Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Национальный исследовательский Томский государственный университет»

Университет Люмьер Лион 2

На правах рукописи

Дегиль Ирина Михайловна

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ФРАНКОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ MOODLE (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ)

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научные руководители:

доктор педагогических наук, профессор
Костюкова Татьяна Анатольевна

Ренье Жан-Клод, Docteur ès sciences,
Professeur des Universités – Classe
exceptionnelle

Томск – Лион – 2017

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ …….. 3
1 Теоретические предпосылки формирования социокультурной компетенции студентов в образовательной франкоязычной среде Moodle... 14
1.1 Структура социокультурной компетенции в российских и франкоязычных исследованиях …… 14
1.2 Современные подходы к формированию социокультурной компетенции в России и Франции …… 34
1.3 Moodle как образовательная франкоязычная среда для формирования социокультурной компетенции студентов-лингвистов ……...… 55
Выводы по первой главе ……..... 80
2 Опытно-экспериментальная работа по формированию социокультурной компетенции студентов-лингвистов в образовательной франкоязычной среде Moodle …… 84
2.1 Планирование опытно-экспериментальной работы по формированию социокультурной компетенции студентов-лингвистов в Moodle …….. 84
2.2. Организация опытно-экспериментальной работы и интерпретация ее результатов …….. 108
Выводы по второй главе ……. 141
ЗАКЛЮЧЕНИЕ ……..……..…. 144
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ …… 147
Приложение А Электронный курс «Социокультурный портрет Франции» ... 161
Приложение Б Социокультурный опросник ……. 165
Приложение В Анкета «Соизучение языка и культуры» …… 166
Приложение Г Результаты обработки в SPAD данных анкетирования……. 168
Приложение Д Методические рекомендации преподавателям-тьюторам 173
Приложение Е Инструкции студентам по работе в Moodle ……. 177

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Заметной тенденцией развития высшего образования на современном этапе стало активное использование дистанционных технологий в различных областях знаний. Согласно федеральному государственному образовательному стандарту подготовки бакалавров-лингвистов от 2014 г. каждый обучающийся должен быть обеспечен индивидуальным неограниченным доступом к информационно-коммуникационным ресурсам, что создает оптимальные условия для развития виртуальной образовательной среды.

Ведущими вузами России и Франции накоплен обширный опыт исследовательских проектов по использованию дистанционных образовательных технологий, которые содержат высокий дидактический потенциал, способствующий формированию социокультурной компетенции студентов-лингвистов.

Однако, несмотря на то, что Интернет предоставляет неограниченные возможности для знакомства с иноязычной культурой, на данном этапе представляется насущной разработка теоретических основ формирования социокультурной компетенции в среде Moodle, ориентированной на специфику изучаемого языка, не сводимой лишь к социокультурным знаниям, но включающей развитие уважительного отношения к инаковости, преодоление стереотипного восприятия, умение интерпретировать комплекс социокультурных фактов и явлений, восполняющей дефицит естественного языкового пространства в условиях географической удаленности студентов.

Степень разработанности темы исследования. Фундаментальные исследования, заложившие основы изучения СКК, проводятся начиная с 80-90-х годов двадцатого века как в России (тогда еще СССР), так и за рубежом: И. Л. Бим (1984, 2002), Е. М. Верещагин (1980), Г. В. Елизарова (2010), И. А. Зимняя (2003), В. Г. Костомаров (1980), В. В. Сафонова (1998, 2013), П. В. Сысоев (2001), M. Byram (1992, 1997, 1998), G. Neuner (1998) и др.

За последние пять лет проведено большое количество исследований, раскрывающих разные аспекты *формирования социокультурной компетенции*:

Б. Н. Абдуллризо, Е. В. Волкова, А. В. Войнова, Л. А. Лукьянова, Т. С. Малышева, Е. Я. Пантеева, А. Е. Сошников, И. В. Тележко, В. В. Шишканова и др. Однако они проводятся преимущественно в рамках теории обучения иностранным языкам, теории и методики профессионального образования. Некоторые исследования (Л. Е. Бабушкиной, Л. В. Панченко, Е. В. Розановой) посвящены формированию СКК средствами информационно-коммуникационных технологий. Вместе с тем нет ни одной диссертационной работы, которая бы рассматривала специфику формирования социокультурной компетенции в среде Moodle.

Ряд отечественных ученых исследовали вопросы организации электронного обучения, в том числе *в виртуальной образовательной среде Moodle*: А. А. Андреев (1999), Л. В. Астахова (2011), И. Н. Басев (2016), И. Б. Бичева (2015), О. И. Ваганова (2016), А. В. Гагарин (2013), А. А. Голубничий (2016), Г. В. Кравченко (2015), Г. В. Можаева (2013), М. В. Моисеева (2004), Е. С. Полат (2008), И. В. Самаркина (2005), Т. Г. Ханова (2015), В. А. Шитова (2011). Проблемы использования дистанционных технологий *в обучении иностранным языкам* освещены в работах таких исследователей, как А. Н. Богомолов (2008), Е. В. Воевода (2009), В. В. Воног (2015), А. И. Горожанов (2016), О. Н. Игна (2013), И. М. Кунгурова (2013), О. Г. Куприна (2016), О. А. Минеева (2016), О. А. Орловцева (2015), М. А. Сарян (2016), Я. В. Тараскина (2015), Е. В. Тихонова (2015), М. И. Фурманова (2014), Л. П. Халяпина (2005), Т. В. Шилова (2014) и др. При этом в них *не отражены особенности формирования социокультурной компетенции* в образовательной среде Moodle.

Отдавая должное трудам отечественных ученых, нельзя не отметить ценность не переведенных на русский язык научных работ франкоязычных исследователей, всесторонне рассматривающих использование информационно-коммуникационных технологий и Moodle, в том числе при обучении иностранным языкам, начиная с 1990-х годов: F. Amadieu (2014), V. Aslim-Yetis (2008), J. Atlan (2000), I. Barrière (2011), B. Bastard (2004), S. Bellier (2001), S. A. Benraouane (2011), P. Bihouée (2011), J.-F. Bourdet (2010), B. Charlier (2003), A. Delaby (2008), B. Denis (2003), C. Develotte (2010), C. Dumont (2007), L. Duquette (1998, 2000), J. Durandin

(2012), M.-L. Elalouf (2010), C. Godet (2010), F. Henri (2001), S.-M. Kim (2009), G. Lameul (2011), M. Lebrun (2002), É. Louveau (2006), F. Mangenot (2007, 2011), L. Marchand (2005), J.-P. Narcy-Combes (2005), E. Nissen (2005, 2006, 2009, 2016), M. Phoungsub (2013). Представляется важным включить их в научный оборот отечественной педагогики, так как во Франции накоплена значительная база практико-ориентированных исследований, основанных на результатах многолетних педагогических экспериментов, в том числе в Moodle, и знакомство с ними позволит расширить представления по данной проблеме.

Анализ научной литературы, изучение педагогического опыта и рефлексия собственной педагогической практики позволили выявить противоречия между:

– необходимостью реализации требований ФГОС ВО к использованию дистанционных образовательных технологий для обучения студентов-лингвистов и недостаточной разработанностью теоретических основ формирования социокультурной компетенции в условиях образовательной среды Moodle;

– наличием значительного количества исследований, посвященных электронному обучению и виртуальной образовательной среде, и малой изученностью специфики формирования социокультурной компетенции в среде Moodle;

– достаточно высоким уровнем развития дистанционных технологий и отсутствием полноценной образовательной франкоязычной среды Moodle, погружение в которую позволило бы студентам приобщиться к культуре стран изучаемого языка.

С учетом выявленных противоречий была сформулирована ***проблема исследования***, состоящая в необходимости разработки теоретических основ формирования социокультурной компетенции в образовательной франкоязычной среде Moodle при подготовке студентов-лингвистов.

Актуальность и недостаточная разработанность научной проблемы, исследовательский интерес к вопросам создания образовательной франкоязычной среды для формирования СКК в возрастающих потребностях педагогической практики в решении вопросов использования дистанционных технологий в системе

высшего образования обусловили выбор ***темы*** диссертационной работы: «Формирование социокультурной компетенции в образовательной франкоязычной среде Moodle (на примере обучения студентов-лингвистов)».

Объектом исследования является социокультурная компетенция.

***Предмет исследования*:** социокультурная компетенция студентов-лингвистов, формируемая в образовательной франкоязычной среде Moodle.

***Цель диссертационного исследования*:** теоретическое обоснование и опытно-экспериментальная апробация формирования социокультурной компетенции студентов-лингвистов в образовательной франкоязычной среде Moodle.

В работе выдвигается следующая ***гипотеза*:** формирование социокультурной компетенции в образовательной франкоязычной среде Moodle будет эффективным, если:

– учтена специфика компонентного состава социокультурной компетенции, формируемой в Moodle;

– применен интегративный подход к ее формированию в Moodle;

– реализован дидактический потенциал образовательной франкоязычной среды Moodle;

– учтены особенности интеграции студентов в образовательную франкоязычную среду Moodle.

На основании цели и данной гипотезы сформулированы ***задачи исследования*:**

1. Уточнить компонентный состав социокультурной компетенции студентов, формируемой в образовательной франкоязычной среде Moodle.

2. Разработать интегративный подход, обеспечивающий формирование комплекса компонентов социокультурной компетенции в образовательной франкоязычной среде Moodle.

3. Выявить дидактический потенциал образовательной франкоязычной среды Moodle для формирования социокультурной компетенции.

4. Обосновать особенности интеграции студентов в среду Moodle для эффективного формирования социокультурной компетенции.

Теоретико-методологическую базу исследования составляют:

– компетентностный подход в образовании (А. Г. Бермус, И. А. Зимняя, О. Е. Лебедев, И. Ю. Малкова, А. В. Хуторской, О. В. Цигулева);

– социальный конструктивизм в построении знаний (Л. С. Выготский, N. Bednarz, C. Germain, C. Garnier, F. Henri, R. Lemay, G. Valenduc);

– подходы франкоязычных исследователей к формированию социокультурной компетенции (M. Abdallah-Pretceille, J.- C. Beacco, L. Collès, R. Galisson, L. Porcher, G. - D. Salins, C. Tardieu, G. Zarate);

– труды, раскрывающие особенности *организации электронного обучения в виртуальной образовательной среде* (А. А. Андреева, Г. В. Можаевой, М. В. Моисеевой, В. А. Плешакова, Е. С. Полат, М. А. Сарян, В. А. Шитовой, S. A. Benraouane, A. Delaby, L. Duquette, L. Marchand, J.-P. Narcy-Combes), *применения информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам* (И. М. Кунгуровой, О. А. Минеевой, О. А. Обдаловой, Т. В. Шиловой, J.-F. Bourdet, F. Mangenot, E. Nissen), *работы преподавателя-тьютора в дистанционном образовании* (И. Н. Басева, И. Б. Бичевой, Е. А. Петуховой, B. Bastard, B. Denis, C. Dumont, G. Lameul).

Нормативно-правовой базой исследования являются:

– федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 – Лингвистика (уровень подготовки бакалавриат) от 07 августа 2014 г.;

– Закон РФ «Об образовании» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (статьи 13, 16);

– Приказ Министерства образования и науки РФ № 2 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» от 9 января 2014 г.

Для проверки гипотезы, решения поставленных задач использовались следующие ***методы исследования*:** 1) *теоретические* (анализ педагогической, психологической и философской литературы по проблеме исследования), которые позволили всесторонне изучить рассматриваемую проблему; 2) *эмпирические* методы (наблюдение, анкетирование, тестирование, опросы, анализ продуктов творческой деятельности студентов, опытно-экспериментальная работа в ее констатирующей, формирующей и контрольной функциях), с помощью которых удалось получить первичную информацию об изучаемом феномене; 3) *методы статистической обработки* эмпирических данных (во французском компьютерном статистическом программном обеспечении SPAD), использование которых дало возможность интерпретировать первичную информацию.

Опытно-экспериментальной базой исследования выступил факультет иностранных языков Томского государственного университета. В исследовании приняли участие студенты, изучающие французский язык в качестве первого иностранного языка. Экспериментальные группы составили 44 человека, контрольные группы – 47.

***Этапы исследования*.** Исследование осуществлялось в три этапа в период с 2011 по 2017 г.

Первый этап (2011–2013), поисково-теоретический, был связан с выбором темы, определением теоретико-методологической основы, цели и задач исследования; изучением и анализом состояния разработанности проблемы в научных источниках, в том числе в оригинальной франкоязычной литературе, ранее не переводившейся на русский язык; систематизацией материала и уточнением объекта и предмета исследования; формулировкой гипотезы; теоретическим обоснованием специфики формирования социокультурной компетенции в среде Moodle; разработкой программы опытно-экспериментальной работы и организацией ее констатирующего этапа.

Второй этап (2014–2016), теоретико-экспериментальный, включал в себя организацию формирующего этапа опытно-экспериментальной работы. Был разработан, внедрен и апробирован в педагогической практике электронный курс

«Социокультурный портрет Франции» в виртуальной образовательной среде Moodle.

Третий этап (2016–2017), итоговый. Осуществлялось обобщение, обработка результатов опытно-экспериментальной работы и их анализ; формулировались основные выводы.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые:

1. Разработан интегративный подход, обеспечивающий формирование комплекса компонентов социокультурной компетенции в образовательной среде Moodle на основе синтеза ключевых теоретических положений франкоязычных ученых: обеспечение исследовательской позиции студента; развитие чувства сопричастности к иноязычной культуре; этапность в работе с социокультурными фактами и явлениями; поиск не только отличительных культурных проявлений, но и общего в родной и франкоязычной культурах.

2. Выявлен дидактический потенциал образовательной франкоязычной среды Moodle, позволяющий применить разработанный интегративный подход: использование различных модусов визуализации восприятия и форматов общения; создание интерактивного пространства; возможность погружения во франкоязычную среду; наличие эмоционального соучастия; включение административного модуля для управления контентом и деятельностью студентов.

3. Обоснованы особенности включения студентов в Moodle, обеспечивающие погружение в образовательную франкоязычную среду на основе учета зон ближайшего развития и современных способов приобщения к знаниям; распределение ответственного отношения между субъектами образовательной деятельности за образовательные результаты; создание обратной связи и педагогическое сопровождение; развитие релевантных личностных качеств педагога-тьютора: сотрудничество, проактивность и реактивность, когнитивная и социальная конгруэнтность, организованность и последовательность, эмпатия, общительность, чувство юмора; установление правил общения в электронных форумах и их поддержка.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

– уточнен состав социокультурной компетенции, являющийся оптимальным при обучении студентов-лингвистов в условиях образовательной франкоязычной среды Moodle: лингвострановедческий, метакультурный, интерпретационный, личностный, самообразовательный и информационно-коммуникационный компоненты;

– углублены теоретические представления о формировании социокультурной компетенции студентов и доказана эффективность ее формирования в образовательной франкоязычной среде Moodle;

– дополнена и расширена теория дистанционного образования за счет систематизации и введения в научный оборот отечественной педагогики значительного количества франкоязычных источников, ранее не переводившихся на русский язык.

Практическая значимость исследования состоит в разработке:

– электронного курса в образовательной франкоязычной среде Moodle для формирования социокультурной компетенции;

– методических рекомендаций начинающим преподавателям-тьюторам по работе в виртуальной образовательной среде Moodle;

– инструкций для студентов по работе в виртуальной образовательной среде Moodle.

Кроме того, разработанные критерии определения уровня сформированности компонентов социокультурной компетенции могут быть использованы как оценочный инструмент в электронном обучении.

Личный вклад соискателя состоит в получении исходных теоретических и экспериментальных данных, их апробации в ходе опытно-экспериментальной работы, разработке, внедрении и апробации курса «Социокультурный портрет Франции» в учебный процесс факультета иностранных языков Томского государственного университета; переводе на русский язык обширного франкоязычного корпуса научной литературы.

Достоверность результатов исследования обеспечивается методологической обоснованностью исходных позиций исследования, опорой на компетентностный подход; непротиворечивостью гипотезы и задач исследования; анализом состояния проблемы исследования в педагогической теории и практике; применением совокупности методов, адекватных его целям, задачам и логике; многообразием используемых методов диагностики; сочетанием количественных и качественных критериев, использованных в опытно-экспериментальной работе; успешной апробацией ее результатов, а также личным педагогическим опытом диссертанта в качестве старшего преподавателя французского языка факультета иностранных языков Томского государственного университета.

На защиту выносятся следующие ***положения***:

1. Состав социокультурной компетенции, оптимальный для приобщения студентов к франкоязычной культуре в образовательной среде Moodle, включает лингвострановедческий, метакультурный, интерпретационный, личностный, информационно-коммуникационный и самообразовательный компоненты.

2. Интегративный подход к формированию социокультурной ко мпетенции включает исходные теоретические положения осуществления педагогической деятельности в виртуальной франкоязычной среде, оказывает влияние на отбор содержания и способов организации образовательного процесса в Moodle: обеспечение исследовательской позиции студента, владеющего методами социально-гуманитарных наук (выявление коннотаций культурно-окрашенных слов, антропологическое прочтение текстов, наблюдение за вербальным и невербальным поведением, выявление культурных кодов и др.); развитие чувства сопричастности к иноязычной культуре через выявление имплицитных смыслов, аллюзий, преодоление стереотипов; этапность в работе с социокультурными фактами и явлениями, представленными в документах-дискурсах трех типов (дискурс невербальных средств, дискурс общественных наук и дискурс событий по Ж.-К. Беакко); поиск не только отличительных, но и общих культурных проявлений.

3. Moodle содержит дидактический потенциал, позволяющий осуществить интегративный подход к формированию социокультурной компетенции в образовательной франкоязычной среде: использование различных модусов восприятия (графика, аудио- и видеофайлы, чаты, письменная форма речи) и форматов общения (индивидуальное, групповое, асинхронное и синхронное общение, в том числе с носителями языка); интерактивность; способность придавать эмоциональность; наличие административного модуля для регуляции образовательного процесса.

4. Включение студентов в Moodle осуществляется с учетом следующих особенностей, способствующих погружению студентов в образовательную франкоязычную среду: учет зон ближайшего развития и социального характера построения знания; разделение ответственности за образовательные результаты между преподавателем и студентами; обеспечение обратной связи и педагогического сопровождения работы в среде; развитие таких личностных качеств педагога-тьютора как ориентация на сотрудничество, проактивность и реактивность, когнитивная и социальная конгруэнтность, организованность и последовательность, эмпатия, общительность, чувство юмора; соблюдение правил общения в электронных форумах.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные результаты исследования апробированы и получили положительную оценку на научно-практических конференциях различного уровня: XXV–XXVII Международных научных конференциях «Язык и культура» (Томск, 2014, 2015, 2016), XIII Международной конференции «Развитие единой образовательной информационной среды: сетевые образовательные ресурсы и программы» (Томск, 2014), Всероссийской молодежной конференции «Инновационные технологии в профессиональном образовании: от компетентностной к культуроведческой парадигме» (Томск, 2012); на I и II методических конференциях «Лучшие практики электронного обучения» (Томск, 2015, 2016); а также в выступлениях на аспирантских семинарах в университете Люмьер Лион 2 (Лион, Франция, 2015, 2016, 2017).

По материалам диссертационного исследования опубликовано 14 работ, в том числе 4 статьи в журналах, включенных в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (из них 2 статьи в зарубежном научном журнале, индексируемом Web of Science), 1 статья в приложении к научному журналу, 9 публикаций в сборниках материалов международных и всероссийских научных, научно-практических и научно-методических конференций.

По результатам диссертационного исследования разработан электронный курс «Социокультурный портрет Франции», который внедрен в педагогическую практику факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета и апробирован в работе со студентами 4 курса, обучающимися по направлению 45.03.02 – Лингвистика.

Соответствие содержания диссертации избранной специальности. Материалы диссертационной работы соответствуют специальности 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования по областям исследования «Концепции интеграции учащихся в новую социальную среду средствами образования; технологии создания и развития образовательной среды; инновационные процессы в образовании; теория и практика дистанционного и медиа- образования» (п. 6 паспорта специальности), «Индивидуализация и дифференциация образования» (п. 4 паспорта специальности), «Сравнительная педагогика (теории и практики образования в различных странах и регионах мира; соотношение всеобщих тенденций развития образования, национальной и региональной специфики; возможности, обоснование и способы взаимообогащения национальных образовательных систем путём использования ими зарубежного опыта; выявление лучших практик в области образования)» (п. 8 паспорта специальности).

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и литературы, приложений. Общий объем текста – 178 страниц.

1 Теоретические предпосылки формирования социокультурной компетенции студентов в образовательной франкоязычной среде Moodle

1.1 Структура социокультурной компетенции в российских и франкоязычных исследованиях

Для разностороннего и глубокого понимания содержания и определения структуры иноязычной социокультурной компетенции (далее СКК) необходимо обратиться к анализу понятийного аппарата. Как отмечает Н. В. Бордовская, сущность педагогических явлений, выраженная через понятия, может рассматриваться на различных уровнях функционирования педагогического явления [18, с. 184]. В связи с этим представляется насущным сопоставить трактовки понятия СКК на различных уровнях, а именно: на общепедагогическом (в общей педагогике) и дидактическом (теории и методики преподавания иностранных языков), представленные как в отечественных, так и в малоизученных франкоязычных источниках.

Прежде всего, требуют обоснования использование термина «компетенция» и предпочтение его термину «компетентность». Такое разграничение имеет значение только в русском языке. Во французском языке обоим терминам соответствует понятие compétence, под которым понимается «способность действовать эффективно в конкретной ситуации; способность, которая опирается на знания, но не сводится к ним» [153, с. 7].

Нашему исследованию имманентно разграничение понятий «компетенция» и «компетентность», принятое в российской науке. А. В. Хуторской, а также многие другие исследователи (А. Г. Бермус, С. Н. Богатырева, И. А. Зимняя, Е. Я. Коган, О. Е. Лебедев, И. Ю. Малкова, О. В. Цигулева, С. Е. Шишов, и др.) так понимают это различие: «Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность –

владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [74, с. 56].

На наш взгляд, компетенция и компетентность являются двумя гранями одного явления: компетенция выражает требования общества к подготовке студента, а компетентность отражает значение приобретаемых знаний для личности студента. Формируя компетенцию/компетентность, мы учитываем не только требования социума, но и смысл знаний для личности обучающегося.

Важно подчеркнуть, что само понятие компетенции не ново. И российские, и французские исследователи признают, что ввёл это понятие в 1965 г. американский лингвист Н. Хомский. Ж.-П. Робер приводит определение компетенции по Н. Хомскому: врожденное знание своего языка, присущее каждому человеку [163, с. 30]. Но понятие «компетенции» обретает смысл именно в рамках компетентностного подхода в образовании, причём как в России, так и в Европе, и во Франции в частности.

Рассмотрение понятия иноязычной социокультурной компетенции на педагогическом уровне отсылает нас к идеям компетентностного подхода. С позиций данного подхода это не отдельное умение или способность что-то сделать. Мы разделяем основную мысль компетентностного подхода о том, что главная цель образования – научить учащихся мобилизовать свои знания в конкретных ситуациях, в которых им надо действовать. На наш взгляд, при изучении иностранных языков важна именно мобилизация знаний в конкретных ситуациях через действие.

«Актуализация в конкретной ситуации того, что знаешь, – это свидетельство перехода к компетенции. Компетенция реализуется в действии. Она ему не предшествует. Компетенция существует только лишь в действии», – резюмирует французский ученый Г. Ле Ботреф [136, с. 14]. «Компетенции тесно связаны с деятельностью. Компетенции относятся к личности обучающегося и проявляются только в процессе выполнения им комплекса действий, составленного определенным образом», – вторит ему А. В. Хуторской [76]. Мы считаем, что этот взгляд особенно актуален в области обучения иностранным языкам.

В компетентностном подходе к образованию (apprentissage par compétence) исследователи во Франции находят и положительные, и отрицательные стороны. По мнению П. Северак, преимущество компетентностного подхода заключается в том, что в нем ценна личность обучающегося, в нем уделяется внимание тому, что приобретает для себя обучающийся, что он понимает и что сможет делать со своим знанием. Согласимся с французским ученым-философом, который видит в компетентностном подходе положительные стороны: преодоление вертикальной трансляции знания сверху вниз, поощрение горизонтальной линии, когда обучающийся принимает активное участие в построении знания, в чем и заключается финальная цель компетентностного подхода [164]. Успех компетентностного подхода в педагогике объясняется и тем, что он отвечает современным экономическим требованиям.

Вслед за франкоязычными исследователями считаем, что компетентностному подходу присущи и слабые стороны. П. Северак совершенно справедливо поднимает вопрос о том, нужно ли рассматривать компетенции только с утилитарных и прагматических позиций. Основные критические замечания французского ученого касаются парадокса, который создается компетентностным подходом. С одной стороны, согласно этому подходу обучающийся ставится в центр образовательной системы, но, с другой стороны, это приводит к тому, что он оказывается вынужденным приспосабливаться к обществу, в котором он должен быть успешным и конкурентоспособным [164]. Мы разделяем мнение французского ученого о том, что важно, чтобы развитие компетентностной парадигмы шло не в ущерб знанию, а в дополнение к нему.

В российской науке компетентностный подход также подвергается критическому осмыслению [12, 37, 75]. Однако мы считаем, что в области языковой подготовки студентов этот подход имеет важное положительное значение, так как язык является инструментом познания, а не самоцелью. Кроме того, компетентностный подход закреплен в стандартах высшего профессионального образования.

В России, на педагогическом уровне, обращение к компетентностному подходу в образовании связано с разработкой и внедрением образовательных стандартов второго и третьего поколений. Это объясняется вхождением Российской Федерации в Болонский процесс и необходимостью привести российскую систему образования в соответствие с европейскими нормами. Идеи компетентностного подхода в образовании в России развивали А. В. Хуторской, И. А. Зимняя, О. Е. Лебедев, С. Е. Шишов, О. В. Цигулева и др.

Важное положительное значение заключается в том, что переход к компетентностной парадигме продиктован стремлением осуществить личностную ориентацию образования, его деятельностно-практическую и культурологическую составляющие и при этом сохранить его фундаментальность и универсальность [74]. Эти составляющие – ориентация на личность обучаемого и деятельностный характер – являются ключевыми для понимания сути компетентностного подхода.

Российский исследователь А. В. Хуторской ввёл понятие «образовательные компетенции», под которыми он понимает «совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности» [76]. Положительным моментом является то, что введение этого понятия призвано решить проблему применения учащимися теоретических знаний в их практической жизни при решении конкретных задач или проблемных ситуаций и отвечает новому социальному заказу общества. По мысли А. В. Хуторского, особенность образовательной компетенции и её отличие от знаний и умений заключается в том, что компетенция предполагает овладение комплексом образовательных компонентов, которые имеют личностно-деятельностный характер.

С точки зрения компетентностного подхода важно различать знание, которое имеет смысл и ценность для самого обучающегося, и объективированную, «ничью» информацию. Нам импонирует понимание знания в компетентностном подходе. Знание – это не нечто запомненное и выученное. Как отмечает И. Ю. Малкова, позиции компетентностного подхода близко понимание знания в традиции

феноменологической социологии (П. Бергер, Т. Лукман), в которой показано, что человеческое знание развивается, передается и сохраняется в социальных ситуациях; знание отражает взаимосвязь человеческого мышления и социального контекста, в котором оно возникает; знание всегда должно быть знанием с определенной позиции» [45, с. 186]. Это является одним из важных преимуществ нового подхода к обучению по сравнению с традиционным, знание-ориентированным, в котором знание транслировалось преподавателем и воспроизводилось обучаемым. При компетентностном подходе знание приобретается студентом в процессе его активной познавательной деятельности. Роль студента не пассивна, а активна. Знание приобретает для него личностный смысл. По нашему мнению, в этом состоит большое позитивное значение компетентностного подхода.

На педагогическом уровне во Франции компетентностному подходу созвучны идеи теории социального конструктивизма, которые находят широкое распространение в области электронного обучения и имеют первостепенное значение для нашего диссертационного исследования. В теории социального конструктивизма большое внимание уделяется смысловому опыту студентов и имеющимся у них компетенциям. В конструктивистской модели обучения совершенно точно раскрыто положение о том, что каждый обучающийся уже имеет в своем распоряжении знания (концепции) и компетенции, с помощью которых он строит новое знание, для того чтобы решить задачи, которые ставит перед ним окружение. Обучение строится на разрыве между новыми знаниями и уже имеющимися. Поэтому важно выявить знания студентов, которые они уже приобрели [138]. Большее значение отводится также рефлексии студента над собственным процессом обучения и осознанию, что его задачей является научиться учиться. На наш взгляд, эти идеи вносят большой вклад в понимание процесса построения нового, в том числе социокультурного, знания.

Таким образом, на педагогическом уровне для нашего исследования принципиальна мысль о том, что в компетентностном подходе как в России, так и во Франции первостепенное значение приобретают ценностно-смысловой и

личностно-деятельностный аспекты. Нам представляется ценной идея, что знание – это не нечто заученное, внешнее, но вошедшее в субъективный опыт обучающегося в процессе его деятельности. Компетенция понимается как заказ общества к подготовке студентов для успешной продуктивной деятельности. Компетентность трактуется как личностные качества и умения, необходимые для продуктивной деятельности. Иными словами, одна и та же компетенция/компетентность трактуется либо с точки зрения требований социума, либо с точки зрения личности обучающегося.

На методическом уровне в России компетентностный подход нашел свое отражение в разработке и принятии новых образовательных стандартов второго и третьего поколения. 7 августа 2014 г. Приказом № 940 Министерства образования и науки Российской Федерации утвержден федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 – Лингвистика (уровень бакалавриата), который на законодательном уровне закрепляет и реализует в образовательном процессе компетентностный подход [3]. В нем акцент делается на формировании общекультурных (ОК) и общепрофессиональных компетенций (ОПК), которые подробно прописаны в стандарте. Социокультурные аспекты представлены в содержании ОК и ОПК:

– способность ориентироваться в системе общечеловеческих ценностей и учитывать ценностно-смысловые ориентации различных социальных, национальных, религиозных, профессиональных общностей и групп в российском социуме (ОК-1);

– способность руководствоваться принципами культурного релятивизма и этическими нормами, предполагающими отказ от этноцентризма и уважение своеобразия иноязычной культуры и ценностных ориентаций иноязычного социума (ОК-2);

– владение этическими и нравственными нормами поведения, принятыми в инокультурном социуме; готовность использовать модели социальных ситуаций, типичные сценарии взаимодействия участников межкультурной коммуникации (ОПК-4);

– готовность преодолевать влияние стереотипов и осуществлять межкультурный диалог в общей и профессиональной сферах общения (ОПК-9).

На методическом уровне в европейских странах Советом Европы разработан документ «Общеевропейские компетенции владения иностранными языками». Важно подчеркнуть, что этот документ явился результатом совместных усилий: содержание Общеевропейский компетенций обсуждалось в течение десятилетия (1991– 2001) учеными разных европейских стран. В 1996 г. появился первый проект документа, а в 2001 г. была опубликована вторая, исправленная версия (английский, французский, немецкий, португальский языки), в 2002 внесены чешский, венгерский, итальянский и испанский языки.

Авторы «Общеевропейских компетенций» настаивают, что этот документ носит лишь рекомендательный характер. Он описывает, но не предписывает, оставляя свободу интерпретаций и методологических выборов [50, с.14]. Однако можно сказать, что он стал своего рода нормативным документом, получил широкое распространение и многие образовательные программы и учебники разных стран ориентируются на него. Вслед за французским исследователем Ж.-К. Беакко отметим, что особый интерес и широкое распространение «Общеевропейских компетенций» во многом объясняются именно тем, что в них была предложена шкала уровней владения языком от А1 до С2, послужившая отправной точкой для разработки сертификатов и тестов на знание языка [93].

Во франкоязычной научной литературе термин «социокультурная компетенция» используется в тех же значениях, как у авторов Общеевропейских компетенций. Гораздо чаще в других франкоязычных источниках используются термины «межкультурная компетенция» и «культурные компетенции». Культурные компетенции – владение знаниями и умениями, касающимися культуры и общества страны изучаемого языка [105]. Именно эти термины (культурные компетенции и межкультурная компетенция) вошли в научный оборот в современных франкоязычных исследованиях (Ж.-К. Беаккко, В. Луи, Ж.-Ж. Рише). Общим содержанием для всех этих терминов являются социокультурные аспекты преподавания и изучения языка и культуры.

Авторы «Общекультурных компетенций» настаивают на значимости социокультурных знаний, поскольку такие знания часто являются новыми, не известными для учащегося, а попытки опереться на имеющийся опыт и сложившиеся стереотипы могут привести к формированию искаженных представлений [50, с. 104]. Социокультурный аспект изучения языка в них представлен как один из компонентов коммуникативной компетенции. Как видим, коммуникативная компетенция не мыслится вне социокультурного компонента, вне учета особенностей иной культуры. Прослеживается тесная связь между языком и культурой, которая находит отражение в коммуникативной компетенции.

Некоторые социокультурные аспекты представлены в содержании общекультурной компетенции, а именно: социокультурное знание и межкультурная осведомлённость (prise de conscience) [50, с. 82–83], практические умения (aptitudes pratiques) и межкультурные умения [50, с. 84], развитие межкультурной личности [50, с. 85], а также в составе языковой коммуникативной компетенции – социолингвистическая компетенция.

Большой вклад в разработку «Компетенций» внесли М. Байрам, Ж. Зарат и Г. Нойнер, которые во многом и определили содержание социокультурных компетенций и общие принципы их формирования и оценивания в Европе и во Франции.

По мнению М. Байрама и Ж. Зарат, сложный характер социокультурной компетенции объясняется тем, что она принадлежит к двум разным дисциплинарным полям [107].

М. Байрам оперирует термином «межкультурная коммуникативная компетенция» (Intercultural Communicative Competence). По его мнению, данная компетенция включает знания о культурных особенностях. Ученый делает акцент на знании того, как функционируют социальные группы внутри общества и между группами разных обществ, знания о том, как человек видит самого себя и других [107, с. 33–34]. По мнению М. Байрама, важное значение приобретают знания о мире другого человека, о том, чем живет иноязычный собеседник.

Г. Нойнер, основываясь на результатах открытий социальной психологии, выделяет несколько «ключевых качеств» социокультурной компетенции: эмпатия, отстраненность (взгляд со стороны), толерантность к двузначности, амбивалентности (tolérance de l'ambiguïté), осознание идентичности (prise de conscience identitaire) [147].

На методическом уровне более заметны вариации в понимании иноязычной социокультурной компетенции и в структурных компонентах СКК, представленных в российских и франкоязычных исследованиях.

Ж.-П. Робер указывает, что под компетенцией (compétence, f) понимается знание или способность, реализованные в конкретной сфере [163, с. 31]. Он обращает внимание на тот факт, что можно знать лексику, грамматику и уметь строить высказывания, но при этом быть неспособным разговаривать и писать на иностранном языке. Отсюда делается вывод о том, что конечная цель обучения иностранному языку – это развитие компетенции, которая помимо усвоения языковых элементов и умения строить высказывания включает владение речевым поведением, в том числе умением учитывать особенности мышления и поведения носителей изучаемого языка.

В отечественной дидактике социокультурная компетенция рассматривается в работах ученых, занимающихся проблемами русского языка как иностранного (В. Г. Костомарова, Е. М. Верещагина), а также ученых, проводящих исследования в области дидактики иностранных языков: И. Л. Бим, Г. В. Елизаровой, О. Н. Игны, В. В. Сафоновой, П. В. Сысоева и др.

В российской лингводидактике большой вклад в определение понятия СКК внесла В. В. Сафонова, которая считает, что социокультурная компетенция помогает индивиду *ориентироваться* в различных типах культур и цивилизаций и соотносимых с ними коммуникативных норм общения, *адекватно интерпретировать* явления и факты культуры (включая речевую культуру) и *использовать* эти ориентиры для выбора стратегий взаимодействия при решении личностно и профессионально значимых задач и проблем в различных типах современного межкультурного общения [62, с. 29].

Для нашего исследования представляет интерес определение СКК, предложенное Н. М. Беляковой, поскольку она включает в его содержание общение в сети Интернет: «…совокупность знаний, умений, способностей и качеств личности, которые обеспечивают продуктивное общение на иностранном языке в соответствии с нормами языка и речи, традициями культуры носителей языка на вербальном, невербальном уровнях как в обычном общении, так и посредством глобальной сети Интернет» [10, с. 70].

На основании анализа отечественных и франкоязычных источников под понятием СКК в исследовании подразумевается способность и готовность воспринимать, понимать и интерпретировать национально-культурную специфику стран изучаемого языка и умение строить свое речевое и неречевое поведение в соответствии с этой спецификой.

При сравнении моделей СКК в российских и франкоязычных исследованиях более заметны различия в ее структуре. Состав, число и принцип выделения её компонентов варьируются в работах российских и франкоязычных ученых. Их детальное рассмотрение приобретает важное значение для установления общего и особенного в компонентном составе СКК, формируемой в условиях образовательной среды Moodle.

Российский исследователь И. Л. Бим, одна из первых обратившаяся к данной проблематике, предложила включать в структуру СКК следующие компоненты: социолингвистическую, предметно-тематическую, общекультурную и страноведческую компетенции [13, с. 37].

Под иным углом зрения СКК рассмотрена в модели, предложенной П. В. Сысоевым. В ней представлены не только социокультурные знания, но и личностное отношение к ним. П. В. Сысоев включает в содержание социокультурной компетенции четыре компонента:

а) социокультурные знания (сведения о стране изучаемого языка, о духовных ценностях культурных традиций, в том числе у представителей разных этнических групп, знания об особенностях национальной ментальности поведения);

б) опыт общения (выбор приемлемого стиля общения, верная трактовка явлений иноязычной культуры);

в) личностное отношение к фактам культуры (в том числе способность преодолевать и разрешать социокультурные конфликты при общении);

г) владение способами применения языка (правильное употребление национально-маркированных языковых единиц в речи в различных сферах межкультурного общения, восприимчивость к сходству и различиям международным и иноязычным социокультурными полями) [67].

Новый взгляд на структуру СКК в отечественных исследованиях связан с широким распространением информационно-коммуникативных технологий и развитием электронного обучения. Так, В. В. Сафонова в структуре СКК помимо лингвострановедческой, социолингвистической, культуроведческой компетенций предлагает включать информационно-коммуникационную и самообразовательную компетенции [63, с. 65].

Другой отечественный исследователь Н. М. Белякова также выделяет в структуре СКК коммуникативно-технологический компонент [11, с. 37], под которым она понимает владение информационными технологиями общения, в частности Интернетом. Помимо коммуникативно-технологического компонента, в предложенной ею модели СКК выделяется ряд компонентов, а именно:

1) лингвистическая компетенция – знание норм речевого поведения при поликультурном или межкультурном взаимодействии; умение применять на практике социо- и культурно-обусловленные сценарии поведения с использованием адекватных языковых единиц;

2) лингвострановедческая компетенция – знание страноведческой наполняемости лексики и лексико-грамматических структур; знание фоновой и безэквивалентной лексики; умение выбирать культурно-значимые лексические единицы в соответствии с содержанием высказывания как на изучаемом, так и на родном языках; умение распознавать культурно-значимые языковые единицы;

3) социолингвистическая компетенция – знание о типах социокультурных лакун; знание о стереотипах вербального поведения в отдельных социумах страны изучаемого языка; умение выделять социолингвистический компонент в языковых единицах;

4) общекультурная компетенция – знание общекультурных ценностей; умение понимать отношение к общекультурным ценностям в разных национальных сообществах;

5) культуроведческая компетенция – знание о носителях и источниках этнической, национально-культурной информации;

6) психологическая компетенция – знания о стереотипах вербального и невербального поведения носителей культуры страны изучаемого языка; умение применять нужные тактики поведения в соответствии со знаниями о данных стереотипах в процессе коммуникации; умение толерантно воспринимать проявления иноязычной культуры (отсутствие стереотипов восприятия культурных фактов);

7) технологическая компетенция – знания, необходимые при работе в сети Интернет: о программных средствах, используемых в сети Интернет, о поисковых системах и каталогах в сети Интернет, о видах интернет-коммуникации, таких как электронная почта, чаты, асинхронная коммуникация, синхронная коммуникация, виртуальные миры, различные сайты и страницы; умения, необходимые при работе в сети Интернет: *учебно-поисковые* – умение пользоваться программными средствами и различными видами интернет-коммуникации; умение пользоваться поисковыми системами и каталогами; умение находить нужную информацию; умения сохранять информацию, использовать ее в учебных нуждах; *компаративные* – умение критически осмысливать информацию; умение сравнивать иноязычную культурно-значимую информацию с родной; *оценочное* – умение оценивать виртуальный ресурс.

Иной взгляд на структуру иноязычной социокультурной компетенции представлен в работах франкоязычных исследователей.

Французский исследователь К. Пюрен считает межкультурную компетенцию лишь одним из компонентов иноязычной социокультурной компетенции [157]. По его мнению, широко распространенное использование термина «межкультурная компетенция» не совсем корректно, так как акцент делается только на одном из ее

компонентов. К. Пюрен выделят следующие структурные компоненты в иноязычной социокультурной компетенции:

1. *Транскультурный компонент* (composante transculturelle) – способность понимать литературные произведения, узнавать и разделять универсальные ценности, содержащиеся в них.

2. *Метакультурный компонент* (composante métaculturelle) – способность на основе аутентичных текстов строить знания об иноязычной культуре.

3. *Межкультурный компонент* (composante interculturelle) – способность строить свои представления о своей и чужой культуре в ходе взаимодействий с другими людьми.

4. *Мультикультурный компонент* (composante pluriculturelle) – способность понимать поведение других и вести себя в соответствии с иными нормами, принятыми в иноязычном обществе.

5. *Со-культурный компонент* (composante co-culturelle) – способность приходить к общим понятиям на основе ценностей, разделяемых всеми в данной ситуации [157].

К. Пюрен выделяет структурные компоненты иноязычной компетенции, рассматривая их в историческом ракурсе как постепенное развитие приоритетов формирования того или иного компонента в зависимости от преобладающего подхода к преподаванию языка и культуры. Согласимся с К. Пюреном в том, что это не означает исключения возможности сосуществования нескольких подходов одновременно. Развитие транскультурного компонента, характерное для педагогики девятнадцатого столетия, может иметь место и в наши дни, как и развитие со-культурного компонента.

Совсем иную концепцию разрабатывает в своих трудах французский ученый Ж.-К. Беакко. Французский исследователь считает, что говорить о компетенциях не вполне верно, поскольку речь идет в том числе о ценностях и отношениях. Он предпочитает термин l’éducation à l’altérité – воспитание уважения к иному, отличному, развитие умения интерпретировать различия, видеть комплексность явлений и фактов. По его мнению, речь идет об открытии незнакомого общества

студентами, которые должны познакомиться с его структурами и функционированием, в том числе в коммуникационном и языковом планах [94, с. 83].

В предлагаемой модели Ж.-К. Беакко выделяет 5 компонентов:

1. *Этнолингвистический компонент* (composante ethnolinguistique) – способность идентифицировать нормы коммуникативного поведения, имеющие непосредственное влияние на успех коммуникации.

2. *Деятельностный компонент* (composante actionnelle) – умение действовать в различных социальных ситуациях внутри знакомого или незнакомого сообщества так, чтобы управлять материальными и межличностными аспектами своей жизни, идёт ли речь о временном пребывании в стране в качестве туриста или о более продолжительном проживании (экспатриация). Это вовлечение в жизнь другого сообщества даёт место для наблюдений и интерпретаций другой культуры. Часто это является поводом для первых недоразумений или даже потрясений от встречи с другой культурой и требует, особенно на первых стадиях, занятия определённой дистанции и открытости к новому. Содержание этой компетенции уточняется в сферах (публичной, личной), в контекстах (туристическом, профессиональном) и ситуациях (делать покупки, записаться в университет), в которые, как предполагается, будет вовлечён обучающийся.

3. *Межличностный компонент* (composante relationelle) – способность развивать и мобилизовать отношения и вербальные умения, необходимые для того, чтобы справиться с различными ситуациями взаимодействия, касающимися социокультурных аспектов. Это не просто умение вести разговор об особенностях нравов и обычаев в стране, о внешней политике страны, но и умения попросить разъяснений, ценностные суждения, эмоциональные реакции. Поэтому, по мнению ученого, важно формировать и укреплять такие положительные отношения, как любознательность, доброжелательность, культурная толерантность.

4. *Интерпретационный компонент* (composante interpétative) – способность обучающихся видеть смыслы и понимать общества, которые

неизвестны им и имеют иные социокультурные фоновые знания (référents) и нормы. Этот компонент социокультурной компетенции представлен в виде знаний, информации, описания, объяснения, интерпретации, анализа. Он во многом зависит от дискурсивных форм, в которых находят выражение эти знания, касающиеся иноязычного социума (такие дискурсивные жанры как: репортаж, новости по телевидению, учебники географии, путевые заметки, свидетельства носителей языка). Он предполагает активное отношение к воспринимаемому: обсуждение, сравнение, комментарии, объяснения, культурное посредничество.

5. *Межкультурный компонент* (composante interculturelle) – готовность воспринимать инаковость, отличия, которые проявляются в конкретной культуре, уважительное отношение к ценностям, преодоление этноцентризма, нетерпимости и враждебности [94, с. 115–119].

Как видим, в модели Ж.-К. Беакко рассматриваются различные стороны общения и контакта с иноязычной культурой, включающие не только восприятие и понимание социокультурных фактов и норм поведения, но также интерпретацию и ценностное отношение, развитие личностных качеств, необходимых для продуктивного общения при контакте с иным, отличным, вызывающим различные эмоциональные реакции, не совпадающим с нормами и представлениями обучающегося.

Представим в виде таблицы модели СКК, рассмотренные выше в российских и франкоязычных источниках, и выделим их общие ключевые компоненты, подлежащие, по нашему мнению, формированию в виртуальной обучающей среде Moodle.

Таблица 1 – Компоненты социокультурной компетенции

СТРУКТУРА СКК в моделях отечественных педагогов	
И. Л. Бим	• социолингвистическая компетенция • предметно-тематическая компетенция • общекультурная компетенция • страноведческая компетенция
П. В. Сысоев	• социокультурные знания • опыт общения • личностное отношение • владение способами применения языка

Окончание табл. 1

В. В. Сафонова	• лингвострановедческая компетенция • социолингвистическая компетенция • культуроведческая компетенция • информационно-коммуникационная компетенция • самообразовательная компетенция
Н. М. Белякова	• лингвистическая компетенция • лингвострановедческая компетенция • социолингвистическая компетенция • общекультурная компетенция • культуроведческая компетенция • психологическая компетенция • коммуникативно-технологическая компетенция
КОМПОНЕНТЫ СКК в моделях французских педагогов	
К. Пюрен	• транскультурный компонент • метакультурный компонент • межкультурный компонент • поликультурный компонент • со-культурный компонент
Ж.-К. Беакко	• этнолингвистический компонент • деятельностный компонент • межличностный компонент • интерпретационный компонент • межкультурный компонент

Сложность сопоставления компонентов СКК в различных моделях российских и франкоязычных исследователей объясняется различными подходами к выделению ими структурных компонентов и выбором отличающихся терминов для их обозначения. Более глубокий анализ позволяет установить, что ряд компонентов присутствует в российских и франкоязычных исследованиях, но в разных терминологических интерпретациях (Табл. 1).

Например, метакультурный компонент К. Пюрена соотносится с культуроведческим компонентом В. В. Сафоновой, культуроведческим, общекультурным компонентами Н. М. Беляковой и социокультурными знаниями в модели П. В. Сысоева. Ж.-К. Беакко вместо этого компонента предлагает интерпретационный, так как для французского исследователя первостепенное значение имеет интерпретация. По его мнению, социокультурное знание строится через интерпретацию различных проявлений социокультурных фактов и явлений.

Социолингвистический компонент совпадает в моделях В. В. Сафоновой И. Л. Бим и Н. М. Беляковой и соотносится с этнолингвистическим компонентом Ж.-К. Беакко. Информационно-коммуникационный компонент В. В. Сафоновой по своему наполнению близок к коммуникативно-технологическому компоненту Н. М. Беляковой и не встречается у других ученых, так как остальные не рассматривают СКК в контексте электронного обучения. Межличностный компонент Ж.-К. Беакко соотносится с опытом общения в модели П. В. Сысоева. Психологическая компетенция Н. М. Беляковой отчасти соотносится с поликультурным компонентом К. Пюрена и межличностным и этическим компонентами Ж.-К. Беакко.

Вместе с тем отдельные компоненты уникальны для некоторых из представленных в табл. 1 моделей. Так, самообразовательный компонент встречается только в модели В. В. Сафоновой. Со-культурный компонент выделяет только К. Пюрен.

Логика нашего исследования предполагает выбор структурных компонентов СКК, подлежащих формированию в виртуальной образовательной среде Moodle. Их развитие позволит студентам приобщиться к иной культуре, понять ее через язык, откроет доступ к пониманию и интерпретации социокультурных явлений и фактов. На этом основании мы предприняли попытку объединить представленные выше модели, отобрать компоненты, позволяющие студентам усвоить национально-культурную специфику стран изучаемого языка. При этом мы стремились учесть вклад отечественных и франкоязычных ученых в разработку данной проблематики и принять во внимание факт формирования СКК в условиях электронного обучения студентов, географически удаленных от страны и культуры изучаемого языка. Выбор терминов для обозначения структурных компонентов СКК обоснован стремлением объединить терминологию как отечественных, так и франкоязычных ученых и выбрать наиболее прозрачные, отражающие суть компонентов термины.

Исходя из сказанного выше, мы считаем целесообразным выделить следующие компоненты СКК, формирование которых в виртуальной

образовательной среде Moodle позволяет студенту приобщиться к иноязычной культуре:

– ***лингвострановедческий компонент*** (безэквивалентная, фоновая лексика, слова-реалии, национально-маркированные слова);

– ***метакультурный компонент*** (сведения о стране, ценностях, культурных традициях, особенностях менталитета; умение извлекать информацию об иноязычной культуре из аутентичных документов);

– ***интерпретационный компонент*** (активное отношение к воспринимаемому: обсуждение, сравнение, комментарии, объяснения; гибкость по отношению к культурным стереотипам и обобщениям);

– ***личностный компонент*** (качества личности, такие как умение и готовность вступать в контакт, выбор стиля общения, социальная мобильность, коммуникабельность, способность адаптироваться, доброжелательность и любознательность, уважительное отношение к иноязычной культуре, понимание, эмпатия и отстранённость);

– ***информационно-коммуникационный*** (умение использовать информационно-коммуникационные ресурсы для построения социокультурных знаний);

– ***самообразовательный компонент*** (умение самоорганизации, самоконтроля, распределить своё временя, учиться в дистанционном режиме).

Так, мы установили новый компонентный состав социокультурной компетенции, формирование которого в виртуальной образовательной среде Moodle позволяет студенту приобщиться к изучаемой иноязычной культуре. Каждый из выбранных нами структурных компонентов СКК раскрывает ее суть и обеспечивает вхождение студента в культуру через язык в условиях обучения в виртуальной образовательной среде. Лингвострановедческий и метакультурный компоненты имманентны всем представленным выше моделям и являются базовыми в структуре СКК, предоставляющими доступ к социокультурным фактам и явлениям. Вслед за Ж.-К. Беакко считаем обязательным выделить интерпретационный компонент и уделить пристальное внимание его

формированию, так как он является ключевым для постижения иноязычной культуры, понимания комплексности социокультурных фактов и явлений, преодоления стереотипного восприятия иноязычной культуры. Личностный компонент не повторяет другие структурные компоненты и включает качества личности, необходимые для понимания культуры в общении и в письменных источниках. Информационно-коммуникационный и самообразовательный компоненты присутствуют в структуре СКК, поскольку ее формирование происходит в виртуальной образовательной среде Moodle.

Анализ данных табл. 1 позволяет нам не только определить структурные компоненты СКК, подлежащие формированию в виртуальной образовательной среде Moodle, но и выявить различия в моделях социокультурной компетенции российских и французских ученых. Различие объясняется тем, что во Франции формирование СКК происходит в многонациональных группах со смешанным составом студентов, имеющих разные культурные корни. В России этнический состав студенческих групп преимущественно однороден, и преподаватели обыкновенно также не являются носителями изучаемого языка и культуры. Этим объясняется активное использование в России аутентичных материалов, призванных восполнить отсутствие носителя изучаемого языка.

Второе различие вытекает из первого и состоит в том, что в зарубежных работах внимание преимущественно обращено на индивидуальный мир студента, на развитие межкультурного компонента, позволяющего приобщиться к иной культуре в процессе взаимодействия с представителями этой культуры. В отечественных исследованиях в центре внимания находятся вопросы доступа к иной культуре через письменные источники, страноведческие знания и лингвострановедческий компонент (слова-реалии, фоновая лексика) в силу редких контактов с представителями иноязычной культуры.

В-третьих, в педагогической практике важно избегать ситуации, когда работа с аутентичными материалами хотя и затрагивает культурные вопросы, но в конечном итоге сводится к языковым упражнениям и не ведет к интерпретации и обсуждению собственно социокультурных фактов и явлений.

Таким образом, проведенное исследование позволяет считать выполненной первую задачу по установлению набора компонентов социокультурной компетенции, формирование которых в виртуальной образовательной среде Moodle позволяет студенту приобщиться к иноязычной культуре: лингвострановедческий, метакультурный, интерпретационный, личностный, информационно-коммуникационный и самообразовательный.

Нам представляется крайне важным проанализировать существующие подходы к формированию социокультурной компетенции, обобщить их теоретические положения и выработать на их основе интегративный подход к формированию изучаемой компетенции студентов-лингвистов в образовательной франкоязычной среде Moodle.

1.2 Современные подходы к формированию социокультурной компетенции в России и Франции

В научной педагогической литературе «подход» определяется как комплексное педагогическое средство, включающее три основных компонента:

1) основные понятия, используемые в процессе изучения, управления и преобразования воспитательной практики, выступающие в качестве главного инструмента мыследеятельности;

2) принципы как исходные положения или главные правила осуществления педагогической деятельности, оказывающие существенное влияние на отбор содержания, форм и способов организации воспитательного процесса, на построение стиля общения и отношений с обучающимися родителями и коллегами, на выбор критериев оценки результатов воспитательной деятельности;

3) методы и приёмы построения образовательного процесса, которые в наибольшей степени соответствуют избираемой ориентации [64, с. 69–70].

Логика нашего исследования предполагает выявление и обобщение подходов к формированию СКК, существующих во франкоязычных и отечественных педагогических исследованиях, и разработку на их основе исходных положений интегративного подхода, в наибольшей степени способствующих формированию всех компонентов данной компетенции и влияющих на отбор содержания, форм и способов организации образовательного процесса в Moodle.

Обращение к франкоязычным источникам для поиска подходов к формированию СКК обусловлено рядом причин. Во-первых, прослеживается определенное сходство между существующей практикой в России в наши дни и традиционным лингвострановедческим подходом во Франции, подвергшемся критике в конце 1980-х гг. И в России, и во Франции лингвострановедческий подход к формированию СКК заключается в трансляции страноведческих знаний. Знакомство с социокультурными фактами (историческими, географическими, литературными) происходит в рамках установленного перечня тем и предполагает пассивную позицию студента, воспринимающего готовое знание.

Во-вторых, изучение теоретических подходов к формированию СКК, разрабатываемых во Франции на протяжении последних тридцати лет, приобретает большое значение для нашей страны, которая долгое время оставалась закрытой, лишь немногие могли выехать за рубеж и иметь возможность общения с представителями иноязычной культуры. В последнее десятилетие в отечественной науке активно изучается и адаптируется к российским условиям педагогический опыт зарубежных стран. Однако исследуется преимущественно опыт англоязычных стран. Введение в научный оборот идей франкоязычных педагогов открывает новые точки зрения на исследуемое явление.

Вышеозначенные причины побудили нас обратиться к не переводимым ранее на русский язык франкоязычным источникам. Их рассмотрение и анализ позволит нам сформулировать и учесть достоинства и недостатки подхода, обозначенного нами как традиционный лингвострановедческий, и выявить альтернативные подходы к формированию иноязычной СКК, которые не исключают традиционный, но являются дополнением к нему.

В конце 1980-х годов во Франции назрела насущная потребность пересмотра традиционного подхода к формированию иноязычной СКК и поиска новых альтернативных подходов. В. Луи обобщает основные аргументы, приводимые в адрес критики распространенного на тот момент подхода к преподаванию социокультурных фактов и в обоснование необходимости дополнения его альтернативными [140, с. 34–39]. Рассмотрим эти аргументы.

Во-первых, В. Луи указывает на тот факт, что преподавание страноведения сводится часто к изучению литературных и исторических текстов, т.е. к изучению высокой культуры, которую легко преподавать, потому что она может быть представлена в виде перечня тем. Однако, как замечает французский исследователь, высокая культура – это культура носителей языка, причём богатого слоя населения, так как раньше только они имели доступ к образованию. По его мнению, скрытая идеология такого подхода заключается в том, чтобы иностранных студентов обучать таким же образом, как и французов, превратить их в просвещенных французов. Но иностранцы, как справедливо отмечает В. Луи, хотят

не столько того, чтобы их воспринимали как носителей языка, но того, чтобы их принимали такими, какие они есть [140].

Во-вторых, В. Луи обращает внимание на тот факт, что изучение культуры часто сводится только к культуре именно Франции. Исследователь критикует эту практику, отмечая, что такие франкоязычные страны, как Бельгия, часть Швейцарии, а также Квебек, имеют другое культурное наследие. Поэтому, на его взгляд, было бы неправильным ориентироваться только на французскую традицию [140] Этой же точки зрения придерживается Ж.-К. Беакко [95].

Третий аргумент, выдвигаемый В. Луи, заключается в том, что преподавание французского в качестве иностранного языка должно помочь студенту расстаться с предрассудками и стереотипами для того, чтобы вступить в контакт с другим и понять его. По его мнению, если не предпринять меры предосторожности, то передача культурных знаний может усилить культурные предрассудки и исказить, ухудшить коммуникацию.

В-четвертых, В. Луи показывает, что трансляция знаний влечёт за собой пассивность со стороны студентов, слушающих курс, так как они не играют активной роли в разработке этого знания и задействованы лишь некоторые из их познавательных способностей. Он считает, что следовало бы предоставить студенту центральную роль в процессе открытия и интерпретации фактов страноведения, а преподавателю лучше выступать лишь в роли консультанта в процессе работы с аутентичными материалами [140]. Его мнение разделяют Ж. Зарат [170], К. Пюрен [157], М. Абдалла-Претсель [84] и др.

Анализ работ В. Луи, Ж.-К. Беакко, К. Пюрена и др. позволяет установить, что в целом в подходе, обозначенном нами как традиционный лингвострановедеский, культура представлена как некий структурированный, систематизированный перечень отдельных культурных фактов, страноведческих тем (менталитет, спорт, досуг, великие люди и т.д.) в разных областях (литература, искусство, история, антропология, социология), который по сути является набором знаний, транслируемых студенту. Причем преподавание страноведческих фактов осуществляется вне связи с языком и общением [95]. Достоинством традиционного

лингвострановедческого подхода является системность и последовательность в изучении иноязычной культуры. Недостатком данного подхода является то, что в нем знание воспринимается как нечто готовое, которое студент должен усвоить. Такой подход находится в противоречии с компетентностным и конструктивистским подходами, в которых, как мы отмечали выше, знание имеет личностный смысл для студента и строится им в процессе выполнения деятельности в конкретных ситуациях.

Традиционный подход превалирует в современной педагогической практике в России. В связи с этим насущной проблемой становится необходимость поиска альтернативных подходов, открывающих дополнительные пути приобщения к иноязычной культуре. Их изучение принципиально для нашего исследования, так как это позволит нам разработать интегративный педагогический подход к формированию СКК в образовательной среде Moodle.

Обращение к франкоязычной научной литературе позволило нам выявить альтернативные франкоязычные подходы к формированию СКК. Объединяющим для этих подходов является то, что они открывают дополнительные пути приобщения к иноязычной культуре. Все они ставят в центр внимания не сами социокультурные знания, но различные технологии исследования культуры, заимствованные из разных гуманитарных наук: лингвистики, антропологии, социальной психологии или этнографии. Соответственно в дополнение к традиционному подходу выдвинуты и обоснованы подходы, обозначенные как лингвистический, антропологический, дискурсивный, этнографический и психологический.

Лингвистический подход. В рамках этого подхода можно выделить лексикологическую гипотезу Р. Галиссона [127] и гипотезу имплицитных смыслов Л. Коллеса [109].

Гипотеза Р. Галиссона включает три положения. Во-первых, ученый считает, что существуют слова, в которых особым образом проявляется культурная составляющая, разделяемая всеми носителями языка. Он называет такие слова mots à charge culturelle partagée – «культурно окрашенными словами» и приводит

типологию таких слов: образные выражения (например, приписывание животным тех или иных качеств), слова, содержание которых образуется путем ассоциации места и продукта (горчица из Дижона, нуга из Монтелимара), и слова, в которых культурная составляющая связана с обычаями (такими, как праздники и церемонии, например, Рождество вызывает ассоциации с ёлкой, пирожным «полено» (bûche), 1 мая – с ландышами и т.д.). Во-вторых, Р. Галиссон считает, что иностранные студенты могут этому научиться, и предлагает в качестве основы такого обучения знакомство с такими словами. В-третьих, самым лучшим инструментом для этого он считает специальный словарь [127]. К сожалению, такой словарь еще не составлен, что дает возможности для развития данных идей в педагогической практике формирования социокультурной компетенции.

Л. Коллес продолжил некоторые направления исследования Р. Галиссона. Для него важное значение приобрела проблематика недоразумений, возникающих в результате неправильного понимания имплицитных смыслов дискурса (implicites discursives). Как замечает Л. Коллес, существует закон, согласно которому говорящий не выражает явно то, что уже известно его собеседнику. Эти известные обоим знания могут быть энциклопедического характера (например, знание того, что машина работает на бензине, дизеле или газе), лингвистического и риторического плана (знание литературных и риторических норм языка), а также быть связанными с конкретной коммуникативной ситуацией (дейктические элементы) [109]. Л. Коллес обозначает эти знания термином savoir partagé – «разделяемое всеми знание», или «общее знание». Другие имплицитные смыслы рождаются вследствие нарушения норм. Люди не договаривают до конца, чтобы не быть резкими и грубыми с другими, или, когда стремятся манипулировать ими (например, в прессе одним из способов продвижения недостоверной информации является намёк на неё, скрытие), или для того, чтобы посмеяться, проявить чувство юмора [109].

По мнению ученого, большинство недоразумений происходит из-за неправильного понимания этих скрытых смыслов, содержащихся в сообщении. Он считает, что можно научить студентов предвидеть эти культурные недоразумения

и ограничить риск их появления. Он предлагает пять видов деятельности, ориентированных на обнаружение этих общих имплицитных смыслов, общей культуры:

- опрос, проводимый студентами среди носителей языка, который касается коннотаций ассоциируемых слов, отобранных на уроке;
- составление самими студентами словаря «общей культуры» на основании проведенного опроса;
- составление студентами словаря образных выражений, собранных в текстах и диалогах, изучаемых на занятиях;
- использование образных выражений в различных упражнениях, предлагаемых Р. Галиссоном;
- работа с идиоматическими выражениями (пословицами, поговорками, расхожими истинами), их перевод на родной язык студентов.

Л. Коллес также рассматривает проблему аллюзий, стилистических фигур, содержащих намек на факты истории, литературы, искусства, события в современном мире, которые представляют особую трудность для обучающихся. Он настаивает на необходимости познакомить студентов с часто встречающимися аллюзиями [110]. Для этого он предлагает использовать статьи из прессы и рекламные слоганы, пользоваться энциклопедическими словарями. При этом он отмечает, что аллюзии на культуру (литературные произведения, музыка, фильмы) почти всегда требуют обращения к носителю языка.

Р. Галиссона и Л. Коллеса объединяет идея, что выявление скрытых смыслов представляет собой один из путей доступа к общей культуре, приобщение к которой создаёт у обучающихся чувство сопричастности.

Проведенный анализ источниковой базы позволяет сформулировать два ***приоритетных теоретических положения разрабатываемого в нашем исследовании интегративного подхода*** к формированию СКК в среде Moodle:

1. *Студент – не пассивный наблюдатель, а активный исследователь иноязычной культуры*. Задача заключается в том, чтобы уйти от преподавания готового знания благодаря развитию умений вопрошать, формулировать гипотезы

по поводу различных культурных проявлений и пользоваться инструментами сопредельных наук для поиска ответов.

2. *Выявление скрытых смыслов и аллюзий позволяет приобщиться к культуре, порождает у студента чувство сопричастности к иноязычной культуре*. Ключ к пониманию имплицитных смыслов иноязычной культуры – знакомство с культурно-окрашенными словами, идиоматическими выражениями через проведение опросов среди носителей языка, работу со статьями и рекламными слоганами, составление глоссариев культурно-окрашенных слов.

Для придания полноты и цельности концепции интегративного подхода обратимся к анализу других подходов в работах франкоязычных исследователей.

Социально-психологический подход разработан такими учеными, как Ж. Зарат и К. Тардьё, основан на знаниях социальной психологии об особенностях восприятия действительности, учитывает влияние стереотипов и обобщений.

Ж. Зарат обращает внимание на тот факт, что стереотип воспринимается как некоторое культурное сито, как схема, которая существует у каждого человека в уме, причем часто она является общей для членов одного и того же сообщества. Эта схема искажает понимание изучаемой культуры [169, с. 28–32].

Франкоязычные ученые задаются вопросом: «Как работать со стереотипами»?

Наиболее известная теория использования стереотипов на занятиях иностранного языка предложена Ж. Зарат в 1995 г. [170]. Концепцию представлений (représentations) Ж. Зарат заимствует из социальной психологии. Она выдвигает на первый план положение о том, что то, что мы поспешно воспринимаем как факт иной культуры, на самом деле есть не что иное, как наше представление об этой культуре. Любое представление – это результат «совместной работы всех членов общества, в которой они строят свое собственное знание» [170, с. 29].

Ж. Зарат, во-первых, предлагает пересмотреть подход к отбору и использованию документов, традиционно используемых для преподавания культуры через язык. По её мнению, нужно учитывать 4 момента:

а) оценить, каким образом текст описывает факт или событие, подумать о целях публикации текста, обнаружить содержащееся в нем предвзятое мнение и учиться не доверять универсальным и претендующим на объективность заявкам автора этого текста;

б) определить, насколько текст информативен, количество содержащихся в нем фоновых знаний, а также оценить степень профессионализма его автора;

в) оценить, насколько текст репрезентативен с социологической точки зрения, выявить систему ценностей, которая лежит в его основании;

г) оценить, какой образ страны и культуры создает этот текст.

Во-вторых, Ж. Зарат предлагает несколько видов работы над стереотипами:

Первый вид деятельности: выявить первоначальные представления о изучаемой культуре, используя тест ассоциаций со словами (ассоциограмму). Обучающимся предлагается написать, не задумываясь, все те слова, которые возникают у них при назывании страны. Сравнение и анализ этих клише призваны помочь студентам осознать свои представления.

Второй вид деятельности заключается в том, чтобы научить выявлять лингвистические и иконографические способы передачи стереотипов.

Третий вид деятельности нацелен на то, чтобы научить студентов самостоятельно оценивать качество документов и степень доверия к ним [170].

Ж. Зарат выдвигает ряд рекомендаций:

1) не представлять иностранную культуру как уже завершенное, сформированное знание;

2) не изучать культуру в виде перечня тем, одну за другой;

3) не опираться только на национальную принадлежность индивида для того, чтобы определить его идентичность [170].

Эти идеи получили развитие в исследованиях К. Тардьё, которая размышляет над тем, как их можно использовать в педагогической практике, и предлагает следующие приемы:

1) ставить обучающегося в позицию исследователя, поощрять использование разных методов исследования;

2) организовывать проектную деятельность, сопоставлять различные точки зрения, использовать методические наработки разных дисциплин;

3) поощрять межличностное общение помимо знакомства с культурными фактами [165, с. 117].

Анализ положений социально-психологического подхода позволяет нам дополнить концепцию интегративного подхода. Наше третье теоретическое положение заключается в том, что требуется более глубокая работа над преодолением культурных стереотипов, возникновение которых связано с особенностями восприятия человека. Она предполагает не только их выявление через построение студентами ассоциограмм, использование различных игр, выявление клише в песнях и статьях из прессы, но также рефлексию над опасностями обобщений и упрощений. Дальнейшая работа над стереотипами требует осознания важной мысли: то, что мы воспринимаем как социокультурный факт, на самом деле есть лишь только наше представление о культуре, являющееся результатом совместной работы всех членов общества.

Отсюда вытекает необходимость, во-первых, научить студентов оценивать качество аутентичных материалов и степень доверия к ним; во-вторых, использовать проектную деятельность для изучения и сопоставления различных точек зрения участников группы на один и тот же социокультурный факт.

Дискурсивный подход получил своё развитие в работах Ж.-К. Беакко. По мнению ученого, все дидактические материалы могут быть рассмотрены как дискурсы: и речь преподавателя, и тексты учебников, и другие материалы. Он разделяет их на категории: свидетельства членов общества (политиков, экспертов, свидетелей тех или иных событий, просто зрителей), в которых они выражают свое мнение по профессиональному, частному, социальному, нравственному вопросу; дискурс искусства и литературы; дискурс средств массовой информации по поводу события; опрос мнения; официальные доклады; дискурс общественных наук) [94].

Ж.-К. Беакко выделяет три типа дидактических материалов, рассматриваемых как дискурсы. К первому типу он относит невербальные средства (картинки, фотографии, телефонный справочник и т.д.). Ко второму он относит

дискурс общественных наук (учебники, статистическая информация, энциклопедические сведения) и репортажи. Они дают общее представление о вопросе. Третий тип дидактических материалов: дискурс событий и индивидов (интервью, свидетельства, воспоминания, истории жизни, литература). Студенты оказываются в позиции наблюдателей иной культуры и на основании наблюдений переходят к интерпретации по следующей схеме. Сначала они наблюдают социокультурные факты и явления в материалах первого типа и делают первые шаги в интерпретации. После этого они развивают понимание, читая материалы обобщающего плана второго типа. Такое прочтение корректирует или подтверждает первое понимание. С этими представлениями они смогут приступить к чтению материалов третьего типа, имея в своем распоряжении ключи к их пониманию [94, с. 171]. Ж.-К. Беакко считает, что можно ограничиться материалами второго и третьего типа или только второго типа, но никак нельзя обойтись без материалов второго типа.

Дискурсивный подход основан на идее, что для того, чтобы осознать комплексный характер другого общества, надо строить обучение на разнообразных дискурсах и типах социального знания, которые своим многоаспектным характером отражают комплексный характер общества. Студенты должны понимать, что у разных источников разный статус (от предрассудков до социологических анализов, от литературных свидетельств до опроса мнения). Важно научить их видеть, что другая культура не сводима к набору общих положений или национальным характеристикам. Они должны осознавать, что информация об обществе политически и идеологически окрашена, поэтому важно задаваться вопросам об условиях её появления. Как замечает Ж.-К. Беакко, иностранец нередко бывает наивным, знакомясь с другой культурой, и может принимать всё за чистую монету [95]. Студент с высоким уровнем СКК будет способен понимать и интерпретировать сложный характер проявлений иноязычной культуры.

Принципиально важным для нашего исследования становится выдвигаемое Ж.-К. Беакко положение о том, чтобы связывать социокультурную и языковую

компетенции (такие ее компоненты, как умение взаимодействовать, понимание, дискурсивные, грамматические и лексические компетенции). Французский исследователь, рассматривая во взаимосвязи компоненты социокультурной и языковой компетенций, обнаруживает ряд вероятных ловушек, упущений, ошибок, которые надо учитывать при формировании социокультурной компетенции. Рассмотрим их вслед за Ж.-К. Беакко.

Во-первых, согласно Ж.-К. Беакко, культура рассматривается как умение. Например, студент должен уметь вежливо отказаться, спросить что-то в магазине и т.д., а также уметь осведомиться о различных аспектах повседневной жизни, таких как можно ли купить почтовые марки в супермаркете, время обеда и т.д. По его мнению, недостаток состоит в том, что обычно такая информация используется на начальных этапах изучения языка и может отсутствовать в системе университетского образования.

Во-вторых, культура рассматривается как знание. Как отмечает Ж.-К. Беакко, часто в практике преподавания культурные аспекты представляются именно в виде знания [94]. Понять культуру, познакомиться с культурой часто означает составить список того, что надо знать. Это традиционное понимание опирается на существующую практику: чтение текста и его обсуждение, запоминание информации и её воспроизведение.

Здесь существует ряд опасностей, по мнению Ж.-К. Беакко. Преподаватель иностранного языка чувствует ограниченность своих знаний в смежных дисциплинах, в которых представлены знания о культуре. Чаще всего он владеет лишь какими-то базовыми понятиями о географии страны изучаемого языка, о расположении крупных городов, знает о некоторых аспектах повседневной жизни в стране изучаемого языка, о музеях и туристических местах, известных людях [94]. По мнению Ж.-К. Беакко, есть риск создания стереотипов и упрощения информации.

Другой риск, как считает французский ученый, связан с тем, что обычно отбирают ту информацию, которая может заинтересовать своей экзотикой, ярким характером. Таким образом создается определенный образ страны,

привлекательный и яркий. Французский ученый задается вопросом, насколько этот образ имеет смысл для понимания другой культуры, её самобытности, её черт и характеристик? Ж.-К. Беакко считает, что надо делать акцент не только на отличительных, ярких аспектах, но и находить сходства культур [94, с. 109].

По мнению Ж.-К. Беакко, с этим связан еще один риск: часто в рабочих программах по иностранному языку культурный аспект представлен в виде перечня тем, которые студент должен освоить к концу обучения. Например: Франция и Франкофония, повседневная жизнь французов – кухня, в кафе, в ресторане, семья на отдыхе, 14 июля; архитектура и история – Арка Дэфанс, Лувр, Опера Гарнье, Авиньонский мост и т.д. Такие программы стремятся создать привлекательный образ страны. Это мотивирует студентов изучать язык. Но здесь скрыт риск построить мифическое представление о стране. С другой стороны, как отмечает Ж.-К. Беакко, исключить его значит разочаровать студентов, которые нередко выбирают изучение языка по страноведческим мотивам.

Этим объясняется тот факт, что на практике преподаватели при отборе материала предпочитают критерий интересов студента, нежели критерии информативности или репрезентативности. Ж.-К. Беакко привлекает внимание к этому риску и настаивает на необходимости учитывать тот факт, что такие разрозненные, хотя и интересные, экзотические знания могут привести к фольклорному отношению к иностранному обществу. По его мнению, важно обращать внимание на те элементы, которые придают смысл [94].

В-третьих, культура как свойства и качества личности (savoir-être). Ж.-К. Беакко считает, что знакомство с другим обществом через язык может стать возможностью пересмотреть свои собственные взгляды, убеждения, социальные привычки. Через открытие иноязычной культуры студент может приобрести не только знания, но и сформировать менее этноцентричное отношение к культуре, иное качество слушания. Преподавание иноязычной культуры включает в себя знакомство с ценностями этой культуры.

Как указывает Ж.-К. Бекко, здесь тоже существуют свои риски [94, с. 117]:

1. Сравнение культур может стать очередным поводом для развития устной речи студентов, когда преподаватели не обращают внимание на то, что именно говорится о той или иной культуре. По мнению Ж.-К. Беакко, в обсуждениях аутентичных материалов, содержащих социокультурные факты, важно не только побуждать студентов выражать свое мнение, но и подкрепить его достоверной информацией из разных источников, чтобы избежать зацикленности, закрытости на своём собственном мнении, так как в этом скрыт риск создания стереотипов и предрассудков. Причем при сравнении культур очень вероятно, что и обучающиеся, и преподаватели не обладают достаточной информацией о своей собственной культуре и могут иметь искаженные представления не только о стране изучаемого языка, но и о своей собственной.

2. Такие сравнения могут привести к конфронтации. Важно разработать инструментарий для проведения сравнения: например, использовать сравнительные таблицы, в которых были бы представлены критерии сравнения. Иначе обсуждения будут перегружены все возрастающим числом примеров [94].

3. Нужно учитывать, что внутри общества существуют разнообразные точки зрения на свою собственную страну. Ж.-К. Беакко приводит примеры таких расхождений во взглядах французов: «Франция правых и Франция левых»; южная и северная Франция; континентальная и морская; католическая (старшая дочь церкви) и светская; великая экономическая держава и страна, в которой существует социальная изоляция; Франция – страна, дающая прибежище, и Франция для французов [94, с. 119].

Ж.-К. Беакко настаивает на необходимости бороться со стереотипами, пересматривая свои схематизированные упрощенные представления. По его мнению, важно закрепить это в образовательных целях. Он считает, что переосмысление стереотипов возможно осуществить путем работы по восприятию разнообразия и комплексности культуры страны, к которой человек не принадлежит.

По оценке Ж.-К. Беакко, в последнее время наблюдается смещение акцента. Теперь преподавание языка и культуры касается не столько характеристик

изучаемой культуры с точки зрения носителей этой культуры, сколько стратегий, которые использует иностранец для того, чтобы справляться с различиями, которые существуют между его нормами, его пониманием и теми нормами, пониманием, которые существуют в стране изучаемого языка [93].

Дискурсивный подход так же, как и психологический, предполагает работу с представлениями о своей культуре и о культуре страны изучаемого языка. Такое обучение стремится перейти от первых представлений к более обдуманным, проработанным представлениям после наблюдения, объективации, осознания. Дискурсивный подход отводит важную роль вопрошанию и обсуждению между студентами и преподавателем, а отправной точкой может послужить либо личный опыт, либо аутентичный материал. Главное – побудить студентов высказываться, чтобы они могли видеть разные реакции при контакте с культурным фактом, с иным. Здесь важен не конкретный педагогический сценарий, а тот оборот, который приобретет открытое обсуждение на занятии, и влияние этого обсуждения на студентов.

Итак, ***наше четвертое теоретическое положение***, разработанное на основе дискурсивного подхода, заключается в том, что знакомство с культурными фактами, представленными в документах-дискурсах (Ж.-К. Беакко), предполагает *наличие трех типов таких документов и строится от наблюдения к интерпретации*. Выделяется три типа документов-дискурсов, сочетание которых дает возможность дать ключи к пониманию комплексного характера общества и способствует преодолению стереотипного восприятия культуры. Аутентичный материал не должен становиться средством для развития только устной речи студентов. Его содержание должно быть использовано для формирования иноязычной социокультурной компетенции.

Пятое положение состоит в том, что исследование другой культуры соотносится с родной культурой студента. *Необходимо делать акцент не только на отличительных, ярких аспектах иноязычной культуры, но и находить сходства культур*. Знакомство с другой культурой становится возможностью пересмотреть

свои собственные взгляды, убеждения, привычки, развить менее этноцентричное отношение к культуре, иное качество слушания.

Антропологический подход интересуется не столько социальным фактом, сколько индивидуальными вариациями. Цель этого подхода – увидеть, каким образом каждый говорящий использует факты своей культуры, чтобы рассказать о другом и о себе, чтобы действовать и проявлять себя. Антропологический подход предоставляет студентам возможность научиться интерпретировать культурные элементы, присутствующие в любом коммуникативном акте.

Л. Порше и М. Абдалла-Претсель развивают прагматическую концепцию антропологии в качестве инструмента исследования другой культуры. По их мнению, способ описания культур будет варьироваться в зависимости от собеседников, от исторического, политического, экономического контекстов. Они задаются вопросом: возможна ли нейтральная, достоверная речь о культурном факте? Ученые считают: то, что мы воспринимаем как культурную реальность (réalité culturelle), на самом деле всего лишь представление о ней. Отсюда принцип относительности точек зрения, который применяется и на занятиях иностранного языка.

Л. Порше и М. Абдалла-Претсель выступают против любой формы преподавания уже готового антропологического знания [84]. На их взгляд, следовало бы говорить не о знаниях культуры, но о вопрошании, формулировке гипотез по поводу различных культурных проявлений: паравербальное и невербальное, социальные условности, разговорные нормы, контекст. Франкоязычные исследователи приходят к заключению, что культура должна рассматриваться в прагматической перспективе. Индивид, в зависимости от цели, намерения, интересов и ситуаций, отбирает ту культурную информацию, которая ему нужна. Для того чтобы общаться, недостаточно знать культурную реальность, но надо учить понимать культуру через язык в процессе коммуникации. По мнению ученых, студенту нужно стремиться понимать, каким образом его собеседник использует культуру для того, чтобы общаться и говорить о самом себе.

Студент перестаёт быть лишь реципиентом высказывания, он становится его соавтором.

Эти исследования дополняет точка зрения Л. Коллеса, который предлагает использовать литературные тексты для доступа к социальным кодам и культурным моделям [110]. Он считает, что литературные тексты являются превосходными мостиками между культурами, поскольку в них отражается наше мировосприятие. По мнению ученого, в них содержатся представления, разделяемые членами одного сообщества. Л. Коллес предлагает сопоставлять на занятиях литературные тексты и тексты, представляющие результат социологических или антропологических исследований, использовать их для антропологического прочтения [110, с. 119– 133].

Антропологический подход позволяет нам сформулировать ***шестое теоретическое положение разрабатываемого подхода***: необходимо уйти от преподавания готового знания через *развитие умений вопрошать, формулировать гипотезы по поводу различных культурных проявлений*. Недостаточно знать культурную реальность, нужно стремиться понимать, каким образом собеседник использует культуру, чтобы общаться и рассказывать о себе. Важно научить студента различать культурное и индивидуальное.

Следующий, **этнографический подход** (этнографии речи) получил своё развитие в работах Ж.-Д. де Сален [115]. Исследователь отмечает, что изучение иностранного языка как приобретение способности взаимодействовать в другой культуре не проходит бесследно для студента, потому что в результате взаимодействия его культуры с иноязычной происходят личностные изменения. Согласно ее мнению, процесс знакомства с другой культурой проходит в три этапа:

На первом этапе обнаруживается скрытый этноцентризм, присущий каждому из нас.

На втором этапе студенты учатся различать нормативное поведение, которое практикуется на подсознательном уровне.

На третьем этапе они учатся обнаруживать «невидимые очевидности», «занимать отстраненное положение по отношению к тому, что для

принадлежащего к данной культуре воспринимается как естественное, но на самом деле разделяется не всеми» [115, с. 9–10].

По словам Ж.-Д. де Сален, одна из целей этнографии речи – «наблюдение за взаимодействиями между членами разных языковых сообществ и изучение трудностей, которые могут возникнуть в межкультурном общении, когда нормы вербального и невербального общения партнеров различаются» [115, с. 46].

Для более глубокой разработки своих идей Ж.-Д. де Сален обращается к разработкам других ученых, в частности, исследованиям Д. Хаймса, к его широко известному акрониму, каждая буква которого отсылает к одной из составляющей коммуникации – SPEAKING.

S : situation, ситуация.

P : participants, участники.

E : ends, эффект.

A : act sequence, ход действия.

K : key, ключ.

I : instrumentalities, инструментарий.

N : norms, нормы.

G : genres, жанры.

Ж.-Д. де Сален предложила использовать эту модель на занятиях французского языка как иностранного: применять эту модель к заранее записанным и расшифрованным интеракциям, а затем анализировать их на занятиях.

Помимо разработок Д. Хаймса, Ж.-Д. де Сален использует труды таких ученых, как J. J. Gumperz, G. Bateson, A. E. Scheflen.

J. J. Gumperz выдвинул на первый план влияние контекста на статусы и роли взаимодействующих, а также обратил внимание на язык жестов, проксемику (пространственно-временную знаковую систему общения), невербальные и паралингвистические средства взаимодействия [130]. Ж.-Д. де Сален предлагает использовать ряд упражнений, в которых студентов просят понаблюдать за этими средствами, используемыми в ходе вербальных интеракций непосредственно в окружающей действительности или на видеозаписях [115].

G. Bateson наблюдал за существующими ритуальными церемониями, позволяющими восстановить нарушенное равновесие, когда поведение отклоняется от норм, действующих в обществе. Ж.-Д. де Сален предлагает изучать в классе некоторые ритуалы, которые позволяют в любой культуре смягчить разницу между доминирующим и подчиненным (родитель/ребенок, начальник/подчиненный, преподаватель/ученик) [115].

Вслед за A. E. Scheflen Ж.-Д. де Сален считает, что человеческое поведение следует «культурным программам», некоторым сценариям, которыми каждый пользуется в большей или меньшей степени осознанно [115]. В каждой программе можно обнаружить следующие виды поведения:

1. Голосовое поведение (языковое и паралингвистическое).
2. Кинестетическое поведение: жесты, телодвижения.
3. Тактильное поведение: касания себя и другого.
4. Проксемическое поведение: пространство.
5. Поведение, связанное с запахами.
6. Поведение, связанное с одеждой.

Эти модальности поведения могут:

– совпадать (например, слова и жесты), что свидетельствует о том, что коммуникация состоялась;
– противоречить друг другу, это значит, что нет гармонии, согласия (натянутые улыбки, комплименты сквозь зубы и т.д.);
– нарушать программу, тогда происходят конфликты.

Ж.-Д. де Сален воспользовалась этими разработками и предложила виды упражнений, такие как наблюдения поведения в видеосюжетах, анализ текстов, заполнение опросников. Эти упражнения нацелены на то, чтобы ознакомить студентов с различиями культур, которые проявляются при приветствиях, обеде в ресторане, пользовании общественным транспортом и др. [115].

Помимо этого, Ж.-Д. де Сален использует идеи теории речевого взаимодействия и предлагает многочисленные упражнения анализа речевых взаимодействий: студенты должны научиться различать успешное взаимодействие

от неудавшегося (непонимания между собеседниками), а также речевое взаимодействие, в котором проявляются стратегии избегания (например, избегания неудач), и правила вежливости.

Ж.-Д. де Сален использует этнографию речи как методологический инструмент для разработки таблиц анализа прочитанного и увиденного (grille de lecture) с целью знакомства с другой культурой.

На наш взгляд, у этого подхода могут быть интересные перспективы, но эти идеи недостаточно дидактизированы и представляют ряд трудностей для реализации на практике. Однако некоторые аспекты могут быть использованы на занятиях иностранного языка, в частности, наблюдение за речевым взаимодействием.

Проведенный анализ идей этого подхода позволяет нам сформулировать ***седьмое положение***: *этапность знакомства с иноязычной культурой*, в результате которого у студента происходят личностные изменения от этноцентризма до отстраненного положения по отношению к тому, что кажется естественным. Направление работы преподавателя и студентов – изучение трудностей, возникающих в ситуациях, когда собеседники не разделяют нормы вербального и невербального общения; наблюдения поведения в видеосюжетах; знакомство с различиями, проявляющимися при приветствиях, в ресторане, при пользовании общественным транспортом; развитие умения различать успешное взаимодействие от неудавшегося; составление таблиц анализа и сравнения наблюдаемых явлений.

Таким образом, проведенный анализ франкоязычной источниковой базы, выявление и обобщение значимых теоретических положений позволили нам предложить интегративный подход к формированию социокультурной компетенции студентов-лингвистов в образовательной франкоязычной среде Moodle. Данный подход интегрирует элементы подходов, существующих во франкоязычных и отечественных исследованиях, и представляет собой совокупность следующих теоретических положений:

1. Студент находится в активной позиции исследователя иноязычной культуры. В качестве инструментов познания культуры выступают приемы разных гуманитарных наук.

2. Необходимо уйти от преподавания готового знания через развитие умения вопрошать, формулировать гипотезы по поводу различных культурных проявлений. Недостаточно знать культурную реальность, нужно стремиться понимать, каким образом собеседник использует культуру, чтобы общаться и рассказывать о себе. При этом важно научить студента различать культурное и индивидуальное.

3. Выявление скрытых смыслов и аллюзий позволяет приобщиться к культуре, рождает у студента чувство сопричастности к иноязычной культуре. Ключ к пониманию имплицитных смыслов иноязычной культуры – знакомство с культурно-окрашенными словами, идиоматическими выражениями через проведение опросов среди носителей языка, работу со статьями и рекламными слоганами, составление глоссариев культурно-окрашенных слов.

4. Требуется более глубокая работа над преодолением культурных стереотипов, возникновение которых связано с особенностями восприятия человека. Она предполагает не только их выявление через построение студентами ассоциограмм, использование различных игр, выявление клише в песнях и статьях из прессы, но также рефлексию над опасностями обобщений и упрощений. Дальнейшая работа требует осознания важной мысли: то, что мы воспринимаем как социокультурный факт, на самом деле есть лишь только наше представление о культуре, являющееся результатом совместной работы всех членов общества.

Отсюда вытекает необходимость, во-первых, научить студентов оценивать качество аутентичных документов и степень доверия к ним; во-вторых, использовать проектную деятельность для изучения и сопоставления различных точек зрения участников группы на один и тот же социокультурный факт.

5. Знакомство с культурными фактами, представленными в аутентичных документах, строится от наблюдения к интерпретации. Выделяется три типа документов-дискурсов (Ж.-К. Беакко), сочетание которых дает возможность

предоставить ключи к пониманию комплексного характера общества. Аутентичный документ не должен становиться средством для развития только устной речи студентов. Его содержание должно использоваться для формирования иноязычной социокультурной компетенции.

6. Этапность знакомства с иноязычной культурой, в результате которого у студента происходят личностные изменения. Направление работы – изучение трудностей, возникающих в ситуациях, когда собеседники не разделяют нормы вербального и невербального общения; наблюдение за поведением в видеосюжетах; знакомство с различиями, проявляющимся при приветствиях, в ресторане, при пользовании общественным транспортом; развитие умения различать успешное взаимодействие от неудавшегося; составление таблиц анализа и сравнения наблюдаемых явлений.

7. Исследование другой культуры соотносится с родной культурой студента. Необходимо делать акцент не только на отличительных, ярких аспектах иноязычной культуры, но и находить сходства культур. Знакомство с другой культурой становится возможностью пересмотреть свои собственные взгляды, убеждения, привычки, развить менее этноцентричное отношение к культуре, иное качество слушания.

Выявленные и обобщенные нами теоретические положения разработанного интегративного подхода к формированию социокультурной компетенции в виртуальной образовательной франкоязычной среде, должны быть укрупнены и дополнены обоснованием специфики организации работы в Moodle для формирования изучаемой компетенции. Отсюда возникает необходимость изучения характеристик этой среды, выявления дидактического потенциала Moodle и обоснования путей интеграции в нее студентов.

1.3 Moodle как образовательная франкоязычная среда для формирования социокультурной компетенции студентов-лингвистов

Для реализации задач диссертационного исследования необходимо, во-первых, выявить характеристики и дидактический потенциал Moodle, во-вторых, обосновать особенности интеграции студентов в образовательную франкоязычную среду Moodle.

В научной литературе применительно к Moodle (аббревиатура Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) употребляются разные термины: виртуальная образовательная среда, образовательная платформа, система дистанционного обучения (СДО). Выбор термина зависит от того, под каким углом рассматривается Moodle. Автор-разработчик Moodle австралиец Мартин Доуджиамос назвал ее именно образовательной средой (Learning Environment).

На наш взгляд, понятие виртуальной образовательной среды шире, чем просто «информационное пространство взаимодействия участников учебного процесса, создаваемое при помощи иформационно-коммуникационных технологий» [41, с. 143].

Нам близко понимание среды, предложенное В. А. Ясвиным, в которое включается система влияний и условий формирования личности, а также возможности для её развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [83]. Конечно, В. А. Ясвин анализирует не виртуальные среды, а среды образовательных учреждений, существующие в реальном пространстве. Но виртуальная образовательная среда не является чем-то абсолютно новым и полностью изолированным от реальной жизни.

Мы разделяем мысль франкоязычных ученых Ф. Анри и К. Люндгрен-Кейроль, которые рассматривают виртуальную образовательную среду как вариант открытых школ, популярных в 70-х гг. XX в. [132]. В открытой школе организуется пространство с разнообразными ресурсами: уголок для истории и географии, уголок для математики, другой – для рисования и трудов и т.д. Школа становится пространством без перегородок, где ученики разных классов имеют доступ к

пространствам и ресурсам согласно гибкому расписанию с целью проведения индивидуальных и коллективных работ. Тем не менее существует общее собрание класса для того, чтобы получить объяснения и задания, спланировать и организовать работу и подвести итоги обучения вместе с преподавателем. Преподаватель в этой педагогике не является больше главным источником знаний, а помощником для учеников, которые сами получают знание [132, с. 46].

Наш тезис о расширенном понимании среды как системе влияний и условий формирования личности основывается также на разработках отечественного ученого В. А. Плешакова, введшего в 2005 г. понятие киберсоциализации, под которой он понимает «процесс качественных изменений структуры самосознания личности и потребностно-мотивационной сферы индивидуума, происходящий под влиянием и в результате использования человеком современных информационно-коммуникационных, электронных, цифровых, компьютерных и интернет-технологий в контексте усвоения и воспроизводства им культуры в рамках персональной жизнедеятельности» [57, с. 23–24].

Мы разделяем мысль В. А. Плешакова, что киберпространство вытесняет естественную среду и имеет мощное влияние на развитие личности человека. Вслед за ним считаем, что сегодня актуально «совместное творческое освоение нового пространства, позволяющее участникам объединяться в единую структуру, которая имеет особенности функционального образовательно-воспитательного пространства и дает возможность реализовать оптимальные социально-педагогические условия для каждого социально активного участника» [55, с. 136]. В. А. Плешаков исследует киберпространство интернет-среды и приходит к заключению, что оно представляет собой динамично развивающуюся в действительности виртуальную реальность, в рамках которой человек киберсоциализируется, учится использовать социализирующие и воспитательные возможности компьютерных ресурсов исходя из психовозрастных, гендерных, социокультурных, индивидуальных и личностных особенностей человека [56, с. 39].

В связи с вышесказанным под виртуальной образовательной средой мы будем понимать динамическое пространство взаимодействия участников образовательного процесса, а также совокупность влияний, условий и возможностей для развития личности, создаваемых при помощи информационно-коммуникационных технологий.

По нашему мнению, существенные характеристики образовательной среды, разрабатываемые В. А. Ясвиным в отношении образовательных учреждений, могут быть применимы к виртуальной образовательной среде. Для описания образовательной среды российский ученый использует систему психодиагностических параметров, которая была разработана им в соавторстве с В. Н. Мясищевым, Б. Ф. Ломовым и С. Д. Дерябо [83]. В ней выделяются основные параметры (широта, интенсивность, модальность, степень осознаваемости и устойчивость) и второстепенные (эмоциональность, обобщенность, доминантность, когерентность, принципиальность, активность).

Мы воспользуемся данными параметрами для того, чтобы выявить характеристики виртуальной образовательной среды Moodle Томского государственного университета, являющегося лидером в развитии электронного обучения среди ведущих вузов России. В Томском государственном университете создана высокоразвитая информационная образовательная среда. В университете ежегодно проводится Сибирская школа МООС, направленная на поиск путей решения актуальных проблем онлайн-педагогики, выявление и анализ механизмов повышения качества онлайн-обучения. Выявим характеристики среды Moodle и проанализируем, каким образом они влияют на формирование компонентов социокультурной компетенции

Начнем с основных параметров.

Модальность – качественно-содержательная характеристика среды: наличие или отсутствие в среде условий и возможностей для развития активности или пассивности студента и его личной свободы или зависимости [83, с. 115]. В. А. Ясвин вслед за Я. Корчаком выделяет 4 типа среды: 1) «догматическая образовательная среда» способствует развитию пассивности и зависимости

студента; 2) «карьерная образовательная среда» способствует развитию активности и зависимости студента; 3) «безмятежная образовательная среда» способствует свободному развитию, но формирует пассивность; 4) «творческая образовательная среда» способствует свободному развитию активного студента. Коэффициент модальности тем больше, чем выше активность, а при равной степени активности он больше в условиях свободной активности и меньше в условиях свободной пассивности [83].

В идеале виртуальная среда – творческая образовательная среда благодаря наличию в ней элементов и ресурсов, которые позволяют студенту быть активным, проявлять инициативу и творчество, выбирать собственный образовательный маршрут. Однако она содержит риск стать безмятежной средой, если использовать только тексты, видеосюжеты и тесты к ним. Студенты хотя и смогут выполнять их в любой последовательности, но у них не будет возможности проявить творчество, так как тесты предполагают воспроизведение информации, содержащейся в тексте или видеосюжете. Безусловно, представляется возможным включать в них вопросы открытого типа, предполагающие рефлексию со стороны студентов, но в целом инструмент «тест» создан только для проверки понимания аутентичного документа.

При условии отсутствия у студентов возможности выбирать последовательность выполнения тестов, при недостаточном количестве заданий, требующих поиска дополнительной информации, образовательная среда Moodle не будет обладать характеристиками творческой среды, развивающей свободу и активность студентов.

Для того чтобы образовательная среда носила творческий характер, необходимо использовать в Moodle активные методы, творческие задания, поощрять инициативу и активность в форумах на иностранном языке.

В творческой среде появляется возможность эффективно формировать интерпретационный и самостоятельный компоненты социокультурной компетенции. Задания, требующие от студента активности и проявления творческих способностей, способствуют росту уровня его самостоятельности.

Рефлексия над социокультурными феноменами позволяет эффективно формировать интерпретационный компонент.

Второй параметр – **широта**. Широта показывает, какие субъекты, объекты, процессы и явления включены в данную образовательную среду [83, с. 119]. В качестве примера В. А. Ясвин приводит сравнение по этому показателю разных сред, предполагая, что относительно высокий показатель широты будет в столичной образовательной среде и низкий – в таежном поселке. При этом не всегда в столице этот показатель высокий: так, в семье провинциальных актеров, где часто собирается местная интеллигенция, он будет выше, чем в педагогически запущенном столичном детском доме [83].

В Moodle этот показатель варьируется в зависимости от охвата круга участников: студентов, преподавателей, носителей языка и т.д. Moodle содержит высокий потенциал быть открытой образовательной средой без границ. Для этого необходимо преодолеть ограничение административного порядка: доступ к электронным курсам Moodle имеют только записанные в ТГУ студенты, аспиранты и преподаватели. Вопрос доступа для внешних людей решается путем подписания дополнительного соглашения с университетом. Созданию открытой образовательной франкоязычной среды Moodle способствует тот факт, что ТГУ развивает программы академической мобильности для привлечения иностранных студентов. В последние годы появляется возможность приглашать к участию в электронном курсе франкоговорящих студентов, что позволяет значительно расширять границы образовательной франкоязычной среды Moodle.

На данный показатель также будут оказывать влияние наличие у студента компьютера, условия, в которых он занимается, социальная среда, из которой он происходит, путешествия в страну изучаемого языка. Согласно ФГОС ВО подготовки бакалавров-лингвистов от 2014 г. каждый обучающийся должен быть обеспечен доступом к информационно-коммуникационным ресурсам, что создает оптимальные условия для развития образовательной франкоязычной среды Moodle и обеспечивает равные образовательные возможности для студентов всех социальных категорий.

Открытая образовательная среда Moodle влияет на развитие личностного и информационно-коммуникационного компонентов СКК. Возможность общения в созданной среде Moodle с носителями языка, обсуждение тем социокультурной тематики с франкоговорящими преподавателями и сверстниками позволяют студентам развивать умение и готовность вступать в контакт, их любознательность, доброжелательность, коммуникабельность, выбор стиля общения, а также использовать информационно-коммуникационные технологии для построения социокультурного знания в процессе обмена мнениями с представителями иноязычной культуры.

Интенсивность показывает степень насыщенности образовательной среды условиями, влияниями и возможностями, а также концентрированность их проявления. Пример, приводимый В. А. Ясвиным – интенсивные курсы иностранного языка (интенсивный режим и разные формы работы) [83].

Для оценки интенсивности среды необходимо принимать во внимание следующие факторы:

– Уровень требований к обучающимся (пониженные, согласно стандарту, к некоторым повышенные, ко всем повышенные, усиленная программа). В Moodle существует возможность регулировать уровень требований и располагать дидактические материалы таким образом, чтобы предоставлять студентам выбирать задания в соответствии с их уровнем владения иностранным языком. Задания на извлечение информации об иноязычной культуре и особенностях менталитета носителей изучаемого языка, подобранные с учетом гибкости требований к обучающимся, способствуют формированию метакультурного компонента СКК.

– Использование интерактивных форм и методов. В образовательной среде Moodle особую ценность представляет наличие элементов и ресурсов, позволяющих использовать интерактивные формы обучения и реализовывать теоретические идеи интегративного подхода к формированию СКК. Например, элементы «опрос» и «глоссарий» дают возможность организовать проектную работу по выявлению культурно-окрашенных слов через опрос носителей языка.

Таким образом, в интенсивной образовательной среде Moodle создаются оптимальные условия для формирования лингвострановедческого и метакультурного компонентов СКК.

Степень осознаваемости образовательной среды – показатель сознательной включенности в нее всех субъектов образовательного процесса [83, с. 128].

На наш взгляд, данный показатель в виртуальной образовательной среде стремительно увеличивается. Проводится активная работа по созданию информационной образовательной среды на уровне Томского государственного университета. С 2015 г. в университете проводится конкурс «Самый активный преподаватель электронного обучения». По результатам 2016 г., в ТОП-100 самых активных преподавателей появился 41 новый сотрудник. Электронные курсы Moodle востребованы у студентов факультета иностранных языков.

Высокий показатель сознательной включенности студентов и преподавателей в образовательную среду Moodle свидетельствует об интересе к обучению с использованием дистанционных технологий. Данная характеристика среды Moodle связана с формированием информационно-коммуникационного компонента СКК. Студенты обучаются на электронных курсах в среде Moodle, что помогает им совершенствовать свой уровень владения информационно-коммуникационными технологиями в образовательных целях.

Обобщенность образовательной среды характеризует степень координации деятельности всех субъектов данной образовательной среды. Обеспечивается наличием четкой концепции деятельности учреждения, которая обсуждается с педагогами и обучающимися [83]. Данный показатель тесно связан с предыдущим.

Характеризуя информационную образовательную среду Томского государственного университета, отметим высокий уровень этого параметра: в университете работает команда единомышленников, разработана концепция развития электронного университета, используются разнообразные формы работы с педагогическим коллективом (конференции, семинары, рабочие встречи), на которых совместно обсуждаются стратегии развития электронного образования.

На уровне университета проводится серьезная работа для включения студентов в создаваемую информационную образовательную среду: массовая запись в систему Moodle, распространение информации о курсах, разработка методических материалов для студентов, в том числе на факультете иностранных языков.

Проанализировав основные параметры образовательной среды, обратимся к второстепенным. Мы считаем, что среди *второстепенных параметров* для виртуальной образовательной среды особенно актуальны: эмоциональность и когерентность.

Эмоциональность образовательной среды характеризует «соотношение в ней эмоционального и рационального компонентов» [83, с. 138]. Она может быть эмоционально насыщенной или эмоционально бедной.

На наш взгляд, это одна из слабых сторон образовательной среды Moodle. С одной стороны, существуют приемы придания эмоциональности среде Moodle: преподаватель имеет возможность сопереживать, оказывать поддержку по поводу успехов и неудач в дистанционном режиме. С другой стороны, виртуальное общение преподавателя и студентов несравнимо по своей эмоциональности с контактами в реальной жизни. Возможно, именно поэтому авторы, занимающиеся вопросами электронного обучения, рекомендуют сопровождать его очными встречами для установления контакта в группе.

Использование приемов для создания эмоционально насыщенной среды особенно актуально в области обучения иностранным языкам. Для аудиторных занятий в студенческих группах на факультете иностранных языков характерна атмосфера открытости, близкого эмоционального контакта с преподавателем в силу немногочисленности студентов. С этой точки зрения, в виртуальной среде Moodle эмоциональный компонент представлен в меньшей степени по сравнению с аудиторной работой. Отсюда вытекает необходимость использования приемов увеличения эмоционального компонента образовательной среды Moodle.

В педагогической литературе [137] разработаны приемы, используя которые, преподаватель может создать положительный эмоциональный климат в виртуальной среде, а именно:

Язык. Выбирать дружественные, ободряющие, вдохновляющие языковые выражения.

Контент электронного курса. Правильно подбирать учебный контент. Отдавать предпочтение интерактивному контенту, видео- и аудиоматериалам, содержащим элементы юмора.

Электронные открытки. Поблагодарить или подбодрить. Поздравить с днем рождения, с другими важными событиями или воодушевить в особенно трудный период.

Опросы. Предпочтительно проводить анонимные опросы. Они дают студентам возможность высказаться.

Неформальное общение. Завязывать неформальное общение со студентами, поощрять неформальные отношения между студентами.

Голосовые сообщения. Позволяют создавать эффект присутствия через добрые, воодушевляющие интонации голоса.

Чат. Организовывать встречи в чате, что способствует социализации студентов.

Путевой дневник, в котором студенты записывают свои действия в курсе, свои ощущения, переживания, проблемы во взаимоотношениях. В некоторых случаях они открыты для прочтения другими. С одной стороны, открытость для прочтения лишает интимности, но, с другой стороны, позволяет лучше понимать друг друга, поскольку то, что не осмеливаются сказать при личной встрече, может быть выражено в письменной форме.

Эмотиконы. Негативные эмоции лучше выразить при помощи эмотикона, чем писать гневные или упрекающие сообщения, поскольку то, что написано, будет прочитано много раз. Сила воздействия написанного текста сильнее, чем сказанного. Слова могут обидеть, задеть. Ирония, без жестов и мимики, может быть воспринята как агрессия.

Насыщение образовательной среды Moodle эмоциональным компонентом создает условия для развития личностного компонента социокультурной компетенции.

Перейдем к следующему параметру: **когерентность** (согласованность) образовательной среды. Он показывает степень согласованности влияния на личность данной локальной среды с влиянием других факторов среды обитания [83, с. 145].

Виртуальная среда Moodle, создаваемая на уровне университета, включающая электронные курсы, разрабатываемые во всех структурных подразделениях, согласуется с образовательной средой данного образовательного учреждения. ФГОС ВО предоставляет университету право осуществлять электронное обучение. Электронные курсы Moodle включаются в учебные планы факультетов.

Студенты-лингвисты имеют возможность посещать электронные курсы других факультетов, что дает им возможность расширить свой кругозор, получить разносторонние знания, которые помогут им при интерпретации социокультурных фактов и явлений (интерпретационный и метакультурный компоненты социокультурной компетенции).

Обобщим характеристики виртуальной образовательной среды Moodle, обозначив их взаимосвязь с компонентами социокультурной компетенции:

1. Творческий потенциал ресурсов и элементов Moodle, позволяющий студенту быть активным, проявлять инициативу и творчество, выбирать собственный маршрут обучения для освоения иностранного языка и культуры, способствует созданию условий для развития интерпретационного и самообразовательного компонентов СКК.

2. Открытость Moodle позволяет охватить большое количество участников: студентов, преподавателей, носителей языка из разных университетов. Привлечение иностранных студентов и создание положительного эмоционального климата в образовательной среде Moodle способствуют развитию личностного компонента социокультурной компетенции.

3. Интенсивность обучения в Moodle, задаваемая использованием интерактивных методов и форм обучения, обеспечивает развитию лингвострановедческого и метакультурного компонентов социокультурной компетенции.

4. Высокая степень сознательной включенности студентов и преподавателей в Moodle и высокий уровень координации деятельности всех субъектов образовательной среды создают возможности для развития информационно-коммуникационного компонента социокультурной компетенции.

5. Когерентность образовательной среды Moodle создает предпосылки для развития интерпретационного и метакультурного компонентов социокультурной компетенции.

Данные характеристики позволяют нам реализовать на практике теоретические положения разработанного нами интегративного подхода.

Рассмотрев характеристики виртуальной образовательной среды Moodle, выявим ***дидактический потенциал Moodle***.

Moodle обладает высоким дидактическим потенциалом для создания образовательной франкоязычной среды. Прежде всего, отметим наличие в Moodle административного модуля – баз данных по обучающимся, средств мониторинга их активности, баз данных по контролю их успеваемости. Именно по этой причине виртуальная образовательная среда Moodle может быть использована в учебном процессе даже независимо от аудиторных занятий. Помимо административного модуля, она содержит все необходимые для организации электронного обучения модули:

– инструментальный модуль – средства создания тестов, опросов, заданий, учебных форумов, связывания различных элементов курса друг с другом, включение внешних ресурсов в курс;

– интерактивный модуль – чат, веб-форум, «внутренняя» электронная почта курса, индивидуальные страницы студентов;

– учебный модуль – текстовые, графические, анимационные, видео- и аудиофайлы, и другие материалы, с которыми работают студенты.

Виртуальная образовательная среда может создаваться для разных форм обучения, а именно:

1. Дистанционное обучение взаимодействие преподавателя и обучающихся между собой на расстоянии, реализуемое всеми присущими учебному процессу компонентами (целями, содержанием, методами, организационными формами, средствами обучения), специфичными средствами интернет-технологий или прочими, предусматривающими интерактивность [35, 58].

2. Смешанное (гибридное) обучение (очное обучение и занятия в виртуальной образовательной среде) [148–150].

3. Самостоятельная работа студентов (Moodle располагает ресурсами для подбора творческих и активных заданий, для организации материалов таким образом, чтобы обеспечить возможность индивидуального выбора) [42, 47].

Что касается формирования социокультурной компетенции студентов-лингвистов, Moodle обладает следующим дидактическим потенциалом:

- обеспечивать виртуальное общение с носителями языка;
- использовать различные модусы восприятия (графика, аудио- и видеофайлы, чаты, письменная форма речи) и форматы общения (индивидуальное, групповое, асинхронное и синхронное общение);
- задавать интерактивность;
- насыщать аутентичным франкоязычным контентом;
- создавать эмоциональный положительный климат;
- раскрывать творческий потенциал студентов;
- обеспечивать исследовательскую позицию студента в изучении иноязычной культуры.

Выявив дидактический потенциал Moodle, обратимся к следующей задаче исследования. Прежде всего необходимо проанализировать трудности осуществления педагогической деятельности в виртуальной среде и препятствия, возникающие у студентов при интеграции в образовательную среду Moodle. Для нашего исследования принципиально важно проанализировать эти трудности, с

тем, чтобы учесть их при организации опытно-экспериментальной работы по формированию социокультурной компетенции в образовательной франкоязычной среде Moodle. С этой целью мы обращаемся как к отечественным, так и франкоязычным исследованиям.

Как отмечают российские исследователи, трудность преподавателей заключается в необходимости изменения учебного процесса от традиционного, которому присущи вербальные методы воздействия на студентов, к личностно-ориентированному, индивидуализированному, реализуемому через опосредованное общение [60].

Именно в необходимости выстраивать общение через разнообразные технические средства и заключается трудность для преподавателя, привыкшего к прямому общению на уроках, особенно для преподавателя иностранных языков. Отметим, что ряд преподавателей, особенно работающих в вузах, имеет опыт опосредованного общения со студентами, в частности через электронную почту. Но это средство чаще всего используется для отправки заданий. Общение в виртуальной образовательной среде гораздо шире.

Выделим другие немаловажные проблемы, с которыми сталкивается педагог при организации электронного обучения:

- трудности с установлением межличностных контактов между участниками процесса обучения;
- проблемы формирования эффективно работающих малых учебных групп;
- повышение мотивации обучения;
- создание благоприятного психологического климата при проведении обучения;
- адекватность поведения самого преподавателя методикам и технологиям;
- соблюдение норм и правил сетевого этикета и норм педагогической этики и т.д. [80].

Студенты также сталкиваются с трудностями при работе в виртуальной образовательной среде.

Во-первых, это *технические трудности*: студенты должны освоить правила работы с программно-техническими средствами, моделирующими учебную среду, и правила публикации сообщений [73, 80].

Во-вторых, *психологические трудности*, а именно:

а) у студентов может возникать чувство одиночества и даже может теряться мотивация к учебе из-за отсутствия видимых партнеров и их видимой реакции на высказывания. Поэтому так важно создавать у участников чувство постоянного контакта с преподавателем и друг с другом;

б) у студентов нет привычки и навыков письменного (эпистолярного, вербального) общения; стиль общения в чатах или в сообщениях всё же отличается от необходимого для учебной деятельности. Мы также наблюдали, что у студентов нет представления об этикете, об особенностях письменного общения. Не все студенты используют в письмах обороты вежливости «здравствуйте», «до свидания». Некоторые студенты пишут текст письма в теме сообщения. Лишь немногие знают, что на письмо надо ответить, дать обратную связь. Эти трудности усугубляются, когда речь идет о письменном общении на иностранном языке;

в) так называемый эффект «откладывания на потом». Поскольку у студентов нет необходимости присутствовать на занятиях, а есть возможность выполнять задания в любое удобное для них время, это может приводить к тому, что текущие дела оказываются более важными, чем учебные задания. Наш опыт организации занятий в виртуальной образовательной среде показывает, что лишь единицы выполняют задания в тот же день или на следующий день, т.е. сразу после его получения. Большинство студентов выполняет их в последний момент, в ночное время. Студенты факультета иностранных языков имеют очень загруженное расписание и мало времени на обдумывание творческих заданий и написания эссе.

В-третьих, *стилистические и грамматические трудности*:

а) из-за отсутствия опыта общения в письменной форме и умения выражать свои мысли на письме студент тратит больше времени и сил на диалог и подготовку своих высказываний;

б) наблюдается огромное количество опечаток и грамматических ошибок в высказываниях участников, которые появляются из-за спешки, отсутствия письменного опыта и навыков работы с клавиатурой [80]. Студенты ФИЯ имеют трудности с грамматическим оформлением письменной речи на иностранном языке.

Франкоязычные ученые указывают на ряд трудностей как в работе преподавателя, так и в обучении студентов. Они выявляют существование мифов, сложившихся вокруг применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в обучении [85]. Один из таких мифов касается того, что ИКТ изменят сам статус знаний, преподавателей и обучающихся. Французские исследователи Ф. Амадьё и А. Трико указывают на тот факт, что такой миф существует из-за непонимания того, что учить и учиться – это не одно и то же. Они говорят о том, что учиться можно и самостоятельно, но человек учится только тому, что представляет для него интерес или необходимость. Они справедливо отмечают, что обучающийся пользуется Интернетом только для того, чтобы узнать ответ на вопрос, который актуален для него в конкретной ситуации, здесь и сейчас, а преподаваемые знания в основной своей массе – это то, что будет полезно потом [85, с. 100]. Кроме того, Ф. Амадьё и А. Трико указывают на ту особенность, что вопрос у человека возникает тогда, когда у него уже имеется некоторое знание. Мы разделяем их вывод о том, что ИКТ не меняют статус знаний, преподавателей и обучающихся.

В своем исследовании французские ученые Ф. Амадьё и А. Трико обращают внимание и на другие распространенные мифы и дают им опровержение.

При обучении с использованием ИКТ студенты более мотивированы. В некоторых случаях ИКТ действительно позволяют повысить мотивацию студентов, но эта мотивация может быть не связана с реальными результатами обучения [85]. Лучше учиться, играя с помощью ИКТ. Франкоязычные

исследователи соглашаются, но с оговоркой, что игра должна быть основана на педагогическом сценарии.

ИКТ помогают развивать самостоятельность студентов. По мнению Ф. Амадьё и А. Трико, автономия не вытекает из обучения с использованием технологий. Это компетенция формируется в процессе обучения с использованием технологий. ИКТ способствуют более активному обучению. Вслед за Ф. Амадьё и А. Трико отметим, что это происходит только при условии, что педагогический сценарий включает интерактивность [85].

Видео и динамическое представление информации облегчают запоминание. Это возможно только, когда они помогают понять динамические процессы или приобрести навыки, указывают Ф. Амадьё и А. Трико. При этом данные средства должны соответствовать педагогическим принципам. Б. Бастар добавляет, что большинство людей использует компьютер для развлечений, а не для обучения, поэтому иллюзорно думать, что у них есть навык использования дистанционных форм обучения [91].

Итак, выявленные трудности требуют *поиска путей их решения для обеспечения интеграции студентов* в виртуальную образовательную среду Moodle.

Отечественные ученые видят пути преодоления трудностей в постоянном педагогическом сопровождении студентов на всех этапах:

– после регистрации учащегося на курс, перед началом занятий, для помощи в освоении программно-технической учебной среды, начальной мотивации студента и приобретения начальных навыков эпистолярного общения;

– в начале учебного процесса для преодоления барьера первоначального общения и контроля над соблюдением культуры эпистолярного общения (правила публикации сообщений и их содержание);

– во время занятий для поддержания мотивации к участию в учебном процессе и по окончании занятий для сохранения контактов с обучаемыми [15, 51, 60, 65].

Этот вопрос более детально изучен и обобщен в трудах франкоязычных ученых, поэтому нам представляется крайне важным включить его в наше исследование.

Прежде всего отметим, что изменение роли и функций преподавателя находят отражение в появлении новых терминов: тьютор, фасилитатор, модератор, медиатор [122, 144]. Чаще всего в научных источниках говорится о преподавателе-тьюторе.

Второе замечание относится к тому, что в электронном обучении чрезвычайно важно учитывать социальный характер процесса обучения. Именно чувство изоляции является одной из причин, по которой студенты прекращают учиться дистанционно.

Важная мысль, сформулированная в одном из франкоязычных исследований, заключается в том, что студенты испытывают потребность в том, чтобы сравнивать свою работу с работой других, свой ритм с ритмом других [91, с. 275].

Из другого франкоязычного исследования мы почерпнули идею о том, что положительный эффект для студента имеет даже тот простой факт, что его работа прочитана другими студентами [149, с. 96]. Студентам важна обратная связь. Мы используем язык для того, чтобы наше высказывание было услышано или прочитано.

Вместе с тем социальный характер обучения проявляется на более глубоком уровне, нежели присутствие преподавателя и других студентов в электронном обучении. Сам процесс построения нового знания идёт успешнее, если студент взаимодействует с другими. Франкоязычные ученые [86, 129] часто ссылаются на понятие «зоны ближайшего развития», введенного Л. С. Выготским [25]. Нам представляется важным использовать зоны ближайшего развития студентов при формировании СКК в виртуальной образовательной среде Moodle. Общаясь на иностранном языке, студенты учатся друг у друга, у преподавателя, у носителей языка, подмечая и используя употребленные другими выражения и идеи. Обсуждение в парах позволяет найти решение проблемных языковых или ситуативных задач, с которыми сложно справиться индивидуально.

В связи с этим становится очевидным, что один из способов преодоления трудностей электронного обучения заключается в том, чтобы преподаватель-тьютор поддерживал взаимодействие со студентами и тем самым придавал «человеческое измерение» занятиям в онлайн режиме.

Каковы же пути преодоления трудностей интеграции студентов в виртуальную образовательную среду Moodle? Анализ франкоязычной научной литературы [92, 96, 100, 108, 112–113, 117–126, 129, 139, 142, 144, 145, 152, 159] позволил выявить ряд особенностей и сформулировать их в виде следующих положений.

Эффективное обучение строится преподавателем совместно со студентами.

Важно, чтобы студенты взяли ответственность и инициативу за своё обучение. Речь идёт о том, чтобы они осознали себя активными участниками, а не пассивными слушателями курса. При этом их нельзя оставить без педагогического сопровождения [146].

При дистанционном обучении приоритетное значение приобретают четкая формулировка требований к заданиям, доведение до сведения студентов информации по критериям оценки, срокам и этапам организации работы. Это имеет ещё большее значение, чем при аудиторной форме обучения, так как не существует другой основы для организации работы студентов в удаленном режиме. В очном обучении имеется расписание, которое структурирует работу студентов: студенты слушают лекции или участвуют в практических занятиях, выполняют задания к следующему занятию, готовятся к самостоятельным и итоговым работам. В электронном - вместо еженедельных занятий имеются только конечные сроки выполнения задания. Знание этапов выполнения задания помогает студентам организовать свои занятия таким образом, чтобы не откладывать всё на последний момент. Чёткие требования к заданию – непременное условие, чтобы студент приступил к выполнению. Не зная их, студент может испытывать чувство фрустрации и постоянно откладывать работу над ним.

В электронном обучении – иной ритм и другие средства общения. Студенты могут присылать свои задания в любое время и в любой день. Чтобы избежать ситуации, когда работа вторгается в личную жизнь, преподавателю важно правильно спланировать рабочее время: выделить его отрезок, когда будут проверяться задания студентов, и сообщить им об этом. Кроме того, важен постоянный контакт и быстрые ответы в случае проблем или вопросов со стороны студентов. Поэтому для проверки сообщений и ответов на письма важно взять за правило, во-первых, регулярно проверять почту (например, по утрам) и, во-вторых, безотлагательно отвечать на письма. Такая работа требует от преподавателя-тьютора хорошего уровня самоорганизации и самодисциплины.

Преподаватели-тьюторы в своем взаимодействии со студентами чаще обращаются к группе, а не к отдельному лицу: они выкладывают общие задания в форуме, обращаясь ко всей группе одновременно, сообщают всем о сроках, их обычный способ общения – либо сообщение в форуме для всех, либо рассылка. Важно сочетать такое общение с личными сообщениями, особенно направлять их тем, кто отстает или отстраняется от работы группы.

Нередко преподавателю-тьютору требуются *дополнительные знания в области социальной психологии, методики, психологии обучения и информатики* [119, с. 28].

Это объясняется теми разнообразными ролями и функциями, которые он выполняет в электронном обучении: помощь в организации работы; техническое сопровождение; дидактическое сопровождение; методологическое сопровождение; эмоциональная поддержка для преодоления чувства изоляции студентов; оценивание [144].

Что касается информационно-коммуникационных технологий, от преподавателя требуется не столько владение ими, сколько *быть способным перенести владение инструментом в педагогический контекст*. Важно суметь правильно построить обучение, чтобы соотносились цели, методы и средства.

В виртуальной образовательной среде «задание» и «педагогический сценарий» становятся значимыми элементами в деятельности преподавателя-

тьютора. В электронном образовании под педагогическим сценарием понимается как можно более точное планирование хода занятий. Педагогический сценарий включает задание и сценарий коммуникации. При составлении задания необходимо соблюсти ряд требований:

– сформулировать цель задания;

– на входе проверить: степень адаптации к студенту, интерес, уместность, связность, аутентичность, насколько оно дает возможности для интерпретаций, насколько оно выполнимо, содержит ли оно необходимость обсуждения и обмена мнениями с другими студентами (information gap);

– проанализировать условия выполнения задания: адаптированы ли они к студенту и контексту, достаточно ли уже имеющихся знаний и умений для его выполнения, просчитать время, необходимое для его выполнения, выбрать режим (синхронный или асинхронный), продумать, как будет контролироваться его выполнение, режим доступа преподавателя-тьютора;

– обязательно определить результаты, которые будут измерены на выходе, какой конкретный результат, что именно будет получено в конце. При этом ожидаемые результаты должны быть обязательно прописаны в формулировке задания [143, 146].

Продуманные задания необходимы для того, чтобы создавать педагогический контекст для студентов. Велика вероятность того, что студенты будут пользоваться Интернетом не для педагогических целей. Предлагая задания, требующие обсуждения, взаимодействия, обмена мнением, построения нового контента, преподаватель призван создать условия, в которых становится невозможным просто скопировать информацию из Интернета.

Значение эмоционального интеллекта. Особенно важно его развитие для формирования личностного компонента социокультурной компетенции студентов ФИЯ и предоставления доступа к иноязычной культуре. Во франкоязычных источниках по электронному образованию широко цитируются идеи Д. Гоулмана об эмоциональном интеллекте. Обычно приводятся 5 составляющих эмоционального интеллекта: знание эмоций; владение своими эмоциями; умение

поддерживать собственную мотивацию; понимание эмоций другого человека; умение взаимодействовать [29].

Большинство преподавателей-тьюторов учатся по ходу дела [91, с. 261]. Нередко новые технологии для них - это новый вид деятельности, к которой они приступают, не будучи уверенными в надежности новых средств [121, с. 455].

Перед преподавателем-тьютором стоит задача не просто научить учиться, а научить учиться дистанционно. Это значит научить таким умениям, как поиск информации в Интернете, определение проекта, принятие решения, планирование, самоорганизация и самодисциплина, способность сотрудничать с другими, доведение проекта до конца.

Значение норм и правил сетевого этикета. В частности, общение в форумах должно осуществляться с соблюдением правил вежливого поведения, в уважительной атмосфере.

Важно также отметить особенности, возникающие в работе преподавателя-тьютора иностранных языков. Одной из главных его ролей является создание ситуаций взаимодействия, которые были бы правдоподобными и мотивирующими. Во-вторых, преподаватель-тьютор иностранных языков не только сопровождает, но и сам участвует в ситуациях, которые он сам же и задумал [142, с. 213].

Во франкоязычных научных источниках также выделяются качества и компетенции преподавателя-тьютора, необходимые для работы в электронном обучении и развитие которых поможет ему преодолевать трудности, возникающие в виртуальной образовательной среде Moodle: ориентация на сотрудничество; проактивность и реактивность; эмпатия; проницательность; умение руководить, оценивать; умение приспособиться к обстоятельствам; умение включиться в работу в нужный момент; когнитивная и социальная конгруэнтность; умение переформулировать; умение вербализировать; лаконичность; общительность; богатое воображение и чувство юмора; организованность и последовательность [135, с. 75–76].

Данные качества необходимы преподавателю-тьютору для успешной организации электронного обучения, для построения взаимоотношений со студентами, для создания положительного эмоционального климата.

Следует обратить внимание на то, что взаимодействие между преподавателем и студентами в электронном обучении по иностранным языкам проходит преимущественно в форумах, причем преподаватель сам принимает участие в обсуждении тем. Поэтому для нашего исследования представляют интерес наработки франкоязычных ученых по данной проблематике. По мнению Ф. Анри и К. Люндгрен-Кейроль, *для успешной совместной работы в форуме* необходимо учесть пять факторов: участие, мотивация, управление, сплоченность и продуктивность группы (participation, motivation, animation, cohésion, productivité du groupe) [132, с. 76].

Как отмечают Ф. Анри и К. Люндгрен-Кейроль, чтобы виртуальная среда была интерактивной, недостаточно просто открыть несколько форумов и пригласить участников присоединиться к ним. Перед началом обучения до студентов нужно донести информацию о цели и ожидаемых результатах обучения. Им нужно объяснить принципы обучения, требования к работе в курсе, рассказать о ритме и частоте участия. Для этого сам преподаватель должен иметь четкое представление о целях и роли этого форума [132]. Далее они обращают внимание, что студент должен понимать связь между участием в форумах, обучением и общением. Общая цель должна соотноситься и с его личными интересами. После этого необходимо в группе всем вместе обсудить условия участия: общую цель, роли, частоту общения, сроки и т.д.

Принимать участие – значит составлять и отправлять сообщения. Каждый должен вносить свой вклад. Нет сообщений – нет участия; нет участия – нет форума. Причины отсутствия в форуме: трудность иметь доступ к Интернету; не хватает технологических умений; не хватает времени, чтобы общаться; трудности с письменной речью; отсутствие мотивации и т.д.

Преподаватель может мотивировать к участию, разъясняя свои педагогические намерения и правила сотрудничества. Таким образом, участие тесно связано с мотивацией студентов.

Ф. Анри и К. Люндгрен-Кейроль говорят о внешней и внутренней мотивации [132]. Внешняя мотивация появляется, когда студент понимает, что сотрудничество – это самый эффективный способ учиться и достигать цели. Отсюда вытекает потребность присоединиться к другим. Он приспосабливается и привыкает к группе в той мере, в которой он чувствует себя компетентным по отношению к ней, и в той мере, в которой он убежден, что группа может помочь ему решить его образовательные задачи.

Для внешней мотивации важнее управление силами каждого, а не учет слабостей, критика и жалобы. Каждый может привнести что-то своё, оригинальное, особенное, что будет способствовать продуктивности группы в достижении цели.

Внутренняя мотивация черпает свой источник в удовольствии взаимодействовать, в желании принять участие в жизни группы. Такое стремление проистекает из желания реализовать себя через участие в жизни коллектива. Общение в форуме становится для него не только возможностью вырасти и измениться, приобретая новые знания, но и развивать свои способности к сотрудничеству, учась использовать технологии для того, чтобы этого достичь [132].

Организация работы группы поручена модератору, которым часто выступает сам преподаватель иностранного языка. Он выбирает тот стиль, который подходит для создания благоприятного для сотрудничества климата, поощряет участие каждого и побуждает к взаимодействию. Модератор должен сделать так, чтобы все участники чувствовали, что группа ценит их вклад и опыт. Кроме того, вначале он предлагает направления работы, а в конце – общее видение того, что было сделано [139].

При выполнении некоторых видов деятельности преподаватель может предоставить функции модератора учащимся для того, чтобы поощрять развитие их самостоятельности. Это хорошее средство для развития ответственности, так как студент, выступая в роли модератора, должен быть активным, уточнять

содержание, выявлять связи между идеями, формулировать гипотезы, решать проблемы и оценивать результаты.

Отечественные лингводидактические научно-практические исследования также содержат важные рекомендации для организации работы в форумах на уроках иностранного языка [24, 42, 61, 68]. По мнению российских исследователей, преподаватель должен сам постоянно присутствовать в форуме, особенно в первое время, пока у студентов еще не сформирована привычка ежедневно бывать в электронном форуме.

Отечественные исследователи считают, что оценивать грамматические ошибки нужно осторожно, так как основная задача форумов – преодолеть страх высказывать свое мнение на изучаемом языке и создать культуру дружественной совместной работы в духе социального конструктивизма. Студенты постепенно формируют привычку активного участия в виртуальном пространстве, стремятся выражать свое мнение на иностранном языке правильнее и точнее [47].

Для правильной организации работы в форумах по формированию социокультурной компетенции важно учитывать вышеуказанные особенности.

Итак, под виртуальной образовательной средой мы понимаем динамическое пространство взаимодействия участников образовательного процесса, а также совокупность влияний, условий и возможностей для развития личности, создаваемых при помощи информационно-коммуникационных технологий.

На основании системы психодиагностических параметров, разработанных в отечественной педагогике, мы вывели характеристики образовательной среды Moodle и установили их взаимосвязь с компонентами социокультурной компетенции: творческий характер среды способствует развитию интерпретационного и самообразовательного компонентов СКК; открытость среды обеспечивает развитие личностного и информационно-коммуникационного компонентов; интенсивность Moodle – лингвострановедческого и метакультурного; высокая степень сознательной включенности студентов и преподавателей и высокий уровень координации деятельности всех субъектов образовательной среды обеспечивают развитие информационно-

коммуникационного компонента; положительный эмоциональный климат создает условия для развития личностного компонента.

Выявлены трудности, возникающие при интеграции в виртуальную образовательную среду студентов (технические, психологические, языковые) и преподавателей (выстраивание межличностного общения через технические средства, создание благоприятного психологического климата, формирование эффективно работающих малых учебных групп и др.). Мы обобщили возможные пути преодоления этих трудностей, предложенные в работах отечественных и франкоязычных ученых:

1) учет социального характера построения социокультурного знания и зон ближайшего развития студентов;

2) использование приемов организации педагогического сопровождения в образовательной среде Moodle;

3) разделение ответственности за образовательные результаты между преподавателем и студентами;

4) первостепенная роль задания и педагогического сценария;

5) развитие таких личностных качеств педагога-тьютора, как ориентация на сотрудничество, проактивность и реактивность, умение предусмотреть различные варианты выхода из трудностей, когнитивная и социальная конгруэнтность, эмпатия, общительность, юмор);

6) установление правил общения в электронных форумах и их поддержка.

Обобщение особенностей интеграции студентов в виртуальную образовательную среду, исследованных российскими и франкоязычными учеными, послужило теоретической основой для разработки методических указаний преподавателям и инструкций студентам по работе в виртуальной образовательной среде Moodle.

Выводы по первой главе

Проведенный анализ моделей социокультурной компетенции, представленных во франкоязычных и отечественных исследованиях, позволил определить состав компонентов социокультурной компетенции, формирование которых в виртуальной образовательной среде Moodle позволяет студенту приобщиться к иноязычной культуре:

– ***лингвострановедческий*** (безэквивалентная, фоновая лексика, слова-реалии, национально-маркированные слова, их понимание и правильное употребление в контексте);

– ***метакультурный*** (сведения о стране, ценностях, культурных традициях, особенностях менталитета; умение извлекать информацию об иноязычной культуре из аутентичных документов);

– ***интерпретационный*** (активное отношение к воспринимаемому: обсуждение, сравнение, комментарии, объяснения; гибкость по отношению к культурным стереотипам и обобщениям);

– ***личностный*** (умение и готовность вступать в контакт, выбор стиля общения, социальная мобильность, коммуникабельность, способность адаптироваться, доброжелательность и любознательность, уважительное отношение к иноязычной культуре, понимание, эмпатия и отстранённость);

– ***информационно-коммуникационный*** (умение использовать информационно-коммуникационные ресурсы для построения социокультурных знаний и общения);

– ***самообразовательный*** (умение самоорганизации, самоконтроля, распределить своё временя, учиться в дистанционном режиме).

Выявление и обобщение современных подходов к формированию социокультурной компетенции, применяемых в современных франкоязычных и отечественных исследованиях, позволило разработать ***интегративный подход*** к формированию данной компетенции в образовательной франкоязычной среде Moodle. Интегративный подход включает следующие теоретические положения:

– Студент выступает исследователем иноязычной культуры. В качестве инструментов познания культуры используются научные методы социальных и гуманитарных наук. Необходимо развивать умения студентов выявлять социокультурные факты в аутентичных документах, формулировать гипотезы по поводу различных культурных проявлений, анализировать и сопоставлять, конструировать социокультурное знание.

– Выявление скрытых смыслов и аллюзий позволяет приобщиться к культуре, рождает у студентов чувство сопричастности к иноязычной культуре. Ключ к пониманию имплицитных смыслов иноязычной культуры – знакомство с культурно-окрашенными словами, идиоматическими выражениями. Требуется целенаправленная систематическая работа над преодолением культурных стереотипов, возникновение которых связано с особенностями восприятия человека.

– Этапность работы с социокультурными фактами, представленными в аутентичных документах: от наблюдения к интерпретации. Выделяется три типа документов-дискурсов (Ж.-К. Беакко), сочетание которых позволяет дать студенту ключи к пониманию комплексного характера общества. Аутентичный документ не должен становиться средством для развития только устной речи студентов. Его содержание должно использоваться для формирования социокультурной компетенции.

– Исследование другой культуры соотносится с родной культурой студента. Необходимо делать акцент не только на отличительных, ярких аспектах иноязычной культуры, но и находить сходства культур. Знакомство с другой культурой становится возможностью пересмотреть свои собственные взгляды, убеждения, привычки, развить менее этноцентричное отношение к культуре, иное качество слушания.

Реализация интегративного подхода к формированию социокультурной компетенции в Moodle предполагает учет характеристик и дидактического потенциала виртуальной среды, а также особенностей интеграции в нее студентов.

Характеристики виртуальной образовательной среды Moodle, разработанные нами на основе психодиагностических параметров, применяемых в отечественной педагогике, представлены ***в их взаимосвязи с компонентами социокультурной компетенции***:

– Творческий потенциал ресурсов и элементов Moodle, позволяющий студенту быть активным, проявлять инициативу и творчество, выбирать собственный маршрут обучения для освоения иностранного языка и культуры, способствует созданию условий для развития интерпретационного и самообразовательного компонентов СКК.

– Открытость Moodle позволяет охватить большое количество участников: студентов, преподавателей, носителей языка из разных университетов. Привлечение иностранных студентов и создание положительного эмоционального климата в образовательной среде Moodle способствуют развитию личностного компонента социокультурной компетенции.

– Интенсивность обучения в Moodle, задаваемая использованием интерактивных методов и форм обучения, способствует развитию лингвострановедческого и метакультурного компонентов социокультурной компетенции.

– Высокая степень сознательной включенности студентов и преподавателей в Moodle и высокий уровень координации деятельности всех субъектов образовательной среды обеспечивают развитие информационно-коммуникационного компонента социокультурной компетенции.

– Когерентность образовательной среды Moodle создает предпосылки для развития интерпретационного и метакультурного компонентов социокультурной компетенции.

Выявлен ***дидактический потенциал Moodle*** для формирования социокультурной компетенции: использование различных модусов восприятия (графика, аудио- и видеофайлы, чаты, письменная форма речи) и форматов общения (индивидуальное, групповое, асинхронное и синхронное общение); интерактивность; возможность насыщения аутентичным франкоязычным

контентом и обеспечение виртуального общения с носителями языка; способность придавать эмоциональность; наличие административного модуля для управления контентом и деятельностью студентов.

Обобщены особенности интеграции студентов в среду Moodle, влияющие на формирование социокультурной компетенции: учет зон ближайшего развития и социального характера построения знания; разделение ответственности за образовательные результаты между преподавателем и студентами; обеспечение обратной связи и педагогического сопровождения работы в среде; развитие таких личностных качеств педагога-тьютора как ориентация на сотрудничество, проактивность и реактивность, когнитивная и социальная конгруэнтность, организованность и последовательность, эмпатия, общительность, чувство юмора; установление правил общения в электронных форумах и их поддержка.

Таким образом, разработаны теоретические предпосылки для формирования социокультурной компетенции в образовательной франкоязычной среде Moodle.

Следующим этапом нашего исследования является планирование и организация опытно-экспериментальной работы по формированию социокультурной компетенции в образовательной франкоязычной среде Moodle.

2 Опытно-экспериментальная работа по формированию социокультурной компетенции студентов-лингвистов в образовательной франкоязычной среде Moodle

2.1 Планирование опытно-экспериментальной работы по формированию социокультурной компетенции студентов-лингвистов в Moodle

Разработав теоретические предпосылки формирования социокультурной компетенции в образовательной франкоязычной среде Moodle, обратимся к описанию опытно-экспериментальной работы (ОЭР) диссертационного исследования.

Для организации опытно-экспериментальной работы важен предварительный этап, в ходе которого осуществляется планирование работы и отрабатывается инструментарий исследования.

Предварительный этап опытно-экспериментальной работы

На предварительном этапе мы изучали функционирование инструментов и элементов Moodle с тем, чтобы отобрать наиболее подходящие для разработки электронного курса «Социокультурный портрет Франции», с помощью которого было запланировано создание образовательной франкоязычной среды Moodle для формирования социокультурной компетенции студентов-лингвистов.

Предварительный этап ОЭР проходил на базе факультета иностранных языков Томского государственного университета на занятиях по дисциплине «Практика устной и письменной речи» в группах студентов 4–5-го курсов, изучающих французский язык.

В Moodle имеются ресурсы и элементы (терминология разработчиков платформы), используя которые, педагог-исследователь наполняет курс учебным контентом. *Ресурсы* – это разделы курса для размещения дидактических материалов (учебных, справочных, дополнительных). *Элементы* – это интерактивные средства для общения, проверки уровня знаний учащихся,

выполнения совместных заданий. Для всех элементов курса возможно задать оценивание. Перечислим наиболее значимые для нашей ОЭР элементы и ресурсы:

Глоссарий – словарь терминов и понятий к курсу, может быть общим для всего курса и отдельно к каждому модулю. Его можно делать вместе со студентами.

Wiki – элемент, в котором можно создавать документ несколькими людьми сразу, т.е. с его помощью обучающиеся могут работать вместе, добавляя, расширяя и изменяя содержимое.

Задания – задача преподавателя, которая выполняется студентом в заданном формате. Оценивается преподавателем. Выполненные задания видны только преподавателю и скрыты от других участников.

Лекция – учебный материал состоит из набора страниц, в конце страницы дается вопрос, в зависимости от правильности ответа студент переходит на следующую страницу или возвращается на предыдущую.

Опрос – голосование среди студентов.

Тесты с различным набором вопросов (в закрытой форме (множественный выбор), с выбором верно/неверно, на соответствие, предполагать короткий текстовый ответ, числовой или вычисляемый ответ). Все вопросы хранятся в банке вопросов курса (базе данных) и могут быть впоследствии использованы снова в этом же курсе (или в других). Для оперативности тест можно создавать в специальном шаблоне и импортировать в MOODLE.

Форум и *чат* – это форма организации общения участников курса (студентов и преподавателей) при изучении курса. Форум – общение в асинхронном режиме, чат – общение в реальном режиме времени.

Эти ресурсы и элементы позволяют, с одной стороны, создавать упражнения, типичные для аудиторных занятий (упражнения на понимание текста, сочинения), а с другой стороны, использовать активные методы (учиться, строя новое знание; взаимодействовать с другими).

Кроме того, преподаватель может включать в курс Moodle внешние интернет-сервисы, такие как https://learningapps.org/, https://quizlet.com, HotPotatoes, сервисы Google (Google форма, видеовстречи и др.), Active Presenter

для создания инструкций и обучающих роликов, анимированные презентации prezi.com, ленты времени, ментальные карты и др.

В своей работе в Moodle исследователь имеет дополнительные возможности:

- иметь доступ к портфолио каждого обучающегося. В Moodle автоматически создаются и хранятся все работы студентов, все оценки и комментарии преподавателя к работам, все сообщения в форуме;
- проверять, сколько времени находился студент на курсе, какие разделы просматривал и сколько раз;
- просматривать оценки всех участников в общей ведомости или по каждому студенту в отдельности;
- переписываться со студентами (как с отдельными студентами, так и с группой, делая рассылки);
- использовать календарь, который напоминает студентам о сроках сдачи работ;
- создавать и вручать значки участникам курса.

Используя инструменты Moodle, мы продумали и реализовали на практике ряд заданий. Например, используя элемент «Форум», предложили студентам поделиться с одногруппниками понравившимися фотографиями, личными или найденными в Интернете (прилагался список сайтов, с которых можно скачивать, не нарушая авторских прав). К каждой фотографии надо было придумать подпись на французском языке. Другие студенты из группы могли оставить комментарии к фотографиям. Также элемент «Форум» был использован для следующих заданий:

- придумать любую тему и написать эссе, письмо, рассказ по этой теме;
- выложить резюме текста, который мы изучали на аудиторном занятии, для того, чтобы могли сравнивать свою работу с работами других студентов;
- участвовать в дискуссии. Студентки, работавшие летом во Франции, должны были убедить других студентов отправиться во Францию по такой же программе;
- прокомментировать изображение.

Элемент «Глоссарий» мы использовали для составления словарей: русско-французского словаря по предметам одежды и модным аксессуарам; словаря по лекарственным травам.

В элементе «Задание» мы предложили несколько тем для эссе. Например, «Экологические проблемы во Франции», «Курение и здоровый образ жизни».

Предварительный этап позволил нам изучить элементы и ресурсы виртуальной образовательной среды Moodle, создавать дидактические материалы и задания в ней, наблюдать работу студентов в Moodle (мотивацию, активность, выполнение заданий в срок, взаимодействия между собой и с преподавателем) и приступить к составлению программы опытно-экспериментальной работы (Таблица 2).

Таблица 2 – Программа опытно-экспериментальной работы

Поисковый этап	
Задачи	Составить программу ОЭР. Определить базу ОЭР (контрольные и экспериментальные группы). Разработать контрольно-измерительные материалы (КИМ). Выявить восприятие студентов франкоязычной культуры, есть ли у них навык работы в Moodle. Продумать педагогический сценарий, дидактические материалы, задания и сценарий взаимодействий в электронном курсе. Получить данные об уровне сформированности СКК студентов КГ и ЭГ.
Методы	Наблюдение. Опрос. Анкетирование. Данные анкетирования обрабатываются с помощью французской статистической компьютерной программы SPAD.
Ожидаемые результаты	Программа проведения ОЭР. Обоснование базы исследования. Контрольно-измерительные материалы. Педагогический сценарий и дидактические материалы для электронного курса по формированию СКК.
Формирующий этап	
Задачи	Апробировать формирование СКК в образовательной среде курса «Социокультурный портрет Франции» на основе интегративного подхода к ее формированию. Зафиксировать изменения в уровнях сформированности социокультурной компетенции студентов КГ и ЭГ по ее компонентам.

Окончание табл. 2

Методы	Наблюдение. Тестовые задания. Опрос.
Ожидаемые результаты	Повышение уровня сформированности компонентов социокультурной компетенции студентов ЭГ. Совершенствование содержания и педагогического сценария электронного курса.
Итоговый этап	
Задачи	Подвести итоги опытно-экспериментальной работы. Скорректировать содержание и педагогический сценарий электронного курса. Разработать методические рекомендации и инструкции по работе в образовательной франкоязычной среде Moodle для формирования социокультурной компетенции.
Методы	Сравнение. Анализ и синтез. Интерпретация.
Ожидаемые результаты	Апробированный курс для формирования социокультурной компетенции. Методические рекомендации преподавателям для работы в Moodle. Инструкции студентам по обучению в Moodle.

Описание этапов опытно-экспериментальной работы

Поисковый этап ОЭР

Обоснование базы исследования.

Исследование проводилось на факультете иностранных языков Томского государственного университета в группах, изучающих французский язык. Контрольные и экспериментальные группы были отобраны по нескольким основаниям:

- группы имеют примерно одинаковый количественный состав студентов (44 в экспериментальных группах, и 47 – в контрольных группах);
- одинаковый возраст студентов;
- группы обучаются на одном факультете у одних и тех же преподавателей (ученые степени, стаж педагогической деятельности, сертификат, дающий право принимать экзамен DELF на определение уровня владением иностранным языком);
- студенты слушают одинаковые курсы общекультурной направленности;

– имеют приблизительно одинаковый уровень владения французским языком (B1–B2).

Мы определили цель нашей ОЭР – апробировать формирование СКК в образовательной франкоязычной среде Moodle путем создания электронного курса «Социокультурный портрет Франции» для студентов факультета иностранных языков, изучающих французский язык (см. Приложение А).

Следует подчеркнуть, что наша задача заключалась не в том, чтобы показать преимущество электронного обучения в формировании социокультурной компетенции по сравнению с аудиторной работой. Мы отдаем отчет в том, что и в аудиторной работе, если поставить цель формирования социокультурной компетенции и подобрать соответствующие материалы, мы сможем достичь не менее высоких результатов. Наша задача состояла в том, чтобы, апробируя интегративный подход, доказать, что и в условиях Moodle мы можем эффективно формировать социокультурную компетенцию. На этом пути мы видели ряд препятствий:

– трудность установления и поддерживания эмоционального контакта со студентами по сравнение с очным обучением;
– отсутствие у студентов опыта продолжительного обучения в виртуальной образовательной среде Moodle;
– новый опыт для педагога, находящегося в позиции как исследователя, так и преподавателя-практика.

В ходе опытно-экспериментальной работы мы могли вмешиваться в процесс обучения, изучать, наблюдать, сравнивать, проводить опросы мнений студентов, делать выводы и корректировать образовательный процесс.

На поисковом этапе ОЭР необходимо было определить критерии оценивания уровня сформированности социокультурной компетенции и разработать контрольно-измерительные материалы.

В научно-педагогической литературе сформулированы признаки, которым должны отвечать критерии (Н. В. Бордовская):

1. Критерии должны быть объективными, не допускать спорных оценок разными людьми.

2. Критерии должны быть адекватными, валидными, то есть оценивать именно то, что экспериментатор хочет оценить.

3. Критерии должны быть нейтральными по отношению к исследуемым явлениям. Например, если в одних группах изучается новая тема, а в других – нет, то нельзя брать в качестве критерия сравнения материал этой темы.

4. Критерии должны быть репрезентативными, т.е. обеспечивать всестороннюю проверку диагностируемых умений или способностей студентов, охватывать все существенные характеристики исследуемого явления, процесса [18].

Перед нами стоял глобальный вопрос: как определить уровень владения СКК? Можно ли говорить о владении СКК в целом? Например, студент может блестяще владеть культуроведческими знаниями, но при этом вовсе не разговаривать на иностранном языке и быть замкнутым человеком, испытывающим трудности в общении с людьми. Можно ли говорить, что он владеет СКК в целом? Или другой пример: студент прекрасно понимает других людей, знает об особенностях поведения человека другой культуры (например, на основании того, что он смотрел много фильмов или часто бывал в стране, он много наблюдал, но не разговаривал), при этом не владеет устной и письменной речью на иностранных языках. Владеет ли он СКК?

Отсюда вытекают два главных вопроса. Во-первых, вопрос о том, как оценить владение СКК в целом? Во-вторых, вопрос о взаимосвязях между СКК и языковой компетенцией.

Ответ на первый вопрос нам видится в том, что для того чтобы говорить об уровне сформированности СКК в целом, необходимо проводить оценивание по каждому компоненту в отдельности.

Второй вопрос подробно изучен в работах К. Тардьё, французского ученого, предпринявшего попытку установить связь между уровнем владения иностранным языком и иноязычной СКК [165]. В шкале, предложенной К. Тардьё,

социокультурная компетенция представлена в ее взаимосвязи с компонентами языковой компетенции по уровням от А1 до С2 согласно Общеевропейской шкале уровней владения иностранными языками (Таблица 3).

Таблица 3 – Соотношение между языковой и социокультурной компетенциями

Компоненты языковой компетенции	Начинающий пользователь А1–А2: воспринять	Независимый пользователь В1–В2: понять	Опытный пользователь С1–С2: интегрировать
Знания	Базовые знания культуры	Обширные знания культуры	Расширенные комплексные знания
Умения	Умение осведомиться, выявить, сказать о сходствах и различиях	Умение обмениваться, обсуждать, сравнивать, аргументировать факты, их сходства и различия	Умение вливаться в речь другого
Качества личности	Уважать: не отвергать Удивляться	Уважать: уметь оценить сильные стороны каждой культуры	Уважать: встать на место другого
Умение учиться	Распознавать стереотипы	Преодолевать стереотипы (relativiser le stéréotype)	Интерпретировать комплексность

В табл. 3 в первой колонке представлены компоненты языковой компетенции. В следующих трех представлены критерии сформированности в соответствии с тремя уровнями: 1 – начинающий пользователь языка, 2 – независимый пользователь, 3 – опытный пользователь.

Именно эта шкала (см. табл. 3) была взята нами за основу для определения критериев уровней сформированности социокультурной компетенции. Она была расширена и детализирована нами по компонентам иноязычной социокультурной компетенции (Таблица 4).

Таблица 4 – Критерии уровней сформированности СКК по ее компонентам

Компоненты иноязычной СКК	Начинающий пользователь A1–A2: Воспринять	Независимый пользователь B1–B2: понять	Опытный пользователь C1–C2: интегрировать
Метакультурный	Ограниченные знания культуры	Более глубокие знания культуры, достаточные для общения в учебных ситуациях	Расширенные комплексные знания культуры, достаточные для общения с носителями языка
Лингвострановедческий	Знание ограниченного количества лингвострановедческих лексических единиц (слов-реалий, фоновой лексики, национально-маркированных слов)	Знание достаточного количества лингвострановедческих лексических единиц, необходимых для независимого пользователя языка	Знание достаточного количества лингвострановедческих единиц, необходимых для опытного пользователя языка
Интерпретационный	Умение выявлять социокультурные факты, говорить об их сходствах и различиях; умение распознавать стереотипное восприятие и осознавать наличие культурных стереотипов	Умение обмениваться, обсуждать, сравнивать, аргументировать социокультурные факты, их сходства и различия; преодолевать культурные стереотипы	Умение интерпретировать комплекс социокультурных фактов. Гибкость по отношению к культурным стереотипам и обобщениям.
Личностный	Способность не отвергать инаковое; увидеть, почувствовать, инокультурную действительность. Низкий уровень эмпатии, гибкости, потребности в общении	Способность оценить сильные стороны каждой культуры. Средний уровень эмпатии, гибкости, потребности в общении.	Способность встать на место другого. Высокий уровень эмпатии, гибкости, потребности в общении.
Информационно-коммуникационный	Умение использовать информационно-коммуникационные ресурсы для построения социокультурных знаний на уровне начального пользователя	Умение использовать информационно-коммуникационные ресурсы для построения социокультурных знаний на уровне независимого пользователя	Умение использовать информационно-коммуникационные ресурсы для построения социокультурных знаний на уровне опытного пользователя

Окончание табл. 4

Самообразовательный	Уровень развития умений самоорганизации и самоконтроля, недостаточный для успешного обучения в дистанционном режиме	Уровень развития умений самоорганизации и самоконтроля, позволяющий выполнять задания качественно и в срок	Уровень развития умений самоорганизации и самоконтроля, позволяющий выполнять задания качественно и в срок, активно участвовать в электронных форумах

В табл. 4 представлены компоненты СКК (1 колонка) и критерии их сформированности по трем уровням: начинающий пользователь, независимый пользователь, опытный пользователь (колонки 2–4).

Установив критерии уровней сформированности СКК, мы обратились к **разработке контрольно-измерительных материалов** по каждому компоненту иноязычной социокультурной компетенции. По лингвострановедческому, метакультурному, интерпретационному компонентам были составлены открытые вопросы, представленные в виде тестов и опросников, и продуманы темы эссе (см. Приложение Б). По информационно-коммуникационному и самообразовательному компонентам были составлены опросники для самооценки студентами (подкрепленные наблюдениями преподавателя). По личностному компоненту были использованы методики, существующие в психолого-педагогической литературе – методика И. М. Юсупова (диагностика уровня эмпатии) [30], методика «Диагностика ригидности» Г. Айзенка (определение уровня ригидности) [5], тест О. П. Елисеева (определение потребности общения) [32]. Данные методики были выбраны по причине наличия в них вопросов, позволяющих говорить о валидности результатов.

Далее представлены КИМ по каждому компоненту СКК.

Лингвострановедческий компонент

Чтобы зафиксировать начальный уровень по этому компоненту, мы предложили студентам ответить на вопрос «Какие слова, на ваш взгляд, отражают

реалии Франции?». Это задание направлено на выявление знаний безэквивалентной лексики, слов-реалий, национально-маркированных слов.

Для итоговой проверки уровня мы предложили составить список слов, отражающих особенности жизни во Франции.

Метакультурный компонент

Чтобы зафиксировать начальный уровень по данному компоненту, нами разработаны открытые вопросы на французском языке (имена известных людей, важные даты, страны Франкофонии).

Для итоговой проверки – задание на французском языке «Изложите 10 социокультурных фактов». Таким образом, мы проводили отсроченную проверку тех знаний, которые студенты построили ранее (до начала эксперимента или за семестр). Студенты излагают социокультурные факты на темы, изучаемые в течение университетского курса, последнего семестра. Такая формулировка задания позволила нам сделать проверку знаний более объективной, так как мы проверяли именно то, что они изучали, поскольку разные группы изучают разные темы, каждая по своей программе. Это задание позволило создать равные условия для всех студентов. Мы выявляли глубину социокультурных знаний.

Интерпретационный компонент

Мы отслеживаем умение сопоставлять, анализировать, видеть в высказываниях частное мнение говорящего, подкреплять своё мнение статистическими данными, цитатами из книг, мнениями авторитетных специалистов по данному вопросу.

Для выявления стереотипного восприятия страны изучаемого языка и обобщений анализировались эссе на русском языке «Учиться во Франции: советы студентам ТГУ неязыковых факультетов», эссе на французском языке «Зачем учить французский язык», «Что мы узнаем о Франции и французах, когда мы смотрим французские фильмы?», задание «10 социокультурных фактов».

Чтобы определить наличие или отсутствие стереотипов и обобщений, мы проводили лексический анализ текста эссе студентов. Наличие таких слов и выражений, как «Мое мнение может показаться предвзятым», «некоторые

французы», «мне сложно судить обо всех..» и т.п., говорит о том, что студент стремится преодолеть стереотипы и обобщения. Наличие таких слов как «французы», «много», «все», «как правило» свидетельствует о стремлении обобщать.

Анализ лексики, используемой студентами в эссе, позволяет выявить также безэквивалентную, фоновую лексику, слова-реалии, национально-маркированные слова, оценить их понимание и правильное употребление студентами.

Личностный компонент

Мы использовали психологические тесты для определения уровней ригидности, эмпатии и общительности.

Для диагностики уровня эмпатии использована методика И. М. Юсупова. Опросник включает 36 вопросов. Варианты ответов: «не знаю», «нет, никогда», «иногда», «часто», «почти всегда», «да, всегда». Опросник содержит вопросы, проверяющие степень откровенности респондента, на основании чего можно говорить о достоверности результатов. В итоге подсчитывается количество баллов и определяется уровень эмпатии: очень высокий, высокий, средний, низкий или очень низкий.

Для определения уровня ригидности была использована методика «Диагностика ригидности» Г. Айзенка. Тест опросника состоит из 10 утверждений. У испытуемых три варианта ответов: «полностью согласен», «согласен в принципе», «не согласен». Подсчитывается количество баллов и определяется уровень: низкий уровень, средний, сильно выраженная ригидность.

Для определения потребности общения использовался тест, предложенный О. П. Елисеевым [32, с. 474– 476].

Информационно-коммуникационный компонент

Опросник для самооценки студентами своего уровня владения информационно-коммуникационных технологий, использования их для обучения.

Оценка преподавателем.

Самообразовательный компонент

Наблюдение за работой студентов в виртуальной образовательной среде Moodle (активность, участие в форумах, выполнение заданий в срок). Опросник для самооценки по шкале от 0 до 10. Для определения уровня: 0–3 – низкий уровень, 4–7 – средний, 8–10 – высокий.

Помимо этого, чтобы зафиксировать начальный уровень владения французским языком, были использованы тестовые задания, которые взяты из учебников Réussir DELF B1 и DELF B2 французских издательств [89], [102].

На поисковом этапе опытно-экспериментальной работы проведено анкетирование на факультете иностранных языков ТГУ среди студентов, изучающих французский язык в качестве основного и второго иностранного языка. Задача заключалась в том, чтобы получить данные относительно вовлеченности студентов в электронное обучение, их восприятия культуры Франции, их ожиданий от изучения языка и культуры, их мотивации к изучению языка и культуры. Анализ данных анкетирования использован для разработки педагогического сценария и организации опытно-экспериментальной работы в Moodle.

Опрошено 104 респондента. Все анкеты заполнены и действительны. Формуляр анкеты прилагается (см. Приложение В). Мы выделили несколько показателей, представленные в таблице 5.

Таблица 5 – Показатели анкеты «Соизучение языка и культуры»

Код показателя	Описание показателя
[V01]	Пол: мужской женский
[V02]	Возраст на день опроса
[V03]	Изучали ли французский язык до университета? *1_ Да; 0_ Нет*
[V04]	Из каких источников знакомитесь с культурой страны изучаемого языка? (открытый вопрос)
[V04_Prof]	Есть ли упоминание о преподавателе среди указанных студентами источников?
[V04_Univer]	Есть ли упоминание об университете среди указанных студентами источников?

Окончание табл. 5

[V05]	Охарактеризуйте страну/страны изучаемого языка, используя пять прилагательных
[V06]	Бывали ли Вы в стране/странах изучаемого языка? *1_Да; 0_ Нет*
[V07]	Насколько Вы общительный человек? *От 0 до 10.*
[V08]	Что Вы предпочитаете: *1_позвонить другу; 2_написать сообщение или письмо другу; 3_и то, и другое; 4_ни то, ни другое.*
[V09]	В чем Вы чувствуете себя сильнее (на иностранном языке)? *1_устная речь; 2_ письменная речь; 3_ и то, и другое;* *4_ни то, ни другое*
[V10]	В чем Вы чувствуете себя сильнее (на родном языке)? *1_устная речь; 2_ письменная речь; 3_ и то, и другое;* *4_ни то, ни другое*
[V11]	Любите ли Вы писать сочинения на иностранном языке? *1_Да; 0_ Нет*
[V12]	На Ваш взгляд, что является результатом изучения культуры страны/стран изучаемого языка?
[V13]	Есть ли у Вас иностранные друзья по переписке?
[V14]	С какой периодичностью Вы бываете в социальных сетях? *1_каждый день; 2_через день-два; 3_раз в неделю; 4_очень редко;* *5_никогда*
[V15]	Используете ли Вы социальные сети для изучения иностранного языка? *1_Да; 0_ Нет*
[V16]	Обучаетесь ли Вы на электронных курсах в Moodle? *1_Да; 0_ Нет*

Данные анкетирования были обработаны с помощью французской статистической программы SPAD, позволяющей проводить базовую статистику, устанавливать зависимости между показателями, работать с текстовыми данными, выявлять частотность и контекст употребления слов, автоматически составлять графики, гистограммы и т.д.

Была получена базовая статистика (см. Приложение Г).

85 % респондентов – женского пола, 15 % – мужчины.

52 % студентов изучают французский как первый иностранный язык, 48 % – как второй иностранный язык.

В качестве источников знакомства с культурой изучаемого языка были получены следующие ответы (расположены в порядке частотности упоминания): Интернет, книги, фильмы, университет, литература, музыка. Мы подсчитали процентное соотношение студентов, которые на открытый вопрос об источниках указывали университет и преподавателя. Оказалось, что университет фигурирует в ответах 46 % опрошенных студентов, и только 5 % респондентов указали в качестве источника преподавателя.

Характеризуя Францию, опрошенные студенты использовали следующие прилагательные (расположены в порядке частотности упоминания): красивая, свободная, культурная, романтичная, модная, интересная, многонациональная, богатая, свободолюбивая, прекрасная, утонченная, яркая, старинная, историческая, вкусная, толерантная.

Только 16 % респондентов бывали в стране изучаемого языка.

На вопрос о самооценке своей общительности по 10-балльной шкале ответы студентов расположились в диапазоне от 2 до 9. Средняя величина – 6,3. Коэффициент отклонения – 2,047.

По показателю V08 получены следующие данные: 20,3 % студентов предпочитают позвонить другу, 27 % – написать сообщение или письмо, 47,3 % – и то, и другое, 5,4 % – ни то, ни другое.

На вопрос «В чем Вы чувствуете себя сильнее (на иностранном языке)?» получены следующие ответы: 18,9 % – в устной речи, 48,6 % – в письменной речи, 18,9 % – и в устной, и в письменной речи, 13,5 % – ни в той, в другой.

На аналогичный вопрос относительно родного языка получены следующие данные: 16,2 % – в устной речи, 21,6 % – в письменной речи, 56,8 % – в устной и письменной речи, 5,4 % – ни в той, ни в другой.

60,8 % опрошенных студентов любят писать сочинения на иностранном языке. Свой интерес к сочинениям студенты объясняют тем, что им нравится излагать свои мысли, развивать свою письменную речь и повышать уровень

владения языком в целом. 39,2 % студентов, ответивших, что они не любят писать сочинения на иностранном языке, в качестве причин указывают: недостаточное знание лексики и грамматики, отсутствие идей, фантазии, времени или интереса к предложенной теме.

У 59,5 % опрошенных имеются иностранные друзья по переписке.

95,9 % респондентов ежедневно пользуются социальными сетями.

83,8% опрошенных студентов используют социальные сети для изучения иностранного языка.

47,3 % студентов обучаются в электронном университете Moodle.

Программа SPAD позволяет также находить зависимости между показателями.

Так, мы получили важные данные по группам опрошенных респондентов.

Во-первых, зависимость между тем, какие источники изучения культуры цитируются, и курсом обучения.

На 1-м курсе чаще всего цитируют такие источники, как рассказы других людей, занятия, преподаватель.

На 2-м курсе – журналы, сериалы, книги.

На 3-м курсе – учебники.

На 4-м курсе – соцсети, путешествия.

Также установлена зависимость между тем, учил ли студент французский язык до университета, и цитируемыми источниками. Так, для тех, кто учит язык как второй иностранный язык, главным источником являются уроки, а для студентов, изучающих французский в качестве первого иностранного языка, – общение с носителями языка и фильмы.

По показателю V12 мы обрабатывали результаты вручную. На вопрос «На Ваш взгляд, что является результатом изучения культуры страны/стран изучаемого языка?» получены самые разнообразные ответы, которые мы сгруппировали следующим образом:

1. Понимание культуры, традиций, людей, менталитета.

2. Не только понимание культуры и менталитета, но и общение, сотрудничество, умение контактировать, тактичное поведение, взаимопонимание, отсутствие предрассудков, умение поддержать разговор («оба собеседника комфортно ощущают себя в беседе»; «когда в других странах не опозорился, зная их обычаи и запреты»; «человек способен влиться в общество этой страны»).

3. Изучение культуры как мотивация к изучению языка, любовь и интерес к стране и к языку («ты познаешь людей, влюбляешься в страну и в язык этой страны»; «желание учить язык»; «изучение языка этой страны даётся легче»; «хорошее владение языком происходит только тогда, когда изучаешь не только язык, но и культуру страны», «интерес к языку»).

4. Расширение кругозора.

5. Посетить страну, поработать, пожить, погрузиться в атмосферу страны, умение проживать, акклиматизация в среде.

6. Перестроить свое мышление и мировоззрение («стирание границ и различий между своей и чужой культурой»; «мыслить как носитель языка»; «принятие языка как родственного», «чтобы даже разведка не догадалась, что ты иностранец»).

Отметим отдельные ответы, не вошедшие в выделенные группы, каждый из которых был дан лишь одним студентом: «осознание человечества как единого целого», «совершенствование себя с помощью новых знаний, духовное развитие», «получить профессию переводчика».

Заметим также, что 5 человек затруднились дать ответ на данный вопрос.

Интерпретация полученных данных

Студенты чувствуют себя сильнее именно в письменной речи на иностранном языке (48,6 % по сравнению с 18,9 % студентов, которые чувствуют себя сильнее в устной речи). Особенно показательно то, что на родном языке только 21,6 % опрошенных чувствуют себя сильнее в письменной речи.

60,8 % опрошенных любят писать сочинения. Отметим также, что те, кто не любит писать сочинения, объясняют это, главным образом, отсутствием идей или недостаточным количеством времени на обдумывание сюжета.

Все студенты пользуются социальными сетями, а подавляющее большинство – 95,9 % – каждый день. При этом 84,9 % опрошенных утверждают, что они используют социальные сети для изучения иностранного языка, 47,3% обучаются в Moodle.

Из этого нам представляется логичным сделать вывод о том, что для большинства студентов письменная речь и письменное общение на иностранном языке привычны и не вызывают отторжения. Если снять трудности с выбором темы и недостаточным количеством времени для написания письменных работ, то и для тех студентов, кто не любит писать сочинения на иностранном языке, будет посильным задание – написание эссе и обсуждение тем в форумах электронного курса.

Для студентов, изучающих французский язык в качестве второго иностранного языка, роль занятий как источника знаний о культуре выше, чем для студентов первого иностранного языка. Однако в целом лишь 5,4 % опрошенных в качестве источника знаний о культуре указали преподавателя.

Франция в глазах студентов предстаёт как романтичная, красивая, интересная, захватывающая страна. Мы видим, что у студентов положительное восприятие страны. Очевиден интерес к изучению культуры Франции. Возникает вопрос, будет ли это влиять на изучение культуры? Из психологии известен эффект ареола – когда имеется положительное отношение к стране, то встречающиеся факты, даже неприятные, неблаговидные, будут восприниматься с пониманием, толерантно.

Вместе с тем результаты дополнительного исследования (эссе на русском языке в контрольных и экспериментальных группах) позволяют нам говорить о том, что за таким романтичным образом Франции стоят стереотипы и обобщения. Цитаты из эссе студентов: «Каждому наверняка захочется посетить Париж, чтобы хотя бы один раз взглянуть на Эйфелеву башню – грандиозное сооружение, символизирующее шарм, красоту и утонченность Франции». «Эйфелева башня, горячие круассаны, французский шансон из открытых окон, аромат духов из элитных магазинов моды, парящая в атмосфере романтика». «Также французы

известны своей солидарностью – в этой стране в один день на улицы абсолютно безнаказанно могут выйти тысячи человек и начать отстаивать свои права». «Большинство французов ездят в основном на французских автомобилях, а также они очень заботятся об окружающей среде, стараясь минимально и с пользой расходовать водные и энергетические ресурсы страны». «Остроумие, изящество, тонкий вкус и легкомыслие не случайно считаются основными чертами французской нации…».

Конечно, есть работы студентов, которые «развенчивают стереотипы». В основном это работы тех студентов, кто побывал в стране изучаемого языка. Пример: «Париж представляется нам романтичным городом, в котором царит любовь, но так как Париж очень старинный город, да еще и с большим наплывом туристов, чистотой он не блещет – мусорные баки, просто мусор на улицах, крысы… нет, *я вас не пугаю*, просто хочу, чтобы вы были готовы ко всему и *чтобы Париж вас не разочаровал*».

Эта цитата из студенческой работы заставила задуматься еще над одним аспектом соизучения языка и культуры: очарование легко может смениться разочарованием после посещения страны. Не повлечёт ли это за собой и утрату интереса к иностранному языку? Как предупредить это?

Всё это приводит нас к заключению о необходимости уделять пристальное внимание работе со стереотипами, и не просто выявлять их, но и предотвращать появление новых, учить видеть комплексность явлений. Важно учить такому восприятию информации, чтобы знакомство с новыми фактами не приводило бы к формированию новых стереотипов, обобщений, односторонней интерпретации.

Данные проведенного нами анкетирования были использованы для разработки содержания и педагогического сценария электронного курса «Социокультурный портрет Франции», созданного для формирования иноязычной социокультурной компетенции студентов-лингвистов.

Перед нами стоял вопрос об отборе содержания курса. Что именно включить в курс для формирования социокультурной компетенции? Какими критериями при этом руководствоваться?

Мы разделяем мнение К. Тардьё о том, что культура как абстрактный объект не существует. Как отмечает К. Тардьё, культура существует только в индивидуумах в ситуации взаимоотношений. Но с другой стороны, повседневная жизнь пронизана высокой культурой (culture savante) [222, с. 116]. Именно поэтому важно знать не только факты современной повседневной жизни, но и историю, литературу, искусство, то, что во французских источниках называют высокой культурой.

Для отбора содержания мы использовали критерии, предложенные Ж. Зарат [170, с. 110–112]:

1. Контекстуализация документа. Этот критерий связан с необходимостью дать возможность студенту самостоятельного поиска. Ж. Зарат считает, что чем более документ включен в контекст, тем больше приветствуется личное осмысление студентом. Важно, чтобы документ содержал ключи, которые бы позволили студенту не соглашаться с видением, представленным в данном тексте. Важно научить студента анализировать содержание каждого высказывания, связывая его с социальным положением и целями того, кто его выражает. Если в документе нет элементов, которые бы позволили его позиционировать как частное мнение, отдельный взгляд, то студент будет воспринимать его в его абсолютном измерении (=воспримет за абсолютную истину). Важно, чтобы был указан источник, чтобы текст был датирован, диаграммы и карты имели подписи, данные опросов сопровождались бы информацией о методе, при помощи которого они были собраны. Это позволит студенту сделать предположения относительно пола, возраста, социальной принадлежности, происхождения, политических воззрений, жизненного пути и т.д. того или тех, кто создал этот документ. Только при таких условиях можно быть уверенным, что интерпретация культурных фактов будет осуществляться путем построения смысла, включая представления об этом факте разных людей.

2. Документ должен учить преодолевать стереотипы и обобщения. Важно научить студента понимать, что действительность – это нечто сложное и неуловимое, состоящее из ценностей, поведений и норм. Иными словами, должно

быть постоянное хождение между индивидуальным и коллективным, между молчанием и словом, которое позволит студенту избежать наивного прочтения иной действительности. Нужно научить студента избегать ловушек очевидности, знакомства, простой констатации.

3. Избегать ловушек идеологии. При отборе документов преподаватель должен обращать внимание на эффект тех или иных документов. Важно всегда осознавать, что реклама имеет целью продать услугу или товар, в историях о своей жизни герои выражают приукрашенное видение прошлого, документы о резких изменениях в обществе возвеличивают образ меняющегося общества и т.д. Документ можно представить в виде проектора, который высвечивает лишь некоторые участки, а другие оставляет в тени.

Если говорить о выборе конкретных тем, то здесь существует два разных мнения, которые можно сочетать, хотя на первый взгляд они кажутся противоположными. Первое из них учитывает интересы и мотивацию студентов [147]. Второе – конечные цели, задаваемые преподавателем [93].

В содержательном плане нам представляется целесообразным особо выделить духовно-нравственную тематику. Известно, что преподавание религии в общеобразовательной школе и в государственных вузах систематически не ведется, если это не специализированный факультет, поэтому встречая религиозные факты в иноязычных текстах, студентам намного сложнее понять их смысл [38]. Между тем эта тематика важна для понимания менталитета и культуры стран изучаемого языка.

Анкетирование, проведенное нами среди студентов 2–4 курсов, изучающих французский язык на факультете иностранных языков ТГУ, показало, что многие студенты затруднялись ответить на вопросы духовно-нравственной тематики. Из праздников студенты указывали в основном Пасху и Рождество. Что касается заповедей, большинство студентов привели лишь две-три заповеди Ветхого Завета, такие как «не убий», «не укради», «не прелюбодействуй». Ни одной заповеди из Евангелия не было указано. Мы также предложили вопрос о том, считают ли студенты, что образованный современный человек должен обладать знаниями в

области религии, и попросили указать, какими именно знаниями. Большинство считают, что необходимо знать нравственное содержание религии и ключевые понятия религии.

Результаты проведенного анкетирования позволяют говорить о том, что существуют пробелы в знаниях духовно-нравственного и религиозного плана, но вместе с тем и потребность восполнить эти пробелы.

Представляется очевидным, что религия оказывает большое влияние на разные сферы жизни человека и общества, прежде всего на культуру. Темы, связанные с религией, очень часто поднимаются в средствах массовой информации: это и обсуждение законов о запрете ношения хиджаба в общественных местах во Франции, в Канаде, избрание нового Папы Римского, визиты Патриархов, постройка нового православного храма в Париже и т.д., достаточно открыть новостийный интернет-портал. Поэтому в содержательном плане мы включаем духовно-нравственные аспекты.

Руководствуясь вышеизложенными критериями отбора, **мы разработали курс «Социокультурный портрет Франции»**, базирующийся на исследуемых в первой главе диссертации теоретических предпосылок, включающих уточненный компонентный состав социокультурной компетенции, разработанный интегративный подход, выявленный дидактический потенциал Moodle и обоснованные особенности интеграции студентов в виртуальную образовательную франкоязычную среду.

Разработка электронного курса «Социокультурный портрет Франции» осуществлялась в рамках конкурса, организованного Институтом дистанционного образования Томского государственного университета, и прошла все этапы отбора, рецензирования, экспертной оценки.

«Социокультурный портрет Франции» является вариативной частью таких базовых учебных дисциплин, как «Практика устной и письменной речи», «Страноведение» и «История литературы».

Целью курса «Социокультурный портрет Франции» является формирование социокультурной компетенции студентов, которая заключается в овладении

обучающимися национально-культурной спецификой страны изучаемого языка и умении строить свое речевое и неречевое поведение в соответствии с этой спецификой в образовательной франкоязычной среде Moodle.

Курс состоит из следующих модулей:

1. Стереотипы восприятия (Stéréotypes).
2. Типичные сценарии взаимодействия (Scénarios typiques des interactions).
3. Национальная память (Mémoire nationale).
4. Питание и гастрономия (Alimentation et gastronomie).
5. Семейные ценности (Valeurs familiales).
6. Современное французское общество (Société française moderne).
7. Школа и религия (École et religion).

Выбор именно этих модулей продиктован стремлением обеспечить взаимосвязь с темами, изучаемыми студентами в рамках образовательной программы бакалавров по направлению подготовки 45.03.02 – Лингвистика.

В курсе мы опираемся на тематическую подачу материала, но благодаря возможностям образовательной среды Moodle мы предлагаем студентам изучать его не в линейной последовательности, а вырабатывать свой образовательный маршрут, что позволяет реализовать индивидуальный подход к обучению.

Материал каждого модуля курса структурирован в виде текстов, заданий, аудио- и видеоматериалов. Кроме того, с целью более глубокого изучения тем, представленных в данном курсе, можно воспользоваться источниками, приведёнными в списке рекомендуемой литературы и гиперссылок на внутренние и внешние источники информации в сети Интернет. Некоторые модули содержат мультимедийный контент и анимированные презентации, в которых изложен теоретический материал. Студенты также участвуют в разработке социокультурных знаний, используя внешние сервисы (https://learningapps.org/, https://quizlet.com и др.), включают созданные материалы и задания в содержание курса и предоставляют доступ к ним своим однокурсникам. Основу интерактивной части курса составляют форум, чат, опросы, тесты, мультимедийный контент и др.

Система контроля и оценки знаний студентов представлена набором тестовых заданий для самоконтроля, интерактивных тестов, ситуаций и вопросов для обсуждения, а также рядом заданий поискового характера, предусматривающих прикрепление текстов и аудиофайлов к элементам «Форум» или «Задание». Помимо этого, в курсе представлены задания для написания эссе.

Формирование социокультурной компетенции обеспечивается не только содержанием курса, но и применением интегративного подхода при обучении студентов-лингвистов в образовательной франкоязычной среде Moodle.

На основании интегративного подхода к формированию СКК в образовательной среде Moodle, учета дидактического потенциала среды и особенностей интеграции в нее студентов был составлен педагогический сценарий электронного курса «Социокультурный портрет Франции». В рамках первого модуля (Стереотипы восприятия) работа строится в синхронном режиме в течение первых двух недель. Затем студенты обучаются в асинхронном режиме, свободно выбирая заинтересовавшие их темы в любых модулях курса. Каждую неделю в электронном форуме открывается новая тема для обсуждения. В течение первого месяца важно обращать особое внимание на обеспечение педагогического сопровождения работы студентов; проявлять проактивность, предупреждая вопросы студентов; снимать технические, лингвистические, психологические трудности; убедиться, что все студенты включились в работу; создавать положительный эмоциональный климат в образовательной франкоязычной среде Moodle. Все возникающие вопросы студенты обсуждают с преподавателем в форуме или посредством системы личных сообщений в Moodle.

Итак, мы сформулировали цели и задачи ОЭР, определили критерии уровня сформированности социокультурной компетенции в виртуальной образовательной среде Moodle, подобрали контрольно-измерительные материалы, отобрали экспериментальные и контрольные группы, продумали содержание и педагогический сценарий электронного курса «Социокультурный портрет Франции». Следующий этап – организация ОЭР в Moodle, анализ и интерпретация ее результатов.

2.2 Организация опытно-экспериментальной работы и интерпретация ее результатов

Опытно-экспериментальная работа по формированию социокультурной компетенции в образовательной франкоязычной среде Moodle проходила на базе факультета иностранных языков Томского государственного университета в 3 этапа: поисковый, формирующий, итоговый.

На поисковом этапе ОЭР мы определили уровень владения французским языком студентов в контрольных (47 человек) и экспериментальных (44) группах. Все они имеют уровень независимого пользователя иностранным языком (B1– B2) по шкале общеевропейских компетенций.

Отметим, что данный уровень владения языком предполагает, что студент умеет четко и ясно излагать факты, аргументировать свою позицию по актуальным проблемам современного общества, излагать свои мысли в форме логичного и связного высказывания. Это значит, что у него должны быть сформированы умения интерпретировать аутентичные документы, в том числе социокультурные факты, встречающиеся в них.

Мы зафиксировали начальный уровень сформированности компонентов СКК студентов в контрольных и экспериментальных группах на поисковом этапе ОЭР (Рисунки 1, 2). Поскольку личностной компонент включает ряд качеств, для удобства прочтения результаты измерений по уровню ригидности, эмпатии и потребности в общении представлены ниже в тексте диссертации при качественном описании измерений по каждому компоненту СКК.

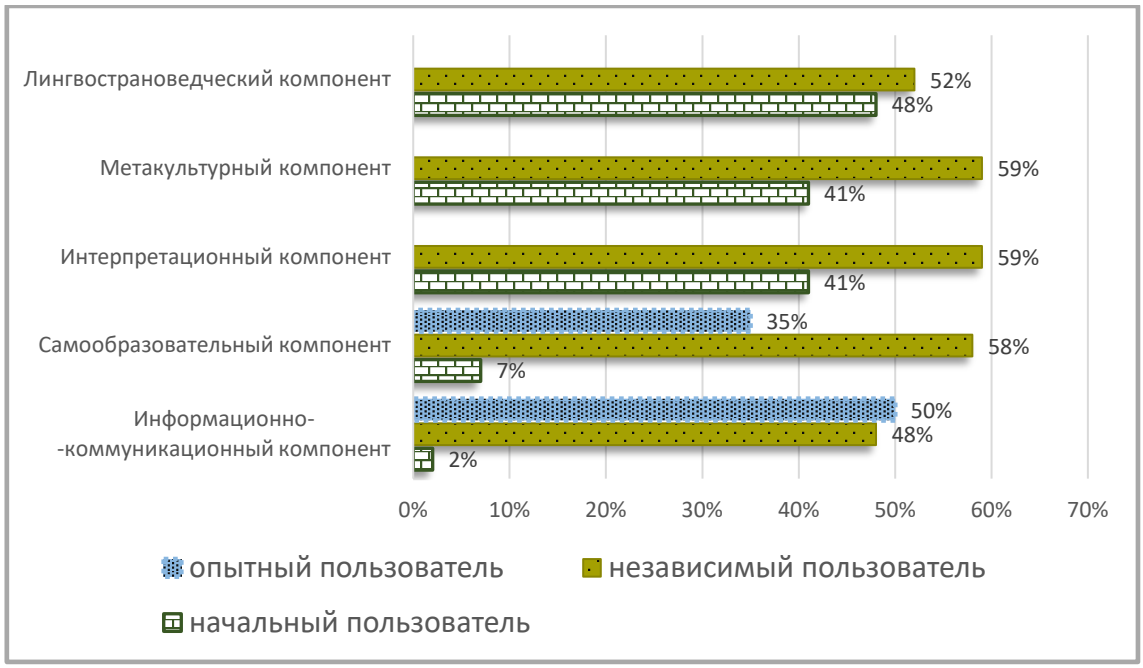


Рисунок 1 – Уровни сформированности компонентов СКК студентов в контрольных группах (поисковый этап)

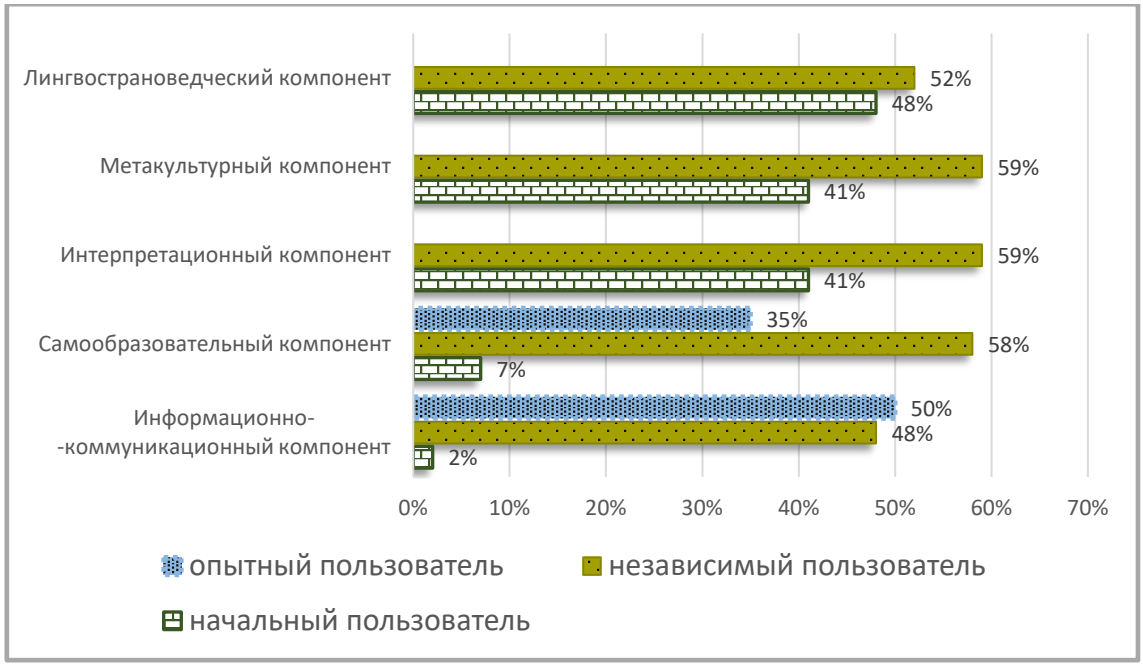


Рисунок 2 – Уровни сформированности компонентов СКК студентов в экспериментальных группах (поисковый этап)

Данные рис. 1, 2 показывают примерно одинаковые уровни и в контрольных, и в экспериментальных группах. Было выявлено, что уровень сформированности социокультурной компетенции большинства студентов ниже уровня развития языковой компетенции и не соответствует ожидаемому уровню независимого пользователя согласно разработанным нами критериям. Знания культуры носят

поверхностный характер, в ответах преобладают общие фразы, стереотипы, отмечается низкий уровень сформированности интерпретационного компонента (начинающий пользователь).

Качественный анализ результатов контрольных измерений по всем компонентам СКК студентов представлен ниже.

Лингвострановедческий компонент

На поисковом этапе ОЭР и в контрольных, и в экспериментальных группах было зафиксировано большое количество слов, отражающих скорее ассоциации с Францией, нежели говорящие о каких-то особенностях жизни во Франции. Результаты представлены в таблице 6. В скобках указано количество упоминаний слов.

Таблица 6 – Лингвострановедческий компонент (поисковый этап)

Контрольные группы	Экспериментальные группы
Вино (47), сыр (47), любовь (47), круассан (47), мода (47), кухня (47), романтические песни (47), кофе (45), еда (44), лягушачьи лапки (44), «свобода, равенство, братство» (40), кутюрье (36), страсть (34), умение жить (32), революция (18), гордость (17), дворянство (15), легкость (12), французский язык (12), безработица (4), Пятая республика (3). Красивая (45), элегантная (44), быстрая (1). Болтать (43), улыбаться (43), отдыхать (1).	Вино (44), сыр (44), круассан (44), мода (44), кухня (44), еда (43), любовь (43), песни (42), высокая мода (42), багет (40), лягушки (40) революция (33), солнце (28), лаванда (25), петух (24), история (19), французский язык (17), безработица (4), демонстрации (3), толерантность (3), разнообразие (3), o-là-là! (2). «Тошнота» Поля Сартра (1). Болтливый (36), гордый (33), дружелюбный (29).

Как видим из табл. 6, в ответах студентов ЭГ и КГ среди слов встречались не только существительные, имена собственные, но и прилагательные, глаголы и даже междометия, которые отражают скорее фольклорный взгляд на страну изучаемого языка. Лишь у малой доли студентов встречается в ответах более глубокое видение реалий, более конкретные примеры французской действительности. Например, такие слова, как Пятая республика, «Тошнота» Ж.-П. Сартра, демонстрации,

забастовки встречаются лишь у 7 % студентов экспериментальных групп и у 8 % студентов контрольных групп.

Метакультурный компонент

В начале опытно-экспериментальной работы в экспериментальных и контрольных группах был зафиксирован приблизительно одинаковый уровень сформированности метакультурного компонента СКК (таблица 7).

Таблица 7 – Метакультурный компонент (поисковый этап)

Контрольные группы	Экспериментальные группы
Hugo, Curie, Balzak, Lafontaine, Descartes, Aznavour, Stendal, Eiffel, Monet, Napoléon, Louis XIV, Sartre, Sagan, Camus, Renoir, Dumas, Vanessa Paradis, Gérard Dépardieu, Yves Saint Laurent, Coco Chanel, Christian Dior, Ingrid. 14 juillet Prise de la Bastille 1812 Napoléon en Russie Lyon, Marseille, Nantes, Bordeaux, Strasbourg, Reims, Grenoble, Corse.	Balzac, Hugo, Dumas, Voltaire, Camus, Marie-Antoinette, Renoir, Monet, Manet, Picasso, Charles de Gaulle, Alain Delon, Jean Reno, Joe Dassin, Zaz, Jacques Prévert. 14 juillet Prise de la Bastille. 25 décembre Noël. Amiens, Nice, Lyon, Strasbourg, Bordeaux, Marseille, Versailles, Normandie.

Из табл. 7 мы видим, что большинство студентов указывают имена известных деятелей Франции, при этом знания также носят довольно поверхностный характер в большинстве случаев: указываются имена современных певцов, актеров. Отметим наличие затруднений в знаниях важных событий, произошедших во Франции. Помимо Великой Французской революции, подавляющее большинство студентов затрудняются с ответом. Среди названий городов ошибочно указывают названия регионов: Corse, Normandie.

Интерпретационный компонент

В начале ОЭР мы предложили написать эссе «Расскажите о Франции и французах студентам, которые планируют в будущем поехать учиться в эту страну».

В подавляющем большинстве работ как в экспериментальных, так и в контрольных группах наблюдается множество стереотипов.

Вот некоторые примеры из эссе:

1) Что касается французов, они *абсолютно убеждены в собственном превосходстве*. «Для француза одна из основных радостей жизни – совместный семейный обед или ужин». «Франция – страна любви, искусства».

2) Зайдя в магазин, *вас никогда не оставят без внимания*, продавцы здесь учтивы и радушны, сделают все, чтобы вы вышли от них с улыбкой на лице.

3) Для французов *свобода – это одна из высших ценностей и синоним счастья*, поэтому они так трепетно к ней относятся.

4) …любой человек, которому вы попробуете предложить взятку *непременно вас сдаст*.

5) *Французы очень вежливы и приветливы*, предпочитают разговаривать на французском языке.

В своих рассуждениях, студенты опираются на собственное мнение, используют много обобщений, упрощений, стереотипов. Отсутствуют ссылки на статистические данные, информацию энциклопедического плана, цитаты экспертов. Это позволяет сделать вывод, что большинство студентов (81 % в контрольных группах, 82 % в экспериментальных группах) имеет начальный уровень сформированности интерпретационного компонента СКК.

Личностный компонент

В контрольных и экспериментальных группах примерно одинаковое пропорциональное распределение по *уровням ригидности*, при этом большая часть студентов имеет средний уровень ригидности. В контрольных группах: 27,5 % студентов – низкий уровень ригидности, 72,5 % – средний уровень ригидности. В экспериментальных группах: 27 % студентов – низкий уровень ригидности, 73 % – средний уровень.

По уровню эмпатии также зафиксировано примерно равное распределение в КГ и ЭГ. Низкий уровень: у 27,5 % студентов КГ и у 25 % обучающихся в ЭГ. Средний уровень: соответственно 64 и 66 %. Высокий уровень: 8,5 и 9 %.

Наблюдается примерно одинаковое пропорциональное распределение по уровням потребности в общении. Большинство студентов имеют средний уровень

потребности в общении: 76 % студентов в контрольных группах и 75 % студентов в экспериментальных группах. Низкий уровень соответственно у 4 % в КГ и 7 % в ЭГ. Высокий уровень: 20 % в КГ и 18 % в ЭГ. Обратим внимание, что ряд студентов имеет низкий уровень по данному показателю. Это говорит о том, что выбор студентом факультета иностранных языков не свидетельствует о высоком уровне развития общительности данного студента.

Информационно-коммуникационный компонент

Мы провели опрос, в котором попросили студентов оценить свой уровень владения информационно-коммуникационными технологиями, их использование для изучения иностранных языков и освоения национально-культурной специфики стран. Зафиксированы примерно равные показатели в КГ и ЭГ. В КГ: низкий уровень – у 12 % студентов, средний – 64 %, высокий – у 24 %. В ЭГ: низкий уровень – у 11 %, средний – у 66 %, высокий – 23 %.

Общий уровень сформированности информационно-коммуникационного компонента большинства студентов КГ и ЭГ – это уровень независимого пользователя (средний уровень).

Как выяснилось, более половины студентов имеют технические ограничения для работы в дистанционном режиме. В списке программ и инструментов, с которыми они работают, все студенты выбрали электронную почту и социальные сети. Половина из них также владеет сервисом Google документ. Четверть студентов – Power Point, Excell, Photoshop.

Заметим, что мы можем дополнить представление об уровне сформированности СКК по информационно-коммуникационному компоненту данными проведенного опроса на факультете иностранных языков, в котором вместе с другими участвовали студенты экспериментальных и контрольных групп. 95,9 % студентов ежедневно пользуются социальными сетями. 83,8 % студентов используют социальные сети для изучения иностранного языка. 47,3 % студентов обучаются в электронном университете Moodle.

Самообразовательный компонент

Мы зафиксировали уровень сформированности данного компонента СКК. По самооценке студентов эти показатели примерно одинаковые в экспериментальных и контрольных группах. КГ: 30 % – низкий уровень (начинающий пользователь), 60 % – средний уровень (независимый пользователь), 10 % – высокий уровень (опытный пользователь). ЭГ: соответственно 32, 57 и 11 %. Данные показатели совпадают с оценкой преподавателей, работающих со студентами КГ и ЭГ.

В ***формирующем этапе*** опытно-экспериментальной работы приняло участие 47 студентов в контрольных группах, 44 студента – в экспериментальных группах. В экспериментальных группах социокультурная компетенция студентов формировалась в образовательной франкоязычной среде электронного курса «Социокультурный портрет Франции».

Формирование социокультурной компетенции студентов строилось с опорой на интегративный подход, разработанный нами в теоретической части диссертационного исследования на основе синтеза ключевых теоретических положений франкоязычных исследователей.

Мы реализовывали на практике теоретические положения интегративного подхода, выстраивая материалы и задания к ним в соответствии с ними. Рассмотрим последовательно эти положения и их реализацию в электронном курсе, в котором создавалась образовательная франкоязычная среда для формирования социокультурной компетенции студентов-лингвистов.

Первое положение заключается в том, что студент выступает исследователем иноязычной культуры. В качестве инструментов познания культуры он использует научные методы социальных и гуманитарных наук.

Необходимо развивать умения студентов выявлять социокультурные факты в аутентичных документах, формулировать гипотезы по поводу различных культурных проявлений, анализировать и сопоставлять, конструировать социокультурное знание.

В ходе опытно-экспериментальной работы в образовательной франкоязычной среде Moodle студенты использовали методы социально-гуманитарных наук, а именно:

– изучали иноязычную культуру через опрос носителей языка для выявления коннотаций культурно-окрашенных слов; совместно составляли глоссарии слов-реалий и культурно-окрашенных слов;

– использовали метод ассоциограмм для выявления стереотипов о франкоязычной культуре;

– наблюдали за вербальным и невербальным поведением членов разных социальных групп (в видеосюжетах) для выявления сценариев взаимодействия;

– использовали разные типы дидактических материалов, рассматриваемых в качестве дискурсов;

– учились прочитывать франкоязычную культуру с антропологической точки зрения, выделяя культурное и индивидуальное.

Строилась совместная работа студентов с использованием элементов «Форум» и «Семинар». Студенты обсуждали между собой выявленные в аутентичных документах социокультурные факты, формулировали гипотезы по поводу различных культурных проявлений, сопоставляли их, приходили к общему мнению.

Приведем несколько примеров реализации данного положения на практике. Студентам было предложено понаблюдать за вербальным и невербальным поведением французов через просмотр видеосюжетов и дать анализ культурных кодов, представленных в них. На рисунке 3 представлено задание: видеосюжет о приветствиях.

Рисунок 3 – Культурные коды (пример)

Анализируя содержание данного видеоматериала, студенты учились понимать культурные коды приветствий во Франции, отличающиеся от принятых в их родной культуре.

Другой пример: студентам предлагается просмотреть короткометражный фильм *Comme un air* и проанализировать видеосюжет, используя следующие критерии: характеристика квартала, в котором происходит действие; профессия и социальный статус персонажей; культурные коды, которые можно наблюдать. По каждому из критериев студенты должны дать обоснование и обсудить с однокурсниками.

Следующий пример задания представлен на рисунке 4.

Рисунок 4 – Глоссарий культурно-окрашенных слов, слов-реалий, аллюзий

На рис. 4 представлен фрагмент глоссария культурно-окрашенных слов, разработанный студентами экспериментальных групп. Составление глоссариев – это один из методов исследования иноязычной культуры, применение которого обеспечивается дидактическим потенциалом среды Moodle.

Все описанные методы социально-гуманитарных наук позволяют студенту построить социокультурное знание и лучше понять национально-культурную специфику стран изучаемого языка.

Реализация первого положения интегративного подхода тесно связана со следующим, так как для формирования социокультурной компетенции необходима целенаправленная систематическая работа над выявлением скрытых смыслов и преодолением стереотипного восприятия.

Согласно второму теоретическому положению интегративного подхода выявление скрытых смыслов и аллюзий позволяет приобщиться к культуре, рождает у студентов чувство сопричастности к иноязычной культуре. Ключ к пониманию имплицитных смыслов иноязычной культуры – знакомство с культурно-окрашенными словами, идиоматическими выражениями. Требуется целенаправленная систематическая работа над преодолением культурных стереотипов, возникновение которых связано с особенностями восприятия человека.

В этом направлении осуществлялась работа с идиоматическими выражениями, статьями и рекламными слоганами.

Ресурсы и элементы Moodle дают разнообразные технические возможности для работы с аутентичными документами и их оформления. Студенты могут использовать информационно-коммуникационные технологии, разнообразные ресурсы и программы для творческого решения поставленных задач. Пример студенческой работы представлен на рисунке 5.

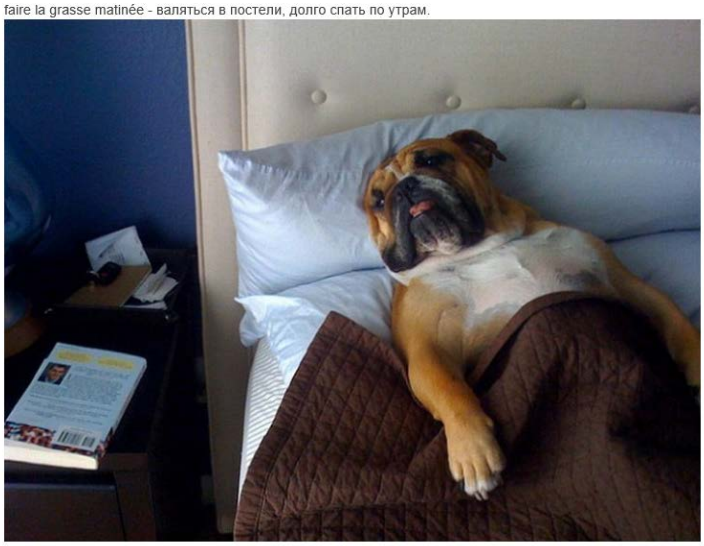


Рисунок 5 – Работа с идиоматическими выражениями (пример студенческой работы)

На рис. 5 представлен лишь один пример студенческой работы, который свидетельствует об эмоциональном отношении и чувстве юмора обучающихся, что способствует приобщению их к иноязычной культуре.

Работа с идиоматическими выражениями, реалиями и культурно-окрашенными словами включала не только данный вид заданий. Студенты искали взаимосвязи с родной культурой, делая перевод идиоматических выражений (пословиц, поговорок, расхожих истин). Цитата из работы: «Недавно узнала, что есть такой вид одежды, как шазюбль. Это слово имеет неясную этимологию, но может происходить от chasuble: 1) риза; фелонь 2) (широкая) одежда без рукавов с двумя полами. Как оказалось, этим словом можно называть любую одежду с относительно длинными полами». Безусловно, поиск таких связей между языками и культурами через работу со словами-реалиями и культурно-окрашенными словами способствует развитию чувства сопричастности с изучаемой культурой.

Для выявления стереотипов о другой культуре отправной точкой послужило составление ассоциограмм с Францией, французами, Франкофонией.

Последующая работа предполагала просмотр видеозаписей о культурных клише о Франции и французах, прослушивание аудиозаписей высказываний русских студентов по поводу существующих стереотипов о стране изучаемого языка, обсуждение в форуме темы «Стереотипы – это хорошо или плохо?». Кроме

того, студенты работали с текстами французских песен и статьями из прессы, выявляя в них культурные стереотипы.

Затем студенты смотрели и слушали лекцию об ошибках восприятия (Рисунок 6).

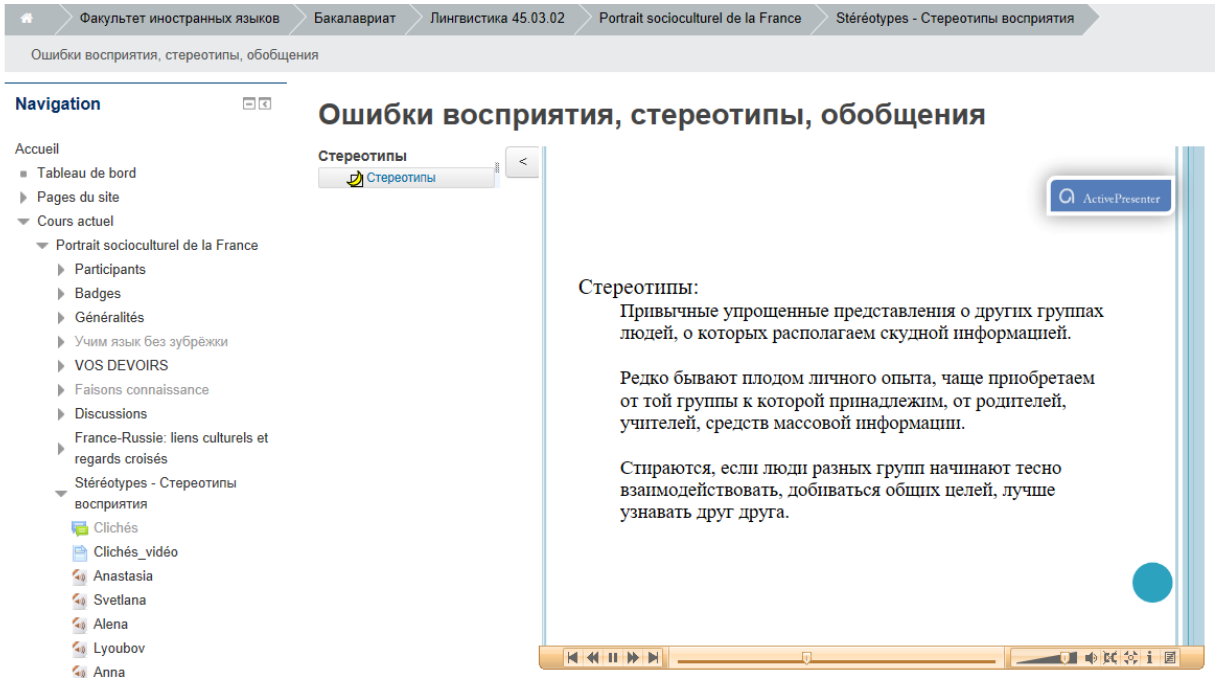


Рисунок 6 – Лекция об ошибках восприятия

Лекция составлена в Active Presenter. По ходу лекции встречаются вопросы на понимание содержания. Только ответив на них, студент может смотреть и слушать лекцию дальше. В конце лекции студентам предложено поразмышлять по поводу того, какие ошибки в восприятии французов и Франции они допускают, написав эссе. Цель данного направления работы: донести до студентов мысль: то, что мы воспринимаем как социокультурный факт, на самом деле есть лишь только наше представление о культуре.

Отдельная работа проводилась над стереотипным восприятием стран Франкофонии (Канады, Швейцарии, Бельгии и др.). После выявления ассоциаций студентов была организована проектная деятельность по изучению национально-культурной специфики этих стран.

Преодолению культурных стереотипов способствует работа по интерпретации комплексности социокультурных явлений, поэтому второе положение интегративного подхода тесно связано со следующим.

Третье теоретическое положение заключается в этапности работы с социокультурными фактами, представленными в аутентичных документах: от наблюдения к интерпретации. Выделяется три типа документов-дискурсов (Ж.-К. Беакко), сочетание которых позволяет предоставить студенту ключи к пониманию комплексного характера общества. Аутентичный документ не должен становиться средством для развития только устной речи студентов. Его содержание должно использоваться для формирования социокультурной компетенции.

Эта идея нашла свое отражение на практике при написании эссе. Студенты должны были самостоятельно находить и использовать разные типы документов-дискурсов. К документам первого типа дискурса относятся невербальные средства: изображения, фотографии, телефонные справочники и т.п. Знакомство с ними дает общее представление о изучаемом социокультурном факте. Документ-дискурс первого типа служил отправной точкой для знакомства с данным фактом. Непременно необходимо включать документы-дискурсы второго типа (дискурс общественных наук: энциклопедические сведения, учебники, статистическая информация и т.п.) и третьего типа (дискурс событий и индивидов: интервью, свидетельства очевидцев, воспоминания и т.п.). Студенты сами искали в Интернете данные типы документов-дискурсов и на их основе писали эссе. Приведем в качестве примера несколько предложенных тем:

- «Специфика французского кафе»;
- «Терроризм во Франции»;
- «Семья – ценность во Франции?»;
- «Почему мы считаем, что французы – вежливые?»;
- «Рестораны быстрого питания в стране с гастрономическими традициями»;
- «Консьерж во Франции».

Размышляя на эти темы, исследуя франкоязычную культуру, студенты, разумеется, сравнивали ее с родной культурой. Поэтому реализация третьего положения интегративного подхода связана со следующим.

Исследование другой культуры соотносится с родной культурой студента. Необходимо делать акцент не только на отличительных, ярких аспектах иноязычной культуры, но и находить сходства культур. Знакомство с другой культурой дает возможность пересмотреть свои собственные взгляды, убеждения, привычки, развить менее этноцентричное отношение к культуре, иное качество слушания.

Для реализации данного положения студенты проводили сопоставительные исследования родной и франкоязычной культуры, результаты оформляли в виде эссе и аудиофайлов, размещали в элементе «Задание», обсуждали их в форумах.

Среди тем для размышлений были представлены следующие:

– «Патриотизм»;
– «Привычки питания в России и Франции»;
– «Отношение к бабушке в России и Франции»;
– «Что общего у молодежи России и Франции?».

Также в электронный курс включены темы, относящиеся к ярким проявлениям французской культуры, но приглашающие студентов критически переосмыслить их, задуматься, узнать историю социокультурных фактов и расширить кругозор: «Берет», «Круассан», «Вино», «Консьерж», «Багет», «Петух», «Каннский кинофестиваль», «Премия Гонкур», «Скоростной поезд TGV», «Велогонки», «Улитки», «Петанк» и др.

Реализация теоретических положений интегративного подхода в образовательной франкоязычной среде Moodle способствует формированию компонентов СКК.

В ходе опытно-экспериментальной работы было замечено, что само по себе обучение в образовательной среде Moodle не обеспечивает формирование самообразовательного компонента. Однако от развития этого компонента во многом зависит сформированность всех остальных компонентов СКК, поскольку доля самостоятельной работы студентов в электронном обучении значительно выше по сравнению с аудиторной работой. В связи с этим необходимо развивать дополнительно самообразовательный компонент.

Последовательная работа над развитием данного компонента включала в себя наблюдение за участием студентов в электронном курсе Moodle, педагогическое сопровождение преподавателя-тьютора, выполнение студентами задания по рефлексии относительно стратегий обучения в виртуальной среде Moodle.

Наблюдение за работой студентов выявило, что лишь небольшой процент студентов выполняет задания сразу же, около 50–60 % студентов выполняют в срок или чуть позже и примерно 30–40% студентов откладывают выполнение заданий на конец семестра. Отчасти это объясняется техническими трудностями: отсутствием или неполадками компьютера, невозможностью работы с компьютером в библиотеке. Такие причины выявлены в 5 % случаев. Обычно эти студенты справляются с заданиями в конце семестра.

Анализ результатов наблюдения за работой студентов в Moodle дан в таблице 8, где представлены трудности, возникающие в работе в любом электронном курсе. Однако их учет крайне важен, поскольку если студенты оказываются не включенными в образовательный процесс в Moodle, в итоге, у них отсутствуют приращения по компонентам СКК.

Таблица 8 – Наблюдение за работой студентов в Moodle

Наблюдаемое явление	**Интерпретация**
Не все студенты выполнили то, что от них требовалось, а некоторые студенты вообще не выполнили задание	Встреча и разговор на аудиторном занятии показали, что не все поняли, что надо было сделать
Активно работают лишь несколько человек. Часть студентов выпадает из процесса электронного обучения	Впоследствии оказалось, что те, кто не участвовал в электронном курсе, отставали по многим предметам, а некоторые из них были в списках на отчисление из вуза
Нет обратной связи со стороны студентов. Вопросы преподавателя остаются без ответов	Студенты редко проверяют электронную почту. Возможно, для них непривычна такая форма общения с преподавателем, и они испытывают трудности

Окончание табл. 8

Обращаясь в письмах, студенты забывают поздороваться. Бывают письма, в которых задание просто отправляется приложением	Не научены эпистолярному стилю общения
В форуме нет дискуссии. Студенты выкладывают свои работы-эссе или высказывают своё мнение, но нет обсуждений на языке	Отсутствие мотивации общаться с теми, с кем хорошо знаком, на темы, которые уже обсуждали в других контекстах. Нет сплоченности в группе, нет доверия, боязнь высказывать своё мнение, скрытность. Студенты имеют возможность общаться с носителями языка в социальных сетях
В тесты были включены открытые вопросы, поэтому студент не получает результат в момент прохождения теста, ему приходится ждать ответа преподавателя	Открытые вопросы важны с той точки зрения, что в них студент проявляет себя, высказывает своё мнение
Большинство студентов выполняют задание в последний день или в ночь накануне срока сдачи. В итоге, во-первых, не всегда достойное качество работ. И во-вторых, невозможно строить обсуждения в форумах, если все делают в последний момент	У студентов не сформированы навыки планирования своего времени.

Как видим из табл. 8, в работе студентов выявляется ряд трудностей организационного и психологического плана. Для разрешения возникших трудностей мы использовали следующие приемы:

1) Предупреждать возникновение возможных трудностей еще до начала работы над заданием. Обеспечивать постоянное сопровождение. Помнить о том, что у студентов может быть барьер в общении с преподавателем: они могут не решаться задать вопрос, думая, что он сочтёт их не очень умными, и т.д.

2) Устанавливать обратную связь через социальные сети. Студенты редко пользуются электронной почтой, но почти все они находятся в социальных сетях

24 часа в сутки (через мобильную связь). Важно также обращаться не ко всем студентам сразу, а адресно, потому что, когда преподаватель пишет группе, каждый может подумать, что это сообщение предназначается не лично ему и отвечать не обязательно.

3) Постоянно держать контакт, особенно с теми, кто не включается в работу. Здесь нужно проявить такт и благожелательность, чтобы студент почувствовал, что к нему обращаются не с критикой, не с тем, чтобы наказать, а чтобы помочь присоединиться к группе.

4) Использовать опросы (инструмент Moodle) для своевременного выявления интересов студентов и корректировки педагогического сценария. Это позволяет продумать, какой именно тип заданий использовать. В одних группах интереснее задумывать проекты, в других – обсуждение текстов, в иных группах – творческие задания (эссе и коллективные сочинения) и т.д.

5) Проявлять чувство юмора. Студенты живо откликаются на него.

Вместе с тем обнаружены положительные моменты работы в Moodle для студентов:

– Студенты раскрывают себя с новой стороны. То, что незаметно в аудиторной работе, открывается в письменных работах в электронном курсе: их интересы, мысли, ценности.

– «Слабые» студенты показали себя с неожиданной стороны. Если в аудиторной работе они были незаметными, то в Moodle проявили себя как активные участники, порой первыми выполняли задания.

Проведенный анализ результатов наблюдения побудил нас разработать задание, направленное на повышение осознанности и включенности студентов в процесс электронного обучения в Moodle. Студентам было предложено задание-эссе, в котором они размышляли над собственными стратегиями электронного обучения. Это задание было сформулировано следующим образом:

«В электронном обучении очень важно разработать свои собственные ***стратегии обучения***. Если при аудиторной работе преподаватель регулирует время выполнения заданий, последовательность упражнений, предлагает материал

и типы заданий, то в электронном обучении преподаватель только задает конечные сроки, и студенту необходимо самостоятельно простроить свое время, чтобы успешно выполнить задание, качественно и в срок. У вас уже есть небольшой опыт работы в Moodle. Поделитесь своими мыслями, трудностями и путями их преодоления. Расскажите о своей стратегии обучения. Что такое стратегия обучения?

У вас есть цель – освоить курс. Эта цель связана с рядом мелких задач. Каковы они?

Цель также ***связана с мотивацией***. Что побуждает вас учиться в курсе и завершить его? Что делать, если мотивация утрачена? Какие могут быть приемы самомотивации?

Цель ***связана с результатом***. Что для вас является результатом обучения в этом курсе? Как он связан с вашей будущей профессиональной жизнью? С вашим личностным развитием? С приобретением новых качеств и умений, которые пригодятся в жизни независимо от места работы?

Для достижения цели важно ***правильно организовать свое время***. Как вы планируете свое время? Выделили ли вы в своем расписании время для занятий в электронном курсе? Откладывать на последний момент – эффективно? Что изменится, если вы станете выполнять задания заблаговременно? Как вы себя будете чувствовать? Что вы знаете о тайм-менеджменте? Какие правила тайм-менеджмента вы можете применить в своем обучении?».

Полученные ответы дали нам возможность увидеть трудности студентов, отметить низкий уровень сформированности самообразовательного компонента и вместе с тем желание работать над его развитием, устойчивой мотивацией к работе в данном электронном курсе.

Свои трудности в организации самостоятельной работы и самодисциплины студенты объясняют следующими причинами:

Во-первых, они отмечают ***острый дефицит времени***. Ответы студентов очень наглядно характеризуют эту ситуацию:

«Являясь студентом, я не могу правильно распределять время, *все оставляю на последний день*. И это получается случайно. В университете много всего происходит, студенты ищут себя, не забывая о том, что сейчас лучшее время в их жизни. *Стараясь ухватиться за все, мы не успеваем нигде*. Если я говорю о себе, то я перепробовала все: делать все заблаговременно, составлять план и т.п. Но ничего из этого не помогло, планы не всегда сбываются, а делая все заблаговременно, забываешь быстрее. Основная проблема всех студентов конечно же – лень. Иногда, не успевая ничего, пытаешься делать задание на других парах, но от этого делаешь хуже себе. *Слишком много заданий, слишком мало времени, каша в голове*, так обычно и проходит каждый день».

Вторая причина тесно связана с первой: ***неумение планировать свое время*** и откладывание на последний момент.

«Свое время я чаще всего не планирую. У меня *нет ни блокнота с моим расписанием, ни даже самого безобидного эксельчика*. Дела, которые нужно выполнить, держу в голове. Посему часто о них забываю. Для выполнения заданий в электронном курсе я старалась выделять время. Однако ввиду моей *дурной привычки откладывать все на последний момент* часто отступала от выбранного мною примерного расписания занятий. Откладывать на последний момент для меня пока что самая эффективная стратегия ввиду того, что выполнение заданий заблаговременно я пока что попробовать не успела. Ведь проблемы нужно решать в порядке их поступления? Нельзя ответить однозначно», – рассуждает о своих трудностях студентка экспериментальной группы.

Ей возражает другая студентка, выполнявшая все задания в числе первых и преуспевающая по многим предметам:

«Можно сразу отметить, что *выполнять все в последний момент – неэффективно*. И этому есть несколько причин: нет гарантии, что вы успеете, нет возможности проверить правильность выполнения задания, и в большинстве случаев *такое выполнение не приводит к качественному результату*. Есть такая наука как тайм-менеджмент. Ее объектом как раз и является планирование для сохранения большего количества времени и поиска большего времени для отдыха.

Есть хорошая книга, которую стоит прочитать тем, кто ничего не успевает: "Тайм-драйв" Глеба Архангельского. Но если говорить вкратце, то самый простой инструмент для организации времени – ежедневник или в наше время даже приложение на телефон, желательно с напоминаниями. Так можно проще разбить дела на важные, менее важные и более долгосрочные и выделить на них определенное количество времени».

Большинство студентов согласны с тем, что важно уметь планировать время и сожалеют о том, что это умение у них не сформировано:

«Освоение курса способствовало тому, что *я начала больше ценить время, а также поняла, что совсем не умею его распределять*. Распределение времени – *важнейший навык в профессиональной деятельности*, над этим мне и стоит поработать»;

«Я не составляю никакого расписания для выполнения заданий, выполняю, когда есть возможность. Однако, *чем раньше его выполняешь, тем больше удовлетворения*, так как есть чувство свободы, что ты никуда не опаздываешь и все под контролем».

Третья причина связана с неумением студентов ***выделить важные задачи***, которые требуется выполнить в первую очередь, и второстепенные, которые можно отложить на более позднее время:

«Мне все еще нужно работать по организации труда, когда у меня все задачи *одинаково важны, но времени выделено недостаточно*».

Четвертая причина состоит в ***трудности совмещать работу в электронном курсе и аудиторную работу по остальным дисциплинам***:

«Для меня оказалось трудным *совмещать остальные дисциплины и самостоятельное освоение курса*. Однако я считаю, что именно такие разделения развивают организованность и собранность».

Пятая причина: студенты указывают на ***возрастание тревожности***, мешающей справляться с выполнением заданий, которые постепенно накапливаются в течение семестра:

«К концу семестра появляется *всё больше учебных забот, даже в некотором смысле переживаний*. Параллельно мы имеем несколько дисциплин и стараемся выполнять все задания в срок, но порой может так и не получаться»;

«Если же задания были лимитированы временем, то, безусловно, я не откладывала их на потом, так как *наличие невыполненных обязательств очень негативно влияет на мое психологическое состояние*».

Выявленные причины свидетельствуют о том, что студентам нужна помощь в развитии самообразовательного компонента. С другой стороны, трудности, связанные с неумением организовать время и справиться с негативными эмоциями и переживаниями, компенсируются за счет высокой мотивации к обучению. Для одних мотивация связана с желанием получить зачет (курс по выбору, необязательный). Для других этот курс представляет личный интерес для развития общей культуры, знания социокультурных особенностей Франции, развития эмпатии. Следует отметить, что в целом студенты владеют техниками ***самомотивации***:

«Я верю в то, что *любое усилие*, даже самое незначительное, *приносит свои плоды* либо в краткосрочной, либо в долгосрочной перспективе. Эта установка также помогает лично мне справиться с потерей мотивации», – говорит одна студентка.

Другая делится своими техниками:

«Что касается мотивации обучения, она происходит из *желания знать больше о другой стране, дабы не стать пленником предрассудков и невежества*. Если же мотивация утрачена, то есть несколько способов замотивировать саму себя. Например, *придумать себе награду за выполнение*. Это может быть что-то вкусное или просто возможность посмотреть пару серий любимого сериала с чистой совестью, как награду. Также можно *подробнее изучить задание и найти в нем что-то интересное*, придумать, как его сделать творчески. Тогда желания выполнить его будет больше. Ну и, наконец *сделать задание более личным*. То есть *не выполнять его механически*, а задуматься о проблеме, которая содержится в вопросе, подумать о своем отношении к этому. Тогда *выполнение задания станет*

твоей личной проблемой, а что делается для себя, то делается более тщательно и усердно»;

«А так как *человек – существо по природе любопытное, он начинает читать по теме, не относящейся к заданию*, но к Франции больше», – отмечает третья студентка, для которой любознательность является мощным источником мотивации.

Некоторых студентов мотивирует значение приобретаемых знаний для их будущей жизни независимо от профессиональной деятельности:

«Для моего личностного роста курс также полезен, поскольку задаются вопросы, например, о стереотипах, о патриотизме, *это заставляет задуматься и исследовать самого себя* на предмет отношения к тем или иным вещам. Независимо от профессиональной деятельности *эти знания пригодятся в жизни*, так как они расширяют кругозор, а *лучшее знание чужой культуры помогает,* во-первых, *оценить свою*, во-вторых, стать более толерантным».

Для некоторых студентов выполнение заданий, представленных в курсе, стало возможностью приятно провести время:

«Не знаю, хорошо это или плохо, но я относилась к нему как к чему-то, что *дает мне больше позитива, чем выполнение заданий по другим дисциплинам*. Выполнение тестов *приносило мне удовольствие*, поэтому я обращалась к ним, когда *мне надо было немного разгрузить свой мозг* после выполнения какой-либо муторной теоретической работы, чтобы после с легкой головой приступить к другим заданиям».

«Само построение курса и тематика материалов были для меня стимулами выполнения заданий. *Пройдя тот или иной тест, я узнавала что-то новое из уклада жизни французов*, или дополняла свои фактические знания деталями, что давало мне более полную картину», – соглашается с ней другая участница экспериментальной группы.

Все эти ответы свидетельствуют, что ***умение студентов поддержать свою мотивацию*** является важным фактором успешного обучения в Moodle.

Преподаватель-тьютор со своей стороны также может помогать студентам развивать самообразовательный компонент. Нам представляется крайне важным обсуждать со студентами их собственные ***стратегии обучения***. Это можно делать в форуме. Такие встречи-обсуждения целесообразно делать в начале обучения, а затем вернуться к ним в середине и подвести итог в конце обучения. На наш взгляд, один семестр – довольно малый отрезок времени, чтобы сформировать высокий уровень самообразовательной компетенции, но выявленные нами трудности в подавляющем большинстве ответов студентов позволяют нам настаивать на необходимости целенаправленной работы по формированию этого компонента СКК.

Помимо обсуждений стратегий обучения, в ходе которых студенты познают что-то новое для себя из ответов своих одногруппников, важно рекомендовать студентам прочтение специализированной литературы, в которой они могут почерпнуть ценные знания по самоорганизации, планированию времени.

Другим направлением работы является поощрение студентов вести ежедневник. Это может быть организовано в виде конкурса: на лучший творчески оформленный ежедневник; через присвоение дополнительных баллов для получения зачета; вручение электронного значка студентам, научившимся планировать время и выполнять все задания в срок.

Таковы наши направления работы по развитию всех компонентов СКК в ходе опытно-экспериментальной работы в образовательной франкоязычной среде Moodle.

На **итоговом этапе** опытно-экспериментальной работы были проведены измерения уровней сформированности СКК студентов КГ и ЭГ по ее компонентам (Рисунки 7, 8).

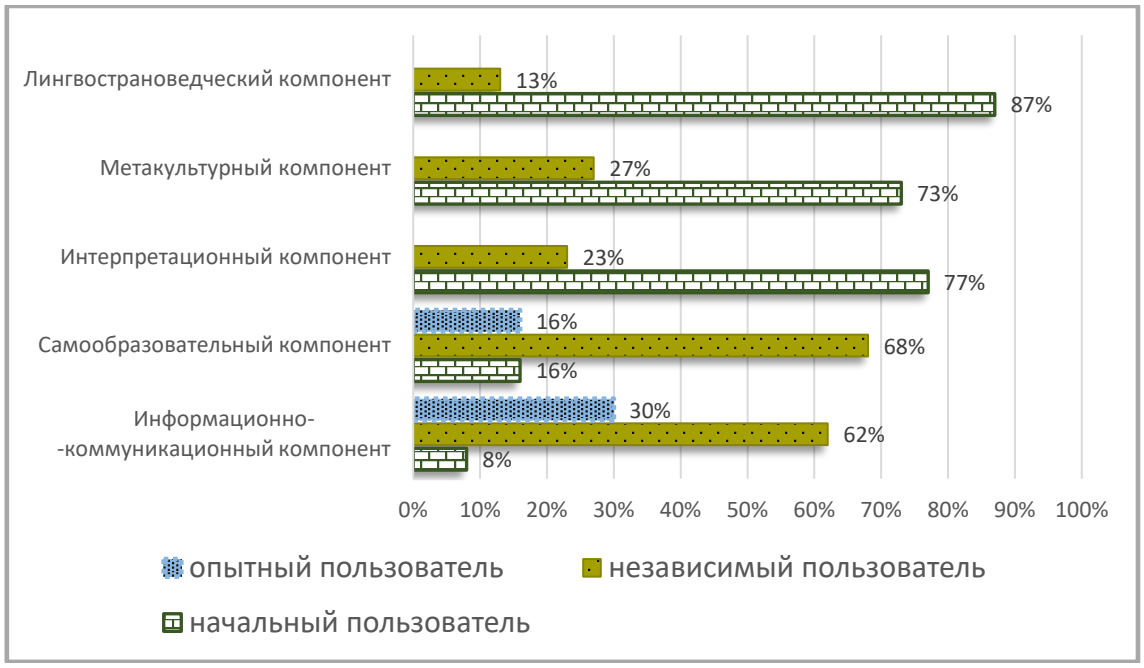


Рисунок 7 – Уровни сформированности компонентов СКК студентов в контрольных группах (итоговый срез)

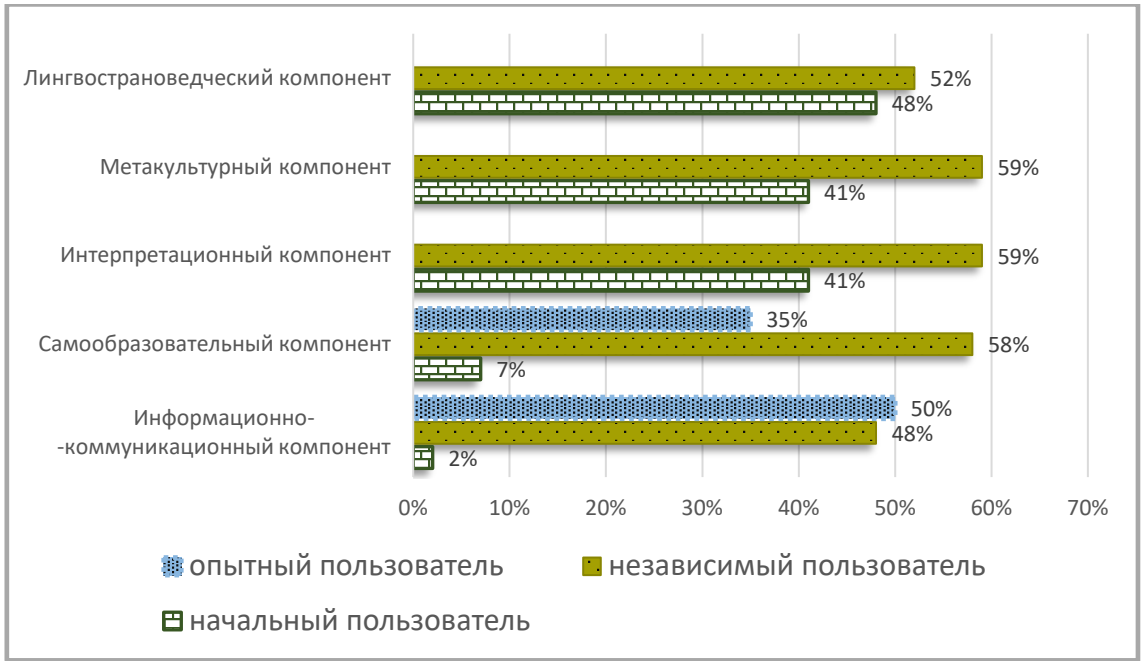


Рисунок 8 – Уровни сформированности компонентов СКК студентов в экспериментальных группах (итоговый срез)

Как видно из рис. 7, 8, в экспериментальных группах произошли значительные изменения: количество студентов с низким уровнем иноязычной социокультурной компетенции сократилось, тогда как количество студентов с уровнем независимого пользователя увеличилось: рост уровня метакультурного компонента у 34 % студентов, лингвострановедческого – у 45 %, интерпретационного компонента – у 41 % студентов, информационно-

коммуникационного – у 36 %, самостоятельного – у 39 %. По сравнению с началом опытно-экспериментальной работы уровень сформированности социокультурной компетенции студентов экспериментальных групп значительно изменился: те студенты, которые находились на уровне начинающего пользователя в начале опытно-экспериментальной работы, в конце перешли в группу независимого пользователя. В контрольных группах также произошли позитивные изменения, но они не столь значительны.

Что касается личностного компонента, значительных изменений в уровне эмпатии, потребности в общении и ригидности ни в экспериментальных, ни в контрольных группах не было обнаружено. Однако у студентов экспериментальных групп приращения по этим параметрам выше, чем у студентов контрольных групп. По уровню развития эмпатии зафиксированы изменения у 18 % студентов экспериментальных групп. Мы предполагаем, что это объясняется обсуждением в электронном курсе вопросов, связанных с проявлением и развитием эмпатии. В ЭГ по уровню потребности в общении отмечены приращения у 12 % студентов, по уровню ригидности – у 10 %. В КГ – соответственно 4 и 3 %. Относительно невысокие приращения по данному показателю могут объясняться тем, что для личностных изменений требуется продолжительное время.

Ниже приводится качественный анализ результатов ОЭР на итоговом этапе в контрольных и экспериментальных группах по компонентам иноязычной СКК.

Лингвострановедческий компонент

В таблице 9 представлены изменения по лингвострановедческому компоненту.

Таблица 9 – Лингвострановедческий компонент (итоговый срез)

Контрольные группы	Экспериментальные группы
Мода (45), кухня (45), вино (45), сыр (45), любовь (44), круассан (42), кофе (40), еда (40), рататуй (6), кускус (6), террористы (6), толерантность (6), арабизация (5)	Курить повсюду (23), социальное страхование (22), TGV (скоростной поезд) (22), pétanque (игра в шары) (22), высшие школы (21), ворчать (20), языковая политика (19), толерантность (18), нестабильность (17)

Окончание табл. 9

Безработица (36), консьерж (12) Красивая (40). Болтать (38)	Безработица (17), «обдуманные покупки» (l'achat résponsable) (1), «бедные работники, уровень дохода которых ниже прожиточного минимума» (travailleus pauvres) (1), «ребенок, которого родили для получения пособия» (enfant de l'allocation) (1)

Табл. 9 показывает, что на итоговом срезе ОЭР в ответах студентов контрольных групп значительных изменений не было выявлено, а в ответах экспериментальных групп возросло количество слов, отражающих реалии французской жизни, тенденции развития современного общества, отсылающих к актуальным темам, обсуждаемым во Франции.

Метакультурный компонент

В ЭГ были представлены более разнообразные факты. 42 студента из 44 изложили требуемое количество фактов. В КГ только около 40 % студентов смогли изложить 10 фактов, причем нередко в виде общих тем (например, Франсуа Олланд, десерты Франции, 2 тура региональных выборов во Франции). Большинство изложили 3–7 фактов, которые также часто сводились лишь к формулировке тем (административная Франция, политическая Франция, округи, география, культурная жизнь). Примеры ответов представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Метакультурный компонент

Контрольные группы	**Экспериментальные группы**
«Париж – столица моды». «Административная Франция». «Политическая Франция». «Культурная жизнь». «Десерты Франции».	«Спустя много веков Париж по-прежнему остается столицей моды, деля этот титул с такими городами, как Лондон, Милан и Нью-Йорк». «Консьерж в доме – не последний человек».

Окончание табл. 10

«2 тура региональных выборов Франции». «Французы предпочитают легкий ужин». «Символ Франции – петух». «Каждый год во Франции проходят велогонки Тур де Франс». «Популярный французский десерт – макарон». «Во Франции слишком много туристов».	«Петанк – очень непонятная для русского человека игра». «Французы не сгибают пополам багет, когда они покупают его». «История страны играет важную роль в жизни французов. Все, что касается национальной памяти, хранится и находит место в окружающей жизни (памятники, флаги, здания и т.д.)».

Из табл. 10 мы видим, что одни и те же факты излагаются с разной степенью глубины. В контрольных группах студенты дают простые, поверхностные формулировки фактов. В ответах студентов экспериментальных групп эти же факты интерпретируются более глубоко. Отметим также, что студенты экспериментальных групп не просто приводили факты, но и выражали отношение к некоторым фактам, интерпретировали их.

Интерпретационный компонент

Проанализировав работы студентов в экспериментальных группах, мы пришли к выводу о том, что подавляющее количество студентов научились преодолевать стереотипное восприятие страны.

Большинство студентов ЭГ избегает употребления обобщений и стереотипов при изложении социокультурных фактов жизни во Франции и в своих рассуждениях на социокультурные темы. В работах студентов *контрольных групп* стереотипы остаются. Ответы студентов КГ и ЭГ представлены в табл. 11.

Таблица 11 – Интерпретационный компонент

Контрольные группы	**Экспериментальные группы**
«Они ненавидят Германию и её культуру». «Французы не любят английский язык». «Французы любят свободу, но только для них самих».	«Все может измениться, но багет и сыры останутся навсегда». «Французы – такие же люди, как и мы, но их менталитет отличается, поэтому иногда сложно понять душу другого человека».

Окончание табл. 11

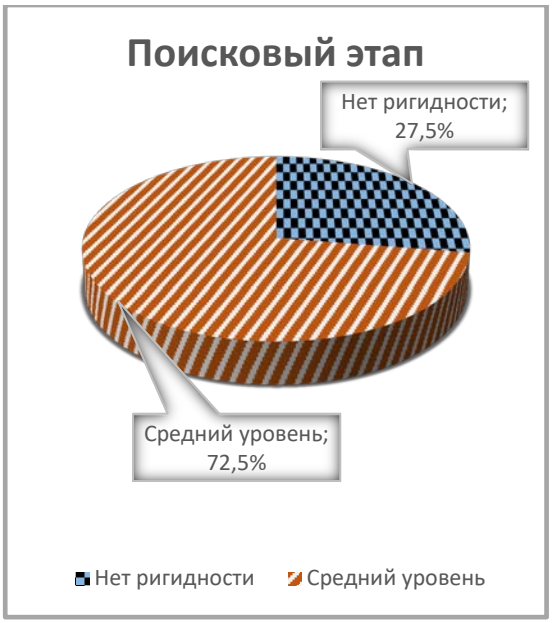
«Во Франции русские живут на Лазурном берегу». «Транспорт – дорогой». «Французы пьют вино почти каждый день». «Французы редко бреются ». «Французы пьют много кофе». «Многие французы интересуются спортом»	«Большинство стереотипов о Франции ничем не подтверждаются». «На самом деле французы не едят лягушек». «Круассан – не французского происхождения». «В 2013 г. Париж утратил статус столицы моды, уступив Нью-Йорку 0,5 %. Несмотря на это, Париж сохранил звание столицы высокой моды»

Из таблицы 11 видно, что в контрольных группах сохраняются стереотипы и обобщения. Ответы студентов экспериментальных групп отличаются более высоким уровнем интерпретации, сравнений. Студенты экспериментальных групп преодолевают стереотипы. Большинство из них научилось сравнивать, аргументировать социокультурные факты, их сходства и различия.

Личностный компонент

На следующих графиках показаны изменения, происшедшие в КГ и ЭГ в ходе опытно-экспериментальной работы по личностному компоненту: по уровням ригидности, эмпатии, потребности в общении (Рисунки 9–14).

Уровень ригидности



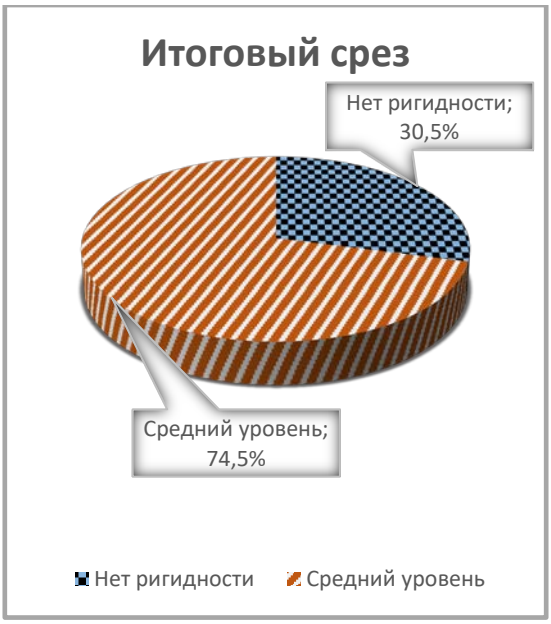


Рисунок 9 – Уровень ригидности в контрольных группах

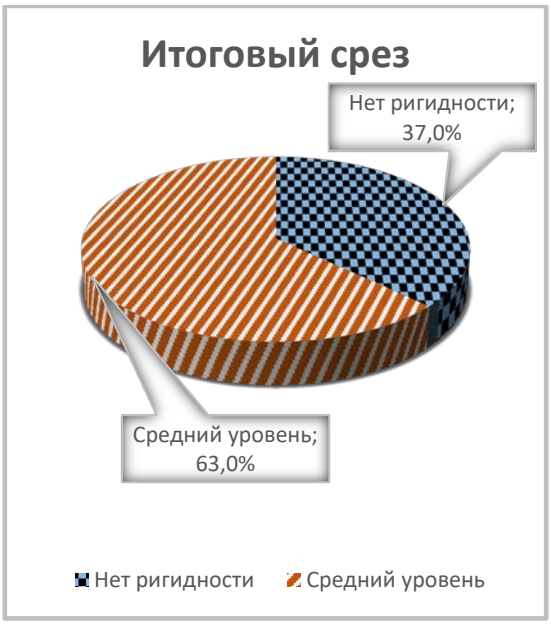


Рисунок 10 – Уровень ригидности в экспериментальных группах

Из рис. 9, 10 мы видим изменения уровня ригидности в КГ и ЭГ: в контрольных группах число студентов, у которых нет ригидности, увеличилось на 3 %, в экспериментальных группах – соответственно на 10 %.

Уровень эмпатии

На рис. 11, 12 представлены изменения по уровню эмпатии.

Рисунок 11 – Уровень эмпатии в контрольных группах

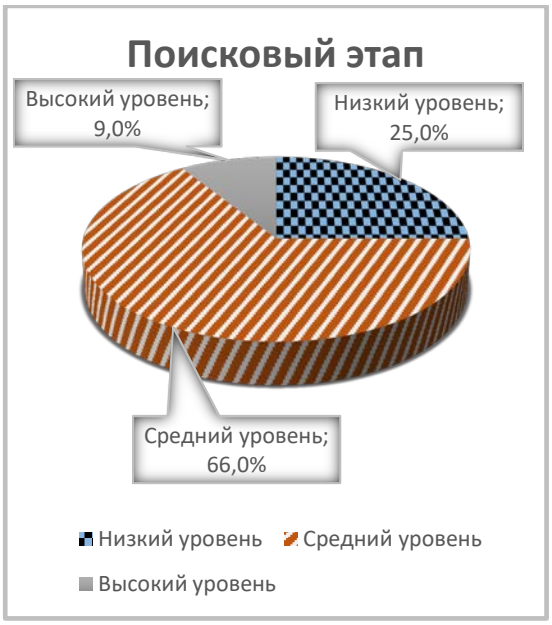


Рисунок 12 – Уровень эмпатии в экспериментальных группах

Рисунки 11, 12 показывают изменения по уровню эмпатии у студентов КГ и ЭГ. В экспериментальных группах уровень эмпатии увеличился у 18 % студентов: у 9 % студентов уровень эмпатии возрос от низкого до среднего и у 9 % студентов уровень эмпатии возрос от среднего до высокого. В контрольных группах приращения по этому показателю произошли у 4 % студентов от низкого до среднего уровня.

Уровень потребности в общении

На рис. 13, 14 представлены изменения по уровню потребности в общении.

Рисунок 13 – Уровень потребности в общении в контрольных группах

Рисунок 14 – Уровень потребности в общении в экспериментальных группах

Большинство студентов как в КГ, так и в ЭГ имеет средний уровень потребности в общении. В КГ замечены приращения по данному показателю у 4 % студентов: у 2 % студентов низкий уровень потребности в общении возрос до среднего уровня, у 2 % студентов средний уровень вырос до высокого уровня. В ЭГ – у 12 % студентов: у 4 % студентов низкий уровень потребности в общении возрос до среднего уровня, у 8 % студентов средний уровень вырос до высокого уровня.

Информационно-коммуникационный компонент

Анализ ответов студентов КГ и ЭГ позволил выявить, что более половины студентов имеют технические ограничения. Это явилось причиной затягивания с выполнением заданий. Также ряд трудностей был связан с использованием информационно-коммуникационных технологий для выполнения отдельных заданий: аудиозаписи своих высказываний, копировании текстов в Moodle и т.д. Эти трудности носят технический характер, но сказываются на выполнении заданий в срок.

В целом были выявлены изменения в уровне сформированности информационно-коммуникационного компонента СКК у студентов ЭГ и КГ. В ЭГ произошел значительный рост уровня сформированности информационно-коммуникационного компонента: у 27 % студентов средний уровень увеличился до

высокого, у 9 % студентов низкий уровень возрос до среднего. Всего у 36 % студентов зафиксированы приращения по данному компоненту.

В КГ – соответственно незначительные приращения у 10 % студентов: у 6 % студентов возрос средний уровень до высокого, у 4 % студентов – низкий до среднего.

Студенты экспериментальных групп, имели возможность освоить новые для них инструменты по созданию упражнений и заданий в сети Интернет: сервис https://learningapps.org/ для создания игровых упражнений, Hot Potatoes, Quizlet.

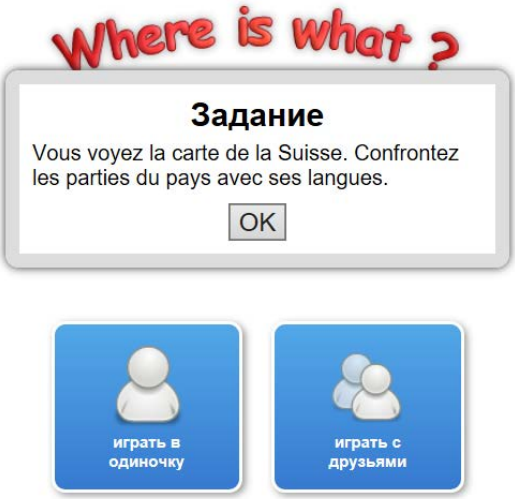


Рисунок 15 – Использование студентами интернет-сервисов для разработки заданий

На рис. 15 мы видим пример задания, созданного студентами ЭГ с использованием ресурса https://learningapps.org/. Отзывы студентов об использовании интернет-сервисов были весьма положительными. Они оценили пользу информационно-коммуникационных технологий для обучения и создания социокультурных заданий.

Самообразовательный компонент

Итоговый срез показал, что по самооценке студентов экспериментальных групп произошли положительные изменения: 25 % студентов повысили свой уровень с низкого (начинающий пользователь) до среднего (независимый пользователь), 14 % – со среднего уровня до высокого (опытный пользователь). В целом уровень повысился у 39 % студентов. В контрольных группах также имеются

изменения, но не такие значительные: у 14 % – с низкого до среднего, у 6 % со среднего до высокого. В целом – приращения у 20 % студентов КГ.

Итак, мы сравнили уровень сформированности СКК по ее компонентам в экспериментальных и контрольных группах и зафиксировали значительные положительные изменения в экспериментальных группах, что позволяет нам сделать вывод об эффективности формирования СКК в образовательной франкоязычной среде Moodle.

Вместе с тем изначально недостаточный уровень развития самообразовательного компонента и его значение при организации работы в образовательной франкоязычной среде Moodle обусловили необходимость разработки инструкций, помогающим студентам сформировать свои стратегии обучения, и методических рекомендаций (см. Приложение Д), ориентирующих преподавателей на построение совместной работы со студентами по формированию СКК в среде Moodle. Инструкции для студентов (см. Приложение Е) были составлены на основании рефлексии студентов, наблюдений преподавателей с привлечением франкоязычных научных источников [88], [92]. Разработанные нами инструкции и методические рекомендации призваны помочь студентам и преподавателям.

Выводы по второй главе

На предварительном этапе отработан инструментарий и составлена программа опытно-экспериментальной работы. ОЭР проводилась в три этапа: поисковый, формирующий и итоговый.

На поисковом этапе опрос, проведенный на факультете иностранных языков Томского государственного университета, позволил сделать вывод о наличии большого количества стереотипов и обобщений о Франции и французах, что приводит к искаженному восприятию страны и ее жителей. Франция в глазах студентов предстаёт как романтичная, красивая, интересная, захватывающая страна. Мы видим, что у студентов положительное восприятие страны. Очевиден интерес к изучению культуры Франции. Вместе с тем, за таким романтичным образом Франции стоят стереотипы и обобщения. Следовательно, требуется акцентирование внимания на интерпретационном компоненте социокультурной компетенции студентов-лингвистов.

В ходе опроса было выявлено, что студенты чувствуют себя сильнее именно в письменной речи на иностранном языке (48,6 % по сравнению с 18,9 % студентов, которые чувствуют себя сильнее в устной речи). Особенно показательно то, что на родном языке только 21,6 % опрошенных чувствуют себя сильнее в письменной речи. 60,8 % опрошенных любят писать сочинения. Отметим также, что те, кто не любят писать сочинения, объясняют это, главным образом, отсутствием идей или недостаточным количеством времени на обдумывание сюжета.

Все студенты пользуются социальными сетями, а подавляющее большинство – 95,9 % – каждый день. При этом 84,9 % опрошенных утверждают, что они используют социальные сети для изучения иностранного языка, а 47,3 % обучаются на электронных курсах в Moodle.

Из этого нам представляется логичным сделать вывод о том, что для большинства студентов письменная речь и письменное общение на иностранном языке привычны и не вызывают отторжения.

Результаты опроса были учтены при разработке электронного курса. Диссертантом создан электронный курс «Социокультурный портрет Франции», в

котором впоследствии осуществлялась апробация формирования иноязычной социокультурной компетенции студентов-лингвистов.

Для определения уровня сформированности социокультурной компетенции студентов, изучающих французский язык, диссертантом разработаны контрольно-измерительные материалы по каждому компоненту иноязычной социокультурной компетенции, представленные в виде тестов и опросников. По лингвострановедческому, метакультурному, интерпретационному компонентам составлены открытые вопросы и продуманы темы эссе. По информационно-коммуникационному и самообразовательному компонентам разработаны опросники для самооценки студентами. По личностному компоненту использованы методики, существующие в психолого-педагогической литературе: методика И. М. Юсупова (диагностика уровня эмпатии), методика «Диагностика ригидности» Г. Айзенка (определение уровня ригидности), тест О. П. Елисеева (определение потребности общения).

Для определения критериев уровней сформированности социокультурной компетенции за основу была взята шкала, предложенная К. Тардьё, в которой социокультурная компетенция представлена в ее взаимосвязи с компонентами языковой компетенции по уровням от А1 до С2 согласно Общеевропейской шкале уровней владения иностранными языками. Эта шкала расширена и детализирована диссертантом по компонентам иноязычной социокультурной компетенции.

Результаты ОЭР свидетельствуют о значительных изменениях, происшедших в экспериментальных группах: количество студентов с низким уровнем иноязычной социокультурной компетенции сократилось, тогда как количество студентов с уровнем независимого пользователя увеличилось: рост уровня метакультурного компонента у 34 % студентов, лингвострановедческого – у 45 %, интерпретационного компонента – у 41 % студентов, информационно-коммуникационного – у 36 %, самостоятельного – у 39 %. По сравнению с началом опытно-экспериментальной работы уровень сформированности социокультурной компетенции студентов экспериментальных групп значительно изменился: те студенты, которые находились на уровне начинающего пользователя в начале

опытно-экспериментальной работы, в конце перешли в группу независимого пользователя. В контрольных группах также произошли позитивные изменения, но они не столь значительны.

Что касается личностного компонента, значительных изменений в уровне эмпатии, потребности в общении и ригидности ни в экспериментальных, ни в контрольных группах не было обнаружено. Относительно невысокие приращения по данному показателю в КГ и ЭГ могут объясняться тем, что для личностных изменений требуется продолжительное время. Однако у студентов экспериментальных групп приращения по этим параметрам выше, чем у студентов контрольных групп. По уровню развития эмпатии зафиксированы изменения у 18 % студентов экспериментальных групп и у 4 % студентов контрольных групп. Мы предполагаем, что это объясняется обсуждением в электронном курсе вопросов, связанных с проявлением и развитием эмпатии. В ЭГ, по уровню потребности в общении отмечены приращения у 12 % студентов, по уровню ригидности – у 10 %. В КГ – соответственно 4 и 3 %.

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы показали, что у студентов ЭГ произошли изменения по всем компонентам СКК.

На основании результатов опытно-экспериментальной работы были сформулированы методические рекомендации преподавателям и инструкции студентам по формированию социокультурной компетенции в образовательной франкоязычной среде Moodle.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе диссертационного исследования были подтверждены положения гипотезы и получены следующие основные результаты:

1. Определен следующий компонентный состав СКК, оптимальный для ее формирования в условиях образовательной франкоязычной среды Moodle:

– ***лингвострановедческий*** (безэквивалентная, фоновая лексика, слова-реалии, национально-маркированные слова, их понимание и правильное употребление в контексте);

– ***метакультурный*** (сведения о стране, ценностях, культурных традициях, особенностях менталитета; умение извлекать информацию об иноязычной культуре из аутентичных документов);

– ***интерпретационный*** (активное отношение к воспринимаемому: обсуждение, сравнение, комментарии, объяснения; гибкость по отношению к культурным стереотипам и обобщениям);

– ***личностный*** (умение и готовность вступать в контакт, выбор стиля общения, социальная мобильность, коммуникабельность, способность адаптироваться, доброжелательность и любознательность, уважительное отношение к иноязычной культуре, понимание, эмпатия и отстранённость);

– ***информационно-коммуникационный*** (умение использовать информационно-коммуникационные ресурсы для построения социокультурных знаний и общения);

– ***самообразовательный*** (умение самоорганизации, самоконтроля, распределить своё временя, учиться в дистанционном режиме).

2. Доказано, что интегративный подход, разработанный на основе синтеза ключевых теоретических положений лингвистического, антропологического, этнографического, социально-психологического и дискурсивного подходов, представленных во франкоязычных исследованиях, способствует формированию всех компонентов СКК в комплексе в условиях образовательной среды Moodle.

3. Установлено, что дидактический потенциал Moodle (использование различных модусов восприятия (графика, аудио- и видеофайлы, чаты, письменная

форма речи) и форматов общения (индивидуальная, групповая, асинхронное и синхронное общение); интерактивность; возможность насыщения аутентичным франкоязычным контентом и обеспечение виртуального общения с носителями языка; способность придавать эмоциональность; наличие административного модуля для управления контентом и деятельностью студентов) способствует созданию образовательной франкоязычной среды, погружение в которую позволяет студентам-лингвистам приобщиться к иноязычной культуре.

4. Интеграция студентов в среду Moodle осуществляется с учетом следующих особенностей, влияющих на формирование СКК: учет *зон ближайшего развития* и социального характера построения знания; разделение *ответственности за образовательные результаты* между преподавателем и студентами; обеспечение *обратной связи и педагогического сопровождения* работы в среде; развитие таких *личностных качеств педагога-тьютора*, как ориентация на сотрудничество, проактивность и реактивность, когнитивная и социальная конгруэнтность, организованность и последовательность, эмпатия, общительность, чувство юмора; установление *правил общения в электронных форумах* и их поддержка.

5. Разработаны критерии оценивания уровней сформированности социокультурной компетенции, позволяющие соотносить ее с компонентами языковой компетенции согласно уровням Общеевропейской шкалы владения иностранными языками. Выявлено отставание уровня сформированности СКК студентов в сравнении с уровнем их языковых компетенций.

6. Доказано, что в образовательной франкоязычной среде Moodle происходит эффективное формирование комплексной социокультурной компетенции, что подтверждает выдвинутую гипотезу, а также целесообразность внедрения в учебный процесс на факультете иностранных языков электронного курса «Социокультурный портрет Франции», позволяющего студентам приобщиться к иноязычной культуре.

Перспективы исследования. Выполненное исследование не исчерпывает всех аспектов определенной для него проблемы. Представляется, что предметом

дальнейшего изучения может быть исследование путей формирования личностного компонента социокультурной компетенции студентов, в частности использование психологических тренингов для развития эмпатии, гибкости, потребности в общении в условиях виртуальной образовательной среды, а также разработка механизмов развития эмоционального интеллекта преподавателей-тьюторов, осуществляющих педагогическую деятельность в Moodle.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : федер. закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ : (ред. от 3 июля 2016 г.; с изм. от 19 дек. 2016 г.) // КонсультантПлюс : справ. правовая система. – Версия Проф. – Электрон. дан. – М., 2016. – Доступ из локальной сети Науч. б-ки Том. гос. ун-та.

2. Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ [Электронный ресурс] : приказ Министерства образования и науки РФ от 9 янв. 2014 г. № 2 // КонсультантПлюс : справ. правовая система. – Версия Проф. – Электрон. дан. – М., 2016. – Доступ из локальной сети Науч. б-ки Том. гос. ун-та.

3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс] : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 авг. 2014 г. № 940 // КонсультантПлюс : справ. правовая система. – Версия Проф. – Электрон. дан. – М., 2014. – Доступ из локальной сети Науч. б-ки Том. гос. ун-та.

4. Абдуллризо, Б. Н. Формирование социокультурной компетенции у обучающихся средствами иностранного языка во внеклассной деятельности : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Б. Н. Абдуллризо. – Душанбе, 2016. – 176 с.

5. Айзенк, Г. Ю. Проверьте свои способности / Г. Ю. Айзенк ; пер. с англ. А. Н. Лука и И. С. Хорола. – М. : Педагогика-Пресс, 1992. – 173 с.

6. Андреев, А. А. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация / А. А. Андреев, В. И. Солдаткин. – М. : Изд-во МЭСИ, 1999. – 196 с.

7. Астахова, Л. В. Виртуальная образовательная среда: сущность понятия / Л. В. Астахова, Н. С. Запускалова // Сиб. пед. журн. – 2011. – № 12. – С. 63–68.

8. Бабушкина, Л. Е. Формирование социокультурной компетенции у студентов педвуза при изучении иностранных языков средствами информационно-коммуникационных технологий : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Л. Е. Бабушкина. – Саранск, 2013. – 196 с.

9. Басев, И. Н. Как повысить эффективность обучения в Moodle / И. Н. Басев // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2016. – № 42. – С. 47–53.

10. Белякова, Н. М. Требования к уровню сформированности социокультурной компетенции в современном технологическом обществе / Н. М. Белякова // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – 2008. – Вып. 73/1. – С. 68–71.

11. Белякова, Н. М. Формирование социокультурной компетенции у студентов начальных курсов языковых вузов при самостоятельной работе в сети Интернет: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. М. Белякова. – Санкт-Петербург, 2008. – 226 с.

12. Бермус, А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А. Г. Бермус // Центр дистанционного образования Эйдос. – Электрон. дан. – [Б. м.], 1998-2017. – URL: http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm (дата обращения: 10.03.2017).

13. Бим, И. Л. К проблеме планируемого результата обучения иностранным языкам в средней общеобразовательной школе / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 1984. – № 6. – С. 8.

14. Бим, И. Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 11.

15. Бичева, И. Б. Использование системы Moodle как средства повышения эффективности образовательной деятельности / И. Б. Бичева // Современные научные исследования и инновации. – 2015. – № 5/4 (49). – С. 108–112.

16. Богатырева, С. Н. Компетентностный подход – новая парадигма результата современного профессионального образования / С. Н. Богатырева // Актуальные вопросы гуманитарных, правовых и социально-экономических исследований : сб. материалов конф. – М., 2013. – С. 43–51.

17. Богомолов, А. Н. Модели виртуальной среды обучения иностранному языку / А. Н. Богомолов // Высшее образование в России. – 2008. – № 7. – С. 57–61.

18. Бордовская, Н. В. Диалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы / Н. В. Бордовская. – СПб. : Изд-во РХГИ, 2001. – 512 с.

19. Ваганова, О. И. Оценка образовательных результатов студентов вуза в электронной среде Moodle / О. И. Ваганова, А. В. Хижная // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – № 1. – С.93-94.

20. Верещагин, Е. В. Лингвострановедческая теория слова / Е. В. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 1980. – 320 с.

21. Воевода, Е. В. Использование мультимедиа технологий в профессиональной языковой подготовке студентов-международников : монография / Е. В. Воевода. – М. : МГУП, 2009. – 145 с.

22. Войнова, А. В. Методика совершенствования иноязычной социокультурной компетенции студентов бакалавриата при обучении второму иностранному языку: дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / А. В. Войнова. – Н. Новгород, 2013. – 264 с.

23. Волкова, Е. В. Формирование социокультурной компетенции студентов технического университета в процессе дополнительной иноязычной подготовки : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. В. Волкова. – Казань, 2015. – 179 с.

24. Воног, В. В. Использование LMS Moodle при обучении иностранному языку в аспирантуре в рамках смешанного и дистанционного образования / В. В. Воног, О. А. Прохорова // Вестн. Кемеров. гос. ун-та. – 2015. – № 2/3. – С. 27–30.

25. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1999. – 350 с.

26. Гагарин, А. В. Личностно-профессиональное развитие студентов в информационно-средовых взаимодействиях / А. В. Гагарин, Л. К. Раицкая, Л. А. Быстрякова // Вестн. МГГУ им. М. А. Шолохова. Социально-экономические технологии. – 2013. – № 1. – С. 63–76.

27. Голубничий, А. А. Особенности организации учебного процесса при помощи LMS Moodle / А. А. Голубничий, И. М. Полуэктова // Современная педагогика. – 2016. – № 3 (40). – С. 4–5.

28. Горожанов, А. И. LMS Moodle как инструмент разработки курсов иностранных языков – узлов обучающей виртуальной среды / А. И. Горожанов // Вестн. Москов. гос. лингвист. ун-та. Сер. : Общественные науки. – 2016. – № 17 (756). – С. 55–64.

29. Гоулман, Д. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2005. – 300 с.

30. Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии (И.М.Юсупов) // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М., 2002. – С. 153–156

31. Елизарова, Г. В. К вопросу о путях формирования культурной идентичности / Г. В. Елизарова // Studia Linguistica. – 2010. – № XIX. – С. 135-143.

32. Елисеев, О. П. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеев. – СПб. : Питер, 2001. – 554 с.

33. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–44.

34. Игна, О. Н. Из опыта разработки электронных образовательных ресурсов игрового характера для обучения иностранным языкам / О. Н. Игна // Открытое и дистанционное образование. – 2013. – № 49. – С. 44–51.

35. Интернет-обучение: технологии педагогического дизайна / М. В. Моисеева [и др.]. – М. : Камерон, 2004. – 223 с.

36. Коган, Е. Я. Компетентностный подход и новое качество образования / Е. Я. Коган // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию / под ред. А. В. Великановой. – Самара, 2001. – С. 28–32.

37. Компетентностное обновление на разных ступенях образования: коллективная монография / Г. Х. Вахитова [и др.]. – Томск : Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2010. – 200 с.

38. Костюкова, Т. А. Особенности отечественного опыта приобщения к традиции культуры в системе светского образования / Т. А. Костюкова // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. – 2013. – № 13 (141). – С.133–135.

39. Коттрелл, С. Успешная учеба в вузе. Самые важные навыки студента / С. Коттрелл. – М. : Эксмо, 2015. – 368 с.

40. Кравченко, Г. В. Педагогические особенности организации дистанционного обучения в среде Moodle / Г. В. Кравченко // Изв. Алт. гос. ун-та. – 2015. – Т. 1, № 3 (87). – С. 59–63.

41. Кунгурова, И. М. Инновационные технологии преподавания иностранных языков в вузе : монография / И. М. Кунгурова, Ю. В. Рындина, Е. В. Воронина. – Saarbrьcken : Lambert Academic Publishing, 2013. – 185 с.

42. Куприна, О. Г. Самостоятельная работа студентов-магистрантов в системе дистанционного обучения Moodle по иностранному языку / О. Г. Куприна // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2016. – № 4 (106). – С. 56–61.

43. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.

44. Лукьянова, Л. А. Формирование функционально-содержательной основы социокультурной компетенции учащихся 10-11 классов общеобразовательной школы : на материале английского языка : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Л. А. Лукьянова. – СПб., 2014. – 186 с.

45. Малкова, И. Ю. Проблема проектирования в компетентностном подходе / И. Ю. Малкова // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2007. – № 298. – С. 186–189.

46. Малышева, Т. С. Формирование социокультурной компетенции студентов лингвистических вузов посредством аутентичных видеоматериалов : начальный этап, 2 курс : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. С. Малышева. – Н. Новгород, 2012. – 183 с.

47. Минеева, О. А. Использование LMS Moodle для организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку / О. А. Минеева, Ю. В. Клопова // Современные научные исследования и инновации. – 2016. – № 8 (64). – С. 387–390.

48. Можаева, Г. В. Электронное обучение в вузе: современные тенденции развития // Гуманитарная информатика. – 2013. – № 7. – С. 126–138.

49. Муравьёва, Н. Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике / Н. Г. Муравьёва // Вестн. Тюм. гос. ун-та. – 2011. – № 9. – С.136–143.

50. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка : монография. – Страсбург ; М. : Совет Европы, Департамент по языковой политике ; МГЛУ, 2001-2003. – 259 с.

51. Орловцева, О. А. Проблемы организации электронного учебно-методического комплекса в системе Moodle / О. А. Орловцева, Т. В. Кулакова // Экономика. Инновации. Управление качеством. – 2015. – № 1 (10). – С. 355–356.

52. Пантеева, Е. Я. Развитие социокультурной компетенции будущих переводчиков на основе проблемного подхода : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. Я. Пантеева. – Улан-Удэ, 2013. – 197 с.

53. Панченко, Л. В. Методика формирования у студентов иноязычной социокультурной компетенции на основе Интернет-ресурсов: английский язык, специализированный вуз : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Л. В. Панченко. – М., 2012. – 235 с.

54. Петухова Е. А. Психолого-педагогическое сопровождение преподавателей при работе с системой дистанционного обучения Moodle / Е. А. Петухова, Г. В. Кравченко // Формирование и развитие самостоятельности студентов и школьников как стратегический образовательный приоритет в практико-ориентированном обучении : сб. науч. тр. по материалам III Междунар. науч.-практ. конф. – Барнаул, 2016. – С. 121–123.

55. Плешаков, В. А. XXI век: роль киберонтологического подхода в образовании / В. А. Плешаков, Е. З. Кудашкина // Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты, Воронеж, 29 мая 2015 г. : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. – Воронеж, 2015. – С. 133–141.

56. Плешаков, В. А. Киберсоциализация как инновационный социально-педагогический феномен / В. А. Плешаков // Преподаватель XXI век. – 2009. – №3/1. – С. 32–39.

57. Плешаков, В. А. Киберсоциализация человека: от Homo Sapiens’а до Homo Cyberus’а : монография / В. А. Плешаков. – М. : МПГУ : Прометей, 2012. – 212 с.

58. Полат, Е. С. Интернет на лекциях иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 2. – С. 3.

59. Розанова, Е. В. Методика формирования социокультурной компетенции бакалавров направления «Лингвистика» на основе социальных сервисов : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. В. Розанова. – М., 2014. – 203 с.

60. Самаркина, И. В. Дистанционное обучение: образовательные технологии и проблемы профессиональной ресоциализации [Электронный ресурс] / И. В. Самаркина // Информационные технологии в образовании : конгресс конференций. – Электрон. дан. – М., 2005. – URL: http://www.ito.edu.ru/2005/Moscow/III/2/III-2-5379.html (дата обращения: 10.03.2017).

61. Сарян, М. А. Опыт интегрирования инновационных технологий в процесс обучения иностранному языку студентов, магистрантов и аспирантов на примере использования системы Moodle / М. А. Сарян // Глобальный научный потенциал. – 2016. – № 5 (62). – С. 15-19.

62. Сафонова, В. В. Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике / В. В. Сафонова // Культуроведческие аспекты языкового образования : сб. науч. тр. / под ред. В. В. Сафоновой. – М. : Еврошкола, 1998. – С. 27–35.

63. Сафонова, В. В. Социокультурный подход: ретроспектива и перспективы / В. В. Сафонова // Учен. зап. Нац. о-ва прикладной лингвистики. – 2013. – № 4. – С. 65.

64. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.

65. Сидоренко, А. М. Основы создания электронного учебно-методического комплекса для учебной платформы Moodle / А. М. Сидоренко, В. К. Винник, Н. В. Сочнева // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. – С. 241.

66. Сошников, А. Е. Педагогические условия формирования социокультурных компетенций бакалавров по направлению подготовки «Культурология» в вузе : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / А. Е. Сошников. – Самара, 2015. – 187 с.

67. Сысоев, П. В. Культурное самоопределение личности в контексте диалога культур : монография / П. В. Сысоев. – Тамбов : Изд-во Тамбов. гос. ун-та им. Г. Р. Державина, 2001. – 145 с.

68. Тараскина, Я. В. Дидактические функции Moodle в иноязычном вузовском образовании / Я. В. Тараскина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1/1. – С. 107.

69. Тележко, И. В. Интегративная модель формирования социокультурной компетенции переводчика профессионально ориентированных текстов : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / И. В. Тележко. – М., 2016. – 256 с.

70. Тихонова, Е. В. Развитие профессиональной компетентности переводчика на основе виртуальной обучающей среды Moodle / Е. В. Тихонова // Язык и культура. – 2015. – № 1 (29). – С. 169-175.

71. Фурманова, М. И. Языковая/речевая среда урока иностранного языка на основе информационно-коммуникационной среды – стимулирующий фактор усвоения знаний и

формирования коммуникативных умений / М. И. Фурманова// Вестн. Брян. гос. ун-та. – 2014. – № 1. – С. 196–200.

72. Халяпина, Л. П. Интернет-коммуникация и обучение иностранным языкам / Л. П. Халяпина. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2005. – 210 с.

73. Ханова, Т. Г. Использование Moodle в образовательном процессе вуза / Т. Г. Ханова // Образовательная среда сегодня: стратегии развития. – 2015. – № 2 (3). – С. 140–143.

74. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции. Технология конструирования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2013. – № 5. – С. 55.

75. Хуторской, А. В. Компетентностный подход в образовании: фрагменты дискуссий на форумах научной школы / А. В. Хуторской, А. Д. Король, Г. А. Андрианова // Эйдос. – 2014. – № 4. – С. 19.

76. Хуторской, А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Центр дистанционного образования Эйдос. – Электрон. дан. – [Б. м.], 1998-2017. – URL: http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm (дата обращения: 10.03.2017).

77. Хуторской, А. В. Педагогические основания диагностики и оценки компетентностных результатов обучения / А. В. Хуторской // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. – 2013. – № 5 (80). – С. 7–15.

78. Цигулева, О. В. Образовательные модели высшей школы в странах Западной Европы и России в рамках Болонского процесса / О. В. Цигулева // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2014. – № 388. – С. 227–231.

79. Шилова, Т. В. Электронные тесты как средство контроля базовой составляющей успешности иноязычной коммуникации в условиях глобального коммуникационного пространства / Т. В. Шилова, О. А. Обдалова // Открытое и дистанционное образование. 2014. – № 1 (53). – С. 69–73.

80. Шитова, В. А. Проблемы внедрения дистанционных образовательных технологий в образовательный процесс высшей школы / В. А. Шитова // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. – 2011. – № 4. – С. 57–64.

81. Шишканова, В. В. Формирование социокультурной компетенции у студентов неязыкового вуза : бакалавриат, немецкий язык : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / В. В. Шишканова. – М., 2016. – 160 с.

82. Шишов, С. Е. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? / С. Е. Шишов, И. Г. Агапов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 2. – С. 58.

83. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

84. Abdallah-Pretceille, M. Éducation et communication interculturelle / M. Abdallah-Pretceille, L. Porcher. – Paris : Presses universitaires de France, 2001. – 192 p.

85. Amadieu, F. Apprendre avec le numérique. Mythes et réaliltés / F. Amadieu, A. Tricot. – Paris : RETZ, 2014. – 112 p.

86. Après Vygotski et Piaget: perspectives sociale et constructiviste : écoles russe et occidentale / sous la direction de C. Garnier, N. Bednarz, I. Ulanovskaya. – Bruxelles : De Boeck, 2009. – 303 p.

87. Aslim-Yetis, V. Enseignement-apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et Internet : le cas de l'université Anadolu en Turquie : thèse de doctorat : Sciences de l'éducation / V. Aslim-Yetis. – Lyon, 2008. – 315 p.

88. Atlan, J. L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE / J. Atlan, T. Pothier, M. Chanier // Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication. – 2000. – № 3 (1). – P. 109–123.

89. Baptiste, A. Réussir le DELF B2 / A. Baptiste, R. Marty. – Paris : Didier, 2010. – 192 p.

90. Barrière, I. Les TIC, des outils pour la classe / I. Barrière, H. Emile, F. Gella. – Grenoble : PUG, 2011. – 112 p.

91. Bastard, B. L'offre tutorale et ses modes d'appropriation : quelles interactions ? L'exemple d'une formation en ligne du Cnam / B. Bastard, V. Glikman // Distances et savoirs. – 2004. – № 2. – P. 255–280.

92. Baujard, C. Stratégie d'apprentissage e-learning. Le point de vue du gestionnaire / C. Baujard // Distances et savoirs. – 2005. – № 3. – P. 29–48.

93. Beacco, J.-C. L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : enseigner a partir du Cadre européen commun de référence pour les langues / J.-C. Beacco. – Paris : Didier, 2007. – 307 p.

94. Beacco, J.-C. Les dimensions culturelles des enseignements de langue / J.-C. Beacco. – Paris : Hachette Livre, 2000. – 192 p.

95. Beacco, J.-C. Mœurs et mythes. Lecture des civilisations et documents authentiques écrits / J.-C. Beacco, S. Lieutaud. – Paris : Hachette, 1981. – 112 p

96. Bellier, S. Le e-learning / S. Bellier. – Paris : Éditions Liaisons, 2001. – 144 p.

97. Bello Lopez, S. E. Savoirs statistiques, histoire et curriculum scolaire [La ressource éléctronique] / S. E. Bello Lopez, J.-C. Régnier // HAL : Sciences de l'Homme et de la Société. – Les données éléctroniques. – [S. l.], 2016. – Accès depuis le site de l'Université Lyon 2.

98. Benraouane, S. A. Guide pratique du e-learning : stratégie, pédagogie et conception avec le logiciel Moodle / S. A. Benraouane. – Paris : Dunod, 2011. – 162 p.

99. Bihouée, P. Enseigner différemment avec les TICE / P. Bihouée, A. Colliaux. – Paris : Éditions Groupe Eyrolles, 2011. – 192 p.

100. Bourdet, J.-F. La formation d'enseignants et futurs enseignants de langue dans un dispositif EAD. Des compétences en construction / J.-F. Bourdet // Distances et savoirs. – 2010. – № 8 (3). – P. 325–344.

101. Bourgeois, É. Les styles d'apprentissage en formation : enjeux théoriques, épistémologiques et pratiques. Éléments de réflexion inspirés par le texte de D. Chartier / É. Bourgeois // Savoirs. – 2003. – № 2 (2). – P. 29–41.

102. Breton, G. Réussir le DELF B1 / G. Breton, S. Lepage, M. Rousse. – Paris : Didier, 2010. – 192 p.

103. Bygate M. Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing / M. Bygate, P. Skehan, M. Swain. – Harlow : Longman; 2001. – 258 p.

104. Byram, M. Culture et éducation en langue étrangère / M. Byram. – Paris : les Éditions Didier, 1992. – 220 p.

105. Byram, M. Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle. Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen / M. Byram, G. Zarate // Le français dans le monde. – Le niméro spécial. –1998. – Juillet. – P. 71–112.

106. Byram, M. La Compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues : vers un cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes études préparatoires / M. Byram, G. Zarate, G. Neuner. – Strasbourg : Ed. du Conseil de l'Europe; 1997. – 124 p.

107. Byram, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence / M. Byram. – [S. l.], 1997. – 237 p.

108. Charlier, B. Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur / B. Charlier, D. Peraya. – Bruxelles : De Boeck, 2003. – 230 p.

109. Collès, L. Passage des frontières : études de didactique du français et de l'interculturel / L. Collès. – Louvain-la-Neuve : UCL, Presses universitaires de Louvain, 2013. – 274 p.

110. Collès, L. Pour une lecture pragmatique du texte littéraire en classe de FLE / L. Collès // Enjeux. – 1994. – № 32. – P. 119–133.

111. Construire une compétence culturelle. – Sèvres: Centre international d'études pédagogiques, 1992. – 118 p.

112. Cosnefroy, L. Autonomie et formation à distance / L. Cosnefroy // Recherche & formation. – 2012. – № 69 (1). – P. 111–118.

113. Cristol, D. Former, se former et apprendre a l'ère numérique / D. Cristol. – Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 2014. – 224 p.

114. Cyr, P. Les stratégies d'apprentissage / P. Cyr. – Paris : Clé international, 1998. – 181 p.

115. De Salins, G.-D. Une introduction à l'ethnographie de la communication. Pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère / G.-D. De Salins. – Paris : Éditions Didier, 1992. – 226 p.

116. Debyser, F. Lecture des civilisations / F. Debyser // Mœurs et Mythes. – Paris : Hachette, 1981. – 112 p.

117. Decamps, S. Entre scénario d'apprentissage et scénario d'encadrement. Quel impact sur les apprentissages réalisés en groupes de discussion asynchrone ? / S. Decamps, B. De Lièvre, C. Depover // Distances et savoirs. – 2009. – № 7 (2). – P. 141–154.

118. Delaby, A. Créer un cours en ligne / A. Delaby. – Paris : Éditions Groupe Eyrolles, 2008. – 166 p.

119. Denis, B. Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation a distance ? / B. Denis // Distances et savoirs. – 2003. – № 1. – P. 19–46.

120. Depover C. L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes / C. Depover, B. Noлl. – Bruxelles : De Boeck-Université, 1999. – 351 p.

121. Develotte, C. Réflexions sur les changements induits par le numérique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues / C. Develotte // Ela. Études de linguistique appliquée. – 2010 – № 160. – P. 445–464.

122. Dumont, C. Les relations enseignant-enseignés: les aspects psychoaffectifs [La ressource électronique] / C. Dumont // L'enseignement en ligne / sous la direction de J.-C. Manderscheid, Ch. Jeunesse. – [S. l.], 2007. – P. 55-90. – La version électronique de la publication typographique. – Accès depuis le site de l'Université Lyon 2.

123. Duquette, L. Apprendre une langue dans un environnement multimédia / L. Duquette, M. Laurier. – Québec : ÉdLogiques, 2000. – 346 p.

124. Duquette, L. Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement hypermédia / L. Duquette, D. Renié // Etudes de linguistique appliquée. – 1998. – № 110. – P. 237–246.

125. Durandin, J. Une « bonne distance » enseignant-apprenant en langues étrangères : entre «paramètres de distanciation » et enjeux relationnels / J. Durandin // Études de linguistique appliquée. – 2012. – № 168. – P. 495–506.

126. Elalouf, M.-L. Numérique et enseignement du français à l'Université / M.-L. Elalouf. – Paris : Didier Erudition Klincksieck, 2010. – 390 p.

127. Galisson, R. De la langue à la culture par les mots / R. Galisson. – Paris : Clé international, 1991. – 191 p.

128. Germain, C. Les interactions sociales en classe de langue seconde ou étrangère [La ressource électronique] / C. Germain // Après Vygotski et Piaget / sous la direction de C. Garnier, N. Bednarz, I. Ulanovskaya. – [S. l.], 2009. – La version électronique de la publication typographique. – Accès depuis le site de l'Université Lyon 2.

129. Godet, C. Les potentialités de l'Internet pour l'apprentissage de la culture étrangère en classe de langue dans une perspective communicationnelle : Application à un cyber-échange franco-américain en classe d'anglais [La ressource électronique] / C. Godet // Theses.fr. – Les données électroniques. – [S. l.], 2010. – Accès depuis le site de l'Université Lyon 2.

130. Gumperz, J. Engager la conversation. Introduction a la sociolinguistique interactionnelle / J. Gumperz. – Paris : Minuit, 1989. – 185 p.

131. Hameline, D. Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue / D. Hameline. – Paris : ESF éditeur, 1990. – 224 p.

132. Henri, F. Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels / F. Henri, K. Lundgren-Cayrol. – Sainte-Foy : Presses de l'Université de Québec, 2001. – 184 p.

133. Kim, S.-M. Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université / S.-M. Kim ; sous la direction de C. Verrier. – Bruxelles : De Boeck, 2009. – 222 p.

134. Kramsch, C. Language and culture / C. Kramsch. – Oxford : Oxford University Press, 1998. – 134 p.

135. L'enseignement en ligne / Sous la direction de C. Jeunesse. – Bruxelles : Éditions De Boeck Université, 2007. – 360 p.

136. Le Botref, G. De la compétence. Essai sur un attracteur étrange / G. Le Botref. – Paris : Les Éditions d'Organisation, 1994. – 176 p.

137. Le tutorat en formation à distance / C. Depover [et. al.] ; sous la direction de A. Jaillet. – Bruxelles : Éditions De Boeck Université, 2011. – 288 p.

138. Lebrun, M. Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les TIC dans l'éducation ? / M. Lebrun. – Bruxelles : Editions De Boeck Université, 2002. – 208 p.

139. Lemay, R. Les méthodes pédagogiques utilisées pour construire un environnement d'apprentissage socioconstructiviste dans un cours en ligne en mode hybride / R. Lemay, M. Mottet // Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire. – 2009. – № 6. – P. 47–55.

140. Louis, V. Interactions verbales et communication interculturelle en FLE. De la civilisation française a la compétence (inter)culturelle / V. Louis. – Bruxelles : Éditions E.M.E., 2009. – 298 p.

141. Louveau, É. Internet et la classe de langues / É. Louveau, F. Mangenot. – Paris : CLE international, 2006. – 159 p.

142. Mangenot, F. Online communication in language learning and teaching, une approche autonome ? / F. Mangenot // Distances et saviors. – 2007. – Vol. 5, № 4. – P. 593–598.

143. Mangenot, F. Spécificités du tutorat en langues / F. Mangenot // Le tutorat en formation a distance. – Bruxelles, 2011. – P. 213–225.

144. Marchand, L. Pratiques d'apprentissage en ligne / L. Marchand, J. Loisier. – Montréal : Les Editions de la Chenilère, 2005 – 156 p.

145. Mondada, L. Chercheurs en interaction : comment émergent les savoirs / L. Mondada. – Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes, 2005. – 142 p.

146. Narcy-Combes, J.-P. Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable / J.-P. Narcy-Combes. – France : Gap, 2005. – 238 p.

147. Neuner, G. Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen / G. Neuner // Le français dans le monde. – Le numéro spécial. – 1998. – Juillet. – P. 125–142.

148. Nissen, E. Accompagnement dans une formation a distance et dans une formation hybride: Analyse de pratiques [La ressource électronique] / E. Nissen // HAL : Sciences de l'Homme et de la Société. – Les données électroniques. – [S. l.], 2016. – Accès depuis le site de l'Université Lyon 2.

149. Nissen, E. Analyser les rôles du tuteur dans une formation hybride : distinguer les interactions verbales a distance et en présentiel pratiques [La ressource électronique] / E. Nissen // HAL : Sciences de l'Homme et de la Société. – Les données électroniques. – [S. l.], 2016. – Accès depuis le site de l'Université Lyon 2.

150. Nissen, E. Formation hybride vs. présentielle en langues : effets sur la perception des apprenants liés au mode de formation et a l'encadrement pédagogique / E. Nissen // Recherches en Didactique des Langues et Cultures : les Cahiers de l'ACEDLE. – 2009. – № 6. – P. 197–220.

151. Nissen, E. Learning a second language online within an action-oriented approach. Effects of social interaction [La ressource électronique] : thèse / E. Nissen // CCSD: la science partagée. – Les données électroniques. – [S. l.], 2016. – URL: https://tel.archives-ouvertes.fr/edutice-00001449 (date de l'accès: 10.03.2017).

152. Nissen, E. Modalité d'interaction humaine dans la formation en ligne : son influence sur l'apprentissage / E. Nissen // Savoirs. – 2005. – № 8. – P. 87–106.

153. Nissen, E. Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides [La ressource électronique] / E. Nissen // Le Français dans le monde Recherches et applications. – Paris, 2006. – P. 44-58. – La version électronique de la publication typographique. – URL: https://hal.archives-ouvertes.fr/edutice-00124819/document (date de l'accès: 10.03.2017).

154. Perrenoud, P. Construire des compétences dès l'école. Pratiques et enjeux pédagogiques / P. Perrenoud. – Paris : ESF éditeur, 1997. – 125 p.

155. Phoungsub, M. Conception d'un dispositif d'aide à la rédaction en FLE par incitations et socialisation : thèse de doctorat en Français, langue étrangère [La ressource électronique] / M. Phoungsub // Theses.fr. – Les données électroniques. – [S. l.], 2013. – Accès depuis le site de l'Université Lyon 2.

156. Porcher, L. Le français langue étrangère. Émergence et enseignement d'une discipline / L. Porcher. – Paris : Hachette-Livre, 1995. – 110 p.

157. Puren, C. La problématique de la compétence culturelle dans le cadre de la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle [La ressource électronique] / C. Puren // Christianpuren.com. – Les données électroniques. – [S. l., s. a.]. – URL: https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2010c/ (la date de l'accès: 10.03.2017).

158. Que voulez-vous dire? Compétence culturelle et stratégies didactiques / A. Blondel [et. al.]. – Bruxelles : Duculot, 1998. – 96 p.

159. Regards croisés de chercheurs praticiens sur le dispositif de formation hybride FORSE : comment les enseignants transforment-ils leur modèle pédagogique en intervenant en ligne? / G. Lameul [et. al.] // Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire. – 2011. – № 8. – P. 81–91.

160. Régnier, J.-C. Instrumentalisation technocratique des statistiques et alternatives citoyennes [La ressource électronique] / J.-C. Régnier, M. Boudet, F. Saint-Luc // HAL : Sciences de l'Homme et de la Société. – Les données électroniques. – [S. l.], 2016. – Accès depuis le site de l'Université Lyon 2.

161. Régnier, J.-C. Introduction de l'analyse statistique implicative : des sciences dures aux sciences humaines et sociales [La ressource électronique] / J.-C. Régnier, R. Gras // HAL : Sciences de l'Homme et de la Société. – Les données électroniques. – [S. l.], 2016. – Accès depuis le site de l'Université Lyon 2.

162. Richer, J. J. La didactique des langues interrogée par les compétences / J. J. Richer. – Bruxelles : E. M. E. et InterCommunications, 2011. – 194 p.

163. Robert, J.-P. Dictionnaire pratique de didactique du FLE / J.-P. Robert. – Paris : Éditions OPHRYS, 2002. – 176 p.

164. Sévérac, P. Philosophie de l'éducation : les compétences en question [La ressource électronique] / P. Sévérac // Rue Descartes. – 2012. – № 73. – P. 2–6. – La version électronique de la publication typographique. – Accès depuis le site de l'Université Lyon 2.

165. Tardieu, C. La didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation / C. Tardieu. – Paris : Ellipses, 2008. – 240 p.

166. Valenduc, G. La technologie, un jeu de société: au-delà du déterminisme technologique et du constructivisme social : monographie / G. Valenduc. – Louvain-la-Neuve (Belgique) : Academia Bruylant, 2005. – 251 p.

167. Veltcheff, C. L'évaluation en FLE / C. Veltcheff, S. Hilton. – Paris : Hachette, 2003. – 144 p.

168. Viau, R. La motivation en contexte scolaire / R. Viau. – Bruxelles : De Boeck, 2009. – 222 p.

169. Zarate, G. Du dialogue des cultures à la démarche interculturelle / G. Zarate // Le français dans le monde. – 1982. – № 170. – P. 28–32.

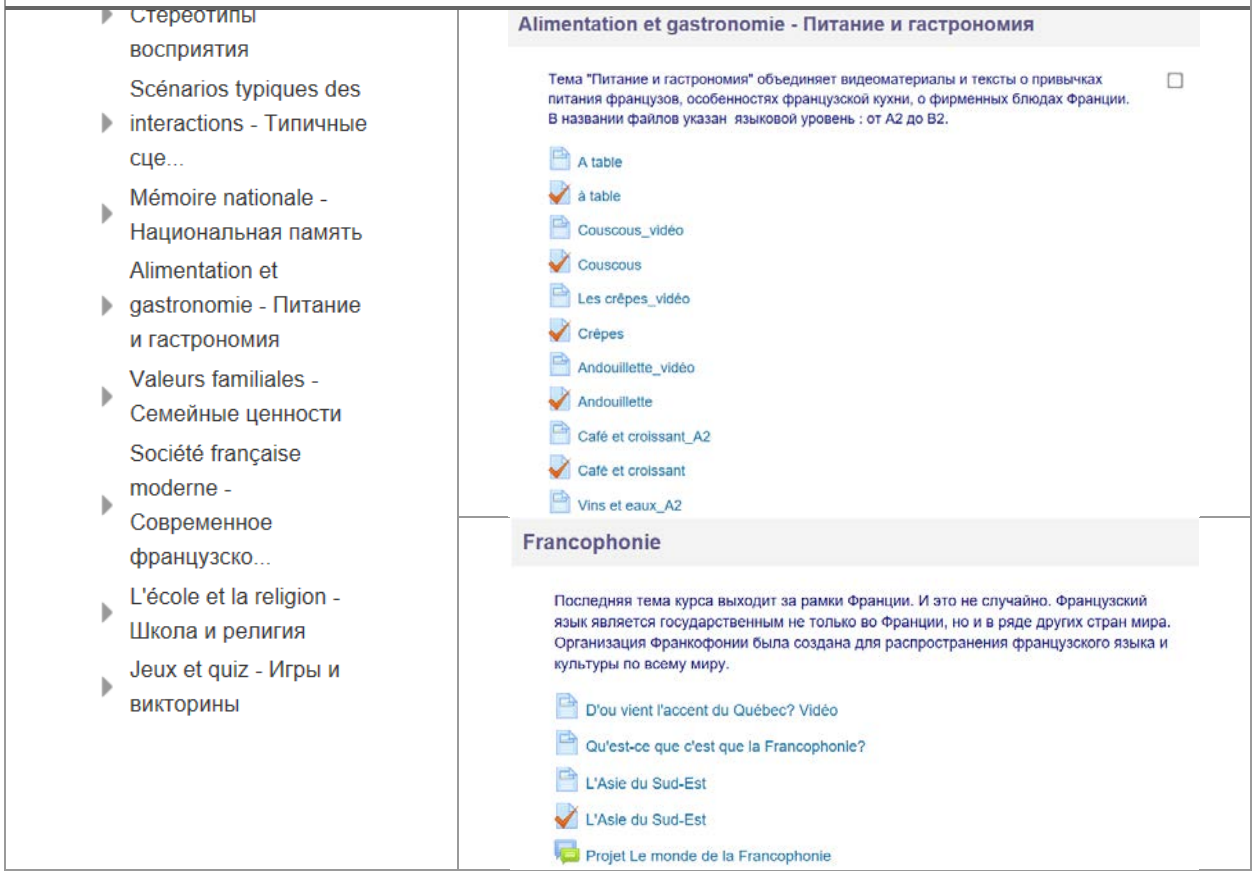
170. Zarate, G. Enseigner une culture étrangère / G. Zarate. – Paris : Hachette, 1986. – 160 p.

Приложение А

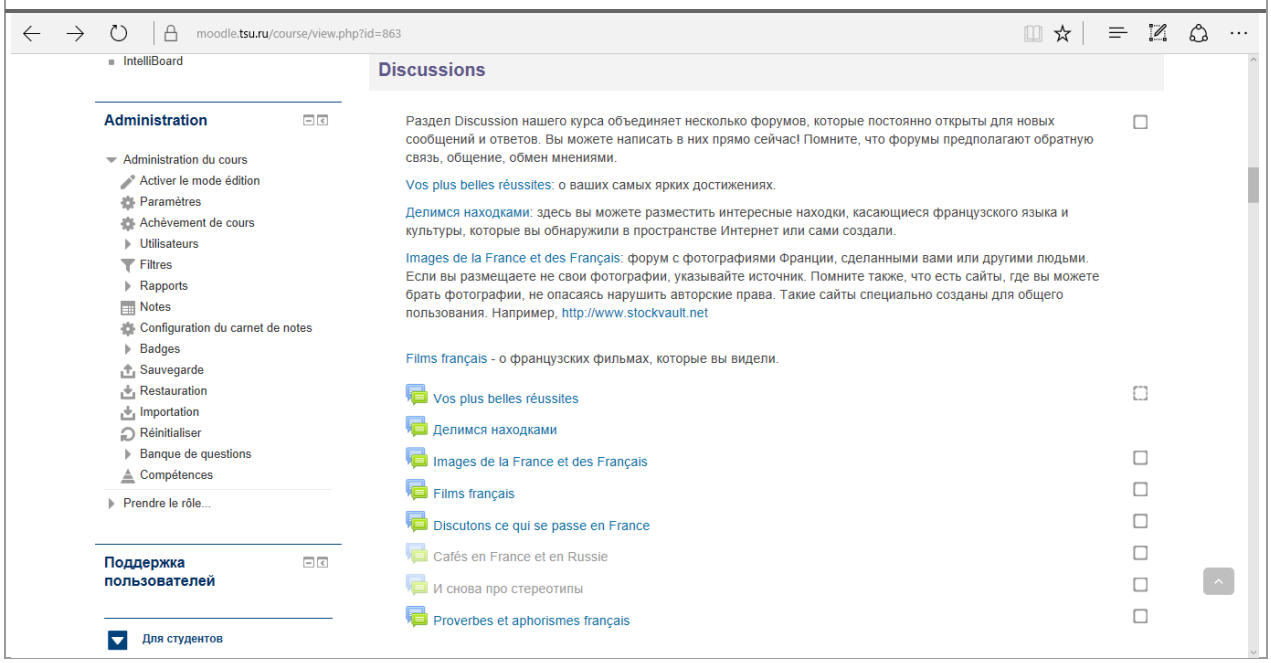
Электронный курс «Социокультурный портрет Франции»

Интерфейс электронного курса

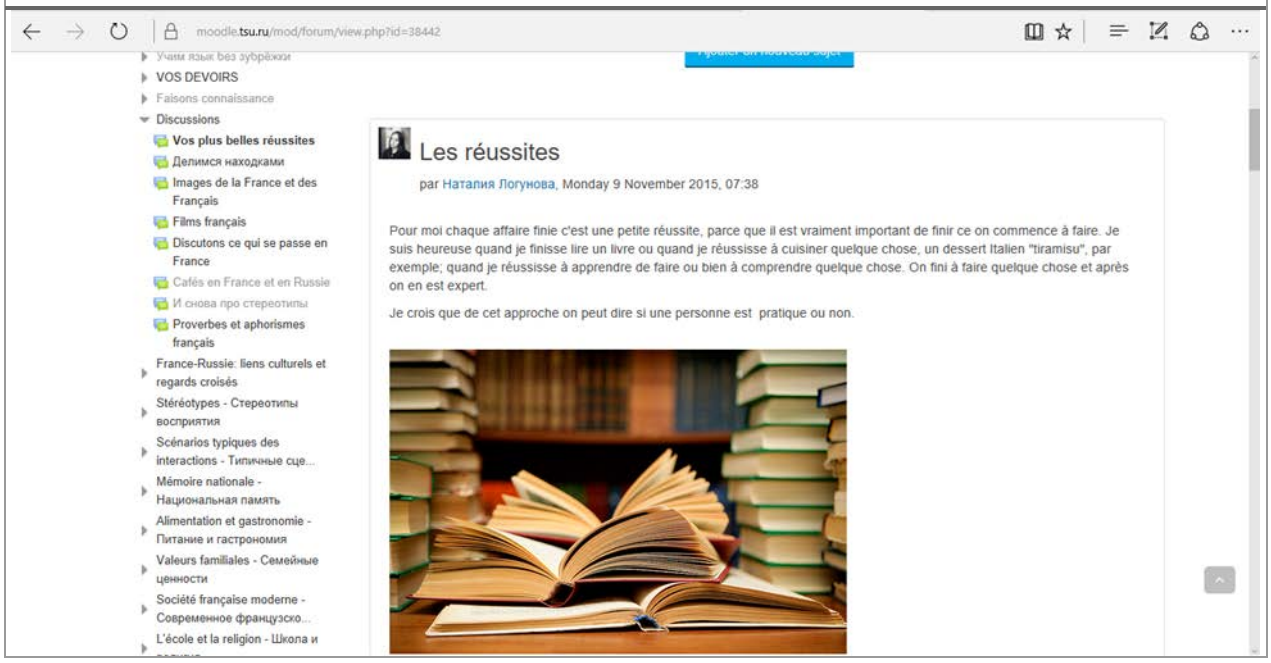
Курс включает несколько модулей



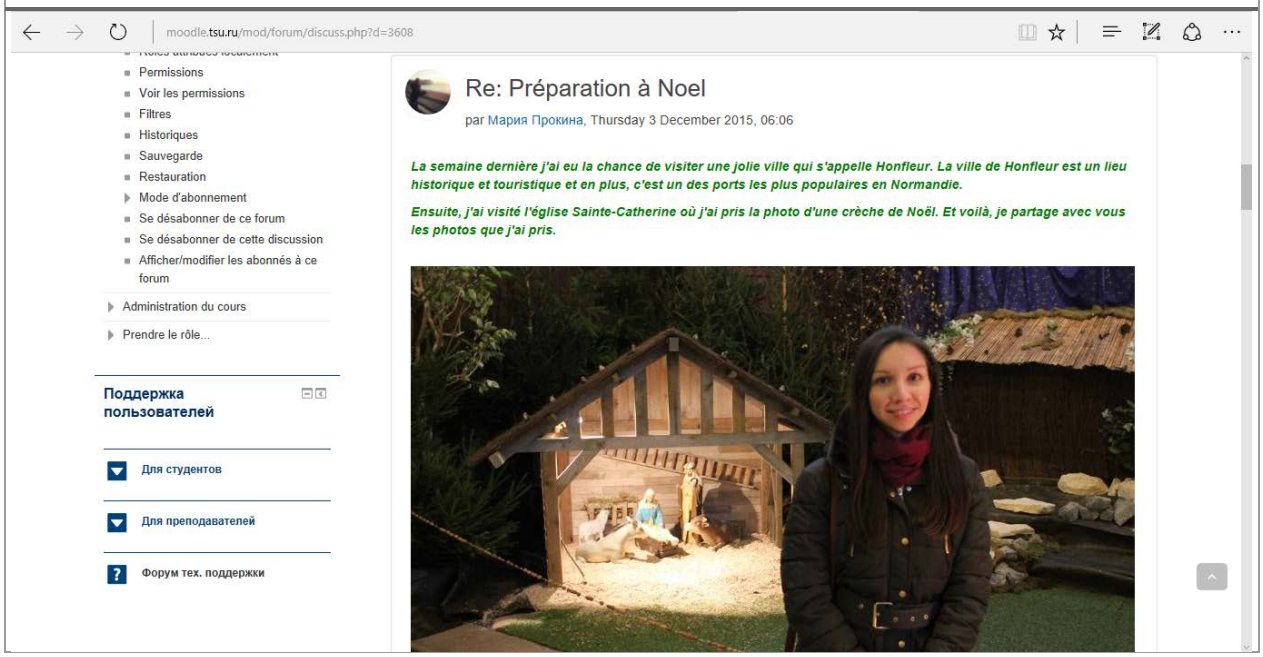
Отдельный раздел курса предназначен для общения на французском языке на актуальные темы



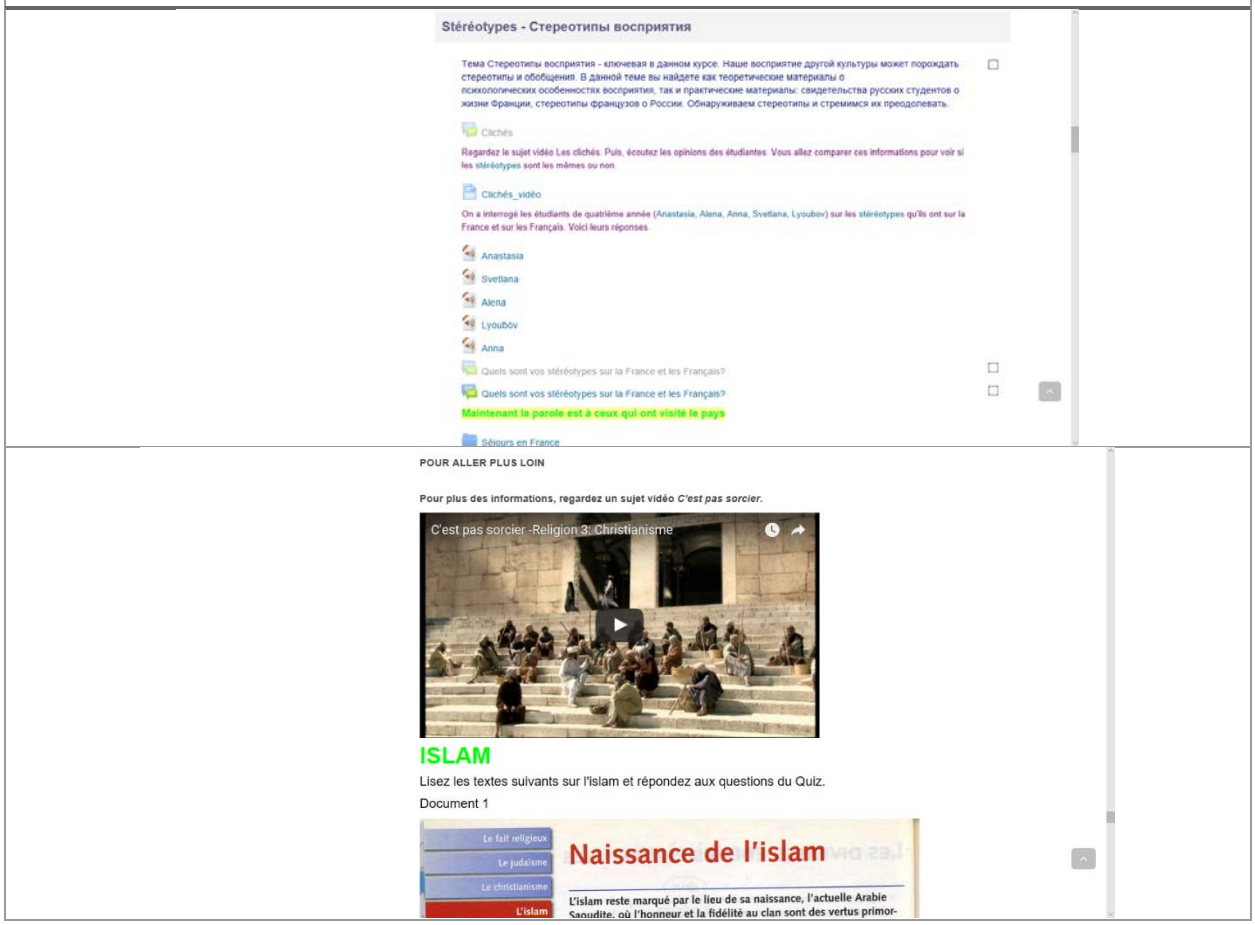
Студенты делятся своими мыслями:



Большое преимущество курса: где бы ни находились студенты, они продолжают свое обучение. Одна из студенток работала ассистентом русского языка во Франции, что стало прекрасным поводом для обсуждения социокультурных тем



Курс включает текстовые файлы, видео- и аудиозаписи, тесты, форумы, гиперссылки, внешние интернет-сервисы и др.



Курс включает текстовые файлы, видео- и аудиозаписи, тесты, форумы и т.д.

Факультет иностранных языков > Бакалавриат > Лингвистика 45.03.02 > Portrait socioculturel de la France > Stéréotypes - Стереотипы восприятия > Baguette et béret

Prévisualisation

Navigation du test

1 2 3 4 5 6 7

Terminer le test...

Prévisualiser à nouveau

Navigation

Accueil
- Tableau de bord
- Pages du site
- Cours actuel
  - Portrait socioculturel de la France
    - Participants
    - Badges
    - Généralités
    - Учим язык без зубрёжки
    - VOS DEVOIRS
    - Faisons connaissance

Question 1
Pas encore répondu
Noté sur 1,00
Marquer la question
Modifier la question

Quels adjectifs qualifient le mieux une bonne baguette au petit déjeuner?

Question 2
Pas encore répondu
Noté sur 1,00
Marquer la question
Modifier la question

Où met-on la baguette quand on n'a pas les mains libres?

Réponse :

Question 3
Pas encore répondu
Noté sur 1,00
Marquer la question
Modifier la question

Qu'est-ce qu'il ne faut jamais faire avec une baguette?

Navigation du test

1

Terminer le test...

Prévisualiser à nouveau

Navigation

Accueil
- Tableau de bord
- Pages du site
- Cours actuel
  - Portrait socioculturel de la France
    - Participants
    - Badges
    - Généralités
    - Учим язык без зубрёжки
    - VOS DEVOIRS
    - Faisons connaissance
    - Discussions
    - France-Russie: liens culturels et regards croisés
    - Stéréotypes - Стереотипы восприятия
      - Clichés
      - Clichés, vidéo

Question 1
Pas encore répondu
Noté sur 1,00
Marquer la question
Modifier la question

Associez

Choisir...

****

Choisir...

****

Choisir...

Navigation du test

1 2 3 4 5

Terminer le test...

Prévisualiser à nouveau

Navigation

Accueil
- Tableau de bord
- Pages du site
- Cours actuel
  - Portrait socioculturel de la France
    - Participants
    - Badges
    - Généralités
    - Учим язык без зубрёжки
    - VOS DEVOIRS
    - Faisons connaissance
    - Discussions
    - France-Russie: liens culturels et regards croisés
    - Stéréotypes - Стереотипы восприятия
    - Scénarios typiques des interactions - Типичные сце

Question 1
Pas encore répondu
Noté sur 9,00
Marquer la question
Modifier la question

Associez les dates et les faits

l'indépendance des colonies	Choisir...
début de construction de l'Etat-nation	Choisir...
la défaite contre la Prusse	Choisir...
Jeanne d'Arc est brûlée	Choisir...
le franc est remplacé par l'euro	Choisir...
assassinat d'Henri IV	Choisir...
l'édit de Nantes	Choisir...
l'appel à la Résistance	Choisir...
Révolution française	Choisir...

Question 2
Pas encore répondu
Noté sur 6,00
Marquer la question
Modifier la question

Associez

Choisir...

Приложение Б

Социокультурный опросник

1. Citez les noms des personnes célèbres. Indiquez dans quel domaine ils sont célèbres.

2. Les dates importantes

Date	**Événement**

3. Quels pays francophones connaissez-vous ? Quel est le statut du français dans chacun de ces pays ? Qu'est-ce que c'est que la Francophonie ?

4. Donnez la liste des villes françaises. Situez-les sur la carte et ajoutez quelques informations sur chaque ville

1) Paris

2) ...

3)

5. Donnez la liste des mots qui reflètent la réalité française à votre opinion

Приложение В
Анкета «Соизучение языка и культуры»

Опрос студентов 1-4 курсов факультета иностранных языков

Дата:

[V01] Мужчина Женщина (обведите ответ)

[V02] Дата рождения:

[V03]

Первый иностранный язык:

[V04] Из каких источников Вы знакомитесь с культурой страны/стран изучаемого языка?

[V05] Охарактеризуйте страну/страны изучаемого языка, используя пять прилагательных

Название страны:	1	2	3	4	5
Название страны:	1	2	3	4	5
Название страны:	1	2	3	4	5
Название страны:	1	2	3	4	5

[V06] Бывали ли Вы в стране/странах изучаемого языка?

Да	Нет

Если были, то:

Где?	С какой целью?	Сколько времени?

[V07] Насколько вы общительный человек? Оцените по десятибалльной шкале (обведите):

0 Совсем не общительный	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10 Очень общительный

[V08] Что Вы предпочитаете?

1 позвонить другу	2 написать сообщение или письмо другу	3 и то, и другое	4 ни то, ни другое

[V09] В чём Вы чувствуете себя сильнее (на иностранном языке)?

1 устная речь	2 письменная речь	3 и то, и другое	4 ни то, ни другое

[V10] В чём Вы чувствуете себя сильнее (на родном языке)?

1 устная речь	2 письменная речь	3 и то, и другое	4 ни то, ни другое

[V11] Любите ли Вы писать сочинения на иностранном языке? Почему?

Да Почему:	Нет Почему:

[V12] На Ваш взгляд, что является результатом изучения культуры страны/стран?

[V13] Есть ли у Вас иностранные друзья по переписке?

да	нет

[V14] С какой периодичностью вы бываете в социальных сетях?

1 Каждый день	2 Через день-два	3 Раз в неделю	4 Очень редко	5 Никогда

[V15] Используете ли Вы социальные сети для изучения иностранного языка?

да	нет

[V16] Обучаетесь ли Вы в Moodle?

Да Какие курсы изучаете:	нет

Приложение Г

Результаты обработки в SPAD данных анкетирования

[V01] ПОЛ

Параметры	Количество	Процентное соотношение
Женщины	63	85,1
Мужчины	11	14,9
Всего	74	100,0

[V03] Изучали ли французский язык до университета?

параметры	количество	Процентное соотношение
Нет	35	47,3
Да	39	52,7
Всего	74	100,0

[V04] Из каких источников Вы знакомитесь с культурой страны/стран изучаемого языка?

Использованные слова	Частотность
Интернет	52
Книги	20
Фильмы	19
Университет	17
Литература	14
Музыка	14
Общение	11
Телевидение	10
Уроки	7
Учебники	5

V04_UNIVER Упоминали ли университет

параметры	Количество	%
Нет	40	54,1
Да	34	45,9
Всего	74	100,0

V04 PROF Упоминали ли преподавателя?

Параметры	Количество	%
Нет	70	94,6
Да	4	5,4
Всего	74	100,0

V05 Охарактеризуйте страну/страны изучаемого языка, используя пять прилагательных

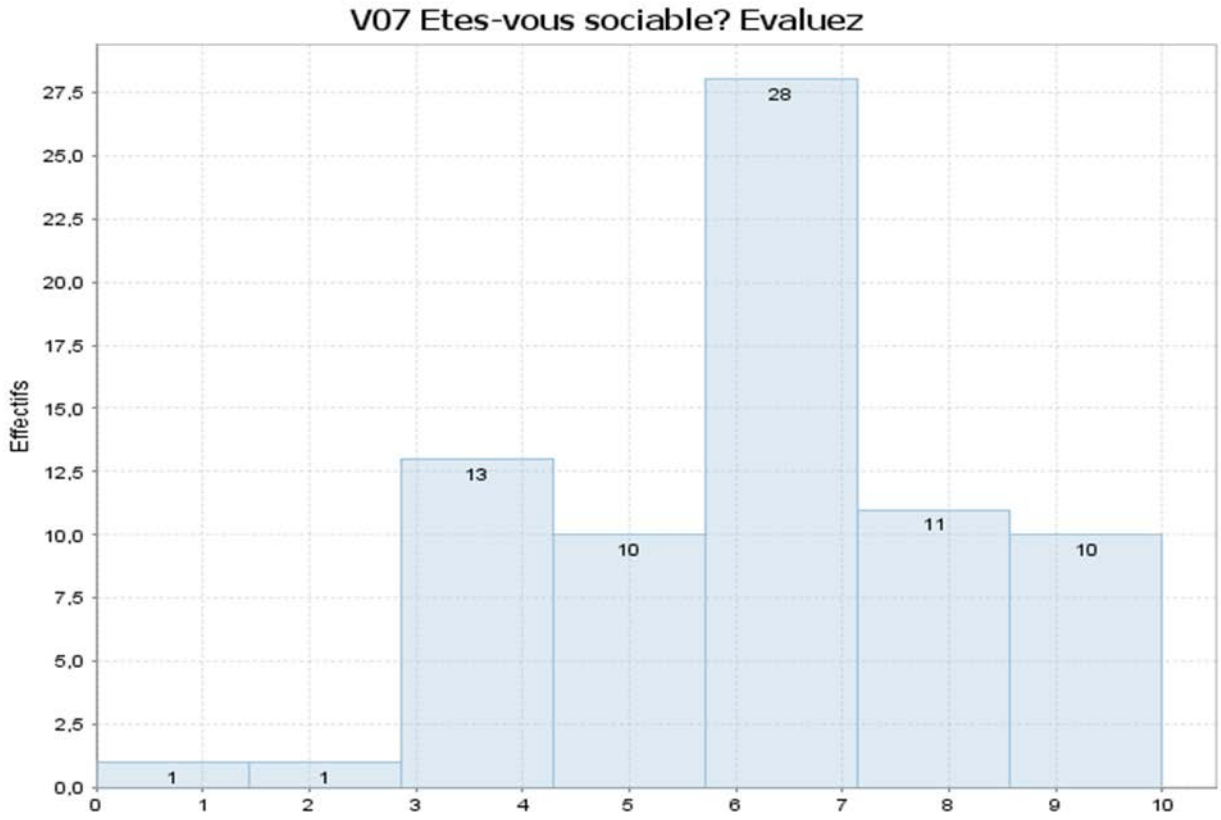
Номер	Употребленное слово	частотность
47	Красивая	34
127	Свободная	16
49	Культурная	14
110	Романтичная	14
68	Модная	12
33	Интересная	9
66	многонациональная	7
11	Богатая	7
128	Свободолюбивая	6
95	Прекрасная	6
86	Утонченная	6
154	Яркая	5
124	Старинная	5
36	Историческая	5
148	Вкусная	5
135	Толерантная	5

V06 Бывали ли вы в стране/странах изучаемого языка ?

Параметры	количество	%
Нет	62	83,8
Да	12	16,2
Всего	74	100,0

[V07] Насколько вы общительный человек?

Variable	Moyenne	Ecart-type (N-1)	Minimum	Maximum	Min 2	Max 2
V07 Etes-vous sociable? Evaluez	6,311	2,047	0,000	10,000	2,000	9,000



V08 Что вы предпочитаете ?

Параметры	Количество	%
1_позвонить другу	15	20,3
2_написать сообщение или письмо другу;	20	27,0
3_и то, и другое;	35	47,3
4_ни то, ни другое.	4	5,4
Всего	74	100,0

V09 В чем Вы чувствуете себя сильнее (на иностранном языке)?

Параметры	Количество	%
1_устная речь	14	18,9
2_ письменная речь	36	48,6
3_ и то, и другое	14	18,9
4_ни то, ни другое	10	13,5
Всего	74	100,0

V10 В чем Вы чувствуете себя сильнее (на родном языке)?

Параметры	Количество	%
1_устная речь	12	16,2
2_ письменная речь	16	21,6
3_ и то, и другое	42	56,8
4_ни то, ни другое	4	5,4
Всего	74	100,0

V11 Любите ли Вы писать сочинения на иностранном языке?

Параметры	Количество	%
Нет	29	39,2
Да	45	60,8
Всего	74	100,0

V13 Есть ли у Вас иностранные друзья по переписке?

Параметры	Количество	%
Нет	29	39,2
Да	44	59,5
Всего	73	98,6

[V14] С какой периодичностью Вы бываете в социальных сетях?

Параметры	Количество	%
1_каждый день;	71	95,9
2_через день-два	3	4,1
3_раз в неделю	0	0
4_очень редко	0	0
5_никогда	0	0
Ensemble	74	100,0

[V15] Используете ли вы социальные сети для изучения иностранного языка?

Modalités	Количество	%
Нет	11	14,9
Да	62	83,8
Всего	73	98,6

[V16] Обучаетесь ли Вы на курсах в Moodle?

Параметры	Количество	%
Нет	39	52,7
Да	35	47,3
Всего	74	100,0

Приложение Д

Методические рекомендации преподавателям-тьюторам

Часть 1. Общие рекомендации

Эффективное обучение строится преподавателем совместно со студентами. Важно, чтобы студенты взяли ответственность и инициативу за своё обучение. Речь идёт о том, чтобы они осознавали себя активными участниками, а не пассивными слушателями курса. Но при этом их нельзя оставить без педагогического сопровождения. Как передавать инициативу студентам? Согласовывать с ними сроки сдачи заданий; обсуждать вместе формы и методы работы; размышлять вместе над особенностями обучения в Moodle, о том, как быть успешным в электронном обучении, что для этого важно, и т.д.

От преподавателя требуется не столько владение информационно-коммуникационными технологиями, сколько быть способным перенести владение инструментом в педагогический контекст. Важно суметь правильно построить обучение, чтобы соотносились цели, методы и средства. Определяем цели и конечный результат, выбираем методы и средства для достижения целей, подбираем контрольно-измерительные материалы.

При дистанционном обучении огромное значение приобретает четкая формулировка требований к заданиям, доведение до сведения студентов информации по критериям оценки, срокам и этапам организации работы. Это имеет ещё большее значение, чем при аудиторной форме обучения, так как не существует другой основы для организации работы студентов в удаленном режиме. В очном обучении имеется расписание, которое структурирует работу студентов: студенты слушают лекции или участвуют в практических занятиях, выполняют задания к следующему занятию, готовятся к самостоятельным и итоговым работам. В электронном обучении вместо еженедельных занятий имеются только конечные сроки выполнения задания. Сообщение этапов выполнения задания помогает студентам организовать свои занятия таким образом, чтобы не откладывать всё на последний момент. Чёткие требования к заданию – непременное условие, чтобы студент приступил к выполнению. Не зная их, студент может испытывать чувство фрустрации и постоянно откладывать работу над заданием.

В виртуальной образовательной среде «задание» и «педагогический сценарий» становятся важными элементами в деятельности преподавателя-тьютора. Они необходимы для того, чтобы создавать педагогический контекст для студентов. Велика вероятность того, что студенты будут пользоваться Интернетом не для педагогических целей. Предлагая задания, требующие обсуждения, взаимодействия, обмена мнением, построения нового контента, преподаватель призван создать условия, в которых становится невозможным просто скопировать информацию из Интернета.

Преподаватели-тьюторы в своем взаимодействии со студентами, чаще обращаются к группе, а не к отдельному лицу: они выкладывают общие задания в форуме, обращаясь ко всей группе одновременно, сообщают всем о сроках, их обычный способ общения – либо сообщение в форуме для всех, либо рассылка. Важно сочетать такое общение с личными сообщениями, особенно направлять их тем, кто отстает или отстраняется от работы группы.

Важно создавать эмоционально положительный климат. Для этого можно использовать различные средства:

Во-первых, выбирать дружественные, ободряющие, вдохновляющие языковые выражения.

Во-вторых, можно использовать голосовые сообщения. Они помогают создать эффект присутствия. Добрые, воодушевляющие интонации голоса создают ощущение эмоционального комфорта и находят отклик у студентов.

В-третьих, хорошее средство – электронные открытки. Для того чтобы поблагодарить или подбодрить, поздравить с днем рождения, с другими важными событиями или воодушевить в особенно трудный период.

В-четвертых, проводить опросы. Предпочтительны анонимные опросы. Они дают студентам возможность высказаться.

Кроме того, можно предложить путевой дневник, в котором студенты записывают свои действия в курсе, свои ощущения, переживания, проблемы во взаимоотношениях. В некоторых случаях они открыты для прочтения другими. Это, с одной стороны, лишает интимности, но, с другой стороны позволяет лучше понимать друг друга и даже раскрепощать, поскольку то, что не осмеливаются сказать при личной встрече, может быть выражено в письменной форме

При организации обучения в Moodle преподавателю-тьютору нередко требуются дополнительные знания в области социальной психологии, методики, психологии обучения и информатики.

Это объясняется теми разнообразными ролями и функциями, которые он выполняет в электронном обучении. В связи с этим мы бы рекомендовали обратить внимание на такую тему, как развитие эмоционального интеллекта. В зарубежных источниках по электронному образованию широко цитируются идеи Д. Гоулмана об эмоциональном интеллекте. Обычно приводятся 5 составляющих эмоционального интеллекта:

– знание эмоций, другими словами, – способность определить свои собственные эмоции. Это знание необходимо для понимания самого себя и развития психологической интуиции. Оно помогает лучше управлять своей жизнью и позволяет предвидеть последствия принятия личных или профессиональных решений;

– владение своими эмоциями, или способность приспосабливать свои чувства к каждой ситуации. Речь идет о способности управлять своими эмоциями, чувствами в зависимости от встречающихся ситуаций. Те, кто обладают этой способностью, гораздо легче переносят превратности судьбы. Напротив, те, кто не обладают ею, находятся в постоянной борьбе со своими негативными чувствами. Каждый может, работая над собой, достичь того, чтобы справиться с фрустрацией, которая ведет к агрессивности;

– умение поддерживать собственную мотивацию через способность воспринимать свои шансы на успех, принимать вызовы, приноравливаться и не сдаваться, несмотря на встречающиеся трудности:

– восприятие эмоций другого, связанное со способностью к эмпатии. Оно требует, прежде всего, развитого навыка понимать и принимать самого себя. Чтобы понимать эмоции других людей, надо понимать свои собственные, быть восприимчивым к тонким сигналам, которые указывают на желания и нужды других;

– умение взаимодействовать с другими – способность поддерживать добрые отношения с другим и, в широком смысле, управлять эмоциями других.

Перед преподавателем-тьютором стоит задача не просто научить учиться, а научить учиться дистанционно. Это значит научить таким умениям, как поиск информации в Интернете, определение проекта, принятие решения, планирование, самоорганизация и самодисциплина, способность сотрудничать с другими, доведение проекта до конца.

Часть 2. Практические рекомендации по организации обучения

Шаги по планированию дистанционного курса:

1. Определение целевой аудитории (кто они, возраст, уровень компьютерной грамотности, уровень подготовки в области знаний планируемого курса – базовая или продвинутая).

2. Постановка целей и задач (цель – это конечный результат, а задачи – это этапы, действия для достижения цели).

3. Выбор тем и отбор содержания. Конечный продукт по темам, в итоге.

4. Дидактизация материалов.

5. Связи с аудиторными занятиями, с социумом.

6. Организация взаимодействий в форумах (частота, периодичность, количество ответов участников, обязательное или факультативное участие, письменные ответы или аудиозаписи).

7. Текущий и итоговый контроль.

8. Продуманная организация своего времени в Moodle: дни и часы присутствия в Moodle для проверки работ В электронном обучении – иной ритм и другие средства общения.

Студенты могут присылать свои задания в любое время и в любой день. Чтобы избежать ситуации, когда работа вторгается в личную жизнь, важно спланировать рабочее время: выделить его отрезок, когда будут проверяться задания студентов, и сообщить им об этом. Кроме того, важен постоянный контакт и быстрые ответы в случае вопросов со стороны студентов. Поэтому для проверки сообщений и ответов на письма важно взять за правило, во-первых, регулярно проверять почту (например, по утрам) и, во-вторых, безотлагательно отвечать на письма. Такая работа требует от преподавателя-тьютора хорошего уровня самоорганизации и самодисциплины.

Часть 3. Материалы для опросов и обсуждений

Мы бы рекомендовали проводить опросы в каждой новой группе с целью выявления интересов именно этой группы. Например:

Каковы, по-вашему, преимущества электронного обучения?

На ваш взгляд, для чего интересно использовать электронное обучение?

Какие трудности могут возникнуть? Как их разрешить?

Какие виды деятельности более привлекательны для вас: обсуждение в форуме или написание эссе, участие в коллективных или индивидуальных проектах?

Как опыт электронного обучения может пригодиться вам в будущем?

Важно также побуждать студентов к размышлению над целью изучения языка и культуры. В качестве примерных вопросов для обсуждения предлагаем следующие:

1) Что такое культура? Что входит в это понятие? Только история и литература? Повседневный быт? Что еще?

2) Как можно изучать культуру?

3) Что мы узнаем о культуре страны из художественных фильмов? Задание для студентов: эссе или устный доклад на основе анализа выбранного вами фильма.

4) Как вы понимаете социокультурную компетенцию? Что должен уметь, знать студент по окончании обучения в университете?

5) Какие знания будут полезны вам в стране изучаемого языка? Что вы уже знаете?

И третье направление побуждения студентов к осознанному обучению – задание поразмышлять над собственными стратегиями электронного обучения. Они представлены в инструкциях студентам.

Приложение Е

Инструкции студентам по работе в Moodle

Приступая к работе в курсе, подумайте над своими стратегиями обучения.

В электронном обучении очень важно разработать свои собственные стратегии обучения. Если при аудиторной работе преподаватель регулирует время выполнения заданий, последовательность упражнений, предлагает материал и типы заданий, то в электронном обучении преподаватель только задает конечные сроки, и студенту необходимо самостоятельно простроить свое время, чтобы успешно выполнить задание, качественно и в срок.

У вас есть цель – освоить курс. Эта цель связана с рядом мелких задач. Каковы они?

Цель также связана с мотивацией. Что побуждает вас учиться в курсе и завершить его? Что делать, если мотивация утрачена? Какие могут быть приемы самомотивации?

Цель связана с результатом. Что для вас является результатом обучения в этом курсе? Как он связан с вашей будущей профессиональной жизнью? С вашим личностным развитием? С приобретением новых качеств и умений, которые пригодятся в жизни, независимо от места работы?

Для достижения цели важно правильно организовать свое время. Как вы планируете свое время? Выделили ли вы в своем расписании время для занятий в электронном курсе? Откладывать на последний момент – эффективно? Что изменится, если вы станете выполнять задания заблаговременно? Как вы себя будете чувствовать? Что вы знаете о тайм-менеджменте? Какие правила тайм-менеджмента вы можете применить в своем обучении?

В помощь вам предлагаем перечень ключевых метакогнитивных стратегий:

1. Планирование. Ставить перед собой краткосрочные и долгосрочные цели.

2. Самоорганизация: понимать, какие условия помогают учить лучше. Использовать свои способности и качества. Пользоваться любыми ситуациями, в которых можно развивать свою иноязычную социокультурную компетенцию. Уметь организовать своё время: выделить дни и часы для регулярного выполнения заданий.

3. Определение проблемы. Осознанное отношение к выполняемым заданиям, понимание, для чего это делается.

4. Самооценка.

Социоаффективные стратегии касаются ваших взаимоотношений с преподавателем и одногруппниками для более эффективного обучения.

1. Уточняющие и поясняющие вопросы. Стремитесь попросить преподавателя повторить, переформулировать, объяснить. Некоторые студенты не используют эту стратегию, потому что в их опыте и культуре считается, что переспрашивать означает показывать свое невежество, непонимание и тем самым создавать не самое приятное впечатление о самом себе.

Другое объяснение заключается в том, что такие вопросы могут болезненно восприниматься преподавателями, которые могут делать ошибочный вывод, что если студент переспрашивает, значит, преподаватель плохо объясняет. Студенты также могут избегать задавать уточняющие вопросы, опасаясь поставить преподавателя в неудобное положение, когда он не знает ответа на вопрос.

2. Сотрудничество. Взаимодействовать со своими одногруппниками для выполнения задания. Некоторые студенты считают сотрудничество совсем не обязательным, не видят в нем положительного влияния на свой успех в обучении и даже могут думать, что, сотрудничая с другими, они рискуют запоминать ошибки других студентов. Но сотрудничая с одногруппниками, вы можете открывать новое для себя, неожиданный взгляд на вопрос, оригинальную идею.

3. Управление эмоциями, снижение тревожности. Важно научиться справляться со стрессом, который возникает перед выполнением заданий. Использовать различные техники развития уверенности в себе и мотивации. Подбадривать себя и поощрять себя. Не бояться рисковать и совершать ошибки.