

ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТАКОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ДИСКУРСУ

Е.М. Шульгина

Аннотация. Освещена актуальность проблемы поиска эффективных средств в обучении иноязычному дискурсу студентов. Обосновывается необходимость создания оптимальных условий для управления самостоятельной деятельностью студентов в учебном процессе. Рассматривается вопрос организации метакогнитивных процессов в условиях самостоятельной деятельности при работе с информацией в процессе обучения иноязычному дискурсу студентов с помощью интернет-технологий. Одним из методов успешного формирования иноязычного дискурса у студентов, позволяющим овладеть профессиональными знаниями и развить соответствующие умения в сфере профессиональной коммуникации, является применение метода учебных веб-проектов. При выполнении веб-проекта, разработанного на основе ресурсов Интернет, одной из главных задач студента является аккумуляция информации по заданной тематике с последующей когнитивной обработкой. Такая задача способствует активной поисковой самостоятельной деятельности обучающихся, в ходе которой происходит всестороннее изучение проблемы. Поэтому одной из главных задач организации процесса обучения иноязычному дискурсу с применением веб-проектов являются формирование, развитие и совершенствование метакогнитивных навыков и умений у студентов. Развитие иноязычного дискурса предполагает разностороннюю самостоятельную деятельность студента, в том числе работу над собой как коммуникативной и познающей личностью, поскольку любой процесс коммуникации подразумевает индивидуальный подход личности к самому процессу коммуникации, предмету обсуждения и т.д. Следовательно, большая роль в успешности этой деятельности отводится процессам метакогнитивности. Для выяснения роли метакогнитивных процессов в самостоятельной учебной деятельности было рассмотрено понятие «метапознание», так как самостоятельная деятельность обучающегося непосредственно основана на метакогнитивных процессах при работе с информацией. Способность выбирать стратегию собственного обучения и модифицировать ее под влиянием новых требований и с учетом своих интеллектуальных возможностей определяет готовность обучающегося к самообразованию, индивидуальному развитию себя как личности. Для уточнения и проверки данной гипотезы было проведено опытное обучение среди студентов-бакалавров геолого-географического факультета на протяжении двух лет. Представлены итоги опытного обучения студентов с помощью веб-проектов и результаты их самостоятельной деятельности.

Ключевые слова: метапознание; метакогнитивные способности; интернет-технологии; веб-проект; саморегуляция; метакогнитивный опыт; обучение иноязычному дискурсу.

Введение

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

Образовательное пространство давно вступило в эпоху глобализации и модернизируется в общей цепи изменений, происходящих в мире. Актуальность исследования связана с серьезными изменениями, происходящими в настоящий момент в нашем государстве, и, как следствие, колоссальным дефицитом высококвалифицированных специалистов, владеющих иностранным языком. Для современного процесса преподавания иностранных языков в эпоху смены образовательной парадигмы характерно разнообразие концепций, определяющих методы, формы и приемы обучения. Неотъемлемым атрибутом сегодня становится идея глобального образования: образование для международного понимания, образование для развития, поликультурное образование, образование в духе мира и т.д. (А.П. Лиферов, Я.М. Колкер, Е.С. Устинова и др.). Новые перспективы и тенденции развития образования, основанные на важнейших принципах методологии современного научного мышления, находят свое отражение и в лингвистическом образовании, особенно в *иноязычном дискурсе*. Как справедливо отмечает профессор С.К. Гураль, изучение иностранного языка «дает студентам возможность увидеть, как значение конструируется и передается в дискурсе, и сконцентрироваться на той роли, которую язык играет в социальной жизни» [1. С. 76].

На современном этапе эта идея предполагает осведомленность в таких глобальных вызовах и угрозах, как проблема окружающей среды, межкультурные конфликты, транснациональный терроризм и преступность, неравенство и бедность, права человека, экономическое развитие развивающихся стран, и, конечно, находит свое отражение в иноязычном дискурсе. Возможно, именно анализ и осмысление содержания глобального лингвистического образования и его функций, реализуемых в условиях реальной педагогической практики в контексте определенной культуры, будет способствовать не только осознанию его ценности в будущее, но и обеспечивать преемственность и сохранение

сущности языка как общечеловеческой ценности в условиях глобализации через иноязычный дискурс.

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

В сложившихся условиях возникает потребность в пересмотре содержания учебных программ по иностранному языку для подготовки бакалавров и магистров различных профилей и разработке новой модели обучения, учитывающей специфику профессиональной деятельности специалистов, работающих в различных сферах, а также в использовании инновационных методов обучения, при которых студент вовлечен в процесс поиска и обработки информации для накопления, организации и структурирования полученных знаний, достаточных для осуществления профессиональной коммуникации на иностранном языке.

Методология

Следует отметить, что и в России, и за рубежом накоплен большой лингвистический корпус теоретических исследований, в том числе и с уклоном в синергетическое русло (В.И. Аршинов, В.Н. Базылев, И.А. Герман, И.С. Добронравова, Л.П. Киященко, Е.Н. Князева, А.В. Кравченко, Г.Г. Молчанова, А.П. Огурцов, В.А. Пищальникова, Е.В. Пономаренко, Дж. Эйчисон, Дж. Бэмфорд, Т. Линч, У.Р. Матурана, В.Х. Варела, Г. Хакен и др.), но он не находит применения в преподавании иностранных языков. Большой вклад в изучение данной проблемы внесли как отечественные, так и зарубежные ученые, работающие в области иноязычного дискурса (В.Г. Буданов, Л.М. Бондарева, С.К. Гураль, Т.Г. Добросклонская, В.И. Карасик, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, А.А. Коблеков, А.А. Крушанов, Е.С. Кубрякова, Р.П. Мильруд, Г.Г. Молчанова, А.П. Огурцов, И.В. Черникова, Дж. Эйчисон, Д. Браун, Т.А. ван Дейк, Г. Кук, Д. Кристал, М. Мак-Карти, Р. Картер, У. Матурана, Ф. Варела, П. Серио).

Анализ ряда теоретических работ показал, что в центре внимания ученых были следующие вопросы:

– аспекты формирования иноязычного дискурса (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, С.К. Гураль, Р.П. Мильруд, L. Bachman, M. Canale, J.A. Fishman, D.H. Hymes, A.S. Hayes, J. Van Ek, L.A. Jakobovits, V. Petkova, W.M. Rivers, S.J. Savignon, B. Spolsky, M. Swain, E. Tarone);

– концепция иноязычного профильно-ориентированного образования (Т.П. Аванесова, А.П. Астадурьян, М.Э. Багдасарян, Л.К. Борозенец, Н.Г. Валеева, Н.Н. Гавриленко, О.А. Григоренко, В.Н. Зыкова, О.Ю. Искандарова, Э.П. Комарова, Т.В. Кускова, Н.Л. Кучеренко, Т.В. Лучкина, Ю.В. Маслова, Р.П. Мильруд, О.Г. Поляков, А.Б. Самсонова, Л.Б. Фишкова, Л.П. Халяпина, И.А. Цатурова);

– концепция информатизации образования (И.В. Роберт, П.В. Сысоев, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров, Е.В. Якушина, B. Dodge, T. March);

– использование метода проектов в обучении ИЯ (Е.С. Полат, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, W.H. Kilpatrick, M. Knoll, J. Oelken);

– основные положения теории обучения иноязычному дискурсу на основе современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) (Е.С. Полат, П.В. Сысоев, Е.М. Шульгина, J. Belz, S. Thorne, M. Warschauer).

Историография вопроса

Одним из методов успешного формирования иноязычного дискурса у студентов, позволяющим овладеть профессиональными знаниями и развить соответствующие умения в сфере профессиональной коммуникации, является метод проектов (Е.С. Полат, В.В. Сафонова, W.H. Kilpatrick, M. Knoll, J. Oelken). В последнее время его реализацию все чаще связывают с использованием современных ИКТ, в том числе учебных веб-проектов и в частности технологии веб-квест (Е.И. Багузина, П.В. Сысоев, Е.М. Шульгина, J. Abbit, J. Ophus, M. Barahona, G. Dudeney, N. Hockly, J.A. Farrer, B. Dodge, T. March). Т. Марч, один из основателей данной технологии, рассматривает веб-квест в аспекте когнитивной психологии, что позволяет понять ее не только с точки зрения технологической стороны, но также и с позиции взаимодействия обучающийся – информация. В подтверждение сказанного приведем цитату ученого: «Веб-квест – это построенная по типу опор учебная структура, которая использует ссылки на необходимые ресурсы в Мировой Сети и аутентичное задание для мотивации студентов исследовать проблему с неоднозначным решением, а также для развития их способностей к самостоятельной деятельности, что способствует пре-

образованию полученной информации в более обдуманное понимание» [2]. Другими словами, веб-квест – это веб-проект, размещенный на отдельном сайте в сети Интернет, который четко структурирован и составлен с помощью ссылок, направленных на исследование отдельно взятого проблемного вопроса, часто связанного с будущей профессиональной деятельностью студентов.

При выполнении веб-проекта, разработанного на основе ресурсов Интернет, одной из главных задач студента является аккумуляция информации по заданной тематике с последующей когнитивной обработкой. Такая задача способствует активной поисковой самостоятельной деятельности обучающихся, в ходе которой происходит всестороннее изучение проблемы для успешного решения поставленной дидактической задачи [3]. Это позволяет сместить акцент на самостоятельную деятельность студентов, которая всесторонне контролируется благодаря современным интернет-технологиям (Skype, видеоконференция, вебинар и пр.). Поэтому одной из главных задач организации процесса обучения иноязычному дискурсу с применением веб-проектов являются формирование, развитие и совершенствование метакогнитивных навыков и умений у студентов, о которых речь пойдет чуть ниже.

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

М.Г. Евдокимова в своей работе выделяет новое важное условие успешности самостоятельной учебной деятельности – автономию обучающегося. Ученый отмечает, что концепция автономности обучающегося для отечественной методики обучения иностранным языкам является относительно новой, поскольку вызрела в рамках зарубежной методической школы. Однако она перекликается с понятием «самостоятельная учебная деятельность обучающегося», принятым в отечественной методике. Следует отметить, что основное отличие заключается в том, что при развитии автономности обучающегося большее значение приобретает ответственная позиция самого обучающегося за результат учебной деятельности. Требованию постепенного повышения уровня автономности студентов в их учебной деятельности отвечают различные стратегии применения электронной техники на разных этапах обучения иностранному языку. «Если студенту постепенно и последовательно передаются управление и регулирование собственной работой,

это создает предпосылки для перехода от учебной деятельности, управляемой преподавателем, к деятельности учения, которая осуществляется полностью самостоятельно, без управления со стороны преподавателя» [4. С. 29].

Большинство ученых в качестве основного признака самостоятельной работы студентов называют отсутствие непосредственного участия преподавателя. Например, А. Ros и R. Martens [5] предлагают в своем исследовании способы организации самостоятельной работы обучающихся в рамках аудиторной работы.

Однако, как утверждает П.И. Пидкасистый [6], главный признак самостоятельной работы заключается в том, что цель деятельности обучающегося одновременно несет в себе функцию управления этой деятельностью. Мы разделяем точку зрения, согласно которой самостоятельная учебная деятельность должна быть нацелена на развитие умений *управления этой деятельностью со стороны самого обучающегося*. Развитие иноязычного дискурса предполагает разностороннюю самостоятельную деятельность студента, в том числе работу над собой как коммуникативной и познающей личностью, поскольку любой процесс коммуникации подразумевает индивидуальный подход личности к самому процессу коммуникации, предмету обсуждения и т.д. Следовательно, большая роль в успешности этой деятельности отводится процессам метакогниции.

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

Следует отметить, что метапознание является видом мышления высокого порядка, которое включает в себя функцию контроля над познавательными процессами, что и определяет его высокий уровень. Оно может быть определено как мышление о мышлении (*thinking about thinking*) [7].

Как известно, термин «метапознание» (*metacognition*) – способность анализировать собственные мыслительные стратегии и *управлять своей познавательной деятельностью* – ввел американский историк генетической эпистемологии Джон Флейвелл (John Flavell) в 1976 г. Он подчеркивал роль метапознания в наблюдении и регуляции

познавательных процессов, достижении осознанных целей и различении таких познавательных процессов, как проверка, планирование, отбор, соотношение и др. [8].

Дж. Флейвел выделил четыре компонента метапознания: метакогнитивное знание; метакогнитивный опыт; когнитивные цели или задачи; когнитивные действия или стратегии.

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

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

Метакогнитивный опыт автор трактует как любой сознательный опыт, относящийся к интеллектуальному процессу, формирующийся на основе различных когнитивных или аффективных ситуаций, возникающих в ходе любого умственного занятия, как, например, чтения, аудирования и пр. Другими словами, он представляет собой сознательное рассмотрение ментального опыта, сопровождающее любые удачные или неудачные ситуации в обучении или другой когнитивной деятельности. Метакогнитивный опыт требует от человека значительной сознательной работы, рефлексии, например в ситуациях, когда необходимо предварительное планирование или значительный риск и ответственность. Рефлексия в данном случае может выступать синонимом интроспекции.

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

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

Близкие позиции занимает Дж. Уилсон (J. Wilson). Автор выделяет три компонента метапознания: метакогнитивную осведомленность – знания субъекта о личных стратегиях обучения; метакогнитивную оценку – суждение о своих мыслительных возможностях и ограничениях, их востребованности в конкретной ситуации; метакогнитивную ре-

гуляцию, которая проявляется в модификации субъектом своего мышления [9].

Р. Клюве (R. Kluwe) выделяет два вида метакогнитивных процессов: процессы контроля и процессы регулирования. Первые помогают идентифицировать задачу, над которой работает человек, проверить и оценить продвижение этой работы, а также предсказать, каков будет результат этого продвижения. Процессы регулирования помогают распределить ресурсы для решения задачи, определить порядок шагов, которые будут предприняты для решения задачи, и установить интенсивность работы, необходимую для решения задачи [10].

Энн Лесли Браун (A.L. Brown) разделила метапознание на две широкие категории: знание о познании – совокупность видов деятельности, включающих сознательную рефлексию над когнитивными действиями и способностями, и регуляцию познания – совокупность видов деятельности, требующих механизмов саморегуляции на протяжении обучения или решения проблем. Согласно Э. Браун, эти две формы метапознания тесно связаны, рекурсивно подпитывают друг друга, однако в анализе могут быть разделены. Знание о познании соответствует устойчивой, поддающейся определению, часто ошибочной и недавно приобретенной информации о том, что люди думают о своих познавательных процессах и которая предполагает способность размышлять над своими когнитивными процессами, относясь к ним как к объекту рефлексии; такая информация чаще всего описывается словами «я знаю, что...» [11].

Структура метапознания, рассмотренная разными авторами, дает нам возможность увидеть, что регуляция познания заключается в контроле своей деятельности и наблюдении за собственным процессом обучения. Эти процессы включают планирование активности до решения проблемы: предвидение результата, план стратегий, различные формы методов проб и ошибок и т.д.; мониторинг активности во время обучения: наблюдение, тестирование, пересмотр и перепланирование стратегий обучения; проверка результатов: оценка результата каждой стратегии по критерию эффективность / неэффективность. Это предполагает, что подобного рода активности сравнительно неустойчивы, несмотря на то что они всегда применяются в решении простых проблем; они также не обязательно определяемы. Способность что-то сделать не всегда предполагает способность осознать тот способ, каким было осуществлено действие и умение передать этот опыт другим людям; они относительно независимы от возраста, но зависимы от ситуации и самой задачи.

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

– произвольный интеллектуальный контроль, который обеспечивают когнитивные стили;

– произвольный интеллектуальный контроль – способности, направленные на постановку целей, определение средств их достижения, последовательности действий, контроль результатов;

– метакогнитивную осведомленность – «уровень и тип интроспективных представлений человека о своих индивидуальных интеллектуальных ресурсах»;

– открытую познавательную позицию – вариативность субъективных способов восприятия и осмысления событий [12].

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

– способность планировать цели и подцели собственной интеллектуальной деятельности, определять средства их реализации и последовательность действий;

– способность предвосхищать, учитывать последствия принимаемых решений и возможные изменения ситуации;

– способность оценивать качество отдельных шагов интеллектуальной деятельности, а также собственных знаний;

– способность прекращать или притормаживать собственную интеллектуальную активность в случае необходимости;

– способность выбирать и модифицировать стратегии собственного обучения [Там же. С. 211].

Основываясь на описании структуры метапознания по М.А. Холодной, в основу самостоятельной деятельности, по нашему мнению, входит и другая образующая метакогнитивного опыта – произвольный интеллектуальный контроль. Он предполагает способность субъективно определять качество отдельных «шагов» собственной интеллектуальной деятельности, ее результата, а также собственных знаний в той или иной предметной области, способность прекращать и притормаживать интеллектуальную деятельность на любом этапе ее выполнения, что в контексте коммуникативной компетенции позволяет контролировать ход и развитие процесса коммуникации, направлять его в нужное «русло» [13].

Таким образом, можно сделать вывод, что одной из составляющих процесса метапознания является процесс саморегуляции личности.

В нашей стране проблемами саморегуляции личности давно занимается профессор О.А. Конопкин. В своей статье он пишет: «Основной, собственно регуляторный смысл процессов психической саморегуляции заключается в достижении субъектом уровня информационной определенности, необходимой для осуществления целенаправленной деятельности» [14. С. 29].

Любые отдельные регуляторные звенья являются процессами получения, оценки, отбора субъектом информации, объем и комплекс которой был бы достаточным для преодоления неопределенности в данном звене регуляторного процесса (определение цели, формирование программы действий и др.) и для системного взаимодействия и согласования с другими его структурными компонентами, саморегуляция в ее структурно-функциональном аспекте является, прежде всего, «процессом снятия субъектом деятельности многообразной исходной информационной неопределенности до уровня, позволяющего ему эффективно осуществлять эту деятельность» [Там же].

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

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

- классифицировать получаемую информацию (отделять главное от второстепенного);
- организовывать полученную информацию в связные структуры;
- анализировать различные ситуации;
- проверять, планировать и соотносить полученную информацию в ходе познавательной деятельности;
- прогнозировать, предвосхищать и учитывать последствия принимаемых решений;
- выбирать и определять стратегии для выполнения задачи.

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

Из этого вытекает настоятельная необходимость выявления тех способов, с помощью которых студенты могли бы развивать свои метакогнитивные умения. Хорошим примером одного из таких способов

является модификация реципрокного (взаимного) обучающего подхода, разработанного Э.С. Палинскар (A.S. Palincsar) и Э.Л. Браун в 1982 г., в соответствии с которым учитель и ученик молча читают отрывок текста, а затем обсуждают его. Они вместе решают, о чем этот текст, уточняют понимание возникающих проблем, задаются вопросом о его основной идее и пытаются предсказать возможное продолжение [15]. Метод рассчитан на улучшение понимания при работе с материалом (например, при чтении текстов, просмотре видеоролика) и связан с обучением четырем метапознавательным умениям:

- задавать вопросы;
- видеть сложные места и прояснять их;
- суммировать прочитанное / увиденное;
- предсказывать.

Использование подобных технологий помогает студентам совершенствовать метапознавательные умения, повышая тем самым уровень саморегуляции при понимании материала в процессе работы над ним.

Так, в рамках самостоятельной деятельности при работе над веб-проектом, необходимо четко определить план и итоговый результат самостоятельной деятельности студентов, а также способы управления этой деятельностью при работе с аутентичной иноязычной информацией, а именно:

- задать серию вопросов, на которые нужно найти ответы в процессе работы с ресурсами Интернет;
- четко очертить проблему, которую нужно решить;
- определить позицию, которая должна быть защищена с помощью выбранной студентом стратегии;
- указать форму отчета после переработки собранной информации.

Другими словами, при разработке любого веб-проекта необходимо структурировать процесс и уделить особое внимание следующим разделам:

- «Введение» с формулировкой темы и названием проекта, а также описанием его значимости и ценности при изучении текущей темы, раздела;
- «Задание» с обязательным указанием цели проекта, условий выполнения и конечным результатом, а именно указанием формы отчетности;
- «Ресурсы» со списком ссылок, выбранных заранее преподавателем из сети Интернет, для выполнения цели проекта. Здесь же могут быть и вопросы по каждой ссылке, составленные как для уточнения информации, так и для аргументации ответа, подготовленного студентом;
- «Оценка результата» с обязательным описанием критериев для корректного выполнения задания и параметров оценки;
- «Заключение» – подведение итогов, презентация и защита проекта.

При самостоятельной работе студентов с ресурсами Интернет мы также предлагаем использовать известную методику обучения с элементами метапознания, разработанную американскими специалистами университета Св. Томаса, шт. Миннесоты: SQ3R – survey, question, read, recite, review. Первый шаг предполагает обзор материала: беглый просмотр или беглое чтение, чтобы представить общее содержание. Второй шаг – к каждой теме (заголовку, смысловому фрагменту) сформулировать по одному вопросу. Третий шаг – внимательный просмотр / чтение, чтобы в процессе работы попытаться найти ответы на поставленные вопросы. Четвертый шаг – ответить на эти вопросы. Пятый, заключительный, шаг – повторить материал (останавливаясь подробно на трудных местах).

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

На наш взгляд, одним из необходимых шагов для осуществления эффективности самостоятельной деятельности обучаемых является определение преподавателем временного регламента для индивидуальной работы с материалом, в связи с чем появляется возможность прочного усвоения получаемой информации за счет правильного режима повторения материала. Такая повторяемость может быть реализована с учетом особенности кривой забывания Эббингауза. Согласно кривой забывания Эббингауза изучаемый материал рекомендуется повторять со следующими интервалами: сразу по окончании восприятия, через 20 минут, через 8 часов после второго повторения, через 24 часа после третьего [16].

При работе с ресурсами Интернет в рамках решения проблемы, заданной в веб-проекте, материал повторяется неоднократно, во-первых, в процессе подготовки индивидуального задания и, во-вторых, при возвращении к изучаемому материалу на занятии. С этой точки зрения данная технология является наиболее эффективным способом организации образовательного процесса, не противоречащим психофизиологическим закономерностям восприятия и забывания информации человеком, за счет которого и формируется **управляемая самостоятельная деятельность личности**. Работая над веб-проектом, студенты, обладая автономией, находятся при этом в рамках управляющей деятельности преподавателя, развивают саморегуляцию и проходят полный цикл мотивации – от полной абсорбции внимания обучающегося и вовлечения его в иноязычную речевую и познавательную деятельность до удовлетворения его интересов и эффективного достижения дидактической задачи, что, согласно теории Дж. Келлера, выражается формулой ARCS – Attention – Relevance – Confidence – Satisfaction [17].

Опытное обучение

Достоверность теоретических положений обучения иноязычному дискурсу студентов посредством интернет-технологий определялась в результате опытного обучения. Опытное обучение проводилось в течение одного цикла длиной в два учебных года на базе Национального исследовательского Томского государственного университета. Участниками опытного обучения выступили 86 студентов 2-го курса геолого-географического факультета по профилю подготовки «Рекреационная география и туризм».

Цель опытного обучения заключалась в том, чтобы проверить эффективность обучения иноязычному дискурсу студентов посредством веб-проектов в учебном процессе. В ходе опытного обучения были проведены контрольные срезы в начале и в конце опытного обучения в контрольной и опытной группах. Контрольные срезы преследовали цель проверить уровень сформированности иноязычного дискурса студентов обеих групп в начале и в конце опытного обучения, включая нижеперечисленные знания и умения. Так, результаты контрольного среза в начале опытного обучения показали, что средний уровень сформированности иноязычного дискурса студентов обеих групп соответствует уровню А1.

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

1. Сформировать у студентов **знания**:

– профессиональные о / об:

а) общих и теоретических основах экономической и социальной географии мира;

б) особенностях развития туристской инфраструктуры;

в) своеобразии территориальных рекреационных систем мира и процессах глобализации в мировом туризме;

– в области изучаемого иностранного языка с целью:

а) его использования в профессиональной деятельности, профессиональной коммуникации и межличностном общении;

б) осуществления теоретической и практической деятельности с оригинальной страноведческой деловой, политической, профессиональной литературой;

в) понимания иноязычной устной и письменной речи;

г) совершенствования поиска и обработки новой информации.

2. Сформировать у студентов **умения**:

1) реализовывать артикуляцию звуков, а также воспринимать и воспроизводить интонационные особенности английского языка в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности;

2) переводить звуки и транскрипционные знаки в буквенную форму, равно как и переводить буквы и звуки в транскрипционные знаки английского языка;

3) владеть активным лексическим словарем в рамках заданной тематики общения в объеме 1 200 ед. и более и оперативно его использовать в рамках тематики;

4) безошибочно выбирать лексические единицы в соответствии с коммуникативной задачей;

5) оперативно образовывать новые словоформы с использованием средств словообразования;

6) свободно пользоваться / комбинировать различные грамматические конструкции и производить замену одной грамматической конструкции на другую для выражения одной мысли в продуктивных видах речевой деятельности и в соответствии с поставленной коммуникативной задачей;

7) строить высказывания на фразовом и сверхфразовом понимании связей между частями предложения и целыми предложениями;

8) осуществлять поиск и отбор информации в соответствии с поставленной задачей;

9) понимать основное / детально понимать содержание аутентичных общественно-политических, публицистических (медийных) и прагматических, научно-популярных и научных текстов и выделять значимую / запрашиваемую информацию в соответствии с поставленной коммуникативной задачей;

10) выстраивать монологическую / диалогическую речь разной направленности, соблюдая нормы речевого этикета;

11) делать сообщения (кратко / подробно) по увиденному, прочитанному и высказывать свою точку зрения в процессе беседы, дискуссии (по увиденному, прочитанному);

12) заполнять формуляры и бланки прагматического характера (анкеты, визы и пр.);

13) вести запись основных мыслей и фактов (из видео и текстового материала) по изучаемой проблематике;

14) оформлять резюме и сопроводительное письмо, необходимые при приеме на работу;

15) выполнять письменные проектные задания (письменное оформление презентаций, рекламных и информационных буклетов, объявлений, постеров и пр.);

16) производить отбор, классификацию, обобщение, анализ фактов и явлений соизучаемых культур при работе с различными видами текстов прагматического, публицистического характера в ресурсах сети Интернет;

17) проводить аналогии, сравнения, сопоставления при изучении аспектов культуры стран родного и изучаемого языков;

18) опознавать и интерпретировать лингвострановедчески маркированные лексические единицы в аутентичных материалах;

19) реферировать аутентичные страно- и культуроведческие материалы с иностранного на родной язык;

20) создавать страно- и культуроведческие материалы по различным аспектам в сфере туризма в виде презентаций, докладов, рефератов, аннотаций, схем, графиков и т.п.;

21) представлять результаты исследовательской работы об основных туристических ресурсах, сервисах и продуктах зарубежных стран или по сопоставлению этих аспектов с российскими в виде презентаций, докладов или в сети Интернет.

В ходе опытного обучения были использованы такие виды контроля, как текущий и итоговый. Текущий контроль проводился регулярно по завершении каждого тематического раздела и включал: проведение тематических дискуссий, творческие письменные работы (реферирование, эссе), лексико-грамматические тесты, задания на аудирование, творческие задания. Итоговый контроль проводился в конце каждого семестра и включал: лексико-грамматический тест (для обеих групп), тематическую дискуссию (для обеих групп), творческую письменную работу (для контрольной группы), веб-проект (для опытной группы).

Каждый обсуждаемый вопрос дискуссии носил проблемный характер и предполагал наличие нескольких точек зрения, поскольку обсуждение должно было быть направлено не только на обмен полученной информацией, но и на умение аргументированно выразить свою точку зрения по данному вопросу. Это способствовало развитию критического мышления и рефлексии, определению ценностных ориентиров и развитию междисциплинарных связей. Критерии оценки высказываний студентов при проведении тематической дискуссии представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Критерии оценки высказываний студентов
при проведении тематической дискуссии**

Критерий	Описание
Содержательность	Содержательность высказывания, соответствующая изученной тематике; заданный объем высказывания
Аргументы	Наличие аргументированности приведенных доводов по проблеме
Языковое оформление	Корректное употребление лингвострановедческой и тематической лексики, а также разнообразие и правильность грамматических структур, выбранных в соответствии с целью высказывания
Логическая организация	Логическая стройность высказывания и наличие языковых средств связи между фразами и предложениями, таких как on the one hand... as far as I know... however и т.п.

При проведении творческих письменных работ по заданной тематике студентам необходимо было написать эссе, сделать письменное реферирование текста / видео или написать сочинение в свободном

стиле. Для оценивания творческих письменных работ были разработаны следующие критерии, представленные в табл. 2.

Т а б л и ц а 2

Критерии оценки творческих письменных работ

Критерий	Описание
Лексика	Использование активной лексики, изученной в рамках тематического раздела
Языковое оформление	Корректность использования грамматических структур и их разнообразие, орфография
Объем	Соблюдение заданного объема письменной работы (в зависимости от вида работы): реферирование – до 1 200 зн.; эссе – 1 500–2 000 зн.; сочинение – 1 500–2 000 и более
Логическая организация	Логическая стройность высказывания и наличие языковых средств связи между фразами и предложениями, таких как <i>on the one hand... as far as I know... however</i> и т.п.
Аргументы	В зависимости от вида письменной работы наличие аргументов «за» и «против» (эссе), наличие убедительных аргументов, подтверждающих неразрешенность проблемы, и выражение своего отношения к проблеме и т.д.
Содержательный компонент	Содержательность высказывания, соответствующая изученной тематике

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

Задания на аудирование были основаны на аутентичных видеоматериалах общественно-политического, публицистического и прагматического характера продолжительностью 2–7 минут, выбранных из социального сервиса YouTube, с использованием лингвострановедчески маркированной лексики с целью развития продуктивных умений на основе прослушанного материала. Для оценивания как устных, так и письменных ответов использовались следующие критерии, представленные в табл. 3.

Т а б л и ц а 3

Критерии оценки устного или письменного ответа в заданиях на аудирование

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

Творческие задания на основе учебных интернет-ресурсов выполнялись студентами только опытной группы. Критерии оценки за выполнение данных видов заданий варьировались в зависимости от уровня сложности. Критерии оценивания при выполнении заданий веб-проект представлены в табл. 4.

Так, в конце опытного обучения для выявления уровня сформированности иноязычного дискурса студенты контрольной и опытной групп должны были приготовить материал о развитии международного туризма с исследованием мировых тенденций и перспектив в период за 1950–2020 гг. При этом критерии для выполнения задания студенты должны были установить самостоятельно: объем материала, языковое и содержательное наполнение, оформление конечного результата и пр. Работы оценивались в соответствии со шкалами критериев оценки высказываний и выполнения веб-проекта, представленных в табл. 1–4. Самостоятельная работа над материалом в обеих группах продолжалась в течение месяца. В результате обе группы представили презентации по заданной теме. В контрольной группе презентация получилась объемной, с большим количеством неотобранного аутентичного материала, не выстроенного логически. Как выяснилось впоследствии при обсуждении результатов, студенты стремились использовать как можно больше материала по заданной теме, аргументируя это тем, что большой объем соответствует уровню трудоемкости выполненного задания. В результате, с точки зрения лексической корректности и языковой доступности, материал получился разным по своей сложности и информационной насыщенности. Презентация представляла собой набор аутентичных текстов из разных источников с различным уровнем сложности. Кроме того, при демонстрации презентации студенты читали текст, написанный в слайдах, при этом не всегда осознавая целесообразность выбранного материала. Несмотря на то что материал сопровождался фотографиями и рисунками, в целом презентация представляла собой набор картинок, не сочетающихся по стилю. Однако студенты справились с поставленной задачей, хотя и с большими трудностями. При заполнении листа самооценки многие были не удовлетворены своей работой.

Студенты опытной группы перед работой над проектом самостоятельно разбились на малые группы и распределили материал таким образом, чтобы каждая подгруппа изучила отдельную часть света (Азию, Америку, Европу и т.д.). Студенты опытной группы работали пошагово, в результате чего у них получилась согласованная работа в командах. После сбора и обработки материала студенты малых групп объединились и работали совместно над оформлением результата. В итоге опытная группа представила очень компактную презентацию, выдержанную в одном стиле, с минимальным количеством текста в

слайдах. При демонстрации презентации каждый студент рассказывал об отдельном аспекте изучаемого вопроса.

Т а б л и ц а 4

Критерии оценки выполнения веб-проекта

Критерий	Описание
Содержательный компонент	Содержательность высказывания, соответствующая изученной тематике, и объем высказывания, адекватный заданию; достижение поставленной цели исследования
Языковое оформление	Адекватный подбор лингвострановедческой и тематической лексики; корректность использования грамматических структур и их разнообразие; наличие / отсутствие орфографических и стилистических ошибок
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.
Аргументы	Наличие убедительных аргументов, подтверждающих неразрешенность проблемы, и выражение своего отношения к проблеме и т.д.
Степень слаженности работы в команде	Участие принимали все члены команды, прилагая равные усилия по затраченному времени и количеству внесенного материала. В команде преобладает доброжелательная атмосфера
Техническое оформление работы	Соответствует заданным требованиям (заголовки, ссылки, примеры, наглядность, графики и т.п.)

Так, например, студенты составили информацию по вопросам типа «Каким образом туристский поток меняется каждые 5–10 лет в странах Южной и Северной Америки, Ближнего и Среднего Востока?». Комментарии сопровождалась диаграммами с кривой, изображающей изменение туристского потока в разные периоды времени. Был освещен такой вопрос: «Какие факторы влияют на данные изменения, например, природные катаклизмы, пандемии и пр.?» Все данные сопровождалась ссылками на статистические данные Всемирной туристской организации и другие компетентные источники [18].

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

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

Для оценки значимости полученных результатов мы использовали t-критерий Стьюдента. Для оценки различия показателей уровня сформированности иноязычного дискурса и его роста использовался t-критерий Стьюдента в случаях с несвязными (независимыми) или связными (зависимыми) выборками.

В случае несвязных выборок t-критерий рассчитывался по формуле

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

где для равночисленных выборок

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

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

В случае связных выборок t-критерий рассчитывался по формуле

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

где $\bar{d} = \frac{\sum d_i}{n} = \frac{\sum (x_i - y_i)}{n}$, $d_i = x_i - y_i$ ($d_i = x_i - y_i$ – разности между соответствующими значениями переменной x и переменной y , а d – среднее этих разностей), а

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

Число степеней свободы $k = n - 1$.

Для наиболее точных показателей мы подсчитали общий средний балл каждого умения у каждого из студентов, а затем вывели общий средний балл исходного уровня сформированности знаний и умений в контрольной и опытной группах. В результате был высчитан общий средний балл сформированности иноязычного дискурса в контрольной и опытной группах в начале опытного обучения. Полученные результа-

ты *исходного* уровня сформированности иноязычного дискурса студентов в контрольной и опытной группах в начале опытного обучения показаны в табл. 5.

Таблица 5

Показатели исходного уровня сформированности иноязычного дискурса студентов контрольной и опытной групп в начале опытного обучения

Показатель	Контрольная группа	Опытная группа	t-критерий	$p \leq 0,05$	$p \leq 0,01$
Знания в профессиональной сфере	0,351	0,380	0,5	2,18	3,05
Знания в области языка	0,337	0,330	0,3	2,07	2,82
Умения	0,259	0,265	0	2,06	2,78
Уровень иноязычного дискурса	0,316	0,325			

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

Затем был суммирован общий средний балл *итогового* уровня сформированности иноязычного дискурса в контрольной и опытной группах в конце опытного обучения, который представлен в табл. 6.

Таблица 6

Показатели итогового уровня сформированности иноязычного дискурса студентов контрольной и опытной групп в конце опытного обучения

Показатель	Контрольная группа	Опытная группа	t-критерий	$p \leq 0,05$	$p \leq 0,01$
Знания в профессиональной сфере	0,539	0,827	7,3	2,18	3,05
Знания в области языка	0,530	0,694	4	2,07	2,82
Умения	0,487	0,726	4,8	2,06	2,78
Уровень иноязычного дискурса	0,519	0,749			

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

В результате была высчитана разница между *исходным* уровнем сформированности иноязычного дискурса контрольной и опытной групп в начале опытного обучения и *итоговым* уровнем сформирован-

ности иноязычного дискурса контрольной и опытной групп в конце опытного обучения, результаты которой представлены в табл. 7.

Таблица 7

Показатель разницы уровней сформированности иноязычного дискурса контрольной и опытной групп в начале и в конце опытного обучения

Группа	Исходный уровень иноязычного дискурса	Итоговый уровень иноязычного дискурса	t-критерий (на основе данных табл. 5, 6)	$p \leq 0,05$	$p \leq 0,01$
Контрольная	0,316	0,519	10,7	4,30	9,92
Опытная	0,325	0,749	14,7	4,30	9,92

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

В ходе опытного обучения, как было сказано выше, осуществлялись два вида контроля: текущий и итоговый. Статистическая обработка и анализ студенческих работ за весь период опытного обучения позволил проследить общую динамику развития иноязычного дискурса в каждой группе в процентном соотношении. Обобщенные данные представлены графически на рис. 1.

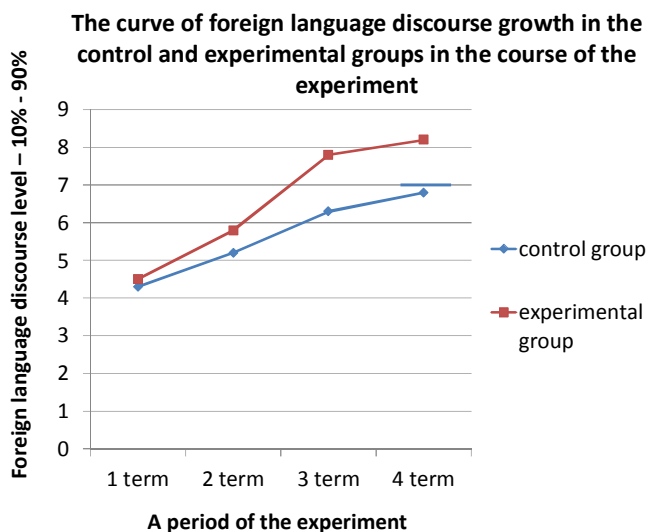


Рис. 1. Кривая роста иноязычного дискурса в контрольной и опытной группах за весь опытный период

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

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

Заключение

Результаты опытного обучения позволяют нам прийти к выводу, что для успешной самостоятельной деятельности студента и развития способностей саморегуляции в познавательном процессе важно методически грамотно выстроить стратегию работы с интернет-технологиями при их интеграции в процесс обучения иноязычному дискурсу. Как показало наше теоретическое исследование, применение веб-проектов является одним из наиболее эффективных педагогических средств для развития иноязычного дискурса обучающихся, а также их метакогнитивных способностей и умений, без которых невозможен процесс познания и осознания.

Таким образом, интегрирование веб-проектов в учебный процесс способствует, как уже было сказано выше, более глубокому усвоению знаний, в то время как традиционное предоставление материала студентам в виде лекций, учебников и прочего часто сводится к заучиванию информации с целью сдать экзамен.

Как показал результат проведенного веб-проекта в данной группе, включение подобных заданий в учебный процесс позволяет:

- развивать навыки информационной деятельности;
- развивать одновременно все виды речевых умений;
- расширять активный лексический словарь профессиональных терминов;
- формировать положительное эмоциональное отношение к процессу познания;
- совершенствовать навыки работы в команде;
- развивать критическую самооценку студента;

- повышать мотивацию обучения студентов и качество усвоения знаний как в области профессиональной деятельности, так и в области изучения иностранного языка;
- развивать интерес к культуре других стран мира и расширять кругозор;
- развивать творческий потенциал студентов;
- формировать общие умения овладения стратегией усвоения учебного материала.

Как было упомянуто выше, для нашего исследования особый интерес представлял метод проектов, так как по сути веб-квест является веб-проектом. Это сценарий организации проектной деятельности студентов по изучаемой теме с использованием ресурсов сети Интернет, который предполагает групповую работу учащихся в решении проблемного задания. В результате анализа свойств данной технологии мы определили дидактический потенциал веб-проекта, который позволяет: развивать навыки информационной деятельности; использовать иноязычные аутентичные материалы; стимулировать мотивацию студентов к обучению; повышать качество усвоения знаний по изучаемому предмету; развивать аналитическое и критическое мышление; развивать познавательную активность; организовать самостоятельную форму работы, как индивидуальную, так и групповую; обеспечивать прямую и непрямую интерактивность в процессе обучения иностранного языка; формировать метакогнитивный опыт и способность к рефлексии; обеспечивать вариативность тематически направленного обучения в рамках любого образовательного профиля; решать междисциплинарные задачи теоретического и прикладного характера; развивать рецептивные и продуктивные виды речевой деятельности; развивать творческий потенциал; формировать положительное эмоциональное отношение к процессу познания; формировать общие умения овладения стратегией усвоения учебного материала. Кроме того, в рамках методов проектов целесообразно использовать такие методы, как коммуникативный и интерактивный, реализуемый с помощью технологии развития критического мышления. При этом организационными формами обучения выступили самостоятельная (индивидуальная и групповая) и коллективная работа студентов. Основными средствами обучения в данном случае являются компьютер с выходом в Интернет, платформа веб 2.0 и авторские веб-проекты.

Следует отметить, что в ходе опытного обучения было также доказано, что формирование иноязычного дискурса студентов посредством интернет-технологий может быть эффективным и обеспечивается за счет внедрения разработанной методической модели организации обучения, которая направлена на получение студентами знаний: а) в профессиональной сфере; б) области изучения иностранного языка,

которые способствуют формированию языковой, речевой и социокультурной компетенций на основе сформированных языковых навыков и номенклатуре речевых умений для студентов профиля «Рекреационная география и туризм» [18].

Результаты проведения контрольного среза в конце опытного обучения показали, что использование веб-проектов в учебном процессе *формирует умение студентов обучаться самостоятельно, контролируя свои образовательный и познавательный процессы*, и получать необходимые знания, а также работать в команде и решать совместно поставленные задачи.

Таким образом, благодаря формированию метакогнитивных умений у обучающегося развивается открытая познавательная позиция, способность трансформировать полученную информацию в более глубокие знания и без особых усилий осуществлять коммуникацию с представителями других культур.

Литература

1. **Гураль С.К.** Язык как саморазвивающаяся система : дис. ... д-ра пед. наук. Томск, 2009. 589 с.
2. **March T.** “Are We There Yet?”: A Parable on the Educational Effectiveness of Technology // Multimedia Schools Magazine. 2000. Vol. 7, № 3. URL: <http://www.infotoday.com/MMSchools/may00/march.htm>
3. **Gural S.K., Shulgina E.M.** Socio-Cognitive Aspects in Teaching Foreign Language Discourse to University Students // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 200. P. 3–10.
4. **Евдокимова М.Г.** Способы формирования и развития автономности учащихся в процессе овладения ИЯ : метод. пособие для преподавателей. М. : МИЭТ, 2010. 96 с.
5. **Van Loon A., Ros A., Martens R.** Motivated learning with digital learning tasks: What about autonomy and structure? // Educational Technology Research and Development. 2012. № 60 (6). P. 1015–1032.
6. **Пидкасистый П.И.** Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. М. : Педагогическое общество России, 1998. 640 с.
7. **Wellman H.M.** The Origins of Metacognition // Metacognition, Cognition, and Human Performance. Orlando : Academic Press, 1985.
8. **Flavell J.H.** Metacognitive aspects of problem solving // The nature of intelligence. Hillsdale, N.J. : Erlbaum, 1976. P. 231–235.
9. **Wilson J.** Defining Metacognition: A step towards recognising metacognition as a worthwhile part of the curriculum // Paper presented at the AARE Conference. Melbourne, 1999.
10. **Kluwe R.** Executive decisions and regulation of problem solving behavior // Metacognition, Motivation and Understanding / ed. by F. Weinert, R. Kluwe. N. J. : Lawrence Erlbaum Associates, 1987. P. 31–64.
11. **Brown A.L.** Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious Mechanisms // Metacognition, Motivation, and Understanding. N. J., 1987. Ch. 3. P. 65–116.
12. **Холодная М.А.** Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб. : Питер, 2002. 272 с.
13. **Холодная М.А.** Интегральные структуры понятийного мышления. Томск : Изд-во Том. ун-та, 1983. 190 с.

14. **Конюшкин О.А.** Психология // Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2, № 1. С. 27–42.
15. **Palincsar A.S., Brown A.L.** Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities // Cognition and Instruction. 1984. № 1. P. 117–175.
16. **Эббингауз Г., Бэн А.** Ассоциативная психология. М. : АСТ, 1998. 528 с.
17. **Keller J.** A Motivating Influence in the Field of Instructional Systems Design. URL: [http://www.arcsmodel.com/pdf/Biographical Information.pdf](http://www.arcsmodel.com/pdf/Biographical%20Information.pdf)
18. **Шульгина Е.М.** Методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов посредством технологии веб-квест : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2014. 22 с.

Сведения об авторе:

Шульгина Елена Модестовна – доцент, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов факультета иностранных языков Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: modestovna2@gmail.com

Поступила в редакцию 27 августа 2017 г.

ARRANGEMENT OF METACOGNITIVE PROCESSES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE DISCOURSE

Shulgina E.M., Associate Professor, Head of the Department of English for Natural Science, Physics and Mathematics Faculties, Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: modestovna2@gmail.com

DOI: 10.17223/19996195/39/21

Abstract. The relevance of searching for effective means to teach foreign language discourse to university students is emphasized. The question of how to organize metacognitive processes during students' independent activity during their work with information in the course of teaching foreign language discourse by means of Internet technology is also considered. The educational environment long ago entered the era of globalization and has modernized in the light of changes occurring in the world. The idea of global education becomes an integral attribute today: education for international understanding, education for development, multi-cultural education, education in the global context, etc. The new prospects and development of education based on the most important principles of methodology of modern scientific thinking are also reflected in language education, especially in foreign language discourse. At the present stage this idea assumes awareness in such global challenges and threats as environmental problems, intercultural conflicts, transnational terrorism and crime, inequality and poverty, human rights, the economic development of developing countries, and, of course, it is reflected in foreign language discourse. It is possible that analysis and judgment of the content of global language education and its functions as realized in the conditions of real student teaching in the context of a certain culture will promote not only understanding of its future directions, but also provide continuity and preservation of the essence of language as a universal value in the conditions of globalization through foreign language discourse. As a result of doing a long term web-project the students learned to organize the knowledge acquired and realize the usefulness of the material under study. Due to this, their motivation to do further cognitive work has risen, which demonstrates a successful solution to this educational problem. Consequently, at the end of the experimental learning the level of English language proficiency of the students in the experimental group corresponded to B1 (Threshold / Intermediate). The results of the experimental learning allow us to conclude that it is important to build up a methodologically correct strategy to work with Internet technology while integrating it into the process of teaching foreign language discourse aimed at students' successful inde-

pendent activity and the development of their abilities in self-regulation regarding the cognitive process. Our theoretical research has shown that the application of the web-technology is one of the most effective pedagogical tools for the development of learners' foreign language discourse and also their metacognitive abilities and skills, without which the cognitive process and understanding are impossible. Due to the formation of metacognitive skills, a learner develops an open cognitive position, ability to convert information obtained into deeper knowledge and to communicate with peoples from different cultures without significant effort

Keywords: metacognition; metacognitive skills; Internet technologies; web-project; selfregulation; metacognitive experience; teaching foreign language discourse.

References

1. Gural' S.K. (2009) Jazyk kak samorazvivayushchayasya sistema [Language as a self-developing system] Pedagogics doc. diss. Tomsk. 589 p.
2. March T. (2000) "Are We There Yet?": A Parable on the Educational Effectiveness of Technology // Multimedia Schools Magazine. Vol. 7 (3). URL: <http://www.infotoday.com/MMSchools/may00/march.htm>
3. Gural' S.K., Shulgina E.M. (2015) Socio-Cognitive Aspects in Teaching Foreign Language Discourse to University Students // Procedia – Social and Behavioral Sciences. Vol. 200. pp. 3-10.
4. Yevdokimova M.G. (2010) Sposoby formirovaniya i razvitiya avtonomnosti uchashchikhsya v protsesse ovladeniya IJA : metod. posobiye dlya prepodavateley [Ways of formation and development of students' autonomy in the process of mastering a foreign language: methodological manual for teachers]. M. : MIET. 96 p.
5. Van Loon A., Ros A., Martens R. (2012) Motivated learning with digital learning tasks: What about autonomy and structure? // Educational Technology Research and Development. 60 (6). pp. 1015-1032.
6. Pidkasistyy P.I. (1998) Pedagogika : ucheb. posobiye dlya stud. ped. vuzov i ped. kolledzhey [Pedagogics: textbook for students of pedagogical universities and colleges] / pod red. P.I. Pidkasistogo. M. : Pedagogicheskoye obshchestvo Rossii. 640 p.
7. Wellman H.M. (1985) The Origins of Metacognition // Metacognition, Cognition, and Human Performance. Orlando : Academic Press.
8. Flavell J.H. (1976) Metacognitive aspects of problem solving // The nature of intelligence. Hillsdale, N.J. : Erlbaum. pp. 231-235.
9. Wilson J. (1999) Defining Metacognition: A step towards recognising metacognition as a worthwhile part of the curriculum // Paper presented at the AARE Conference. Melbourne.
10. Kluwe R. (1987) Executive decisions and regulation of problem solving behavior // Metacognition, Motivation and Understanding / ed. by F. Weinert, R. Kluwe. N. J. : Lawrence Erlbaum Associates. pp. 31-64.
11. Brown A.L. (1987) Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious Mechanisms // Metacognition, Motivation, and Understanding. N. J. Ch. 3. pp. 65-116.
12. Kholodnaya M.A. (2002) Psikhologiya intellekta. Paradoksey issledovaniya [Psychology of the intellect. Paradoxes of research]. SPb. : Piter. 272 p.
13. Kholodnaya M.A. (1983) Integral'nyye struktury ponyatiynogo myshleniya [Integral structures of conceptual thinking]. Tomsk : Izd-vo Tom. un-ta. 190 p.
14. Konopkin O.A. (2005) Psikhologiya [Psychology] // Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki. Vol. 2. 1. pp. 27-42.
15. Palincsar A.S., Brown A.L. (1984) Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities // Cognition and Instruction. 1. pp. 117-175.

16. Ebbingauz G., Ben A. (1998) Assotsiativnaya psikhologiya [Associative psychology]. M. : AST. 528 p.
17. Keller J. A Motivating Influence in the Field of Instructional Systems Design. URL: [http://www.arcsmodel.com/pdf/Biographical Information.pdf](http://www.arcsmodel.com/pdf/Biographical%20Information.pdf).
18. Shulgina E.M. (2014) Metodika formirovaniya inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii studentov posredstvom tekhnologii veb-kvest [Methodology for the formation of students' communicative competence in foreign languages through the Web-Quest technology]. Abstract of Pedagogics cand. diss. Tambov. 22 p.

Received 27 February 2017