

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет иностранных языков

Выпускающая кафедра: кафедра германо-романской филологии и иноязычного образования

Маторкина Лариса Сергеевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Аутентичные видеоматериалы как средство обучения моделированию речеповеденческих актов (диалога и полилога) на уроке английского языка в 8 классе

Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование

Направленность (профиль) магистерской программы: Инновационные технологии в иноязычном образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд. пед. наук, доцент Майер И.А.

« ____ » _____ 2022 г. _____

Руководитель магистерской программы
канд. пед. наук, доцент Селезнева И.П.

« ____ » _____ 2022г. _____

Научный руководитель
канд. пед. наук, доцент Селезнева И.П.

« ____ » _____ 2022 г. _____

Обучающийся Маторкина Л.С.

« ____ » _____ 2022 г. _____

Красноярск 2022

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретико-методологические основы процесса обучения моделированию речеповеденческих актов (диалога и полилога) на уроке иностранного языка в 8 классе	8
1.1 Дефиниция понятия «речеповеденческий акт»: классификационные признаки диалога и полилога	8
1.2. Особенности обучения диалогической и полилогической речи на уроке иностранного языка в 8 классе	15
Выводы по главе 1	27
Глава 2. Опытнo – экспериментальная работа по применению аутентичных видеоматериалов в процессе моделирования речеповеденческих актов (диалога и полилога) на уроке английского языка в 8 классе	30
2.1 Анализ возможности применения аутентичных видеоматериалов как средства моделирования речеповеденческих актов на уроке английского языка в 8 классе	30
2.2 Разработка и апробация комплекса заданий с применением аутентичных видеоматериалов как средства моделирования речеповеденческих актов (диалога и полилога) на уроке английского языка в 8 классе (в дополнение к УМК «Forward. Английский язык. 8 класс». Авторы: М.В. Вербицкая, С. Маккинли, Б. Хастингс)	44
Выводы по главе 2	61
Заключение	64
Список использованных источников.....	66
Приложение А	73
Приложение Б	74
Приложение В	76
Приложение Г	77

Введение

Актуальность темы исследования. Процесс овладения иноязычной коммуникативной компетенцией в ходе обучения иностранному языку в школе сопряжен с рядом особенностей, одной из которых является изолированность обучающихся от аутентичной языковой среды. Говорение, будучи ключевым фактором умения общаться на иностранном языке, считается наиболее сложным видом речевой деятельности, являющимся при этом основной целью обучения иностранному языку [Федеральный Государственный..., 2015].

Использование аутентичных видеоматериалов в процессе обучения говорению на иностранном языке позволяет обучающимся овладевать корректной речеповеденческой моделью, поскольку дает возможность наблюдения за поведением носителей языка в различных формах межличностного общения, а также позволяет обучающимся самостоятельно анализировать реально существующие современные культурные реалии изучаемого языка.

Методика обучения различным видам иноязычной речевой деятельности, в том числе говорению на иностранном языке, рассмотрена в работах Э.П. Шубина, Е.И. Пассова, А.А. Леонтьева, Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез.

Особенности обучения иностранному языку в 8 классе представлены в исследованиях П.К. Бабинской.

Разработке методики использования аудиовизуальных средств при обучении иностранному языку посвящены исследования И.А. Зимней, Е.Н. Солововой, Е.И. Дмитриева, М. Allen, J. Golden.

Тем не менее, использование аутентичных видеоматериалов на уроке английского языка в качестве средства обучения говорению рассмотрено, по нашим данным, в недостаточной степени, что позволило определить **тему исследования:** «Аутентичные видеоматериалы как средство обучения

моделированию речеповеденческих актов (диалога и полилога) на уроке английского языка в 8 классе».

Объектом исследования является процесс обучения диалогической и полилогической речи на уроке иностранного языка в 8 классе.

В качестве **предмета исследования** мы рассматриваем аутентичные видеоматериалы как средство обучения моделированию речеповеденческих актов (диалога и полилога) на уроке английского языка в 8 классе.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что применение аутентичных видеоматериалов на уроке английского языка в 8 классе будет способствовать эффективности процесса обучения диалогической и полилогической речи.

Цель исследования – теоретически обосновать и опытным путем проверить эффективность применения комплекса заданий по моделированию речеповеденческих актов (диалога и полилога) обучающихся на уроке английского языка в 8 классе.

Для достижения поставленной цели были сформулированы **задачи исследования:**

1. Описать различные подходы к дефиниции понятия «речеповеденческий акт»; привести классификационные признаки диалога и полилога.
2. Рассмотреть особенности обучения диалогической и полилогической речи на уроке иностранного языка в 8 классе.
3. Выявить возможность применения аутентичных видеоматериалов как средства моделирования речеповеденческих актов на уроке английского языка в 8 классе.
4. Разработать комплекс заданий с применением аутентичных видеоматериалов как средства моделирования речеповеденческих актов (диалога и полилога) на уроке английского языка в 8 классе (в дополнение к УМК «Forward. Английский язык. 8 класс». Авторы: М.В. Вербицкая, С. Маккинли, Б. Хастингс).

5. Провести апробацию разработанного комплекса заданий на базе МБОУ «Средняя школа №63» (г. Красноярск).
6. Проанализировать данные опытно-экспериментальной работы и дать рекомендации по внедрению разработанного комплекса заданий в образовательную практику.

Для решения поставленных задач задействованы следующие **методы исследования**: теоретический анализ психолого-педагогической, методической литературы по проблеме исследования; изучение документации в сфере основного общего образования; анализ и обобщение педагогического опыта, методический эксперимент.

Теоретическую базу исследования составили работы отечественных и зарубежных ученых по обучению диалогу и полилогу на уроке иностранного языка: А.А. Леонтьев, И.А. Кузнецов, И.В. Рахманов, Э.Б. Яковлева; особенностям обучения диалогической и полилогической речи на уроке иностранного языка в 8 классе: Н.Д. Кондрахина, Л.В. Садовина, В.Л. Скалкин, В.Ю. Терешина; применению аутентичных видеоматериалов на уроке иностранного языка: И.М. Андреасян, Т.П. Леонтьева, М.О. Магомедова, Л.В. Садовина.

Научная новизна исследования состоит в теоретическом обосновании и разработке комплекса заданий с применением аутентичных видеоматериалов как средства моделирования речеповеденческих актов (диалога и полилога) на уроке английского языка в 8 классе (в дополнение к УМК «Forward. Английский язык. 8 класс». Авторы: М.В. Вербицкая, С. Маккинли, Б. Хастингс).

Практическая ценность исследования заключается в возможности использования разработанного комплекса при обучении диалогической и полилогической речи на уроке иностранного языка в 8 классе.

Апробация и этапы исследования.

2020-2022 гг. Определение темы, сбор материала, написание и защита магистерской диссертации на тему исследования.

Апробация материалов исследования осуществлялась через публикацию статьи «Применение аутентичных видеоматериалов в качестве средства обучения говорению на иностранном языке» в журнале «Молодой ученый» (ноябрь 2022 г.) и выступления на методических семинарах с докладами по теме исследования на базе МБОУ «Средняя школа №63» (г. Красноярск) в 2020-2021 г.

Опытно-экспериментальная база исследования. Материалы исследования апробированы на базе МБОУ «Средняя школа №63» (г. Красноярск) в 8 классе.

Структура работы: Введение, две главы, выводы по каждой главе, заключение, список использованных источников и приложение. Работа изложена на 86 страницах машинописного текста.

Во Введении обосновываются актуальность работы, формулируются ее цель, задачи, гипотеза, теоретическая основа исследования и практическая значимость, определяются объект и предмет исследования, описываются методы исследования, структура и содержание работы.

В первой главе «Теоретико-методологические основы процесса обучения моделированию речеповеденческих актов (диалога и полилога) на уроке иностранного языка в 8 классе» раскрывается понятие «речеповеденческий акт»; приводятся классификационные признаки диалога и полилога; описываются психолого-педагогические особенности процесса обучения диалогической и полилогической речи на уроке иностранного языка в 8 классе.

Во второй главе «Опытно – экспериментальная работа по применению аутентичных видеоматериалов в процессе моделирования речеповеденческих актов (диалога и полилога) на уроке английского языка в 8 классе» рассматриваются возможности применения аутентичных видеоматериалов на уроке иностранного языка; представлены результаты опытно-экспериментальной работы по применению аутентичных видеоматериалов в процессе моделирования речеповеденческих актов

(диалога и полилога). Практическая часть главы содержит описание разработанного автором исследования комплекса заданий с применением аутентичных видеоматериалов как средства моделирования речеповеденческих актов (диалога и полилога) на уроке английского языка в 8 классе.

В Заключении обобщаются результаты проведенного исследования, излагаются основные выводы, намечается перспектива дальнейшего изучения проблемы.

Список использованных источников включает 52 наименования работ отечественных и зарубежных авторов, а также государственные нормативные документы и учебные издания.

Приложение А включает документы, подтверждающие апробацию разработанного автором исследования комплекса заданий с применением аутентичных видеоматериалов как средства моделирования речеповеденческих актов (диалога и полилога) на уроке английского языка на базе МБОУ «Средняя школа №63» (г. Красноярск) в 8 классе.

Приложение Б содержит квиз к УМК «Forward. Английский язык. 8 класс». Авторы: М.В. Вербицкая, С. Маккинли, Б. Хастингс, разработанный автором исследования.

Приложение В включает авторский скрипт-расшифровку к видео «Social Media Harmed These Teens?» ([Has Social Media Harmed These Teens? | Middle Ground](#)) канала Jubilee.

Приложение Г содержит справку о публикации статьи «Применение аутентичных видеоматериалов в качестве средства обучения говорению на иностранном языке» в журнале «Молодой ученый» (ноябрь 2022 г.).

Глава 1. Теоретико-методологические основы процесса обучения моделированию речеповеденческих актов (диалога и полилога) на уроке иностранного языка в 8 классе

1.1 Дефиниция понятия «речеповеденческий акт»: классификационные признаки диалога и полилога

В процессе обучения иностранному языку, в частности говорению на иностранном языке, перед педагогами и методистами выстраивается ряд базовых задач. Одним из ключевых аспектов обучения Н. Д. Гальскова справедливо называет формирование вторичной языковой личности, способной успешно осуществлять социальное взаимодействие с носителями иной культуры [Гальскова, Современная методика обучения..., 2020].

Ряд методистов считает, что монологическая речь является более сложной нежели диалогическая, поскольку имеет большую сложность с точки зрения композиции и логики, а также ее развернутые формы формируются позднее в процессе онтогенеза [Цит. по: Абаева, 2014, с. 3]. Говоря об успешной коммуникации и взаимодействии с представителями различных культур, важно выделять ведущую категорию такую, как речевой акт. Под речевым актом принято понимать целенаправленное речевое действие, совершаемое в соответствии с принципами и правилами речевого поведения, принятыми в данном обществе [Ярцева, 1990, с. 412]. Данная дефиниция имеет ряд составляющих компонентов, таких как речеповеденческий акт, речемыслительный акт и ментального акт. На сегодняшний день все большее количество исследований посвящается разбору этого относительно нового понятия, поскольку от успешного освоения моделирования речеповеденческих актов напрямую зависит качество иноязычной коммуникации. Важно отметить, что в отличие от речемыслительного и ментального акта, речеповеденческий акт всегда адресован, то есть обращен к другому участнику коммуникации. Исходя из

этого мы можем выделить два основных подраздела речеповеденческого акта - это диалогическая и полилогическая коммуникация [Агаркова, 2022].

И. А. Зимняя в своей работе делает акцент на следующем: “Речевая деятельность представляет собой процесс активного, целенаправленного, опосредованного языком и обуславливаемого ситуацией общения взаимодействия людей между собой (друг с другом)” [Зимняя, 2001].

Рассматривая понятие диалога, следует отличать подход к данному определению в широком смысле и узком смысле. Так, в широком смысле диалог представляет собой культурологическую универсалию, ведущее понятие философии, социологии и психологии, способ взаимодействия субъектов в процессе коммуникации. М. Бахтин утверждал, что всё существование языка в любой области его употребления пронизано диалогическими отношениями [Бахтин, 1986].

Диалог — это интегративный фрагмент совокупного диалогического дискурса, выступающий в качестве результата речевого взаимодействия двух и более участников на определенную тему, которые обладают определенной общностью знаний о мире и конвенций общения, объединены определенной коммуникативной ситуацией и связаны единством места и времени [Кузнецов, 2020].

В ходе данного диссертационного исследования, опираясь на «Новый словарь методических терминов», под диалогом (от греч. dialogos – беседа) в узком смысле мы будем понимать процесс диалогического общения, который состоит из непосредственного обмена высказываниями между двумя или несколькими лицами [Новый словарь..., 2020].

Надо понимать, что сегодня в методике можно найти массу различных определений диалога, что в первую очередь свидетельствует о комплексности и многоплановости диалога как лингвистического явления. Лагутин называет диалог функциональной разновидностью речи, типом и принципом организации коммуникации, создающий уникальный тип текста. [Лагутин, 1991, с. 8].

Ряд исследователей предпочитают рассматривать диалог как речевое произведение или же форму речи, т.е. с точки зрения его речевой сущности. Так, например, Н.Д. Арутюнова под диалогом подразумевает «речевое произведение, в котором двое говорящих как бы создают одну мысль» [Арутюнова 1996].

В качестве отдельного типа текстовой организации речевого произведения и одновременно с этим как продукт речевой деятельности определенного объема, который выполняет некоторую коммуникативную задачу, диалог рассматривает И.Н. Борисова [Борисова 2009, с. 9].

Основная сфера использования диалога - повседневное общение, устно-разговорная речь. Кроме того, диалогическая форма речи характерна для художественной литературы (диалоги персонажей), публицистики (интервью, дискуссия), некоторых других сфер общения.

Отличительными особенностями диалогической (впрочем, нижеперечисленные аспекты характерны в равной степени и для полилогической речи) являются краткость и эллипсоидность реплик, наличие эмоциональной окраски, ситуативность, а также широкая распространённость вопросно-ответной формы коммуникации. Кроме того, характер ситуативности также обуславливает широкое использование в диалогической речи экстралингвистических средств [Бабаян, 2018].

Лингвисты практически единогласны в акцентировании важности экстралингвистических средств коммуникации для диалогической речи. Так, М.В. Колтунова настаивает на необходимости наличия в коммуникативном акте жестикюляции, мимической активности, а также указаний на окружающие предметы, для того, чтобы он мог считаться полноценным диалогом [Колтунова, 2004, с. 102].

Диалогическая речь не в пример монологу представляет собой не столько способ самовыражения говорящего, сколько способ взаимодействия индивидов и интеракции на диалогические единицы. М. Ю. Иванова в своем исследовании, посвященном изучению диалогической речи, неоднократно

подчеркивает высокую информативную нагруженность и интерактивность диалога, несмотря на то, что в методике обучения языкам диалогические реплики принято считать более простыми относительно спонтанного монологического высказывания [Иванова, Ситуативная обусловленность..., 2022].

Т.Б. Трошева под диалогом понимает “форму речи, которая характеризуется сменой высказываний (реплик) двух или нескольких (полилог) говорящих и непосредственной связью высказываний с ситуацией” [Трошева, 2003].

В работе Л.В. Щербы диалог определяется как форма речевой коммуникации, обмен репликами, обладающими конкретным языковым составом, образующимися на основе восприятия чужой речи. Группы реплик связаны смысловым единством, при этом каждая из них зависит от предыдущей. Их высказывают для обмена информацией, точек зрения [Щерба, 2022].

Важно отметить тот факт, что не существует уникальной и единой концепции классификации диалогов. Поскольку диалог является первичной формой коммуникации, многие ученые рассматривают данный вопрос с абсолютно различных точек зрения и выдвигают различные принципы классификации диалогов, опираясь на отдельные классификационные признаки.

Исходя из вышеописанной комплексности определения диалога и диалогической речи, классификационные типы диалогов имеют под собой самые разные основания. Исследованию типологизации диалогов посвящали свои труды Н. Д. Арутюнова, Т. Н. Колокольцева, С. А. Сухих и ряд других лингвистов.

Так например, Т.Н. Колокольцева в своей работе упоминает, что диалогические дискурсы могут быть классифицированы по множеству характеристик: тематической, психолингвистической,

коммуникативно-практической, социолингвистической [Колокольцева, 2001, с. 37].

Т.Н. Колокольцева придерживается, вслед за так называемой естественной классификацией диалогов по форме существования (устные и письменные диалоги), классификации, подразделяющей диалогическую речь на первичные и вторичные диалоги, то есть естественные (первичные) и повторно воспроизведенные [Там же, с.42].

Существует также коммуникативно-прагматический принцип классификации диалогической речи. Данный классификационный признак диалогической речи включает в себя широкую группу факторов деления, таких как характер взаимодействия коммуникантов, сфера коммуникации, соотношение коммуникативных ролей, коммуникативная целенаправленность интенции и целеориентированность.

По характеру взаимодействия коммуникантов выделяются следующие типы диалогической речи: беседа, спор, дискуссия, обсуждение, переговоры, интервью, расспрос, допрос [Ремизова, 2001].

По параметру сферы коммуникации диалоги подразделяются на личные (лично-ориентированное общение) и публичные (официальное и неофициальное общение в прессе, на радио и телевидении и пр.) [Колокольцева, 2001].

С точки зрения соотношения коммуникативных ролей различаются: диалог, базирующийся на коммуникативно равном вкладе участников и неравные диалоги, то есть далекие или близкие по отношению к монологу [Баделина, 1997].

Согласно коммуникативной целенаправленности диалоги принято делить на информативные (make-know discourse); рескриптивные (make-do discourse); праздноречевые (fatic discourses), подразделяющиеся на эмоциональный, артистический и интеллектуальный; диалоги, имеющие целью установление или регулирование межличностных отношений

(interpersonal-relations discourse); а также обмен мнениями с целью принятия решения или выяснения истины (make-believe discourse) [Арутюнова, 1992].

Целеориентированность включает в себя две группы диалогов: одноцелевые (например, заказ ужина) и многоцелевые [Колокольцева, 2001].

По интенциям коммуникантов различаются диалоги: аффилятивный (экспрессивная макроинтенция); диалог-интервью (эвристическая макроинтенция); интерпретационный (координативная макроинтенция); инструментальный (регулятивная макроинтенция) [Сухих, 1998].

Т.В. Жербило в «Словаре лингвистических терминов» приводит классификацию, с опорой на характер протекания диалога в ходе речевого взаимодействия участников коммуникации. Так, согласно данной классификации диалоги подразделяются следующим образом:

1. общий, или обиходный диалог, являющийся обменом непубличной информации между ограниченным кругом участников коммуникации;
2. информационный диалог, представляет собой вид коммуникации между участниками, обладающими неравным объемом информации, не преследующими при этом обучающих целей, является диалогом с ограниченной публичностью;
3. диалектический диалог как способ коммуникации в поисках истины;
4. обучающий диалог, в ходе которого участник коммуникации имеет цель передать некоторое знание, которым он обладает, является диалогом с ограниченной публичностью;
5. соревновательный диалог, ведущий участник которого пытается выяснить уровень знаний и качества других участников, которые высказываются о предмете, с целью сделать это как можно лучше;
6. совещательный диалог, для которого характерна публичность и наличие дискуссионной составляющей;

7. командный диалог, один из коммуникантов отдает распоряжения о совместных действиях, а другие докладывают о результатах исполнения;
8. литературный диалог как разновидность высказывания, представляющая собой изображение других видов диалога, что совпадает с определением повторного диалога Т.Н. Колокольцевой [Жеребило, 2010, с. 92].

Рассматривая классификацию Т.В. Жеребило, необходимо сделать акцент на том, что одним из критериальных аспектов является открытость или ограниченность публичности диалога. Публичность диалога может быть ограничена предметом, обстоятельствами речи, специальными правилами социальными ограничениями.

В свою очередь, некоторые лингвисты классифицируют диалоги согласно количеству участников и типу их речевого взаимодействия, т.е. по формально-структурному признаку, на парный и параллельный диалог и полилог [Ухова, 2014].

Под полилогом (от греч. *polys* – многочисленный + *logos* – разговор) понимается разговор нескольких собеседников. Структурно полилог является классификационным разделом диалога, в лингвистической терминологии понятие полилога образовалось в ходе изучения коммуникативных свойств языка как дополнение к термину “диалог”. Для полилогов характерна массовость репликаций, речеповеденческая активность коммуникантов, допускается как равное речевое взаимодействие, так и лидерство одного из участников. Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин классифицируют полилоги, согласно критерию регламентированности, на свободное обсуждение, деловое обсуждение, перекрестные дебаты, круглый стол, научную дискуссию и др. [Азимов, Щукин, 2016].

С позиции лингвистического подхода Э.Б. Яковлева рассматривает полилог как форму коллективного общения, включающую в себя элементы монолога (презентация, отчет), диалога (непосредственное общение

коммуникантов), функционирующую при этом как единое коммуникативное целое [Яковлева, 2006].

Исходя из вышесказанного, можно выделить следующие классификационные признаки диалогической и полилогической речи:

- форма существования,
- регламентированность,
- характер протекания коммуникации,
- объем вклада участников коммуникации в развитие темы,
- конвенциональное общение,
- прагматичность.

1.2 Особенности обучения диалогической и полилогической речи на уроке иностранного языка в 8 классе

Умение обучающихся выстраивать диалогическую и полилогическую речь является ключевым показателем способности взаимодействовать, владеть общей речевой культурой. Федеральный государственный стандарт основного общего образования рассматривает формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции, а также овладение общей речевой культурой в качестве одного из основных критериев освоения основной образовательной программы основного общего образования [Федеральный Государственный..., 2015].

Н.Д. Кондрахина, рассматривая диалог с позиции места в обучении иностранному языку, выделяет три ключевых характеристики диалога:

- диалог- это средство усвоения иностранного языка (языкового материала);
- диалог- это форма организации всего процесса обучения иностранному языку;
- диалог- это один из видов речевой деятельности, которым обучающиеся должны овладеть в процессе обучения [Кондрахина, 2011].

В ходе анализа всего спектра методических подходов и приемов, которые педагоги используют в ходе обучения иностранному языку становится ясна неоспоримая важность особенного подхода к обучению полилогической и диалогической речи как одного из видов речевой деятельности обучающихся. Выбирая методические способы обучения диалогической речи в контексте современного образования, логично использовать коммуникативный подход.

Поскольку говорение в целом является наиболее востребованным и одновременно с этим крайне сложным для освоения видом речевой деятельности, обучение диалогам и полилогам занимает в методике преподавания иностранного языка особое место. Исходя из результатов практического преподавания английского языка можно сделать вывод о том, что навыки владения поли- и диалогической речью не способны формироваться сами собой, так например, по мнению ряда методистов, грамматико-переводной метод обучения дискредитировал себя как метод обучения говорению на иностранном языке [Плотникова, 2018, с. 14]. Для успешного освоения и использования на практике обучающимися навыков диалогической речи, педагогам следует не только делать акцент на использовании аутентичных материалов в ходе обучения, но и выбирать особые средства обучения моделированию речеповеденческих актов, поскольку ключевой задачей обучающихся является умение свободно ориентироваться в типичных ситуациях общения на иностранном языке.

В ходе диссертационного исследования мы уделяем внимание обучению английскому языку как первому иностранному, исходя из этого мы опираемся на тот факт, что к 8 классу обучающиеся уже имеют достаточное понимание принципов функционирования языка, свободно умеют пользоваться словарем и справочным материалом, осознают четкую градацию грамматических категорий и т.д., поскольку изучение первого иностранного языка происходит по пути от частного к общему. Следовательно, диалог не является для них принципиально новой формой

коммуникации на иностранном языке, однако именно в этот возрастной период крайне важно продолжать развивать и совершенствовать навыки общей коммуникации обучающихся, а также стимулировать использование диалогических и полилогических форм общения в ходе урока.

На уроке иностранного языка, диалогическая речь выступает в роли своеобразного феномена, поскольку является средством и параллельно с этим одной из целей обучения. Данный факт позволяет в той или иной форме применять диалоги абсолютно на каждом этапе урока, вовлекая обучающихся в контекст занятия, снимая психологический барьер (ввиду естественности самого вида речевой деятельности, в отличие от например, письма) и увеличивая объем речевой практики.

Как упомянуто выше, диалогическая речь является для обучающихся условно комфортной и естественной, так как фактически диалог - это одна из ключевых форм устного общения, исходя из этого при выборе методической базы для обучения диалогической речи, важно также учитывать ключевые психологические характеристики диалога: мотивированность, адресность, эмоциональная окрашенность, ситуативность. Фактически, из первой характеристики произрастают и все последующие. Мотивированность диалогической речи обозначает, что коммуникаты говорят, исходя из внешних или внутренних стимулов. С точки зрения методики, это заставляет педагогов приходить к особому отбору среди методов и средств обучения диалогической речи, поскольку они должны выступать своеобразными “стимуляторами” для обучающихся, вызывать желание обсуждать, выходить в дискутирование с другими людьми [Скалкин, 2022].

Кроме того, “живая” диалогическая речь всегда эмоционально окрашена и пронизана невербальными аспектами коммуникации. Данный факт обуславливает необходимость использования в ходе обучения наглядных примеров диалогов между носителями языка. Кроме того, использование коммуникативного подхода в обучении предполагает, что обучающиеся должны овладевать не только языковыми формами (лексика, грамматика и

т.д.) в ходе учебного занятия, но и иметь полное представление об их применении в контексте реальной коммуникации [Садовина, 2022]. Так, ряд методистов настаивают на том, что для успешного овладения иноязычной языковой компетенцией необходимым является использование аутентичных видеоматериалов, которые будут подробнее рассмотрены в контексте второй главы данного исследования.

При анализе особенностей обучения диалогу важную роль необходимо выделить рассмотрению интонационной составляющей. Интонация несет в себе одновременно и информативную и связующую функцию в диалоге. Крайне важно то, что при различном течении диалога, интонационная составляющая буквально способна менять смысл высказываний в ходе коммуникации. Разные функции интонации могут пересекаться, поскольку реплики представляют собой как предложение или несколько предложений со своей внутренней интонацией, так и элемент диалога [Терешина, 2018].

Основой для динамической организации речевого мышления и впоследствии успешного овладения навыками диалогической речи выступают физиологические механизмы, которые исследовали в своих работах А.Р. Лурия и Э.П. Шубин.

1. Механизм репродукции. Большинство психологов, занимающихся исследованием речи признают, что речь говорящего не может существовать без каких-либо элементов репродукции.

Репродукция происходит двупланово, т.е. для реализации коммуникативной задачи говорящий может использовать некоторые готовые элементы, но так же имеет место быть чистая репродукция, в ситуациях, когда необходимо вспомнить какую-то конкретную информацию [Лурия, 2009, с. 148].

В процессе обучения педагогу необходимо различать репродукцию как контроль заученного, и как предпосылку или одну из предпосылок говорения.

2. Механизм выбора. Данный механизм, как и механизм репродукции включает в себя два подвида. Выбор может касаться лексического материала,

то есть непосредственно выбора слов, и выбора грамматических структур для организации речевого высказывания. Э.П. Шубин утверждает, что на механизм выбора влияет обширный ряд факторов: смысловое задание сообщения; коммуникативная цель; знаковое и ситуативное окружение; а также: отношения между говорящими, особенности реципиента, общность - жизненного опыта и т. д. [Шубин, 2016, с. 37].

3. Механизм комбинирования – это процесс формирования словосочетаний и предложений, при котором говорящий использует знакомые ему языковые компоненты в новых, не встречавшихся в прошлом опыте сочетаниях.

От комбинирования зависят продуктивные качества речи (беглость, новизна и т.д.). Э.П. Шубин утверждает, что речевой механизм «вертится на оси комбинированности» [Там же, с. 41].

4. Механизм конструирования – предполагает, что говорящий меняет формулировку фразы или сверхфразового единства, возникающих во внутренней речи, с целью формулировки адекватного высказывания, подходящего внешним условиям.

Конструирование, как уже было отмечено, может происходить на уровне фразы и сверхфразового единства (высказывания).

5. Механизм упреждения – это своеобразное предвидение результатов в речевых ситуациях, он обеспечивает подходящий заданным условиям темп и беглость речи.

6. Механизм дискурсивности управляет процессом функционирования речевого высказывания, т.е. осуществляет речевую стратегию и тактику говорящего. Данный механизм работает полностью на уровне актуального осознания.

Принято выделять два основных подхода к обучению диалогической речи: индуктивный и дедуктивный.

Индуктивный подход подразумевает под собой путь от частного к целому, т.е. самостоятельное ведение диалога, посредством усвоения его

элементов. При данном подходе к обучению диалог-образец используется скорее в качестве наглядности и примера речеповеденческих актов, нежели эталонный пример для заучивания. При индуктивном подходе перед преподавателем встает задача - научить обучающихся самостоятельно планировать и реализовывать на практике речеповеденческие акты. Предполагается, что такой путь обучения диалогической речи стимулирует развитие: психических механизмов диалогической речи, умения подбирать и использовать подходящий лексический материал, навыка взаимодействия с участниками диалога в условиях заданной речевой ситуации [Терешина, 2018].

Дедуктивный же подход к обучению диалогической речи предполагает использование эталонного диалога-образца в качестве материала для комплексного заучивания (лексика, грамматические конструкции, интонационные аспекты). Данный подход наиболее успешно применяется на начальных этапах обучения говорению на иностранном языке, поскольку обучение базируется на варьировании лексического наполнения конкретного структурно-интонационного эталона. Однако ряд методистов полагает, использование одного только дедуктивного подхода к обучению поли- и диалогической речи ограничивает свободу коммуникации обучающихся, поскольку механическое заучивание структурных элементов диалогических фрагментов ведет к некоторой излишней автоматизации, лишаяющей речь свойственной диалогу экспрессии [Рахманов, 2011, с. 99].

И дедуктивный, и индуктивный подход предполагают обучение реагированию на реплику коммуниканта, поскольку любой речеповеденческий акт всегда является адресованным, посредством выбранных методов и комплексов упражнений.

Активное обучение моделированию речеповеденческих актов через индуктивный подход становится особенно уместно на момент достижения обучающимися возраста 11-15 лет, поскольку когнитивисты отмечают

положительные качественные изменения в развитии памяти человека в этом возрасте. Так, например, Е.Л. Мельникова отмечает, что память начинает характеризоваться сепаративностью и логичностью, чего не было замечено в более ранние периоды развития [Мельникова, 2015. с. 57]. Фактически обучающиеся к этому моменту становятся способны не только воспроизводить элементарные или даже усложненные диалоги-шаблоны, но и присваивать себе особенности речевого поведения носителей изучаемого языка, преобразовывать и применять в ходе реального диалогического общения на уроке.



Рисунок 1 – Различие подходов к обучению диалогической речи по В.Ю. Терешиной

И.А. Зимняя выделяет следующие этапы обучения диалогической речи: первичная презентация ситуации с помощью словесного объяснения или технических средств обучения (просмотр видеофрагмента, прослушивание диалога, чтение диалога); вторичная презентация диалога через текстовый материал; усвоение языкового материала диалога (тренировка упражнений на имитацию диалога); воспроизведение диалога с использованием эмоциональных и невербальных средств; расширение возможностей диалога-образца за счет изменения компонентов ситуации [Зимняя, 2001].

Соблюдение приведенной этапности способствует успешному освоению моделирования собственного диалогического высказывания обучающегося, что является целью обучения диалогической речи.

И.Л. Бим, рассматривая актуальные проблемы обучения диалогической речи, подчеркивала, что диалогическая речь представляет собой процесс непосредственного общения, который характеризуется поочередно сменяющимися друг друга и порождающими одна другую репликами двух или более лиц. Продуктом данной формы речевого высказывания является диалог разной степени развернутости [Бим, 2022].

Среди факторов, определяющих цели и успешность освоения обучающимися среднего школьного возраста навыка говорения в диалогической форме, выделим следующие: 1) условия обучения: наличие современных средств обучения, ситуативной обусловленности и проблемности упражнений, парно- групповой организации занятий и т.д.; 2) лингвистические и дискурсивные характеристики текстов, на которых происходит обучение; 3) индивидуально-возрастные особенности обучающихся.

В зарубежной методической литературе также принято выделять ряд принципов обучения диалогической и полилогической речи:

- Collective (коллективность) – обучающиеся решают учебные задачи вместе.
- Reciprocal (взаимозаинтересованность) – в ходе работы над моделированием речеповеденческих актов - диалогической и полилогической речи - обучающиеся слушают друг друга, делятся идеями и рассматривают альтернативные варианты решения учебных задач, изучают новые точки зрения.
- Supportive (поддержка) - обучающиеся имеют возможность свободно выражать свои мысли, не опасаясь смущения и “неправильных” ответов.
- Cumulative (кумулятивность) - обучающиеся опираются на ответы и другие устные сообщения и цепочки, их в последовательные линии мышления и понимания.
- Purposeful (целеориентированность) - полилогическая беседа, несмотря на свою гибкость и открытость, тем не менее должна быть спланирована и структурирована обучающимися и учителем с учетом конкретных целей обучения [Robin Alexander. Dialogic Teaching ...].

Н. Билбрау также озвучивает похожий список принципов обучения диалогической речи в своей книге «Dialogue Activity: Exploring Spoken Interaction in the Language Class» [Nick Bilbrough, 2007]. Когда обучающиеся представляют свои собственные диалоги, следует помнить о нескольких вещах. Во-первых, обучающимся не обязательно запоминать свои диалоги. Если некоторые обучающиеся пытаются вспомнить, что они хотят сказать, учителю следует позволять им использовать свои сценарии в качестве справочного материала. Кроме того, необходимо поощрять и мотивировать обучающихся импровизировать и отклоняться от сценария, при условии, что

импровизированный язык имеет отношение к общему диалогу. Здесь обучающиеся с более высоким уровнем языка могут использовать свои предыдущие знания и сделать диалог более интересным для них. Учителя также должны учитывать удовольствие, которое можно получить, разыгрывая диалоги с разными настроениями, персонажами, недугами, личностями и т. д. Очень полезно изменить диалог, чтобы он отражал то, как он может выглядеть, если сменяются говорящие или ситуации.

Согласно позиции Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез, обучение диалогической речи на уроке иностранного языка в 8 классе, как и обучение иностранному языку на более ранних этапах, предполагает наличие трех основных компонентов - лингвистического, методического и психологического.

Под лингвистическим компонентом принято понимать языковые и речевые единицы (лексический, грамматический и фонетический материал), используя которые обучающиеся поддерживают общение на иностранном языке. Кроме того, в категорию лингвистического компонента входят также экстралингвистические элементы [Гальскова, Гез, 2006, с. 73].

Методологический компонент, в который Г. В. Рогова включает умения обучающихся использовать всевозможные средства изучения иностранного языка и самостоятельное планирование своей работы в рассматриваемой области, предположительно не вызывает затруднения у обучающихся 8 класса при изучении первого иностранного языка [Методика обучения..., 2020].

Психологический компонент обучения диалогической речи на иностранном языке предполагает наличие навыков и умений экспрессивной речи. Согласно А.А. Леонтьеву, умения, необходимые для осуществления общения на иностранном языке предполагают прямую связь с мышлением и эмоциями, проявляющимися в ходе творческой деятельности [Леонтьев, 2015, с. 75].

Обучающиеся 7-8 классов относятся к группе среднего школьного возраста, т.е. периода 11-15 лет, который, согласно А. А. Леонтьеву, является самым сложным в жизни обучающегося, поскольку представляет собой «своеобразный переход между периодом детства и взрослостью» [Там же, с. 83].

Необходимость овладения разными средствами общения, в том числе средствами речевого общения, обусловлена в первую очередь интенсивным увеличением объема и изменением качества общения со сверстниками. Следовательно, стоит учитывать необходимость осуществления целенаправленной деятельности по развитию коммуникативных навыков.

Обучающиеся начинают овладевать формальным, теоретическим и другими видами мышления, не проявлявшимися до данного возрастного этапа. Формируется умение рассуждать логически, основываясь на дедуктивном методе. Исчезает опора на действия с конкретными предметами.

Тот факт, что в пубертатном периоде любые темы, касающиеся личности и интересов обучающихся, стимулируют активное, порой даже протестное обсуждение, непосредственно влияет на уровень развития навыков говорения.

Процесс взросления также связан с весьма кардинальными изменениями во взглядах и приоритетах. Согласно Е.Л. Мельниковой, несмотря на то что в этот период учебная деятельность уступает свое место интересам из сферы личной жизни, обучение тем не менее остается важным процессом в жизни обучающегося, поскольку возникает осознанная мотивация к учению, связанная с осознанием необходимости получения образования и поступления в высшие учебные заведения [Мельникова, 2015, с 96].

Примерная основная образовательная программа основного общего образования также отводит немаловажную роль характерным особенностям развития обучающихся средней школы: в связи с началом периода полового созревания, обучающиеся имеют низкую работоспособность, повышенную

утомляемость, раздражительность; подростки становятся более чувствительными в эмоциональном плане и часто испытывают депрессивные состояния [Примерная основная образовательная программа основного общего образования, 2015, с. 8].

Кроме того, Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования определяет конкретные требования в области формирования навыков говорения.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом по иностранным языкам коммуникативная компетенция должна включать следующие важнейшие умения:

- читать и понимать несложные, аутентичные тексты (с пониманием основного содержания и с полным пониманием);
- умение письменно оформить и передать элементарную информацию (письмо);
- устно общаться в стандартных ситуациях учебно-трудовой, культурной, бытовой сфер;
- в устной форме кратко рассказать о себе, окружении, выразить мнение, дать оценку [Федеральный государственный..., 2015].

Для продуктивной работы в области обучения говорению на иностранном языке с обучающимися рассматриваемой возрастной группы, чьими особенностями, как мы выяснили в ходе анализа специальной литературы по теме, являются эмоциональность и высокая степень важности мотивационного компонента в обучении, необходимо также отбирать подходящий под их интересы материал для работы над заданиями. Кроме того, на наш взгляд при работе с обучающимися, обладающими так называемым «клиповым мышлением», в ходе урока необходимо задействование достаточного количества визуальных опор и технических средств, в целях вовлечения в ход занятия эмоционально-чувственной сферы обучающихся.

Результат обучения говорению на иностранном языке во многом зависит от рационально отобранных методов и подходов к обучению. Поэтому педагогам при выборе методов и технологий обучения необходимо учитывать возрастные изменения и психологические особенности обучающихся.

Развитие навыков владения диалогической и полилогической речью у обучающихся позволяет в дальнейшем применять полученные умения и знания в разнообразных речевых ситуациях, а так же иметь возможность поддержать разговор с носителем изучаемого языка.

Выводы по главе 1:

В нашем исследовании мы придерживаемся определений понятий “диалог”, выдвинутых Э.Г. Азимовым, А.Н. Щукиным. При определении “полилогической речи” мы обращались к работам В.И. Лагутина и Н.Д. Кондрахиной. При дефинировании понятия “речеповеденческого акта” мы использовали работу О.А. Агарковой.

Рассмотрев теоретико-методологические основы процесса обучения речеповеденческих актов (диалога и полилога) на уроке иностранного языка в 8 классе, мы можем сделать следующие выводы:

Под речеповеденческим актом нами, вслед за О.А. Агарковой, понимается два вида коммуникации - диалогическая и полилогическая. При этом речеповеденческий акт всегда адресован, то есть обращен к другому участнику коммуникации [Агаркова, 2022].

В ходе исследования мы опирались на характеристики диалога, которые выделяла Н.Д. Кондрахина, рассматривая диалог с позиции его места в обучении иностранному языку:

- диалог- это средство усвоения иностранного языка (языкового материала);
- диалог- это форма организации всего процесса обучения иностранному языку;

- диалог- это один из видов речевой деятельности, которым обучающиеся должны овладеть в процессе обучения [Кондрахина 2011].

Под полилогом (от греч. polys – многочисленный + logos – разговор) понимается разговор нескольких собеседников. Структурно полилог является классификационным разделом диалога, в лингвистической терминологии понятие полилога образовалось в ходе изучения коммуникативных свойств языка как дополнение к термину “диалог”. Для полилогов характерна массовость репликаций, речеповеденческая активность коммуникантов, допускается как равное речевое взаимодействие, так и лидерство одного из участников. Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин классифицируют полилоги, согласно критерию регламентированности, на свободное обсуждение, деловое обсуждение, перекрестные дебаты, круглый стол, научную дискуссию и др. [Азимов, 2016].

В ходе исследования мы пришли к выводу о том, что отличительными особенностями диалогической (впрочем, нижеперечисленные аспекты характерны в равной степени и для полилогической речи) речи являются краткость и эллипсоидность реплик, наличие эмоциональной окраски, ситуативность, а также широкая распространённость вопросно-ответной формы коммуникации. Кроме того, характер ситуативности также обуславливает широкое использование в диалогической речи экстралингвистических средств [Бабаян, 2018].

В ходе исследования мы, вслед за В. Ю Терешинной, выделяем два основных подхода к обучению диалогической речи на уроке иностранного языка: индуктивный и дедуктивный [Терешина, 2018].

Анализируя весь спектр методических подходов и приемов, которые педагоги используют в ходе обучения иностранному языку, можно прийти к выводу о неоспоримой важности особенного подхода к обучению полилогической и диалогической речи как одного из видов речевой деятельности обучающихся. Выбирая методические способы обучения диалогической речи в контексте современного образования, логично

использовать коммуникативный подход, а также внедрять в процесс обучения различные инновационные средства обучения моделированию речеповеденческих актов.

Глава . 2. Опытнo – экспериментальная работа по применению аутентичных видеоматериалов в процессе моделирования речеповеденческих актов (диалога и полилога) на уроке английского языка в 8 классе

2.1 Анализ возможности применения аутентичных видеоматериалов как средства моделирования речеповеденческих актов на уроке английского языка

Ключевой задачей процесса обучения иноязычной речи является развитие навыков говорения, вызывающее ряд трудностей у обучающихся ввиду комплексности и многогранности самого процесса коммуникации. Процесс обучения иностранному языку, в том числе говорению на иностранном языке, может быть оптимизирован с использованием актуальных в настоящее время методов и средств обучения, включающих применение инновационных технологий в образовании.

Использование видеоматериалов как средства обучения иностранному языку приобретает особую роль. Многочисленные исследования показали, что видео, в частности, может быть высокоэффективным образовательным инструментом [Allen, Smith, 2012].

Принимая во внимание ряд исследований, М.О. Магомедова в своей работе отмечает явную продуктивность работы с видеофрагментами небольшой длительности, содержащими диалоги и полилоги как модели речеповеденческих актов. Одновременно с этим она настаивает на неуместности работы над полным художественным хронометражем, ввиду обилия языкового материала [Магомедова, 2011].

В широком смысле видео(от лат. video – смотрю, вижу) - это широкий спектр технологий записи, обработки, передачи, хранения и воспроизведения визуального и аудиовизуального материала на мониторах.

В ходе исследования мы будем опираться на определение термина видеоматериала как одного из видов технических средств обучения,

обеспечивающего функцию передачи информации, а также получения обратной связи в процессе ее восприятия и усвоения с целью последующего развития у учащихся тех или иных навыков и компетенций на уроках английского языка [Садовина, 2016, с. 6].

Поскольку использование видеоматериалов является одним из аспектов развивающего обучения, можно говорить о том, что само видео как средство обучения способствует развитию всех четырех видов речевой деятельности, а также помогает создать ситуации коммуникативного общения в ходе урока.

И.М. Андреасян отмечает: «Видеофильм имеет довольно сильное эмоциональное воздействие на учащихся, влияет на формирование личностного отношения к увиденному. Еще одним преимуществом видеофильма является непосредственность изображения реальной действительности, особая манера общения ведущего со зрителями (если это телепередача или телешоу), использование крупного плана, ненавязчивое предъявление информации, красочность, наличие музыкального фона. При соприкосновении с происходящим на экране создаются условия наиболее приближенные к естественным» [Андреасян, с. 220].

Т.П. Леонтьева считает, что видеоматериалы имеют ряд преимуществ, поскольку содержат разные аспекты речевого взаимодействия, то есть, кроме содержательной стороны общения, в видеоматериале также присутствует визуальная информация о месте события, внешнем виде и невербальном поведении участников общения в условной ситуации [Леонтьева Т.П. Опыт и перспективы применения ...].

Помимо этого, методисты выделяют ряд преимуществ в использовании видеоматериалов в процессе обучения иностранному языку:

- возможность использования нескольких звуковых дорожек на различных языках;
- моментальный доступ к любому из используемых языков;

- беспрепятственное переключение с одного языка на другой;
- использование субтитров на различных языках;
- комбинирование языков при помощи звукового ряда и субтитров;
- моментальный доступ к любому фрагменту фильма;
- замедление темпа воспроизведения видео-и звукового ряда;
- ускорение темпа воспроизведения видео-и звукового ряда.

Существуют разные подходы к типологизации видеоматериалов в методике обучения иностранным языкам. Так, например, Л.В. Садовина подразделяет видеоматериалы, используемые в контексте обучения иностранному языку, на основании критерия стиля передаваемой информации:

- а) страноведческие видеоматериалы (различного рода видеоэкскурсии);
- б) художественные (художественные фильмы, мультипликационные фильмы, эпизоды или отрывки из различных спектаклей);
- в) научно-популярные или публицистические (документальные, учебные фильмы, различные интервью);
- г) информационные (реклама, видеозапись телепередач, новостей) [Садовина, 2016].

Тем не менее, нам кажется наиболее полноразмерной и раскрытой классификация видеоматериалов, разработанная Н.Н. Сергеевой и А.Е. Чикуновой, подразделяющими все видеоматериалы на 6 типов:

1) по типам видеоматериала:

- аутентичные (видеоматериалы, созданные носителями языка и не предназначенные для учебных целей);
- учебные (видеоматериалы, специально созданные носителями или не носителями языка для достижения определенной учебной цели);

- адаптированные (видеоматериалы, созданные носителями языка для носителей языка, искусственно адаптированные для достижения определенной учебной цели);
- 2) по каналам поступления или восприятия информации:
- аутентичные видеоматериалы (зрительное восприятие информации): таблица, график, схема, карта, письмо, печатный текст (монолог, диалог, полилог и т. д.);
 - аутентичные аудиоматериалы (воспринимаемая на слух информация): аудиозаписи стихов, рассказов, песен, сказок, рифмовок, диалогов, экскурсий и т. д., радиопередачи, компакт-диски с записями и т. д.;
 - аутентичные аудио-видеоматериалы (зрительное и слуховое восприятие): видеопленки или другие цифровые носители с записями телепрограмм и видеоматериалов, фильмы, CD-роммы и т. д.;
- 3) по жанрам предъявляемой с помощью аутентичных материалов информации (характеру информации):
- функциональные материалы (повседневного обихода): указатели, схемы, карты, этикетки, ценники, программы, афиши, инструкции, объявления, реклама, надписи, знаки (т. е. все, что несет в себе функциональную информацию — рекламирует, объясняет, инструктирует, предупреждает);
 - информативные материалы: рефераты, учебные программы, лекции на иностранном языке в записи, репортажи, сообщения, интервью, тесты, диаграммы, комментарии, анонсы, опросы;
 - антропонимические материалы (источники исторической информации): газеты, книги, предметная наглядность, фильмы и т. д.;
- 4) по средствам презентации:
- аутентичные материалы, предъявляемые с помощью технических средств обучения: видеоматериалы (телепередачи, программы и т. д.), компьютерные программы, диапроекторы со схемами, картами, слайды, Интернет-ресурсы и т. д.;

- остальные материалы, предъявляемые без использования технических средств обучения;

5) по целям использования в учебном процессе:

- материалы, предназначенные для обучения общению (в основном это официальные и неофициальные диалоги): интервью, опрос, телефонные разговоры и т. д.;
- материалы, предназначенные для создания фоновых знаний (социокультурных, лингвострановедческих, культурологических): видеоматериалы, газетные тексты, карты и т. д.;

б) по роли в учебном процессе:

- основные материалы, которые могут составлять ядро учебной темы, например тексты;
- дополнительные материалы: схемы, графики, статистические таблицы и т. д.;
- сопутствующие материалы, которые не нуждаются в УМК и используются как прикладные: видеокассеты, DVD-диски, CD-ромы, тексты, газеты, журналы [Сергеева, 2011, с. 150].

При выборе аутентичных видеоматериалов для работы в ходе урока иностранного языка необходимо понимать изначальные характеристики самого термина аутентичность. Аутентичными (от греч. *authenticos* “подлинный, настоящий, естественный”) материалами принято считать материалы, которые создаются носителями языка для носителей языка и изначально не были приспособлены для учебных целей. В ходе исследования мы будем опираться на содержательные аспекты аутентичности, рассмотренные в работе И.И. Лапуцкой; согласно ее позиции существуют следующие виды аутентичности:

1) культурологическая аутентичность (материалы способствуют формированию представления о специфике культуры изучаемого языка);

2) информативная аутентичность (материал несет информацию, значимую для обучаемых);

3) ситуативная аутентичность(отмечается естественность ситуации, предлагаемой для изучения и обсуждения);

4) аутентичность национальной ментальности (дается анализ фоновой лексики, безэквивалентной лексики, идиоматических выражений и т.д.);

5) реактивная аутентичность (способность материала вызвать у учащихся активную мыслительную деятельность, речевой отклик; провоцировать обсуждение);

6) аутентичность оформления (создает условия для наиболее эффективного погружения в языковую среду и установления связи с реальностью; привлекает внимание учащихся и облегчает понимание коммуникативной задачи материала);

7) аутентичность учебных заданий к материалу (помогает взаимодействию с материалом) [Лапуцкая, 2022].

Как уже было упомянуто ранее, при обучении моделированию речеповеденческих актов в контексте обучения языку принято условно подразделять все видеоматериалы на два подтипа на основании критерии аутентичности: аутентичные и специально адаптированные видеоматериалы (в эту же группу относятся все виды учебных видеоматериалов). В обучении различным видам речевой деятельности допускается и уместно использование обоих типов в зависимости от учебной ситуации и целей занятия. При выборе типа видеоматериала необходимо также осознавать преимущества и недостатки одного типа видеоматериалов перед другим (см. Таблица 1, составлена автором исследования на основе работ И.М. Андреасян, Л.В. Садовиной, М.О. Магомедовой).

Таблица 1 – Соотношение типов видеоматериалов

Тип видеоматериала	Преимущества	Недостатки
Аутентичные видеоматериалы: <ul style="list-style-type: none">• Художественный фильм• Мультфильм• Сериал	<ul style="list-style-type: none">• Доступность• Оригинальность• Высокая степень заинтересованности обучающихся	<ul style="list-style-type: none">• Отсутствие готовых комплексов заданий и упражнений• Юридический аспект-невозможность

<ul style="list-style-type: none"> ● Документальное кино ● Новости ● Интервью ● Шоу ● Реклама 		<p>официального использования в коммерческих целях</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Необходимость тщательной проработки со стороны учителя
<p>Специально адаптированные видеоматериалы:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Учебный сериал (Прим.: Extra English) ● Видеокурс к УМК ● Учебный языковой видеокурс 	<ul style="list-style-type: none"> ● Адаптированность к заданному уровню языка обучающихся ● Наличие дополнительных учебных материалов (заданий и упражнений) ● Изначальная акцентированность на определенном виде речевых навыков (конкретная лексическая/грамматическая тема) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Низкая степень заинтересованности обучающихся при постоянном воспроизведении одного и того же сюжетного материала ● Отсутствие “реалистичности” ● Недостаточность аутентичности

Педагогам и методистам при отборе видеоматериалов для работы в ходе учебного занятия необходимо придерживаться определенных критериев:

- продолжительность записи должна варьироваться в пределах 3-15 минут;
- тематика видеоматериала должна соответствовать изучаемой теме;
- тип речи: допускается использование монологов (лекция, урок, публичная речь или выступление), диалогов, а также полилогов, в данном случае ограничения зависят от цели использования видеоматериала ;
- стиль речи должен быть формальный или нейтральный, за исключением уроков, целью которых является обучение сленговой лексике;
- воспринимаемость записи: с особым вниманием при отборе видеоматериалов следует отнестись к наличию или отсутствию фоновых шумов, темпу речи и разнообразным речевым особенностям коммуникантов (диалекты, индивидуальные характеристики и т.д.)

- произносительный стандарт: Standard English (General American, British English (Received Pronunciation) для изучения и сопоставления, RP - для имитации, варианты и акценты - для рецепции и сопоставления [Сергеева, 2011].

Для того, чтобы занятия были эффективными, необходимо систематическое использование видеоматериалов. Показ тех или иных материалов должен быть осуществлён в определённое время на занятии. Если рассматривать зарубежную методическую литературу, то в ней сказано, что видеоматериалы на занятиях следует использовать 1-2 раза в неделю. Продолжительность таких занятий должна составлять не более 1 часа. Чаще всего на занятиях используются короткие видеоматериалы. Их продолжительность занимает от 10 секунд до 10 минут. Однако, считается, что 5 минут показа видео достаточно, т.к. у учащихся возникает напряжение. Это определено определённой особенностью видеоматериала, а также насыщенностью информации. Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что рациональнее использовать короткие видеоматериалы, которые не перегружены информацией и которые более понятны и просты в понимании учащимися [Бородина, 2020].

При выборе между адаптированными и аутентичными видеоматериалами педагогам следует также учитывать когнитивные особенности восприятия обучающихся. Согласно последним исследованиям, восприятие обучающимися информации, а также время концентрации внимания при работе с аудио-видеоматериалов напрямую коррелируется с темпом речи говорящего, причем в обратной пропорции. Наибольшую длительность концентрации внимания обучающиеся продемонстрировали при просмотре видео с быстро говорящими участниками. Что характерно именно для аутентичных, неадаптированных видеоматериалов [Juho Kim, 2022].

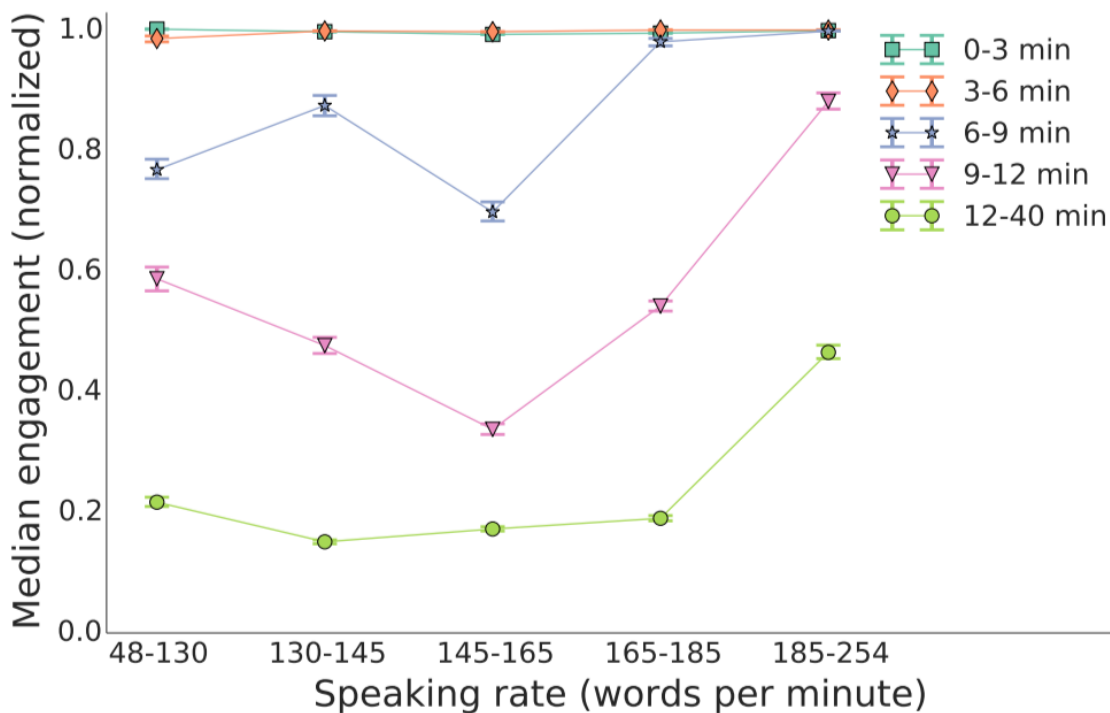


Рисунок 2 – Среднее время взаимодействия обучающихся при работе с видеоматериалом в зависимости от скорости речи и продолжительности видео (исследование Дж. Кима)

В ходе данного исследования также было выявлено и визуально отражено на графике (см. Рисунок 2), что среднее время взаимодействия для видео продолжительностью менее шести минут близко к 100%. Видео продолжительностью 9-12 минут имели 50% вовлеченности, а видео продолжительностью более 12 минут - 20%.

Несмотря на широкую распространенность использования видеоматериалов в качестве средства обучения моделированию речеповеденческих актов, у данного средства есть и ряд недостатков или же “противопоказаний”. Так, для применения данного средства обучения образовательное учреждение должно быть полностью технически оснащено, что фактически не всегда соответствует реалиям действительности. Кроме того, довольно спорным моментом является использование видеоматериалов в ходе урока для обучающихся с СДВГ. Необходимо учитывать фактор инклюзии при использовании аутентичных видеоматериалов как средства

обучения. Кроме того, аутентичные видеоматериалы могут представлять определенную сложность для обучающихся в языковом плане, и, соответственно, требуют особой щепетильности в отборе, согласно языковому уровню целевой группы. Кроме того, использование аутентичных видеоматериалов в ходе учебного занятия требует большой подготовительной работы со стороны учителя, поскольку зачастую такие материалы не имеют сопроводительных заданий и упражнений и предполагают интенсивную методическую обработку. Просмотр обучающимися аутентичного видеоматериала без применения специально разработанных заданий и упражнений, скорее всего не даст положительной динамики в овладении моделированием речеповеденческих актов.

Мы считаем, что использование именно аутентичных видеоматериалов как средства обучения моделированию речеповеденческих актов оправдано следующими факторами:

- это способ своеобразного погружения в языковую среду изучаемого языка, жизнь и быт носителей этого языка;
- аутентичные видеоматериалы крайне разнообразны с точки зрения содержащейся лингвистической информации;
- отсутствие адаптации и наличие "живого языка" позволяет обучающимся усваивать самые актуальные звукопроизносительные особенности (например: произношение слова *water* в британском разговорном английском претерпело серию изменений за последние 15 лет, однако в адаптированных видео к УМК мы по-прежнему встречаем классический вариант произношения /'wɔ:.tə/, что не вполне соответствует ныне существующим реалиям);
- аутентичные видеоматериалы порой содержат множество особенностей и даже искажений в применении лексических и грамматических стандартов (в рамках шоу, блогов и т.д.), что способствует снижению напряжения среди

обучающихся при обучении диалогической речи, поскольку с точки зрения психологии, страх совершить ошибку нивелируется, что является крайне важным аспектом при обучении моделированию речеповеденческих актов;

- аутентичные видеоматериалы (в отличие от, например, разработанного видео-курса к УМК) можно подобрать в соответствии с личными интересами обучающихся, что, помимо реализации принципа индивидуального подхода, позволяет стимулировать уровень мотивации и заинтересованности обучающегося в коммуникации на иностранном языке.

При разработке заданий для работы с аутентичными видеоматериалами принято придерживаться определенных неспецифичных техник работы с видеоматериалами. Так в западной методической литературе их обычно выделяется около 8, например, в книге «Look again! A teaching guide to using film and television»: Freeze frame, Sound and image, Spot the shots, Top and tail, Attracting audiences, Genre: what happens next, Generic translation, Simulation/production [Cary Bazalgette, 2022].

На наш взгляд, при использовании аутентичных видеоматериалов как средства обучения моделированию речеповеденческих актов уместно использовать следующие задания:

Таблица 2 - Задания, используемые при работе с аутентичными видеоматериалами по Кари Базэлджет

Задание	Содержание задания	Базовые вопросы к заданиям
Freeze frame	Обучающимся предлагается к просмотру короткий видеофрагмент (продолжительность- не более 60 секунд), им необходимо в ходе групповой или парной работы (диалога или полилога	What and/or who can you see in the shot? (Why is the shot composed like this? What difference would it make if it were composed differently?) Where do you think the camera is? How many cameras do you think there are? (Why is the camera

	<p>соответственно) обсудить: что они могут увидеть на «замороженном» изображении, какие реплики были использованы в ходе говорения участников видеофрагмента, стиль видео, жанр, возможный сюжет. Также обучающиеся могут поделиться своими эмоциями и впечатлениями от просмотренного фрагмента, предположить возможное развитие или предисторию сюжета.</p>	<p>positioned in this way? What difference would it make if it were somewhere else?) When does the camera move from one shot to the next? How does one shot differ from another? (What difference does it make if the order of shots is different or some are missing?) What can you tell about the time/place/setting? (How does the setting/lighting contribute to the atmosphere/meaning of the shot?) What can you tell about the characters from how they are dressed? (What impression is given of the characters by their costume/ body language? Does it say anything about their status or relationship?)</p>
<p>Sound and image</p>	<p>В данном случае обучающимся предлагается к просмотру видеофрагмент, который им необходимо “продублировать” т.е. озвучить. При разработке задания следует сначала предоставить обучающимся к ознакомлению оригинальный видеофрагмент с аутентичной озвучкой. В дальнейшем задание трансформируется для более сложного и для облегченного уровня работы. На облегченном уровне обучающиеся получают скрипт-расшифровку, которую</p>	<p>What can you tell about the speaker(s) from their voice(s) and what they say? (How does intonation, accent, volume contribute to your impressions of the speaker(s)?) About silence: Why do you think the sequence is silent at this point? What might be going on? (How can silence create drama/atmosphere/tension?) About the final viewing: What difference does the sound make to the sequence? What difference would it make if either the music, sound effects, elements were missing? (How do sound and image combine to create</p>

	<p>необходимо использовать при “дубляже”, в скрипте также могут быть пропущены отдельные слова или фразы. При усложненном уровне работы над заданием обучающиеся не получают печатного текста, а пытаются импровизировать и “дублировать” видеофрагмент исключительно при помощи визуальной опоры.</p>	<p>specific effects? What contribution is made by the individual elements? Does the sound/music change? [eg increase/decrease in volume, build to a crescendo] What do the changes mean?)</p>
<p>Genre: what happens next.</p>	<p>Обучающимся предлагается к просмотру короткий видеофрагмент (продолжительность- более 60 секунд) с четким узнаваемым жанром (вестерн, научная фантастика, мыльная опера), видео необходимо прервать перед кульминацией. На основании своих знаний о жанре и используя собственный житейский опыт, обучающиеся делают прогнозы о том, чем закончится сцена, им необходимо в ходе групповой или парной работы (диалога или полилога соответственно) обсудить, какое по их мнению будет дальнейшее развитие сюжета. Сопроводить фрагмент движущегося изображения текстом. После раскрытия настоящего финала обучающиеся должны выявить успешность или неудачу</p>	<p>How did you know what was going to happen next if you hadn't seen the extract before? (What resources does the viewers draw on when viewing a genre text?) Why do we enjoy watching films/programmes when we know what is going to happen? (How far is a comforting sense of familiarity part of the pleasure in watching a genre text? Can this be used to 'trick' the audience?) Can you think of films that mix up different genres, eg science-fiction, Western or an action-comedy? (Is there evidence to suggest that increasingly films do not fit neatly into one generic category? Why is this?) Were there familiar types of male and female characters in the</p>

	<p>своих прогнозов. Обсуждение можно построить в виде дебатов или перекрестной дискуссии. Также при разработке задания можно использовать вспомогательные платформы типа Kahoot!.</p>	
<p>Top and tail</p>	<p>Обучающимся предлагается к просмотру несколько коротких видеофрагментов (от трех до пяти) из одного сюжета, им необходимо определить их логическую последовательность, предсказать общее содержание.</p>	<p>Do you think this is a cinema film or a TV programme? (Are different conventions or production values evident from the opening sequence?) Do you think it is fact or fiction? (How is the authenticity and authority of a non fiction text signalled? How are the conventions of a fictional text presented?) Who do you think would watch this? (Is there evidence of a particular audience being targeted?) Can you tell what it is about? (How clearly is the genre/purpose of the text signalled in the title sequence?) Why might it have been made? Does it have a 'message'? If so, what is it? (Is the purpose of the text to entertain? Inform? Does it promote a particular point of view?) What roles were involved in making it? (What does the order of the roles in the credits tell you about the status/relative importance of those involved? Which roles are taken by individuals and which by teams?)</p>

2.2 Разработка и апробация комплекса заданий с применением аутентичных видеоматериалов как средства моделирования речеповеденческих актов (диалога и полилога) на уроке английского языка в 8 классе (в дополнение к УМК «Forward. Английский язык. 8 класс». Авторы: М.В. Вербицкая, С. Маккинли, Б. Хастингс)

В ходе исследования перед нами стояла задача разработать комплекс заданий с применением аутентичных видеоматериалов как средства моделирования речеповеденческих актов (диалога и полилога) на уроке английского языка в 8 классе (в дополнение к УМК «Forward. Английский язык. 8 класс». Авторы: М.В. Вербицкая, С. Маккинли, Б. Хастингс) и провести апробацию разработанного комплекса заданий на базе МБОУ «Средняя школа №63» (г. Красноярск).

Наиболее удобной платформой-источником аутентичных видеоматериалов стала площадка YouTube. Одним из преимуществ данного видеохостинга является функция расшифровки видео, то есть, помимо субтитров, которые могут играть роль опоры для обучающихся при работе с видеоматериалом, площадка предоставляет еще и общий текстовый скрипт с таймингом, который педагоги могут использовать при создании заданий. Кроме того, на YouTube есть функция “нарезки” видеоклипа, то есть при формировании заданий у педагога есть возможность заранее подготовить необходимые для работы фрагменты видео, не прибегая к сторонним площадкам и видео-редакторам.

В ходе диссертационного исследования разработан комплекс заданий, направленный на обучение моделированию речеповеденческих актов в дополнение к УМК «Forward. Английский язык. 8 класс». Авторы: М.В. Вербицкая, С. Маккинли, Б. Хастингс.

В состав данного учебно-методического комплекса входит:

1. Учебник «Student's book».
2. Рабочая тетрадь «Workbook».
3. Аудио приложение - CD MP3.

4. Электронное приложение - ВВУУ Tutor.
5. Книга для учителя «Teacher's book» (книга для учителя с ключами).
6. Методическое пособие «Проектирование учебного курса»

Учебник содержит достаточное количество заданий на говорение (в среднем, 15 заданий в каждом разделе направлены на устную речевую деятельность), однако большая часть упражнений и заданий является либо стимулятором к монологическим высказываниям, либо работой на создание аналогии с диалогом-образцом. Задания на полилогическую речь представлены в меньшей степени. В составе УМК, кроме того, отсутствует какое-либо видео-приложение или видео-курс, как например, в составе УМК Go Getter, Fly High, и других УМК изданий Cambridge, направленных на обучение английскому языку как иностранному.

Учебник 8 класса серии «Forward» включает 10 тематических разделов:

- «Who am I?»
- «Globetrotter!
- «Growing Up»
- «Inspiration»
- «No place like home»
- «Eat up!»
- «Look to the future»
- «The world of work»
- «Love and trust»
- «The media».

После анализа УМК «Forward», нами было принято решение о разработке комплекса заданий на обучение диалогической и полилогической речи, базирующегося на применении аутентичных видеоматериалов как средства обучения. Общая тематика разработанного нами комплекса позволяет использовать его при работе над различными разделами (юнитами) учебника. Мы предполагаем возможность эффективного использования данного комплекса при работе над

следующими разделами: «Who am I?», «Globetrotter!», «Growing Up», «Inspiration» и «The media».

Целью эксперимента являлось доказательство гипотезы о том, что применение аутентичных видеоматериалов на уроке английского языка в 8 классе будет способствовать эффективности процесса обучения диалогической и полилогической речи.

Разработанный комплекс заданий был апробирован на базе МБОУ СШ 63 г. Красноярска с октября по декабрь 2021 года. Эксперимент проходил в группе обучающихся нелингвистического профиля в составе 10 человек.

Всего было разработано 6 заданий, апробированных в ходе 10 уроков.

Перед апробацией комплекса на этапе диагностики было необходимо определить исходный уровень сформированности навыков и умений иноязычной устной диалогической речи у обучающихся (по критериям ФИПИ) на основе выполнения заданий, направленных на создание и проигрывание диалога между обучающимися, с опорой на заданную проблемную ситуацию. Эта задача была решена на вводном контроле с помощью следующих заданий, разработанных автором исследования:

Задания по определению уровня сформированности навыков и умений иноязычной устной диалогической речи обучающихся (этап вводного контроля).

Задание 1.

Обучающимся предварительно предлагается выполнить тематический личностно-ориентированный квиз (разработан автором исследования, Приложение Б), и затем приступить непосредственно к работе с проблемно-коммуникативной ситуацией. В данном случае перед обучающимися стоит задача не только пройти тестирование (квиз), но и выполнить задание на формирование диалогической речи, сформулированное в виде проблемно-коммуникативной ситуации.

Установка: Do the quiz.

1. Which of the situations in the quiz is the most/least serious? Why do you think so?

2. Do you agree with the results say about you? How do you think, can any test describe your personality quite well? Why?

Комментарий учителю: первый этап задания выполняется индивидуально. После прохождения тестирования, перед обучающимися стоит задача в виде решения приведенной проблемно-коммуникативной ситуации посредством обсуждения в парах либо мини-группах, используя в качестве опоры квиз из представленного задания.

Задание 2.

В данном случае обучающиеся самостоятельно выбирают проблемно-коммуникативную ситуацию, с которой они будут работать. Использование приведенного ниже задания, основанного на методе проблемно-коммуникативных ситуаций невозможно без предварительного выполнения Задания 1 из разработанного комплекса заданий.

Установка: Work in pairs, choose three of the questions in the quiz. Discuss with your partner possible consequences for each option. To simplify the task, you can fill in the table, as in the example.

Example:

Question	Action	Consequence
1.	I read the text message,	My friend gets upset and does not trust me anymore.
	I do not read the text message.	I do not find out what the message is about and I worry about it.

Комментарий учителю: задание выполняется в парах или мини-группах, по усмотрению учителя. При работе с заданием

предполагается возможность использования визуальной текстовой опоры, составленной обучающимися индивидуально, если это необходимо.

При определении уровней сформированности навыков и умений иноязычной устной диалогической речи мы придерживались критериев и показателей, содержащихся в Таблице 5, составленной на основе критериев оценивания выполнения заданий устной части ОГЭ 2022 Федерального института педагогических измерений. Было выделено 4 уровня сформированности навыков и умений иноязычной устной диалогической речи:

- продвинутый: задание выполнено полностью: цель общения достигнута, тема раскрыта в полном объёме (полно, точно и развёрнуто раскрыты все 4 аспекта, указанных в задании). Количество полнообъемных реплик: 10–12 фраз;
- базовый: задание выполнено: цель общения достигнута, однако тема раскрыта не в полном объёме (1 аспект раскрыт не полностью). Объём высказывания: 8–9 фраз;
- пороговый: задание выполнено частично: цель общения достигнута частично, тема раскрыта в ограниченном объёме (1–2 аспекта не раскрыты, ИЛИ 2 аспекта раскрыты не в полном объёме, остальные аспекты раскрыты полно и точно). Объём высказывания: 6–7 фраз;
- низкий: задание не выполнено: цель общения не достигнута: 3 аспекта содержания не раскрыты. Объём высказывания: 5 и менее фраз.

Максимальное количество баллов за выполнение задания – 10. Уровни сформированности иноязычной устной диалогической речи мы определили как продвинутый – 8/10 баллов, базовый – 4/6 баллов и пороговый – 3 балла.

Таблица 3 - Критерии и показатели оценивания уровня сформированности навыков и умений иноязычной устной диалогической речи (на основе критериев ФИПИ)

Уровень сформированности навыков и умений иноязычной устной диалогической речи	Решение коммуникативной задачи (К1)	Организация высказывания (К2)	Языковое оформление реплик (К3)
Продвинутый	Задание выполнено полностью: цель общения достигнута, тема раскрыта в полном объеме (полно, точно и развёрнуто раскрыты все 4 аспекта, указанных в задании). Количество полнообъемных реплик: 10–12 фраз		
Базовый	Задание выполнено: цель общения достигнута, НО тема раскрыта не в полном объеме (1 аспект раскрыт не полностью). Объем высказывания: 8–9 фраз	Высказывание логично и имеет завершенный характер; имеются вступительная и заключительная фразы, соответствующие теме. Средства логической связи используются правильно	Использованный словарный запас, грамматические структуры, фонетическое оформление высказывания соответствуют поставленной задаче (допускается не более 4 негрубых лексико-грамматических ошибок И/ИЛИ не более 3 негрубых фонетических ошибок)
Пороговый	Задание выполнено частично: цель общения достигнута частично, тема раскрыта в ограниченном объеме (1–2 аспекта не раскрыты, ИЛИ 2 аспекта раскрыты не в полном объеме, остальные аспекты раскрыты полно и	Высказывание в основном логично и имеет достаточно завершенный характер, НО отсутствует вступительная ИЛИ заключительная фраза, имеются 1–2 нарушения в использовании средств логической	Использованный словарный запас, грамматические структуры, фонетическое оформление высказывания соответствуют поставленной задаче (допускается не более 5 негрубых лексико-грамматиче

	точно). Объём высказывания: 6–7 фраз	связи	ских ошибок И/ИЛИ не более 4 негрубых фонетических ошибок)
Низкий	Задание не выполнено: цель общения не достигнута: 3 аспекта содержания не раскрыты*. Объём высказывания: 5 и менее фраз	Высказывание нелогично И/ИЛИ не имеет завершённого характера, вступительная и заключительная фразы отсутствуют; средства логической связи практически не используются, или допущены многочисленные ошибки в их использовании	Понимание высказывания затруднено из-за многочисленных лексико-грамматических и фонетических ошибок (6 и более лексикограмматических ошибок И/ИЛИ 5 и более фонетических ошибок) ИЛИ более 3 грубых ошибок

После выполнения обучающимися задания был проведён анализ уровня сформированности навыков и умений иноязычной диалогической речи у обучающихся (по критериям ФИПИ), результаты представлены в Таблице 4.

Таблица 4 – Результаты вводного контроля уровня сформированности навыков и умений иноязычной устной диалогической речи у обучающихся до апробации комплекса заданий

Фамилия, имя обучающегося	Балл
Б. Владислав	6
Б. Андрей	4
В. Павел	5
Ж. Егор	3
З. Дарья	9
К. Степан	3
Н. Максим	4
П. Лавр	3

Ф. Екатерина	8
Средний балл	4.78

Входной контроль показал, что продвинутый уровень имеют 22.2% обучающихся, базовый – 33.3%, пороговый – 44.4%. Результаты представлены на диаграмме (см. Рисунок 3).

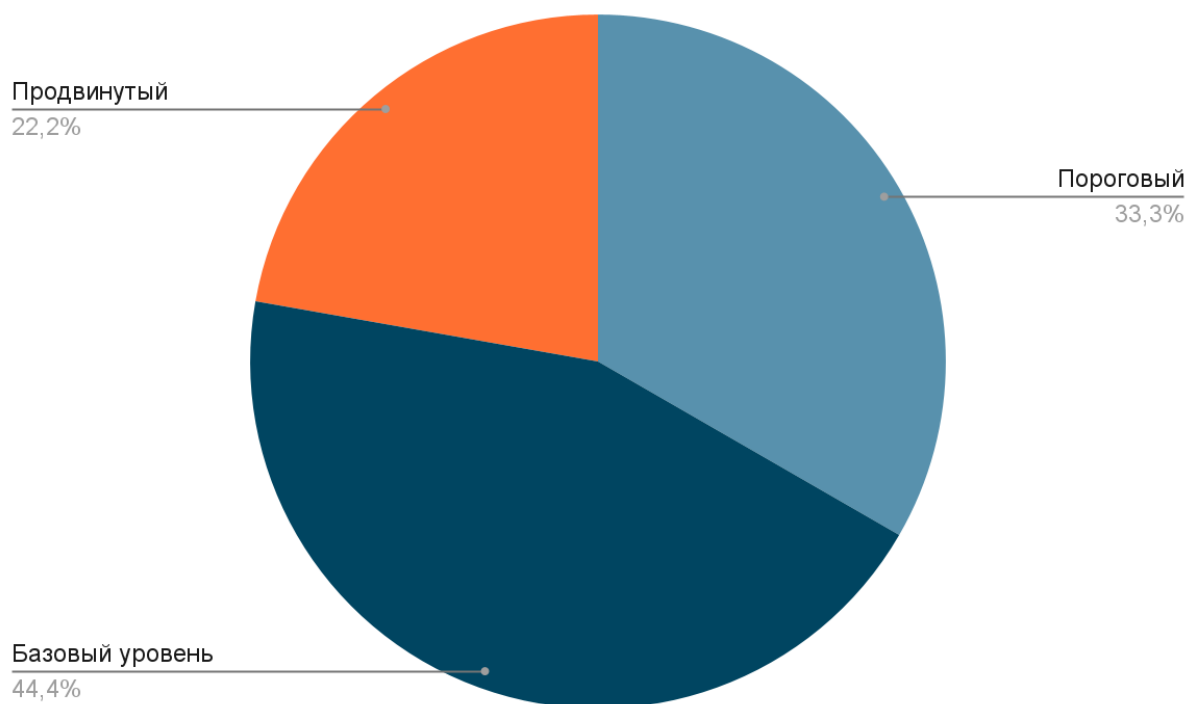


Рисунок 3 – Результаты вводного контроля уровня сформированности навыков и умений иноязычной устной диалогической речи у обучающихся до апробации комплекса заданий

На контрольном этапе эксперимента для выявления эффективности применения разработанного нами комплекса заданий с использованием аутентичных видеоматериалов, было необходимо измерить наличие изменений в уровне сформированности иноязычной устной диалогической речи. Для этого проведён итоговый контроль, схожий по форме с вводным. Обучающиеся повторно работали с проблемно-коммуникативными заданиями из квиза (Приложение Б), через решение их путем составления и проигрывания диалогов и полилогов, однако в ходе итогового контроля,

ситуации выбирались не лично обучающимися, а раздавались учителем во избежание фактического дублирования заданий.

Важно отметить, что качество коммуникативной успешности диалога напрямую зависит от обоих участников, поэтому для того, чтобы не допустить погрешности данных в виде смены коммуникантов, контрольное задание было проведено среди обучающихся с теми партнерами, с которыми они выполняли задания на вводном контроле.

Результаты контрольного этапа приведены в Таблице 5.

Таблица 5 – Результаты итогового контроля уровня сформированности навыков и умений иноязычной устной диалогической речи обучающихся после апробации комплекса заданий

Фамилия, имя обучающегося	Балл
Б. Владислав	7
Б. Андрей	5
В. Павел	5
Ж. Егор	3
З. Дарья	9
К. Степан	5
Н. Максим	5
П. Лавр	3
Ф. Екатерина	8
Средний балл	5.33

На констатирующем этапе эксперимента по результатам контрольного тестирования мы получили следующие данные: продвинутый уровень имеют 22.2% обучающихся (2 человека), базовый – 55.6% (5 человек), пороговый – 22.2% (2 человека). Результаты представлены на Рисунке 4.

Несмотря на визуально небольшие показатели динамики в процентном соотношении, средний балл обучающихся в целом после

апробации комплекса заданий стал выше. Кроме того, улучшились индивидуальные показатели отдельных обучающихся в рамках одного и того же уровня.

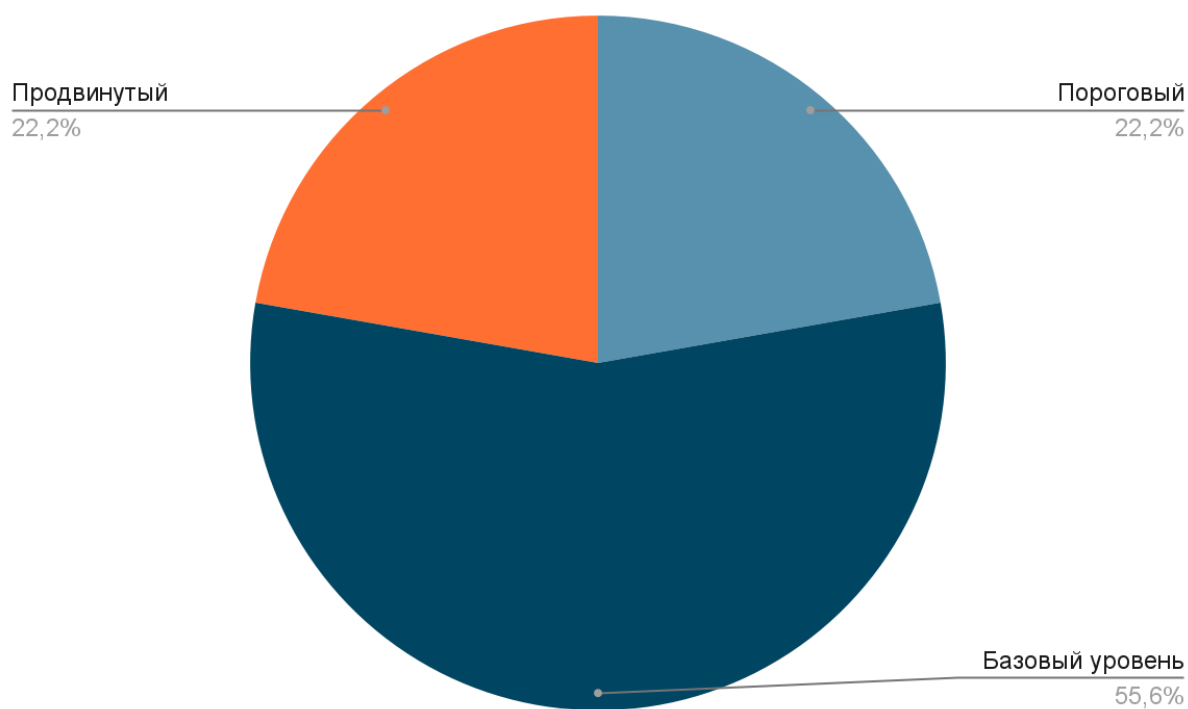


Рисунок 4 – Результаты итогового контроля уровня сформированности навыков и умений иноязычной устной диалогической речи обучающихся до апробации комплекса заданий

Для того чтобы определить уровень эффективности разработанного комплекса заданий, мы опирались на метод математической статистики, который предлагает И.В. Горбунова в качестве метода статистической обработки результатов выполнения контрольных заданий [Горбунова, 2018]: $K(o) = K(кэ) / K(вэ)$, где $K(кэ)$ – средний балл обучающихся контрольного этапа, $K(вэ)$ – средний балл при выполнении вводного этапа. $K \geq 1$ может свидетельствовать о том, что реализация разработанного нами курса прошла успешно. Как уже было упомянуто ранее, средний балл на вводной работе составил 4,78 баллов, на контрольном этапе – 5,33. Подставив полученные данные в формулу мы получим: $K(o) = 5,33/4,78 = 1,1$.

Диаграмма уровня сформированности навыков и умений иноязычной диалогической речи обучающихся

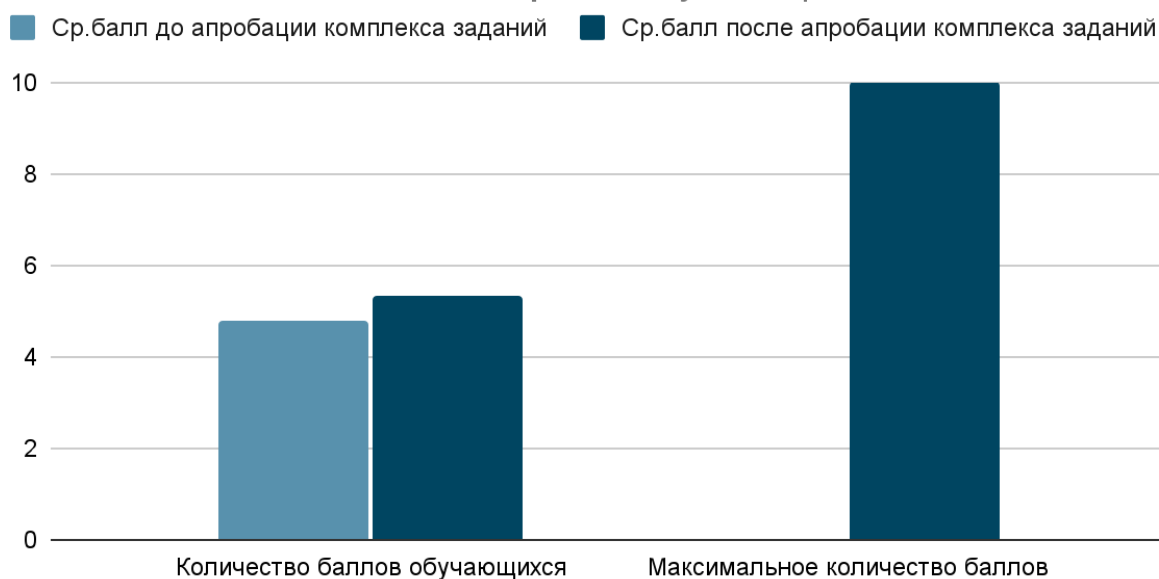


Рисунок 5 – Уровень сформированности навыков и умений иноязычной диалогической речи обучающихся до и после апробации комплекса заданий

Важно отметить, что в ходе эксперимента, помимо увеличения измеримого показателя уровня сформированности навыков и умений иноязычной диалогической речи, можно было пронаблюдать высокую вовлеченность обучающихся в работу с видеоматериалами, что в очередной раз подтверждает не только эффективность, но и необходимость их применения при работе с обучающимися данной возрастной группы.

Комплекс заданий с применением аутентичных видеоматериалов как средства моделирования речеповеденческих актов (диалога и полилога) на уроке английского языка в 8 классе состоит из 6 практикоориентированных заданий. В комплексе представлены различные типы заданий, направленных на работу над диалогической и полилогической речью на дотекстовом, текстовом и послетекстовом этапах.

Все представленные задания из комплекса объединены единой тематикой и относятся к одному видео, ток-шоу с подростками “Has Social Media Harmed These Teens?” ([Has Social Media Harmed These Teens? | Middle](#)

Ground) канала Jubilee, который представляет различные форматы видео-передач, ток-шоу и блогов на социально острые темы.

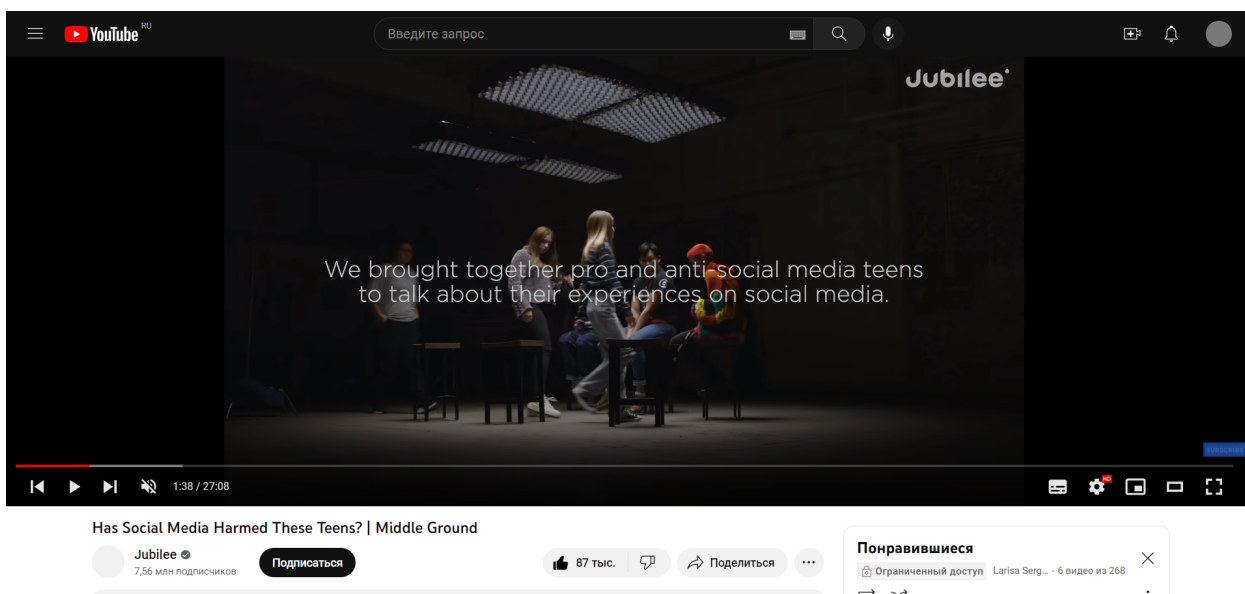


Рисунок 6 - Фрагмент видеоматериала, послужившего основой для составления комплекса заданий на моделирование речеповеденческих актов (диалога и полилога) на уроке английского языка в 8 классе

Как было упомянуто в ходе работы над предыдущим разделом исследования, при работе с видеоматериалами необходимо иметь текстовую расшифровку видео. Поскольку к данному видеоматериалу, как и к подавляющему большинству видеоматериалов, текстовое сопровождение не предусмотрено, перед разработкой комплекса заданий мы провели текстовую расшифровку выбранного видеоматериала. Для удобства работы над заданиями, а также для возможности содержательного видоизменения фрагментов заданий, нами был составлен скрипт-расшифровка к видео “Has Social Media Harmed These Teens?”, представленный в Приложении В.

Комплекс заданий с использованием аутентичных видеоматериалов по моделированию речеповеденческих актов (диалога и полилога) на уроке английского языка в 8 классе

Задание 1.

Обучающимся предоставляется к просмотру краткий видеофрагмент, в котором не указана тема дискуссии, а также фрагментарная нарезка реплик из видео с эмоциональными высказываниями участников шоу.

Задача обучающихся - в мини-группах обсудить содержание просмотренного видеофрагмента и высказать свое предположение о тематике представленного выпуска шоу.

Установка: *Watch the video and try to find out the topic of the show. Discuss it with your groupmates.*

Комментарий учителю: данный тип заданий направлен на неподготовленную речь обучающихся, подходит для этапа lead-in и warming up на уроке. Важно не исправлять ошибки (лексические, грамматические, фонетические) обучающихся в ходе говорения, если они не искажают высказывание, делая его недоступным для понимания.

Задание 2.

Обучающимся необходимо поработать со скриптом видео-фрагмента: следует вставить пропущенные фразы, затем просмотреть видео-фрагмент и сверить свои ответы с оригинальными высказываниями участников диалога.

Несовпадения в ответах обсуждаются в формате кратких дискуссий в парах или мини-группах (на усмотрение педагога).

Установка: *Read the dialogue. Complete the missing words, then watch the video and check your answers. Discuss your mistakes with your partner.*

- More recently, I did have a hate account on Instagram. They like told me to kill myself and told me that I like was ugly, and I looked like a clown. But then I _____ they're only making fun of me because I'm ____ them _____ about it.

I'm a pro-social media, because I like to send _____ to my grandma. I like to _____ with my friends. But most importantly, I think it's a useful _____ and _____.

- I have social media, but like, I don't use them. I kinda just have enough posts that doesn't make me s _____ a loser. I find it really _____ because everything's _____ numbers. I just wanna see how pro-social media has helped their life, because it hasn't really helped me as a person.

- For me, a lot of my school stuff _____ to social media, all the clubs and orgs.

Another one that's more personal to me is that _____ you _____ with your family. All my family is in Vietnam, so, yeah. See, and a lot of my friends are online and I'm just like on their _____, you know, like hyping them up or just like _____ them on Instagram. 'Cause I don't like to use regular text. It's definitely my number one _____ _____. I don't watch as much YouTube or Netflix.

Комментарий учителю: при необходимости снижения уровня сложности задания допускается параллельное проигрывания видео в момент выполнения задания. Данная модификация будет похожа на классическое аудитивное упражнение.

При наличии большего количества групп либо при индивидуальном формате работы возможно увеличение количества текстовых фрагментов из полной скрипт-расшифровки видеоматериала (См. Приложение В).

Задание 3.

Обучающиеся получают список участников ток-шоу, затем просматривают видео (ток-шоу) целиком, создавая mind-map для каждого участника шоу с информацией об их позиции, мнении, а также ключевыми лексическими единицами.

Далее обучающиеся в произвольном порядке (либо персонально, на усмотрение педагога) получают карточку с именем участника, чью позицию они будут представлять в ходе полилога.

Следующим этапом задания является проигрывание полилогов, согласно полученным ролевым моделям.

Установка: 1. Watch the video and complete mind-maps for each person from the video.

2. Discuss your opinion with your classmates, based on the role you have.

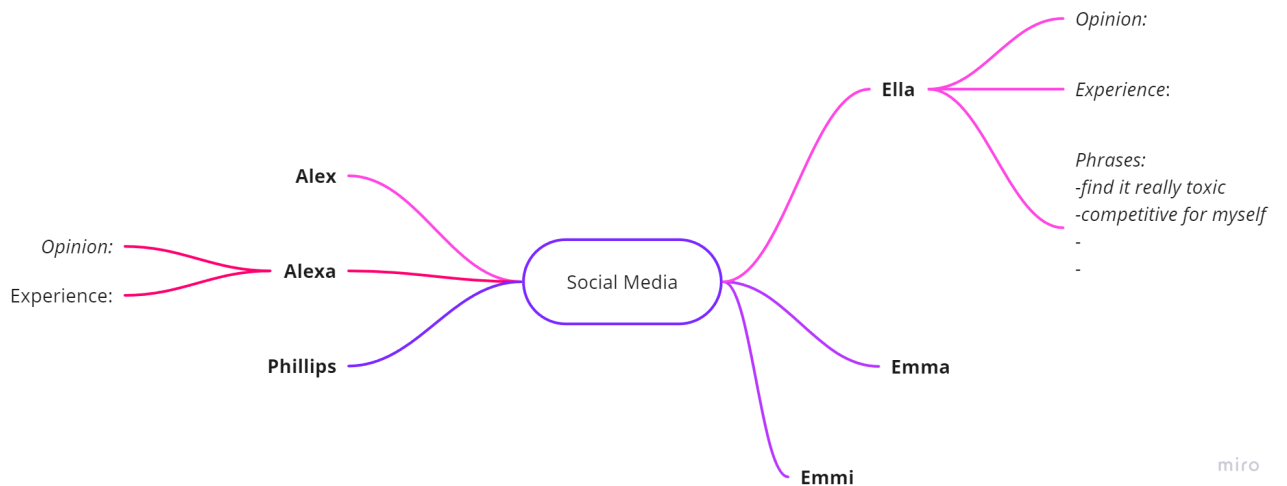


Рисунок 7 - Фрагмент mind-мэп к Заданию 3

*Комментарий учителю: данное задание также можно применить как элемент подхода *flipped classroom*, дав установку по работе с видео и созданию *mind-мэп* в качестве домашнего задания, оставив на аудиторное занятие только непосредственное ведение полилогов обучающимися.*

Задание имеет в своей основе проблемный подход и является заданием повышенного уровня сложности.

Задание 4.

Обучающимся предлагается к просмотру полный фрагмент ток-шоу, после просмотра им необходимо обсудить в парах или мини-группах мнения участников шоу, распределить их по группам, приводя факты, упомянутые в видео.

Установка: Listen to five people and decide what opinion they have. Discuss it with your partner. Do you have something in common with any of the teens? Tell your group mates about your experience.

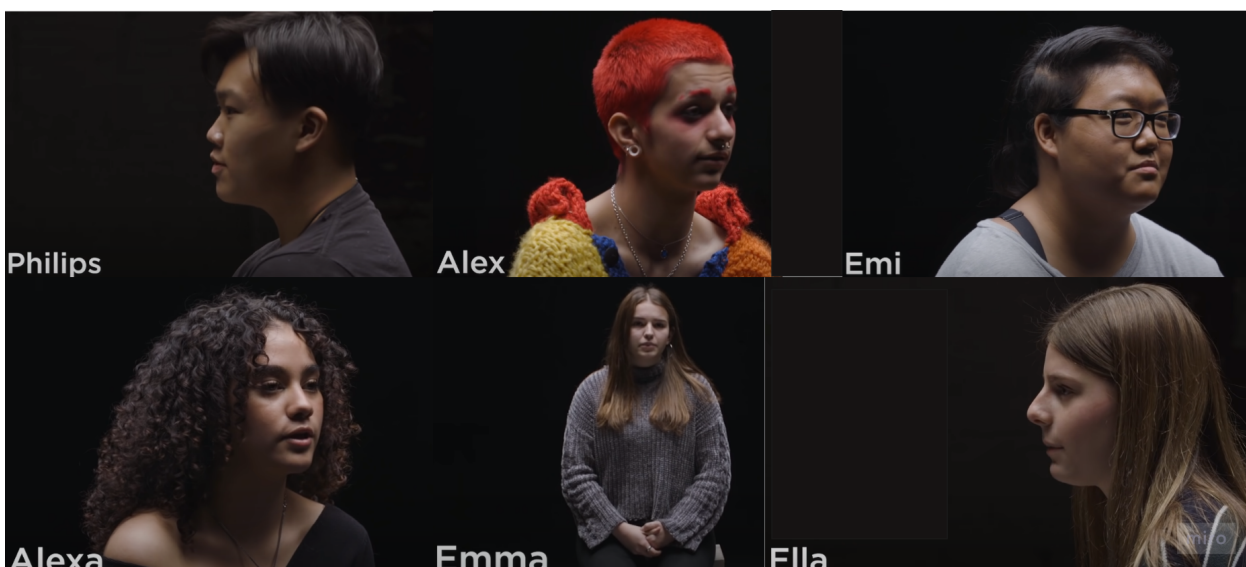


Рисунок 8 - Участники шоу Middle Ground “Has social media harmed teens?”

Pro-social media teen	Anti-social media teen

Комментарий учителю: данное задание предпочтительнее выполнять в парах. Также можно предложить обучающимся использовать mind-maps в качестве дополнительной опоры при речевых высказываниях.

Задание 5.

Обучающимся необходимо просмотреть видео и зафиксировать вопросы интервьюера к участникам шоу. Затем обучающиеся добавляют к списку вопросов один дополнительный вопрос по теме. Далее необходимо обсудить получившийся список вопросов со своим партнером, либо в формате мини-группы.

Установка: Watch the video and find out all the questions interviewee asked people. Write one more question to ask. Then use all the questions and have a conversation with other students.

Комментарий учителю: данное задание на этапе дискуссии можно эффективно реализовать в формате круглого стола, так, как это

представлено в видео, либо же в форме перекрестной дискуссии или же в формате “Карусель”.

Задание 6.

Задание выполняется в мини-группе. Обучающиеся в произвольном порядке получают свои “роли” и скрипты к видео с пропущенными фрагментами. Первичный просмотр видео-материала происходит со звуком. Далее, задача обучающихся озвучить свою роль в процессе проигрывания видео в беззвучном режиме, воспроизводя максимально близкие фразы из видео по памяти вместо пропущенных фрагментов.

Установка: *Watch the video first time. Then watch the muted video and voice-over your role. Don't forget to complete missing words with person's fraise you remember or with your own ideas!*

Alex (pro-social media)

- *Hi, I'm Alex, I'm 16. I'm on Instagram, TikTok and a little bit of YouTube. And I am pro-social media because it helped me meet a lot of other similar to me kids when I was struggling.*

Emma (anti-social media)

- *Hi, I'm Emma, I'm 18 and I am anti-social media, and I'm the CEO of a movement that works to kind of promote a healthier existence on social media.*

Ella (anti-social media)

- *Hi, I'm Ella, I'm 15 and I'm anti-social media because I find it really toxic and competitive for myself.*

Alexa (pro-social media)

- *Hi, I'm Alexa. I'm 18 years old and I'm pro-social media and I love social media just 'cause of the culture it brings.*

Phillips (pro-social media)

- *Hi, I'm Phillips, plural. I am on the pro side and I just like to spread awareness.*

Emi (pro-social media)

- *My name is Emi, I'm 16. I'm anti-social media because of personal experience and like*

general anxiety.

Комментарий учителю: задание может быть использовано на моменте lead-in или warming up. В качестве снижения уровня сложности обучающимся можно предложить сначала вставить пропущенные фразы из текста, и только потом переходить к этапу “озвучивания”. При наличии большего количества групп либо при индивидуальном формате работы возможно увеличение количества текстовых фрагментов из полной скрипт-расшифровки видеоматериала (См. Приложение В).

Эксперимент по внедрению и апробации разработанного нами комплекса заданий с момента входного контроля и до получения финальных результатов длился в течение одной четверти в рамках работы над юнитами «Growing Up» и «Inspiration» с применением смешанной модели обучения, поскольку учебный план школы предполагал дистанционное обучение в установленные дни. Суммарно было проведено 10 уроков с применением заданий из разработанного комплекса. Достаточно длительный тайминг выбранного видео позволял менять части фрагментов для работы над одним и тем же заданием, изменяя текст содержания заданий при помощи скрипт-расшифровки видеоматериала (Приложение В), что делало его для обучающихся с одной стороны знакомым, а с другой стороны - актуальным и новым.

Выводы по главе 2:

В практической части исследования мы описываем возможность применения аутентичных видеоматериалов как средства обучения речеповеденческому акту на уроке иностранного языка в 8 классе, их преимущества и недостатки при внедрении в учебный процесс. В ходе исследования мы опирались на определение термина видеоматериала как одного из видов технических средств обучения, обеспечивающего функцию передачи информации, а также получения обратной связи в процессе ее восприятия и усвоения с целью последующего развития у учащихся тех или

иных навыков и компетенций на уроках английского языка [Садовина, 2016, с. 6].

И.М. Андреасян считает, что «видеофильм имеет довольно сильное эмоциональное воздействие на учащихся, влияет на формирование личностного отношения к увиденному. Еще одним преимуществом видеофильма является непосредственность изображения реальной действительности, особая манера общения ведущего со зрителями (если это телепередача или телешоу), использование крупного плана, ненавязчивое предъявление информации, красочность, наличие музыкального фона. При соприкосновении с происходящим на экране создаются условия наиболее приближенные к естественным» [Андреасян, 2022, с. 220].

Т.П. Леонтьева отмечает, что видеоматериалы имеют ряд преимуществ, поскольку содержат в себе разные аспекты речевого взаимодействия, то есть кроме содержательной стороны общения, в видеоматериале также присутствует визуальная информация о месте события, внешнем виде и невербальном поведении участников общения в условной ситуации [Леонтьева Т.П. Опыт и перспективы применения ...].

В ходе эксперимента разработан комплекс заданий к УМК «Forward. Английский язык. 8 класс». Авторы: М.В. Вербицкая, С. Маккинли, Б. Хастингс) для работы над следующими разделами: «Who am I?», «Globetrotter!», «Growing Up», «Inspiration» и «The media».

Разработанный комплекс заданий апробирован на базе МБОУ СШ 63 г. Красноярск с октября по декабрь 2021 года. Эксперимент проходил в группе обучающихся лингвистического профиля в составе 9 человек.

На основе полученных данных можно сделать вывод о том, что цель исследования была достигнута: доказано предположение о том что использование аутентичных видеоматериалов как средства обучения моделированию речеповеденческих актов (диалога и полилога) обучающихся на уроке английского языка в 8 классе может эффективно использоваться в

ходе обучения диалогической и полилогической речи в рамках урока иностранного языка.

Заключение

В первой главе диссертационного исследования раскрываются понятия «речеповеденческий акт», «диалог» «полилог»; приводятся классификационные признаки диалога и полилога; описываются психолого-педагогические особенности процесса обучения диалогической и полилогической речи на уроке иностранного языка в 8 классе.

Во второй главе рассматриваются возможности применения аутентичных видеоматериалов на уроке иностранного языка; представлены результаты опытно-экспериментальной работы по применению аутентичных видеоматериалов в процессе моделирования речеповеденческих актов (диалога и полилога). Практическая часть главы содержит описание разработанного автором исследования комплекса заданий с применением аутентичных видеоматериалов как средства моделирования речеповеденческих актов (диалога и полилога) на уроке английского языка в 8 классе.

В ходе исследования мы изучили основные подходы к обучению диалогической речи, а также рассмотрели различные точки зрения по поводу применения аутентичных видеоматериалов в ходе обучения моделированию речеповеденческих актов. Мы также выяснили, что овладение свободной диалогической речью для обучающихся сопряжено с рядом трудностей, что доказывает комплексность и сложность данного процесса.

На сегодняшний день, к сожалению, многие одобренные Министерством просвещения учебно-методические комплексы содержат недостаточное количество заданий и упражнений, направленных на этот вид речевой деятельности, несмотря на то, что фактически под сформированностью иноязычной коммуникативной компетенции мы подразумеваем непосредственную способность и готовность к коммуникации на иностранном языке.

Применение аутентичных видеоматериалов как средства обучения моделированию речеповеденческих актов имеет, на наш взгляд, широкий ряд преимуществ:

- это способ своеобразного погружения в языковую среду изучаемого языка, жизнь и быт носителей этого языка;
- достижение высокой степени лингвистического разнообразия;
- наличие наиболее актуальных звукопроизносительных особенностей;
- тенденция к снижению напряжения среди обучающихся при обучении диалогической речи;
- возможность выбора материалов в соответствии с личными интересами обучающихся, что, помимо реализации принципа индивидуального подхода, позволяет стимулировать уровень мотивации и заинтересованности обучающегося в коммуникации на иностранном языке.

В ходе разработки и апробации комплекса заданий, мы пришли к выводу о том, использование аутентичных видеоматериалов как средства обучения моделированию речеповеденческих актов является эффективным, поскольку обучающиеся продемонстрировали качественные изменения в измеряемом параметре в ходе проведения эксперимента.

Дальнейшая перспектива исследования состоит в разработке комплекса заданий с применением аутентичных видеоматериалов по лексическим темам всех глав УМК «Forward. Английский язык. 8 класс». Авторы: М.В. Вербицкая, С. Маккинли, Б. Хастингс для более детальной проработки каждой из тем.

Список использованных источников

1. Абаева Ф.Б. Современные методы обучения студентов говорению на иностранном языке [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-metody-obucheniya-studentov-govoreniyu-na-inostrannom-yazyke> (дата обращения: 15.10.2020).
2. Агаркова О.А. Перформативный акт благодарности на примере религионимов//Современные проблемы науки и образования 2018. №3 [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=13399> (дата обращения: 06.10.2022).
3. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Икар, 2016. – 448 с.
4. Андреасян, И.М. Инновационные технологии овладения иноязычным общением / И.М. Андреасян // Замежняя мова Рэспубліцы Беларусь. - 2006. - №2. - С. 180-200.
5. Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человека [Текст] / Н. Д. Арутюнова. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 896 с.
6. Бабаян В.Н. Основные классификации диалогов и диалогических высказываний-реплик [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-klassifikatsii-dialogov-i-dialogicheskikh-vyskazyvaniy-replik> (дата обращения: 10.10.2022).
7. Баделина, М.В. Отношения согласия между репликами диалогических единств: Дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.01 [Текст] / М.В. Баделина. – Иваново:Ивановский госуниверситет, 1997. – 174 с.
8. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
9. Бим И.Л. Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации [Электронный ресурс] Режим доступа: http://kgo.ucoz.ru/distant/sbornik_bim.pdf (дата обращения: 10.10.2022).

10. Борисова, И.Н. Русский разговорный диалог: структура и динамика [Текст] / И.Н. Борисова. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009.– 320 с.
11. Бородина Э.В. Применение видеоматериалов в обучении говорению на английском языке на старшем этапе. [Текст] /Э.В. Бородина, Е.А. Плахова //Казанский вестник молодых ученых. –2020. –№4(4). – С. 9-14.
12. Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика [Текст] / Д. Н. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр "Академия", 2006. – 336 с.
13. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам как наука: проблемы и перспективы // Вестник Московского государственного областного университета. 2013. №1. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://evestnik-mgou.ru/Articles/View/281> (дата обращения 15.05.2020).
14. Горбунова И.Б. Педагогический эксперимент: статистическая обработка результатов выполнения контрольных заданий // МНКО. 2018. №2 (69). [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-eksperiment-statisticheskaya-obrabotka-rezultatov-vypolneniya-kontrolnyh-zadaniy> (дата обращения: 11.09.2022).
15. Жеребило, Т.В. Словарь лингвистических терминов [Текст] / Т.В. Жеребило. – Назрань: ООО «Пилигрим». 2010. – 486 с.
16. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: МПСИ, 2001. – 432 с.
17. Иванова М.Ю. Ситуативная обусловленность диалогической речи [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/situativnaya-obuslovlennost-dialogicheskoy-rechi> (дата обращения: 06.10.2022).

18. Колтунова М.В. Конвенции как прагматический фактор диалогического общения [Текст] / М.В. Колтунова //Вопросы языкознания. - 2004. - № 6. - С. 100-115.
19. Колокольцева, Т.Н. Специфические коммуникативные единицы диалогической речи [Текст] / Т.Н. Колокольцева. – Саратов: СГУ им. Н.Г. Чернышевского, 2001. – 363 с.
20. Кондрахина Н.В. Обучение профессионально-ориентированному иноязычному диалогическому общению [Текст] / Н.В. Кондрахина //Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2011. – №8.– С. 81-87.
21. Кузнецов И.А. Национально обусловленные модели фатической диалогической вопросно-ответной коммуникации в современной русской речи дис. ... канд. фил. наук: 10.02.01 /Кузнецов Игорь Александрович. – Нижний Новгород, 2020. – 2021 с.
22. Лагутин, В.И. Проблемы анализа художественного диалога (к прагмалингвистической теории драмы) [Текст] / В.И. Лагутин. –Кишинев: Штиница, 1991. – 98 с.
23. Лапуцкая И.И. Методическая обоснованность применения аутентичных видеоматериалов в курсе РКИ [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/100487/98.pdf> (дата обращения: 25.09.2022).
24. Леонтьев А. А. Общая методика обучения иностранным языкам [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Русский Язык, 2015. – 360 с.
25. Леонтьева Т.П. Опыт и перспективы применения видео в обучении иностранным языкам [Электронный ресурс] Режим доступа: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=ru&user=GYuOh2YAAAAAJ&citation_for_view=GYuOh2YAAAAAJ:eQOLeE2rZwMC (дата обращения 15.10.2022).

26. Лингвистический энциклопедический словарь/ Под ред. В. Н. Ярцевой; Ин-т языкознания АН СССР [Текст] / В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энцикл., 1990. – 682 с.
27. Лурия А. Р. Язык и сознание. Под редакцией Е. Д. Хомской [Текст] / А.Р. Лурия. – М.: Моск. ун-т, 2009. – 320 с.
28. Магомедова М.О. Использование видеofilмов при обучении иностранному языку [Элекстронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-videofilmov-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 25.09.2022).
29. Мельникова Е.Л. Проблемно-диалогическое обучение как средство реализации ФГОС: учебное пособие [Текст] / Е. Л. Мельникова. –М.: АПКиППРО, 2013. – 138 с.
30. Новый словарь методических терминов и понятий [Электронный ресурс] Режим доступа: https://methodological_terms.academic.ru/905 (дата обращения: 06.10.2022).
31. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: Пособие для учителей иностранного языка [Текст] / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 2010. – 327 с.
32. Плотникова М.В. Методы преподавания английского языка: история, обзор [Текст] /М.В. Плотникова. – Иркутск: Дворец творчества, 2018. – 72 с.
33. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://минобрнауки.рф> (дата обращения: 01.05.2020).
34. Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке. Методическое пособие [Текст] / И.В. Рахманов. – М.:Высшая школа, 2011. – 218 с.
35. Ремизова, С.А. Вопросительность в диалоге: специфика речевых реализаций (на материале английского, немецкого и русского языков):

- Дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.19 [Текст] / С.А. Ремизова; КГУ: Краснодар, 2001. – 239 с.
36. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку [Электронный ресурс] Режим доступа:
http://library.ntspi.ru/CGI/irbis64r_01/cgiirbis_64.exe (дата обращения: 01.09.2020).
37. Садовина Л.В. Применение видеоматериалов в процессе обучения английскому языку [Текст] / Л.В. Садовина. – Йошкар-Ола: Марийский институт образования, 2016. – 127 с.
38. Сергеева Н.Н. Аутентичные видеоматериалы как средство развития социокультурной компетенции студентов экономических специальностей [Текст] / Н.А. Сергеева, А.Е. Чикунова // Педагогическое образование в России. – 2011. – №1. – С. 147-157.
39. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи [Электронный ресурс] Режим доступа:
https://books.google.ru/books/about/%D0%9E%D1%81%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D1%8B_%D0%BE%D0%B1%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F_%D1%83%D1%81%D1%82%D0%BD%D0%BE.html?id=l5YtAAAAMAAJ&redir_esc=y (дата обращения: 18.06.2022).
40. Сухих, С.А. Методология и методы исследования диалога. Диалог глазами лингвиста [Текст] / С.А. Сухих // Диалог глазами лингвиста: Сб. научн. трудов / Редкол.: Г.П. Немец (отв. ред.) и др. — Краснодар: КГУ, 1994. — С. 39-47.
41. Терешина В.Ю. Диалог как средство обучения иностранному языку [Текст] / В.Ю. Терешина // Московский финансово-промышленный университет «Синергия». – 2018. – №4(20). – С. 48-64.
42. Трошева Т. А. Стилистический энциклопедический словарь русского языка [Текст] / Т.А. Трошева. – М.: Наука: Флинта, 2003. – 445 с.

43. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования от 17 декабря 2010 г. № 1897 [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://fgos.ru> (дата обращения: 04.04.2021).
44. Шубин Э.П. Основные принципы методики обучения иностранным языкам [Текст] / Э.П. Шубин. – М.: Просвещение, 2016. – 192 с.
45. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку [Электронный ресурс] Режим доступа: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/116246/1/m_th_a.v.grosheva_2022.pdf (дата обращения: 10.10.2022).
46. Яковлева Э.Б. Многосторонние формы общения. Полилог как объект лингвистического анализа: аналитический обзор [Текст] / Э.Б. Яковлева. – М.: ИНИОН РАН, 2006. – 212 с.
47. Ярцева В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь (ЛЭС) [Текст] / В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедии, 1990. – 685 с.
48. Allen W.A. Effects of video podcasting on psychomotor and cognitive performance, attitudes and study behavior of student physical therapists [Текст] / , W.A. Allen, A.R. Smith // Innovations in Education and Teaching International. – 2012. –№ 4. – С. 401-414.
49. Cary Bazalgette Look again!A teaching guide to using film and television [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www2.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/bfi-education-look-again-teaching-guide-to-film-and-tv-2013-03.pdf> (дата обращения: 14.11.2022).
50. Juho Kim How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos Conference Paper [Электронный ресурс] Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/262393281_How_video_production_affects_student_engagement_An_empirical_study_of_MOOC_videos (дата обращения: 14.11.2022).

51. Nick Bilbrough Dialogue Activities: Exploring Spoken Interaction in the Language Class [Текст] / N. Bilbrough. – Cambridge: Cambridge University Press, 2007. – 244 с.
52. Robin Alexander. Dialogic Teaching [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://robinalexander.org.uk/dialogic-teaching/> (дата обращения: 14.11.2022).

ПРИЛОЖЕНИЕ А

СПРАВКА

О результатах внедрения предложений, разработанных
в выпускной квалификационной работе студентом(кой)
Красноярского государственного педагогического университета
им. В.П. Астафьева

Маторкиной Ларисе Сергеевне

В процессе работы над выпускной квалификационной работой на
тему: Аутентичные видеоматериалы как средство обучения
моделированию речеповеденческих актов (диалога и полилога) на уроке
английского языка 8 классе

студент(ка) Маторкина Лариса Сергеевна
(фамилия, имя, отчество)

Принял(а) непосредственное участие в разработке заданий,
направленных на развитие моделирования речеповеденческих актов
обучающихся МБОУ СШ №63 г. Красноярск.

Полученные им (ею) результаты нашли отражение в методических
разработках, в отчетной документации и аналитических записках.

И.О. руководителя организации или подразделения

Каминский П.В.

(подпись руководителя, печать организации)



ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Quiz. What do you usually do?



What do you usually do?

WHAT DO YOU USUALLY DO, WHEN...

- 1. you hear a text message arrive at your girlfriend's or boyfriend's phone when he or she is out of the room?
 - A. I never open it.
 - B. I read it and always pretend I didn't.
- 2. you find some money in a cash machine outside a bank?
 - A. I do into the bank and give it to someone who works there.
 - B. I keep it and buy myself something nice.
- 3. you notice your teacher has made a mistake marking your test and given you a better mark?
 - A. I always tell my teachers about their mistakes!
 - B. I hardly ever say something.
- 4. you broke your mum's vase while playing football in the house?
 - A. I can't lie and say it was me.
 - B. I always say that it was someone else.
- 5. you buy a shirt, but dived you don't really like it?
 - A. I often give it to my friends.
 - B. I usually take it back to the shop.
- 6. there is a party you really want to go to, but your parents might not let you go?
 - A. I always tell them why I want to go and accept their decision.
 - B. I actually can say, that I stay at a friend's house and go to the party, hiding the truth from them.



WHAT DO YOU USUALLY DO, WHEN...

7. you are stuck in a difficult Maths test and notice that you can easily copy from your friend's paper?

A. I never look. I just try harder to answer the question myself.

B. I sometimes look at my friend's paper.

- 8. you don't have enough money for a full-price cinema ticket?

A. I definitely leave and go home.

B. I lie about my age, try and get in for a cheaper price.



WHAT DO YOU USUALLY DO, WHEN...

More "A"s than "B"s:

You're basically an honest person. You understand that if you always tell the truth, people will trust you.

More "B"s than "A"s:

Sometimes you take the easy way out. Be careful because it may cause you problems. You don't want people to think of you as dishonest.

ПРИЛОЖЕНИЕ В



ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ»

ИНН/КПП: 7536104558/166001001
420029, г. Казань, ул. Акад. Кирпичникова, 25
Тел./факс: (843) 500-57-53, 8-800-555-14-87
E-mail: info@moluch.ru
Сайт: <https://moluch.ru/>
Исх. № 96551 от 04.12.2022

СПРАВКА

Подтверждаем, что статья «**Применение аутентичных видеоматериалов в качестве средства обучения говорению на иностранном языке**» (автор: Маторкина Лариса Сергеевна) опубликована в **международном научном журнале «Молодой ученый» №46 (441), ноябрь 2022 г.** (стр. 120-121) , URL: <https://moluch.ru/archive/441/96551/> . Журнал «Молодой ученый» выходит в печатном виде (ISSN 2072-0297, свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций). Журнал размещается на портале elibrary.ru, на данный момент не входит в РИНЦ.

Главный редактор:

/к.т.н. Ахметов И.Г./



Исп.: Огурцова З.А.

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Скрипт-расшифровка к видео Social Media Harmed These Teens?" ([Has Social Media Harmed These Teens? | Middle Ground](#)) канала Jubilee

- More recently, I did have a hate account on Instagram. They like told me to kill myself and told me that I like was ugly, and I looked like a clown. But then I realized they're only making fun of me because I'm giving them attention about it.

(bright upbeat music)

I'm a pro-social media, because I like to send memes to my grandma. I like to keep connected with my friends. But most importantly, I think it's a useful platform and tool.

- I have social media, but like, I don't use them. I kinda just have enough posts that doesn't make me seem like a loser. I find it really toxic because everything's based off numbers. I just wanna see how pro-social media has helped their life, because it hasn't really helped me as a person.

(dramatic music)

- I'm a content creator on TikTok, Instagram, Snapchat. I'd say that I would make like 30 to \$40,000 a month.

- I'm anti-social media because of the present algorithms in place.

- [Interviewer] So do you think Instagram is the most detrimental social media?

- No, I think TikTok is. Because it's manipulating their users and taking so much information from them. And they're showing that through the For You page and people don't care.

(soft upbeat music)

- Hi, I'm Alexa. I'm 18 years old and I'm pro-social media and I love social media just 'cause of the culture it brings.

- Hi, I'm Phillips, plural. I am on the pro side and I just like to spread awareness.

- Hi, I'm Alex, I'm 16. I'm on Instagram, TikTok and a little bit of YouTube. And I am pro-social media because it helped me meet a lot of other trans kids when I was struggling.

- Hi, I'm Ella, I'm 15 and I'm anti-social media because I find it really toxic and competitive for myself.

- Hi, I'm Emma, I'm 18 and I am anti-social media, and I'm the CEO of a movement that works to kind of promote a healthier existence on social media.

- My name is Emi, I'm 16. I'm anti-social media because of personal experience and like general anxiety.

- [Interviewer] I want the pro-social media people to go on the left and anti-social media people on the right. I'm gonna read out a prompt, if you agree step forward and if you disagree stay put. I spend more than three hours on social media daily.

- I definitely find myself scrolling for hours when I'm bored and I definitely get sucked in and I can't stop.

- For me, a lot of my school stuff got pushed to social media, all the clubs and orgs. Another one that's more personal to me is that keeps you in touch with your family. All my family is in Vietnam, so, yeah. See, and a lot of my friends are online and I'm just like on their accounts, you know, like hyping them up or just like texting them on Instagram. 'Cause I don't like to use regular text. It's definitely my number one source of entertainment. I don't watch as much YouTube or Netflix.

- Exactly.
- And I kind of just go through TikTok and like that's what brings me joy sometimes.
- Yeah.
- TikTok is easy. Yeah.
- Short attention spans.
- Oh, yeah.
- You get sucked in like you go on for like 30 minutes and then you're just there forever. And that happens to me all the time.
- But sometime I spend more time comparing myself to others. Oh, I'm not getting that many likes and it kind of brings me down.
- But if I went on TikTok and I kind of just analysed everyone and just was like trying to compare myself, then it would definitely bring me down. But just as a content creator, I just have the mindset of like, oh, this is what you make and maybe I can make it differently.
- [Interviewer] I want the disagrees to come forward.
- Prior to a movement I started called LOG OFF, I spent about five hours on social media day and it was to talk with my sister who was in college. But I also got really bad repercussions about my body. And I felt really terrible after scrolling. But you know, after I rethought about how I wanted to spend my time on there, it became much more productive. So I still spend time on like Instagram. It's just to like get a meme from my college sister or to like talk with friends that really bring me up.
- I have an Instagram, I have a TikTok, but like I never opened the app like ever I'm clearly not the skinniest. And like I have alopecia, so I'm losing my hair and like, I'll look on social media and like, I'll see some like K-pop Star and they're like a double zero with the longest hair on the planet and they're like, like their skin is silk smooth. And when I take pictures, no matter what I do, you can see the whites of my scalp so I don't take photos and 'cause I don't take photos, I don't have anything to post. And 'cause I don't have anything to post I don't see a point in opening the app. Plus I'd rather spend my time reading (laughs).
- I used to be more meek and mild. I was just like, oh no, they're gonna come and I'm ugly. And they're gonna hate on me. But then when TikTok started blowing up, one of my videos blew up and I was just like, hey, they don't hate me. And I was just like, oh okay the confidence it's coming in.
- Yeah. - Again, I get a hundred notifications a day from my best friend saying I found this new video you would love and I'll click on it occasionally and I love the video 'cause it's funny, it's short and it like matches my personality. But it makes me really upset when like I FaceTime with my friend and she's scrolling through TikTok. It's really scary to see my friends kind of disconnect with me and just connect with these people they've never met.
- [Interviewer] What do you think is the misconception pro-social media people would have about people who are anti-social media.
- That we're narcs and that we kind of hate social media, like parents hate social media. I don't think they really know our stories and know why exactly we don't wanna exist on the platforms and the way that they are.
- I've had hurtful things posted about me and the thing about the internet it's there forever and it's not like a war that was just said to me on the playground. It's something that's out there and other people can see.
- [Interviewer] Social media makes you anti-social.

- There can be communities found within social media, but my personal experience with it and from a lot of stories that I've heard through LOG OFF is that a lot of kids have lost people because of social media. And I think that that constant mindless scrolling allows you to kind of go into this bubble and just hunker down and to not really talk with people.
- I know a bunch of kids that like don't know how to communicate outside of like an emoji or like outside of like a picture or like only have one picture face and like will repeatedly take the same, like will stop everyone in the front group to pick a wall and just sit there and pose and take a hundred photos and stand there and wait. They're like, no, no, no, take one more.
- I definitely like would base like entire friend groups to hang out and just take pictures. Like we wouldn't communicate, it would just be pictures just to post on Instagram. And then I would find myself that like we didn't even connect when we were hanging out. It was wasn't quality time because I feel like, oh, I have to get that perfect photo of all us looking like we're having fun. Even if we're not, I just need to get that so I can post it.
- After a while you feel the pressure and everything, people start being people and they're just empty profile pictures. People will come to me and they won't know my name, they'll go by my screen name. And then I'm just like, am I human?
- I like to ask questions in comments and ask like oh where'd you get that? Or you know, like what hair dye did you use? Or something like that because I think it's a lot more engaging. Or I like to sometimes I'll make my, like my post I'll make it a question. Like the caption, I like to interact with like a lot of my followers through comments because I'm uncomfortable, you know messaging them personally. It's good to like interact with the people that support you.
- But what would you say to like bigger influencers like Kylie Jenner or like Kim Kardashian that can't and have that interaction via the comments.
- Yeah, and then Alex, some people just don't even reply to you. Those just double tap, like the message.
- Going off, what you said about like making real human connection. Have you ever like looked into like social media accounts that like promote that? 'Cause I don't know if you guys know We're Not Really Strangers. If you guys know them, they have a card game you don't know. Okay, so it's basically a card game where you have perception analysis and then reflection and then you just have a conversation like, how are you really or, you know, if, who has, like what's, what do you, what would you name the chapter of this in your life and then boom, we're in a 20 minute conversation that like, she feels really low and she's trying to change. And you know, and I would have never thought that if this social media account didn't push me or didn't encourage me to have deeper conversations.
- I agree. But I think the issue is with the algorithm in place. Like that's not popping up on my feed. Like I'm not, I don't know that those exist and 'cause it's so expansive and 'cause there's so much hollowness and mindless scrolling, like I've never found that. If I found that I would have loved that.
- With the algorithm and the fact that you never see those things, like I always feel like we're on a whole different side of TikTok than you are. And all it takes is just to look up like deep conversations on the internet, there would've been a vogue article about we were not really friends and then you would've looked it up, you know? So in order to change your algorithm, you just have to change the things that you're looking for.
- But don't you think maybe like the algorithm in place is what's making it so dangerous. 'cause it's like, they're pumping out these really terrible kind of like content videos, but also you've

got like the attention economy where they're like fighting to get your information, to then give to people, it's like to put ads in your feed that you won't notice.

- Even if you're not on social media, you know, it's gonna do that anyway. Like if you're searching anything, like if you're searching something up on Safari and you go onto your computer onto Chrome, the ads will probably be the same, you know.

- It's just the internet-

- It's just technology, you know.

- Right. - I sat down here saying that social media makes people anti-social, but hearing Alexa and Alex speak, it makes me remember that social media isn't just, you know, the hole TikTok scene. It's also schools, there's clubs and stuff. I've made a couple new friends from social media because they live in Ventura, I live in San Diego. So I don't think it's necessarily just the whole big fame thing. There's also the smaller group. Yeah, I'd like to say social media changed my life. I'm more confident, I actually think about what I wear. I used to just roll out bed, grab what's near. I do see how social media can be bad, but I like to think of it in a positive light.

- [Interviewer] I have been bullied on social media.

(footsteps thudding)

- I know you guys remember like those Musical.ly days, I feel like that was my biggest bullying because it's like, when you're, it's just like entering a whole different society, it's just like, when you're going out, you're making videos. You don't really know what you wanna post or what you wanna do or what you wanna look like. So it is gonna be cringy at first and it's not gonna be great.

- Musical.ly was definitely a dark time. More recently, I did have a hate account on Instagram. They like told me to kill myself and told me that I like, 'cause I was upset about my pet dying, that I should kill myself and that I like was ugly and I looked like a clown and yeah, I really, really, really let it get to me for a long time. But then I realized, you know, like they're only making fun of me because I'm giving them attention about it. So I just had to like block them from all my accounts and block all the people they were following and block all the people that were following them. And then I just had to stop looking and if I don't look at it, then I don't know what they're saying.

- Right, and that's the thing. It's just like, once you stop looking into it so you just stop feeding the fire and it will die eventually 'cause you.

- I don't have a big following. So it's mostly people I know usually it's TikToks and it's not with my name in it, but you can tell that it's implied towards me and I try not to comment, but like there's some points where they're coming out and saying like completely false things about me. Posting and hating on someone through the internet is completely different from in person because it's there forever. You don't have control over that because it's up to them to delete it.

- So I have had rude comments been made about me, but I've never been like heavily cyber bullied because I don't really have a big following. And because of the community that I'm in, I've just read hundreds of stories about kids who like felt like they wanted to kill themselves because of the rude comments they were getting. And I just remember like there were nights when I would cry and I'd be so upset because I couldn't really do anything about it.

- My cyber bullying experience, the first like big one. I was in like this like dance team, right. And I was the shortest kid, the fattest kid and like one of like three Asians. So I clearly stuck out no matter what I did. And you know, like after practice, like all the girls would like do that

like 2014, like ass out, like ease like the duck face thing pose. One day, like one of 'em like invited me to take the photo with them. And I thought like, this was the only way you could pose on Instagram. So like I did it and then they took the photo and they were all like laughing and they started uploading it. I didn't know why over like the next two and a half, three years they would continuously like bring me into the photo. Like I would never just go up. They'd always ask me, hey, do you wanna be in the photo, do you wanna be in the photo? So I felt like I was being included, but when I like got a phone and when I got on Instagram and when I started following like my fellow dance team members, I would look at their Instagrams. And like from the beginning it's photos of me, they'll zoom in on me and they'll be like, look at that fat thing, that monster, like is it trying to pose? Like, what is like, what does that thing think it is? Like, do they think they're cute? I was in like elementary school. Like I don't know how to deal with myself. Like I barely know how to open a peanut butter jar and you expect me to know how to deal with people calling me it and like a monster, you know what I mean?

- [Interviewer] Social media can cause young people to hurt themselves.

- Instagram, TikTok, everything is the highlight reel. My Instagram, I'm not gonna post the ugliest picture of me. When I scroll through my friends, I in the back of my head I should know that that that's the same for them. Yet I'm like, they look so pretty, why do I not look like that? And I think for younger generations, it's really scary that they're gonna have to deal with this.

- I have this one photo that's so vivid in my memory. And like I'm at like an aquarium and I'm leaning against like one of the fish tanks and my dad and my dad and my brother are next to me. And I'm like half my brother's height, my face just sagging, my body like my clothes don't fit on me.

And I'm like, at that time I didn't realize how depressed I was and how much these like, these like dance photos were ruining me. That's kind of when I knew like social media is not something I, like I'm not safe here, you know? And so an excuse I can make for not pleasing people online is that I don't use it and then I'll be okay.

- The thing, the bad thing about social media is like, if you have a bad friend in real life and your mom is like avoid them, don't be next to them and stuff. But on social media you almost can't avoid them. And I feel like that's where like a lot, a lot of kids can get hurt because they comment rude things on your things or they don't share the same opinions and those friends are horrible, you know.

- I don't know how Tumblr is now, because I don't go on it. But there are a lot of like self-harm pages and eating disorder pages with like ideas to make yourself lose weight. There's so much of that on Tumblr that I had to get off of Tumblr. And I think that definitely will hurt kids now and in the future.

- I just couldn't imagine being like 10 or 11 or 12, just being so young and looking through this and taking all these suggestions in. I'm 18 now, like I go through it and I know better, but I feel like you could get seriously hurt when you're young 'cause you really just don't know any better.

- Yeah, I'll just play back on what you said about how little kids don't know better. I saw a hack where it was like scoop ice cream and it said microwave the spoon, most children wouldn't know. Yeah, in cases like that, it does hurt me to be pro-social media, but social media, I think it was always more intended for more discretion.

- Like I have this friend named Jesse Page and she is very, very like pro-body positivity and like pro like mental health, you know, like really like I wanna get better. That's why I keep all my posts up because I want people to be able to go back and look. I wasn't on T for three years you know, when I was out. You know, like I was fully out and like fighting for myself to start hormones. My friend, Jesse too, she also puts before and after. She always puts like this is the real me.

- [Interviewer] Do you think social media has changed your life?

- A hundred percent, I don't think I would be the person I am if it wasn't for social media. I first came out on TikTok and my parents didn't even know that's how they found out actually.

- [Interviewer] Children under the age of 13 should not be allowed on social media?

(footsteps thudding)

- Well, it's kind of funny because I talk to a lot of organizations with LOG OFF. And the main point that they try to get across is that they're trying to advocate for kids to get cell phones and technology and social media at an older age. And you know, years ago, I would've said that's really stupid that's like the drug talk, like don't do drugs, don't be on social media. I'm of gonna listen to that. But then after years of kind of self-reflection, I wish someone would've said you don't need Instagram to have a social life.

- If I go back to like my 13 year old self and like, I didn't have all the experiences I had and I just kind of knew like, oh, it's a good place. I would be posting God knows what. Right, kids are dumb.

- Yeah. - And if you give kids a platform to do whatever they want, they're gonna be dumb.

- There's no educational advocacy out there to actually allow for that to happen. And when they are there, it's this older teacher who like has a completely different outlook on social media, 'cause they never existed in an age where it was your life.

- You know I just feel like it's almost, it's just unrealistic. When I was 13, I was fully on social media, making videos every single day. So I just feel like if anything, it helped me more when I was 13. Like it really allowed me to just know what things were and not be so what is going on? Like, you know, not knowing a lot of things.

- Because like I was on social media, like 11 years old, like I was a child.

- Yeah but here's the thing. I think we're underestimating children, they're relentless. We put an age limit on Instagram or an age limit on like an adult type website. They're still gonna get through.

- I didn't have social media. I was probably like the last couple of people out of my like friends because my mom knew the restrictions and how the things that are on the internet, you can't control what other people are posting and you can't control what your kids are seeing. But I believe that like other kids mature at different ages and we can't really like to restrict certain people from going on this platform hen it's public.

- It's difficult, 'cause I do think what you said is true where if I was 13 and someone said you have to be 13 to get on this app or you, or like you have to be older, I would've lied about my age. And I know there are millions of kids like that that are like, break the system and be like put in a different age.

- Yeah, see that's the thing. With any problem, you can't just take the problem and move it over here.

- Exactly.

- It's all about the education. It should be a class like how sex ed is, there should be like tech ed.

- Like computer lab days exist. Like, was that just my school? Like there were computer lab days or something-

- We were on, we would just practice typing. Right, where you practice typing. Well, like instead of just practicing typing practice how to not be an idiot online and like how to like learn and understand like the harm of it. Because like, if I had that education, I know that like, I would have like at least braced myself for it. Once COVID kind of hit, I realized like I need social media or else I can't like find anyone. I know some people that kind of think like when I say that I don't use social media a lot. They're like, oh, do you think you're cooler than us 'cause you don't need like social media validation, but it's more like I'm afraid of if I search for that validation that I'm not gonna get it.

- [Interviewer] Social media has educated me more than my school has.

(footsteps thudding)

- I know all schools, they don't talk about some deep topics that social media brings to light and it teaches you and it teaches you how to get through and how to do it without talking to your family, if you are uncomfortable. And without talking to the school because sometimes schools don't have that education in place.

- My teacher told everyone that RuPaul's Drag Race was a good example of trans people. Of course, like I got in trouble for like correcting him or whatever, but it was like, I could not let him spread fake information like that because those are not trans people those are drag queens. And that is a totally different topic. I'm very far in my transition for 16 and it, social media definitely helped me a lot.

- Yeah and then the fact that you even got in trouble for that shows that school is that like, you know, they're lacking.

- You know, personal experience is how you learn the most. You know, you go on social media and there's someone talking about this eating disorder, this depression that they went to, it's just someone actually talking to a camera, giving you real advice that a school really can never do.

- I wanna preface it with I am kind of like, I'm very lucky she school that I go to Altamont it's like a private school in Alabama and they're very, very good with kind of integrating these conversations into the academic dialogue. I totally agree with everything y'all said, I've learned how to rainbow loom and I've done a bunch of different things on social media, but I've also looked up like election and there's been misinformation after misinformation in with COVID. So for y'all that answered, how do you, how do you kind of outweigh like the chance to learn a bunch of new things with also the chance of seeing a lot of stuff that isn't necessarily true?

- I think you just have to look for credible websites. I mean, it's just like when you're doing an essay, you wouldn't believe, I just feel like blogs, any of that kind of stuff. It is easy to get a lot of misinformation, but it's also easy to see that this information is fake.

- Like, but what about like a young kid that can't really discern that? 'Cause I feel like that's the-

- My dad actually put the Washington Post and the New York Times on my phone so that I would look at it more. So I would get the notifications, you know. And all I had to do was put it on my phone.

- There have been times when I've disagreed with what the teacher said and that is true. But I also think that with social media, with the algorithm in place, it's harder like to discern.
- I disagree with you just because I feel like as kids we look up to our teachers for the right answers. And if they are like providing like a bias answer, we're getting the wrong information.
- If you've taken a political science class, there will be times where the teachers own political beliefs might make the learning bias. So comparable to social media, it's about the same.
- Yeah but I think it's more dangerous on social media. 'Cause I agree it is very dangerous in the classroom especially when you look up to teachers. With the algorithm, they don't have that humanity for it to like, to actually discern like, oh, this is an article about how masks aren't important. So like, but I'm gonna pump that out.
- But isn't that a- - And I would disagree with you for that exact reason because it's just one human one way of life, one perspective, one thought, you know, but at least when you go on social media and you put up Trump, it's gonna come up both sides of the story. You know when it's up to you to differentiate and read it and see, okay this comes from this credible website and this is coming from a blog on Wikipedia.
- What if we're talking about like just a straightforward thing, like math, science, or English, sometimes you can get like a cruddy teacher and they won't really teach you that well. You just type that into social media, they'll ring it right up for.
- See I've never, like I've never actually been held by a math teacher. I mean, Photomath was the only thing that helped, I mean, and it's not even like it only gave me the answers, I mean you, like you scrolled up and it literally showed you step by step what it does. And you look for the reasoning, here's the reasoning.
- And sometimes if I have a lot of trouble with like an assignment or something, I'll actually like post a picture of it and I'll be like hey, like I am really bad in this subject. Every single time people do message me and help me out. Or like will comment and be like, hey like actually this is what you're doing wrong. And this is how you do it right.
- [Interviewer] Society would thrive more without social media.
- I don't know.
- For me on a macro scale, I think there are some really troubling signs that social media is kind of unwinding society and humanity in the sense of like the democracy debate. Governments can use social media to then kind of undermine elections. And I think those are bigger issues when you look at the macro scale. But again, on the micro scale, there are so many different people in the world that thrive with it.
- I know other people that are like me, I think I would thrive more without social media because I kind of, I compare myself and I look for those likes and look for those comments on my post. And I feel like if I didn't have that concern, my mental health and my self love and self image would be so much better if I didn't see all this stuff on the internet.
- A part of me wants to ask for like a definition for like thrive, 'cause like are we talking about like us as like a human race or like people individually. Instagram and things can like put like make you have poor body image and this, that, but also like in the case of like Alex, you know, it helps him, you know, meet other trans people and understand that like he isn't alone, right? And so it's such a general question with so many variables that like you can't just like put one answer down.
- Yeah you need. It's so case by case.

- You need to know if it's on the micro or macro scale.
- And you know, like Alex is the following that is a lot of other trans kids that are looking for other trans kids. And if Alex just went MIA for a month, people would panic, you know and like, you know like I can totally like, sorry to like keep using you. But like, like this is like the easiest, like analogy, right? I'm sorry, Alex. I love you, I promise. I was just like, this is just like the easiest example.
- I have a question actually. So I, in the recent months, especially there have been a lot of protests and stuff that were like a lot of them were created online. And I think that if we didn't have social media, a lot of them wouldn't have been possible because there wouldn't have been the word spread so fast.
- I agree, yes. These protests got really big and it's really important. But I, the thing that I've kind of been looking at is the people that go and take a picture and they're like, oh my God, like I'm so supportive. And like they change their profile picture. They do the Blackout Tuesday and then a week later it gets archived. When people go with like professional grade cameras and like bring a hair and makeup team to like sit there and like pose in the middle of the street. Like it's less of the movement and more of the social media.
- And yeah and I think that's also a perspective thing because I think there was maybe one or two major influencers who were dumb enough to take a production team out there to take a picture. And I think that was for people like you guys who were anti-social media to focus and be like, wow, let's see, look at all these influencers it's the whole entire community is just like them. And I was in New York for a couple days and I was in like Washington Square or something They were passing out flyers. They're like, hey, share this on your Snapchat, if you know anyone in New York. And I wasn't only in New York for like two days, but I posted it and I got like, I dunno, like 40,000 people on Snapchat to watch it and be, and if they were in New York, they could go.
- By these like performative parts. I'm not talking only influencers. Like, yes, that is a big part and it is very troublesome influencers do like kind of go out and like pose for like the picture rather than for the protest. But when people are kind of seeing like, oh, this is trendy. And when people have that desire to like go viral, they'll go out and they'll do it.
- But here's like a scenario. What if me, Alex, I mean, Alex and Alexa, we all just teamed up. We did like a charity stream and then donated to, let's say, let's just throw back to like early 2020, where there was like fires, wouldn't California or Australia thrive from us donating?
- I do agree that social media does like promote awareness and it helps change indefinitely. In our societies everyone's on social media. So if they see this and it gets spread, it's gonna make change.
- Yeah and that's kind of why I made like the LOG OFF movement is 'cause I saw that there was this multifaceted nature about social media and I at least just wanted to discuss it with teens and to be like, let's figure out how to exist in a healthier way. And even though social media, we can talk about the good and the bad all day it's just nice to be in one space and have one conversation.
- I mean, yeah technically social media did bring us here. So I guess that's a good thing.
- Like hey, we don't have talk about that.

(members laughing)

(soft upbeat music)

- Hi everyone, wish you a very happy new year and hope you enjoyed this episode. I personally struggle a lot with my social media usage. So recently I bought an alarm clock so that the phone is not the first thing I look at in the morning and I'm not tempted to go on social media. If you have any suggestions as to how you control your social media usage, feel free to leave in the comment section below. And thanks for watching.

(soft music)



СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

Красноярский государственный
педагогический университет им.
В.П.Астафьева

ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ ANTIPLAGIAT.VUZ

Автор работы: Маторкина Лариса Сергеевна
Самоцитирование
рассчитано для: Маторкина Лариса Сергеевна
Название работы: «Аутентичные видеоматериалы как средство обучения моделированию речеповеденческих актов (диалога и полилога) на уроке английского языка в 8 классе»
Тип работы: Выпускная квалификационная работа
Подразделение: кафедра германо-романской филологии и иноязычного образования

РЕЗУЛЬТАТЫ

■ ОТЧЕТ О ПРОВЕРКЕ КОРРЕКТИРОВАЛСЯ: НИЖЕ ПРЕДСТАВЛЕНЫ РЕЗУЛЬТАТЫ ПРОВЕРКИ ДО КОРРЕКТИРОВКИ



ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 04.12.2022

ДАТА И ВРЕМЯ КОРРЕКТИРОВКИ: 04.12.2022 12:39

Структура документа: Проверенные разделы: основная часть с.1-61
Модули поиска: ИПС Адилет; Библиография; Сводная коллекция ЭБС; Интернет Плюс; Сводная коллекция РГБ; Цитирование; Переводные заимствования (RuEn); Переводные заимствования по eLIBRARY.RU (EnRu); Переводные заимствования по Интернету (EnRu); Переводные заимствования издательства Wiley (RuEn); eLIBRARY.RU; СПС ГАРАНТ: аналитика; СПС ГАРАНТ: нормативно-правовая документация; Модуль поиска "krassru"; Медицина; Диссертации НББ; Коллекция Национальной Библиотеки Узбекистана; Перефразирования по eLIBRARY.RU; Перефразирования по СПС ГАРАНТ: аналитика; Перефразирования по Интернету; Перефразирования по Интернету (EN); Перефразирования по коллекции издательства Wiley; Патенты СССР, РФ, СНГ; СМИ России и СНГ; Шаблонные фразы; Кольцо вузов; Издательство Wiley; Переводные заимствования

Работу проверил: Селезнева Ирина Петровна

ФИО проверяющего

Дата подписи:

Подпись проверяющего



Чтобы убедиться
в подлинности справки, используйте QR-код,
который содержит ссылку на отчет.

Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование
корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего.
Предоставленная информация не подлежит использованию
в коммерческих целях.