually a lot more to a topic than we learn after a quick exploration. In the following WebQuest, you will use the power of teamwork to learn all about National Parks of Africa. Each person on your team will become an expert on some aspect of National Parks of Africa and then you will come together at the end to share and get a better understanding of the topic as a whole.

Task

Well, students, your team has been assigned a specific role. You will use the links provided as well as other resources to become experts on your roles. You and your team will work together to create a Group Report that presents your team's answer to the Quest(ion). By completing this WebQuest, you should achieve the following goals: 1) develop an interest in the study of National Parks of Africa; 2) use the power of the Internet for advanced exploration; 3) learn information about key aspects of National Parks of Africa; 4) realize that complex topics can be looked at from various perspectives; 5) formulate and support an opinion based on your roles; and 6) work with teammates to determine a combined action plan.

Your final goal is make up jointly a presentation on the National Parks of Africa with the narration.

Process

You will be working separately during a week under the resources in the Internet that I have selected for you. You should start with the pages that are labeled 'Background Information' before dividing into groups. Each group has its own Task to complete and a separate set of web sites to use. After completing the job (compelled, sorted, analyzed information) you should work together as a big group exploring the concrete problem. There is a task organizer and an evaluation rubric in Background Information to guide your work.

Phase 1 - Background Information

These sites are important because they will provide basic information about the topic as a whole. Everyone should explore these sites before starting your concrete Task.

- [List of National Parks in Africa](#)
- [Africa's best National Parks](#)

Phase 2 - Roles

group #1 - North Africa:

- [General information on Toubkal](#)
- [Toubkal views](#)
- [more pictures on Toubkal](#)
- [Toubkal guide](#)
- [official site of Toubkal](#)
- [flora and fauna of Toubkal](#)
- [Toubkal National Park accommodation](#)
- [video on Toubkal](#)

- [General information on Gouraya](#)
 - [UNESCO about Gouraya](#)
 - [Gouraya's views](#)
 - [Gouraya National Park accommodation](#)
 - [video on Gouraya](#)
- group #2 - South Africa:**
- [General information about Kruger](#)
 - [official site of Kruger](#)
 - [Kruger's views](#)
 - [interesting information about Kruger](#)
 - [accommodation in Kruger](#)
 - [video on Kruger](#)
 - [flora and fauna Kruger](#)
 - [General information about Etosha](#)
 - [Etosha's views](#)
 - [official site of Etosha](#)
 - [interesting information about Etosha](#)
 - [accommodation in Etosha](#)
 - [video on Etosha](#)
- group #3 - West Africa:**
- [General information about Outamba-Kilimi](#)
 - [Outamba-Kilimi's views](#)
 - [official site of Outamba-Kilimi](#)
 - [accommodation in Outamba-Kilimi](#)
 - [video oin Outamba-Kilimi](#)
 - [General information about Sapo](#)
 - [Sapo's views](#)
 - [flora and fauna of Sapo](#)
 - [accommodation in Sapo](#)
 - [video on Sapo](#)
- group #4 - East Africa:**
- [General information about Maasai Mara](#)
 - [Maasai Mara's views](#)
 - [all information about Maasai Mara](#)
 - [official site of Maasai Mara](#)
 - [video on Maasai Mara](#)
 - [General information about Simien Mountains](#)
 - [UNESCO about Simien Mountains](#)
 - [Simien Mountains' views](#)
 - [reviews on Simien Mountains](#)
 - [video on Simien Mountains](#)
 - [flora and fauna of Simien Mountains](#)
- group #5 - Central Africa:**
- [General information about Garamba](#)
 - [Garamba's views](#)
 - [UNESCO about Garamba](#)
 - [video on Garamba](#)
 - [accommodation in Garamba](#)
 - [General information about Kidepo Valley](#)
 - [official site of Uganda Wildlife Authority](#)
 - [Kidepo Valley's views](#)
 - [accommodation in Kidepo Valley](#)

- [official video on Uganda](#)
- [video on Kidepo Valley](#)

Phase 3 - Reaching Consensus

So, you have all learned about different parts of National Parks of Africa. Now group members come back to the larger WebQuest team with expertise gained by searching from one perspective. You must all now complete the Task as a group. Use information, pictures, movies, facts, opinions, etc. from the web sites you explored to convince your instructor that your viewpoint is important and should be part of your team's response. Your instructor will evaluate your job with the scale of criteria on making presentation. Then each of you should evaluate yourself and your own result. In conclusion we will summarize the gained results and it will be your mark for the job.

Conclusion

Well, well, is an elephant smooth, rough, soft, or hard? Well, when you're blindfolded, it's easy to come up with an answer that may not be completely right. It's the same for understanding a topic as broad or complex as National Parks of Africa: when you only know part of the picture, you only know part of the picture. Now you all know a lot more. Nice work. You should be proud of yourselves! How can you use what you've learned to see beyond the black and white of a topic and into the grayer areas? What other parts of National Parks of Africa could still be explored? Give it some considerable thought!!!

3. THE WEBQUEST ON THE THEME 'JAPAN TOURISM MARKETING'

<http://www.kn.att.com/wired/fil/pages/webjapantomo.html>

Introduction

What do you know about Japan? Can you boast about your knowledge of Japanese cuisine or kabuki? If not, be ready to investigate this interesting country and know more about it. You and a team of learners are presented with the task of describing the contemporary condition of tourism in Japan. After breaking the roles, each of the small group must learn only its own material. Each of you touches a different part of the topic. Based upon what each of you explored, each will have a different point of view about the topic. When we study complex topics, there is usually a lot more to a topic than we learn after a quick exploration. In the following WebQuest, you will use the power of teamwork to learn all about contemporary tourism development in Japan. Each person of your team will become an expert on some aspect of Tourism development in Japan and then you will come together at the end to share and get a better understanding of the topic as a whole.

Task

Dear students, you will use the links provided as well as other resources playing roles as experts in this field. You and your team will work together to create a Group Report that presents your team's answer to the Quest(ion). By completing this WebQuest, you should achieve the following goals: 1. What is the environment situation in Japan just now? 2. How quick the development goes. 3. Explore the general parameters of Japan, like quantity of islands, climate, level of life and the like; 4. What role the govt plays in the tourism sector. 5. The project 'smart town' main idea, what was the target of the project and etc. After formulation and supporting an opinion based on your roles you should make up a presentation about tourism development in Japan and Japan's tourism marketing principles.

Work with teammates to determine a combined action plan.

In the end you altogether have to prepare a presentation on Development of Tourism Industry in Japan and defend it in class. Choose the presenters from each group.

Process

You will be working together as a group exploring web sites that your instructor has selected. You should start with the pages that are labeled 'Background Information' before dividing into groups. Each group has their own Task to complete and a separate set of web sites to use. There is a task organizer and an evaluation rubric in Background Information to guide your work.

Phase 1 - Background Information

These sites are important because they will provide basic information about the topic as a whole. Everyone should explore these sites before starting your Task.

Phase 2 - Roles

These roles were chosen because they each define the most important elements of Tourism development in Japan. Each of you has been assigned a particular role with links and instructions below. Here are the general instructions for all of you. Please see your specific instructions and questions below.

INSTRUCTIONS:

1. Two members from each WebQuest team will explore one of the roles below.
2. Read through the files designated for your group. You can print out pages and underline the parts that you feel are important or cut and paste from the webpage into a word processor.
3. Remember to include the URL of the page you take information from so you can return to it and use it as a citation.
4. Focus what you've learned into one main opinion that answers the Big Quest(ion) or Task.

Group 1 Ecotourism:

- [Ecotourism in Japan](#)
- [Sustainable Tourism in Japan](#)
- [Video Ecotourism](#)

The Questions to the link 'Ecotourism in Japan'

1. *How long has Japan been gone into the question of ecotourism?*
2. *How many islands does Japan consist of?*
3. *What is the landscape of Japan?*
4. *What is the climate like?*
5. *What are the most accessible tours of Japan?*
6. *What is the main intention of ecotourism?*
7. *What sorts of public transportation are popular in Japan?*

The Questions to the link 'Sustainable Tourism in Japan'

1. *What is the population of Japan?*
2. *What are the main economic sectors?*
3. *When did Japanese begin to become aware of environmental issues? Why?*
4. *What kind of Authorities deal with problems of environmental protection?*
5. *What organizations sprang up in 1979 and 1983?*
6. *What Ministries promote ecotourism in Japan nowadays?*
7. *What is Okinawa prefecture responsible for?*
8. *What is Natural Parks Law?*
9. *What do the authorities undertake to conserve outstanding ecosystems and scenic beauty of National Parks?*
10. *How does the license work? What for is it?*
11. *Can the sustainable development of resources through ecotourism be achieved?*

The Questions to the link 'Video Ecotourism'

1. *What is the main concept of the sustainable smart town?*
2. *When is it planned to be constructed?*
3. *Who are the promoters of the idea?*

Group 2 Government Participation:

- [Government Participation](#)
- [Video Conference](#)

The Questions to the link 'Government Participation'

- 1) *What was the number of inbound and outbound visitors in 2001?*
- 2) *What did the Tourism Committee of Japan propose to eliminate the imbalance between outbound and inbound tourism?*

3) What does the Tourism Committee invite Japan to in order to avoid remaining problems?

The Questions to the link 'Video Conference'

1) What prospects does Tourism Agency of Japan promote to revitalize travel business?

2) What specific steps does the government take for the plan realization?

3) Explain the quotation “all paid leave has to be taken completely”.

4) What visitors does the govt count on?

5) How does Mr. Hiroshi Mizohata consider tourism industry?

Group 3 Tourist Flow:

- [Tourist flow](#)
- [Video Tourist Flow](#)
- [Visitors Statistics](#)

The Questions to the link 'Tourist Flow'

1/ What place does Japan take in 2007 in the list of ranking ‘Top International Tourist Destinations’?

2/ Who are the major Japanese tourists?

3/ What certain advantages do Japanese tourists have when traveling abroad?

4/ What disadvantages do international tourists experience when traveling to Japan?

5/ What are the goals of the Plan created for the Japanese Tourist Office?

6/ What is the time-length of the plan execution?

7/ What is the catchphrase created by the “Visit Japan Campaign” with local governments and the private sector in order to attract foreign tourists to visit Japan?

8/ What countries does the campaign aim to attract visitors from?

The Questions to the link 'Statistics'

Study thoroughly the charts of visits to/from Japan and make the necessary notes.

The Questions to the link 'Video Tourist Flow'

1/ What island is the most popular in Japan among both Japanese tourists and foreign?

2/ What is the most famous gateway for tourists to the island?

3/ What is the climate of the Island?

4/ What is the main attraction (street) of the city the reporter talks about?

5/ Why do the Japanese come down to the Shuri Castle?

6/ What is the location of the Nakijin Castle ?

7/ How many visitors came to the island in 2009? Where did they come from?

8/ Why do the tourists come to the island?

Phase 3 - Reaching Consensus

So, that’s much better! You have all learned about different sectors of Tourism market development in Japan. Now group members come back to the larger WebQuest team with expertise gained by searching from one perspective. You must all now complete the Task as a group. Use information, pictures, movies, facts, opinions, etc. from the web sites you explored to convince your teammates that your viewpoint is important and should be part of your team's response. Our collaborating task will be to evaluate your job with the scale of criteria on making presentation. You should evaluate yourself and your own result.

Conclusion

Wonderful job! You should be proud of yourselves! How can you use what you've learned to see beyond the black and white of a topic and into the grayer areas? What other parts of Japanese Tourism development could still be explored?

It's the same for understanding a topic as broad or complex as Tourism marketing development in Japan: Now you all know a lot more!

4. THE WEBQUEST ON THE TOPIC “TOURISM IN RUSSIA”

<http://www.kn.att.com/wired/fil/pages/webrussiamo.html>

Introduction

Indeed you know much about Russia, cause you're Russians and you are very proud of it! But what about tourism sector in our country? How goes it? Is everything okay? To know more about different niches in this sector I suggest you as follows: imagine that you and a team of learners are presented with the task of exploring the Russian Tourist Sector. Each of you studies a different part of the problem. Based upon what each of you explored, each will have a different point of view about this phenomenon. When we study complex topics, there is usually a lot more to a topic than we learn after a quick exploration. In the following WebQuest, you will use the power of teamwork to learn all about Russian Tourism development. Each person of your team will become an expert on some aspect of Russian tourist sector and then you will come together at the end to share and get a better understanding of the topic as a whole.

Task

Your team has been assigned a specific role. You will use the links provided as well as other resources to become experts on your roles. You and your team will work together to create a Group Report that presents your team's answer to the Quest(ion). By completing this WebQuest, you should know the answers to the following questions: 1) Russian economy and its development; 2) economic development of the North Caucasus Federal Region; 3) Lagonaki alpine skiing resort; 4) overview report about the Dagestan Republic region; 5) Russian Political, Economic, and Security Issues and U.S. Interests; 6) Crimes in Russia; 7) Contemporary situation in the North Ossetia Republic – Alania; 8) Russian transportation system; 9) Accommodation facilities and environmental strategy in Russia; 10) requirements of the Green Standard System.

Process

You will be working together as a group exploring web sites that your teacher has selected. You should start with the pages that are labelled 'Background Information' before dividing into groups. Each group has their own Task to complete and a separate set of web sites to use. There is a task organizer and an evaluation rubric in Background Information to guide your work.

Phase 1 - Background Information

These sites are important because they will provide basic information about the topic as a whole. Everyone should explore these sites before starting your Task.

Upon reading the document 'Russian economy and its development' make notes on the strategy according to the following lines:

- 1. General provisions*
- 2. Analysis of population and human resources*
- 3. Analysis of touristic potential*
- 4. Analysis of transportation network*
- 5. Fair activity of the region*
- 6. Foreign investments*
- 7. Environment and sustainability of the region*
- 8. Scenario of tourism development*
- 9. Scenario of transport infrastructure: auto, rail, marine and air transportation*

After reading 'Arkhyz' Describe the traditions, local clothes, and way of life of the population of Karachay-Cherkess region.

Point the routes and itinerary characteristics, kind of services and recreational facilities of Mamison resort.

Point the routes and itinerary characteristics, kind of services and recreational facilities of Matlas resort.

- [Project: 'The Development of internal and entry tourism in the Russian Federation'](#)*
- [Russian economy and its development](#)*
- [Creation of the tourist cluster in the North Caucasus Federal Region](#)*
- [Lagonaki alpine skiing resort roadmap for UNESCO](#)*
- [Arkhyz](#)*
- [Elbrus-Bezengi](#)*

- [Mamison](#)
- [Matlas - multiplexed information](#)
- [Matlas – the resort of future](#)

Phase 2 - Roles

group #1 - Political conflicts in the North Caucasus region :

- [Russian Political, Economic, and Security Issues and U.S. Interests](#)
- [Murder attempt](#)
- [Crimes in Russia](#)
- [Contemporary situation in the North Ossetia Republic – Alania](#)

1. What period did terrorist attacks in the North Caucasus appear to increase?
2. When did the civilian casualties throughout the North Caucasus substantially increase?
3. What recent terrorist incidents happened in Russia? Tell about the consequences.
4. What steps did the Russian authority take to eliminate the terrorism?
5. What is “Rewards for Justice” program?
6. When was the official North Caucasus development strategy promulgated and what are the main goals?
7. What did V.V.Putin announce at the May session in 2011?
8. What is the most important goal of Russian government in terms of the North Ossetia, Alania region?
9. What economic problems are considered to be the most essential nowadays according to the public survey?
10. Is it possible to create any new resorts under the contemporary condition in this region? What do you think? Give your opinion and arguments.
11. What steps must be done in the first place to strengthen the position of the region and to improve the situation?

group #2 - Transportation network:

- [multiplexed information](#)
- [The Strategy of Social-economic Development of the North Caucasus Federal District until 2025](#)

1. What are the transportation problems of the North Caucasus Federal District?
2. What is the regional infrastructure like?
3. What are the main tasks of tourism sector development?
4. What are the strategic orientations and key projects of transportation network development?

group #3 - Accommodation facilities and environmental strategy:

- [Armani has designs on the North Caucasus](#)
- [North Caucasus Resorts Company to Build Beach Resorts](#)
- [Встреча с представителями ОАО «Курорты Северного Кавказа»](#)
- [Environmental Strategy](#)

1. Why is Armani so interested in Russian spa towns?
2. Why are Russian authorities interested in Armani’s hotel plan?
3. What is your opinion on the foreign designers’ impact on our economy and tourism?
4. Who heads the North Caucasus resort project?
5. What is the overall estimate for the construction of the resorts in the North Caucasus?
6. What number of tourists per year will the new resort be able to accommodate?
7. What other spots are under consideration at this moment?
8. How ought the project managers to sustain the sensitive and fragile environment of the North Caucasus Region during implementation of the tourism cluster project?
9. What main principles must be observed by the construction and use of the infrastructure not to disturb the purity of the region?
10. What requirements does the Green Standard System include?

Phase 3 - Reaching Consensus

You have all learned about different parts of Russia. Are you satisfied with your results? Now

group members come back to the larger WebQuest team with expertise gained by searching from one perspective. You must all now complete the Task as a group. Use information, pictures, movies, facts, opinions, etc. from the web sites you explored to convince your teammates that your viewpoint is important and should be part of your team's response. Your WebQuest team should write out an answer that everyone on the team can live with. Your instructor will evaluate your job with the scale of criteria on making presentation. Then each of you should evaluate yourself and your own result. In conclusion we will summarize the gained results and it will be your mark for the job.

Conclusion

So, it's the same for understanding a topic as broad or complex as Russia: when you only know part of the picture, you only know part of the picture. Now you all know a lot more. Nice work. You should be proud of yourselves! How can you use what you've learned to see beyond the black and white of a topic and into the grayer areas? What other parts of Russia could still be explored? Remember, learning never stops.

5. THE WEBQUEST ON 'SOUTH AMERICA'

<http://www.kn.att.com/wired/fil/pages/websouthammo.html>

Introduction

Of course you will agree with me that South America is one of the most mysterious parts of the World. To learn more about this continent and its people, habits, culture, each of you touches a different part of the topic on tourism development in South American countries. Based upon what each of you explored, each will have a different point of view. Which is the truth? In the following WebQuest, you will use the power of teamwork to learn all about tourism industry in South America. Each person on your team will become an expert on some aspect of South American tourism development and then you will come together at the end to share and get a better understanding of the topic as a whole.

You should refer to the information in the tutorial about Argentina, Uruguay, Patagonia region as well as that of video information on Brazil.

Task

So, dear students, your team has been assigned a specific role. You will use the links provided as well as other resources to become experts on your roles. You and your team will work together to create a Group Report (co-presentation) that presents your team's answer to the Quest(ion). By completing this WebQuest, you should achieve the following goals: 1) develop an interest in the study of Bolivia; 2) use the power of the Internet for advanced exploration on Venezuela; 3) learn information about key aspects of Colombia; 4) develop an interest in the study of Ecuador; 5) use the power of the Internet for advanced exploration on Peru; and 6) learn information about key aspects of Chile; 7) learn information about key aspects of Brazil; and 8) finally you have to prepare the total summary in co-presentation on tourism industry in South America. You should appoint a presenter or presenters. He/she (they) must defend your collaborated work in class showing the presentation accompanied with the appropriate comments. However he/she (they) must be assisted by the class with additional remarks.

Process

You will be working together as a group exploring web sites that your instructor has selected. You should start with the pages that are labelled 'Background Information' before dividing into groups. Each group has their own Task to complete and a separate set of web sites to use. There is a task organizer and an evaluation rubric in Background Information to guide your work. Besides you should use the information given in the tutorial about Argetina, Uruguay, Patagonia region. Also use the information and some facts from the interview with the Director of UK Embratur (video).

Phase 1 - Background Information

These sites are important because they will provide basic information about the topic as a whole. Everyone should explore these sites before starting your Task.

Task to the link 'visitors' responses':

Peruse the list with ranking and include your conclusions in your presentation in the form of your own chart.

Task to the link 'common information on arrivals':

Pay special attention to the chart of International tourist arrivals by regions. Draw your inference on basis of the facts.

Task to the link 'South American countries break records':

Look through the list and use this information in your presentation.

Tasks to the video-links:

1. Watch the video using the link 'commercial on Brazil';

2. The video-link 'Brazil. Commercial video' is optional, but if you want to see the most beautiful places of Brazil, call on this site and have fun. The sights and cities are indicated on the screen.

3. Watch the commercial using the link 'video, sights of Brazil' and think up your own subtitles to be accompanied. Then present your commercial in class (the task is compulsory).

- [visitors' responses](#)
- [common information on arrivals](#)
- [South American countries break records](#)
- [commercial on Brazil](#)
- [Brazil. Commercial video](#)
- [video, sights of Brazil](#)

Phase 2 - Roles

These roles were chosen because they each define the most important elements of tourism development in South America. Each of you has been assigned a particular role with links and instructions below. Here are the general instructions for all of you. Please see your specific instructions and questions below.

INSTRUCTIONS:

1. Two members from each WebQuest team will explore one of the roles below.
2. Read through the files designated for your group. You can print out pages and underline the parts that you feel are important or cut and paste from the webpage into a word processor.
3. Remember to include the URL of the page you take information from so you can return to it and use it as a citation.
4. Focus what you've learned into one main opinion that answers the Big Quest(ion) or Task.
5. One or several members of all the group will be appointed as (a) presenter(s) to defend the work in class.

group #1:

- [tourism in Bolivia](#)
- [document file of authorities](#)
- [National parks of Bolivia](#)
- [Attractions - La Paz](#)
- [pictures of Bolivia](#)
- [tourism in Bolivia](#)
- [National parks of Bolivia](#)
- [document file of the authorities of Bolivia](#)

Use these links to answer your questions or complete the task(s):

1. *What is the contemporary condition of tourism in Bolivia?*
2. *What are the main prospects in the development of Bolivian tourism?*
 - a) *What is the National Community Tourism Program?*
 - b) *What are its goals and objectives?*

3. What is an annual inbound flow of visitors?
4. What does the weakness of the national tourism administration consist in?
5. For what reasons does Bolivian tourism market endure instability?
6. What are the most popular National parks of Bolivia?
7. Give the list of attractions.

group #2:

- [pictures of Venezuela](#)
- [Hotels, tours, attractions of Venezuela](#)
- [art, culture, people of Venezuela](#)

Use these links to answer your questions or complete the task(s):

1. What places you can recommend to visit first if your friend is going to Venezuela? Where to go, what to see, where to stay and so forth.
2. Find the information on travel and tourism, information on accommodation, tourist attractions, events and statistics.

group #3:

- [Colombia](#)
- [development of tourism industry in Colombia](#)
- [Colombian places of interest](#)
- [photos of Colombian places](#)
- [tourism in Ecuador](#)
- [Ministry of Tourism of Ecuador](#)
- [pictures of Ecuador](#)

Use these links to answer the following questions or complete the task(s):

Task to the link 'Colombia':

1. Look through the charts and make up your own report using this data.

Questions to the link 'development of tourism industry in Colombia':

1. What measures encouraged inbound tourism flows and positioned Colombia as a key business and leisure destination in South America?
2. What improving steps had been done to spur domestic air transportation?
3. How had the accommodating conditions been enhanced to attract more visitors to the spot?
4. How was the situation being changed in terms of foreign investments?

Task to the link 'Colombian places of interest':

1. Choose some popular places and give their short characteristics with photos to include them in your presentation.

Tasks to the link 'tourism in Ecuador':

1. Make a synopsis of Ecuadorian tourism including tourists' activities.
2. Draw a list of tourists' attractions: cities, places etc.

Task and questions to the link 'Ministry of Tourism of Ecuador':

Make a short report using the questions below.

1. What is the chief mission of the Ministry of Tourism of Ecuador?
2. What are the policies of the Ministry of Tourism?
3. What is the general goal of the Ministry of Tourism?
4. What does 'community tourism' stand for?

group #4:

- [tourism in Peru](#)
- [tourism development of Peru](#)
- [pictures of Peru](#)

Use these links to answer the following questions or complete the task(s):

Task to the link 'tourism in Peru':

1. Extract the right stint and make a summary report to include it in the presentation work.

Task to the link 'tourism development in Peru':

1. Arrange your answer according to the following aspects:

- a) tell about economic achievements of tourism in Peru;
- b) give the statistics of tourist arrivals in recent years;
- c) point out the wildlife protection policy;
- d) touch upon the environmental issues;
- e) say some words about marketing strategies for tourism in Peru;

Pick up some photos of attractions in Peru and insert them into the co-presentation.

group #5:

- [tourism industry of Chile](#)
- [growth of Chilean Travel & Tourism industry](#)
- [pictures of Chile](#)
- [development of tourism industry in Chile](#)

Use these links to answer the following questions or complete the task(s):

Tasks to the link 'tourism industry in Chile'

1. Touch upon the issue of contemporary position of Chilean tourism in international scene.
2. Make up a chart on inbound tourist flow in recent years.
3. Tell about some interesting places in Chile such as Easter Island and other attractions.

Task to the link 'growth of Chilean Travel&Tourism industry':

1. Make a summary on basis of these facts in the form of a draw and give explanatory comments.

Questions and tasks to the link 'development of tourism industry in Chile':

1. Tell about the negative impacts which influences on the inbound tourist flow as well as outbound traveling.
2. What unpleasant incident promoted the tourist flow to Chile and raised Chile from 59th to 40th position in the FutureBrand Country Brand Index?
3. What did the National Tourism Board Serntur undertake to draw the foreign tourist's attention?

Look through the photos and pick up the best (up to you) to include them in the co-presentation.

group #6:

- [tourism in Brazil](#)
- [additional information about tourism industry in Brazil.](#)
- [tourism development in Brazil](#)
- [pictures of Brazil](#)

Use these links to answer the following questions or complete the task(s):

Questions to the link 'tourism in Brazil':

1. Why is tourism a growing sector and key to the economy of several regions of the country?
2. What place has Brazil reached in the world's ranking, among Latin American countries, and in the Americas?
3. Tell some words about increase of tourist flow growth from the last century up to now. You can present it in a line-drawing.
4. Give the statistics of most international visitors and arrivals within 5 years. Express it in per cent.
5. What is special about Brazilian visa?
6. List most famous tourists' attractions.
7. Make your own short report on the basis of the information in the form of a chart.

Task to the link 'tourism development in Brazil':

1. Call the main reasons of rapid growth of international

inbound tourist flows to Brazil.

2. Make a brief report on the future prospects and development in tourism sector.

Use some photos from the link 'pictures of Brazil' in the co-presentation.

Phase 3 - Reaching Consensus

Exhausted? Well, because it was one of the most difficult tasks of your course, really? Therefore, you have all now learned about different parts of South America. Now group members come back to the larger WebQuest team with expertise gained by searching from one perspective. You must all now complete the Task as a group. Each of you will bring a certain viewpoint to the answer: some of you will agree and others disagree. Use information, pictures, movies, facts, opinions, etc. from the web sites you explored to convince your teammates that your viewpoint is important and should be part of your team's response. Your WebQuest team should write out an answer that everyone on the team can live with. Your instructor will evaluate your job with the scale of criteria on making presentation. Then each of you should evaluate yourself and your own result. In conclusion we will summarize the gained results and it will be your mark for the job.

Conclusion

*Well, when you're blindfolded and only *looking* at one part, it's easy to come up with an answer that may not be completely right. It's the same for understanding a topic as broad or complex as Tourism industry development in South America: when you only know part of the picture, you only know part of the picture. Now you all know a lot more. Nice work. You should be proud of yourselves! How can you use what you've learned to see beyond the black and white of a topic and into the grayer areas? What other parts of South America could still be explored? Remember, learning never stops!*

6. THE WEBQUEST ON THE THEME 'GLOBALIZATION'

<http://www.kn.att.com/wired/fil/pages/webquestmo.html>

Introduction

Imagine that you and a team of learners are presented with the task of exploring the advantages and disadvantages of the global phenomenon of the world - GLOBALIZATION. Can you understand what it is? Can you give any explanation to its occurrence? You are each blindfolded and guided to the problem. Each of you touches a different part of the "thing". Based upon what each of you explored, each will have a different point of view about this phenomenon. Which is the truth? In the following WebQuest, you will use the power of teamwork to learn all about quest. Each person on your team will become an expert on some aspect of quest and then you will come together at the end to share and get a better understanding of the topic as a whole.

Task

Dear students, you should break into two small groups in order to study opposite sides of the problem. Each team has been assigned a specific role. You will use the links provided as well as other resources to become experts on your roles. You and your team will work together to create a Group Report that presents your team's answer to the Quest(ion). By completing this WebQuest, you should achieve to the consensus: how could people live in the conditions of total globalization? For the decision you should study properly the sites with arguments on positive and negative effects of globalization on the world. Perform your job in the form of presentation with your comments.

Your main task is to convince the other group that your viewpoint is more correct than theirs.

Process

First, you will be working separately under the web-sites on the topic according to your role. Then you have to meet to be together and in the form of discussion achieve the consensus. You should start with the pages that are labeled "Background Information" before dividing into groups. Good luck!

Phase 1 - Background Information

These sites are important because they will provide basic information about the topic as a whole. Everyone should explore these sites before starting your Task.

Phase 2 - Roles

These roles were chosen because they each define the most important elements of quest. Each of you has been assigned a particular role with links and instructions below. Here are the general instructions for all of you. Please see your specific instructions and questions below.

INSTRUCTIONS:

1. Two members from each WebQuest team will explore one of the roles below.
2. Read through the files designated for your group. You can print out pages and underline the parts that you feel are important or cut and paste from the webpage into a word processor.
3. Remember to include the URL of the page you take information from so you can return to it and use it as a citation.
4. Focus what you've learned into one main opinion that answers the Big Quest(ion) or Task.

role, job or perspective #1:

- [advantages and disadvantages of globalization](#)

role, job or perspective #2:

- [the point with pros and cons](#)

Phase 3 - Reaching Consensus

Now, when you know more about the phenomenon like Globalization what can you say? You have all learned about different parts of this problem. Now you have to persuade the other group members to agree with your viewpoint. Use information, pictures, movies, facts, opinions, etc. from the web sites you explored to convince your teammates that your viewpoint is important and should be part of your team's response. Your arguments will be evaluated by the instructor and each team will get the mark. Moreover you yourself will be evaluate your opposite mates. That whose point will be the most convincing, will get the best mark as a bonus. Good luck!!

Conclusion

So, can you now answer the question: is the globalization good or bad for people all over the world? Knowing only one side of the problem, it's easy to come up with an answer that may not be completely right. It's the same for understanding a topic as broad or complex as quest: when you only know part of the picture, you only know part of the picture. Now you all know a lot more. Nice work. You should be proud of yourselves! How can you use what you've learned to see beyond the black and white of a topic and into the grayer areas?

7. THE WEBQUEST ON THE TOPIC 'JOB INTERVIEW'

<http://www.kn.att.com/wired/fil/pages/webjobintemo.html>

Introduction

My dear students, in nearest years ahead you will have to make your main choice: job selection. For this reason you have to know principal rules of making an application and how to pass your job interview. When we study complex topics, there is usually a lot more to a topic than we learn after a quick exploration. In the following WebQuest, you will use the power of teamwork to learn all about Job interview. Each person on your team will become an expert on some aspect of Job interview and then you will come together at the end to share and get a better understanding of the topic as a whole.

Task

Your team has been assigned a specific role. You will use the links provided to become experts on your roles.

You are to be broken into two groups. One of these is the group of interviewers and another one - interviewees. Study the information in the links and be ready to dramatize a Job Interview.

Process

You will be working together as a group exploring web sites that your instructor has selected. You should start with the pages that are labelled 'Background Information' before dividing into groups. Each group has their own Task to complete and a separate set of web sites to use. There is a task organizer and an evaluation rubric in Background Information to guide your work.

Phase 1 - Background Information

These sites are important because they will provide basic information about the topic as a whole. Everyone should explore these sites before starting your Task.

- [Frequent questions on job interview](#)
- [Hotel Management & Tourism Interview Questions](#)
- [Video: Job Interview Tips](#)
- [Job Interview Etiquette](#)
- [Video: What is in a Background Check?](#)

Phase 2 - Roles

Interviewers:

- [Video: Questions to ask at a Tech Job interview](#)
- [Interviewer Questions](#)

Interviewees:

- [What to wear to a Hospitality Interview](#)
- [How to impress at tourism graduate job interviews](#)
- [What not to do and what you should do](#)
- [Video: Top tips for successful interview](#)
- [Questions to the employers](#)

Phase 3 - Reaching Consensus

Did you like it? In any case, that will come in handy. You have all learned about different parts of Job interview. Now group members come back to the larger WebQuest team with expertise gained by searching from one perspective. You must all now complete the Task as a group. Each of you will bring a certain viewpoint to the answer. Use information, pictures, movies, facts, opinions, etc. from the web sites you explored to dramatize the interview lively. You will evaluate you job yourself (one another) and get the marks. Good luck!!

Conclusion

So, now can you make up an interview or answer correctly to the questions by applying a job? It's easy to come up with an answer that may be completely right. Now you all know a lot more about applying a job, etiquette and how to behave in a special situation;) You did a perfect job! You should be proud of yourselves! How can you use what you've learned to see beyond the black and white of a topic and into the grayer areas? I hope you will overcome every obstacle some days!

8. THE WEBQUEST ON THE TOPIC 'PACKAGE TOUR'

<http://www.kn.att.com/wired/fil/pages/webpackagemo.html>

Introduction

Can you describe a standard package tour? What components are obligatory? Perhaps, you can, but to be sure, check yourself with an easy way! Make up a package tour together with your mates: imagine that you are a member of the team of tour operators and you are presented with the task of compiling a package tour to Tibet. You are fulfilling different tasks but reaching to come to the consensus. Each of you touches a different part of the task. Based upon what each of you explored, each will have a different point of view about the final product. Who is right? In the following WebQuest, you will use the power of teamwork to learn all about Package Tour. Each person of your team will become an expert on some aspect of Package Tour and then you will come together at the end to share and get a better understanding of the topic as a whole.

Task

Break into three groups. You will use the links provided as well as other resources like booklets, maps, advertisements and the like to become experts on your roles. You and your team will work together to create the main product of all tourist companies – package. That presents your team's answer to the Quest(ion). By completing this WebQuest, you should achieve the following goals: 1) develop an Itinerary for 3 days about Lhasa; 2) prepare the accommodation for six persons; 3) provide six persons with catering for the duration of the tour; 4) make an accompaniment with the guide about the main sights of Tibet; 5) support the tour with all kinds of transportation which is appropriate in the Tibet conditions; and 6) of course, develop the amusements for the people who are going to recreate.

Process

You will be working together in small groups exploring web sites that your instructor has selected. You should start with the pages that are labeled 'Background Information' before dividing into groups. Each group has their own Task to complete and a separate set of web sites to use. When your product will be ready, you should meet together to discuss the following strategy on compiling the package. After you present each part of the package, you will try to make the collaboration of the package parts. The result depends on your co-effort, remember it!

Phase 1 - Background Information

These sites are important because they will provide basic information about the topic as a whole. Everyone should explore these sites before starting your Task.

- [Map of Tibet](#)
- [Tibet tours](#)
- [Tibet Trip example](#)
- [Hot Sale Tibet Tour \(Examples\)](#)
- [Tours in Tibet](#)

Phase 2 - Roles

group #1 - Tickets:

- [Cheap Airline tickets](#)
- [China Train & Tours](#)

group #2 - Red tape:

- [Tibet travel documents and permits](#)
- [Tibet Travel Permits](#)

group #3 - Accommodation:

- [Accommodation in Tibet](#)
- [Hotels in Lhasa](#)

group #4 - Transportation and Transferring:

- [Local transport in Tibet](#)

group #5 - Catering facilities:

- [Catering services](#)
- [Hotel Tibet](#)

group #6 - Health Insurance:

- [Visitor Health Insurance](#)

Phase 3 - Reaching Consensus

Well, my darlings, congratulations! You have all learned about different parts of Package Tour. Now group members come back to the larger WebQuest team with expertise gained by searching from one perspective. You must all now complete the Task as a group. Each of you will bring a certain product: some of you will agree and others disagree. Use information, pictures, movies, facts, opinions, etc. from the web sites you explored to convince your teammates that your viewpoint is important and should be part of your team's response. Your WebQuest team should write out an answer that everyone on the team can live with. Your instructor will evaluate your job with the scale of criteria on making presentation. Then each of you should evaluate yourself

and your own result. In conclusion we will summarize the gained results and it will be your mark for the job.

Conclusion

So is your package felicitous? Well, when you're studying only one part, it's easy to come up with an answer that may not be completely right. It's the same for understanding a topic as broad or complex as Package Tour. Now you all know how to do it! Great job! You should be proud of yourselves! How can you use what you've learned to see beyond the black and white of a topic and into the grayer areas? What other parts of Package Tour could still be explored? Would you like to make up another one?

9. THE WEBQUEST ON THE TOPIC “I’M GOING TO START OUT MY OWN BUSINESS IN TOURISM INDUSTRY”

<http://www.kn.att.com/wired/fil/pages/webimgoimmo.html>

Introduction

Starting your own business in tourism is undoubtedly a challenge and should never be entered into lightly or without due consideration. That said, with a feasible idea, effective planning and strong determination on your behalf you can and will succeed. To help you as you take the first steps on this exciting journey, I have developed a range of guides and tools integrated into this webquest in the view of miscellaneous resources of the Internet in order to support you.

The tourism industry is largely made up of small to medium enterprises that are run by single or family operators. This means that there are great opportunities for people starting out in the industry to make their own mark with their own business. However, as with all commercial endeavors, there is always risk. The best way to manage risk is to make sure that you carefully consider how you start and run your business.

Task

Your work will be organized as a team job of the whole group. You will use the links provided as well as other resources to become experts in this field. You and your team will work together to create a Group Report that presents your team's answer to the Quest(ion). By completing this WebQuest, you should achieve the following goals: 1) make up a resume based on the competent advices how to start your own business in tourism industry; 2) use the power of the Internet for advanced exploration; 3) learn information about key aspects of I’m going to start out my own business in tourism industry; 4) realize that complex topics can be looked at from various perspectives; 5) formulate and support an opinion based on your mind; and 6) work with teammates to determine a combined action plan.

Process

You will be working together as a group exploring web sites that your instructor has selected. You should start with the pages that are labeled 'Background Information'. After that each of you should study the information properly. Then meet the group and change with your knowledge on this topic. Inquire about the details if you did not understand something working separately. At the end each of you should present your job in a free form of your own project on starting your own business hypothetically.

Phase 1 - Background Information

These sites are important because they will provide basic information about the topic as a whole. Everyone should explore these sites before starting your Task.

- [Starting your own business](#)
- [Chalet Host](#)
- [SPARK Business Accelerator](#)
- [How to start a tourism business](#)
- [Your own tourism business](#)
- [Ten great places to start a tourism business overseas](#)
- [start a tourism business](#)
- [How to start a Travel agency business](#)

- [How to become a travel agent](#)

Phase 2 - Reaching Consensus

Congratulations! You did it! Now each of you will be evaluated by the members of the team. Whose project will be the best (by most voices), that person will get an opportunity to miss the following grammar test. Good luck!

Conclusion

So would you like to work in this industry? This is a rhetorical question. But everyone certainly wants to be a boss. Well, it's the same for understanding a topic as broad or complex as I'm going to start out my own business in tourism industry. But it's clear indeed: if you achieve great results in your study, it must be a good platform to begin your own business in this industry. Now you know a lot more about many problems in tourism industry. Let it help you in your future. During your course you all did nice work. You should be proud of yourselves! How can you use what you've learned to see beyond the black and white of a topic and into the grayer areas? What other parts of tourism industry could still be explored? Remember, learning never stops!

Приложение 5

Итоговая работа опытной группы в конце опытного обучения (контрольный срез)

Слайд 1

International tourism flow within the period 1950-2020

Слайд 2

**What's driving
Africa's
tourism
growth**

People&Culture


Safari

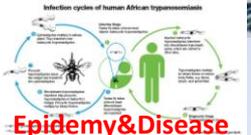

Flora&Fauna


Relief&Climate


Low Funds


Low Infrastructure


Poverty&Low level of Life


Epidemy&Disease


**What hampers
Africa's
tourism
growth**

Слайд 3

What's driving America's tourism growth

Culture&Heritage

People&Religion

Political Conflicts

Flora&Fauna

Relief Diversity

Economic Instability

Architecture

Continental Remoteness

What hampers America's tourism growth

Слайд 4

What's driving Asia's tourism growth

People&Religion

Climate&Weather

Culture&Heritage

Flora&Fauna

Folk Healing

Cuisine

Low Level of Life& Low Infrastructure

Natural Disasters

Epidemy&Diseases

What hampers Asia's tourism growth

Слайд 5

What's driving Europe's tourism growth

People&Religion

Education

Culture&Heritage

Sights&Attractions

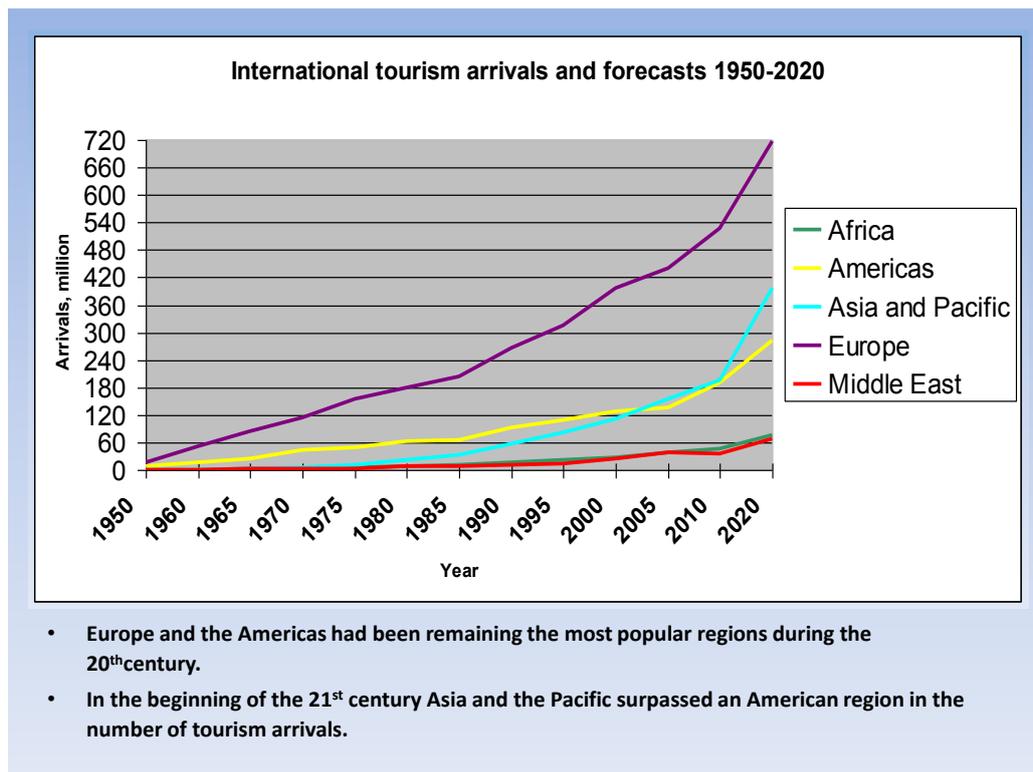
Pandemy

Countries' Vicinity

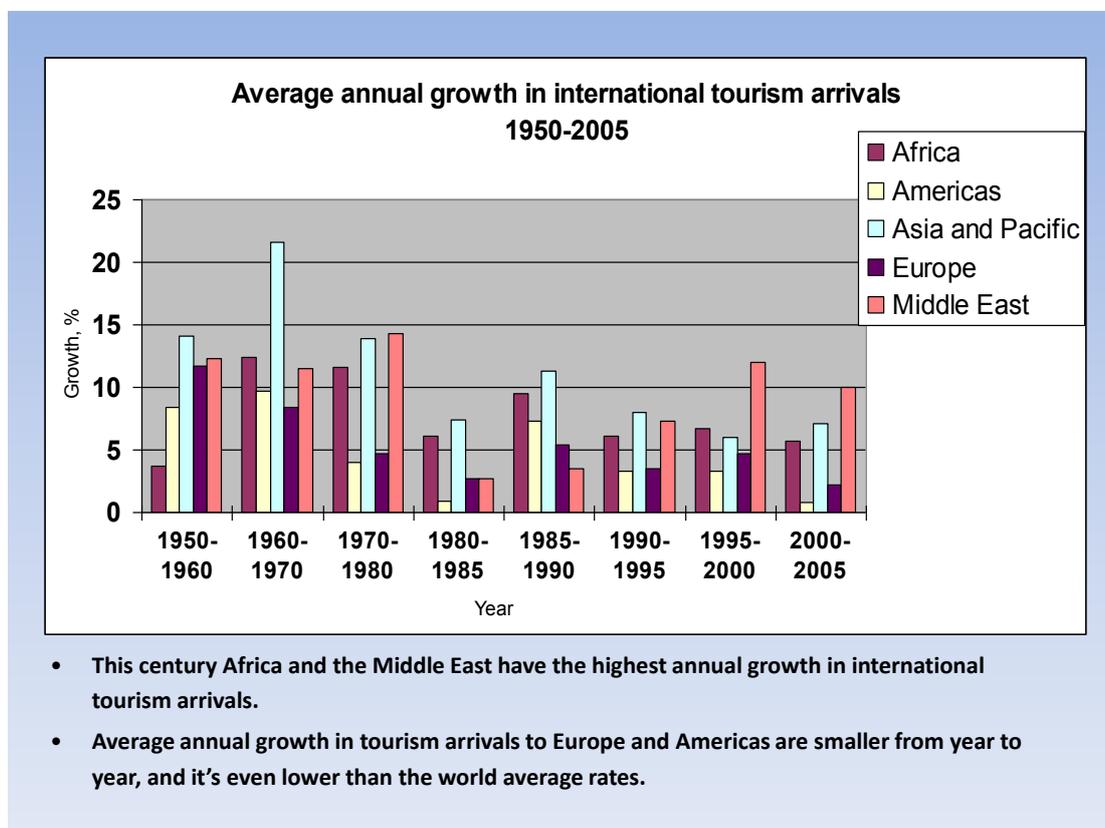
Economic Crises

What hampers Europe's tourism growth

Слайд 6



Слайд 7



Conclusion

- According to the forecasts of the WTO, the highest rates of growth is expected for the Middle East, Africa and Asia, while Europe and the Americas will show lower rates.
- The total number of tourism arrivals will go up to 1,6 billion by 2020 and the top three receiving regions will be Europe, East Asia and the Pacific, and the Americas.

**Thank you for your
attention!**

**The speech resume made on the base of students' answers for the slides supporting
(made by the students themselves)**

The movement of tourists is not evenly spread around the globe. Tourism is subject to a range of influences and factors that determine its relative distribution. Flows are not random but are patterned. Tables 1 and 2 provide figures on the number of international visitor arrivals for different regions of the world and the relative growth of tourism for those regions since 1950. One of the immediate results of an analysis of international tourism in terms of patterns of movement is that international tourism has historically been concentrated in North America and Europe. However, there is a change over times as the Asia-Pacific region is experiencing a significant growth relative to Europe and the Americas.

The WTO (1997, 2001) forecasts predict that by 2020 international arrivals are expected to reach nearly 1.6 billion. Of these worldwide arrivals in 2020, 1.2 billion will be intraregional and 378 million will be long-haul travelers. By 2020, the top three receiving regions will be Europe (717 million tourists), East Asia and the Pacific (397 million), and the Americas (282 million), followed by Africa, the Middle East and South Asia.

East Asia and the Pacific, Asia, the Middle East and Africa are forecast to record growth at rates of over 5 per cent a year, compared to the world average of 4.1 per cent. However, this region started at a significantly lower base rate of international travel than Europe and the Americas. Europe and Americas anticipated to show lower than average growth rates given that they represent more mature markets in terms of uptake of international travel. Europe is expected to maintain the highest share of world arrivals, although there will be a decline from 60 per cent in 1995 to 46 per cent in 2020 (WTO 2001). Of course, it is important to bear in mind that these are global aggregate figures. The more localized that an examination of tourism patterns and flows is, the more likely it is to find variation in tourism numbers, particularly in terms of the impact of 'wildcard' – high magnitude, low frequency – events such as hallmark events which may increase arrivals or political conflicts, or natural disasters which may reduce arrivals at a destination or even reduce the overall amount of travel within, to and from the affected region (Hall 2005a). In fact, the only events which have had effects on the entire global tourism system since modern tourism began in the 1850s are:

- World wars or major international conflicts.
- Serious economic depression or periods of severe recession over a large number of countries.
- Rapid increase in the price of a major energy source that is used for transportation, particularly oil.
- Outbreaks of contagious disease.

Приложение 6

Приемы интерактивного обучения ТРКМ (технология развития критического мышления)

Приемы активного чтения и письма:

- ИНСЕРТ
- Чтение со стопом (остановкой)
- Двойной (тройной) дневник
- Таблица «знаю – хочу – умею» (ЗХУ)
- Таблица «толстых» и «тонких вопросов»
- Концептуальная таблица
- Закончи предложение
- Бортовой журнал

Приемы выявления рефлексии:

- Выходная карта
- Перепутанные логические цепочки

- Прием «Верите ли Вы?» («Данетка») – способствует формированию умения критически оценивать результат.
- Рефлексивные вопросы
- Вопросы Блума
- РАФТ
- Пятиминутное эссе
- Оставьте за мной последнее слово
- Синквейн
- Мышление под прямым углом

Формы графической организации материала:

- Денотатный граф
- Рыбья кость
- Сводная таблица «+», «-», «?» (плюс, минус, интересно)
- Кластеры
- Концептуальное колесо
- Бортовой журнал

Приемы групповой работы:

- Дискуссия «Совместный поиск»*
- Перекрестная дискуссия*
- Эвристическая беседа*
- Мозговой штурм*
- Уголки*
- Зигзаг*
- Двухрядный круглый стол*
- Пила*
- ИДЕАЛ*
- Кейс-метод*

ИНСЕРТ

I – interactive (интерактивная)

N – noting (помечаемая, с пометками)

S – system (система) for

E – effective (эффективного)

R – reading (чтения) and

T - thinking (обдумывания, размышления)

Что другими словами означает: интерактивная система записи для эффективного чтения и размышления.

Данный метод применяется преимущественно в работе с научно-популярными текстами с большим количеством фактов и сведений.

Прием способствует развитию аналитического мышления, является средством отслеживания понимания материала.

Учащиеся используют следующую систему маркировки текста, чтобы разделить заключенную в ней информацию на:

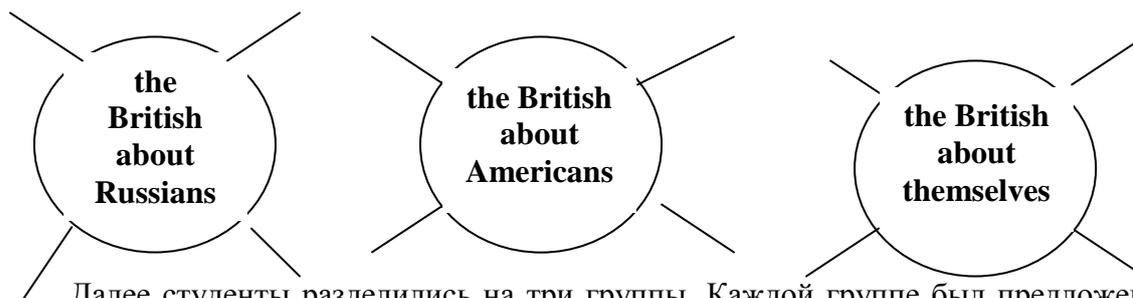
- то, что уже известно учащимся – «галочка»;
- то, что противоречит их представлению – «минус»;
- то, что является для них интересным и неожиданным – «плюс»;
- то, что неясно и возникло желание узнать больше – «вопросительный знак».

Читая текст, учащиеся помечают соответствующим значком на полях отдельные абзацы и предложения.

После прочтения текста, им предлагается систематизировать информацию, расположив ее в соответствии со своими пометками в следующую таблицу:

«галочка» известно	«минус» противоречит представлению	«плюс» интересно и неожиданно	«вопросительный знак» неясно, возникло желание узнать больше
✓	–	+	?
...

Например, при изучении темы “How the English see other nations” мы предложили студентам составить три кластера и вписать те черты характера, которыми Британцы, с точки зрения Британцев наделяют русских, американцев и себя.



Далее студенты разделились на три группы. Каждой группе был предложен текст, соответственно: один – описывающий русских, с точки зрения Британцев, второй – описывающий американцев, как их видят Британцы, и, наконец, как Британцы думают о самих себе. Работая с текстами, студенты делали соответствующие пометки. Преподаватель задавал наводящие вопросы, работая отдельно с каждой малой группой:

What views are adequate to your own viewpoint?

Did you know about that before?

What new facts have you found out? etc.

Этот прием работает на стадии осмысления. Для заполнения таблицы студентам понадобилось вновь возвращаться к тексту, что обеспечивало вдумчивое, внимательное чтение. Важный этап работы – обсуждение записей, внесенных в таблицу, которое происходит на стадии рефлексии.

Чтение со «стопом» (остановками)

По названию текста определяют, о чем будет текст. Особенность этой технологии заключается в том, что чтение всего текста проводится дозировано. Текст должен быть разбит преподавателем заранее на 3-4 и более части. После каждой части делается остановка и задается проблемный вопрос, например, вопрос на продолжение сюжетной линии. Либо во время «стопа» может идти обсуждение проблемного вопроса, или коллективный поиск ответа на основной вопрос, или дается какое-то задание, которое выполняется в группах или индивидуально.

Двойной (тройной) дневник

С помощью так называемого дневника можно успешно развивать:

- умение чтения с извлечением информации;
- умение вычленять из текста факты, отделяя их от имеющихся там суждений;
- умение формулировать свое отношение к происходящему, прочитанному, выражать и аргументировать свою точку зрения;
- умение делать записи во время чтения текста.

Двойной дневник – это таблица из двух столбцов, в первый из которых студенты записывают по ходу чтения факты, цитаты, цифры, ключевые события и пр. Во втором столбце, после прочтения, студенты записывают свое отношение к этим фрагментам (комментарии, мнения, ассоциации и др.), либо дают объяснения, что заставило их выписать эти факты, какие мысли и ассоциации они вызвали.

Факты, цитаты, данные	Моя точка зрения

Тройной дневник – вариант дневника. В данном случае добавляется графа «обращение к другу (соседу, преподавателю)».

Тройной дневник позволяет вести индивидуальный диалог с собеседником, в качестве которого могут выступать как одноклассники, так и преподаватель.

Факты, цитаты, данные	Моя точка зрения	Вопрос «другу»

Таблица «знаю – хочу знать – узнал» (ЗХУ)

Прием ЗХУ был разработан профессором из Чикаго Донной Огл в 1986 году. В английском варианте он больше известен как KWL Chart (Know – Want – Learnt) Этот прием целесообразно применять в преддверии исследовательской работы студентов, поскольку наилучшим образом настраивает их на самостоятельную деятельность. Цель таблицы – развитие мыслительных способностей учащихся, выработка ими собственной позиции по изучаемой теме. С помощью этой таблицы студенты собирают воедино имеющиеся у них знания по данной теме, обосновывают и систематизируют вновь поступающие данные.

Суть технологии состоит в следующем: преподаватель представляет группе студентов проблему для обсуждения и просит их в течение нескольких минут индивидуально записать (ключевыми словами, фразами) все, что они знают по этой теме. После составления списков, студенты могут обменяться результатами в парах или в малых группах. После обсуждения мнений по данной теме студентам нужно нарисовать таблицу ЗХУ.

Знаю - З	Хочу знать - X	Узнал - У

Столбец «З» предназначен для записи всего, что студенты обсудили и то, что у них получилось в списках. При этом преподаватель направляет студентов наводящими вопросами, чтобы их мысли были сформулированы предельно точно и лаконично. Столбец «X», соответственно содержит все то, что студенты хотели бы узнать по настоящей проблеме, при этом, в ходе обсуждения они уже сформировали некоторые мысли. Однако необходимо поработать дополнительно над этим столбцом индивидуально, чтобы каждый студент мог записать свои личные пожелания и размышления над этой проблемой. Наступает этап ознакомления с основной информацией. Текст может быть представлен как в текстовом формате, так и в аудио/видео. Задача студентов найти все интересующие их ответы на вопросы и записать в столбец «У».

После знакомства с текстом/видео и обработкой записанных данных, студенты могут делиться своими результатами в парах или малых группах для того, чтобы усвоить полученный материал более прочно. Если источников информации несколько, то задача преподавателя организовать его подачу таким образом, чтобы вся информация поступала логично, без особых перерывов и была связной. Безусловно, оптимальным вариантом является компьютерный класс с выходом в Интернет и заранее заготовленные преподавателем ссылки. Однако это определяется материально-техническими возможностями образовательного учреждения. Если же получение информации является самостоятельной внеаудиторной работой студентов, то преподавателю необходимо дать некоторые ссылки на необходимые источники (справочники, учебные пособия, ссылки в Интернет и пр.)

Таблица «толстых» и «тонких вопросов»

Таблица «тонких» и «толстых» вопросов может быть использована на любой из трех стадий (вызов – осмысление – рефлексия). Если использовать этот прием на стадии вызова, то это будут вопросы, на которые студенты хотели бы получить ответы при изучении темы/проблемы. Студентам в этом случае предлагается сформулировать

вопросы к теме в форме «тонких» и «толстых» вопросов. Преподаватель записывает на доске ряд вопросов и просит учащихся (индивидуально или в группах) попробовать на них ответить, аргументируя свои предположения. По ходу работы с таблицей в левую колонку (тонкие вопросы) записываются вопросы, требующие простого односложного ответа. В правой колонке (толстые вопросы) записываются вопросы, требующие подробного, развернутого ответа, либо вопросы, на которые пока нет ответов, но студенты хотели бы их получить/найти. После того как студенты дадут ответы на данные вопросы, им предлагается прочитать или прослушать текст и найти подтверждения своим предположениям.

На стадии осмысления этот прием используется аналогично, однако ответы не даются студентами заранее, а фиксируются/записываются ими во время прослушивания/чтения текста. На стадии рефлексии прием используют для закрепления понимания прочитанного/услышанного. В этом случае студентам дается задание составить дополнительно 3-4 «тонких» и «толстых» вопроса, занести их в таблицу, поработать с вопросами в парах, выбрав наиболее интересные, которые можно обсудить коллективно.

Примерные варианты «тонких» и «толстых» вопросов

“Thin” questions	“Thick” questions
Who ...?	Why ... ?
What ... ?	Give your arguments to ...
When ... ?	Why do you think that ... ?
Where ... ?	What is the most important idea of the story?
Was it ... ?	What is the difference between ... ?
Do you agree that ... ? etc.	If you were ... would you ... ? etc.

Концептуальная таблица

Прием используется, когда необходимо сравнение трех и более объектов, явлений и пр. Таблица строится следующим образом: по горизонтали располагается то, что подлежит сравнению, а по вертикали различные черты и свойства, по которым это сравнение происходит. Например:

	Population	Territory	Political status	Main product/GDP
New Zealand				
Marshall Islands				
New Guinea				

Концептуальная таблица составляется для следующих целей:

- более детальный сравнительный анализ проблемы;
- комплексная оценка явления, событий;
- систематизация информации, выявление существенных признаков изучаемых явлений, событий;
- определение направления исследования.

Таблица также может существенно помочь в выборе ключевых словосочетаний для поиска информации в Интернете.

«Закончи предложение»

Прием «закончи предложение» используется на стадии рефлексии и позволяет студентам оценить изучаемый объект/проблему, высказать свое собственное суждение и отношение. Например:

If I knew about it before, I would ...

To my mind, it is ...

The most interesting thing of this problem is ...

As for me, I would choose ...

Выходная карта

«Выходная карта» – это индивидуальная письменная работа, рассчитанная примерно на 10 мин, которая проводится в конце занятия (отсюда и название).

Преподаватель просит студентов сформулировать письменно выводы по пройденному занятию в виде тезисов. Тезисы могут быть ориентированы на разные аспекты. Например:

- самая важная мысль занятия;
- общий комментарий по материалам занятия;
- самая спорная мысль занятия;
- идея, которую я хотел бы обсудить на следующем занятии;

Работа сдается на проверку, по ней преподаватель отслеживает продвижение каждого студента в осмыслении и усвоении темы, его отношение к изучаемой теме, затруднения или возникающие вопросы.

Выходная карта позволяет:

- развивает умение определять главную мысль (занятия, текста, проблемы);
- умение формулировать мысли кратко и тезисно;
- мотивирует дальнейший поиск информации для решения проблемы.

Перепутанные логические цепочки

1 Вариант. Преподаватель предъявляет расположенные на доске/слайде ключевые слова в специально «перепутанной» логической последовательности. После знакомства с текстом, на стадии «рефлексии» студентам предлагается восстановить нарушенную последовательность.

2 Вариант. На отдельные листы выписываются 5-6 событий из текста историко-хронологического или естественнонаучного характера. Демонстрируются перед группой студентов в заведомо нарушенной последовательности. Студенты должны восстановить правильный порядок хронологической или причинно-следственной цепи. После заслушивания различных мнений и придя к более или менее единому решению, преподаватель предлагает ознакомиться с исходным текстом и определить: верны ли были предположения. Прием способствует развитию внимания и логического мышления.

«Верите ли Вы?»

Прием «Верите ли Вы?» или в просторечии «Данетка» способствует формированию умения критически оценивать результат.

Преподаватель задает вопросы, на которые обучающиеся должны ответить “да” или “нет”. У каждого на столе таблица, как на доске. Учитель читает вопросы, а ученики ставят в первой строке плюс (да), если согласны с утверждением, и минус (нет), если не согласны. Вторая строка пока останется пустой. В течение занятия студенты обращаются к таблице и видят, насколько были правы. Например, разбирая тему «Пустыни» 'Deserts' можно задать такие вопросы, которые нужно произносить достаточно быстро, не давая много времени студентам подумать:

Do you believe that elephants live in the Sahara? Yes – No.

Do you believe that there are no vegetations in any desert? Yes – No.

Do you believe that it is hot in the Gobi? Yes – No.

Do you believe that sometimes it snows in any desert? Yes – No.

etc.

Прием способствует формированию умения быстро критически оценивать результат.

Рефлексивные вопросы

Прием «рефлексивные вопросы» носят эмпатийный характер и являются важным механизмом взаимодействия в группе, позволяющим получить эмоциональный отклик одной личности на переживания другой.

Предлагаемый набор рефлексивных вопросов (вопросы задаются на английском языке):

Что показалось вам сегодня трудным?
Каким способом была решена задача, нельзя ли иначе?
Что является на ваш взгляд самым главным в этой проблеме?
Какие мысли прозвучавшие сегодня созвучны с вашими?
Что показалось неубедительным, с чем вы не согласны?
Какие новые мысли, чувства у вас появились?
Были ли моменты радости, удовлетворения от своих удачных ответов?
Были ли моменты недовольства собой?
Какую пользу вы извлекли из этого занятия, изученного текста?
Почему вы выбрали именно эти задания?
О чем хотелось бы поговорить поподробнее?
Что бы вы хотели посоветовать своему преподавателю?
Заметили ли вы свои успехи в решении этой проблемы?

«Вопросы Блума»

Прием «вопросы Блума» - это вопросы к тексту, основанные на таксономии Бенджамина Блума: узнавание и вызов полученной информации, ее интерпретация, оценка, применение, логическое обобщение, целостное восприятие причинно-следственных связей, выделение «частного» в контексте «общего».

Примерный перечень типов вопросов по Блуму:

- простые/фактические вопросы – требуют знания фактического материала, ориентированы на работу памяти, узнавание и вызов полученной информации;
- уточняющие вопросы – ‘As far as I understood ...’, ‘Am I right that ...’, ‘Do you insist that ...’;
- интерпретирующие/объясняющие вопросы вырабатывают навык осознания причин тех или иных поступков или мнений, а также навык перевода информации в новые формы и определения взаимосвязи между событиями, фактами, идеями, ценностями;
- оценочные/сравнительные вопросы – необходимо использовать для анализа события, явления. Развивают субъективно-личностный взгляд на полученную информацию с последующим формированием суждений и мнений;
- творческие вопросы вырабатывают навык прогнозирования событий: ‘What do you think, what will happen next?’
- практические вопросы: ‘What would you do if ...’ or ‘How could we ...’;
- вопросы на «синтез» – логическое обобщение полученной информации, целостное восприятие причинно-следственных связей;
- вопросы на «анализ» – фрагментарное рассмотрение явления, выделение «частного» в контексте «общего»;

РАФТ

Прием РАФТ (*англ. raft – «плот»*) была предложена К. Сантой в 1988 г.

Role Auditorium Form Theme

Роль Аудитория Форма Тема

Суть приема состоит в том, что студент выбирает для себя определенную роль и пишет текст не от своего лица. Для неуверенных людей это хороший выход для того, чтобы выразить свое мнение. Необходимо определить тему, стиль (эссе, сочинение, письмо другу и пр.). Это можно делать как самостоятельно, так и коллективно или с помощью преподавателя. Оптимальным вариантом будет работа в парах или малых группах, затем предложенные варианты можно вынести на обсуждение всей группы.

Прием «Пятиминутное эссе»

Эссе – письменное размышление на заданную тему. Этот вид работы особенно эффективен в конце занятия, если студенты пишут его «по горячим следам», не продумывая тщательно план или структуру. Цель такого эссе – обобщить полученные

знания по новой теме. Для преподавателя – это хорошая возможность получить обратную связь. Такой вид задания позволяет заинтересовать, увлечь студентов, предоставить им возможность выразить свое мнение. Студентам предлагается изложить:

- что они узнали по изучаемой теме?
- задать один вопрос, на который они так и не получили ответа.

Оставьте за мной последнее слово.

Прием для стимулирования размышления после чтения текста, при котором учащиеся по очереди комментируют ту цитату, которую они выбрали в тексте в соответствии со своим интересом. Алгоритм реализации данной технологии состоит в следующем:

1. Студенты находят отрывок/эпизод, который они считают наиболее интересным.
2. Выписывают цитату в тетрадь, желательно указав страницу.
3. Напротив цитаты пишут свой комментарий.
4. Цитата зачитывается вслух по достижении очереди вместе со своим личным комментарием.
5. В заключении преподаватель вместе с группой выбирают наиболее удачный (также грамматически верный) комментарий (их может быть несколько). За этим/и студентом/и последнее слово.

Прием «Синквейн»

«Синквейн» происходит от французского ‘cinq’ – пять. Это пятистишие. Используется как способ синтеза материала. Лаконичность формы развивает способность резюмировать информацию, излагать мысль в нескольких значимых словах, емких и кратких выражениях.

«Синквейн» может быть предложен как индивидуальное самостоятельное задание; для работы в парах; реже как коллективное творчество. Границы предметной области зависят от гибкости воображения учителя. Обычно «синквейн» используется на стадии рефлексии, хотя может быть дан и как нетрадиционная форма на стадии вызова.

Как показывает опыт, «синквейны» могут быть полезны в качестве:

- 1) инструмента для синтеза сложной информации;
- 2) способа оценки понятийного багажа учащихся;
- 3) средства развития творческой выразительности.

Алгоритм написания «синквейна»:

1. первая строка – тема стихотворения, выраженная одним именем существительным;
2. вторая строка – описание темы в двух словах, как правило, именами прилагательными;
3. третья строка – описание действия в рамках этой темы тремя глаголами;
4. четвертая строка – фраза из четырех любых слов, выражающая отношение автора к данной теме;
5. пятая строка – одно слово – синоним к первому, на эмоционально-образном или философско-обобщенном уровне повторяющее суть темы.

Мышление под прямым углом

Указанный прием применяется для освоения студентами понятий, фактов путем их интерпретации своими словами (перевода на индивидуальный язык), ассоциаций, сопоставления их с другими понятиями, фактами. Это развивает логическое мышление, способствует формированию умения анализировать, различать понятия, факты, отделять главное от второстепенного, выявлять причинно-следственные связи и делать обоснованные выводы. Преподаватель перед изложением учебного материала сообщает вопрос, на который учащиеся должны найти ответ. Для этого им предлагается заполнить таблицу из двух колонок или два отдельных списка. В правой колонке либо в отдельном списке «А» наиболее существенные, на их взгляд, факты, а в левой колонке или списке «Б» – свои мнения об этих фактах, вызванные ими ассоциации. Важно обратить внимание

студентов на то, что мнения, умозаключения, ассоциации должны быть как можно более конкретными. Сопоставляя записи в двух колонках (списках), учащиеся формулируют и записывают в нижней части таблицы (на отдельном листе) ответ на поставленный преподавателем вопрос. Затем один из студентов представляет свой вариант ответа, группа обсуждает и дополняет его. Работа с использованием этого приема может быть индивидуальной, парной или групповой, предполагающей фиксацию фактов, мнений и ассоциаций всех участников группы, а также выработку согласованного ответа на вопрос преподавателя.

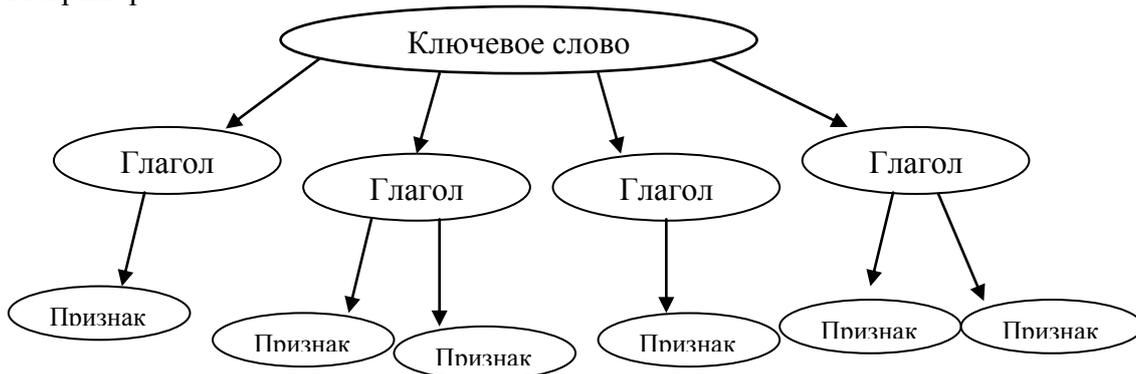
Денотатный граф

От лат. *denoto* «обозначаю» и греч. «графикос» - письменный. Прием «Денотатный граф» - это вариант работы с кластерами. Разница состоит в том, что при работе с денотатным графом вычленяется основная тема, мысль, от которой ответвляются втростепенные мысли или те, на которых основана основная мысль.

Принцип построения:

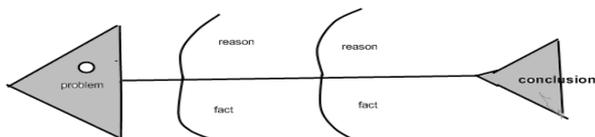
- 1) Выделение ключевого слова или словосочетания, предложения.
- 2) Точный выбор глагола, связывающего ключевое понятие и его существенный признак (глаголы, обозначающие цель: направлять, предполагать, приводить, давать и т.д.; глаголы, обозначающие процесс достижения результата: основываться, опираться, базироваться).
- 4) Дробление ключевого слова по мере построения графа на слова – ответвления.
- 5) Соотнесение каждого слова – ответвления с ключевым словом.

Например:



«Рыбья кость» (Fishbone)

Прием был изобретен в 1968 г. профессором университета г. Токио Каору Ишикава (Kaoru Ishikawa). Он позволяет учащимся «разбить» общую проблему на ряд причин и аргументов. Визуальное изображение этой стратегии похоже на «рыбную кость» (отсюда и название).



Каждая группа получает для чтения свой текст/видео по общей теме; чтение текста/просмотр видео происходит индивидуально, составление схемы – в группах; происходит обмен информацией между группами, в результате чего появляется общая схема. Группы несоревнуются между собой. В «голове» скелета обозначают основную проблему. На верхних косточка студенты отмечают причины возникновения этой проблемы. На нижних по ходу чтения/просмотра выписывают факты, отражающие суть проблемы. Возможно добавление верхних и нижних косточек, расширение представленных сведений. В итоге в «хвосте» записывается вывод, решение проблемы. Например, при изучении темы “How does the geographical position influence the people’s lives” предлагается составить фишбоун, используя информацию по Австралии.

Problem: Does the geographical position of Australia influence the people's lives?

Reason: The seasons are the other way round.

Fact: Australia is situated to the south of equator.

Reason: The few rivers play an especially important role in people's life.

Fact: Much of the land is the desert.

Conclusion: People's lives of Australia are different from those of Europe due to several reasons...

Такой фишбоун можно составить для нескольких стран или частей страны и обменяться информацией в ходе занятия. Например, предложить познакомиться с климатом северных штатов США и южных (западных, восточных). Каждая группа составляет свой фишбоун, при выступлении студенты обмениваются информацией, получая таким образом полную картину климата на территории США.

Сводная таблица «Плюс, минус, интересно»

По мере работы с текстом/просмотра видео студенты заполняют сводную таблицу, где «+» означает положительные факты, по мнению студента, «-» означает отрицательное отношение студента к данному факту/явлению, а «?» - означает заинтересованность студента в данном факте, явлении, то, чего он не знал ранее и пр. После заполнения таблицы преподаватель предлагает сверить получившиеся ответы и резюмировать результат в коллективном обсуждении.

Примерная сводная таблица «Плюс, минус, интересно»

Факт	Плюс	Минус	Интересно

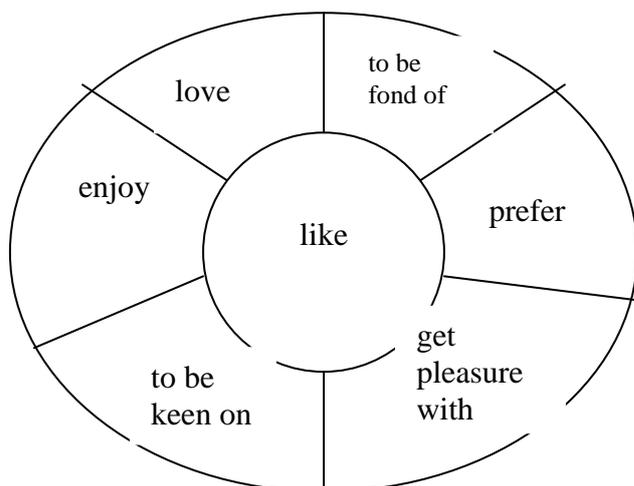
Кластеры

Кластер («гроздь») – выделение смысловых единиц текста и их графическое оформление в определенном порядке в виде грозди, другими словами – это графический прием систематизации материала. Кластеры могут стать ведущим методом как на стадии вызова, рефлексии, так и стратегией всего занятия в целом. Делая какие-либо записи, скетчи для памяти, люди часто интуитивно распределяют их особым образом, komponуют по категориям. В центре располагается основная тема, вокруг нее крупные смысловые единицы. Система кластеров охватывает большее количество информации, чем мы получаем при обычной работе. Этот прием может быть применен на стадии вызова, когда мы систематизируем информацию, полученную до знакомства с основным источником (текстом) в виде вопросов или заголовков смысловых блоков. Данный прием имеет большой потенциал и на стадии рефлексии: исправление неверных предположений в предварительных кластерах, заполнение их на основе новой информации. Очень важным этапом является презентация новых кластеров. Задачей этой работы является не только систематизация материала, но и установление причинно-следственных связей между «гроздями».



Концептуальное колесо

Прием «концептуальное колесо» эффективно использовать на стадии вызова. Студентам необходимо подобрать синонимы к ключевому слову, находящемуся в ядре понятийного «колеса», и вписать их в секторы колеса. Например:



«Бортовой журнал»

«Бортовой журнал» – это графический способ организации материала, которая может служить ведущим приемом на смысловой стадии. Бортовые журналы – это различные приемы обучающего письма, согласно которым студенты при изучении темы записывают ключевые фрагменты и свои мысли. Формы «бортового журнала» могут быть разными. Простейшая из них - таблица из двух колонок: в левую – студенты на стадии вызова фиксируют то, что им известно по изучаемой теме, в правую – при чтении и во время пауз записывают то новое, что они узнали. На стадии рефлексии студенты сопоставляют и анализируют содержание записей в двух колонках. Возможно их итоговое обсуждение всей группой.

I know (Я знаю)	I don't know (Я не знаю)

Суть **дискуссии «Совместный поиск»** заключается в следующем: студенты продумывают свои вопросы на заданной проблемой, а затем группа выбирает тот вопрос, который, на их взгляд, является наиболее проблемным, и, кроме того, свяжет прочитанный текст/просмотренное видео с личным опытом (о себе, своей семье, друзьях) Главный вопрос дискуссии записывают на доске. Важно, чтобы студенты могли подумать и записать свои мысли. Хорошо, если они придут к неоднозначным, в том числе и полярным, суждениям. Затем студенты обмениваются мнениями по отправному вопросу. Преподаватель при этом может задавать наводящие вопросы, которые заставят их снова и снова возвращаться к тексту, анализировать его. Все наводящие вопросы могут быть разделены на несколько категорий: Вопросы по образной системе текста, его символикe. Например: Что означает приведенный в тексте образ? Что этот образ значит лично для Вас? Что этот образ значит для человека вообще? Если на первый вопрос ответ можно найти в тексте, то два остальных требуют самостоятельных рассуждений. 2. Контрастные вопросы. 3. Вопросы, оценивающие позицию автора. Вопросы, оценивающие позицию автора, могут стимулировать высказывание других, отличных от авторских точек зрения. 4. Отвлеченные вопросы. Это вопросы, которые не требуют обязательного обращения к тексту, а предполагают высказывание собственных умозаключений, связанных с нравственными аспектами, с разъяснением абстрактных категорий. 5. Сравнительные вопросы. Если доступны другие источники, связанные с обсуждаемой темой, вполне уместным станет сравнение.

Провоцируя студентов на спор, преподаватель может связывать и противопоставлять высказывания разных учащихся и просить их прокомментировать свое мнение. Свои наблюдения преподаватель может заносить в специальный журнал.

ФИО	Высказывания	Комментарии	Вопросы

На основании этих записей он может обобщить результаты дискуссии, задать дополнительные вопросы, особенно тем, кто не принимал в ней активного участия.

По результатам дискуссии можно предложить учащимся написать небольшое эссе, в котором были бы отражены ее ход и результаты. Это эссе также может стать хорошим средством для дальнейших исследований по изучаемой теме.

Перекрестная дискуссия.

Подобная дискуссия уместна, если по обсуждаемому вопросу возможно возникновение противоположных мнений. Перекрестная дискуссия помогает, с одной стороны, избежать однозначного толкования материала, а с другой – помогает студентам научиться уважать чужое мнение. Вопрос, предлагаемый для перекрестной дискуссии, должен быть стержневым для изучаемой темы, т. е. поиск аргументов для ответа должен предполагать использование всего спектра информации, конструирования причинно-следственных связей между основными понятиями темы. Преподаватель, после представления проблемы (прочтения текста/просмотра видеоролика с проблемной ситуацией), просит аудиторию разбиться на пары и начертить таблицу (по С.И. Заир-Беку).

Аргументы «за»	Аргументы «против»	Вопросы для дискуссии
		1. Согласны ли вы, что...?
		2.

Студентам предлагается заполнить таблицу. Они работают в парах, последовательно записывая несколько аргументов «за» и несколько аргументов «против». В столбце для вопросов может быть несколько вопросов, которые дополняют основной вопрос для дискуссии или являются интерпретационными. Если студент затрудняется написать аргументы, допустим, «за», если он твердо стоит на позиции «против», можно сформулировать задание так: «Запишите свои аргументы и попробуйте предугадать аргументы оппонентов». Такая постановка вопроса способствует развитию критического мышления и умению прогнозировать. После того как оба списка готовы, эта пара присоединяется к другой паре, образуя мини-группу. Они сравнивают свои записи, взвесив аргументы «за» и «против», и приходят к какому-либо выводу, который в развернутом виде выписывается на демонстрационном листе и вывешивается на стену, чтобы с ним могли ознакомиться другие мини-группы. Группа может прокомментировать сделанные выводы, приводя примеры, цитаты из текста/видео. Студентам следует внимательно слушать друг друга, не перебивать, не повторять уже высказанные мысли. Преподаватель может предложить записать понравившиеся аргументы одноклассников. Напомним, что в процессе перекрестной дискуссии каждая мини-группа должна прийти к какому-либо единому выводу (мнению). Поэтому желательно еще раз тщательно просмотреть и оценить аргументы и контраргументы и дать определенный ответ на основной вопрос дискуссии. Подобная дискуссия обеспечивает активное, глубокое, личностное усвоение знаний и может иметь гораздо более долгосрочный эффект, нежели просто прочтение текста. Активное, заинтересованное, эмоциональное обсуждение ведет к осмысленному усвоению новых знаний, может заставить человека задуматься, изменить или пересмотреть свои установки. Во время дискуссии осуществляется активное взаимодействие студентов, т.к. она обеспечивает обратную связь между ними и способствует осознанию того, насколько хорошо группа понимает обсуждаемые вопросы.

Прием «перекрестная дискуссия» помогает решать следующие педагогические задачи:

- обучение участников анализу реальных ситуаций, а также формирование умения отделять главное от второстепенного и формулировать проблему;
- моделирование особо сложных ситуаций, когда даже самый способный студент не в состоянии в одиночку охватить все аспекты проблемы, умение работать в коллективе (команде);
- формирование умений критически оценивать и защищать свои убеждения
- умение анализировать и прогнозировать ситуацию.

Эвристическая беседа – один из словесных методов обучения. Свое название эвристическая беседа получила от греческого «эвристика» – отыскиваю, открываю. Эвристическая беседа проводится на основе какой-либо проблемной ситуации. Суть эвристической беседы состоит в том, что преподаватель путем постановки определенных вопросов и совместных со студентами логических рассуждений подводит их к определенным выводам, составляющим сущность рассматриваемых явлений, процессов. При этом преподаватель побуждает студентов воспроизводить и использовать имеющиеся у них теоретические и практические познания, опыт, сравнивать, сопоставлять, делать умозаключения. Коллективная беседа создает атмосферу общей заинтересованности, что в значительной степени способствует систематизации знаний и опыта учащихся, положительно влияет на развитие творческого мышления. Решающее значение для эффективности проведения эвристической беседы имеет правильный подбор, формулировка и постановка вопросов, которые являются главным «инструментом» этого метода. Для эвристической беседы характерны вопросы основные, дополнительные и вспомогательные (наводящие). Каждый вопрос, поставленный преподавателем, должен вызывать соответствующий вопрос в сознании студентов, побуждать их к активной продуктивной мыслительной деятельности, сообразительности. Кроме того, следует отметить и такие требования к вопросам, как: краткость и точность, целенаправленность, четкость и простота формулировки. С точки зрения содержания можно выделить следующие группы вопросов, направленных на:

- сравнение и сопоставление предметов, изображений, фактов, явлений, процессов;
- уточнение сущности обсуждаемых понятий;
- выявление умений использовать знания в различных ситуациях;
- объяснение причин;
- выявление последствий результата, применения различных способов;
- доказательство, приведение доводов;
- выявление межпредметных связей и т.п.

Благодаря таким вопросам, а также собственным усилиям и самостоятельному мышлению студенты в процессе беседы приобретают новые знания. Беседу следует заканчивать подведением итогов, где преподаватель дает точные определения по вопросам, рассмотренным в ходе беседы.

Мозговой штурм

Мозговой штурм является одним из самых популярных современных приемов не только в педагогической практике, но и во многих организациях для поиска нетрадиционных решений самых разнообразных задач. Мозговой штурм (brainstorming) является наиболее свободной формой дискуссии и оперативным методом решения проблемы, а также хорошим способом быстрого включения всех членов группы в работу на основе свободного выражения своих мыслей и предложения как можно большего количества вариантов решения по рассматриваемому вопросу. Цель мозгового штурма – развитие творческого мышления. В отличие от перекрестной дискуссии, где работа осуществляется в малых группах, в мозговом штурме студенты участвуют все одновременно (иногда без участия преподавателя, который может вмешаться, если произошла заминка). Правильно организованный мозговой штурм включает три обязательных этапа. Этапы отличаются организацией и правилами их проведения: В начале первого этапа проблема должна быть четко сформулирована. Первый этап – создание банка идей, возможных решений проблемы. Принимаются и фиксируются на доске или в тетради любые предложения. При этом может быть выбран отдельный член команды для фиксации идей на бумаге. Критика и комментарии не допускаются. Второй этап – коллективное обсуждение идей и предложений. На этом этапе главное – найти рациональное в любом из предложений, попытаться объединить их в целое, т.е. комбинирование и улучшение идей. Третий этап – выбор наиболее перспективных решений с точки зрения имеющихся на данный момент ресурсов. Методы анализа и

оценки идей могут быть очень разными. Благодаря приему «мозговой штурм» могут быть решены следующие педагогические задачи:

- обучение студентов творческому мышлению;
- воспитание чувства уважения к чужой точке зрения/чужому мнению;
- воспитание чувства поддержки в коллективе;
- воспитание чувства уверенности закончить начатое дело;
- развитие креативности.

«Уголки»

Суть приема «уголки» (англ. “corners”) заключается в следующем:

после постановки проблемы, необходимо обсудить ее коллективно, определить основные точки зрения, разойтись «по углам», подготовиться и отстоять свою точку зрения. Проблема начинается с вопроса «Как?» Студенты делятся на две малые группы или более, формулируют в своей группе единую точку зрения по проблеме и в дальнейшем их задача – отстоять эту точку зрения, привлекая действенные аргументы для ее защиты. Одна из основных задач преподавателя не вмешиваться в спор, а помогать вести конструктивную дискуссию.

«Зигзаг»

Данный прием позволяет развивать следующие умения:

- анализировать текст в команде;
- вести исследовательскую работу в группе;
- доступно передавать информацию другому человеку;
- самостоятельно определять направление в изучении какого-то предмета с учетом интересов группы.

Главным достоинством «Зигзага» является овладение навыками совместного критического анализа. После предъявления общей проблемы студенты делятся на малые группы по 4–6 человек. Назовем условно эти группы *рабочими*. После того, как участники каждой малой группы знакомятся с текстом по рассматриваемой проблеме, происходит обсуждение полученной информации в каждой малой группе. Далее какое-то количество студентов переходят в новые малые группы, в зависимости от их количества, которые условно называются *экспертными*. Это делается обычно путем простого расчета на первый-четвертый. Каждая *экспертная* группа получает свое задание, которое они совместно выполняют (обсуждение по заданному вопросу), создают общий проект. После представления проектов коллективу учащиеся возвращаются в свои рабочие группы. Задача вернувшихся в свои первичные группы студентов – разъяснить своим коллегам суть полученной информации в экспертной группе так, чтобы они уяснили ключевые аспекты этой части проблемы и затем смогли их учесть при составлении общего проекта по теме. Докладчики от каждой группы представляют свои проекты, сопровождая его наглядными материалами. От каждой группы – не менее чем по одному вопросу к каждому выступлению. В зависимости от учебных задач педагог может сделать акцент на отдельных моментах выступления. Таким образом, студенты прорабатывают информацию на различных уровнях (воспроизведение, применение, анализ, синтез, оценка) и представляют результаты своей работы. На заключительном этапе преподаватель может обсудить со студентами наиболее спорные моменты изучаемого материала, предложить задания, связанные с дальнейшим развитием вопроса, исследованием дополнительных источников.

«Двухрядный круглый стол»

Прием «Двухрядный круглый стол» нацелен на обмен мнениями участников по актуальной проблеме. В процессе проведения «Двухрядного круглого стола» преподаватель формирует из студентов две группы. Первая группа образует «внутренний» круг. Участники этой группы высказываются по обсуждаемой проблеме. Участники второй группы «внешний круг» фиксируют высказывания участников внутреннего круга, готовя свои комментарии и вопросы. Комментарии могут касаться

сути обсуждаемого вопроса, процесса обсуждения во внутреннем круге, закономерностей в высказываемых позициях и их возможных причин. Участники внутреннего круга должны четко и кратко выразить свое мнение, связывая его с предыдущими высказываниями. Преподаватель осуществляет координацию работы, не вмешиваясь в содержание высказываний, направляя диалог в рамки обсуждаемой проблемы, фиксируя различные точки зрения. После окончания работы внутреннего круга преподаватель предлагает группе, образующей внешний круг, принять участие в обсуждении. Участники внешнего круга работают в соответствии с правилами, описанными выше. В конце работы преподаватель просит участников сформулировать выводы в устной или письменной форме, после чего представляет свои замечания и комментарии.

«ИДЕАЛ»

Дж. Д. Брэнсфорд (John D. Bransford) разработал стратегию решения проблем, которая может быть применима в работе с текстами и при анализе ситуаций. Эта стратегия называется «ИДЕАЛ».

I Identify a problem (**I** – Идентифицируйте проблему).

D Debate a problem (**D** – Доберитесь до ее сути, сформулируйте проблему в виде вопроса. Он должен быть предельно точным и начинаться со слова «как» (How). В вопросе должны отсутствовать отрицания (частица «не»).

E Essential solutions (**E** – Есть варианты решения. Генерирование как можно большего числа вариантов решения проблемы осуществляется посредством мозговой атаки. Любая критика запрещена. Важно количество: чем больше решений, тем лучше).

A Activity (**A** – Активная работа. Выбор оптимального варианта, взвесив все «за» и «против», выбирают лучший вариант решения проблемы).

L Logical conclusions (**L** – Логические выводы. Анализ действий, предпринятых для решения проблемы, логические выводы. На последнем этапе учащиеся анализируют проделанную ими работу).

Список вопросов для решения проблемы

1. What is the main problem? Какова основная проблема?
2. What important information have you found? Какую информацию вы находите важной?
3. What do you know about this problem? Что еще вы знаете, что помогло бы решить проблему?
4. Find three main solutions of the problem. Каковы три главных способа решения проблемы?
5. What is the most suitable solution? Why? Какой из выбранных вами способов решения проблемы наилучший и почему?

После того как студенты прослушали отрывок из текста, им предлагается решить поставленную автором проблему, которую необходимо сформулировать. Работать можно как в парах, так и в малых группах, последовательно переходя от пункта к пункту данной таблицы. После окончания работы преподаватель просит высказаться каждую пару (группу). При этом он заполняет сводную таблицу на доске. Далее студентам необходимо выбрать три способа из всего разнообразия возможных решений проблемы. В заключительной части учащиеся сравнивают выбранные ими способы решения с тем, который предложил сам автор текста. Студенты слушают текст до конца.

Кейс-метод (Case study) – метод анализа конкретных ситуаций. Кейс-метод появился в Соединенных Штатах в начале XX века и стал широко известным, прежде всего, благодаря Гарвардской школе бизнеса и Школе Государственных служащих Гарвардского Университета. Это техника обучения, которая использует описание реальных экономических, социальных, или бытовых вопросов. При работе с кейсом на основе веб-квеста обучающиеся осуществляют поиск, анализ дополнительной информации из различных областей знаний, в том числе связанных с будущей профессией с помощью ресурсов Интернет. Суть его заключается в том, что учащимся предлагают

осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой отражает не только какую-нибудь практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений (Сурмин Ю.П., 2002). В классическом кейсе должна содержаться неоднозначная информация по определенной проблеме. Но, поскольку в веб-квесте проблема уже обозначена, то при использовании данного метода его формат соблюдается частично. В методологическом контексте кейс-метод можно представить как сложную систему, в которую интегрированы различные методы познания. В него входят моделирование, системный анализ, проблемный метод, мысленный эксперимент, методы описания, классификации, дискуссии и пр. Ключевые вопросы преподавателя при анализе ситуации могут быть следующими: «Что бы вы сделали, если ...?», «Какие аспекты действия вы считаете правильными?», «Что можно было сделать лучше?», «Как вы можете решить эту проблему?», «В чем состоит проблема?», «Что может произойти, если...?», «Каковы будут последствия, если ...?» и т.п. При технологически выстроенной работе с конкретной ситуацией происходит «погружение» учащихся в определенные обстоятельства, их собственное понимание ситуации, оценивание обстановки, определение проблемы и ее сути. Затем студенты определяют свою роль в решении проблемы и вырабатывают целесообразную линию поведения. Во время подведения итогов участник ситуационного анализа должен провести коррекцию своих взглядов, соотнести их с групповыми взглядами и выработать планы на будущее. Будучи интерактивным методом обучения, кейс-метод завоевывает, как показывает практика, позитивное отношение со стороны студентов, которые видят в нем игру, обеспечивающую освоение теоретических положений и овладение практическим использованием материала.

При работе с кейсом у студентов формируются следующие компетенции:

- умения решать проблемы;
- коммуникативные умения;
- умения применять предметные знания на практике;
- умение брать на себя ответственность;
- умение быть терпимым к другим, толерантность;
- умения выделять проблему и находить пути ее решения;
- умение оценивать собственную деятельность, рефлексивные умения.

Помимо этого решение кейса позволяет развивать навыки критического мышления, а также актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении заявленной проблемы.

Приложение 7

Виды заданий с использованием технологии веб-квест

Задания на **пересказ** (retelling task) являются самыми примитивными и представляют собой самый простой пример использования Интернета как источника информации. Существует даже мнение о том, что веб-квесты, основанные только на пересказе, нельзя считать веб-квестом. Однако в большинстве случаев пересказ допускается как задание для веб-квеста при условии, что:

- формат и форма докладов учащихся заметно отличается от оригинальных материалов, то есть не является простым копированием текста из Интернета в текстовый редактор;
- учащиеся свободны в выборе того, о чем рассказывать и как организовывать найденную информацию;
- учащиеся используют навыки анализа, отбора и обработки информации.

Суть **компиляционного** веб-квеста (compilation task) заключается в том, что учащиеся должны взять информацию из различных источников и привести ее к единому формату. Финальная компиляция может быть опубликована в Интернете или

представлена в форме какого-либо осязаемого или нецифрового продукта. Например, это может быть кулинарная брошюра, составленная из рецептов в результате исследования в Интернете кулинарного туризма (распространенный вид туризма в западной Европе и США), открытки для туристов и так далее. Выполнение такого задания, в идеале, должно давать студентам практику в правильном выборе и его объяснении, организации информации, полученной из различных источников в различных формах. Для выполнения такого веб-квеста преподаватель должен:

- контролировать, чтобы учащиеся сами переработали и переформатировали информацию, полученную в различных форматах;
- установить стандарт компиляции, но часть этой работы оставить самим учащимся, а потом оценить состоятельность и разумность их выбора по результатам выполнения веб-квеста;
- потребовать от учащихся разработки собственных критериев отбора компилируемых материалов и обосновать свой выбор.

Детективы, головоломки, таинственные истории (mystery tasks), одним словом, задания-загадки привлекательны тем, что все мы любим разгадывать загадки и тайны, и иногда идеальным средством заинтересовать учащихся какой-то темой является вовлечение их в разгадку головоломки или детективной истории. Хорошо продуманный веб-квест, созданный на основе задания такого типа, требует синтеза информации из набора источников и создания головоломки, которую невозможно решить простым поиском ответа на какой-либо конкретной странице Интернета. Напротив, необходимо придумать загадку, решение которой требует:

- усвоения информации из множества источников;
- составления информации в единое целое посредством выводов и обобщений из разных источников информации;
- исключения «ложных следов», которые могут вначале показаться правильными ответами на вопросы, но при ближайшем рассмотрении таковыми не оказываются.

В основном такой вид проектов подходит для таких предметов как история, география, археология, физика, информатика и других подобных.

В **журналистских** веб-квестах (journalistic tasks) учащиеся должны собрать факты и организовать их в жанре новостного репортажа, интервью или другого журналистского жанра. Хорошо продуманное задание такого веб-квеста требует от студентов следующих действий:

- максимизировать точность изложения фактов, используя множество интерпретаций одного и того же события
- исследовать различные мнения по данной проблеме;
- углубить понимание вопроса использованием источников фоновой информации;
- осознать свою предвзятость в интерпретации проблемы и минимизировать ее влияние на результат своей работы.

Планирование и проектирование (design task) можно обозначить как конструкторский веб-квест, который требует от учащихся создания продукта или плана действий по выполнению заранее определенной цели в определенных рамках. Например, спланировать кухню, удовлетворяющую нуждам определенной семьи или найти работу и распланировать карьеру вымышленным выпускникам университета и так далее.

Веб-квест данного типа должен удовлетворять следующим требованиям:

- описывать продукт - результат деятельности обучаемых, который действительно где-то востребован или необходим;
- описывать набор материалов и другие рамки и ограничения, с которыми сталкиваются реальные создатели подобных продуктов;
- стимулировать творчество в рамках этих ограничений;

Творческие веб-квесты (creative products tasks) требуют от учащихся создания какого-либо продукта в заданном формате (картина, пьеса, постер, игра, песня, веб-сайт, мультимедийная презентация и так далее). Творческие проекты похожи на конструкторские, но являются более свободными. При оценке таких проектов следует больше внимания уделять творчеству и самовыражению студентов.

Веб-квесты по **достижению консенсуса** (consensus building tasks) предполагают поиск и представление различных, порой противоположных, мнений на одну и ту же проблему и попытку привести их к консенсусу.

Подобные проекты должны удовлетворять следующим требованиям:

- ставить учащихся на разные позиции в решении определенной проблемы посредством исследования различных источников;
- основываться на аутентичных различиях во мнениях, которые действительно выражаются кем-то где-то в реальном мире;
- давать результат в виде общего доклада для специфичной аудитории (реальной или симулированной), аналогичный формату, используемому в реальном мире (газета, рекомендации правительству и так далее).

Убеждающий веб-квест (persuasion task) имеет своей целью создание продукта, способного убедить кого-то в чем-то. Такое задание выходит за рамки обычного пересказа и требует от учащихся разработки аргументов в пользу какого-либо утверждения, мнения, варианта решения проблемы на основе материалов, полученных при работе с квестом. Конечным продуктом такого проекта может быть выступление в суде, письмо, статья или пресс-релиз, постер, видеозапись, мультимедийная презентация, веб-страница и так далее. Квесты-убеждения зачастую совмещаются с веб-квестами по решению спорных проблем, однако это происходит не всегда. Ключевым отличием их друг от друга является то, что при работе над убеждением студенты разрабатывают аргументы в пользу какой-либо точки зрения для внешней аудитории, а при работе над выработкой консенсуса – для внутренней.

Веб-квесты, ориентированные на **самопознание** (self-knowledge tasks), имеют своей целью лучшее понимание учащимися себя самих, которое может развиваться через исследование он-лайн и офф-лайн ресурсов. Веб-квест подобного рода должен задавать учащимся вопросы о них самих, на которые невозможно дать короткие ответы. Например, как они видят себя в своей будущей профессии? Задания должны строиться вокруг следующих моментов:

- долгосрочных целей;
- этических и моральных ценностей;
- самосовершенствования;
- любви к окружающему миру;
- отношению к художественной литературе и др.

Аналитический веб-квест (analytical task) исследует взаимозависимость вещей реального мира в рамках заданной темы. Такие задания дают почву для получения учащимися знаний в условиях, при которых они должны внимательно изучить одну или несколько вещей и найти в них сходства и различия, а также вычислить скрытый смысл этих сходств и различий, понять связь причины и следствия и обсудить их значение. Аналитический проект выходит за рамки простого анализа и обращается к импликациям найденных фактов. Например, при сравнении культур двух стран или народов необходимо не просто выявить их сходства и различия, а поразмышлять и порассуждать о том, что они означают, каковы их причины и следствия.

Оценочные веб-квесты (judgment tasks) представляют учащимся ряд предметов и просят их оценить или классифицировать, или выбрать решение из ограниченного списка.

Задание такого типа должно обязательно удовлетворять следующим требованиям:

- предоставлять участникам проекта систему критериев, по которым должна производиться оценка;
- требовать от самих учащихся выработки собственных критериев оценки.

Во втором случае важным условием является то, чтобы учащиеся сами объясняли и защищали свою систему оценок.

Научные веб-квесты (scientific tasks) служат для знакомства и приобщения учащихся к научным исследованиям в различных областях знаний. Интернет богат как исторической, так и свежей информацией, которая может быть полезной в любой науке.

Идеальный научный веб-квест должен включать в себя следующее:

- выдвижение гипотез, основанных на понимании фоновой информации, полученной из он-лайн или офф-лайн источников;
- проверку гипотез данными из предварительно отобранных источников;
- описание результатов и выводов в форме стандартных научных отчетов.

Ключевым моментом для создания успешного научного веб-квеста является подбор вопросов, на которые можно было бы ответить с помощью данных, размещенных в Интернете, которые соответствовали бы стандартной программе, но и не были бы общеизвестными и требовали доли реального исследования для достижения требуемого результата.

Приложение 8

Расчетные показатели контрольных срезов в контрольной и опытной группах по всем компетенциям, разбитых на отдельные умения

Таблица 1

Результаты контрольного среза студентов **контрольной** группы для выявления **исходного** уровня сформированности **языковой** компетенции.

КГ – контрольная группа; У – умение; С – студент; М – средний общий балл.

0 – низкий уровень; 0,5 – средний; 1 – выше среднего.

Пояснения умений см. ниже.

КГ	С1	С2	С3	С4	С5	С6	С7	С8	С9	С10	С11	М
У1	0,5	0	0	0	0,5	0,5	0	0	0	1	0	0,227
У2	1	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0	0	1	0	0,409
У3	0,5	0	1	0,5	1	0,5	0,5	0	0	1	0	0,454
У4	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	1	0	0,363
У5	0,5	0	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,545
У6	0,5	0	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0	0	1	0	0,318
У7	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	0,5	0	0,363
У8	0	0	0,5	0	0,5	0,5	0	0	0	1	0,5	0,272
У9	0,5	0	0,5	0	0,5	0,5	0	0	0	0,5	0,5	0,272
У10	0	0	0,5	0	0,5	0,5	0	0	0	0,5	0	0,181
У11	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,5	1	0,5	0,5
У12	0	0	0	0	0,5	0,5	0	0	0	0,5	0	0,136

Общий средний балл исходного уровня сформированности языковой компетенции контрольной группы составил 0,337 ($p \leq 0.05 - 2,07$; $p \leq 0.01 - 2,82$)

У1 – реализовывать артикуляцию звуков английского языка в продуктивных видах речевой деятельности;

У2 – воспринимать и воспроизводить интонационные особенности английского языка в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности;

У3 – переводить звуки и транскрипционные знаки английского языка в буквенную форму;

У4 – переводить буквы и звуки в транскрипционные знаки;

- У5 – владеть активным лексическим словарем в рамках заданной тематики общения в объеме 1200 ед. и более;
- У6 – оперативно использовать необходимые лексические единицы в рамках тематики, производить их замену, в случае необходимости;
- У7 – безошибочно выбирать лексические единицы в соответствии с коммуникативной задачей;
- У8 – оперативно образовывать новые словоформы с использованием средств словообразования;
- У9 – свободно пользоваться различными грамматическими конструкциями в продуктивных видах речевой деятельности;
- У10 – произвести замену одной грамматической конструкции на другую для выражения одной мысли;
- У11 – комбинировать разные грамматические конструкции в соответствии с поставленной коммуникативной задачей;
- У12 – строить высказывания на фразовом и сверхфразовом понимании связей между частями предложения и целыми предложениями.

Таблица 2

Результаты контрольного среза студентов **контрольной** группы для выявления **исходного** уровня сформированности **речевой** компетенции

КГ	С1	С2	С3	С4	С5	С6	С7	С8	С9	С10	С11	М
У1	1	0,5	1	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,590
У2	0,5	0	0,5	0	0,5	0,5	0	0	0	0,5	0	0,227
У3	0,5	0	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0	0	0,5	0	0,272
У4	0,5	0	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	0,5	0	0,272
У5	0	0	0	0	0,5	0	0	0	0	0,5	0	0,090
У6	0,5	0	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0	0,409
У7	0,5	0	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	1	0	0,318
У8	0	0	0	0	0,5	0	0	0	0	0,5	0	0,090
У9	0	0	0	0	0,5	0	0	0	0	0,5	0	0,090
У10	0,5	0	0,5	0	0,5	0,5	0	0	0	0,5	0	0,227
У11	1	0,5	1	0,5	1	1	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,727
У12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,5	0	0,045
У13*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0*
У14	0,5	0	0	0	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0	0,272

Общий средний балл исходного уровня сформированности речевой компетенции контрольной группы составил 0,259 ($p \leq 0.05 - 2,06$; $p \leq 0.01 - 2,78$)

- У1 – осуществлять поиск информации в соответствии с поставленной задачей;
- У2 – детально понимать основное содержание аутентичных общественно-политических, публицистических и прагматических текстов туристской направленности, научно-популярных и научных текстов, связанных со сферой туризма;
- У3 – выделять значимую/запрашиваемую информацию из прагматических текстов туристской направленности справочно-информационного и рекламного характера;
- У4 – понимать основное содержание аутентичных общественно-политических, публицистических (медийных) и прагматических текстов, относящихся к различным типам речи с использованием специальной лексики в области туризма;
- У5 – выделять значимую/запрашиваемую информацию в аутентичных общественно-политических, публицистических (медийных) и прагматических текстах с использованием специальной лексики в области туризма в соответствии с поставленной коммуникативной задачей;

- У6 – выстраивать монологическую речь разной направленности (описание, повествование, рассуждение) по увиденному/ прочитанному;
- У7 – начинать, вести/поддерживать и заканчивать диалог (расспрос, обмен мнениями, интервью), соблюдая нормы речевого этикета;
- У8 – уточнять информацию (переспрос, перефразирование и др.), расспрашивать собеседника, задавая вопросы и отвечать на вопросы;
- У9 – делать сообщения (кратко/подробно) по увиденному, прочитанному;
- У10 – высказывать свою точку зрения в процессе беседы, дискуссии (по увиденному, прочитанному);
- У11 – заполнять формуляры и бланки прагматического характера (анкеты, визы и пр.);
- У12 – вести запись основных мыслей и фактов (из видео и текстового материала) по изучаемой проблематике;
- У13 – оформлять резюме и сопроводительное письмо, необходимые при приеме на работу;
- У14 – выполнять письменные проектные задания (письменное оформление презентаций, рекламных и информационных буклетов, объявлений, постеров).

*Показатель У13 (оформление резюме (CV)) составил «0». Это объясняется тем, что никто из испытуемых не владел знаниями написания CV и сопроводительного письма до начала обучения.

Таблица 3

Результаты контрольного среза студентов **контрольной** группы для выявления **исходного** уровня сформированности **социокультурной** компетенции

КГ	С1	С2	С3	С4	С5	С6	С7	С8	С9	С10	С11	М
У1	0,5	0	0	0	0,5	0,5	0,5	0	0,5	1	0,5	0,363
У2	0,5	0	0	0	0,5	0,5	0	0	0	0,5	0	0,181
У3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
У4	0,5	0	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0	0	1	0	0,318
У5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	1	0,5	0,454
У6	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	1	0,5	0,454
У7	0	0	0	0	0,5	0,5	0,5	0	0	0,5	0	0,181

Общий средний балл исходного уровня сформированности социокультурной компетенции контрольной группы составил 0,351 ($p \leq 0.05 - 2,18$; $p \leq 0.01 - 3,05$)

- У1 – работать с основными типами справочного, учебного материала, информационными буклетами, аутентичными ресурсами сети Интернет при работе над проектом;
- У2 – производить отбор, классификацию, обобщение, анализ фактов и явлений соизучаемых культур при работе с различными видами текстов прагматического, публицистического характера в ресурсах сети Интернет;
- У3 – проводить аналогии, сравнения, сопоставления при изучении аспектов культуры стран родного и изучаемого языков;
- У4 – опознавать и интерпретировать лингвострановедчески- маркированные лексические единицы в аутентичных материалах туристской направленности;
- У5 – реферировать аутентичные страно-и культуроведческие материалы туристской направленности с иностранного на родной язык;
- У6 – создавать страно-и культуроведческие материалы по различным аспектам в сфере туризма в виде презентаций, докладов, рефератов, аннотаций, схем, графиков и т.п.
- У7 – представлять результаты исследовательской работы об основных тур. ресурсах, сервисах и продуктах зарубежных стран или по сопоставлению этих аспектов с российскими в виде презентаций, докладов или в сети Интернет.

Итог: Общий средний балл уровня сформированности ИКК контрольной группы в начале опытного обучения составил 0,316.

Таблица 4

Результаты контрольного среза студентов **опытной** группы для выявления **исходного** уровня сформированности **языковой** компетенции

ОГ – опытная группа; У – умение; С – студент; М – средний общий балл.

0 – низкий уровень; 0,5 – средний; 1 – выше среднего.

ОГ	С1	С2	С3	С4	С5	С6	С7	С8	С9	С10	С11	С12	М
У1	0,5	1	0	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0	0	0,333
У2	0,5	0,5	0	1	0	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0	0	0,333
У3	0,5	1	0	1	0	0	0,5	0,5	0	0,5	0	0	0,333
У4	0,5	0,5	0	1	0	0	0,5	0,5	0	0,5	0	0	0,291
У5	0,5	1	0	1	0	1	0,5	0,5	0	0,5	0	0	0,416
У6	0,5	1	0	1	0	1	0,5	0,5	0	0,5	0	0	0,416
У7	0,5	1	0	1	0	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0	0	0,375
У8	0,5	1	0	1	0	0	0	0,5	0	0	0	0	0,25
У9	0,5	0,5	0	0,5	0	0	0,5	0,5	0	0,5	0	0	0,25
У10	0	0,5	0	0,5	0	0	0,5	0,5	0	0,5	0	0	0,208
У11	0,5	1	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0,458
У12	0	1	0	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0	0	0,291

Общий средний балл исходного уровня сформированности языковой компетенции опытной группы составил 0,330 ($p \leq 0.05$ – 2,07; $p \leq 0.01$ – 2,82).

Таблица 5

Результаты контрольного среза студентов **опытной** группы для выявления **исходного** уровня сформированности **речевой** компетенции

ОГ	С1	С2	С3	С4	С5	С6	С7	С8	С9	С10	С11	С12	М
У1	0,5	1	0	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0	0,5	0,458
У2	0,5	1	0	1	0	0,5	0,5	0	0	0,5	0	0	0,333
У3	0,5	0,5	0	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0	0	0,291
У4	0,5	0,5	0	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0	0	0	0	0,25
У5	0,5	0,5	0	0,5	0	0,5	0	0	0	0	0	0	0,166
У6	0,5	0,5	0	0,5	0	0,5	0	0,5	0	0,5	0	0	0,25
У7	0,5	0,5	0	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0	0	0,291
У8	0	0,5	0	0,5	0	0	0,5	0,5	0	0	0	0	0,166
У9	0,5	1	0	0,5	0	0	0	0,5	0	0	0	0	0,208
У10	0,5	0,5	0	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0	0	0,291
У11	1	1	0,5	1	0,5	0,5	0,5	1	0	0,5	0,5	0,5	0,625
У12	0	0,5	0	0,5	0	0,5	0	0	0	0	0	0	0,125
У13*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0*
У14	0,5	0,5	0	0,5	0	0	0,5	0,5	0	0,5	0	0	0,25

Общий средний балл исходного уровня сформированности речевой компетенции опытной группы составил 0,265 ($p \leq 0.05$ – 2,06; $p \leq 0.01$ – 2,78)

*Показатель У13 (оформление резюме (CV)) составил «0». Это объясняется тем, что никто из испытуемых не владел знаниями написания CV и сопроводительного письма до начала обучения.

Таблица 6

Результаты контрольного среза студентов **опытной** группы для выявления **исходного** уровня сформированности **социокультурной** компетенции

ОГ	С1	С2	С3	С4	С5	С6	С7	С8	С9	С10	С11	С12	М
У1	1	1	0	1	0	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0	0,5	0,458
У2	0,5	0,5	0	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0	0	0,291
У3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
У4	0,5	1	0	1	0	0,5	0,5	0,5	0	0	0	0	0,333
У5	0,5	0,5	0,5	1	0	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0	0,5	0,416
У6	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0,416
У7	0,5	0,5	0	0,5	0	0	0,5	0,5	0	0,5	0	0	0,25

Общий средний балл исходного уровня сформированности социокультурной компетенции опытной группы составил 0,380 ($p \leq 0.05 - 2,18$; $p \leq 0.01 - 3,05$).

Итого: Общий средний балл уровня сформированности ИКК опытной группы в начале опытного обучения составил 0,325

Таблица 7

Результаты контрольного среза студентов **контрольной** группы для выявления **итогового** уровня сформированности **языковой** компетенции

КГ	С1	С2	С3	С4	С5	С6	С7	С8	С9	С10	С11	М
У1	1	0,5	1	0	0,5	0,5	0,5	0	0	1	0	0,454
У2	1	1	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	1	0	0,545
У3	0,5	0,5	1	0,5	1	1	0,5	0	0	1	0	0,545
У4	1	0,5	1	0,5	1	0,5	0,5	0	0	1	0	0,545
У5	1	0,5	1	0,5	1	1	1	0,5	0,5	1	0,5	0,772
У6	0,5	0,5	1	0,5	1	0,5	0,5	0	0	1	0	0,5
У7	0,5	0,5	1	0,5	1	0,5	0,5	0	0,5	1	0	0,545
У8	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,545
У9	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	1	0,5	0,454
У10	0,5	0,5	1	0	0,5	1	0,5	0	0	1	0	0,454
У11	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,590
У12	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0	0,409

Общий средний балл итогового уровня сформированности языковой компетенции контрольной группы составил 0,530 ($p \leq 0.05 - 2,07$; $p \leq 0.01 - 2,82$).

Таблица 8

Результаты контрольного среза студентов **контрольной** группы для выявления **итогового** уровня сформированности **речевой** компетенции

КГ	С1	С2	С3	С4	С5	С6	С7	С8	С9	С10	С11	М
У1	1	1	1	0,5	1	1	1	0,5	0,5	1	0,5	0,818
У2	1	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	0,5	0	0,454
У3	0,5	0,5	0,5	0,5	1	1	0,5	0	0	0,5	0	0,454
У4	1	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0	0	1	0	0,5
У5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0	0	0	0,5	0	0,363
У6	1	0	0,5	1	1	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0	0,590
У7	0,5	0,5	0,5	0,5	1	1	0,5	0	0	1	0	0,5
У8	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0	0	0,5	0	0,318
У9	0,5	0	0,5	0	1	0,5	0,5	0	0	1	0	0,363
У10	1	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0	0	1	0	0,409
У11	1	0,5	1	0,5	1	1	1	0,5	0,5	1	0,5	0,772
У12	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	0,5	0	0,363

У13	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	0,5	0	0,363
У14	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,545

Общий средний балл итогового уровня сформированности речевой компетенции контрольной группы составил 0,487 ($p \leq 0.05 - 2,06$; $p \leq 0.01 - 2,78$).

Таблица 9

Результаты контрольного среза студентов **контрольной** группы для выявления **итогового** уровня сформированности **социокультурной** компетенции

КГ	С1	С2	С3	С4	С5	С6	С7	С8	С9	С10	С11	М
У1	1	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,636
У2	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	0,5	0	0,363
У3	1	0,5	1	0,5	1	1	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,727
У4	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,5	1	0	0,454
У5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,545
У6	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,545
У7	1	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	1	0	0,5

Общий средний балл итогового уровня сформированности социокультурной компетенции контрольной группы составил 0,539 ($p \leq 0.05 - 2,18$; $p \leq 0.01 - 3,05$).

Общий средний балл уровня сформированности ИКК контрольной группы в конце опытного обучения составил 0,519.

Таблица 10

Результаты контрольного среза студентов **опытной** группы для выявления **итогового** уровня сформированности **языковой** компетенции

ОГ	С1	С2	С3	С4	С5	С6	С7	С8	С9	С10	С11	С12	М
У1	1	1	0,5	1	0,5	0,5	1	1	0,5	1	0,5	0,5	0,75
У2	1	1	0,5	1	0,5	0,5	1	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,708
У3	1	1	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,666
У4	0,5	1	0	1	0	0	1	1	0	0,5	0,5	0,5	0,5
У5	1	1	0,5	1	0,5	1	1	1	0,5	1	0,5	0,5	0,791
У6	1	1	1	1	0,5	1	1	1	0,5	1	0,5	0,5	0,833
У7	1	1	1	1	0,5	1	1	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,791
У8	1	1	0,5	1	0,5	1	1	1	0,5	1	0,5	0,5	0,791
У9	0,5	1	0,5	1	0,5	0,5	1	1	0,5	1	0,5	0,5	0,708
У10	0,5	1	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,583
У11	0,5	1	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,583
У12	0,5	1	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,625

Общий средний балл итогового уровня сформированности языковой компетенции опытной группы составил 0,694 ($p \leq 0.05 - 2,07$; $p \leq 0.01 - 2,82$).

Таблица 11

Результаты контрольного среза студентов **опытной** группы для выявления **итогового** уровня сформированности **речевой** компетенции

ОГ	С1	С2	С3	С4	С5	С6	С7	С8	С9	С10	С11	С12	М
У1	1	1	0,5	1	0,5	1	1	1	0,5	1	0,5	0,5	0,791
У2	1	1	0,5	1	0,5	1	1	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,75
У3	1	1	0,5	1	0,5	0,5	1	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,708
У4	1	1	0,5	1	0,5	1	1	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,75
У5	1	1	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,666
У6	1	1	0,5	1	0,5	1	1	1	0,5	1	0,5	0,5	0,791

У7	1	1	0,5	1	0,5	1	1	1	0,5	1	0,5	0,5	0,791
У8	0,5	1	0,5	1	0,5	0,5	1	1	0,5	1	0,5	0,5	0,708
У9	1	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,583
У10	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,541
У11	1	1	0,5	1	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,666
У12	0,5	1	0,5	1	0,5	0,5	0,5	1	0,5	1	0,5	0,5	0,666
У13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
У14	1	1	0,5	1	0,5	0,5	1	1	0,5	1	0,5	0,5	0,75

Общий средний балл итогового уровня сформированности речевой компетенции опытной группы составил 0,726 ($p \leq 0.05 - 2,06$; $p \leq 0.01 - 2,78$).

Таблица 12

Результаты контрольного среза студентов **опытной** группы для выявления **итогового** уровня сформированности **социокультурной** компетенции

ОГ	С1	С2	С3	С4	С5	С6	С7	С8	С9	С10	С11	С12	М
У1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	0,5	1	0,916
У2	1	1	0,5	1	1	1	1	1	0,5	1	0,5	0,5	0,833
У3	1	1	0,5	1	1	1	1	1	0,5	1	0,5	0,5	0,833
У4	1	1	1	1	0,5	1	1	1	0,5	1	0,5	0,5	0,833
У5	1	1	0,5	1	0,5	1	1	1	0,5	1	0,5	0,5	0,791
У6	1	1	1	1	0,5	1	1	1	0,5	1	0,5	0,5	0,833
У7	1	1	0,5	1	0,5	0,5	1	1	0,5	1	0,5	0,5	0,75

Общий средний балл итогового уровня сформированности социокультурной компетенции опытной группы составил 0,827 ($p \leq 0.05 - 2,18$; $p \leq 0.01 - 3,05$).

Итого: Общий средний балл уровня сформированности ИКК опытной группы в конце опытного обучения составил 0,749

Приложение 9

Содержательный аспект электронного учебного пособия

'Basic Concepts in Tourism Industry'

(«Основные понятия в индустрии туризма»)

Chapter 1. Tourism Industry (Глава 1. Индустрия туризма.)

Section 1. What is tourism? (Раздел 1. Что такое туризм?)

Section 2. Travel purposes. (Раздел 2. Цели путешествия)

Section 3. Tourism statistics. (Раздел 3. Туристская статистика)

Section 4. Travel types and forms of tourism. (Раздел 4. Виды и формы туризма)

Section 5. Interview with major tourist industry professionals ('VisitBritain').

(Раздел 5. Интервью с ген.директором компании «ВизитБритен»)

Тексты для дополнительного чтения по 1 главе.

Chapter 2. World Tourism Development. (Глава 2. Развитие мирового туризма)

Section 6. Evolution factors. (Раздел 6. Факторы эволюции.)

Section 7. The role of the government in tourism development. (Раздел 7. Роль правительства в развитии туризма)

Section 8. Europe. (Раздел 8. Европа)

Section 9. Asia. (Раздел 9. Азия)

Section 10. North America. (Раздел 10. Северная Америка)

Section 11. South America. (Раздел 11. Южная Америка)

Section 12. Australia and Oceania. (Раздел 12. Австралия и Океания)

Section 13. Africa. (Раздел 13. Африка)

Section 14. Tanzania's tourism sector profile. (Раздел 14. Развитие туристского сектора в Восточной Африке (на примере Кении и Танзании).)

Section 15. Russia. Russian tourist destinations. (Раздел 15. Россия. Достопримечательности России)

Section 16. High Indicators of Tourism Development in Russia (Раздел 16. Основные показатели развития туризма в России)

Section 17. Interview with major tourist industry professionals (Turkey, UAE).

(Раздел 17. Развитие отношений России с зарубежным туристским сектором (на примере Турции и ОАЭ)).

Тексты для дополнительного чтения по 2 главе.

Chapter 3. Career and Tourism. (Глава 3. Карьера и туризм)

Section 18. Jobs in tourism. (Раздел 18. Занятость в туризме)

Section 19. Tourism resources, services and products. Tour operators.

(Раздел 19. Туристские ресурсы, услуги и продукты. Туроператоры)

Section 20. Travel consultants and travel agencies.

(Раздел 20. Турагенты и турагентства)

Тексты для дополнительного чтения по 3 главе.

Помимо этого, пособие содержит семь приложений:

1. Список всех стран мира со столицами (с транскрипцией), флагами, гос. языком, населением, профилирующей религией;
2. Список всех встречающихся в учебном пособии географических реалий (моря, проливы, горные массивы, города и пр.) (всего 394 реалии) с транскрипцией и переводом;
3. Методические рекомендации по составлению презентаций на английском языке;
4. Методические рекомендации по написанию резюме для устройства на работу на английском языке (с примерами);
5. Методические рекомендации по написанию делового письма и этике деловой переписки на английском языке (с образцами деловых писем);
6. Алфавитный толковый словарь туристских терминов на английском языке;
7. Список туристических сокращений с толкованием.

Каждый раздел главы содержит тексты прагматического (объявления, рекламу, телефонные разговоры, краткие биографии, письма, краткие сообщения путешественников, таблицы, диаграммы, графики и др.), публицистического (научно-популярные статьи, репортажи, интервью и пр.) характера, а также аудио- и видеоматериалы. Материал электронного учебного пособия рассчитан на уровень иноязычной коммуникативной компетенции студентов, который соответствует рамкам Основного уровня (A1/A1+ – A2/A2+), однако, принимая во внимание разный исходный языковой уровень студентов, пособие составлено с учетом дифференцированной подготовки, в связи с чем включает также задания, рассчитанные на более высокий уровень (B1).

Электронное учебное пособие содержит следующие материалы для подготовки:

1) материалы для организации письменных видов работы (в том числе в составе ресурсов веб-квест):

- задания для организации индивидуальной, парной и групповой видов работы;
- аутентичные тексты и видеоматериалы познавательного и профессионального характера для самостоятельной и коллективной видов работы;
- систему заданий к текстам и видеоматериалам для отработки нового лексического материала и грамматических структур в режиме самостоятельной работы;
- списки активной лексики из текстов;
- система упражнений для развития продуктивных умений.

2) материалы для организации устных видов работы студентов (в том числе в составе ресурсов веб-квест):

- аутентичные тексты по изучаемым темам в рамках раздела для самостоятельной и интерактивной форм работы;
- аутентичные видеоматериалы из сети Интернет для организации самостоятельной и интерактивной форм работы;
- вербальные и изобразительные опоры (схемы, опорные списки слов и выражений, формулы речевого этикета и обороты для осуществления речевых действий в различных ситуациях общения);
- система упражнений для развития рецептивных и продуктивных речевых умений;

Работа с текстами подкрепляется выполнением тренировочных упражнений, которые должны обеспечить закрепление и отработку лексико-грамматического материала при любой форме работы студентов (самостоятельная, коллективная, интерактивная). Разработанные упражнения включают в себя упражнения на уровне слова, словосочетания, предложения и устойчивых фразеологических словосочетаний (коллокаций) и направлены на обеспечение целенаправленного развития речевых умений студентов в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности на основе текстового/видеоматериала и без опоры на него. Например, подбор англоязычных дефиниций к словам из текста, составление предложений с данными словами, завершение предложений и т.д. Такая работа часто происходит с использованием приемов ТРКМ. Ниже перечислены основные виды упражнений:

- нахождение или составление основных дефиниций профессиональной направленности (в письменной или устной формах);
- подбор синонимов/омонимов/омофонов/антонимов к словам из текста;
- замена предложенных слов синонимами/антонимами;
- группировка слов по грамматическим признакам;
- определение лишнего слова из ряда предложенных, объединенных одной тематикой;
- образование различных форм слова с единым корнем;
- составление предложений по предложенной теме;
- составление коллокаций со словами из текста;
- использование предложенных коллокаций (из текста/видео) в собственном контексте;
- исправление ошибок в словах (орфография), предложениях (грамматические обороты);
- завершение предложений на основе прочитанного/просмотренного материала;
- подбор прилагательных к существительному или наоборот, отгадать существительное по предлагаемому набору прилагательных.

Аутентичные видеоматериалы продолжительностью 2-7 минут (в том числе для создания веб-квестов) подбирались из сети Интернет в соответствии с текущей тематикой. При отборе материала мы стремились к тому, чтобы ролики содержали от 5 до 20 процентов незнакомой лексики, значение которой студенты должны определить либо из контекста, либо благодаря визуализации, что способствует развитию у них умений контекстуальной догадки.

Отобранные видеосюжеты соответствуют познавательным интересам студентов и способствуют получению профессиональных знаний. Они позволяют обеспечить:

- приближение к культуре разных стран мира (в том числе и стран изучаемого языка);
- рассмотрение вопросов профессиональной направленности в новом ракурсе;
- знакомство с языковыми реалиями носителей языка.