



**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

На правах рукописи

ГИЛЬМАНОВА СВЕТЛАНА АЛЕКСАНДРОВНА

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ
ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ
ФАКУЛЬТЕТОВ**

Направление подготовки 44.04.01. Педагогическое образование

Теория и практика преподавания иностранных языков в высшей школе

Диссертация на соискание академической степени магистра

Проверка на объем заимствований:
73,04 % авторского текста

Выполнил (а):
Студент (ка) группы ЗФ-303/142-2-1
Гильманова С.А.

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована

зав. кафедрой, доктор педагогических
наук, профессор
Быстрой Е. Б.

Научный руководитель:
кандидат педагогических наук, доцент
Челпанова Е.В.

Быстрой

**Челябинск
2019**

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|-----|
| ВВЕДЕНИЕ | 3 |
| ГЛАВА 1. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции как методико-педагогическая проблема..... | 11 |
| 1.1. Сущность и структура иноязычной коммуникативной компетенции | 11 |
| 1.2. Модель развития иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых факультетов (на основе метода веб-квест)..... | 28 |
| 1.3. Педагогические условия формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых факультетов | 53 |
| Выводы по главе 1..... | 74 |
| ГЛАВА 2. Опытно-экспериментальная работа по развитию иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов..... | 77 |
| 2.1. Цели, этапы и принципы опытнo-экспериментальной работы по развитию иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов..... | 77 |
| 2.2. Реализация модели развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов с использованием метода веб-квест..... | 96 |
| 2.3. Анализ результатов опытнo-экспериментальной работы | 108 |
| Выводы по главе 2..... | 119 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 122 |
| БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК | 125 |
| Приложение 1 | 140 |
| Приложение 2 | 141 |
| Приложение 3 | 142 |
| Приложение 4 | 143 |
| Приложение 5 | 144 |

ВВЕДЕНИЕ

В нашей стране за последние десятилетия произошли колоссальные изменения в разных сферах жизни, которые привели к изменению требований подготовки квалифицированных бакалавров и магистров. Современное образование перешло на компетентностную модель, что повлекло появление новых задач высшего образования. Согласно этой модели, студенты учатся в короткие сроки и благополучно находят решение разным проблемам, а также без трудностей разбираются в разных областях деятельности в ситуации научно-технического прогресса нынешнего многокультурного социума (Н.И. Алмазова, В.И. Байденко, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, И.В. Роберт, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков).

Изучение иностранного языка должно соответствовать современным стандартам и целям, учитывать и оптимизировать накопившийся опыт развития иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых факультетов.

В современном мире востребованными являются специалисты, способные и готовые к взаимодействию с носителями языка. Препятствием на пути такого взаимодействия может стать незнание или неправильная интерпретация национально-культурных особенностей речевого и неречевого поведения партнера, что на социально-практическом уровне свидетельствует о необходимости развития иноязычной коммуникативной компетенции.

На законодательном уровне актуальность исследования заложена в требованиях ФГОС ВО, направленных на итоговый результат, выраженный в компетенциях (общекультурной – ОК и профессиональной – ПК) [104].

В нашей работе мы исследуем процесс развития иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) в качестве ценного звена профессиональной компетенции специалистов, развиваемый в процессе обучения в высшей школе на неязыковых факультетах.

Определение и особенности развития коммуникативной компетенции освещены в трудах знаменитых отечественных ученых и современных педагогов, таких как Л. Г. Антропова, Е. А. Быстрова, Н. Д. Гальскова, Н. Н. Доловова, И. А. Зимняя, В. В. Острова, В. Н. Панфёров, Л. А. Петровская, Д. Э. Розенталь, А. В. Хуторской, Е. Н. Ширяева и других исследователей. На основе этих трудов мы смогли изучить вопрос развития коммуникативной компетенции в качестве системного педагогического феномена. Такие ученые как М.Э. Багдасарян, М.Г. Евдокимова, О.Ю. Маркова и др. детально изучили сферу иноязычного профессионального образования.

В качестве научной методологии исследования проблемы выступает компетентностный подход. Российские ученые, например В.И. Байденко, И.А. Зимняя, В.А. Козырев, В.В. Краевский, В.А. Сластенин, А.В. Хуторской, Н.В. Яковлева и др., тщательно описали содержание данного подхода. Среди зарубежных ученых, которые занимались вопросом развития коммуникативной компетенции с помощью компетентностного подхода, можно выделить M.Canale, N. Chomsky, T. Hedge, D. H. Hymes, M. Swain, D. S. Taylor и других авторов. При изучении вопросов формирования иноязычной коммуникативной компетенции специалистов нами были использованы работы М. А. Арской, Л. В. Богдановой, Е. П. Кобелевой и других ученых. Кроме того, целый ряд новейших исследований посвящен вопросам обучения иностранным языкам студентов неязыковых вузов (О. А. Журавлева, Л. Ю. Зиновьева, Т.В. Алдонова, С.А. Алферова, М.А. Боготырева, О.В. Васильева, Н.А. Виноградова, С.Л. Клементьева, М.С. Кузьмина, Ю.Л. Могилевич, Т.В.

Перепелкина, О.Г. Полякова, Г.А. Сидоренко, И.В. Сорокина, Л.Б. Якушкина). Данные работы обосновывают актуальность исследования на теоретико-методологическом уровне.

Однако большинство выпускников неязыковых вузов не используют иностранный язык для своего профессионального и личностного роста, не способны общаться с носителями языка.

Таким образом, **актуальность** исследования вытекает из **противоречия** между законодательно-обусловленной, методологически обоснованной потребностью общества в подготовке профессионалов, способных к взаимодействию с носителями языка, и низким уровнем развития иноязычной коммуникативной компетенции выпускников неязыковых вузов.

Вышеизложенное противоречие привело к формулировке **проблемы**, а именно, как и каким образом, должно быть организовано развитие иноязычной коммуникативной компетенции в высшем неязыковом образовании.

Целью обучения ИЯ на неязыковых факультетах является достижение определенного уровня развития иноязычной коммуникативной компетенции. уровень должен быть развит до такой степени, чтобы выпускник мог коммуницировать на неродном языке в профессиональной среде (Т.П. Аванесова, А.П. Астадурьян, Н.Н. Гавриленко, О.А. Григоренко, М.Г. Евдокимова, В.Н. Зыкова и др.). И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Р.П. Мильруд, В.В. Сафонова, Ю.А. Сеница, Н.Г. Соколова, M.Canale, D.H. Hymes, J. Van Ek, S.J. Savignon, M. Swain, E. Tarone и др. ученые выработали и детально изложили структуру ИКК.

Проанализировав уровень владения иностранным языком в образовательных учреждениях России, мы постановили, что современная образовательная среда должна поменять содержание учебных программ по иностранному языку для обучения студентов неязыковых факультетов в

вузе. Кроме этого, необходимо создать новейшую модель обучения, которая бы брала в расчет специфику профессиональной деятельности. Также следует применять передовые методы обучения, так чтобы учащийся активно участвовал в поиске и обработки данных для накопления, организации и структурирования полученных знаний. Все эти знания будут важны при осуществлении профессиональной коммуникации на иностранном языке. К подобным новаторским методам развития ИКК студента можно отнести проектную методику. М.Г. Евдокимова, В.В. Копылова, Е.С. Полат, В.В. Сафонова, Я.В. Тараскина, W.H. Kilpatrick, M. Knoll детально изучили метод проектов в своих исследованиях. На сегодняшний день в проектной методике широко применяются информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), которые описаны и проанализированы М.Г. Евдокимовой, Е.С. Полат, П.В.Сысоевым. Кроме того, применяются различные учебные Интернет-ресурсы (П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев), к примеру, метод веб-квест (J. Ophus, G. Dudeneu, J. A. Farreny, V. Dodge, T. March).

Ученые, исследовавшие веб-квест, утверждают, что он имеет точную структуру и его целью является всестороннее исследование конкретной проблемы, которая нередко связанной с будущей работой студентов.

Необходимость формирования у студентов иноязычной коммуникативной компетенции подтверждается множеством исследований (В.А. Звягинцев, И.А. Зимняя, Л.В. Щерба и др.) и нормативными документами (материалы Совета Европы «Ключевые компетенции для Европы», государственный стандарт) [141].

Актуальность и недостаточная разработанность обозначенной выше проблемы обусловили выбор темы исследования: **«Педагогические условия развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов».**

Объект исследования: процесс обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов.

Предмет исследования: развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов.

Гипотеза исследования: развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов будет эффективным при условии, что: главный смысл термин ИКК студентов неязыковых факультетов будет *раскрыт* и его содержание будет четко *определено*; *будут определены и разъяснены* педагогические условия, гарантирующие результативное развитие ИКК студентов неязыковых факультетов; *разработана* педагогическая модель развития ИКК студентов неязыковых факультетов; *определены и содержательно объяснены* критерии оценки ИКК студентов и *раскрыты* уровни развития ИКК.

Цель исследования: разработать, обосновать и апробировать модель развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов и комплекс педагогических условий ее эффективного развития. Поэтому анализируется понятие иноязычной коммуникативной компетенции, определяются основные направления и подходы развития иноязычной коммуникативной компетенции, разрабатывается модель, устанавливаются основные характеристики педагогических условий развития данной компетенции.

Для достижения поставленной цели планируется решение **задач**:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов;
2. Уточнить сущность понятия и структуру ИКК студентов неязыковых факультетов и современные педагогические подходы к ее формированию.
3. Разработать педагогическую модель развития ИКК.

4. Выявить педагогические условия, гарантирующие развитие ИКК студентов неязыковых факультетов.

5. Спроектировать и экспериментально проверить диагностический инструментарий оценки уровня развития коммуникативной компетенции студентов вузов.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в том, что дано теоретическое обоснование важности развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов и предложено лингводидактическое описание особенностей развития ИКК студентов неязыкового профиля посредством метода веб-квест. Помимо этого, определены педагогические условия, позволяющие успешно развивать ИКК студентов неязыковых факультетов; разработаны методическая модель развития ИКК студентов неязыкового профиля посредством метода веб-квест и алгоритм работы, обеспечивающий последовательность развития ИКК студентов.

Практическая значимость работы заключается в разработке модели развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов (на основе метода веб-квест) и разработке электронного руководства «Basic concepts in tourism industry» (Приложение 4). Эта модель и пособие могут быть ценными для всех учителей иностранных языков, поскольку помогают развивать умение учащихся активно участвовать в иноязычном общении в своей профессиональной деятельности.

Структура работы включает введение, две главы по три параграфа каждая, заключение, библиографический список и приложения. Во введении обоснована актуальность темы магистерской диссертации, сформулирована ее цель, объект и предмет, гипотеза и задачи. Кроме того, в введении предъявлены методологические основы, изложены методы исследования и представлена структура работы. В первой главе

раскрываются теоретические основы развития иноязычной коммуникативной компетенции, разработана модель и педагогические условия ее развития. Вторая глава практическая, в ней ставится цель опытно-экспериментальной работы, разрабатывается непосредственно модель преподавания, которая учитывает все педагогические условия, гарантирующие развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов. Помимо этого, проводится опытно-экспериментальная работа, подводятся итоги и анализируются результаты. Заключение работы включает в себя подведение итогов проведенного исследования, формулировку основных выводов.

Библиография включает в себя наименования работ российских и зарубежных методистов и психологов, лингвистов, интернет-ресурсы, словари, материал которых использовался в ходе исследовательской работы.

Для реализации цели и решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования**:

- теоретические (изучение психолого-педагогической, научно-методической и лингвистической литературы по проблеме исследования; анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение, моделирование);
- эмпирические (педагогическое исследование, наблюдение, тестирование, анкетирование, изучение результатов творческой деятельности студентов);
- математические (статистическая обработка данных, количественный и качественный анализ результатов исследования).

Опытно-поисковая база исследования: Опытно-экспериментальная и аналитическая работа осуществлялась на базе Русско-Британского института управления г. Челябинск. Эксперимент длился два года (2017-2018).

Апробация и внедрение. Основные положения и результаты исследования были отражены в публикациях автора: статья на научно-практической конференции ««Наука XXI века: взгляд в будущее»» по теме «Развитие иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся в процессе изучения иностранного языка» (2018), статья в научном электронном периодическом журнале «Наука и просвещение»: «Педагогические условия развития иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыкового профиля» (2018), «Веб-квест как способ развития иноязычной коммуникативной компетенции» (2018).

ГЛАВА 1. РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК МЕТОДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

1.1. Сущность и структура иноязычной коммуникативной компетенции

Трудоустройство выпускников вузов является проблемой как выпускников, так и самих высших учебных заведений. Поэтому важной конкурентной привилегией высшего учебного заведения на рынке образовательных услуг, привлекающей больше абитуриентов, является увеличение гарантии трудоустройства после завершения образования. Следовательно, педагог обязан научить студентов быть конкурентоспособными, а не только развить в них основные навыки.

К показателям конкурентоспособности будущего специалиста можно отнести: профессиональную компетентность, произвольность мышления, принятие самостоятельных решений, творческие и эмоциональные умственные способности. [67].

Следует обратить внимание, что при разработке ООП вуза учитываются спрос рынка труда, традиции и заслуги научно-педагогической школы конкретного вуза [64].

На сегодняшний день основная масса выпускников российских вузов не могут найти работу по специальности. Согласно отчету кадровых служб в РФ, только 40% выпускников вузов устраивается на работу по специализации. В какой-то степени это связано с тем, что в высших учебных заведениях студенты получают как правило, теоретические знания, а не практические навыки. Другая проблема заключается в неумении выпускников высших учебных заведений коммуницировать в процессе трудоустройства.

Прежде всего, система знаний, умений и навыков, получаемых студентами в вузе, должна быть нацелена на практическое применение в профессии. Е. Климов утверждает, что в период обучения в высшей школе студент проходит стадию профессиональной подготовки. В ходе этого этапа обучения трансформируется самосознание, преобразуется направленности личности, компетентность, иные черты индивидуальности. Кроме этого, осуществляется понимание ценности профессиональной целостности, усвоение профессионально ценностных знаний, умений, навыков, развиваются профессионально значимые качества, формируются их системы [41, с. 167-169]. Педагог должен развивать в своих студентах интерес и желание к изучению иностранного языка, который может пригодиться в последующей профессиональной деятельности. Для этого необходимо влиять на мотивацию студента.

По прошествии нескольких лет стало понятно, что статус иностранного языка в российском обществе кардинально возрос. Он позволяет успешно функционировать в жизни. Вдобавок теперь иностранный язык стал важным обстоятельством культурного и социального развития личности.

В связи с изменением статуса иностранного языка в социуме, были преобразованы цели обучения и программы, стали широко применяться инновационные методы, улучшились приемы личностного развития учащегося. По окончании обучения в вузе современное общество желает получать квалифицированных специалистов в своей сфере, а также имеющих высокоразвитую иноязычную компетенцию.

Проблема иноязычной коммуникативной компетенции студента неязыкового факультета изучается на протяжении многих лет. Прошедшие 10 лет она разносторонне анализировалась в исследованиях, например, М. А. Исаевой с позиции контекстного подхода в подготовке менеджеров (2013), А. В. Малаевой в контексте использования кейс-методов (2012), И.

А. Зайцевой с проблемой технологии уровневой дифференциации (2007), Л. П. Кистановой с исследованием ситуативно-тезаурусного подхода (2006) и др. Исследовались способы формирования иноязычной коммуникативной компетенции в процессе вузовской подготовки будущих юристов (И. В. Касьянова, 2005), экологов (Э. В. Бибилова, 2006), педагогов-психологов (С. С. Киржинова, 2010), специалистов туристической индустрии (Л. П. Кистанова, 2006), менеджеров (И. В. Чичикин, 2010), студентов технических специальностей (А. И. Курпешева, 2013; И. В. Шукурова, 2006), у будущих учителей (Е. В. Челпанова, 2005) и др.

Кроме того, огромное количество отечественных и зарубежных ученых исследовали проблемы формирования и развития коммуникативной компетенции в ходе обучения иностранному языку, среди которых: М. Н. Вятютнев, И. А. Зимняя, Н. И. Гез, Е. И. Пассов, И. Л. Бим, В. В. Сафонова, Д. Хаймс и др.

Такое внимание исследователей к данному вопросу объясняется сменой модели преподавания и изучения иностранного языка, ставящей во главу угла коммуникативные цели, подразумевающие живое владение языком, противопоставленное статичному объему знаний, когда выполнение учебной программы и соответствие учебному плану является самоцелью для обучающего и обучающегося. Иностранный язык становится эффективным орудием для достижения профессиональных и личных целей, а личностный и деятельностный подход в обучении позволяют студенту понять важность процесса изучения иностранного языка и результаты своей работы.

Однако окончательное определение термина «иноязычная коммуникативная компетенция» отсутствует из-за сложного компонентного состава, субъективности, личностно-ориентированного характера, индивидуализации по отношению к каждому пользователю языка, широкий охват осуществления (бытовая, профессиональная,

научная, техническая сфера), сложность процесса общения, спорный характер понимания слов «коммуникация», «компетентность», «компетенция» и пр.

Современные авторы разделяют понятия «компетентность» и «компетенция». Проанализировав работы некоторых лингвистов, мы пришли к выводу, что «компетентность - умственно и личностно обусловленная способность человека к практической деятельности». Под понятием «компетенция», мы понимаем «содержательный элемент данной способности в виде знаний, умений, навыков» [1]. Именно компетенции являются тем, чему следует учить и учиться. «Говоря об изучении иностранного языка, компетенция характеризует определенный уровень владения языком и включает взаимосвязанные компетенции: языковую (или лингвистическую), дискурсивную, речевую и коммуникативную» [111, с. 117-118]. Согласно новейшим исследованиям, число иноязычных компетенций возросло, так как к их числу стали относиться социокультурная, аналитическая, стратегическая, профессиональная, социальная и другие компетенции.

Е.И. Литневская трактует термин коммуникативная компетенция как «овладение всеми видами речевой деятельности и элементами культуры устной и письменной речи, основными умениями и навыками использования языка в жизненно важных для данного возраста сферах и ситуациях общения» [53, с. 39].

Целью обучения иностранному языку является развитие коммуникативной компетенции, согласно мнению многих зарубежных исследователей. И.А. Зимняя согласна с мнением зарубежных коллег и определяет коммуникативную компетенцию, как «умение человека играть роль субъекта коммуникативной деятельности общения» [34, с. 27].

Согласно М. Р. Львову, «Коммуникативная компетенция – понятие, обозначающее знание языка (родного и неродного), его фонетических

особенностей, лексических и грамматических единиц, стилистики, культуры речи, владение этими средствами языка и видами речевой деятельности – говорения, аудирования, чтения, письма – в пределах социальных, профессиональных, культурных требований человека. Коммуникативная компетенция приобретается в результате естественной речевой деятельности и в результате специального обучения» [57, с. 92–93].

Проанализировав трактовки разных авторов, стало возможным определить коммуникативную компетенцию как владение сложными коммуникативными навыками и умениями, знание культурных норм и ограничений в коммуникации, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, классовому складу ума и проявляющихся в рамках данной деятельности.

М. Каналь (M. Canale) и М. Суэйн (M. Swain) выявили, что структура коммуникативной компетенции включает в себя четыре составляющих, которые образуют общение. (Рисунок 1)



Рисунок 1. Структура коммуникативной компетенции по М. Canale и М. Swain

Грамматическая компетенция состоит из лексики, фонетики, орфографии, семантики и синтаксиса. Социолингвистическая компетенция включает соответствие высказываний по форме и смыслу в конкретной ситуации контекстному фону, а дискурсивная подразумевает умение связно и логично излагать свои мысли в устной и письменной речи. Под стратегической компетенцией авторы понимают умение возмещать

недостаток знаний языка, речевого и социального опыта общения с представителями другой культуры на чужом языке при помощи специальных средств общения.

С точки зрения Ван Эка (Van Ek J.A.) структура коммуникативной компетенции включает:

- 1) лингвистическую компетенцию (знание лексики и грамматики);
- 2) социолингвистическую компетенцию;
- 3) дискурсивную компетенцию;
- 4) стратегическую компетенцию;
- 5) социокультурную компетенцию (знакомство с социокультурным контекстом);
- 6) социальную компетенцию (желание и готовность общаться, способность контролировать ситуацию). (Рисунок 2)



Рисунок 2. Структура коммуникативной компетенции по Ван Эку

И.Л. Бим делит коммуникативную компетенцию на:

- 1) языковую;
- 2) тематическую;
- 3) социокультурную;
- 4) компенсаторную компетенции. (Рисунок 3)

И.Л. Бим утверждает, что все эти компетенции связаны с навыками чтения, говорения, письма и аудирования.



Рисунок 3. Структура коммуникативной компетенции по И.Л. Бим

Австрийские исследователи С. Буттарони и А. Паула воспринимают язык с одной стороны, как компетенцию, с другой – как перформацию. Компетенция базируется на словарном запасе, грамматике и прагматике, а также неречевых коммуникационных средствах. Язык как перформация связан с коммуникацией, действием и взаимодействием. [117].

Формирование образования, нацеленного на развитие компетенций (competence-based education– CBE), берет начало в 70-х гг. XX века в Америке. Н. Хомский был первым, кто ввел понятие «компетенция». Он взял за основу идею Вильгельма фон Гумбольдта, которая заключалась в необходимости соизучения языка и культуры. [109].

Термин «коммуникативная компетенция» в научную литературу вводит Д. Хаймс. Он трактует ее как внутреннее знание ситуационной допустимости языка; как способности принимать активное участие в речевой деятельности. Д. Хаймс обнаружил, что владение языком предполагает знание грамматики и лексики, а также ситуаций их применения [18, с. 180].

Феномен иноязычная коммуникативная компетенция (ИКК) находится под пристальным наблюдением ученых на протяжении многих лет. Некоторые ученые (Гез, 1984; Халеева, 1989; Hymes, 1983 и др.) формулируют данную компетенцию как умение комментировать и выражать свои мысли согласно ситуации общения и социокультурным правилами данного общества.

Н.И. Гез понимает под иноязычной коммуникативной компетенцией умение корректно применять язык в разных социально-обусловленных обстоятельствах [19]. Кроме знаний о языке, ИКК включает умение сопоставлять речевые высказывания с целями и ситуацией общения, а также умение правильно выстраивать общение, беря в расчет культурные и социальные нормы коммуникативного поведения.

По мнению других ученых (Вятютнев, 1983; Кавнатская, 1999; Сафонова, 1991; Соколова, 1999; Canale M., 1980; Hymes, 1972; Kupper-Herr, 1982), иноязычная коммуникативная компетенция - «уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками и умениями, согласно которым учащийся может изменять речевое поведение». [84, с.99].

На наш взгляд иноязычная коммуникативная компетенция - это единство знаний, умений и навыков, которое позволяет осуществить деятельности по пониманию и продуцированию текстов в конкретной ситуации общения (контексте) на чужом языке.

В итоге мы можем утверждать, что иноязычная коммуникативная компетенция - компонент общей и профессиональной компетенций. Кроме того, она является главной целью обучения иностранному языку на неязыковом факультете. Признаком развития ИКК является способность студента безошибочно применять правила социального поведения и речевого этикета в общении с иностранцами в заданной ситуации общения.

Ученые исследуют ИКК как образование с множеством составляющих элементов. Существует огромное количество моделей ИКК (И.Л. Бим, Л.К. Гейхман, В.В.Сафонова, Е.Н.Соловова, Д.Хаймз, Дж. А. Ван Эк), в структуру которых входят 3-6 компонентов. К числу этих элементов относят: языковой, лингвистический, прагматический, организационный, дискурсивный, социолингвистический, стратегический, учебный, тематический, речевой, компенсаторный, социокультурный и

социальный. Основная масса ученых выделяют следующие компоненты: языковой – «умение строить грамматически правильные высказывания на основе изученных правил» [35 с. 28]; социолингвистический - способность применять и варьировать языковые формы в зависимости от ситуации; социокультурный - знание социокультурного контекста; дискурсивный - «способность понять и связывать между собой отдельные высказывания в коммуникативных моделях»; стратегический компонент - умение пользоваться словесными и жестовыми средствами общения для восполнения пробелов в знаниях [144, с.1-2; 145, с.80].

Структура иноязычной коммуникативной компетенции В.В. Сафоновой включает в себя:

- 1) языковую компетенцию;
- 2) речевую компетенцию;
- 3) социокультурную компетенцию, в состав которой входит: лингвострановедческая, социолингвистическая и культуроведческая компетенции. (Рисунок 4)



Рисунок 4. Структура иноязычной коммуникативной компетенции по В.В. Сафоновой

Структура иноязычной коммуникативной компетенции Н.Г. Соколовой выглядит точно также, однако последние три компетенции она относит к социокультурной и межкультурной компетенциям. Н.Г. Соколова делит межкультурную компетенцию на общекультурную и профессиональную, состоящую из межкультурной педагогической и межкультурной методической компетенций. (Рисунок 5)



Рисунок 5. Структура коммуникативной компетенции по Н.Г. Соколовой

В основе нашего исследования лежит модель ИКК В.В. Сафоновой. Наш выбор структуры ИКК можно объяснить тем, что обучение ИЯ студентов неязыковых факультетов относится к обучению ИЯ для специальных целей и социокультурная компетенция играет особую роль из-за особенностей профиля.

Исходя из разницы между понятиями «компетентность» и «компетенция», мы пришли к заключению, что компетенция - это часть целого, составляющая деятельностную сторону применения иностранного языка, а компетентность – личностное качество, эмоционально-ценностное отношение к выполняемым действиям. Компонентами компетентности являются компетенции, обеспечивающие речевые и неречевые виды деятельности пользователя языка, которые развиваются в ходе обучения в высшей школе.

Компетентность не является устоявшейся системой, поскольку овладение и совершенствование знаний иностранного языка – это непрерывающийся процесс, а также для всех людей она имеет свое содержание и определяется прогнозируемыми целями иноязычного общения.

Сужая понятие иноязычной коммуникативной компетенции до понятия профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции,

мы говорим о готовности к профессиональной деятельности и умении оперировать иностранным языком в профессиональной сфере общения. Для начала это касается выпускника неязыкового факультета, поскольку он должен быть готов воспринимать тексты на другом языке с целью получения профессионально значимой информации. Важно готовить студента к тому, что в условиях профессиональной деятельности возникнет необходимость в устной коммуникации, деловой переписке, публичных выступлениях, переводе с помощью компьютерных систем автоматизации перевода и электронных словарей.

Иноязычная компетенция расширяет круг интересов специалиста, позволяет ему успешно вести свою профессиональную деятельность, особенно с зарубежными партнерами.

Иноязычная коммуникативная компетенция является актуальной проблемой, что объясняется наличием разных точек зрения на понимание содержания данного термина. Коммуникативная компетенция заложена в «ядре» всех других компетенций. Отечественные ученые, такие как: И. А. Зимняя, В. В. Сафонова, Е. Н. Соловова и другие, уже долгое время занимаются разработкой теоретических и практических вопросов развития иноязычной коммуникативной компетенции. Исследователи трактуют иноязычную коммуникативную компетенцию как: «умение реализовать взаимодействие при помощи языка, то есть излагать свои мысли и делиться ими в разных условиях в процессе общения с собеседниками, верно применять систему языковых и речевых норм, предпочитая коммуникативное поведение, которое вполне подходит для тех или иных условий общения» [85, с. 104], «как способность личности верно толковать для себя и использовать иностранный язык в соответствии с социолингвистической задачей в реальной жизни» [34, с. 74].

Мы считаем, что более точную формулировку данного понятия дает И. А. Зимняя: «овладение 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; ориентацию в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету» [36, с. 13].

На сегодняшний день можно выделить две основные группы компонентного состава иноязычной коммуникативной компетенции: Общеευропейский и Российский, которые имеют общие черты. Российский вариант включает: языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную, учебно-познавательную компетенции. Общеевропейский вариант состоит из: лингвистической, социолингвистической, социокультурной, дискурсивной, стратегической, социальной компетенций.

Под *языковой компетенцией* понимается способность конструировать предложения, используя грамматически правильные формы и синтаксические построения, а также понимание смысловых отрезков в речи, организованных в соответствии с существующими нормами иностранного языка. Согласно определению Н. Хомского, языковая компетенция – это способность понимать/использовать правильно построенные предложения с помощью усвоенных языковых знаний и правил их соединения [109]. А.П. Василевич понимает под языковой компетенцией использование речевых умений, которые позволяют общаться и изучать язык как учебный предмет [9]. По М.Н. Вятютневу языковая компетенция - набор правил для передачи значений с помощью единиц языка различных уровней; умение говорящего пользоваться системно-структурными образованиями семантического, синтаксического, морфологического и фонологического характера [16]. А.А. Леонтьев определяет языковую компетенцию как языковую способность, языковой процесс и языковой стандарт [51].

Социолингвистическая компетенция характеризуется умением подбирать и использовать языковые формы и средства в зависимости от ситуации, цели общения и социальных ролей собеседников.

Речевая компетенция - способность человека понимать разные виды коммуникативных высказываний, а также умение строить целостное, связанное и логическое высказывание разных стилей (статья, письмо, эссе и т.д.). По мнению В.В. Сафоновой учащиеся должны научиться свободно и живо говорить, без трудностей воспринимать речь на слух. Основной задачей преподавателя является обеспечение речевой практики общения.

Социокультурная компетенция - целостность знаний о национально-культурных особенностях страны изучаемого языка, способность разделять общее и специфическое в культуре родной страны и страны изучаемого языка. [4]. И.Л. Бим понимает социокультурную компетенцию как поведенческую, а также этикетную, предполагающую знание социокультурного контекста [6].

В составе социокультурной компетенции В.В. Сафонова выделяет *лингвострановедческую, социолингвистическую и культуроведческую компетенции*, которые являются социальной основой иноязычной коммуникативной компетенции участников иноязычной коммуникации. В.В. Сафонова утверждает, что эти компетенции зависят друг от друга и каждая последующая компетенция формируется на базе предыдущей. [84].

Р.К. Миньяр-Белоручев рассматривает *лингвострановедческую* компетенцию как систему представлений об обычаях, традициях, реалиях страны изучаемого языка, на основе которой можно получать практически ту же информацию из лексики, что и его носители, и достигать коммуникации [65]. А.Л. Бердичевский утверждает, что лингвострановедческая компетенция - это знание новейших особенностей социокультурного развития стран изучаемого языка и умение изменять речевое поведение согласно им [5].

По мнению Ю.В. Манухиной, социалингвистическая компетенция - совокупность знаний, умений и навыков, которые позволяют реализовывать межкультурное общение «с учетом ситуации, правил употребления языковых единиц и жестов» [59, с. 32–33].

По мнению М.Ф. Овчинниковой социалингвистическая компетенция – это «умение языковой личности адекватно общаться согласно ситуации, беря во внимание коммуникативную цель, намерения, социальные статусы собеседников в соответствии с социалингвистической нормой и установками национально - лингвокультурного сообщества» [73, с. 28–29].

Суть *культуроведческой* компетенции, по мнению С.В. Харитоновой заключается в творческом усвоении и понимании ценностей родной культуры, так и в других культурах [106].

Рассмотрев огромное количество трактовок компонентов социокультурной компетенции, мы умозаключили, что лингвострановедческий компонент – это лексика с национально-культурной семантикой и умение их употреблять в межкультурном общении; социалингвистический компонент – языковые свойства разных социальных слоев, поколений, полов, диалектов; культуроведческий компонент - социокультурный, историко-культурный, этнокультурный фон.

Исходя из особенностей направления обучения студентов неязыковых факультетов, социалингвистическая компетенция наиболее важна при развитии ИКК, например, студенты туристического профиля, должны овладеть знаниями в области туризма разных стран, в том числе и страны изучаемого языка.

В ходе формирования социокультурной компетенции у студентов необходимо также развивать умение соотносить элементы иноязычной культуры с элементами собственной культуры. Мы считаем, что при обучении иностранному языку педагоги должны давать студентам

информацию о родной стране и языке. Благодаря формированию социокультурной компетенции студенты приобретают разнообразные умения, например, способность высказываться в рамках пройденных тем, апеллируя к родной реальности; умение рефлексировать над полученной информацией, что формирует у студентов метакогнитивный опыт.

Социальная компетенция заключается в желании и готовности человека общаться, умении управлять ситуацией.

Стратегическая (компенсаторная) компетенция – это система специальных умений и навыков, при помощи которых восполнить пробел в знаниях языка при получении и обмене иноязычной информации.

Также важна *учебно-познавательная компетенция*, то есть единство общих и специальных умений и навыков познавательной деятельности.

В процессе профессиональной деятельности может возникнуть потребность в установлении деловых контактов с иностранными коллегами, что позволит выйти на новый профессиональный уровень, развить свои идеи на основе мирового опыта, а также представить свои идеи на зарубежном рынке.

Студенты неязыковых факультетов сталкиваются с множеством трудностей в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции, к примеру, нехватка часов для успешного изучения предмета «Иностранный язык», основное время и усилия отводятся на изучение профильных предметов, нехватка мотивации. Для решения этих проблем значительная роль отводится самостоятельной работе студентов. На сегодняшний день многие вузы нашей страны разрабатывают и внедряют пособия нового поколения для обучения студентов неязыковых факультетов. Это решение проблемы является обязательным условием совершенствования процесса обучения иностранному языку. Кроме того, принципа обучения «от простого к сложному» повышает мотивацию учащихся и контролирует приобретенные знания.

Главные современные педагогические подходы к обучению – личностный, деятельностный, прогностический – предусматривают развитие основных способностей личности будущего специалиста, акцент на которые делает инновационная педагогика: коммуникативная, способность к самоопределению, деятельностная, рефлексивная, проблемно-исследовательская, имитационно-моделирующая.

Этим объясняется необходимость создания педагогических условий, которые позволяют снабдить изучение иностранного языка определенной системой форм и методов обучения, что позволит решать дидактические, деятельностные и прогностические задачи развития личности студента. Педагогические условия – это действенный механизм включения максимального количества возможностей для оптимизации педагогического процесса, который стимулирует и активизирует деятельность обучающего и обучающегося и помогает находить наиболее эффективные формы их взаимодействия.

Выводы по § 1.1.

1. Многие выпускники сталкиваются с огромным количеством проблем с трудоустройством, к основным причинам сложившейся ситуации относятся: низкая зарплата; низкая конкурентоспособность выпускников; плохая работа центров трудоустройства в вузах.

2. По сей день отсутствует четкое определение понятия «иноязычная коммуникативная компетенция». Однако ученые разделяют понятия «компетентность» и «компетенция». «Компетентность» определяют как готовность человека к работе на практике, а «компетенция» понимается как содержательный компонент данной готовности в виде знаний, умений, навыков.

3. Мы определяем коммуникативную компетенцию как владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование

умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета, воспитанность, ориентация в коммуникативных средствах, характерных национальному, сословному менталитету и выражающихся в рамках данной профессии.

4. И.А. Зимняя определяет иноязычную коммуникативную компетенцию как: «овладение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность; ориентацию в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету». [36, с. 13].

5. Иноязычную коммуникативную компетенцию мы понимаем, как единство знаний, умений и навыков, важных для понимания и продуцирования текстов в заданной ситуации общения (контексте) на иностранном языке.

6. Существует много моделей ИКК. В основе нашего исследования лежит структура В.В. Сафоновой, компонентами которой являются:

- 4) языковая компетенция;
- 5) речевая компетенция;
- 6) социокультурная компетенция, состоящая из: лингвострановедческой, социолингвистической и культуроведческой компетенций.

1.2. Модель развития иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых факультетов (на основе метода веб-квест)

Цель ФГОС ВПО-3 - развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов на основе профильно-ориентированного обучения.

С целью развития ИКК будет эффективным погрузить студента в виртуальный мир, который воссоздаст иноязычную интерактивную языковую среду, например Интернет и разные информационно-коммуникативные технологии (ИКТ).

Обучение с помощью ИКТ – это целостный процесс, который основывается на коммуникативном методе. Е.И. Пассов полагает, что обучение иностранному языку не реально без коммуникации [76]. Используя ИКТ на уроках, можно избавиться от психологического и языкового барьера, можно повысить процесс образования, а получение и переработка информации и знаний происходит быстрее. А также преподаватели повышают качество обучения, прививают студентам умение самостоятельно получать знания. (Рисунок 6). ИКТ развивают общеучебные умения, например, «умение ставить перед собой нестандартные учебные задачи и решать их оригинальным способом» [60, с. 47], так как кроме «обширных познавательных мотивов у студентов формируются и учебно-познавательные мотивы» [60, с. 45].

Применяя различные ресурсы, возможно с успехом совершенствовать какой-либо языковой навык: развитию умения письма способствуют, кроме, вики-сайтов, также блоги, текстовые редакторы.

Лишь в рамках определенной модели обучения, применение ИКТ будет эффективным. Модель обучения должна быть разработана с учетом

решаемых задач, особенностей учащихся, их интересов и условий обучения. Правильно подобранные ИКТ делают процесс обучения передовым, образовательные возможности расширяются, обучение можно индивидуализировать, повысить мотивацию учащихся и создать условия для самообучения и самосовершенствования.

Внедрение ИКТ при обучении ИЯ решает следующие дидактические задачи: повышение качества организации преподавания, улучшение индивидуализации обучения; рост эффективности самоподготовки студентов; индивидуализация работы обучающего; повышение желания студентов к обучению; авторизация процесса обучения

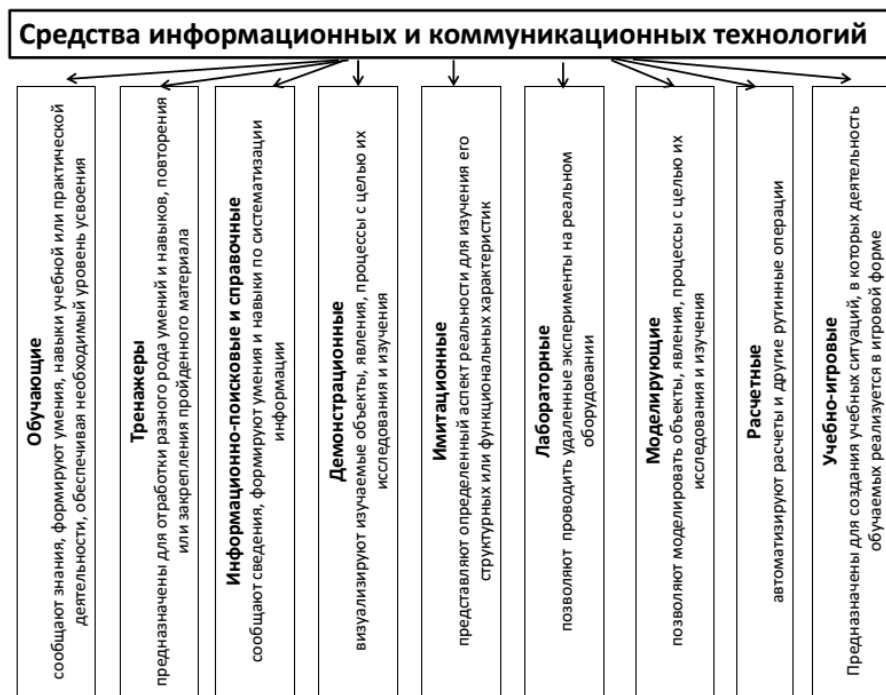


Рисунок 6. Классификация средств ИКТ по области методического назначения

Следовательно, применение ИКТ является методом развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

На наш взгляд, достаточно эффективными при обучении ИЯ будут учебные Интернет-ресурсы (УИР), так как они состоят лишь из учебных

целей. Так, англоязычный образовательный программный документ *Filamentality* рекомендует 5 видов УИР: *Hotlist*, *Multimedia Scrapbook*, *Treasure Hunt*, *Subject Sampler*, *Web-quest*. *Hotlist* - перечень сайтов с текстовым материалом по пройденной теме; *Multimedia Scrapbook* - сборник мультимедийных ресурсов; *Treasure Hunt* – веб-каталог текстовых и иллюстративных материалов, отвечая на вопросы которых надо заполнить пробелы; *Subject Sampler* также требует от студентов ответить на вопросы, которые основаны на обсуждение по теме. Наша модель развития ИКК построена на базе метода веб-квест. Веб-квест – «сценарий проектной деятельности студентов по изучаемой теме, с применением ресурсов Интернета. В связи с этим, он включает в себя коллективную работу учащихся при выполнении проекта» [97, с. 97]. Иными словами, в веб-квесте присутствуют элементы проблемного обучения. Его цель - поощрение поисково-познавательной деятельности и разработка когнитивных навыков и умений учащихся.

В середине 90х гг. Берни Додж (Bernie Dodge) основал метод веб-квестов. Он считал, что веб-квест – это поисково-ориентированная деятельность, в результате которой ученик добывает необходимую информацию из Всемирной паутины [120].

Предметом метода веб-квест является поиск решения проблемы. Ссылки подбираются таким образом, чтобы студенты изучили проблему со всех сторон, но информация в ссылках не несет в себе конкретного ответа на поставленный вопрос. Студенты отбирают нужную информацию и выражают вывод самостоятельно, причем работая в группе.

В содержание веб-квеста входят обязательные разделы:

1. Введение (Introduction) – определение темы или названия проекта.
2. Задание (Task) – ставится цель, определяются условия выполнения работы, проблема и наилучшие способы ее решения, итоговый результат (форма отчетности).

3. Процесс (Process) – пошаговое описание процесса работы, распределение ролей.
4. Ресурсы (Resources) – ссылки, выбранные заранее педагогом, а также вопросы по каждой ссылке.
5. Обсуждение/Оценка результата.
6. Заключение (Conclusion) – подведение итогов, показ и защита проекта.

Продукт веб-квеста- устное выступление, презентация, сочинение, веб-сайт и пр. Веб-квест может включать в себя задания, представленные в Таблице 1.

Таблица 1

Виды заданий с использованием метода 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 |

По мнению Ф. Бенца, в ходе выполнения веб-квеста студенты копируют и структурируют информацию, а цель их работы состоит в решении поставленной перед ними задачи, которая связана с их будущей деятельностью. Этот принцип веб-квеста отражает в себе смысл конструктивного подхода к обучению. [114]. Мы разделяем мнение ученого и считаем, что метода веб-квеста позволяет решить важную задачу современного образования, а именно инструкторизм сменяется конструктивизмом в обучении иностранному языку.

«Инструктивизм» подразумевает приобретение знания студентами высшей школы «вследствие инертной передачи данных от педагогов обучающемуся. Преподаватель - инструктивист следит за получением этих знаний и регулирует процесс преподавания при помощи разделения знаний» [137, с. 108].

Согласно «конструктивистской» теории, учащиеся сами формируют свои знания, а преподаватели лишь направляют их. «Конструктивистское обучение допускает, что студенты получают новые знания в ходе принятия новой информации на базе уже имеющихся знаний и опыта» [138, с. 77]. «Конструктивизм» в процессе преподавания часто характеризуется применением метода проектов.

Метод проектов довольно долго находился в поле зрения многих зарубежных ученых и был ими исследован. К числу этих ученых относятся Дж. Дьюи, Дж. К. Джонс, Т. Хатчинсон, П. Мастер, Д. Фридбут, Ф. Столлер, Г. Картер, Х. Томас, М. Феррагати, С. Хейнс, Г. Уорд, Дж. Генри и многие другие. Все они утверждали, что проектная методика соединяет знания обучающихся из разных дисциплин для решения одной проблемы, учитывает интересы учащихся, положительно воздействует на мотивацию, помогает в формировании творческих навыков обучающихся.

В зарубежной школе этот метод успешно распространялся в отличие от России. Главный принцип метода проектов звучит следующим образом: «Я понимаю, для каких целей мне понадобится то, что я познаю, и в каких ситуациях, и каким образом я могу воспользоваться этими знаниями» [82, с. 33]. Содержание метода неизменно – учащиеся решают определенную проблему, применяя полученные знания, которые пригодятся в дальнейшем. Дж. Дьюи считает, что в результате всего этого процесса у студента развивается критическое мышление, смысл которого – поиск фактов, их исследование, рассуждения об их достоверности, логическое выстраивание фактов для поиска выхода из затруднений, становление

уверенной в себе личности. [119]. Следовательно, метод проектов постоянно нацелен на самостоятельную деятельность – индивидуальную, в парах, группах.

Помимо зарубежных авторов, проектную методику исследовали и многие отечественные ученые (В.В. Гузеев, Н.О. Деньгин, М.Г. Евдокимова, И.А. Зимняя, Е.С. Полат, В.В. Копылова, Г.А. Лебедева, О.М. Моисеева, Т.Е. Сахарова, Я.В., И.И. Скворцова и др.)

Согласно М.Г. Евдокимовой, метод проектов мотивирует учащихся быть активными участниками процесса обучения. Именно поэтому обучение студентов становится успешным и ведет к развитию их самостоятельности при изучении иностранного языка [30].

О.М. Моисеева (1994) разработала методическую систему проектного обучения французскому языку на основе курса «Project English» Т. Хатчинсона [130]. Н.И. Торунова детально исследовала вопрос взаимодействие учащихся в ходе изучения английского языка с использованием метода проектов [103]. И.И. Скворцова является основателем технологии обучения монологу на иностранном языке с использованием проектной методики [89]. В.В. Копылова также раскрыла вопрос успешного применения проектной методики в воспитании учащихся средствами иностранного языка [45].

Я.В. Тараскина (2003) объясняет проектную методику как метод развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов языковых вузов. Наше мнение совпадает с точкой зрения Я.В. Тараскиной в том, что проектная методика является самостоятельной работой учащихся. Однако ход работ контролирует учитель. [100].

Цель метода проектов - формирование познавательных навыков студентов, умений находить знания самостоятельно, а также развитие критического и творческого мышления. [82, с. 33].

В зарубежной и отечественной лингводидактике существуют разные подходы к классификации проектов. Например, Дж. Генри классифицирует проекты по мере участия педагога и учащихся в решении вопросов и выделяет три типа: 1) структурированные проекты (готовит педагог); 2) неструктурированные проекты (готовят студенты); 3) полуструктурированные проекты (готовят учитель и студенты) [129].

М. Феррагати (Ferragatti M., 1984), Э. Карминати (1984), М. Легутке (Legutke M., 1983) и У. Тиль (Thiel W., 1983) выделяют 3 типа проектов по принципу связи предмета проекта с реальностью: 1) проекты, относящиеся к событиям/явлениям реального мира; 2) проекты с вымышленными ситуациями/случаями из реального мира; 3) проекты, связанные с реальным миром как напрямую, так и виртуально.

Изучив типы проектов, предложенные Е.С. Полат, и веб-квесты согласно их признакам и критериям классификации была создана сравнительная Таблица 2.

В современном образовании метод проектов обычно осуществляется посредством компьютерных средств и технологий. М.Г.Евдокимова считает, что «Применение электронной техники ведет к появлению новой модели общения: учитель становится регулятором, который организует общее и личное образовательное пространство» [30, с. 73].

Под воздействием современных информационных технологий, в образовании стали появляться международные телекоммуникационные проекты. Смысл этих проектов заключается в осуществлении коллективной учебно-познавательной креативной деятельности учащихся, которые находятся далеко друг от друга.

Таблица 2

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 н н н р у ю ш н н й М е 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 | Рольево-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; | |

| | | | | | |
|----|---------------|--|---------------|---|----------------------|
| 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; | Характер контактов |
| 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; | Продолжительность |
| 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; | |

Примером межкультурного телекоммуникационного проекта можно считать проект CULTURA (Культура), основанный на методе веб-форумов. Г. Фурстенбергом (Furstenberg G.) и С. Леветом (Levet S.) создали проект, в котором приняли участие американские студенты, изучающие французский язык, и студенты из Франции, познающие английский. В ходе проекта общение между студентами происходила на базе форумов. Учащиеся познакомились с культурой страны изучаемого языка, сопоставляли ее с аутентичной социокультурной информацией,

анализировали и обсуждают ее в учебных группах и на форумах с иностранными коллегами по проекту. Среди достоинств этого проекта можно выделить возможность развития кругозора студентов, их участие в разговоре культур, возможность высказать свою точку зрения по проблеме и узнать мнения других людей. Поэтому веб-квест можно отнести к подвиду телекоммуникационных проектов.

Метод веб-квест дает шанс студентам обучаться на расстоянии, предоставляет студентам необходимый текстовый и видеоматериал, общение, гарантирует их высокую вовлеченность в процесс и деятельность самообучения. Метод веб-квест состоит из таких методов, как поисковый, исследовательский, проблемный. При работе с ресурсами студенты используют многие коммуникативные каналы (текстовый, звуковой, графический) [21]. Структура веб-квеста должна содержать визуальные опоры, которые помогают лучше понять и запомнить информацию и языковые особенности речи в определенном контексте [111].

Необходимо часто использовать различные видеоматериалы в ходе выполнения проекта. Зрительные и слуховые анализаторы позволяют лучше и более точно понять изучаемый вопрос [35]. Видеоматериал может повысить успешность работы и мотивировать учащихся на дальнейшую учебно-поисковую и творческую деятельность, так как он влияет на эмоциональную сторону студентов.

Изучив *дидактический потенциал* метода веб-квест, мы пришли к выводу, что он позволяет:

- 1) использовать иноязычные аутентичные материалы;
- 2) повышать мотивацию к обучению;
- 3) развивать аналитическое и критическое мышление и познавательную активность;
- 4) организовать самостоятельную форму работы;
- 5) обеспечивать интерактивность в процессе обучения ИЯ;

б) решать межпредметные задачи теоретического и прикладного характера;

7) развивать творческий потенциал.

Согласно новым требованиям ООП неязыковых факультетов ФГОС ВПО, у выпускников вузов должны быть сформированы определенные речевые умения.

Для студентов неязыкового факультета языковая компетенция определяется, как умение студента правильно применять полученные знания фонетики, лексики и грамматики в своей речевой деятельности.

Развитие речевой компетенции в профессиональной среде подразумевает умение понимать основное содержание публицистических, научных текстов, а также прагматических; умение описывать события в виде монолога, поучаствовать в интервью или собеседовании с помощью диалога, а также составить резюме.

Для развития социокультурной компетенции студентам необходимо понимать основное содержание общественно-политических, публицистических, прагматических текстов, уметь составить описание, вести диалог-расспрос и диалог-обмен мнениями. Кроме этого, студент должен уметь заполнять документы, бланки, оформлять письменные проектные задания (презентации, рекламные листовки, коллажи, плакаты).

Исследуя умения, поделенные на группы компетенций, входящих в структуру ИКК, мы выявили *список речевых умений* студента неязыкового профиля, развиваемых на основе метода веб-квест (Таблица 3 и Рисунок 7).

Учитывая требования ФГОС ВПО-3 важно, чтобы предмет «Иностранный язык» в программах неязыковых факультетов был представлен в виде двух компонентов «Иностранный язык для общих целей» и «Иностранный язык для особых целей».

Таблица 3

Номенклатура речевых умений студента неязыкового профиля,
развиваемых посредством метода веб-квест

| <i>Формирование иноязычной коммуникативной компетенции посредством технологии веб-квест</i> | |
|---|---|
| Вид речевой деятельности | Речевые умения |
| Аудирование | - <i>воспринимать</i> на слух основное содержание аутентичных общественно-политических, публицистических (медийных) и прагматических текстов, а также текстов с использованием специальной лексики в области туризма; |
| | - <i>понимать</i> основное содержание несложных аутентичных общественно-политических, публицистических (медийных) и прагматических текстов, относящихся к различным типам речи (сообщение, рассказ); |
| | - <i>выделять</i> 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 | - <i>осуществлять</i> поиск информации в соответствии с поставленной задачей; |
| | - <i>понимать</i> 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; |
| | - <i>детально понимать</i> общественно-политические, публицистические (медийные) тексты, а также тексты с использованием специальной лексики в области туризма; |
| | - <i>выделять</i> значимую/запрашиваемую информацию из прагматических текстов туристской направленности справочно-информационного и рекламного характера; |
| Говорение | - <i>выстраивать</i> монолог-описание, монолог-повествование и монолог-рассуждение по увиденному, прочитанному; |
| | - <i>начинать, вести/поддерживать и заканчивать</i> диалог-расспрос об увиденном, прочитанном; |
| | - <i>начинать, вести/поддерживать и заканчивать</i> диалог-обмен мнениями и диалог-интервью/собеседование при приеме на работу, соблюдая нормы речевого этикета; |
| | - <i>уточнять</i> информацию (переспрос, перефразирование и др.); |
| | - <i>расспрашивать</i> собеседника, задавать вопросы и отвечать на них; |
| | - <i>делать</i> сообщения (кратко/подробно) по увиденному, прочитанному; |
| Письмо | - <i>высказывать</i> свою точку зрения по увиденному, прочитанному; |
| | - <i>заполнять</i> формуляры и бланки прагматического характера (анкеты, визы и пр.); |
| | - <i>вести</i> запись основных мыслей и фактов (из видео и текстового формата) по изучаемой проблематике; |
| | - <i>оформлять Curriculum Vitae/Resume</i> и сопроводительное письмо, необходимые при приеме на работу; |
| | - <i>выполнять</i> письменные проектные задания (письменное оформление презентаций, рекламных и информационных буклетов, постеров и пр). |

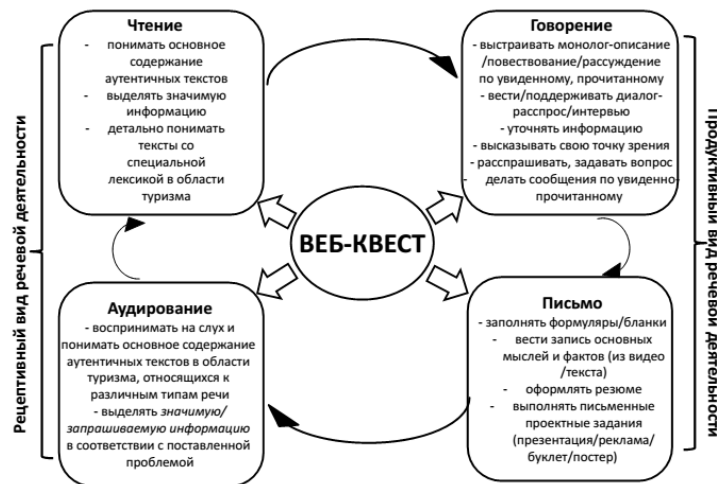


Рисунок 7. Номенклатура речевых умений студента неязыкового профиля, развиваемых путем метода веб-квест

В ходе нашего исследования мы создали методическую модель развития ИКК, которая состоит из следующих блоков: целевой, теоретический, технологический и оценочно-результативный. В содержание каждого блока входят компоненты процесса развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов посредством метода веб-квест. К этим компонентам относятся: *предпосылки, цель, подходы и принципы обучения, педагогические условия, средства, методы, организационные формы, содержание обучения, план обучения, критерии оценки и результат.*

В основе нашей методической модели лежат положения компетентностного подхода в образовании (И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К.Маркова, Л.М. Митина, Н. Хомский, А.В. Хуторской и др.), принципы личностно-ориентированного обучения (Дж. Дьюи, К.Д. Ушинский и др.), проектного подхода в образовании (В.В. Гузеев, О.М. Моисеева, Е.С. Полат, Т.Е. Сахарова, И.И. Скворцова, А.В. Хуторской, Т. Хатчинсон, С. Хейнс и др.).

В качестве теоретической базы лежат труды, посвященные методике обучения ИЯ (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Е.И. Пассов, А.А.

Леонтьев, А.А. Миролубов, Р.П. Мильруд, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, А.Н. Щукин), методу проектов в обучении ИЯ (М.Г. Евдокимова, В.В.Сафонова, Е.С.Полат, П.В. Сысоев), концепции информатизации образования (М.Г. Евдокимова, П.В. Сысоев, Б. Додж, Т. Марч, И.В. Роберт и др.).

К **предпосылкам**, объясняющих важность развития ИКК студентов неязыковых специальностей, относятся условия ФГОС ВПО и возможных нанимателей, от которых зависит выбор других компонентов модели.

Целевой блок состоит из **цели** данной модели, которая заключается в том, чтобы развить у студентов неязыковых факультетов достаточный уровень ИКК.

Теоретический блок состоит из **подходов** и **принципов** обучения.

В технологический блок входят *педагогические условия*, описанные в §1.3 данного исследования, *организационные формы, методы и средства* обучения, которые основываются на предметной *составляющей* обучения. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов станет успешным, если в ходе данной модели учебный процесс будет происходить по *алгоритму* работы с веб-квестом.

К организационным **формам** обучения студентов неязыковых факультетов относятся: самостоятельная работа учащихся и совместная работа.

Самостоятельная работа студентов

«Основная Образовательная Программа ...» установила, что максимальная размер учебной нагрузки студента дневной формы обучения составляет не более 54 часов в неделю. Самостоятельная работа студента (СРС) составляет половину всех аудиторных часов. В связи с особенностями веб-квестов, самостоятельная работа учащихся стала одной из составляющих модели развития ИКК.

В процессе работы над веб-квестом осуществляются несколько типов СРС, а именно самостоятельная познавательная работа в ходе занятия; самостоятельная работа с компьютером под контролем педагога; внеклассная СРС с Интернет-ресурсами; самостоятельное изучение определенных разделов.

Коллективная работа студентов

При коллективной работе решаются любые дидактические задачи: приобретение ранее неизвестных данных, закрепление и повторение изученного материала, применение знаний и умений на практике. Работая в коллективе, происходит становление личности каждого студента и реализуется межличностное взаимодействие. При коллективной форме работы студенты обмениваются результатами познавательной деятельности, дискутируют по вопросу.

Исходя из вышесказанного, применение коллективной формы работы в стенах вуза дает возможность конкретнее смоделировать профессиональную среду, в которой в будущем придется работать выпускникам, и повысить качество обучения во много раз.

Применяя коллективную форму работы, педагог обязан заранее выстроить план своей деятельности. 1. Подобрать учебный материал по теме. 2. Выбрать приемы ТРКМ. 3. Проанализировать практические примеры профессиональной деятельности, в которой студенты будут выполнять разные функции, выполняя веб-квест. 4. Обдумать вероятные средства для сохранения безостановочного общения участников веб-квеста (online/offline). 5. Создать благоприятные условия, позволяющие студентам раскрыться во время общения. 6. Определить критерии оценивания выполнения работы и вознаграждение.

Другим основным компонентом методической модели являются **методы обучения**. Большая Советская Энциклопедия трактует понятие «метод» как «совокупность приемов практического или теоретического

познания действительности, зависящих от решения конкретной задачи». [8, с. 162].

Б. П. Есипов утверждает, что методы – это способы работы всех участников образовательного процесса. Эти приемы способствуют получению знаний, умений и навыков, формируют мировоззрение студентов, развивают их способности [24].

Для проведения опытно-экспериментальной работы нам понадобился **метод проектов** (М.Ю. Бухаркина, М.Г. Евдокимова, Е.С. Полат и др.). Метод проектов как педагогическая технология определяется как «совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по существу» [80, с. 67].

Также мы применяем **коммуникативный** и **интерактивный** методы обучения. Основная цель коммуникативного метода – активировать желание учащихся к изучению иностранного языка. Коммуникативный метод - модель реального общения, в основе которой лежат следующие составляющие: функциональность, ситуативность, новизна, мотивированность, информативность, целенаправленность, характер взаимодействия коммуникантов. Интерактивный метод осуществляется на базе технологии развития критического мышления.

В Таблице 4 представлены методы, формы работы и компетенции в ходе развития ИКК студентов неязыковых факультетов посредством метода веб-квест.

Другой важный компонент - **средства обучения**, а именно: электронные учебники, веб-квесты и Интернет-ресурсы, технические приспособления обучения (компьютер, платформа Веб 2.0, на которой будет осуществляться работа с веб-квестами) и ресурс Интернет-общения (электронная почта, форум, блог и пр.).

Таблица 4

Методы обучения и виды работы для развития ИКК студентов
неязыковых факультетов на основе веб-квеста

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

Для функционирования модели необходим оценочно-результативный блок для определения уровней развития языковых навыков, знаний и речевых умений и компетенций, формирующихся в пределах ИКК. Например, уровень развития лексических навыков можно выявить, проведя лексический или лексико-грамматический тест. Виды лексических навыков и задания для выявления их развития описаны в Таблице 5.

Таблица 5

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 | | | | | |

Запоминая грамматический материал, необходимо применять сравнительно-сопоставительный анализ грамматических явлений иностранного и родного языков.

Виды грамматических навыков и типы заданий для выявления их развития продемонстрированы в Таблице 6.

Таблица 6

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 | | | | |

Контролировать степень развития фонетических навыков необходимо постоянно с помощью заданий на аудирование и выполнения фонетических тестов.

Другой составляющей модели считаются знания. Большой советский энциклопедический словарь дает следующее определение: «Знания – систематизированные итоги познавательной деятельности человека. Знания помогают человеку организовывать работу и решить проблемы, появляющиеся в процессе деятельности» [8, с. 471].

По окончании бакалавриата выпускники неязыковых факультетов должны разбираться в своем профиле, а по завершении изучения дисциплины «Иностранный язык», должны применять знание иностранного языка в профессиональной деятельности и коммуникации.

Мы поделили знания на два блока: 1 блок – профессиональные знания; 2 блок – знания, приобретаемые при изучении предмета «Иностранный язык». Наша задача – соединить эти два блока и внедрить их в образовательный процесс через метод веб-квест. К примеру, предметное содержание обучения студентов профиля «Рекреационная география и туризм» и блок знаний, которые входят в данное направление, отражены в Таблице 7.

Таблица 7

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. |

Речевые умения формируются на базе знаний и сформированных навыков, а правила - «инструкция к работе с языковым материалом» [66, с. 286]. Речевые умения являются составляющими основы иноязычной коммуникативной компетенции. Уровни развития речевых умений описаны в Таблице 8.

Еще одной составляющей методической модели являются **компетенции**, развиваемые в системе ИКК. Знания, умения и навыки в областях фонетики, лексики и грамматики являются ключевым признаком развития языковой компетенции. Уровни развития языковой компетенции описаны в Таблице 9.

Основной признак развития речевой компетенции - речевые умения в аудировании, чтении, письме и говорении. Уровни развитости речевой компетенции раскрыты в Таблице 10.

Таблица 8

Уровни развития речевых умений в процессе развития ИКК студентов неязыковых факультетов посредством веб-квеста

| 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.) |

Уровни развития языковой компетенции

| Составляющие языковой компетенции | Сформированные умения студента | | |
|--|---|---|---|
| | Уровни | | |
| | Низкий | Средний | Высокий |
| 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. | 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. | 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. | 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. |
| 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 | 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 | 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 | 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 |
| необходимости; умение безошибочно выбирать лексические единицы в соответствии с коммуникативной задачей; умение оперативно образовывать новые словоформы с использованием средств словообразования; | необходимости; с трудом ориентируется в выборе лексических единиц в соответствии с коммуникативной задачей; не всегда может образовывать новые словоформы с использованием средств словообразования; | лексические единицы в соответствии с коммуникативной задачей; умеет образовывать новые словоформы с использованием средств словообразования; | единицы в соответствии с коммуникативной задачей; оперативно образует новые словоформы с использованием средств словообразования. |
| 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. | 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. | 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. | 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. |

Уровни развития речевой компетенции

| Составляющие речевой компетенции | Сформированные умения студента | | |
|---|---|---|--|
| | Низкий | Средний | Высокий |
| 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. | 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. | 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. | 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. |
| Аудирование Умение понимать основное содержание аутентичных общественно-политических, публицистических (медийных) и прагматических текстов, относящихся к различным типам речи с использованием специальной лексики | Воспринимает на слух основное содержание аутентичных общественно-политических, публицистических (медийных) и прагматических текстов, с использованием специальной лексики; не в состоянии | Полностью понимает содержание аутентичных общественно-политических, публицистических (медийных) и прагматических текстов с использованием специальной лексики; выделяет запрашиваемую информацию | Полностью понимает содержание аутентичных общественно-политических, публицистических (медийных) и прагматических текстов с использованием специальной лексики; выделяет запрашиваемую информацию |
| 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. | выделять запрашиваемую информацию в соответствии с поставленной коммуникативной задачей; при опросе допускает некоторое искажение смысла прослушанного/увиденного. | в соответствии с поставленной коммуникативной задачей с помощью наводящих вопросов; имеются незначительные искажения смысла прослушанного/увиденного. | в соответствии с поставленной коммуникативной задачей; нет искажения смысла прослушанного/увиденного. |
| 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). | Умеет выстраивать монолог-описание и монолог-повествование по увиденному/прочитанному; делает краткие сообщения по увиденному/ прочитанному; начинает и заканчивает диалог-расспрос об увиденном, прочитанном, не всегда 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. | 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. | Демонстрирует прочно сформированное умение выстраивать монолог-описание, монолог-повествование и диалог-расспрос 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 | Может заполнять формуляры и | Заполняет формуляры и | Демонстрирует умение вести |
| 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). | 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. | 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. | 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.) |
| Итог | 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. | 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 общезвестные положения о речевой культуре; не всегда соблюдает нормы речевого этикета. | 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. |

Уровни развития 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. |

В заключении, структуру методической модели развития ИКК студентов неязыкового факультета, применяя метод веб-квест, можно увидеть на Рисунке 8.

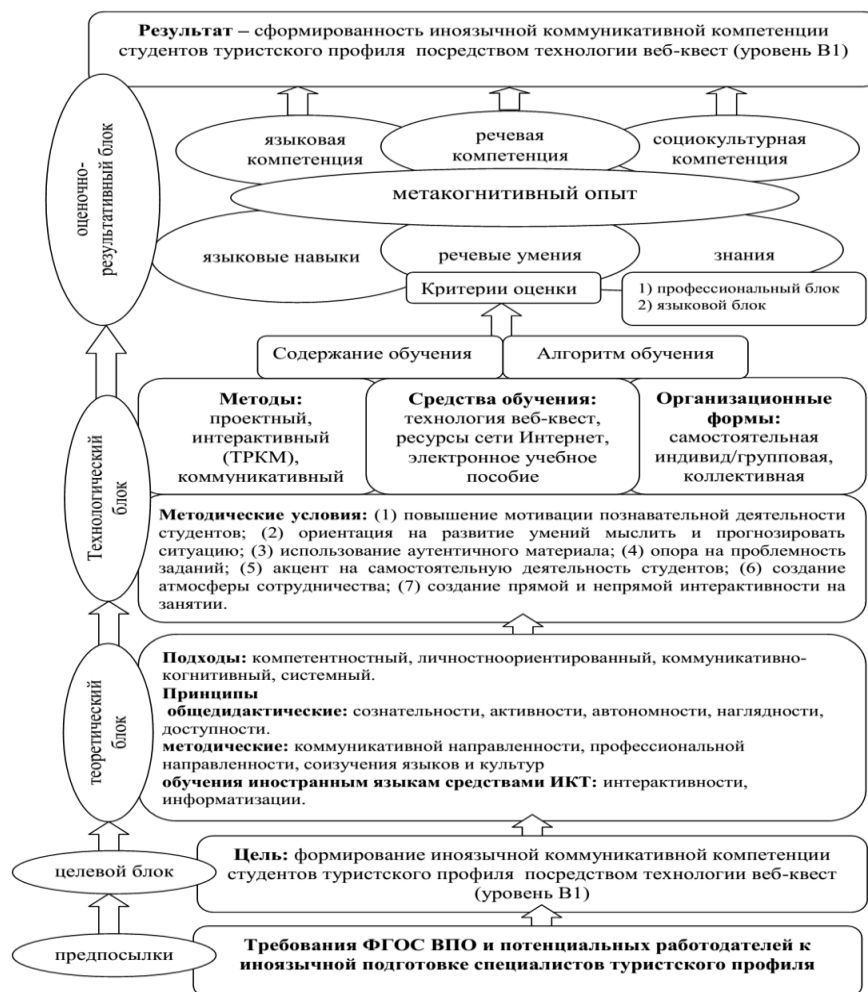


Рисунок 8. Модель развития ИКК студентов неязыкового факультета посредством веб-квеста

Выводы по §1.2.

1. Эффективным способом развития ИКК студента является погружение в виртуальное пространство, которое воссоздает аутентичную иноязычную языковую среду, например Интернет и разные информационно-коммуникативные технологии (ИКТ). Эффективно применять при обучении ИЯ учебные Интернет-ресурсы (УИР). Для нами разработанной модели развития ИКК был выбран метод Веб-квест. Веб-квест по П.В. Сысоеву – «сценарий проектной деятельности студентов по изучаемой теме, с применением ресурсов Интернета» [97, с. 97].

Посредством внедрения метода веб-квест в образование, в основе обучения студентов иностранному языку лежит конструктивный подход. Веб-квест – подвид метода проектов, цель которого развивать познавательные навыки студентов, умения получать знания самостоятельно, а также развитие критического и творческого мышления. [82, с. 33].

2. Современные требования диктуют, что уровень иностранного языка будущего специалиста должен помогать решать профессиональные задачи, находить необходимую информацию, понимать ее и применять в своей работе. Разработанная нами методическая модель включает 4 блока: целевой, теоретический, технологический и оценочно-результативный. Каждый блок состоит из: *предпосылок, цели, подходов и принципов обучения, педагогических условий, средств, методов, организационных форм, содержания обучения, плана обучения, критериев оценки и результата.*

3. Для нашего исследования важны общедидактические методы, то есть единство приемов совместной работы педагога и студентов. Цель этой работы - достижение целей образования, воспитания и развития учащихся.

1.3. Педагогические условия развития иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых факультетов

Под педагогическими условиями мы понимаем особенности организации образовательного процесса, который определяет результаты образования и развития личности, а также гарантирует их исследование для осуществления интегрального подхода к работе с будущими специалистами. Они также гарантируют целостность обучения и воспитание будущих специалистов, способствует всестороннему гармоничному развитию их индивидуальности.

Для развития иноязычной коммуникативной компетенции современному высшему профессиональному образованию необходимо тщательно подойти к созданию подходящих педагогических условий.

Педагогический процесс считается стабильной системой, в которой постоянно взаимодействуют учащиеся, педагог в определенных условиях. Данная система имеет структуру, цели, содержание, методы, средства и форм организации совместной работы учителя и учащегося, промежуточные и конечные результаты.

Педагогический процесс и его составляющие считается управляемым, специально организуемым, программируемым и прогнозируемым. Во время педагогического процесса необходимо создать определенные условия, которые влияют на управление процессом развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов. Систематическое, осознанное вмешательство в процесс развития иноязычной коммуникативной компетенции для повышения его эффективности необходимо.

В педагогике условия рассматриваются как явления, которые необходимы для успешного протекания педагогического процесса:

- это методы, формы организации обучения и педагогического общения в их соединении и единстве. Педагогические условия воздействуют на содержательную и организационную сторону педагогического процесса и затрагивают все его структурные компоненты: обучаемого и обучающего, содержания обучения, целей обучения, средств педагогической коммуникации. Они связаны со всеми структурными компонентами педагогического процесса: целевым, содержательным, результативным, а также с его организационной и деятельностной сторонами.

- регулятивная и управленческая функция в создании и отборе педагогических условий принадлежит преподавателю, хотя педагогические условия могут создаваться и выбираться по инициативе преподавателя и студентов, потому что современное российское образование носит субъект - субъектный характер обучения.

- Их комбинации зависят от субъективных факторов (уровня развития, готовности к обучению, мышления, памяти, рефлексии, мотивационной сферы, предыдущего опыта и пр.) и объективных факторов (содержание обучения, профессионального мастерства и опыта преподавателя, системы контроля и оценок и пр.).

- Цель разработки педагогических условий - увеличение эффективности педагогического процесса.

- Педагогические условия должны носить целенаправленный характер для достижения результатов в преподавании, обучении, усвоении и воспитании, доказывать свою эффективность.

- Педагогические условия создаются ради студента, учитывая его интересы, потому что образование носит лично - ориентированный характер.

- Студент должен столкнуться и понять всю трудность и многогранность иностранного языка.

Развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых факультетов является контролируемым процессом, в котором соблюдается внутренняя логика их развития. На всех этапах студент становится непосредственным участником педагогического процесса.

- Чередование и внедрение разных форм и видов работы активизируют психические когнитивные, эмоциональные, речевые процессы.

- Прагматичный характер усваиваемых компетенций усиливается наглядным опытом и приближенностью к ситуации реального общения.

- Процессуальный характер изучения иностранного языка предполагает этапность и соблюдение логических связей в содержательном и организационном компоненте педагогической системы.

- Новизна каждого этапа опирается на ранее изученные явления и предполагает поступательное движение от знания к умению и навыку, что в единстве формирует определенную компетенцию, а в сочетании компетенций – иноязычную коммуникативную компетентность.

Педагогические условия развития иноязычной коммуникативной компетенции студента неязыкового факультета должны носить системный характер и вести к тому, что:

1. субъекты процесса развития иноязычной коммуникативной компетенции работают заодно, при этом используются разные формы организации учебного процесса, содержат классические и инновационные методики;

2. формы аудиторной и самостоятельной работы вызывают интерес и положительные впечатления у студентов;

3. в процессе развития иноязычной коммуникативной компетенции преподаватель играет роль помощника, а студент получает свой равноправный голос в решении задач;

4. учитываются индивидуальные и личностные характеристики студентов;
5. индивидуальная работа проводится с помощью коллективной деятельности;
6. студенты апробируют итоги своей деятельности в ходе контрольных процедур.

В качестве модели развития иноязычной коммуникативной компетенции мы выбрали метод веб-квест, поэтому педагогические условия ее развития связаны с этой методикой.

В методологии существует проблема использования метода веб-квест в обучении иноязычной коммуникации. В ходе нашего исследования мы изучили работы многих ученых, ознакомлюсь с их технологиями и алгоритмами работы с веб-квестом для обучения студентов иностранному языку в зависимости от дидактических целей. Веб-квест подробно рассматривали следующие ученые: Е.И. Багузина (2011), О.В. Волкова (2010), Г.А. Воробьев (2004), Б. Додж (1995), Т. Марч (2000) и др. Веб-квест является подвидом проекта, поэтому следует изучить работы, раскрывающие вопросы по проектной методике. Кроме того, веб-квест является учебным Интернет-ресурсом, в связи с чем важно выяснить каким образом можно внедрить ИКТ в процесс обучения.

О.В. Волкова видит веб-квест комплекс заданий справочного, проблемного характера, которые выполняются учащимися индивидуально либо в группах. Цель этих упражнений – научить студентов осуществлять исследовательскую деятельность. [12].

О.С. Виноградова в ходе своего исследования, связанного с вопросом развития ИКК, опиралась на проблемные методы. По ее мнению *проблематизация* существует на уровне проблемных ситуаций, а также текстов. Она также может происходить на основе социолингвистического материала и профессиональных задач [11].

Ю.В. Кохендерфер выделяет ряд свойств и функций языковых мультимедийных программ: мультимедийность, интерактивность, рефлексия, многофункциональность, многоуровневость учебных языковых материалов, самостоятельность. [46].

Главный основоположник метода веб-квест Т. Марч утверждает, что его методика характеризуется *содействием* «обучающийся – информация». [136].

Исследовав множество научных трудов, мы выявили следующие педагогические условия успешного развития иноязычной коммуникативной компетенции:

- 1) мотивация познавательной деятельности;
- 2) развитие умений рассуждать и предугадывать ситуацию;
- 3) аутентичность материала;
- 4) проблемность заданий;
- 5) регулируемая самостоятельная деятельность;
- 6) атмосфера совместной деятельности;
- 7) прямая и непрямая интерактивность.

1) Мотивация познавательной деятельности

Под «мотивацией» понимается желание человека действовать и реализовывать свои цели [56]. В исследовательской среде насчитывается множество подходов к исследованию личности, однако главной ее чертой считается направленность.

В большинстве случаев направленность рассматривают как систему мотивов к деятельности личности. Внешние факторы никак не влияют на эти мотивы. «Направленность – это установки, ставшие качествами личности и возникающие в таких формах, как влечение, желание, стремление, интерес, склонность, идеал, мировоззрение, убеждение. Помимо этого, в основе всех форм направленности личности лежат мотивы деятельности». [58, с. 247].

Мотивы можно поделить на главные и второстепенные. Однако именно главные мотивы определяют направленность личности. Мотивационная структура личности исследуется как центр выполнения человеком различных действий, поскольку его поведение, как правило, складывается из комплекса мотивов. [25].

Отечественные ученые посвятили множество своих работ разработке теории мотивации (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и Б.Ф. Ломов). Согласно теории Л.С. Выготского, психика человека опирается на два уровня развития – высший и низший. А высокие и низкие потребности человека зависят именно от уровня развития и развиваются параллельно. Л.С. Выготский пришел к заключению, что оба уровня потребностей вместе определяют поведение человека и его деятельность. Существует три основных «закона» Л.С. Выготского. Первый закон гласит, что перед тем как начать обучать учащегося, его необходимо заинтересовать, убедиться в его готовности к познавательному процессу и дальнейшей самостоятельной работе. Задача педагога лишь помогать учащемуся в ходе учебного процесса. Суть второго закона состоит не только в проявлении интереса, но и чтобы он был конкретно направлен. Согласно третьему закону педагогическая система должна быть приближена к жизни, учить тому, что интересно, начинать с известного материала. [13].

Наиболее удачный способ развития мотивации учащегося – это изучение интересных вопросов, создание таких условий для самовыражения учащегося и утверждения своей личности в знакомой среде. Мы считаем, что тема и задания веб-квеста должны быть интересны студентам.

Поэтому *мотивация познавательной деятельности* - одним из ключевых педагогических условий при развитии ИКК студентов.

2) Развитие умений мыслить и прогнозировать ситуацию

По мнению Л.С. Выготского, развитие мышления происходит в первый год жизни, в течение двух лет жизни [14]. Воспитание и обучение детей играет немаловажную роль в развитии мышления. Мышление развивается постоянно в процессе деятельности человека.

В 1956 году была издана книга «Таксономия Образовательных Целей: Сфера Познания», автором которой является Бенджамин Блум (Bloom B.S.). Он поделил развитие мышления на 6 уровней. В перечне его мыслительных процессов прослеживается иерархия. В соответствии с его концепцией, образовательные цели делятся на три сферы: когнитивную, аффективную и психомоторную. Среди когнитивных целей он выявил шесть уровней. [115].

Уровень 1 – знание, где происходит запоминание и воспроизведение изученного материала.

Уровень 2 – понимание, то есть перевод с одного языка на другой; истолкование материала учащимся или прогноз о будущих событиях. Результаты намного эффективнее.

Уровень 3 – употребление правил, методов, понятий, законов, принципов, теорий в разных ситуациях.

Уровень 4 – анализ. Учащийся делит целое на части, выявляет связь между этими компонентами, вникает в суть функционирования целого.

Уровень 5 – синтез. Учащийся соединяет части целого.

Уровень 6 – оценка материала.

Для повышения качества образования преподаватели должны научить студентов мыслить, развивать критическое мышление. Критическое мышление – это умение понять информацию, развивая при этом логику, память, внимание, умение решать задачи. Полученные знания учащиеся применяют в ординарных и неординарных ситуациях, вопросах, проблемах.

Исследователи К. Мередит, Ч. Темпл, Дж. Стил являются разработчиками технологии развития критического мышления (ТРКМ). Цель технологии – сформировать у учащихся мыслительные навыки на таком уровне, чтобы они могли их применять для решения проблем, работы с информацией и др.

Педагог должен создать такие условия обучения, чтобы студенты стали активными участниками познавательного процесса, строили свои рассуждения по проблеме обдуманно, повышали качество своих знаний, а также у студентов должны проявляться новые интересы, чувства или взгляды на окружающую действительность. Студенты должны решать задачи, задавая вопросы, уметь общаться. (Halpern D, 2000). В структуре технологии критического мышления выделяются три фазы: вызов, осмысление, рефлексия.

На этапе вызова преподаватель вовлекает студента в учебную деятельность, мотивирует его на последующую работу с помощью определенных приемов и методов и «вызвать» уже имеющиеся знания.

На втором этапе студенты изучают и анализируют информацию. Все виды речевой деятельности становятся осознанными, а применяя разные приемы учитель поддерживает активность учащихся в ходе работы.

На этапе рефлексии материал анализируется, интерпретируется, преобразовывается творчески. С помощью инновационных приемов студенты сопоставляют «новую» информацию со «старой», изменяя и дополняя ее, после выполняют творческое задание.

Данная технология подразумевает, что студенты самостоятельно организуют весь процесс, лично отслеживают пути своего развития, сами устанавливают конечный результат. Данная стратегия характеризуется умением вдумчиво работать с информацией [31].

Как ранее было сказано, формулировка термина критическое мышление, как правило, определяется умением *предугадывать* ситуацию.

Целью прогностической деятельности является понимание будущего. Прогностическая деятельность, как и любая деятельность, характеризуется точным содержанием и знаниями, которые помогут сделать прогноз [55].

Таким образом, к числу обязательных педагогических условий развития ИКК студентов относится *умение мыслить и прогнозировать ситуацию*.

3) Аутентичность материала

По мнению Т. Марча, веб-квест – методика обучения студентов с применением ссылок-опор на Интернет-ресурсы. Выполнение этого вида проектов подразумевает решение «аутентичного задания», которое может повысить мотивацию студентов, развить умение анализировать проблемы, а также умение работать без помощи.

Под аутентичность мы понимаем оригинальный материал. По мнению Е.В. Носоновича и Р.П. Мильруда, аутентичный материал - это аутентичный дискурс в форме текста, который связан с аутентичной прагматической ситуацией. Дискурсивная аутентичность влияет на выбор языковых средств, которые помогают решать коммуникативные задачи. [70].

В Таблице 12 представлены разные точки зрения на понятие «аутентичность материала» для сравнительного анализа.

Таблица 12

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. Уидлоусон (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 |

Все авторы согласны, что аутентичный материал – это материал, взятый из оригинальных источников. Он имеет отличительные черты: оригинальность используемой лексики и грамматики, наличие социокультурного содержания, гармоничные языковые средства. Следовательно, при развитии ИКК студентов неязыковых факультетов необходимо учитывать данное педагогическое условие.

4) Проблемность заданий

Проблемные ситуации играют важную роль в современном образовании. Наличие проблемности в обучении позволяет развить у студентов аналитическое, критическое мышление, способность индивидуально действовать в информационном пространстве, получать новые знания и использовать в жизни, а также учит работать в сотрудничестве. Без проблемной ситуации веб-квест является неосуществимым.

Существует множество трактовок понятия проблема. Одни авторы определяют ее как совокупностью суждений, которые состоят из уже известных фактов, так и из суждения о еще непознанном содержании объекта.

Работа с веб-квестом происходит в несколько этапов. На подготовительном этапе педагог должен для начала правильно сформулировать проблему по изучаемой теме. Именно Л.С. Выготский детально исследовал проблемное обучение. Он вводит понятие «зона ближайшего развития», проблема может быть решена, если студент достиг максимума своих возможностей, и в полной мере использует для этого свой интеллектуальный, творческий и мотивационный потенциал [13]. В психологии решение проблемы протекает в три этапа: а) постановка; б) решение; в) проверка.

Проблемная ситуация характеризуется наличием неизведанного, того, что необходимо найти для выполнения задания [61]. Принцип

проблемности при развитии ИКК студентов предполагает анализ проблемной ситуации студентом.

В заключении мы можем утверждать, что *проблемность заданий* является обязательным педагогическим условием при развитии ИКК студентов неязыковых факультетов.

5) Регулируемая самостоятельная деятельность

Учитель может постоянно контролировать работу студентов при выполнении веб-квеста. Однако, важно помнить, что выполнение проектов в большей степени включает в себя самостоятельную деятельность учащихся, которая в дальнейшем также контролируется педагогом.

Многие ученые выделяют в качестве ключевого признака самостоятельной работы студентов отсутствие прямого участия преподавателя.

Однако, П. И. Пидкасистый утверждает, учащиеся в ходе самостоятельной деятельности должны управлять и контролировать весь процесс [79]. Мы согласны, что развитие у студентов умения контролировать свою деятельность является ключевой целью самостоятельной формы работы.

В основе самостоятельной работы лежат метакогнитивные процессы, поэтому необходимо рассмотреть понятие «метапознание. Термин «метапознание» (metacognition) – интеллектуальный процесс, который включает в себя контроль за познавательной деятельностью и мышлением. Историк Джон Флейвел (John Flavell) был первым ученым, который сформулировал определение данного понятия. Он выделил четыре компонента метапознания: 1) метакогнитивное знание; 2) метакогнитивный опыт; 3) когнитивные цели или задачи; 4) когнитивные стратегии. Первые два элемента позволяют студенту самостоятельно отслеживать ход своей интеллектуальной деятельности. [124].

Дж. Уилсон (J.Wilson) выделяет три элемента метапознания: 1) метакогнитивную осведомленность; 2) метакогнитивную оценку; 3) метакогнитивную регуляцию. [147]

По мнению Р. Клуве (R. Kluwe), существует два вида метакогнитивных процессов: 1) процессы контроля; 2) процессы регулирования. Первый позволяет определить задачу, над которой работает человек, убедиться в успешности работы и дать ей оценку, а также определить возможный итог. Процессы регулирования помогают выбрать необходимые ресурсы для решения задачи, выстроить план действий и определить с каким упорством будет выполняться работа. [133].

Структура метапознания по М.А. Холодной включает в себя:

- 1) машинальный умственный контроль;
- 2) произвольный интеллектуальный контроль – пути достижения целей, алгоритм действий, проверка результатов;
- 3) метакогнитивная компетентность – «система представлений человека об индивидуальных интеллектуальных чертах, умение определять слабые и сильные стороны своего интеллекта»;
- 4) открытая познавательная позиция. [108].

Для выполнения произвольного интеллектуального контроля М.А. Холодная относит следующие метакогнитивные структуры:

- 1) умение ставить цели своей интеллектуальной деятельности, решать как и в какой последовательности ее реализовывать;
- 2) способность предвещать;
- 3) умение давать оценку всем стадиям интеллектуальной деятельности и собственным знаниям;
- 4) способность завершить/сделать паузу в личной интеллектуальной активности;

5) способность выбирать и совершенствовать стратегии собственного обучения. [107, с.211].

Таким образом, самостоятельная деятельность учащихся становится регулируемой самим студентом за счет наличия процесса саморегуляции личности в ходе метапознания.

Среди отечественных ученых, занимающихся вопросом саморегуляции личности, можно выделить О.А. Конопкина. Он является автором публикации «Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознания саморегуляции», в которой утверждает: «Ключевой смысл процессов психической саморегуляции состоит в достижении субъектом уровня информационной определенности, необходимой для осуществления целенаправленной деятельности» [43]. Обучаясь, студенты получают ценный опыт, который влияет на уровень развития саморегуляции учащихся. Однако успешность саморегуляции зависит от качества работы студента.

Постепенно учебная деятельность под руководством педагога сменяется деятельностью учения, когда повышается уровень самостоятельности учащихся в учебной деятельности. Но это может осуществиться только при условии, что студент научится контролировать свою работу. [75].

Подводя итог вышесказанному, мы считаем, что самостоятельная работа учащихся зависит от метапознания, в ходе которого копится метакогнитивный опыт. Все ученые утверждают, что учащиеся могут контролировать когнитивный процесс через *метапознание*.

Желание студента к самопознанию зависит от его умения подбирать подходящую стратегию обучения и модифицировать ее в зависимости от требований и индивидуальных умственных возможностей. Данный принцип отражается в требованиях новых образовательных стандартов.

Таким образом, выполняя задание веб-квеста самостоятельно, необходимо составить план своей работы, определить предполагаемый результат и способы контроля деятельности. План работы включает в себя следующие шаги: 1) задать вопросы для поиска ответов на веб-сайтах; б) изложить проблему; в) определить мнение, которое студент должен объяснить, используя выбранную стратегию; г) выбрать вариант отчета.

Одна из уникальных методик обучения с элементами метапознания была создана американскими исследователями: SQ3R (survey, question, read, recite, review). Начальный шаг – беглый обзор материала, чтобы понять основную идею. Второй шаг – опросить студента по теме. Третий шаг – внимательное знакомство с текстом. Четвертый шаг – ответы на вопросы. Пятый этап – повторить материал.

Подводя итог, самостоятельная работа учащихся, саморегуляция и развитие метапознания прекрасно реализуются в ходе выполнения веб-квеста. Поэтому, *регулируемую самостоятельную деятельность* относим к педагогическим условиям развития ИКК студентов.

б) Атмосфера сотрудничества

Выполнение веб-квеста подразумевает применение 2 форм работы: индивидуальную и групповую. Последняя форма работы развивает толерантность, учит выделять главную информацию, умение высказывать свое мнение и уважать чужие взгляды, что не противоречит задачам коммуникативной компетенции.

Веб-квест по существу – коллективная работа, в которой каждый участник группы играет свою определенную роль. Главная концепция – создать атмосферу для активной коллективной учебной деятельности учащихся.

В начале XX века появилась новая технология А. Г. Ривина, – самообучение в парах сменного состава (ПСС). Его метод стал толчком к появлению обучения разных уровней и для разных возрастов, с

индивидуальной скоростью изучения материала; воспитанию свободомыслящей личности, а также стало возможным параллельно изучать разные дисциплины, обучать на разных языках [113].

Главная идея методики А.Г. Ривина – групповое изучение темы, «поабзацное» изучение текста. Глава учебника или текст делятся на абзацы/части, которые распределяются между всеми учащимися. Ученики анализируют каждый абзац постепенно со всеми одноклассниками. Для более эффективного понимания информации, учащиеся должны пересказать уже изученные абзацы всем товарищам. [113].

В.К. Дьяченко был первым ученым, кто научно обосновал обучение в сотрудничестве. Обучение – особая форма коммуникации, в ходе которой учащиеся познают опыт общественно-исторической и практической деятельности предыдущих поколений [27]. Ученый выделяет четыре формы организации обучения: 1) индивидуальная; 2) парная; 3) групповая; 4) коллективная – общение происходит в парах меняющегося состава.

Существует три главных отличительных черты обучения в сотрудничестве по мнению Е.С. Полат: 1) каждый ученик получает награду за свою работу; 2) работа каждого студента влияет на конечный результат; 3) все студенты находятся в равных условиях [82].

Одной из известных зарубежных технологий работы в коллективе является «Student Team Learning», разработанная Р. Славиным, где успехи всех членов команды обобщаются. Другой популярный подход при обучении иностранным языкам называется «Learning Together», когда учебный коллектив делится на малые группы с равным уровнем знаний. Общее задание делится на фрагменты, которые распределяются между группами студентов. Итогом работы является изучение студентами всей темы.

Необходимо подчеркнуть, что педагогическая технология развития критического мышления (РКМ) может быть внедрена в метод веб-квест на любом этапе. На завершающем этапе можно использовать следующие приемы:

- 1) приемы коллективной работы: «Зигзаг», дискуссия «Совместный поиск»;
- 2) приемы самоанализа: «Пятиминутное высказывание», «Оставьте за мной последнее слово», «Синквейн», «Мышление под прямым углом»;
- 3) приемы с графическим изображением: «Рыбья кость», «Сводная таблица плюс, минус, интересно», «Кластеры», «Бортовой журнал».

Развитие коммуникативной компетенции на иностранном языке предполагает применение групповой формы работы, так как она способствует развитию коммуникативных навыков и умений. Из этого следует, что *атмосфера сотрудничества* относится к эффективным педагогическим условиям развития ИКК на основе метода веб-квест.

7) Интерактивность

В нынешнем образовании стали популярны три основные формы взаимодействия педагога и учащихся: пассивная (Рисунок 9), активная (Рисунок 10), интерактивная (Рисунок 11).



Рисунок 9



Рисунок 10



Рисунок 11

Активная форма обучения характеризуется наличием студента как основного субъекта учебной деятельности. С.Б. Ступина опубликовала свою книгу «Технологии интерактивного обучения в вузе», в которой она раскрывает суть интерактивной формы работы:

- 1) в ходе обучения учащиеся действуют под влиянием учебной среды;
- 2) обучение опирается на человеческие связи и совместные действия;
- 3) изучение дисциплины коллективно с применением диалога, полилога [95].

Личностно-ориентированный подход лежит в основе интерактивной формы обучения, поскольку характеризуется коллективным обучением, а студент и педагог являются субъектами познавательного процесса.

В нашей работе мы изучали интерактивность как спорное понятие, которое может быть двух типов: *прямым* и *непрямым*.

Под *прямой интерактивностью*, мы понимаем, реальное общение учащихся в ходе занятия, когда они обсуждают материал, анализируют полученную информацию, дискутируют на предложенные темы друг с другом и учителем, познавательная деятельность протекает одновременно

у всех студентов. Эти условия дают возможность обучающимся получать новые знания, развивать умение выслушать мнения друг друга, оценить различные мнения и взгляды, участвовать в обсуждении, умение прийти к единому решению. Однако *непрямая интерактивность* понимается как обучение с применением ИКТ.

Многие ученые утверждают, что в ходе занятия следует применять интерактивные методы обучения, если педагог хочет увидеть динамику всей группы, Это методы, характеризующиеся креативным подходом к изучению материала и организацией условий для раскрытия потенциала всех учащихся [10].

«Перекрестная дискуссия», «Эвристическая беседа», «Мозговой штурм», «Уголки» являются наиболее успешными приемами развития критического мышления на начальном этапе для реализации интерактивной формы обучения. На завершающем этапе мы советуем применять «Кейс-метод», «Двухрядный круглый стол», «Пила».

Методисты выделяют несколько типов непрямой интерактивности. О. Г. Смолянинова в ходе своего исследования обнаружила три формы:

1) *реактивная*, когда учащиеся отвечают на вопросы программы, самостоятельно при этом выбираю темы, однако содержание приложения изменить невозможно;

2) *действенная*, когда студенты сами определяют последовательность выполнения заданий, а преподаватель играет роль советника;

3) *взаимная* – студент может проводить исследования, решать отдельные задачи, структурировать последовательность задач. Чаще всего педагоги применяют на своих занятиях игры-приключения, тренажеры и др. [90].

На занятиях можно создать ситуации общения с одноклассником или учителем посредством веб-квеста в режиме реального времени или off-

line. Учащиеся также могут вести учетные записи на специальной веб-странице, советы педагога и остальных учеников хранятся в отдельных окнах. Кроме этого, возможно оценивать работы с помощью интерактивного общения с применением компьютера.

Суммируя все вышеперечисленное, мы можем подвести итог, что прямая и непрямая интерактивность являются основополагающими педагогическими условиями для развития ИКК студентов неязыкового профиля, с применением метода веб-квест.

В завершении мы составили таблицу, в которой отражены все этапы и компоненты веб-квеста, распределены педагогические условия в этих этапах согласно методическим целям и педагогическим задачам, нацеленным на развитие ИКК студентов неязыковых факультетов (Таблица 13).

Таблица 13

Этапы метода веб-квест и место педагогических условий в их структуре при развитии 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 | | | | |
| Рольевой | 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 |
| Заключительный | 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 | | | |

Все вышеназванные педагогические условия работают во взаимодействии и единстве, повышают эффективность друг друга, а предложенная система считается открытой и потенциально расширяемой с учетом реальных педагогических ситуаций, задач и целей.

Подводя итог вышеизложенным теоретическим основам развития ИКК студентов неязыковых факультетов необходимо подробно описать и структурный аспект методической модели формирования ИКК студентов неязыковых профилей, применяя методику веб-квест во 2 главе нашей диссертации.

Выводы по §1.3

1. Педагогический процесс и его составляющие считается управляемым, специально организуемым, программируемым и прогнозируемым.

2. Педагогические условия воздействуют на содержательную и организационную сторону педагогического процесса и затрагивают все его компоненты: обучаемого и обучающего, содержания обучения, целей обучения, средств педагогической коммуникации.

3. Обязательные педагогические условия развития ИКК студентов неязыковых специальностей включают в себя:

- 1) мотивацию познавательной деятельности;
- 2) развитие умений рассуждать и предугадывать ситуацию;
- 3) аутентичность материала;
- 4) проблемность заданий;
- 5) контролируемую самостоятельную деятельность;
- 6) совместную деятельность;
- 7) интерактивность.

4. Изучение интересующих студентов проблем, создание условий для самореализации в уже изученной среде способствует повышению

мотивации. Задания на базе веб-квеста должны быть интересны студентам и профессионально заинтересовать в решении вопроса.

5. Б. Блум выделил 6 уровней когнитивных целей: знание, понимание, употребление правил, анализ, синтез, оценка.

6. Для повышения качества образования преподаватели должны научить студентов мыслить, развивать критическое мышление.

7. Специфика прогностической деятельности, характеризуется конкретным содержанием, а следовательно, и соответствующими знаниями, необходимыми для построения прогноза [55].

8. Аутентичный материал – информация, состоящая из оригинального словарного запаса и грамматики, содержания социокультурного характера, языковых средств применимых в данной конкретной ситуации.

9. При составлении задания на основе веб-квеста важна проблема, без которой веб-квест не выполним.

10. Метапознание является ядром самостоятельной работы, в ходе которого студенты получают ценный метакогнитивный опыт.

11. Е.С. Полат выделяет три принципа обучения в коллективе: 1) вознаграждение за работу получает каждый учащийся; 2) каждый студент ответственен за результат; 3) все студенты равны в завоевании баллов для команды [82].

12. Интерактивная форма обучения соответствуют личностно-ориентированному подходу, поскольку предусматривает обучение в сотрудничестве, а также субъектами учебного процесса являются учитель и студент.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Первая глава данной работы знакомит с теоретическими аспектами развития коммуникативной компетенции студентов при изучении иностранного языка на неязыковых факультетах (на базе метода веб-квест). Суммируя освещенный материал, можно сформулировать следующие выводы.

1. На сегодняшний день отсутствует точное определение понятия «иноязычная коммуникативная компетенция», как и не существует единого мнения о ее структуре. Изучив множество трудов по ИКК, мы определяем иноязычную коммуникативную компетенцию как составной элемент общей и профессиональной компетенций. Кроме того, *основная цель обучения иностранному языку* на неязыковом факультете является развитие данной компетенции. Если выпускник неязыкового факультета умеет грамотно применять правила общественного поведения и этикета общения с жителем другой страны, то можно говорить о его достаточном уровне развития ИКК.

ИКК рассматривается как многокомпонентное образование. В основе нашей методической модели лежит структура ИКК В.В. Сафоновой. Ее модель демонстрирует, как благодаря практике и метакогнитивному опыту во все более расширяющемся круге коммуникативных контекстов и событий учащийся со временем совершенствует свою иноязычную коммуникативную компетенцию, в состав которой входят языковая, речевая и социокультурная компетенции.

2. В нашем исследовании обучение иностранному языку студентов неязыковых факультетов разбирается на основе использования учебных Интернет-ресурсов, особенно, метода веб-квест для развития их иноязычной коммуникативной компетенции. В ходе изучения научной

литературы мы выявили достоинства веб-квеста: а) развитие навыков информационной деятельности; б) наличие аутентичного материала; в) повышение мотивации студентов к получению знаний; г) повышение качества процесса обучения; д) развитие аналитического и критического мышления; е) развитие познавательной активности; ж) использование самостоятельной работы; з) интерактивность; и) формирование метакогнитивного опыта и самоанализ; к) решение межпредметных задач теоретического и практического характера; л) развитие творческого потенциала; м) студенты положительно относятся к процессу познания.

3. Исходя из третьей задачи данной работы: разработать педагогическую модель для развития ИКК, - мы должны были выявить перечень речевых умений студентов неязыковых факультетов, развиваемых с применением метода веб-квест. Все речевые умения студентов неязыковых факультетов, развиваемым при выполнении веб-квеста и которые важны при развитии ИКК, можно разбить по видам речевой деятельности. **В чтении** студент должен уметь понимать основное содержание общественно-политических, публицистических и прагматических текстов на языке оригинала и находить информацию. **В аудировании** учащимся необходимо научиться понимать аутентичные тексты на слух, выявлять необходимую информацию. К речевым умениям **в говорении** относятся: – умение составлять монолог-описание/повествование/ рассуждение, вести диалог-расспрос/обмен взглядами, следуя речевому этикету. **В письме** учащиеся должны уметь заполнять формуляры и бланки, записывать основные идеи, выполнять письменные проектные задания.

Для развития ИКК студентов нелингвистических профилей, на основе веб-квеста, были определены благоприятные педагогические условия:

- 1) улучшение мотивации студентов;

- 2) умение размышлять и предвидеть ситуацию;
- 3) аутентичный материала;
- 4) проблемные задания;
- 5) больше внимания уделяется самостоятельной работе учащихся;
- 6) организация ситуации сотрудничества;
- 7) организация аудиторной и компьютерно-опосредованной интерактивности на уроках.

Глава 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

2.1. Цели, этапы и принципы опытно-экспериментальной работы по развитию иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов

Различные варианты структуры ИКК, предложенные разными учеными, сложная структура ИКК студентов неязыковых профилей, а также определение термина ИКК и разработанная нами модель развития ИКК студентов неязыковых факультетов на базе метода веб-квест были детально описаны в первой главе исследования.

Целью диссертационной работы является создание теоретических основ модели развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов, применяя, к примеру, метод веб-квест и подтверждая их опытно-экспериментальной работой.

Большинство реформ в высшем образовании произошли из-за принятия Болонского соглашения, которое предъявляет новые требования к обучению иностранному языку в вузе. Современные педагоги могут определять и регулировать достижения учащихся на всех ступенях обучения, так как владение иностранным языком поделили на уровни.

Следуя вышесказанному, мы пришли к выводу о потребности разработки научно-обоснованной модели развития ИКК студентов неязыковых факультетов. Для этого необходимо изучить ряд проблем: смена целей образования, способы отбора содержания, принципы выбора организационных форм и методов, средства анализа и контроля качества знаний и умений учащихся.

Задачи педагога в современном образовании модифицировались. Современные преподаватели, на наш взгляд, должны научить студентов владеть иностранным языком для общения с иностранцами, а также должны поспособствовать росту уровня коммуникативной компетенции учащихся.

Для постановки конкретных целей необходимо определиться с конечным уровнем владения языком. Мы полагаем, что конкретизированные цели развития ИКК студентов неязыковых факультетов зависят от меняющихся приоритетов в сфере образования: непрерывное образование личности, развитие понимания и снисходительного отношения друг к другу, уважения и понимание обширности культур (Сафонова 1998; Пассов 1999; Сысоев 2001; Гальскова 2004; Соловова 2004 и др.).

Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин раскрыли суть содержания обучения как единство знаний, которые должен получить учащийся в процессе познавательной деятельности. [1] Н.Д. Гальскова выделяет два компонента в содержании обучения ИЯ: тематический и страноведческий [17]. Мы согласны с мнением Н.Д. Гальсковой, поскольку студенты неязыковых профилей должны одновременно разбираться в явлениях зарубежных культур и изучать разные стороны языка. Знание страны и отличительных чертах культуры изучаемого языка играет важную роль в развитии основных компетенций студентов неязыковых специальностей.

Содержание обучения устроено в виде спирали, то есть на каждом этапе тема пройденных пунктов повторяется, но становится сложнее и углубляется. Уровень развития умений и навыков должен постоянно совершенствоваться, а круг интересов студентов должен становиться более обширным в результате усложнения и углубления темы.

Выбор и структуризация содержания обучения студентов осуществлялись по принципу интегративности, так как опытно-

экспериментальная работа проводилась на студентах туристского направления, а именно:

- Освещение главных исторических, общественно-политических, финансовых и культурных фактов крупных государств мира (в том числе англоговорящие) и пояснение их взаимоотношений с Российской Федерацией;
- знакомство с современными направлениями в туризме, а также определение общих черт и различий в сфере отдыха и путешествий между Россией и зарубежными странами;
- Изучение особенностей общественной и будничной жизни обитателей иных государств, исследование культурных традиций и обычаев данных стран и их сопоставление с нашей страной;
- Изучение реалий, лакунов, обычаев других обитателей нашей планеты, подводных камней жизни в крупных городах.

Разработанная нами методическая модель берет за основу электронный учебник «Basic concepts in tourism industry». Детальное содержание данного пособия (темы, разделы) и упражнения, которые направлены на развитие ИКК студентов, отражены в Приложении 4 данной работы.

Успешная организация учебного процесса развития ИКК студентов неязыковых факультетов, с использованием метода веб-квест происходит с учетом ряда подходов и принципов: *компетентностный подход, личностно-ориентированный 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 с применением ИКТ: интерактивности, информатизации обучения.

Компетентностный подход

П. Я. Гальперин, В. Д. Шадриков, И. С. Якиманская и др. исследовали проблему компетентностного подхода. Согласно главной концепции данного подхода, студенты должны научиться решать проблемы разного характера, чтобы по окончании обучения в высшей школе стать успешными специалистами в своей области знаний. [67]. Цель компетентностного подхода заключается в подготовке специалиста, обладающего системой универсальных знаний, умений и навыков, способного работать самостоятельно и быть исполнительным. Данные умения и навыки являются признаками качества образования, ключевых компетентностей [44].

Применение компетентностного подхода в разработанной нами модели обучения студентов ИЯ с применением метода веб-квест обязательно. В результате у студента развивается целостная система профессиональных компетентностей, умение работать индивидуально и формируется ответственность.

Личностно-ориентированный подход

Личностно-ориентированный подход базируется на личном опыте студента. В связи с этим в преподавании должны быть созданы специальные условия для развития у студентов умений изучать материал индивидуально и полученные знания применять на практике; намечать последовательность своих действий, составлять алгоритм работы, давать прогнозы и анализировать результаты деятельности; вливаться в коллектив.

Работа над проектом в группе подразумевает развитие данных умений, поэтому наша методическая модель развития ИКК на базе веб-квеста неосуществима без данного подхода.

Коммуникативно-когнитивный подход

Е.И. Пассов утверждал, что при коммуникативном подходе в обучении уклон надо делать на *организацию ситуаций* как системы взаимоотношений собеседников [78]. Обсуждая подобные ситуации, процесс обучения иноязычной культуре становится естественным.

Коммуникативно-когнитивный подход отвечает новым требованиям ООП ВПО неязыковых факультетов в обучении студентов иностранному языку и задачам, которые надо решить, выполняя веб-квезет. Поэтому данному подходу отводится особая роль в нашей методической модели развития ИКК студентов неязыковых специальностей.

Системный подход

Суть системного подхода заключается в единстве общенаучных требований в преподавании, в ходе которого изучаемые явления рассматриваются как система, а не отдельные части целого.

Принцип сознательности

Учащийся должен разбираться в строении родного языка для изучения структуры иностранного. В этом заключается суть принципа сознательности. [110] Для реализации данного принципа преподаватель обязан вознаграждать, поощрять интеллектуальный прогресс ученика, его интуицию, сосредоточенность, умозаключения, смекалку, мотивацию, чувства и эмоции и желание творить [7].

Наличие принципа сознательности в обучении указывает на осознанный подход учащегося к процессу получения новых знаний. Для этого необходимо владеть приемами самостоятельной работы, что обязательно для нашего исследования [98].

Принцип активности

В процессе изучения иностранного языка студенты должны демонстрировать интеллектуальную, эмоциональную, речевую активность.

Объединяя данные типы активности учащихся создаются благоприятные условия для успешного овладения иностранным языком.

При динамичной умственной работе студентов и единстве речевой деятельности и мышления формируются знания, умения и навыки. [98].

Принцип автономности

В ООП ВПО подчеркивается, что выпускники обязаны уметь пользоваться навыками самоанализа, самооценки, самоконтроля.

Самостоятельная работа на занятиях и вне аудиторий прививает и повышает чувство личной ответственности студентов за результат своей учебной деятельности, а также данная форма работы учит планировать порядок изучения материала и его глубину на свое усмотрение [74].

Разные формулировки понятия «автономность» представлены в Таблице 14. Многие исследователи раскрывают это понятие как умение студента обучаться самостоятельно.

Таблица 14

Формулировки понятия «автономность» с точки зрения разных ученых

| 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. |

Представленные мнения ученых в таблице указывают, что в структуре принципа автономности скооперированы *умственные, метакогнитивные, бессознательные и общественные сферы овладения языком*. Следовательно, одним из главных принципов современного просветительского процесса является автономность, что находит

применение в нашей модели развития ИКК студентов неязыковых специальностей.

Принцип наглядности

Е.И. Пассов установил очередность развития языковой наглядности:

1) непрерывающаяся речевая активность учащихся на иностранном языке; 2) оформление стенгазет, плакатов, печатных изданий; 3) продукты радио- и киноиндустрии; 4) посещение факультативов; 5) аудиозаписи текстов для самостоятельной работы; 6) чтение аутентичных книг, отвечающих интересам студентов; 7) встречи и иные события на иностранных языках [78].

И. А. Зимняя считает, что для понимания смысла языкового материала и его усвоения на основе выявления отношения между словесной и визуально-сенсуальной реальностью наглядность помогает доносить до учащихся знания иностранного языка. [33]. Следовательно, педагог должен применять разные виды наглядности (языковая, зрительная и слуховая) в процессе преподавания иностранного языка студентам. Метод веб-квеста, как и другие виды учебных Интернет-ресурсов, позволяет успешно воплотить данный принцип в обучении.

Принцип доступности

Изучение иностранных языков должны быть доступным и посильным. Я.А. Коменский определил следующие дидактические правила: в обучении необходимо переходить от близкого и знакомого к неизвестному. Учащиеся могут достичь пика своих возможностей при условии постепенного усложнения заданий. Принцип доступности будет эффективно функционировать, если педагог знает, на что способны его студенты, интересуется их учебной деятельностью, выявляет причины возникающих проблем и осложнений. Только выполнив данные условия, педагог может постепенно усложнять требования к работе студентов и помогать их выполнять [42].

Принцип профессиональной направленности обучения

Профессиональная направленность обучения была изучена многими учеными, например, А.Б. Кагановым [40], А. Я. Кудрявцевым [47], Н. В. Кузьминой [49], И.Я. Лернером [52], М.И. Махмутовым [62] и др.

А.Я. Кудрявцев утверждал, что принцип профессиональной направленности характеризуется как «грамотное сочетание общего и профессионального образования, которое становится целенаправленным обучением». Студенты должны уметь применять полученные знания в своей специальности [47, с. 101]. Согласно его мнению, профессиональная направленность это «связь общеобразовательных и общетехнических дисциплин» [47, с. 105].

Для того, чтобы у студентов появился интерес к будущей профессии и они могли успешно усваивать знания, умения и навыки, предусмотренные образовательной программой, необходимо правильно использовать специальные педагогические средства в преподавании. В этом заключается суть принципа профессиональной направленности, по мнению М. И. Махмутова. «Компоненты содержания обучения, наличие наглядного материала для понимания темы программы, способы структурирования информации, некоторые компоненты приемов, методов и форм обучения относятся к числу педагогических средств, которые позволяют успешно реализовывать профессиональную направленность преподавания» [62, с. 18].

Из этого следует, что принцип профессиональной направленности связывает общее и специальное, регулирует развитие личности как совокупности общих и профессиональных знаний.

Принцип соизучения языков и культур

Концепция данного принципа состоит в том, что студенты, изучающие иностранные языки начинают лучше понимать родной язык и культуру, а также знакомятся с разными точками мировоззрения [118].

Одновременно изучая и анализируя разные культуры и языки, учащиеся могут выявить сходства и различия в соизучаемых культурах. Найденные различия воспринимаются студентами как данность, что в мире сосуществует множество культур.

Мы считаем, что современные учебные программы и УМК по ИЯ должны включать в себя не только информацию о культурах других государств изучаемого языка, но и уделять много времени изучению собственной культуры. С.Г. Тер-Минасова утверждает, что «лишь узнав другие культуры, познакомившись с иным мироощущением, можно осознать самобытность собственной культуры и социального сознания, можно выявить разницу между культурами». [102, с.33-34].

Принцип интерактивности

Вопросы интерактивности на базе ИКТ разбирали многие ученые: М.Г. Евдокимова [29; 30], Т.М. Нурмухаметов [71], Е.С. Полат [80; 82], О.Г. Смолянинова [90], П.В. Сысоев [96; 97; 98] и др. Принцип интерактивности на основе ИКТ позволяет студентом всегда оставаться на связи, а педагогом может контролировать выполнение проектного задания.

Принцип информатизации

Принцип информатизации является ценным для нашего исследования, потому что разработанная нами методическая модель ставит перед собой цель развития ИКК студентов неязыковых факультетов на основе метода веб-квест. Данный принцип позволяет студентам применять разные компьютерные утилиты и ИКТ в процессе развитии иноязычной коммуникативной компетенции.

О.Б. Зайцева понимает принцип информатизации как «трудное личностно-психологическое воспитание на основе интеграции теоретических знаний, практических умений в сфере инноваторских технологий и определенного набора личных качеств». [32, с. 14]. П.В. Сысоев рассматривает информационную компетенцию как «умение

использовать огромное количество информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранным языкам и культурам стран изучаемых языков». [98, с.4].

Все ученые сходятся во мнение, что принцип информатизации связан со знаниями и умениями работы с информацией с помощью новейших информационных технологий, благодаря которым повседневно решаются учебные задачи.

Обнаруженные принципы развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых направлений с применением метода веб-квест отражают различные стороны учебного процесса и могут разнообразно применяться (Таблица 15).

Таблица 15

**Принципы развития ИКК студентов неязыковых факультетов на
основе веб- квеста**

| 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 |

На сегодняшний день существует множество технологий и алгоритмов развития иноязычной коммуникативной компетенции

учащихся (Н.И. Аршинова, Е.А. Белякова, Х.Х. Каппушева, В.Г. Кашинцева, Л.П. Кистанова, Н.В. Копылова, Т.Б. Макарова, Д.С. Мельникова, Е.А. Олейникова и др.). Изучив работы многих ученых по данному вопросу, мы разработали собственный алгоритм работы с веб-квестом для развития иноязычной коммуникативной компетенции.

Алгоритм Е.А. Белякова был разработан для выполнения проблемного задания. 1. Подготовительный этап: студенты знакомятся с целью проблемного задания. 2. Этап дискуссии: малые группы обсуждают 2-3 вероятных способа выхода из проблемной ситуации, сравнивают их и выбирают наиболее подходящее решение. 3. Письменный этап № 1: после групповой дискуссии студенты решают, в какой последовательности будут решать проблему, учитывая ранее выбранный способ ее решения. 4. Письменный этап № 2: создание общего плана действий по выходу из проблемной ситуации. 5. Анализ отобранных языковых средств. Проблема решается коллективно и результат данной деятельности анализируется студентами сообща, поэтому Е.А. Беляев находит заключительный этап ключевым.

Н.И. Аршинова в своей исследовательской работе о развитии иноязычной лингвистической компетенции студентов высших учебных заведений говорила о важности применения компьютерных технологий. Она разработала алгоритм работы с учебными компьютерными программами. 1 этап - вводное тестирование; 2 этап – анализ полученных результатов; 3 этап – выполнение заданий блока «А», направленных на формирование языковых навыков; 4 этап – промежуточная проверка блока «В», выполнение переводных заданий который (на русском языке); 5 этап – тренировочные задания блока «А» выполняются в индивидуальном порядке; 6 этап - самопроверка выполнения заданий блока «В» с ответами; 7 этап - промежуточный контроль (по инициативе студента); 8 этап – повторение всего материала; 9 этап - заключительное тестирование. [2].

Мы согласны с Н.И. Аршиновой, что компьютерные технологии позволяют применять несколько блоков заданий для решения ряда учебных задач в ходе изучения иностранного языка студентами неязыковых факультетов.

Одним из зарубежных ученых, которые исследовали проектную методику, была Ф. Л. Столлер. Ее алгоритм работы над проектом по иностранному языку состоит из 10 шагов: 1 – постановка темы; 2 – прогнозирование конечного результата; 3 – моделирование проекта; 4 – языковая подготовка студентов к следующему шагу; 5 – накопление материала; 6 – языковая подготовка студентов к следующему этапу; 7 – исследование и обработка информации; 8 – языковая подготовка учащегося к 9 шагу; 9 – демонстрация итогового результата; 10 этап – оценка всей работы. [142]

Диана Л. Фрид-Бут видоизменила вышеизложенный алгоритм работы с проектами и создала собственный, состоящий из трех пунктов. 1– проектирование работы; 2– свершение проекта; 3 – защита проекта. Продукт деятельности студентов может быть представлен в виде постера, стенгазеты, журнала, веб-сайта. [126].

В начале 2000-х гг. Е.С. Полат создала личную методику реализации проектной деятельности, включающую 6 этапов: 1) постановка темы проекта, определение его типа и количества участвующих; 2) педагог знакомит студентов с проблемами; 3) распределение задач среди групп, выбор методов исследования, способов поиска информации, творческих решений; 4) самостоятельная работа каждого студента над индивидуальными или групповыми задачами; 5) рассмотрение и анализ полученной информации в группе 6) защита проекта [80].

Немаловажную роль играют проекты культуроведческой направленности. Авторы курса культуроведения В.В. Сафонова и П.В. Сысоев (2004, 2007) выявили свою поэтапность работы над

культуроведческими проектами. (1) Ознакомление с вероятностью участия в проектах и их рассмотрение. (2) Расписывание порядка действий работы над проектом: постановка цели, определение проблематики проекта. (3) Нахождение полезных аутентичных материалов в сочетании с информацией на родном языке. (4) Работа над проектом вне занятия. (5) Подготовка к устному докладу о проделанной работе. (6) Защита проекта. (7) Оценка проекта [86, с. 76-77].

Проведя анализ различных алгоритмов развития ИКК и ее составных элементов, мы выявили общие черты:

1. Все технологии начинаются с планирования проекта. Цель проекта должна быть связана с целями обучения. Студенты должны знать, по каким критериям будут оцениваться их работы и какие формы оформления результата можно применять.

2. Всем проектам свойственна интерактивность.

3. Все алгоритмы включают этап оформления и защиты результатов.

4. На заключительном этапе осуществляется оценка работы педагогом или учащиеся сами оценивают свою деятельность, а также происходит самоанализ языкового и культуроведческого материала.

Мы пришли к выводу, что во всех *алгоритмах отсутствует этап подготовки проекта учителем*. Поэтому, мы разработали собственный алгоритм работы с веб-квестом, который в обязательном порядке начинается с подготовительного этапа для педагога. Наш авторский алгоритм включает шесть шагов подготовительного этапа, три основных этапа и восемь шагов для всех участников веб-квеста.

Подготовительный этап для преподавателя был разработан на основе трудов Б. Доджа и Т. Марча. В принципе веб-квест полностью разрабатывается заблаговременно самим педагогом, вплоть до определения проблемы со студентами во время урока. Постепенно его

задача меняется, в ходе занятия студенты должны быть убеждены, что выбор основан исключительно на основе их убеждений.

Подготовительный этап для учителя:

Шаг 1. Подготовка проблемных ситуаций с учетом тематического компонента.

Шаг 2. Подготовка заданий, соответствующих интеллектуальным возможностям студентов и постановка задач для каждой учебной роли.

Шаг 3. Выбор аутентичных ресурсов Интернета с учетом задач веб-квеста.

Шаг 4. Конкретизация временных границ, отведенных на выполнение каждого этапа.

Шаг 5. Утверждение продолжительности, форм и оформления результата.

Шаг 6. Утверждение критериев оценивания в соответствии с уровнем развития умений.

Основные этапы:

1 Этап – ознакомительный

Шаг 1. Выбор и определение проблемы. Учитель предлагает изучить определенную проблему. Студенты, работая в группах, определяют содержание проблемы, применив интерактивные методы ТРКМ (мозговой штурм, кластеры, рыба кость и пр.).

Шаг 2. Прогнозирование итогового результата и определение критериев оценивания работ. Совместно с учителем ставятся цели проекта, выявляются форму выполнения работы, определяются варианты оформления результата, условия и критерии оценок.

Шаг 3. Студенты делятся на подгруппы и распределяются роли, составляется план последующей работы.

2 Этап – исследовательский

Шаг 4. Самостоятельная работа каждого студента над своим материалом, используя Всемирную паутину. Каждый учащийся анализирует материал, отделяя главное от второстепенного, информация преобразуется, анализируется, делаются выводы. Педагог контролирует процесс выполнения проекта, используя веб-страницу или блог, где студенты могут совещаться или делать пометки.

Шаг 5. Работа в малых группах, с использованием интерактивных методов (дискуссия, круглый стол и др.). В ходе самостоятельной работы на данном этапе студенты обмениваются найденной информацией на просторах Всемирной паутины, рассуждают над найденными данными, вносят изменения и сообща решают проблему, по возможности оформляя результат по всем принятым требованиям.

3 Этап – демонстрационный

Для выполнения этого этапа студенты прилагают максимум усилий критического, креативного мышления для модификации найденной информации в более детальное знание. Студенты также учатся работать в команде, развивают умение пересказывать аутентичную информацию сжато, учатся проявлять терпение и вежливость к чужому мнению.

Шаг 6. Демонстрация результатов малых групп (презентация, доклад и пр.), защита проекта.

Шаг 7. Обмен информацией малых групп и итоговый результат. Малые группы задают друг другу вопросы, документируя необходимую информацию. После этого данные объединяются, сопоставляются части и пр. После обмена информацией и анализа оформляется общий продукт. К примеру, студенты туристического направления могут стать авторами рекламного буклета заповедника, разместив его на сайте или прорекламировать данный заповедник в виде фильма.

Шаг 8. Оценивание результатов и завершение веб-квеста. Студенты сами оценивают свою деятельность, беря за основу критерии, которые они

выбрали в самом начале. Кроме того, учитель также дает оценку деятельности каждого студента или работу каждой подгруппы. Педагог обращает внимание на сделанные ошибки и на продуктивный результат всех участников проекта.

Опытно-экспериментальная работа состояла из нескольких этапов, которые представлены в Таблице 16.

Таблица 16

Этапы опытно-экспериментальной работы

| Этап | Задачи | Методы | Предполагаемый результат |
|---------------------|---|--|---|
| 1. Подготовительный | 1. Подбор и структурирование проблемной ситуации; 2. Распределение заданий среди групп студентов и выявление задачи каждого; 3. Подготовка аутентичных ресурсов Интернета; 4. Определение временных границ для каждого этапа работы с информацией. 5. Установление длительности, форм и оформления результата; 6. Установление критериев оценивания. 7. Определение степени развитости профессиональных знаний. | - математический анализ; - дискуссии; - лексико-грамматические тесты; - резюме; - систематизация; - оценивание. | 1. Подготовлен аутентичный материал. 2. Подготовлены ссылки на решение проблемы. 3. Выбраны критерии оценивания выполнения веб-квеста. 4. Определены знания грамматики у студентов и выявлены речевые умения в пределах учебной программы. |
| 2. Ознакомительный | 1. Выбор и определение темы/проблемы. 2. Выдвижение цели проекта, | - тестирование; - дискуссия; | 1. Выбраны контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) группы; 2. Определены условия |

| | | | |
|-------------------------|---|--|---|
| | определение формы выполнения. 3. Обсуждение вероятного результата и знакомство с критериями оценок. 4. Деление на малые группы и распределение ролей. | | проведения опытно-экспериментальной работы; |
| 3. Исследовательский | 1. Студенты самостоятельно изучают материал; 2. Обмен информацией в малых группах, оформить результат. | - анализ; - дискуссия; - систематизация; - обобщение; | 1. Проблема проанализирована каждым студентом в каждой группе; 2. Материал проговорен в малых группах, студенты познакомились с разными точками зрения на проблемную ситуацию. |
| 4. Демонстрационный | 1. Демонстрация результатов малых групп, защита проекта. 2. Обмен информацией между группами и подведение общего результата. 3. Оценка результатов. | - демонстрация итогового результата. | 1. Работа каждого студента была оценена. 2. Выявлен уровень развития ИКК. |

В процессе работы над веб-квестом согласно нашему алгоритму, студенты проходят последовательно все этапы мотивации. Данный процесс начинается с поглощения внимания студента и его участия в иноязычной речевой и познавательной деятельности, а заканчивается удовлетворением интересов и успешным выполнением поставленной задачи. Процесс мотивации отражается в теории Дж. Келлера и последовательность протекания всех этапов видна в формуле – ARCS – Attention (внимание) – Relevance (значимость) – Confidence (уверенность) – Satisfaction (удовлетворенность) [132].

А также впоследствии создания этого алгоритма использование данной методики веб-квест стала эффективнее в качестве лучшего закрепления информации из-за частого повторения материала. Кривая забывания Эббингауза, показала, что изучаемый материал подлежит систематическому повторению с последующими интервалами: сразу после первичного закрепления, через 20 минут, через 8 часов, через сутки. [112]. Работая с ресурсами виртуального пространства, в процессе работы над заданием проекта и постоянно возвращаясь к пройденной информации в течение урока, студенты неоднократно повторяют изученный материал. Происходит накопление метакогнитивного опыта у учащихся, который способствует развитию умения контролировать самостоятельную деятельность личности.

Другим достоинством веб-квеста является экономия времени педагога, которое можно отвести на самостоятельную работу вне занятий. Перед студентами стоит конкретная задача, имеется четкий план действий и ссылки с необходимой информацией уже им предоставлены, поэтому время, затраченное на выполнение проекта, экономится студентами.

Мы советуем применять веб-квеста как средство текущего, промежуточного и заключительного контроля.

Однако, работая с аутентичным материалом, студенты должны обладать достаточным уровнем владения иностранным языком в ходе выполнения веб-квеста и других Интернет-ресурсов.

Выводы по § 2.1.

1. Цель диссертационной работы – создание модели развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов, применяя метод веб-квест и подтверждая опытно-экспериментальной работой.

2. Успешное развитие ИКК студентов неязыковых факультетов, с использованием веб-квеста происходит на основе ряда подходов и принципов: компетентностный, личностно-ориентированный, коммуникативно-когнитивный, системный подходы; общедидактические, методические и принципы обучения иностранным языкам с применением ИКТ.

3. Применение компетентностного подхода является обязательным условием для функционирования разработанной нами модели обучения студентов ИЯ. Причина этого кроется в его влиянии на развитие профессиональных знаний, умений и навыков, а также самостоятельную работу и чувства ответственности у студентов.

4. Анализ различных алгоритмов развития ИКК выявил следующие общие черты: наличие на первоначальном этапе планирования проекта; наличие интерактивности; наличие этапа оформления и демонстрации результатов; в конце проекта происходит оценка или самооценка проекта; во всех алгоритмах отсутствует этап подготовки проекта учителем.

5. Наша опытно-экспериментальная работа состояла из 4 этапов (в основе труды Б. Доджа и Т. Марча): подготовительный этап для учителя, этап ознакомительный, этап исследовательский и демонстрационный.

2.2. Реализация модели развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов с использованием метода веб-квест

Правдивость теоретических концепций, выработанной модели развития ИКК студентов неязыковых и эффективность алгоритма работы с веб-квестом, который является одним из способов развития ИКК, решались в ходе опытно-экспериментальной работы. Цель этой работы состояла в том, чтобы исследовать успешность развития ИКК студентов неязыковых факультетов. Эксперимент и проверка предложенной модели проводились на студентах профиля «Технология и организация туроператорских и турагентских услуг». Методическая модель основывалась на методе веб-квест.

В ходе выполнения опытно-экспериментальной работы перед студентами стоял ряд конкретных задач, которые надо было решить для достижения поставленной цели всего исследования.

1. Сформировать у студентов направления «Технология и организация туроператорских и турагентских услуг» знания:

- профессиональные о/об:
 - а) единых и теоретических основах финансовой и социальной географии Российской Федерации и всех остальных стран;
 - б) о туристических программах и их отличительных чертах развития;
 - в) характерных чертах территориальных систем Российской Федерации и других стран мира, о влиянии глобализации на международный туризм;
 - г) методах функционирования индустрии отдыха, принципах ее положительного воздействия;
 - д) географии значимых мировых достопримечательностей, а кроме того о территориальных туристских режимах Российской Федерации и всей планеты;

- особые знания иностранного языка для:
 - а) дальнейшего его использования в своей профессии или для общения с представителями других культур;
 - б) работы с аутентичной литературой разного характера;
 - в) понимания иноязычной речи на слух и визуально;
 - г) совершенствования навыка поиска и анализа неизвестной информации.

2. Сформировать у студентов профиля «Технология и организация туроператорских и турагентских услуг» умения:

- 1) грамотно выговаривать звуки, а также воспринимать и передавать тональность английского языка;
- 2) модифицировать английские звуки и их транскрипции в буквы и наоборот;
- 3) иметь обширный активный словарный запас в рамках поставленной темы коммуникации в размере 1200 ед. и более и немедленно его применять в пределах темы;
- 4) применять те словарные единицы, которые отвечают поставленной коммуникативной задаче;
- 5) прекрасно владеть способами словообразования в английском языке;
- 6) беспрепятственно употреблять/сочетать грамматические конструкции, взаимозаменять их без потери смысла предложения;
- 7) сообщать информацию на основе связных фраз и сверхфраз, понимать связь между частями предложений и целыми предложениями;
- 8) на основе поставленной задачи отбирать нужную информацию;
- 9) понимать основной смысл текстов разной направленности и выделять информацию, которая подлежит нахождению на основе поставленной задачи;

10) сшить разные виды монологов/диалогов в зависимости от цели общения, брать в расчет речевой этикет;

11) повествовать об увиденном, вычитанном и выражать собственную позицию в ходе беседы, обсуждения вопроса;

12) заполнять документы делового характера;

13) кратко излагать увиденную или прочитанную информацию на письме;

14) составлять резюме и служебное письмо;

15) выполнять проекты в письменном виде (письменная презентация, брошюры, объявления);

16) отбирать, систематизировать, делать выводы, подвергать анализу факты соизучаемых цивилизаций после чтения текстов разной направленности в сети;

17) находить сходства и различия отличительных особенностей культур стран родного и изучаемого языков;

18) обнаруживать и истолковывать лексику лингвострановедческого характера в аутентичных источниках;

19) сообщать информацию об особенностях стран и культур, трансформируя ее с языка оригинала на родной язык;

20) передавать изученную информацию о зарубежных странах и их культурах в области туризма, оформляя ее в виде презентаций, докладов, графиков и т.п.;

21) демонстрировать результаты опытно-экспериментальной работы о ключевых ресурсах, сервисах и продуктах зарубежных стран в сфере отдыха и путешествий; сравнивать эти данные с реалиями нашей страны, оформляя работу в виде презентаций, докладов.

Проводимая опытно-экспериментальная работа была направлена на выявление уровня развития языковой, речевой и социокультурной компетенций. Вышеперечисленные знания и умения, которые должны

быть сформированы по окончании исследования входят в состав данных компетенций. На осуществление опытно-экспериментальной работы ушло два учебных года (с начала октября 2017 года - по конец декабря 2018 года). Работа была организована на базе Русско-Британского института управления г. Челябинск. Участниками опытно-экспериментальной работы стали 25 студентов 2-го курса кафедры «Туризм и социально-культурный сервис» по профилю подготовки «Технология и организация туроператорских и турагентских услуг». В самом начале опытно-экспериментальной работы нами был проведен контрольный срез для студентов контрольной (13 человек) и опытной групп (12 человек) для определения первичного уровня их языковой подготовки. В § 2.3. будет дано детальное описание данной проверки. На основе полученных данных мы пришли к выводу, что студенты обеих групп имеют равным уровень подготовки, который сопоставим с уровнем А1.

Нами был разработан учебник пособия «Basic Concepts in Tourism Industry» («Ключевые термины в сфере туризма»), на основе которого было построено обучение студентов контрольной и опытной групп на протяжении всей опытно-экспериментальной работы. Обучение опытной группы имело отличительную черту. Студенты данной группы, в отличие от контрольной группы, выполняли творческие задания, а не традиционные. Упражнения творческого характера были нами разработаны на основе учебных Интернет-ресурсов, среди которых были и веб-квесты. Наше учебное пособие Basic Concepts in Tourism Industry» включает в себя раздел «Creativity», в котором собраны все выполненные веб-квесты. За два года проведения опытно-экспериментальной работы студенты сделали 20 упражнений творческой направленности, которые были разработаны нами специально для этого исследования, среди которых 9 веб-квестов. В ходе опытно-экспериментальной работы были применены веб-квесты по следующим темам: «Tourism forms and types»,

«National parks of Africa», «Japan tourism marketing», «Tourism in Russia», «South America», «Globalization», «Job interview», «Package tour», «Incredible idea to go into touristic business».

Для определения уровня развития компетенций мы проводили текущую, промежуточную и заключительную проверку на протяжении всей опытно-экспериментальной работы. Дискуссии, прием круглого стола, письменные работы (написание сочинений), лексико-грамматические тесты, задания на прослушивание текстов проводились регулярно после изучения каждого раздела в качестве текущего контроля. В завершении полугодия мы осуществляли промежуточную проверку знаний на базе лексико-грамматических тестов (для обеих групп), дискуссий (для обеих групп), творческих письменных заданий (для контрольной группы), веб-квестов (для опытной группы). В конце учебного года студенты обеих групп решали лексико-грамматические тесты, а затем каждая группа получала свое индивидуальное задание. Студенты контрольной группы выполняли письменные работы творческой направленности, а опытная группа работала над веб-квестом.

Обсуждение со студентами изучаемого вопроса заключалась в обмене их убеждений (например, по какой причинена сегодняшняя день Китай становится одним из главных привлекательных туристских направлений для европейцев?). Темы, выносимы на обсуждение являются проблемными, поэтому студенты слышали разные точки зрения по изучаемому вопросу. Цель подобной работы заключается в формировании умения высказывать и аргументировать свои убеждения по теме, а не только в знакомстве с чужими взглядами. Существует множество достоинств дискуссии, однако в ходе нашего эксперимента студенты смогли развить критическое мышление и умение анализировать свою деятельность, научились определять ценностные ориентиры и сумели развить межпредметные связи. В таблице 17 мы указали на основе, каких

критериев были оценены сообщения студентов во время тематической дискуссии и проведения круглого стола.

Таблица 17

Критерии оценки высказываний студентов при проведении тематической дискуссии и круглого стола

| 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. |

Творческие письменные работ включали написание эссе, письменного пересказа текста/видео или сочинение в вольном стиле. Критерии оценивания творческих заданий показаны в Таблице 18.

Таблица 18

Критерии оценивания письменных заданий

| 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 |

Знания лексики и грамматики проверялись на основе выполнения тестов с множественным выбором или открытым ответом.

Проверка умений воспринимать информацию на слух подразумевала выполнение заданий на основе видеоматериалов на английском языке разной направленности. Длина видео варьировалась от 2-7 минут, источником данных материалов является сервис YouTube. Работы студентов оценивались по критериям указанным в Таблице 19.

Таблица 19

Критерии оценивания устного или письменного ответа при
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; |

Задания творческого характера, разработанные на основе учебных Интернет-ресурсов, были выполнены только опытной группой. Студенты выполняли упражнения по пяти видам УИР: Hotlist, Multimedia Scrapbook, Treasure Hunt, Subject Sampler, Web-quest, которые детально расписаны в первой главе (§1.2). Работы оценивались по-разному в зависимости от сложности. Нами были разработаны критерии оценивания веб-квестов, на которые ориентировались студенты при выполнении упражнений на остальные виды УИР. В Таблице 20 указано, по каким критериям производилась оценка студенческих проектов типа «веб-квест».

Критерии оценивания проектных заданий 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.) |

Рекомендуем использовать трехуровневую шкалу оценки за веб-квест, в основе которой лежат вышеперечисленные критерии (Таблица 21).

По окончании первого курса студенты опытной группы выполняли в качестве заключительного контроля веб-квест, а не экзамен. Цель работы – создать турпакет и спланировать трехдневный отпуск в Тибете. В приложении 3 нашей исследовательской работы расписано содержание всей работы. Студенты осуществляли выполнение веб-квеста согласно нами разработанному алгоритму. Прежде, чем ознакомить студентов с работой, педагог заранее подготовился к проведению веб-квеста.

Трехуровневая шкала оценки за веб-квест

| | 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. |

На ознакомительном этапе студенты поставили перед собой конкретную задачу (шаг 1) в результате беседы с педагогом. Во время обсуждения вопроса студенты вспомнили основные понятия и активизировали лексику по теме Package Tour, которые понадобились для дальнейшей работы. В ходе рассмотрения темы (шаг 2) студенты пришли к единому решению, дав четкие аргументы в пользу данного заключения, и определились с содержанием турпакета. Кроме того, учащиеся определились, каким образом будут работать над проектом, в каком виде предоставят итоговый продукт своей деятельности, выяснили, на основе каких условий и критериев будут выставляться оценки за проект. (Шаг 3)

Опытная группа из 12 человек поделилась самостоятельно на 3 подгруппы с равным количеством участников. Между малыми подгруппами были распределены индивидуальные задания: подгруппа 1 должна подготовить билеты в обе стороны для 6 туристов, и определиться какие виды транспорта могут им понадобиться в ходе путешествия с учетом местности. Помимо этого студенты 1 малой группы должны посодействовать в оформлении документов для прохождения таможни. Задача подгруппы 2 заключается в нахождении жилья для 6 туристов и организации экскурсий в течение всего путешествия. Подгруппа 3 должна подготовить провиант для 6 туристов и оформить медицинскую страховку для каждого путешественника.

На исследовательском этапе студенты изучали материал самостоятельно, применяя ресурсы Интернета (шаг 4). Они изучали разного рода информацию, анализировали видеофрагменты, отсекая ненужную информацию. На основе сделанных записей, весь материал суммировался и делались выводы. Для простоты и быстрого обмена информацией были созданы Интернет-блоги, доступ к которым был не только у студентов, но и у педагога. Педагог мог проконтролировать продвижение работы и по возможности давал советы, какие шаги предпринять дальше для достижения цели или помогал избежать трудностей с английским. Работа не являлась соревнованием, задача студентов заключалась в успешной сдаче проекта, поэтому студенты помогали друг в другу в работе с компьютерными программами и Интернетом, содействовали в изучении новой лексики и формировании профессиональных навыков. Далее (шаг 5) был проведен специальный урок, в ходе которого студенты работали в своих малых группах над итоговым обсуждением задания и найденной информации, обменивались полученными знаниями и своими точками зрения по вопросу. Но из-за нехватки учебного времени, студенты не успели оформить полученный

результат и доделывали работу после занятия. Данный факт демонстрирует высокую мотивацию студентов к обучению и объясняет их профессиональную заинтересованность.

На завершающем этапе форма работы меняется, так как теперь малые группы взаимодействуют с педагогом. (Шаг 6) Демонстрация итогового продукта проводилась в форме презентации MS Power Point каждой группой. Кроме того, студенты подтверждали данные наглядным материалом (карты, буклеты, рекламные вывески и т.д.) В ходе защиты проекта одной подгруппы, остальные студенты внимательно слушали и делали пометки с целью применить эти знания в будущем. По окончании защиты работы студенты отвечали на вопросы, аргументировали отдельные пункты своей темы. В заключении все малые группы объединились (шаг 7).

Снова проводилось обсуждение полученной информации, вносились коррективы, суммировались все компоненты турпакета. В результате дискуссии, полный туристический пакет трехдневного отдыха для 6 туристов по Тибету был составлен. На итоговом занятии все студенты показали проект в формате презентации MS Power Point, предоставили необходимую документацию. В ходе презентации турпакета каждый студент поделился своим мнением, учащиеся комментировали каждый слайд на английском языке. (Шаг 8) Оценка работы студентов осуществлялась на основе данных анкеты (Приложении 3) и критериев оценивания, которые были определены на шаге 2. Педагог оценил каждого студента на основе Таблицы 21. Мотивация учащихся на творческую и учебную деятельность выросла, за счет акцентирования их успешной работы. Педагог также указал на допущенные ошибки для дальнейшего их избегания.

Студенты высказали свое мнение касательно работы с веб-квестом. Они выявили достоинства и недостатки данного метода, указали на

проблемные места в проведения исследовательской работы, привели ряд советов по совершенствованию условий применения метода. Основная масса студентов получила удовольствие в ходе выполнения подобного задания. Информация была изучена быстрее и в большем объеме по сравнению с традиционным изучением на основе учебников и справочников.

Выводы по § 2.2.

1. Учащиеся опытной группы кроме основных заданий выполняли упражнения творческого характера, разработанные на основе учебных Интернет-ресурсов.

2. В процессе опытно-экспериментальной работы применялись как текущий, промежуточный и заключительный контроль. Текущий контроль – в конце каждого раздела (дискуссии, круглый стол, письменные работы, тесты, аудирование). Промежуточный контроль - конец полугодия (тесты, дебаты, письменные работы (для контрольной группы), веб-квесты (для опытной группы)). Итоговый контроль - конец года (тесты, письменная работа (для контрольной группы), веб-квест (для опытной группы)).

3. Выполнение веб-квеста происходило согласно разработанному нами алгоритму: подготовительный этап для учителя, ознакомительный этап, исследовательский и демонстрационный.

4. В ходе беседы со студентами и анкетирования было обнаружено, что большинству студентов данный вид работы понравился, большой объем информации был пройден быстрее, чем традиционно.

2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы

Итоги опытно-экспериментальной работы, в том числе результаты опытной группы за весь курс обучения английскому языку, показали эффективность выполнения веб-квеста в качестве контроля. На основе данной методики можно выявить точный уровень развития компетенций у студентов. Традиционные формы рассчитаны на определение развития речевых навыков и умений, а не уровня развития коммуникативной компетенции. Веб-квест позволяет исключить предвзятость педагога при оценивании работы учащихся, так как анализируется результат всей группы, и выполнение работы оценивается самими участниками веб-квеста, в том числе осуществляется оценивание личного результата каждого студента.

В ходе выполнения веб-квеста знания усваиваются студентами быстрее и плодотворнее, чем при традиционном изучении материала. Использование лекций, учебников и др. часто подразумевает лишь зазубривание информации для успешной сдачи экзамена.

Результаты нашей опытно-экспериментальной работы показали, что применение разных методик в учебном процессе с целью развития ИКК способствует:

- 1) развитию навыков информационной деятельности;
- 2) развитию умений аудирования, чтения, говорения и письма;
- 3) расширению словарного запаса;
- 4) появлению положительного отношения к обучению;
- 5) совершенствованию работы в группе;
- 6) развитию умения оценивать свою деятельность;
- 7) повышению мотивации студентов к обучению;

8) повышению интереса к чужим культурам и расширению мировоззрения студентов;

9) развитию творческого потенциала студентов.

Опытно-экспериментальная работа включала в себя проведение контрольных срезов в начале и в конце для контрольной и опытной. Цель срезов - определить уровни развития ИКК студентов.

Для обработки данных опытно-экспериментальной работы была произведена статистическая обработка. Все показатели знаний и умений были зашифрованы и считались по трехбалльной шкале: «0» - низкий уровень, «0,5» - средний уровень, «1» - выше среднего. Низкий уровень ставился, если студент не разобрался в вопросе или не смог дать правильный ответ на проблему, а также продемонстрировал, что анализируемое умение не развито и отсутствуют знания по вопросу. Балл «0,5» ставился, если студент сумел продемонстрировать определенный уровень знаний и умений с явными трудностями, либо учащийся прибег к помощи в виде наводящих вопросов в ходе выполнения задания. Однако, шифр «1» ставился при условии, что видно полное понимание проблемы и умение развито на должном уровне.

Мы применяли t-критерий Стьюдента для выявления ценности полученных результатов в ходе опытно-экспериментальной работы. t-критерий Стьюдента – способ математической проверки гипотез, в ходе которого вычисляется разница между величинами x и y . Чаще всего данный метод применяется для проверки равенства средних значений в двух выборках.

Для нашего исследования t- критерий Стьюдента применялся для проверки несоответствия уровня развития компетенций и их повышения при независимых или зависимых выборках. Под независимыми выборками понимается ситуация, когда проверка и результаты измерения испытуемых разных выборок не затрагивают друг друга, в отличие от зависимых

выборок. Группа испытуемых, которые дважды подверглись эксперименту, называется связной или зависимой.

При вычислении t-критерия в несвязных выборках применяется формула:

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

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

где для равночисленных выборок

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

При определении t-критерия в связных выборках применяется формула:

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

$$\bar{d} = \frac{\sum d_i}{n} = \frac{\sum(x_i - y_i)}{n}, \quad d_i = x_i - y_i \quad (d_i = x_i - y_i \text{ - разница между}$$

показателями переменной x и y, а \bar{d} - средний параметр этих различий), а

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

Число степеней свободы $k = n - 1$.

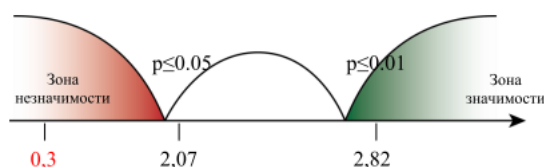
Нами был вычислен общий средний балл каждого умения у каждого учащегося, прежде чем мы выявили общий средний балл первоначального уровня развития языковой, речевой и социокультурной компетенций в контрольной и опытной группах. Критериями оценки сформированности трех компетенций стали меры развития языковых навыков и речевых умений, а также уровни развития компетенций (Таблицы: 8, 9, 10, 11, 21). Данные, которые мы получили, указаны в Таблице 22.

Таблица 22

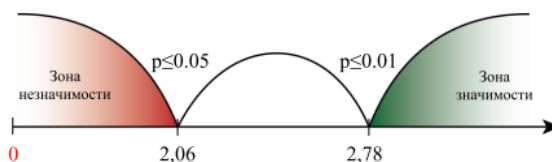
Показатели начального уровня развитости компетенций студентов контрольной и опытной групп в начале опытного обучения

| 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 | | | |

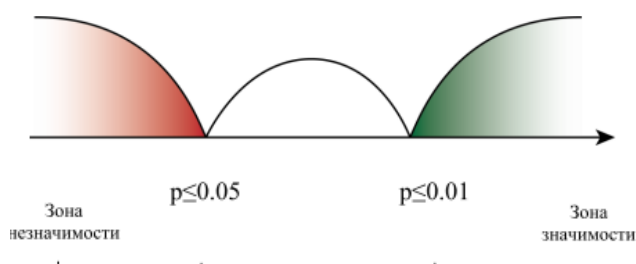
Языковая



Речевая



Социокультурная



Полученные практические значения t- (0,3; 0; 0,5) на 5% уровне значимости (несвязные выборки) подтверждают нашу гипотезу, что студенты обеих групп имеют равный уровень развития компетенций в начале опытно-экспериментальной работы.

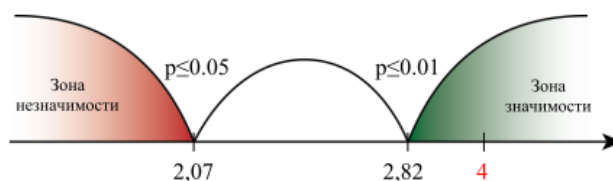
Затем мы рассчитали общий средний балл каждого умения и уровня развития всех компетенций в каждой группе в конце опытно-экспериментальной работы (Таблица 23).

Таблица 23

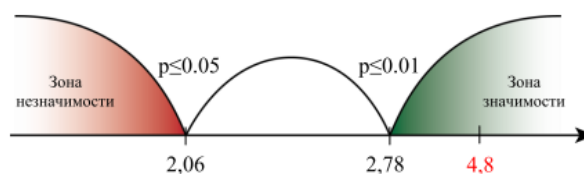
Показатели заключительного уровня развитости компетенций студентов контрольной и опытной групп в конце опытного обучения

| 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 | | | |

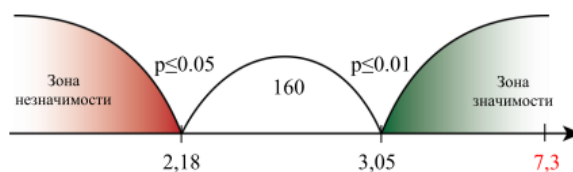
Языковая



Речевая



Социокультурная



Полученные значения t- (4; 4,8; 7,3) на 5% уровне значимости (несвязные выборки) доказали, что уровень развития компетенций

студентов обеих групп растет по завершении опытно-экспериментальной работы.

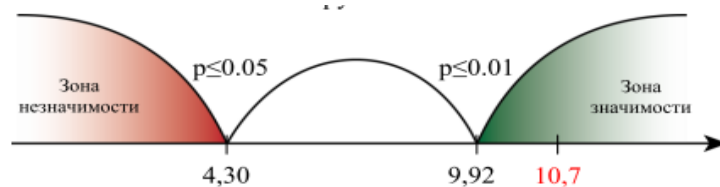
Сопоставив результаты двух проверок, было высчитано расхождение в показателях уровня развития ИКК контрольной и опытной групп в начале и конце опытно-экспериментальной работы (Таблица 24). Отчеты о выполненных проверках по каждой компетенции в обеих группах (в баллах) предоставлены в Приложении 5.

Таблица 24

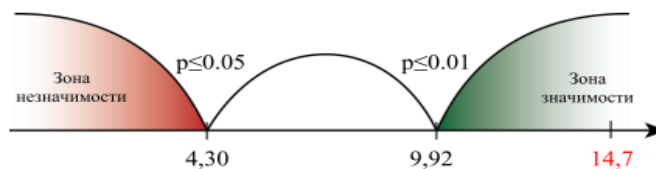
Показатель разницы уровней развитости ИКК контрольной и опытной групп в начале и в конце опытного обучения

| | 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 |

Контрольная группа



Опытная группа



Выявленные экспериментальные значения $t(10,7; 14,7)$ на 5% уровне значимости (связные выборки) подтвердили, что на заключительном этапе опытно-экспериментальной работы уровень развития компетенций учащихся в значительной степени увеличился в

каждой группе. Показатели опытной группы превышают коэффициент контрольной (средний балл 0,749 против 0,519 у контрольной группы).

На основе проведенной статистической обработке и анализе выполненных веб-квестов в ходе опытно-экспериментальной работы, видна динамика развития ИКК в каждой группе в процентах, что наглядно показано в Рисунке 12.

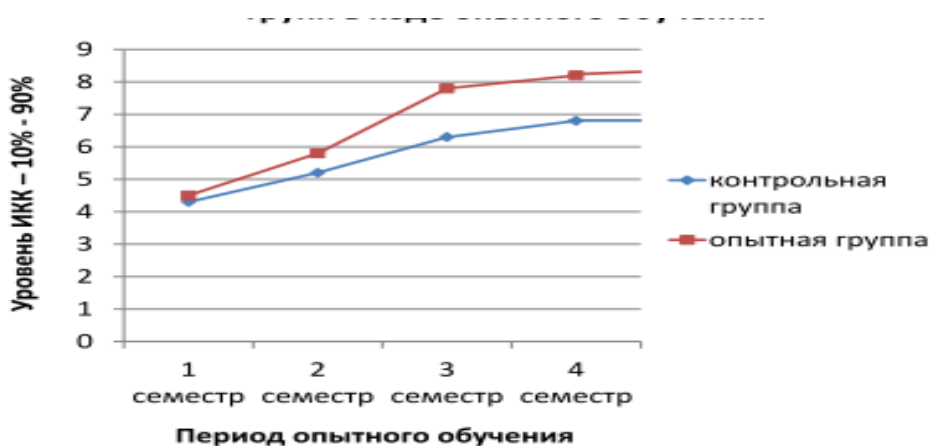


Рисунок 12. Кривая развития ИКК контрольной и опытной групп в процессе опытного обучения

Изучив график, видно, что в опытной группе динамика происходит сразу после окончания первого семестра, а в контрольной группе наблюдается плавный подъем. Это объясняется тем, что студенты опытной группы защищали свои первые веб-квесты в конце первого семестра. Перед тем как приступить к выполнению данного вида работы, студенты должны были поработать с учебными Интернет-ресурсами, которые позволили учащимся получить определенный уровень знаний и опыт. Студенты научились структурировать получаемые знания и осознали ценность изучаемого материала. В ходе данной работы у студентов было зафиксировано повышение мотивация к дальнейшей познавательной деятельности, что доказывает успешность решения поставленной педагогической задачи.

В ходе проведения контрольных срезов в начале и в конце опытно-экспериментальной работы студенты обеих групп выполняли одинаковые задания.

В начале и конце опытно-экспериментальной работы были проведены семинары по пяти темам с целью выявления уровня развития знаний в области своей специализации (географии и туризма):

- 1) основы экономической и социальной географии РФ и мира;
- 2) туристская инфраструктура и ее особенности;
- 3) сравнение территориальных систем РФ и мира, влияние глобализации на сферу туризма;
- 4) способы организации туризма, условия ее эффективности;
- 5) природные и культурные достопримечательности.

В ходе опытно-экспериментальной работы студенты рассуждали и выполняли работы по тем же темам на английском языке (Приложение 4). Студенты обеих групп выполнили лексико-грамматические тесты, чтобы преподаватель мог выяснить, на каком уровне находятся знания грамматики, а также для выявления уровня развития языковых знаний, навыков и умений. Работы учащихся оценивались по шкале уровней развития языковой компетенции (Таблица 9).

Затем были проведены дискуссии на английском языке по проблемным вопросам, в ходе которых педагог применял видеоматериалы. Эта форма работы позволила определить уровень развития речевых умений в начале опытно-экспериментальной работы в обеих группах. Продуктом данной деятельности стало написание резюме на изучаемом языке. Для оценивания студенческих работ мы использовали шкалу уровней развития речевой компетенции (Таблица 10).

Для определения уровня развития социокультурной компетенции в начале опытно-экспериментальной работы студенты обеих групп должны были выявить сходства и различия между российской и американской

территориальной системой. Продуктом данной деятельности студентов стала демонстрация изученного материала в виде презентаций от каждой группы с комментариями на английском языке. Педагог оценивал работы студентов по шкале уровней развития социокультурной компетенции, (Таблица 11).

В конце опытно-экспериментальной работы студенты обеих групп работали над выполнением веб-квестов по теме развитию международного туризма. В ходе данной работы учащиеся изучили мировые тенденции и перспективы в сфере туризма за период 1950-2020 гг. Данный тип работы позволил нам вычислить уровень развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов. Характерной чертой проводимой работы является отсутствие критериев выполнения задания. Следовательно студенты сами решали, какого объема будет материал, каким будет языковое и тематическое содержание. Они самостоятельно выбирали форму демонстрации продукта своей деятельности. Работы оценивались по шкале уровней развития языковой, речевой и социокультурной компетенций, а также по трехуровневой шкале выполнения веб-квеста.

На протяжении месяца студенты работали индивидуально. Презентации обеих групп отличались друг от друга содержанием. В презентации контрольной группы мы увидели много лишнего материала, отсутствовала логика в последовательности материала. Это объясняется желанием студентов использовать как можно больше информации по теме с целью демонстрации трудоемкости проделанной работы. Презентация состояла из фрагментов разных аутентичных текстов отличающихся по сложности. Помимо этого, в ходе защиты проекта студенты читали информацию со слайдов, не вникая в смысл излагаемого. Несмотря на то, что материал сопровождался фотографиями и картинками, по сути, презентация представляла собой набор рисунков, не имеющих общего стиля. Однако педагог засчитал работу студентов, поскольку они

выполнили поставленную задачу, хоть и с трудностями. В конце работы студентов попросили оценить свою деятельность, и основная масса учащихся была недовольна проделанной работой.

В отличие от контрольной группы, студенты опытной группы самостоятельно распределились по подгруппы в начале выполнения веб-квеста. Они также сами решали, над каким материалом будет работать каждая малая группа. В итоге каждая подгруппа должна была изучить и проанализировать конкретную часть света. Студенты выполняли веб-квест по алгоритму, в результате чего они слаженно взаимодействовали в командах. Когда студенты собрали всю необходимую информацию и проанализировали ее, они сплотились в подгруппах и начали оформлять итоговый продукт. Презентация опытной группы была компактной, но содержательной. В работе прослеживался единый стиль, на слайдах был выведен минимум текста. Каждый студент докладывал об отдельном аспекте изученного вопроса. К примеру, студенты рассказали об постоянных изменениях туристского потока через каждые 5-10 лет в Америке и восточных странах. Каждый комментарий сопровождался диаграммами, на которых видны изменения туристского потока в разные годы. Кроме этого. Студенты объяснили, почему происходят подобные изменения, например, природные катаклизмы. Студенты приводили статистические данные ВТО и других компетентных источников для подтверждения своего материала.

Итоги опытно-экспериментальной работы подтверждают эффективность разработанной нами модели развития ИКК студентов туристского профиля на базе метода веб-квест.

Выводы по § 2.3

1. Для более точного определения уровня развития компетенций студентов следует применять веб-квест в качестве текущего, промежуточного или итогового контроля, что доказывают полученные результаты опытно-экспериментальной работы в опытной группе.

2. На основе выполненной статистической обработке результатов нашего эксперимента и анализе студенческих работ возможно проследить динамику развития ИКК в каждой группе. Повышение уровня развития ИКК в опытной группе происходит мгновенно после окончания первого семестра, а в контрольной группе наблюдался медленный подъем.

3. С помощью метода математической статистики мы определили эффективность разработанной и апробированной модели развития ИКК студентов неязыковых факультетов.

4. Результаты опытно-экспериментальной работы доказывают, что наша модель развития ИКК студентов неязыковых факультетов имеет значительный успех на практике, если: грамотно подбирать содержание обучения; выявлять номенклатуру речевых умений студентов неязыкового профиля; создавать благоприятные педагогические условия развития ИКК студентов неязыкового профиля; применять разработанную модель развития ИКК на базе метода веб-квест; работать по разработанному нами алгоритму.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Вторая глава данной диссертации раскрывает практические вопросы развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового факультета, на примере студентов профиля «Технология и организация туроператорских и турагентских услуг», взяв за основу модели метод веб-квест. Суммируя описанный материал, можно подвести итоги и выявить следующие положения:

1. Отсутствие методики развития ИКК студентов профиля «Технология и организация туроператорских и турагентских услуг» на базе метода веб-квест определило значимость разработки методической модели. Разработанная нами модель состоит несколько блоков: целевой, теоретический, технологический и оценочно-результативный. Основания, подходы и принципы обучения, педагогические условия, средства, методы, формы работы, содержание обучения, алгоритм работы, критерии оценки и результат являются составляющими всех вышеперечисленных блоков.

2. Наша методическая модель состоит из системы подходов и принципов обучения ИКК и использования ИКТ в образовании. К подходам нашей модели относятся: компетентностный, личностно-ориентированный, коммуникативно-когнитивный, системный. При разработке модели развития ИКК студентов неязыковых специальностей нам понадобились следующие общедидактические принципы: личностно-ориентированный, сознательности, активности, автономности, наглядности, доступности. Кроме того, в нашей модели отражены методические принципы: коммуникативной направленности, профессиональной направленности, соизучения языков и культур. Также пригодились при разработке нашей модели развития

коммуникативной компетенции и принципы обучения иностранным языкам с применением ИКТ: интерактивность и информатизация.

3. Помимо выявления подходов и принципов обучения ИКК, мы определили, какие методы, формы работы и средства обучения с учетом применения метода веб-квест важны для нашей методической модели развития ИКК студентов неязыковых направлений. Наше внимание было нацелено на метод проектов, так как веб-квест является, по сути, проектом. К наиболее важным для нашего исследования методов мы отнесли коммуникативный и интерактивный, которые осуществляются на базе технологий развития критического мышления. Самостоятельная (индивидуальная и групповая) и коллективная формы работы также играют немаловажную роль в разработке нашей методической модели. Среди главных средств обучения выделяются компьютер, Интернет, платформа Веб 2.0, веб-квесты и авторский электронный учебник, в котором представлена коллекция веб-квестов в главе «Творчество».

Нами были определены критерии определения развития языковой, речевой и социокультурной компетенций по трехуровневой шкале оценивания речевых умений для студентов профиля «Технология и организация туроператорских и турагентских услуг»: «низкий», «средний», «высокий». Данная система критериев основана не только на шкале речевых умений, но и на уровне знаний, умений и навыков в фонетике, лексике и грамматике. Помимо этого мы создали шкалу оценки за выполненный проект, которая также нашла применение в ходе оценивания развития компетенций.

4. Для того, чтобы проверить наши предположения мы проделали опытно-экспериментальную работу, в процессе выполнения которой было научно доказано, что развитие ИКК студентов профиля «Технология и организация туроператорских и турагентских услуг» с помощью метода веб-квест может быть успешным и обеспечивается благодаря внедрению

разработанной методической модели. Согласно нашей модели развития ИКК студент обязан получить знания в: а) своей специализации (география и туризм); б) области изучения иностранного языка. Знания языка в в последствии развивают языковую, речевую и социокультурную компетенций на базе развитых языковых навыков и речевых умениях для студентов профиля «Технология и организация туроператорских и турагентских услуг».

5. Результаты итоговой проверки по окончании опытно-экспериментальной работы показывают, что применение метода веб-квест в образовании учит студентов работать индивидуально, контролируя образовательный и познавательный процессы и приобретать нужные знания. Однако, студенты учатся также работать в группе и находить решение поставленных задач сообща. По итогам опытно-экспериментальной работы опытная группа студентов быстрее и успешнее повысила свой уровень владения ИЯ, чем контрольная группа. Подтверждение данному выводу отражено в отчетах по проведенным контрольным срезам в начале и в конце опытно-экспериментальной работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

По результатам нашей опытно-экспериментальной работы мы смогли обосновать правдивость выдвинутой нами гипотезы. Мы удостоверились, что развитие ИКК студентов неязыковых факультетов может стать успешным, если педагоги будут применять разные методики и организовывать обучение в рамках определенных педагогических условий, к которым мы можем отнести метод веб – квестов, также если будут выполнены поставлены задачи.

1. Нами были изучены разные структуры ИКК, хотя по сей день нет общепринятого мнения по этому вопросу. По завершению анализа литературы мы взяли структуру ИКК В.В. Сафоновой как базовую. Наш выбор модели ИКК объясняется тем, что обучение ИЯ студентов неязыковых факультетов ставит перед собой специальные цели и наибольшую роль играет социокультурная компетенция, которая является компонентом модели ИКК В.В. Сафоновой.

Нами были уточнены требования ФГОС ВПО-3 и возможных нанимателей к иноязычной подготовке выпускников неязыковых факультетов. Это помогло выяснить предметное содержание обучения в рамках профильно-ориентированного обучения ИЯ. Поскольку опытно-экспериментальная работа проводилась на студентах туристического профиля, то перед нами стояла задача выяснить тематическое содержание обучения выпускников данного направления. Мы попросили менеджеров туристических агентств заполнить анкеты (Приложение 1). Полученные данные показали, что менеджеры должны владеть не только навыками в своей специальности, но и всеми видами речевой деятельности на иностранном языке в равной степени.

Поэтому предметное содержание обучения в нашей работе продемонстрировано в виде двух блоков: (1) блока знаний

(нацеленных на профиль студентов и языковых) и (2) блока умений (основанных на языковых навыках). Оба блока базируются на электронном учебнике «Basic Concepts in Tourism Industry», который построен на авторских веб-квестах.

2. Мы выявили положительные черты метода веб-квест при помощи анализа средств ИКТ и способов их использования в обучении. Мы можем точно утверждать, что данный метод благоприятен для развития ИКК у студентов неязыковых факультетов.

3. Нами была предложена номенклатура речевых умений студентов профиля «Технология и организация туроператорских и турагентских услуг» под влиянием дидактических достоинств выбранной методики и требований новых образовательных стандартов. Все представленные умения развиваются на базе метода веб-квест. Данная номенклатура повлекла за собой отбор конкретных критериев оценки речевой компетенции.

4. В ходе нашего исследования были определены педагогические условия эффективного развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей. Выбор данных условий объясняется проведенным исследованием проектной методики и способов внедрения ИКТ в образовательный процесс.

5. Взяв за основу теоретические положения, описанных в первой главе настоящей работы, мы разработали собственную модель и алгоритм развития ИКК студентов профиля «Технология и организация туроператорских и турагентских услуг» с применением метода веб-квест.

Опытно-экспериментальная работа по применению веб-квеста в обучении ИЯ с целью развития коммуникативной компетенции была проведена на студентах профиля «Технология и организация туроператорских и турагентских услуг». Мы применили в ходе

эксперимента разработанную нами модель развития ИКК и собственный алгоритм работы с веб-квестом с целью выявления ее эффективности.

По итогам опытно-экспериментальной работы было научно обоснована эффективность модели развития ИКК студентов неязыкового факультета на базе метода веб-квест, что и было главной целью данной диссертационной работы. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы в контексте целей и задач нашего исследования подтверждает обоснованность предложенной гипотезы данной диссертационной работы.

Задачи, которые были поставлены перед нами в начале данной исследовательской работы, реализованы, исследование можно считать завершенным.

В будущем целесообразно изучить проблемы развития ИКК на базе иных информационно-коммуникационных методов. Кроме того следует внедрить основных положения диссертации в теорию и методику преподавания иностранных языков.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. СПб.: Изд-во Златоуст, 1999. 448 с.
2. 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.
3. 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.
4. Барышников Н.В. Рациональная методика обучения иностранным языкам // Вопросы обучения и воспитания учащихся. Пятигорск: ПГПИЯ, 1994. С. 3-6.
5. Бердичевский А.Л. Диалог культур на уроках родного и иностранного языков // Иностр. языки в школе. 1993. № 6. С. 5-11, 37.
6. Бим И.Л., Гальскова Н.Д., Сахарова Т.Е. Педагогический вуз: состояние и проблемы // Иностр. языки в школе. 1996. № 6. С.2-6.
7. Бим И.Л. Цели обучения иностранному языку в рамках базового курса // Иностр. языки в школе. 1996. № 1. С.48-52.
8. Большая Советская Энциклопедия. М, 1974. Т.16. С. 162.
9. Василевич А.П. Проблемы измерения языковой компетенции // Лингвистические основы преподавания языка. М., 1983. С. 113-136.
10. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход М.: Высшая школа, 1991. 204 с.
11. 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.

12. 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.

13. Выготский Л.С. [Сб. текстов]. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. С. 19-106

14. Выготский Лев Семенович. Мышление и речь. Изд. 5, испр. Изд-во Лабиринт. М., 1999. 352 с.

15. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.

16. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // Русский язык за рубежом. 1977. № 6. 38 с.

17. 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.

18. Гез Н.И. и др. Уровни речевой компетенции (Методический аспект) Сб. научн. трудов МГПИИЯ им. М.Тореза. Вып. 222. М., 1983. С. 85-99.

19. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностр. языки в школе. 1985. №2. С. 17-24.

20. Гейхман Л.К. Интерактивное обучение общению (общепедагогический подход): дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 Екатеринбург, 2003. 426 с.

21. 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.

22. Гузеев В.В. О скрытом контексте в технологии развития критического мышления // Педагогические технологии. 2006. № 2. С. 16.

23. 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.

24. Дидактика под общ. ред. Б. П. Есипова. М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1957. 519 с.

25. Дорошев В.И. Введение в теорию маркетинга // Учеб. пособие. М.: ИНФРА-М, 2000. 285 с.

26. Дьюи Джон. Демократия и образование // Учеб. пособие. М.: Педагогика-пресс, 2000. 382 с.

27. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе работы. М.: Просвещение, 1991. 191с.

28. Евдокимова М.Г. Компьютерные технологии обучения иностранным языкам: методологические и педагогические аспекты // Телекоммуникация и информатизация образования, 2001. №4. С.47-57.

29. 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.

30. Евдокимова М.Г. Способы формирования и развития автономности учащихся в процессе овладения ИЯ. Методическое пособие для преподавателей. М.: МИЭТ, 2010. 96 с.

31. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. СПб: Изд-во Альянс Дельта, 2003. 284с

32. Зайцева О.Б. Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами инновационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 Армавир, 2002. 19 с.
33. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1978. 154 с.
34. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку (на материале русского как иностранного) М.: Рус.яз., 1989. 219 с.
35. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 221 с.
36. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34-42.
37. Игнатенко Н.А. Факторы формирования иноязычной социокультурной компетенции будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 Воронеж, 2000. 162 с.
38. Иностранный 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.
39. Кавнатская Е.В., Сафонова В.В. К проблеме описания профессионально ориентированной компетенции // Культуроведческие аспекты языкового образования. М.: Изд-во Еврошкола, 1998. С.91-101.
40. Каганов А. Б. Формирование профессиональной направленности студентов на младших курсах : дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1981. 180 с.
41. Климов Е. А. Введение в психологию труда : учеб. для вузов / Е. А. Климов. – М. : Культура и спорт : ЮНИТИ, 1998. – 350 с.
42. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1982. Т. 2. 576 с.

43. Конопкин О.А. Психология // Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 1. С. 27-42.

44. 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.

45. Копылова В.В. Методика проектной работы на уроках английского языка // Методическое пособие. М.: Изд-во Дрофа, 2003. 96 с.

46. 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.

47. Кудрявцев А. Я. К проблеме принципов обучения // Советская педагогика. 1981. № 8. С. 100–106

48. Кузьменкова Ю.Б. Стратегии речевого поведения в англоязычной среде. Лекции 1-4. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2006. 48 с.

49. Кузьмина Н. В., Тихомиров С. А. Методические проблемы вузовской педагогики // Проблемы педагогики высшей школы. Л., 1972. С. 6–43.

50. Левченко Т. І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах / Т. І. Левченко. – Вінниця : Нова кн., 2002. – 512 с.

51. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / учебник для вузов по спец. «Психология». М.: Смысл, 1999. 287 с.

52. Лернер И.Я. Подготовка кадров для современного производства (инженерно-педагогические аспекты). М.: Высшая школа, 1989. 134 с.

53. 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.

54. Ломакина О.Е. Теоретическая модель понятия «иноязычная социалингвистическая компетенция» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2006. № 4. С. 476-481.

55. Ломов Б. Ф., Сурков Е.Н. Антиципация в структуре деятельности. М., 1980. 273 с.

56. Лукашевич В. В. Основы управления персоналом: учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. Изд-во КНОРУС, 2010. 240 с.

57. 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.

58. Маклаков А.Г. Общая психология: Серия «Учебник нового века» СПб: Питер, 2001. 592 с.

59. Манухина Ю.В. Формирование социалингвистической компетенции в процессе овладения формулами речевого этикета: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 Москва, 2006. 268 с.

60. Маркова А. К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990. 192 с.

61. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972. 208 с.

62. Махмутов М. И. Принцип профессиональной направленности обучения // Принципы обучения в современной педагогической теории и практике. Челябинск: ЧПУ, 1985. 112 с.

63. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2000. № 5. С. 17-22.

64. Министерство образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/>, свободный. Загл. с экрана.

65. Миньяр-Белоручев Р.К., Оберемко О.Г. Лингвострановедение или "иностранная культура"? //Иностр. языки в школе. 1993. № 6. С. 54-56.

66. Миролубов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. М.: СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002. 448 с.

67. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности. М.; Воронеж, 2002. 400с.

68. 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.

69. 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.

70. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Параметры аутентичного учебного текста // Иностр. языки в школе. 1999. № 1. С. 11-18.

71. Нурмухамедов Г.М. О подходах к созданию электронного учебника // Информатика и образование. 2006. №5. С. 104 – 107.

72. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка: Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы. Изд-во МГЛУ, 2003. 256 с.

73. 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.

74. ООП ГГФ ТГУ [Электронный ресурс]. Сайт ТГУ. Режим доступа: <http://geo.tsu.ru/faculty/metod/fgos3/standart/>, свободный. Загл. с экрана.

75. 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.

76. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному языку. М.: Просвещение, 1985. 245 с.

77. 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.

78. 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.

79. Пидкасистый П.И. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. М.: Педагогическое общество России, 1998. 608 с.

80. Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве // Иностранные языки в школе. 2000. №1. С. 4-11.

81. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2002. 272 с.

82. 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.

83. Проблемы принципов обучения (Обзор материалов совещания «За круглым столом») // Советская педагогика, 1980. № 12. С. 54–62.

84. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 М., 1992. 528 с.

85. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В. В. Сафонова. – М. : Изд-во НИЦ «Еврошкола», 2004. – 236 с.

86. 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.

87. Сахарова, Н. С. Категории «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме / Н.С. Сахарова // Вестник Омского гос. ун-та. – 1999. – № 3. – С. 51-58.

88. 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.

89. Скворцова И.И. Проектная технология развития иноязычной монологической речи учащихся (Общепедагогический аспект) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 Саратов, 2000. 23 с.

90. Смолянинова О.Г. Мультимедиа в образовании (теоретические основы и методика использования): монография. Красноярск. гос. ун-т. Красноярск, 2002. 300 с.

91. Советский энциклопедический словарь / под ред. А.М. Прохорова. Изд-во: М.: Советская энциклопедия; изд. 2-е, 1981. 1600 с.

92. Соловова Е.Н. Автономия учащихся как основа развития современного непрерывного образования личности // Иностранные языки в школе. 2004. №2. С.11-17.

93. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: АСТ: Астрель, 2008. 272 с.

94. 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.

95. Ступина С. Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учебно-методическое пособие. Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. 52 с.

96. Сысоев П.В. Культурное самоопределение обучающихся в условиях языкового поликультурного образования // Иностранные языки в школе. 2004. № 4. С. 14-20.

97. 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.

98. 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.

99. 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.

100. 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.

101. Татаринова 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.

102. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 624 с.

103. 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.

104. ФГОС ВПО 3-го поколения // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. Режим доступа: www.fgosvpo.ru, свободный. Загл. с экрана.

105. Хальперн Д. Психология критического мышления. СПб.: Питер, 2000. 512 с.

106. 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.

107. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. М.: Изд-во «Барс», 1997. 392 с.

108. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002. 272 с.

109. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. М., 1972. 259 с.
110. Щерба Л.В. О взаимоотношении русского и иностранного языков // Иностранный язык в средней школе. М.: Учпедгиз, 1934. Вып.1. С. 10-16.
111. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: Учебное пособие. М.: Филоматис, 2008. 188 с.
112. Эббингауз Г., Бэн А. Ассоциативная психология. Изд-во: М.: АСТ, 1998 г. 528 с.
113. Эпштейн М., Русаков А. Коллективный способ обучения, или Парадоксы метода Ривина // Первое сентября. 2000. № 67. С. 3.
114. Benz P. Webquests a Constructivist Approach [Electronic resource] 2001. Режимдоступа: <http://www.ardecol.ac-grenoble.fr/english/tice/enwebquests.htm>. Загл. сэкрана.
115. Bloom B.S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York: Longman, 1956. P. 201-207.
116. 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.
117. Buttaroni S. Ehe, Berge und schwarze Katzen : Interkulturelle Kommunikation im Fremdsprachenunterricht / S. Buttaroni, A. Paula. – Österreich ; Deutschland ; Italien : ALPHA&BETA, 1999. – 200 s.
118. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1997. 121 p.
119. CEF - Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching //Strasbourg: Council of Europe Press, 1996. 260 p.
120. Dewey J., Dewey E. Schools of To-Morrow. Middle-Works, 1915. Vol. 8. P. 205-404.

121. Dodge B. —Some Thoughts About WebQuests‖ [Electronic resource] Режимдоступа: http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec596/about_webquests.html, 1995.
122. Dodge B. —WebQuests: a technique for Internet-based learning‖ // Distance Educator # 1, 2, 1995. P. 10-13.
123. Ferragatti M., Carminati E. Modern English Teacher // Airport: An Italian version, 1984. P. 15-17.
124. Flavell J. H. Metacognitive aspects of problem solving // The nature of intelligence / ed. by L. B. Resnick. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1976. P. 231-235.
125. Fried-Booth D.L. Project Work. Oxford: Oxford University Press, 1999. P. 12-24.
126. Fried-Booth D. Project work with advanced classes // ELT Journal, 36, 2, 1982. P. 98-103.
127. 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://llet.msu.edu/vol5num1/furstenberg/default.html>. Загл. с экрана.
128. Haines S. Projects for the EFL Classroom. London: Nelson, 1989. 154 p.
129. Haines S. Projects for the EFL classroom: Resource material for teachers // Walton-on-Thames Surrey. UK: Nelson, 1989. 145 p.
130. Henry J. Teaching through projects. London: Kogan Page Limited, 1994. 160 p.
131. Hutchinson T. Introduction to Project Work. Oxford: Oxford University Press, 1991. 156 p.
132. Keller J. A Motivating Influence in the Field of Instructional Systems Design [Electronic resource]. Режим доступа: [http://www.arcsmodel.com/pdf/Biographical Information.pdf](http://www.arcsmodel.com/pdf/Biographical%20Information.pdf). Загл. с экрана.

133. 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.

134. 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.

135. Legutke M., Thomas H. Process and experience in the language classroom. New York: Longman, 1991. 325 p.

136. 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.

137. Maslow A. The Farther Reaches of Human Nature. NY: Viking, 1971. 423 p.

138. 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.

139. 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.

140. Palincsar A. S., Brown A.L. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities // *Cognition and Instruction*, 1984. #1. P. 117–175.

141. Sheppard K., Stoller F. Guidelines for the integration of student projects in ESP classrooms // *English Teaching Forum*, 1995 # 332. P. 10-15.

142. Stoller F. Project Work. A Means to Promote Language Content // *Forum*, Vol 35 No 4, October - December 1997. P. 2-10.

143. Symposium on Key Competencies in Europe. Report of the Symposium. Strasbourg, Council for Cultural Cooperation, 1997. C. 11, 13-14.

144. Tyler R.W. The five most significant curriculum events in the twentieth century // Educational Leadership. 1987. № 44(4). P. 36–38.

145. Van Ek J. Objectives for foreign language learning. Vol. 2: Levels. Strasbourg: Council of Europe, 1987. 99 p.

146. Van Ek J. A. Waystage 1990: Council of Europe Conseil de L'Europe. Cambridge University Press, 1999. 120 p.

147. 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.

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

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 | |

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.

**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.

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 ($p \leq 0.05 - 2,07$; $p \leq 0.01 - 2,82$)

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 ($p \leq 0.05 - 2,06$; $p \leq 0.01 - 2,78$)

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 ($p \leq 0.05 - 2,18$; $p \leq 0.01 - 3,05$)

Итого: 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.

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 | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 | C8 | C9 | C10 | C11 | M |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------|
| 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 | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 | C8 | C9 | C10 | C11 | M |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------|
| 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 | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 | C8 | C9 | C10 | C11 | M |
|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------|
| 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 | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 | C8 | C9 | C10 | C11 | C12 | M |
|-----|-----|----|-----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------|
| 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 | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 | C8 | C9 | C10 | C11 | C12 | M |
|----|----|----|-----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------|
| 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