

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

Каминская Софья Андреевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**Применение аутентичных киносериалов как средства развития навыков
иноязычной монологической речи обучающихся профильного вуза**

Направление подготовки: 44.04.01 Педагогическое образование

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

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой,
канд.филол. наук, доцент Стехина М.В.
«_____» _____2025 г. _____

Руководитель магистерской программы
канд. пед. наук, доцент Селезнева И.П.
«_____» _____2025 г. _____

Руководитель
канд. пед. наук, доцент Бедарева А.В.
«_____» _____2025 г. _____

Обучающийся Каминская С.А.
«_____» _____2025 г. _____

Красноярск 2025

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1 Теоретические предпосылки формирования навыков устной монологической речи обучающихся ВУЗа.....	8
1.1 Определение понятия иноязычная монологическая речь.....	8
1.2 Особенности развития навыков иноязычной монологической речи в условиях профильного вуза.....	12
1.3 Применение аутентичных киносериалов как средства развития навыка иноязычной монологической речи.....	29
Выводы по главе 1.....	38
Глава 2 Опытнo-экспериментальная работа по использованию аутентичных киносериалов на занятиях английского языка в вузе.	40
2.1 Анализ учебно-методического комплекса «Outcomes Upper-Intermediate».....	40
2.2 Разработка комплексов заданий и упражнений на основе аутентичного киносериала «How to Get Away with Murder».....	47
2.3 Анализ полученных данных в ходе проведения опытнo-экспериментальной работы по использованию аутентичных киносериалов.....	65
Выводы по главе 2.....	83
Заключение.....	86
Список использованных источников.....	88
Приложение А.....	97
Приложение Б.....	98

Введение

Актуальность темы исследования. Все большее количество людей изучают иностранные языки для личного и профессионального развития. Однако преодоление языкового барьера и усовершенствование навыков иноязычной монологической речи может быть сложной задачей. Популярным и доступным ресурсом изучения иностранных языков для обучающихся ВУЗов являются аутентичные киносериалы, так как зрители могут не только наблюдать за происходящим на экране, но и слушать речь носителей языка, что погружает человека в языковую среду.

Согласно приказу Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 12 августа 2020 года №969 «об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта Высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 лингвистика», одной из основных компетенций является ОПК-3 «Способен порождать и понимать устные и письменные тексты на изучаемом иностранном языке применительно к основным функциональным стилям в официальной и неофициальной сферах общения» и УК-4 «Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)», что подтверждает необходимость развития навыков иноязычной монологической речи [Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 12.08.2020 № 969 «Об утверждении федерального государственного образовательного

стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика»].

Изучение применения аутентичных киносериалов в развитии навыков иноязычной монологической речи обучающихся в условиях профильного вуза является актуальным и важным направлением современных исследований, что позволяет определить тему работы: «Применение аутентичных киносериалов как средства развития навыков иноязычной монологической речи обучающихся в условиях профильного вуза».

Актуальность темы вытекает из противоречия между необходимостью использования аутентичных киносериалов в процессе развития навыков иноязычной монологической речи обучающихся в условиях профильного вуза и недостаточной разработанностью применяемых на практике методов и средств обеспечения данного процесса.

Объектом исследования является обучение иноязычной монологической речи.

Предмет исследования – аутентичные киносериалы как средство развития навыков иноязычной монологической речи обучающихся в условиях профильного вуза.

Цель исследования – обосновать и эмпирически проверить эффективность применения аутентичных киносериалов как средства развития навыков иноязычной монологической речи обучающихся в условиях профильного вуза, в ходе апробации комплекса заданий и упражнений на основе аутентичного киносериала «How to Get Away with Murder».

Задачи исследования:

1. Проанализировать определение понятия «иноязычная монологическая речь»;
2. Рассмотреть особенности развития навыков иноязычной монологической речи обучающихся в условиях профильного вуза;

3. Охарактеризовать методические возможности применения аутентичных киносериалов как средства развития навыков иноязычной монологической речи;

4. Разработать комплекс заданий и упражнений с использованием аутентичных киносериалов, направленный на развитие навыков иноязычной монологической речи обучающихся в условиях профильного вуза в дополнение к УМК Outcomes Upper Intermediate, Andrew Walkley, Hugh Dellar

5. Провести апробацию комплекса заданий и упражнений с использованием аутентичных киносериалов на занятиях по английскому языку на 2 курсе направления подготовки 45.03.02 Лингвистика на базе СибГУ им. М. Ф. Решетнева (г. Красноярск).

Методы исследования:

- теоретические методы исследования: критический анализ литературы по проблеме исследования и обобщение результатов исследований, касающихся обучения иноязычной монологической речи в целом, а также исследования процесса развития навыков иноязычной монологической речи;

- эмпирические методы: мониторинг за учебным процессом с целью выявления индивидуальных особенностей обучающихся, определения уровня сформированности навыков иноязычной монологической речи;

- диагностические методы (эксперимент, диагностирование);

- методы статистической обработки данных.

В ходе исследования будет проведена опытно-экспериментальная работа по проверке **гипотезы:** развитие навыков иноязычной монологической речи у обучающихся профильного ВУЗа будет более эффективным с использованием разработанного комплекса заданий и упражнений, поскольку выбранный киносериал содержит большое количество актуальной по теме лексики, что стимулирует активизацию монологической речи.

Результаты и их новизна

Будет дана методическая характеристика процесса применения аутентичных киносериалов как средства развития навыков иноязычной монологической речи обучающихся; выделены условия применения аутентичных киносериалов как средства развития навыков иноязычной монологической речи обучающихся на занятиях по иностранному языку в профильном вузе; представлены результаты диагностирования обучающихся по окончании апробации разработанного комплекса заданий и упражнений с использованием аутентичных киносериалов, направленного на развитие навыков иноязычной монологической речи обучающихся профильного вуза. Также будет разработан ряд рекомендаций для преподавателей вуза, которые помогут реализовать применение аутентичных киносериалов как средства развития навыков иноязычной монологической речи обучающихся на занятиях по английскому языку в учебном процессе.

Научно-практическая значимость может состоять в возможности использования результатов исследования при обучении английскому языку в профильном вузе.

Сведения об апробации

Апробацию предполагается осуществлять путем проведения практических занятий с обучающимся 2 курса направления подготовки 45.03.02 Лингвистика на базе СибГУ им. М. Ф. Решетнева (г. Красноярск).

Результаты исследования будут внедрены в образовательный процесс СибГУ им. М. Ф. Решетнева (2 курс) г. Красноярск.

Результаты исследования будут отражены в научных публикациях (уровень РИНЦ): не менее 2 публикаций за весь период обучения.

Во Введении обосновываются актуальность работы, формулируются ее цель, задачи и практическая значимость, определяются объект и предмет исследования, описываются методы и сведения об апробации.

Первая глава «Теоретико-методологические основы применения аутентичных киносериалов как средства развития навыков иноязычной монологической речи обучающихся вуза» содержит описание процесса применения аутентичных киносериалов как средства развития навыков иноязычной монологической речи; рассматриваются методы и средства развития навыков иноязычной монологической речи у обучающихся в условиях профильного вуза.

Вторая глава «Опытно-экспериментальная работа по применению аутентичных киносериалов как средства развития навыков иноязычной монологической речи обучающихся в условиях профильного вуза» содержит описание процесса разработки комплекса заданий и упражнений с использованием аутентичных киносериалов, направленного на развитие навыков иноязычной монологической речи и его апробации на базе СибГУ им. М. Ф. Решетнева (г. Красноярск).

Глава 1 Теоретические предпосылки формирования навыков устной монологической речи обучающихся ВУЗа

1.1 Определение понятия иноязычная монологическая речь

Монологическая речь является одной из наиболее распространенных форм общения в университетском образовании в области лингвистики и лингводидактики. Она занимает определенное место в иерархической структуре деятельности будущего педагога иностранных языков, отвечая его профессиональным, познавательным и коммуникативным потребностям.

Будучи многоаспектным объектом, она была предметом исследований многих ученых. Лингвисты анализировали её с позиций функциональной лингвистики и лингвистики текста, изучая функционально-стилевые типы речи и функционально-смысловые типы текстов (такие как Н.Д. Арутюнова, Г.О. Винокур, В.В. Виноградов, О.А. Долгина, И.Л. Колесникова, С.Д. Канцнельсон и другие). Психологи подходили к ней с точки зрения теории генерации речевых высказываний (например, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев и др.). Методисты рассматривали её как вид продуктивной речевой деятельности (в числах таких как А.А. Алхазисвили, И.Л. Бим, В.А. Бухбиндер, Н.П. Каменецкая, И.А. Зимняя, Е.Н. Соловова, С.Ф. Шатилов, Г.В. Рогова и другие).

Особое внимание следует уделить исследованиям, касающимся обучения монологической речи в контексте профессионального образования обучающихся как языковых (Е.Ю. Мощанская, Н.Л. Максименко, Е.А. Тарлаковская, Т.В. Шрайдман и другие), так и неязыковых вузов (Л.В. Малетина, Е.Н. Легочкина, Е.Н. Сунцова, П.А. Сидоренко и другие).

Изучение научной литературы, тем не менее, показало, что, несмотря на значительное внимание к этой проблеме, иноязычная монологическая речь по-прежнему не имеет единого определения.

Как показывает историография, данная категория изначально относилась к областям лингвистики и литературоведения и сводилась к понятию «монолог». Выдающиеся русские ученые, такие как М.М. Бахтин, Г.О. Винокур, Т.Г. Винокур, В.В. Виноградов, Л.П. Якубинский, Р.Б. Гельгардт и другие, исследовали монолог на основании стилистических, синтаксических и семантических подходов, рассматривая его как специфический вид художественной речи с характерной формой стилистического оформления. Они также отметили, что понимание сущности монолога невозможно без изучения природы диалога.

В частности, М.М. Бахтин утверждал, что каждая из реплик диалога «сама по себе монологична (предельно маленький монолог), а каждый монолог является репликой большого диалога (речевого общения определенной сферы)» [Бахтин, 1979]. Т.Г. Винокур подчеркивала, что «любой отрывок монологической речи в той или иной мере «диалогизирован», т. е. содержит показатели... стремления говорящего повысить активность адресата» [Винокур, 1988].

Признание «сосуществования» монолога и диалога, а также их сопоставление, открывает возможность более глубокого понимания природы каждого из них. В нашем контексте это позволяет более полно обнаружить и отразить значимые элементы монологической речи.

О.А. Долгина и И.Л. Колесникова, определяют монологическую речь как речь одного человека, адресованную одному человеку или группе слушателей (аудитории) с целью передачи информации в той или иной степени подробности, выражения своих мыслей, намерений, оценки событий и явлений и воздействия на слушателей через убеждение или поощрение их к действию [Колесникова, 2001].

Более сложное определение представлено Л.В. Щербой, который определяет монолог как систему «облеченных в словесную форму мыслей, являющихся преднамеренным воздействием на окружающих...» [Щерба, 1957].

На наш взгляд, этот вариант включает пять ключевых аспектов, касающихся изучаемой категории. Мы выделим и подчеркнем их значимость для нашего исследования.

Первое, что Л.В. Щерба ассоциирует с монологом, – это его системность. Он рассматривает монолог как сложную структуру, состоящую из множества взаимосвязанных элементов, которые обеспечивают ему целостность. На языковом уровне к элементам относятся лексические, фонационные и грамматические средства, а на содержательном уровне – понятия, умозаключения и суждения. Таким образом, единство языкового содержания и оформления становится очевидным [Щерба, 1957].

Отмечая, что монолог представляет собой систему мыслей, исследователь акцентирует внимание на его интеллектуальной природе. Очевидно, что мыслительная деятельность и операции, выполняемые говорящим (анализ, абстрагирование, синтез, обобщение, сравнение и другие), являются основой формирования монолога [Щерба, 1957].

Из определения монолога становится очевидным его намеренный характер. Говорящий ставит конкретную цель и, выстраивая монолог, стремится достичь желаемого результата. Л.В. Щерба полагает, что такой целью является «воздействие на окружающих». Это подчеркивает функцию

монолог, заключающуюся во влиянии на других с целью изменения их состояния, и является одной из ключевых его характеристик – адресностью [Щерба, 1957].

Таким образом, в своей версии определения монолога Л.В. Щерба выделил ряд его основных особенностей и характеристик, что, в свою очередь, указывает на направления для дальнейшего исследования.

Монолог также являлся и продолжает быть объектом исследования для социологов и философов в контексте изучения вопросов интерпретации и понимания информации. Его рассматривают как форму творчества, с помощью которой человек осознает и постигает свою сущность (герменевтика).

В сфере методики обучения иностранным языкам можно выделить следующие позиции.

Г.В. Рогова считает, что монологическая речь — это такой вид речи, где человек сам определяет ее композицию, структуру и языковые средства [Рогова, 2020].

Е.И. Пассов и С.Ф. Шатилов раскрывают понятие монологической речи и понимают под ней непрерывное изложение мыслей через языковую систему языка одним человеком. Кроме того, И.Е. Пассов убежден, что монологическая речь – это «особый вид вербального общения людей, предполагающий формулирование мыслей с помощью звуковой системы языка» [Пассов, 2007, с. 35].

С.Ф. Шатилов считает, что «монологическая речь – это связное непрерывное изложение мыслей одним лицом, обращенное одному или нескольким лицам (аудитории)» [Шатилов, 1986].

М.Л. Вайсбурд, Н.П. Каменецкая, О.Г. Поляков рассматривают понятие монологической речи с психологической стороны: внешне и внутренне мотивированное связное высказывание [Вайсбурд, Каменецкая, Поляков, 2012].

А.Р. Лурия утверждает, что форма речевого высказывания представляет собой самостоятельную монологическую речь, которая может быть как ответом на заданный извне вопрос, так и проявлением собственного замысла субъекта. Монологическая, развернутая речь основывается на индивидуальном мотиве и замысле, которые должны быть хорошо продуманы и устойчивы, формируя план активного, самостоятельного речевого выражения [Лурия, 1999].

Исходя из приведенных выше определений, становится очевидным, что благодаря динамике научных исследований изучение монологической речи приобрело междисциплинарный характер. Это привело к разнообразию подходов и методов исследования, разработанных на пересечении лингвистики, логики, философии, лингводидактики и психологии.

Тем не менее, анализ определений понятия монологической речи показал, что, несмотря на их разнообразие, все они имеют общий характер и не предоставляют четкого определения, которое отражало бы специфику монологической речи в контексте обучения иностранным языкам.

Учитывая все вышесказанное, а также то, что такая речевая деятельность будет проводиться на иностранном языке, и принимая во внимание современные тенденции в ее преподавании, мы предложим свое определение иноязычной монологической речи.

Иноязычная монологическая речь представляет собой целенаправленную организованную форму устной речи, которая подразумевает осознанный выбор различных языковых средств для адекватного и полного выражения мысли на иностранном языке с целью оказания нужного влияния на слушателей.

Мы полагаем, что это определение максимально полно отражает суть иноязычной монологической речи, так как оно не только предоставляет саму дефиницию, но и включает её характеристики, а также определяет условия её возникновения.

1.2 Особенности развития навыков иноязычной монологической речи в условиях профильного вуза

Как известно, устная речь представлена двумя формами: монологической и диалогической. Каждая из этих форм имеет свои психолингвистические особенности, которые необходимо учитывать при обучении говорению. Формирование навыков как монологической, так и диалогической речи требует различных подходов к организации материала и применения разнообразных методов работы с ним.

Чтобы продемонстрировать различия и особенности между монологической и диалогической речью, мы представим сравнительный анализ основных психолингвистических характеристик монологической и диалогической речи в виде таблицы. Этот анализ основан на исследованиях отечественных ученых, таких как Н.И. Гез, Н.Д. Гальскова, Т.В. Иванова, Е.И. Пассов, З.Р. Киреева, И.А. Сухов, С. Ф. Шатилов, О.И. Трубицина и других [Шатилов, 1986: 70-80; Пассов, 1989: 177; Гальскова, 2007: 203-205; Трубицина, 2025: 323; Иванова, Киреева, Сухова, 2009: 17] (см. Табл. 1).

Таблица 1. Сравнение психолингвистических характеристик монологической и диалогической речи

Психолингвистические характеристики монологической речи	Психолингвистические характеристики диалогической речи
Речь обладает односторонним характером: отсутствует непосредственная обратная связь, объем, стиль информации, композиция, структура и языковые средства	Речь обладает двусторонним характером: поведение одного собеседника определяется речевыми действиями другого участника общения. Каждый из участников поочередно

формируются самим говорящим.	выполняет роли как слушающего, так и говорящего.
<p>Речь в основном носит запланированный характер, что приводит к:</p> <ul style="list-style-type: none"> - минимальному объему невербальной коммуникации, - меньшей эмоциональной насыщенности по сравнению с диалогической речью, - целенаправленности, что подразумевает выразительность, информативность, логичность, целостность и связность, - наличие четкой структуры (введение, развитие темы, заключение), - яркости выражения, соблюдению языковых норм и использованию сложного синтаксиса. 	<p>Речь отмечается спонтанностью, что проявляется в следующем:</p> <ul style="list-style-type: none"> - значительный объем невербальной коммуникации (интонации, жестах, мимике и так далее), - эмоциональная окраска, - эллиптичность (сокращение и пропуск языковых средств), - наличие дублирующих и «лишних» слов и выражений, - частое использование разговорных фраз, клише и незавершенных предложений.
Речь в основном контекстуальна: высказанное должно быть ясным само по себе.	Речь в основном зависит от ситуации, а экстралингвистические факторы (место, время, условия и прочее) объясняют и определяют 75% сказанного.

Исходя из данного анализа, монологическую устную речь можно охарактеризовать как относительно продолжительный, развернутый и структурированный тип речи, в котором структура, объем, композиция, содержание, языковые средства и структура определяются самим говорящим. С лингвистической точки зрения монолог обладает всеми признаками текста,

которые включают информативность, целенаправленность, выразительность, логичность, целостность и связность. В отличие от диалогического высказывания, монолог может быть проанализирован через речевой контекст. Монологическая речь, как правило, имеет более сложное строение синтаксиса и более развитую структурно-композиционную и языковую организацию, по сравнению с диалогической речью. Эта особенность монологов позволяет представлять и оформлять мысли и идеи различной сложности, что способствует развитию креативности и творческому самовыражению.

Следует подчеркнуть, что коммуникативная функция и цель определяют характер устного монологического высказывания. С.Ф. Шатилов выделяет несколько коммуникативных функций монологической речи: информативную – передачу новой информации о явлениях и предметах окружающей действительности, описание действий, событий и состояний; воздействующую – убеждение в правильности определенных мыслей, убеждений, взглядов или действий; а также эмоционально-оценочную [Шатилов, 1986].

Рассмотрим понятие «навык». Навыки представляют собой автоматизированные действия и умения, формирующиеся в процессе многократного повторения. В отличие от умений, которые всегда предполагают осознанное освоение новых элементов через их интеграцию с уже имеющимися знаниями, навыки характеризуются отсутствием необходимости поэтапного сознательного контроля. Их главная особенность заключается в том, что они вырабатываются исключительно через систематическое воспроизведение одних и тех же операций, что в конечном итоге приводит к их полной автоматизации [Леонтьев, 1970].

М.М. Алексеева и В.И. Яшина под речевым навыком понимают: «речевое действие, достигшее степени совершенства, способность осуществить оптимальным образом ту или иную операцию» [Алексеева,

Яшина, 2015]. А.А. Леонтьев убежден, что навыки – это «складывание речевых механизмов, а умение – использование данных механизмов для различных целей» [Леонтьев, 1970]. Е.И. Пассов считает, что «навык является относительно самостоятельным действием в системе сознательной деятельности, ставшим, благодаря полной совокупности качеств, одним из условий выполнения этой деятельности» [Пассов, 1989].

Таким образом, если умение является продуктом когнитивного освоения нового материала, то навык — это результат постоянной тренировки и закрепления конкретных действий. В нашем исследовании под навыком мы будем понимать определение, сформулированное А.А. Леонтьевым.

Ключевым аспектом нашего исследования является определение навыков, необходимых для развития монологической речи. Как отмечает С.Ф. Шатилов, учащийся должен уметь правильно использовать языковые средства иностранного языка с точки зрения грамматики, достаточно полно, логически последовательно, с учетом коммуникативных целей и творчески [Шатилов, 1986].

Исходя из этого деления, О.И. Трубицина выделяет специальные речевые навыки, которые являются частью упомянутых монологических умений и относятся к содержанию, логической структуре и языковому оформлению связного высказывания:

1. В аспекте содержания высказывания можно выделить:
 - 1) способность формировать высказывание в соответствии с заданной темой;
 - 2) умение подбирать языковые средства для выражения мысли;
 - 3) способность передавать собственное отношение к обсуждаемому.
2. В контексте логического построения выделяются:
 - 1) умение правильно структурировать высказывание в зависимости от его типа;

- 2) способность излагать мысль связно и последовательно.
3. Со стороны языкового оформления выделяется умение корректно оформлять высказывание с точки зрения языка (лексически, фонетически и грамматически) [Трубицина, 2025].

Учитывая, что связность высказывания, по мнению Г.В. Роговой и А.А. Леонтьева, является одним из ключевых свойств монологического высказывания, мы рассмотрим аспекты связности, изложенные в их исследованиях.

Г.В. Рогова определяет связность высказывания как речь, состоящую из ряда последовательно и логически связанных предложений, которые интонационно оформлены и объединены общим содержанием или темой высказывания [Рогова, Рабинович, Сахарова, 1991]. В данном определении акцентируется внимание на содержательной связности элементов высказывания.

В то же время под «связным высказыванием» А.А. Леонтьев понимает «речь одного человека, в течение относительно длительного времени, излагающего свои мысли или последовательное связное изложение одним лицом системы знаний» [Леонтьев, 1970]. Таким образом, автор делает акцент на развернутости высказывания во времени.

Существует множество классификаций типов монологов.

С точки зрения содержания и функции, О.И. Трубицина и Е.И. Пассов рассматривают три основных типа монолога: монолог-описание, монолог-повествование и монолог-рассуждение. Каждый из этих типов они описывают следующим образом [Трубицина, 2025] [Пассов, 1989]:

1. Монолог-описание включает в себя перечисление однородных или постоянных признаков, что придает ему статичный характер. Признаки могут быть перечислены в различной последовательности, что зависит от цели высказывания, поэтому структура и, соответственно, план текстов-описаний могут варьироваться, однако композиция обычно остается схожей

для многих описаний. Обычно описание начинается с тезиса, сформулированного в нескольких или одном предложениях. После вводного предложения, которое открывает описание, идут другие предложения, уточняющие объект описания через перечисление его характеристик. Итоговая фраза завершает описание. Она часто содержит оценку предмета описания.

2. Монолог-повествование рассматривается учеными как способ выражения мыслей, при котором определенные явления или события представлены в виде ряда взаимосвязанных фактов, которые объединены одной темой. В рамках этой темы можно выделить несколько микротем. Событийно-информативный процесс является содержанием монолога-повествования, а его структурное содержание формируется хронологической последовательностью изложения фактов и событий. Повествование включает в себя начало события, его развитие и завершение.

3. Монолог-рассуждение является логически организованную последовательность мыслительных операций, приводящих чаще всего к определенному выводу. Данный тип монолога характеризуется обобщенным причинно-следственным значением, основанным на сокращенном или полном умозаключении. Таким образом, структура монолога-рассуждения включает в себя: вводный тезис, аргументы в поддержку или против него, а также вывод, к которому приводят эти аргументы [Трубицина, 2025; Пассов, 1989].

Н.Д. Гальскова, помимо упомянутых выше типов, также выделяет такие виды монологов, как монологи-убеждения и монологи-рассказы [Гальскова, Гез, 2007]. Хотя исследователь не предоставляет подробного описания этих типов, можно, основываясь на классификациях О.И. Трубициной и Е.И. Пассова, отнести монолог-убеждение к монологу-рассуждению, а монолог-рассказ — к монологу-повествованию.

Для нашего исследования особенно важна типология монологов, предложенная Н.Н. Душковой, которая классифицирует их в зависимости от этапа творчества, выделяя три категории: дотворческие, полутворческие и творческие [Душкова, 2009]. В своей работе она объясняет содержание этих этапов следующим образом:

1. Дотворческое монологическое высказывание обычно является воспроизведением заученного текста и относится к репродуктивному уровню.

2. Полутворческое монологическое высказывание представляет собой элементы продукции и репродукции, отличается оригинальностью как в форме, так и в содержании. Относится к репродуктивно-продуктивному уровню.

3. Творческое монологическое высказывание в наибольшей степени соответствует главным характеристикам монологической речи (цельность, связность, завершенность, выразительность языковых средств, образность, оригинальность изложения и самостоятельность высказывания). Его относят к продуктивному уровню, который определяется максимальной степенью самостоятельности и творческого подхода [Душкова, 2009].

Кроме того, в исследованиях, посвященных вопросам обучения устной монологической речи как одному из этапов говорения, ученые также акцентируют внимание на проблеме, связанной с повышением эффективности обучения говорению.

Е.И. Пассов утверждает, что для повышения эффективности формирования навыков и умений устной монологической речи у обучающихся необходимо использовать опоры, то есть вербальные ориентиры, которые помогают сосредоточить внимание на важном. Эти опоры способствуют созданию речевого высказывания как напрямую, так и косвенно, вызывая ассоциации, связанные с речевым и жизненным опытом обучающихся. Ассоциации можно вызвать, во-первых, с помощью слов, и,

во-вторых, через изображение реальной действительности, поэтому различают словесные и изобразительные опоры [Пассов, 1989].

Любая опора служит средством управления высказыванием, и в этом контексте опоры делятся на содержательные и смысловые. Первые предлагают подробную информацию, в то время как вторые — краткую. Однако в обоих случаях опора является лишь стимулом для размышления.

Кроме того, опоры особенно полезны в процессе обучения устной монологической речи на иностранном языке, поскольку они способствуют последовательности и организации содержания изложения. Такая поддержка может проявляться как в прямой, так и в косвенной форме, а также быть максимально развернутой или максимально сжатой [Пассов, 1989].

Обсуждая вопрос оценки качества самих опор, Е.Н. Соловова предлагает учитывать ряд факторов:

1. Возраст обучающихся и уровень их общей образованности;
 2. Уровень владения языком отдельных обучающихся и всего класса;
 3. Особенности речевой ситуации;
 4. Степень понимания и характер речевой задачи;
 5. Индивидуальные личностные особенности обучающихся
- [Соловова, 2010].

Дополняет и углубляет данные список О. И. Трубицина своими требованиями:

1. Соответствие применяемых опор возрастным характеристикам обучающихся и уровню их речевого индивидуального опыта в иностранном языке.
2. Соответствие опоры цели упражнения.
3. Эстетическое оформление. В соответствии с этим требованием материал должен быть оформлен с учетом цветового восприятия, так как

различные цвета, применяемые в оформлении, могут влиять на физиологическое и эмоциональное состояние обучающихся.

4. Обоснованная последовательность представления разнообразных опор, принимающих во внимание психологические и лингвистические особенности диалогической и монологической речи, уровня их развития и этапа формирования.

5. Наличие речевой задачи, выступающей стимулом для осуществления речевого акта. Речевая задача формирует мотивационную готовность обучающихся к высказыванию, направляет его и способствует возникновению определенных ассоциаций [Трубицина, 2025].

Опора, которая соответствует указанным требованиям, значительно упрощает устные высказывания обучающихся и усовершенствует процесс обучения устной монологической речи.

Также важным является вопрос оценивания устных монологических высказываний. Критерии оценки устного монологического высказывания обучающегося, которые предложил С. Ф. Шатилов, являются для нас наиболее значимыми:

1. Тип монолога (рассуждение, повествование, сообщение, описание);
2. Логичность и связность изложенных мыслей, а также композиционная и структурная завершенность высказывания;
3. Полнота (объем) высказывания – количество предложений и степень раскрытия темы;
4. Характер речевого творчества (степень комбинированности грамматических и лексических средств);
5. Лексико-грамматическая (включая синтаксическую) правильность [Шатилов, 1986].

Рассмотрим систему упражнений для развития монологической речи, построенную на концепции трехуровневой структуры речевой деятельности

И. А. Зимней. Согласно её теории, процесс говорения, как и любая другая деятельность, состоит из трёх взаимосвязанных фаз:

1. Мотивационно-побудительная фаза – формирование коммуникативных намерений, целей и предметов высказывания.
2. Ориентировочно-исследовательская (аналитико-синтетическая) фаза – на этом этапе происходит смыслообразование и подбор языковых средств (лексики и грамматики).
3. Исполнительная фаза – включает артикуляцию и интонационное оформление речи.

Учёт этой трехуровневой модели позволяет эффективно развивать у обучающихся навыки монологического высказывания.

Система упражнений для развития монологической речи, основанная на модели И. А. Зимней, включает четыре ключевых этапа [Зимняя, 1978]:

1. Мотивация (соответствует мотивационно-побудительной фазе)
2. Подготовка (ориентировочно-исследовательская фаза)
3. Реализация (исполнительная фаза)
4. Рефлексия (возврат к ориентировочно-исследовательскому уровню)

Такое поэтапное структурирование позволяет согласовать процесс обучения с трехуровневой природой речевой деятельности.

1. Этап мотивации

На начальном этапе используются специальные упражнения, содержащие стимулирующий материал для пробуждения интереса к теме будущего высказывания. В качестве таких стимулов могут выступать:

- наглядные материалы (тематические картинки, фотографии, комиксы);
- текстовые элементы (анекдоты, известные цитаты, интересные факты);
- интерактивные задания (психологические тесты).

Особое внимание уделяется активизации личного опыта обучающихся, созданию условий для выражения собственной позиции, что формирует устойчивую мотивацию к речевой деятельности [Зимняя, 1978].

2. Этап подготовки

Данный этап включает:

А. Ознакомление с различными методами изложения материала:

- индуктивный и дедуктивный подходы;
- исторический и концентрический методы;
- ступенчатый метод и метод аналогии.

Б. Анализ текстов-образцов, в ходе которого учащиеся:

- определяют функционально-смысловой тип текста;
- изучают его композиционные особенности;
- осваивают средства межфразовой связи (лексические, морфологические, синтаксические).

Упражнения построены по принципу постепенного усложнения, с возможностью использования как предложенных материалов (тексты, таблицы, словарные статьи), так и личного опыта учащихся [Зимняя, 1978].

3. Этап реализации

Практический этап предполагает:

- самостоятельное построение монологических высказываний разных типов;
- творческий подход к выполнению заданий;
- дифференциацию по уровню сложности:
- для менее подготовленных - описание и сообщение;
- для более сильных - рассуждение и устная презентация [Зимняя, 1978].

4. Этап рефлексии

Данный этап дает возможность:

- проанализировать собственное высказывание;

- оценить достигнутые результаты;
- выявить трудности и наметить пути их преодоления.

Такая система упражнений обеспечивает последовательное развитие монологической речи с учетом индивидуальных особенностей учащихся и создает прочную основу для формирования речевых умений [Зимняя, 1978].

В российской методике преподавания английского языка традиционно выделяют два основных подхода к развитию навыков устной речи [Шатилов, 1986]:

1. Подход «сверху вниз» - формирование монологических умений через анализ и переработку готовых текстовых образцов. Этот метод предполагает, что учащиеся сначала знакомятся с целостным текстом, а затем на его основе создают собственные высказывания.

2. Подход «снизу вверх» - развитие речевых навыков без текстовой опоры, когда монологическое высказывание строится непосредственно из:

- заданной тематики
- проблемных вопросов
- усвоенного лексико-грамматического материала
- изученных речевых клише и структур

Оба подхода имеют свои методические преимущества и применяются в зависимости от конкретных учебных задач и уровня подготовки обучающихся.

В современных методах обучения иностранным языкам междисциплинарная интеграция является ключевым подходом к развитию монологической речи. Суть междисциплинарного подхода заключается в создании содержательных связей между различными учебными предметами и координации их взаимодействия на всех этапах образовательного процесса — от определения целей до выбора методов обучения [Безукладников, Крузе, Назарова, 2025].

В процессе обучения иноязычной монологической речи междисциплинарная интеграция подразумевает необходимость объединения знаний из различных областей лингвистики и согласованной работы всех компонентов учебного процесса, включая целеполагание, содержание и методику преподавания. Междисциплинарная интеграция выполняет различные задачи: формирование профессиональных компетенций, регламентирование характера взаимодействия дисциплин, регулирование учебной деятельности, подготовка квалифицированного специалиста [Безукладников, Крузе, Назарова, 2025].

Реализация данного подхода происходит на трех взаимосвязанных уровнях: содержательном (выбор и интеграция учебного материала), деятельностном (использование эффективных методов обучения) и организационном (структурирование учебного процесса). Междисциплинарная интеграция обладает большим потенциалом, так как позволяет значительно повысить эффективность обучения, оптимизировать образовательный процесс, способствует целостному восприятию языковой системы и развитию системных речевых навыков. Таким образом, междисциплинарный подход создает надежную научно-методическую базу для формирования навыков монологической речи на иностранном языке [Безукладников, Крузе, Назарова, 2025].

Современная методика преподавания иностранных языков выделяет модульное обучение как один из наиболее продуктивных подходов к развитию монологической речи. Данный метод, получивший научное обоснование и практическое подтверждение своей эффективности, характеризуется особой гибкостью организации учебного процесса. Его ключевой особенностью выступает комплексное развитие всех видов речевой деятельности, что обеспечивает последовательное формирование и совершенствование монологических умений на каждом новом уровне владения языком. Как показывают методические исследования, модульный

подход создает оптимальные условия для поэтапного становления речевой компетенции учащихся, позволяя системно интегрировать различные аспекты языкового обучения в единый образовательный процесс [Гераскевич, Дубовик, 2025].

В современной методике преподавания иностранных языков понятие модуля рассматривается с различных позиций. Ряд исследователей определяют модуль как ключевую структурную единицу образовательного процесса, обладающую свойствами самостоятельной учебной программы. Такой модуль отличается возможностью полной адаптации к индивидуальным потребностям обучающихся - он позволяет варьировать содержание, выбирать оптимальные методы обучения, регулировать степень самостоятельности обучающихся и темп освоения материала в соответствии с их возможностями и образовательными целями [Гераскевич, Дубовик, 2025].

Другая группа ученых делает акцент на организационно-методических аспектах модуля. Согласно этому подходу, модуль представляет собой тематически целостный блок учебных материалов, специально разработанный для обучающихся с различным уровнем языковой подготовки. Важной характеристикой такого модуля является его четкая структура, включающая три взаимосвязанных компонента: конкретные учебные цели для обучающихся, соответствующий информационный ресурс и детальное методическое руководство для преподавателя, обеспечивающее достижение запланированных образовательных результатов [Гераскевич, Дубовик, 2025].

Эти концепции, несмотря на различия, не противоречат, а дополняют друг друга, формируя комплексное понимание модуля как эффективного инструмента языкового образования. Современный модуль сочетает в себе гибкость индивидуального подхода с четкой структурой, что делает его

универсальным средством для решения разнообразных дидактических задач в процессе обучения иностранным языкам [Гераскевич, Дубовик, 2025].

В зарубежной научной литературе понятие модуль трактуется как комплексный дидактический инструмент, объединяющий теоретико-аналитические материалы и практико-ориентированные виды учебной деятельности. Согласно данной концепции, модуль представляет собой автономный компонент в системе образовательных технологий, выполняющий важную функцию в профессиональной подготовке будущих лингвистов. Исследователи подчеркивают, что его ключевое назначение заключается в системной организации учебно-познавательного процесса, что позволяет эффективно направлять обучающихся к достижению конкретных образовательных результатов [Гераскевич, Дубовик, 2025].

Анализ системы модульного обучения монологической речи обучающихся-лингвистов в рамках компетентного подхода позволяет выделить его методологические особенности. Данный подход, получивший широкое распространение в профессиональном иноязычном образовании, органично сочетает гуманистические (личностно-ориентированные) и деятельностные парадигмы обучения [Гераскевич, Дубовик, 2025].

Методологическую основу модульного обучения составляют взаимосвязанные принципы, отражающие его специфику. Важнейшим является принцип коммуникативной направленности, который определяет всю структуру учебного процесса. Принципы динамичности и гибкости обеспечивают адаптивность системы к индивидуальным потребностям обучающихся. Особое значение придается самостоятельной творческой работе обучающихся с использованием современных цифровых технологий, что способствует более эффективному освоению содержания модуля [Гераскевич, Дубовик, 2025].

Система также базируется на принципе паритетности, предполагающем равноправное взаимодействие всех участников образовательного процесса.

Принцип разностороннего методического консультирования гарантирует комплексное сопровождение учебной деятельности. Многоуровневая организация обучения позволяет дифференцированно подходить к формированию монологических и других речевых умений, обеспечивая тем самым целостность и системность образовательного процесса [Гераскевич, Дубовик, 2025].

Такая интеграция принципов создает прочную методологическую основу для эффективного формирования профессиональных компетенций у будущих лингвистов, отвечая современным требованиям иноязычного образования [Гераскевич, Дубовик, 2025].

Указанные принципы формируют содержательную основу уровневой системы модульного обучения монологической речи. Первый уровень предполагает использование вводно-дискуссионных интерактивных заданий, которые активизируют познавательную деятельность обучающихся через различные виды наглядности – фотографии, иллюстрации, таблицы, видеоконтент и мультимедийные материалы. Эти упражнения позволяют обучающимся опираться на свой личный опыт, как в языковом, так и в общеобразовательном аспекте [Гераскевич, Дубовик, 2025].

На втором уровне реализуются оценочно-ознакомительные интерактивные задания, основной целью которых является развитие критического мышления. Обучающиеся учатся анализировать проблемные ситуации, оценивать различные аспекты обсуждаемых вопросов и находить оптимальные пути их решения [Гераскевич, Дубовик, 2025].

Третий уровень представлен мыслительно-деятельностными упражнениями, направленными на формирование навыков подготовленного монологического высказывания. Стимулом для речемыслительной деятельности здесь выступают проблемные задания, спорные ситуации, а также информационные материалы, требующие глубокой переработки,

интерпретации и последующего представления в образовательных целях [Гераскевич, Дубовик, 2025].

Четвертый, высший уровень системы, включает творческие интерактивные формы работы: совместные проекты, исследовательскую деятельность, познавательные игры, подготовку презентаций с использованием цифровых ресурсов. Данные виды деятельности, требующие значительных временных затрат, организуются как в рамках аудиторных занятий, так и в процессе самостоятельной работы обучающихся, что способствует развитию их профессиональных компетенций и творческого потенциала [Гераскевич, Дубовик, 2025].

Кратко рассмотрев основные аспекты обучения говорению и проанализировав иноязычную монологическую речь с лингводидактической стороны, можно заключить, что в отечественной методике тщательно и подробно изучены лингвистические и психологические особенности обучения говорению и монологическому высказыванию. Выделены основные характеристики и типы монологических высказываний, описаны навыки и умения, которые необходимы для успешного коммуникативного монологического высказывания. Проанализировано применение опор как средства оптимизации обучения говорению, а также предложены критерии оценивания монологического высказывания.

1.3 Применение аутентичных киносериалов как средства развития навыка иноязычной монологической речи

При улучшении навыков и развитии умений говорения аутентичные видеоматериалы могут служить отличным мотивирующим фактором на занятиях иностранного языка. Однако возникает вопрос: какие видеоролики можно считать аутентичными, а какие не подходят под это определение?

Термин «аутентичность» вошел в методику обучения иностранным языкам с распространением коммуникативного подхода, так как одной из его целей является приближение процесса обучения к реальной англоговорящей среде.

Аутентичный материал представляет собой продукт устной речи и служит средством речевого воздействия на реципиента. Он формирует коммуникативную основу и необходимое содержание для улучшения навыков и развития умений говорения, так как обладает коммуникативной целостностью, что позволяет удовлетворять познавательные и эмоциональные потребности обучающихся и стимулировать их мыслительную деятельность [Бегийович, 2025].

Под учебным материалом мы понимаем «дидактически адаптированную систему знаний о действительности, соответствующую целям обучения, возрастным и индивидуальным особенностям учащихся» [В.В. Краевский, 2008].

Обучающий материал – это «специально отобранное и дидактически организованное содержание (вербальное, визуальное, аудиальное), предназначенное для достижения конкретных образовательных результатов и формирования компетенций в рамках реализуемой учебной программы» [Талызина, 1998].

Как уже упоминалось ранее, просмотр аутентичных видеоматериалов знакомит обучающихся с культурой различных стран или регионов и позволяет анализировать разнообразный языковой материал, начиная от повседневной лексики, заканчивая терминологией, характерной для определенной группы людей, которые объединены одной сферой деятельности. Важно понимать, что при интеграции аутентичного видеоконтента в образовательный процесс следует учитывать следующие критерии отбора [Бегийович, 2025]:

- Видеоматериал должен соответствовать теме, изучаемой в учебно-методическом комплексе, и содержать доступный для восприятия лексико-грамматический материал, который не только соответствует требованиям программы, но и принимает во внимание индивидуальные особенности обучающихся;

- Четкость речи, акцент, скорость и соблюдение пауз говорящих в видеоматериале должны соответствовать возрасту и уровню знаний обучающихся;

- Видеоматериал должен включать новизну, так как существует риск утраты интереса к просматриваемому контенту.

Прежде чем предложить обучающимся работу с выбранным видеоконтентом, преподавателю следует несколько раз просмотреть материал, чтобы убедиться, что все требования к его использованию учтены. Следующий шаг – выявить, какие проблемы преподаватель намерен решить с помощью данного видео, например, будет ли оно служить введением в новую лексическую тему или целью станет развитие навыков говорения или совершенствование соответствующих умений. При использовании видеофрагмента на уроке важно помнить следующие факторы [Бегийович, 2025]:

- Время демонстрации видеоматериала на занятии: в начале, в середине или в конце;

- Время, отведенное на комментарии к отдельным частям видео (особенно к наиболее трудным для понимания с точки зрения лексических и грамматических структур);

- Время для выполнения заданий до и после просмотра видеоматериала.

Важно помнить, что для улучшения навыков говорения необходимо выбирать видеоконтент, содержащий грамматические структуры и разговорные выражения, соответствующие требованиям программы, которые

обучающиеся смогут использовать в монологической и диалогической речи. Для развития навыков говорения также важно внедрять полученные знания (например, разговорные клише и грамматические конструкции, изученные в процессе работы с видеоматериалом) в практические задания и упражнения, которые должны быть заранее подготовлены преподавателем [Бегийович, 2025].

В нашей работе мы понимаем задание как «письменную или устную инструкцию по работе с учебными материалами. Является одним из средств обучения.» [Азимов, Щукин, 2009]. Упражнения – «представляют собой целенаправленные, взаимосвязанные действия, предлагаемые для выполнения в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учетом последовательности становления речевых навыков и умений и характера реально существующих актов речи» [Азимов, Щукин, 2009].

Развитие современной образовательной системы происходит на фоне усиливающейся глобализации социокультурных и экономических процессов, что требует от личности овладения определенными коммуникативными и социокультурными качествами. По этой причине проблема обучения иностранному языку как основному инструменту межкультурного общения становится особенно актуальной. Для того, чтобы сформировать личность, которая способна к межкультурной коммуникации, нужно не только овладение иностранным языком, но и знакомство с культурой страны, язык которой изучается. Поэтому перед преподавателем стоит задача – разработать занятие с использованием различных технологий, направленных на поддержание и привлечение интереса к иностранному языку и успешное его освоение.

Известно, что технологический прогресс стал причиной революции в различных сферах человеческой жизни: в творчестве, коммуникации, медицине и образовании [Болтаев, 2019]. Претерпев значительные изменения, существующая система образования требует учета таких

факторов, как автоматизация образовательного процесса, доступность информации, изменение статуса и роли преподавателя, а также появление искусственного интеллекта [Болтаев, 2019].

В результате этого на постоянной основе возникают новые модели и методы обучения [Вайсбурд, Каменецкая, Поляков, 2012], а главной задачей преподавателя в современной образовательной парадигме становится не только работа над универсальными учебными действиями, но и развитие у обучающихся навыков креативности, критического мышления и в целом формирование творческой личности [Вайсбурд, Каменецкая, Поляков, 2012].

Методисты провели ряд исследований, которые подтвердили эффективность использования видеоконтента во время занятий английского языка для достижения вышеперечисленных задач, которые стоят перед преподавателем. В связи с этим, можно с уверенностью утверждать, что в современном процессе образования работа с видеоматериалами является эффективным средством для обучения языку [Зайцева, 2022].

Начав с явных преимуществ использования видеоконтента, следует отметить, что видеоролики любой тематики предоставляют обучающимся возможность не только воспринимать на слух речь, произношение и интонационные правила, но и обращать внимание на визуальные аспекты — мимику и жесты говорящего, окружающую обстановку. Основой методики преподавания английского языка является именно симбиоз зрительного и слухового восприятия, который называется «слухозрительный синтез» [Жданов, 2015] и является обязательным элементом мультимодальных текстов, к которым относятся и сериалы.

Анализ отечественной и зарубежной научной литературы, посвященной изучению феномена видеоматериалов в обучении иностранным языкам, сериальному дискурсу и педагогическим аспектам работы с фильмами на уроках, подчеркивает важность использования видеоматериалов в процессе образования.

Согласно Н. А. Смирновой, использование мультимедийных средств эффективно повышает уровень знаний обучающихся, однако нельзя забывать о значительной роли учителя в этом процессе. Учитель отвечает за создание оптимальных условий для практического освоения языка учениками [Смирнова, 2015].

По мнению Я. К. Морозовой, именно преподаватель создает и формирует благоприятную атмосферу, в которой обучающийся может проявить себя наиболее активно [Морозова, 2025].

Как подчеркивает Л. А. Иванникова, на этапе выбора видеоконтента перед преподавателем открываются огромные возможности, так как Всемирная паутина предлагает видеоматериал на любой вкус и предпочтение [Иванникова, 2019]. Он может легко обратиться к интернету и найти нужный видеотрепет по заданной теме или правилу без особых усилий.

Тем не менее, согласно исследованию Н. В. Каревой, просто выбранный видеотрепет не гарантирует успешного качественного занятия [Карева, 2025]. В этой связи возникает новая проблема: правильно и логично организовать занятие с использованием видеоматериала, что порой оказывается непростой задачей даже для опытного преподавателя.

М. И. Алейникова следует традиционной методике, выделяя три этапа занятия при работе с видеоматериалом, которые она считает необходимыми для проведения: «подготовительный (pre-viewing), демонстрационный (while-viewing) и последемонстрационный (post-viewing)» [Алейникова, 2015].

На подготовительном этапе преподаватель готовит обучающихся к восприятию информации через видео. Обычно он задает наводящие вопросы по выбранной теме, активизирует ранее изученную лексику и необходимый словарный запас, настраивая их на работу. Как отмечает Ч. Б. Болтаев, преподаватель также ведет обсуждение в нужное направление [Болтаев, 2019].

Демонстрационный этап можно охарактеризовать фразой: извлечение необходимой информации. Е. П. Тюменева считает, что задача обучающихся в усвоении сюжета видеоконтента, обнаружение проблемы и выполнении заданий и упражнений, нацеленных на понимание видеофрагмента [Тюменева, 2020].

Заключительная стадия проверки понимания, по мнению Ю. С. Зайцевой, осуществляется на последемонстрационном этапе с помощью обсуждений, упражнений, эссе и других форм работы [Зайцева, 2022]. Преподаватель чаще всего задает разделительные или общие вопросы для обучающихся с низким уровнем знаний. Более продвинутым обучающимся предлагаются творческие задания. На данном этапе можно также давать проектные задания, анализировать увиденное, организовывать дебаты, направленные на обсуждение выбранной темы.

Важно также осознавать, какими характеристиками обладает видеоматериал, чтобы эффективно использовать его в качестве инструмента обучения.

По мнению С.С. Жданова, видеоконтент служит мотивирующим фактором в длительном и иногда утомительном процессе изучения иностранного языка, так как аудиовизуальные элементы существенно облегчают восприятие информации, поступающей к ученику через слуховые и визуальные каналы [Жданов, 2015].

Г. Н. Махмутова выделяет следующую характеристику: просмотр видеоконтента на занятии развивает эмоциональную сторону личности обучающегося, позволяя сосредоточиться на чувствах персонажей, проблемах, событиях и идеях видеофрагмента [Махмутова, 2013]. Это способствует формированию у обучающегося эмпатии, внимательности и чуткости к поведению и словам окружающих.

Также вовлекаются психические процессы в образование обучающегося. Как отмечает М. С. Фомин: активизируются внимание,

память, восприятие и мышление, с помощью которых обучающийся анализирует увиденное и формирует собственное мнение [Фомин, 2016].

Исследование Л. А. Петренко и М. Н. Филиппова, в котором они выдвигают гипотезу о высокой динамической наглядности видеофрагмента, которая способствует практике общения на иностранном языке и воссозданию ситуаций для такого общения в классе. Например, можно разыграть диалог между обучающимися, что поможет закрепить новые лексические единицы или грамматические конструкции [Петренко, Филиппов, 2017].

Следует отметить, что в последнее время в лингвистике наблюдается повышенный интерес к сериальному дискурсу, который является речью, запечатлённой в различных сериалах. В настоящее время киносериалы являются очень популярными и, по мнению С.М. Старцевой, эффективным инструментом для обучения английскому [Старцева, 2022].

М.Д. Панфилова акцентирует внимание на важности киносериалов, которые изобилуют разнообразными темами, культурными контекстами и реалистичными диалогами, способствующими лучшему пониманию и использованию английского языка в повседневной жизни [Панфилова, 2021].

Кинофильм обладает множеством дидактических характеристик и возможностей, которые отражают уникальную систему воздействия по сравнению с другими средствами наглядности. Просмотр фильма создает благоприятные условия для развития памяти и внимания, а также других аспектов психики. Обучающиеся находятся в атмосфере совместной познавательной деятельности, объединяя усилия для понимания содержания видеоматериала [Бегийович, 2009].

В любом случае, анализ отечественной литературы подтвердил продуктивность и высокую эффективность использования видеоматериалов на занятиях. Просмотр видеофрагментов способствует созданию атмосферы настоящего языкового общения.

М. А. Тоторкулова изучает возможность применения видеоконтента, который способствует одновременному развитию навыков говорения и аудирования [Тоторкулова, 2020]. Этот метод обучения позволяет эффективно использовать время, одновременно развивая несколько навыков.

Очевидно, что потенциал аутентичного видеоконтента велик, поскольку видео побуждает изучать язык, способствует достижению учебных задач и целей, а также, по мнению К. М. Ахметзянова, помогает развивать коммуникативную компетенцию [Ахметзянов, 2022].

Как утверждает Саманех Юсефи, преподавание английского языка больше не ограничивается традиционными методами обучения [Samaneh, 2014]. На занятиях недостаточно полагаться только на учебник и тетрадь, поскольку ценности и ориентиры современного человека изменились, как и окружающий мир. Поэтому важно в образовательном процессе использовать не только видеоконтент, но и другие современные технологии.

В работе Мериты Исмаили и Лумтури Байрами представлен интересный взгляд на то, в каких случаях необходимо использовать видеоконтент при изучении английского языка. Во-первых, видеоконтент отлично подходит для начала занятия, чтобы представить тему и инициировать дискуссию. Также, в случаях, когда обучающийся занимается самообразованием в свободное время, видеоматериалы могут облегчить образовательный процесс, развить привычку и интерес к английской речи и языку [Bajrami, Ismaili, 2016].

Невозможно не согласиться с мнением Хунг-Чун Вана и Ю-Джу Лина, которые утверждают, что темы, представленные в выбранном преподавателем видеоконтенте, могут познакомить обучающихся с большим спектром реальных проблем [Lin, Wan, 2018]. Это позволяет обучающимся увидеть, как люди ведут себя в разных культурах и с какими трудностями сталкиваются, что способствует развитию межкультурной компетенции.

Значимость видеоматериалов в обучении иностранным языкам не подлежит сомнению. В исследовании Бетюль Бал-Гезегин отмечается, что, помимо обсуждений о применении видео в межкультурной коммуникации и коммуникативном обучении, в последнее время акцент на использовании видеофрагментов в образовательном процессе связан с его аутентичностью. Считается, что видеоконтент предоставляют обучающимся необходимые звуковые и визуальные данные, которые способствуют приобретению новых знаний [Betül, 2014]. Видео как образовательный инструмент относится к широкой сфере мультимедийного обучения. Важно оценить полезность использования видеоматериалов на занятиях для достижения целей программы обучения, включая использование научных навыков и знаний для принятия бытовых решений.

По мнению Р. Идена, Д. Хиггинса и А. Моид, с развитием технологий возрастает интерес к применению мультимедиа как инструмента обучения, который становится важной составляющей учебной программы [Higgins, Moeed, Eden, 2018].

Видеоматериалы могут быть использованы в «инвертированных» или «перевернутых» классах, где обучающиеся имеют доступ к ним до начала занятий. Можно заключить, что видеоматериалы универсальны и позволяют наиболее эффективно достигать образовательных целей.

М. Ди-джей Зухри, Д. Астути и М. Мусфира акцентируют внимание на стратегии обучения: каждое видео должно быть использовано грамотным образом, с определенной целью, так как только в этом случае обучающимися будет достигнут результат. По их мнению, просмотр видео является пассивным видом деятельности, по этой причине его следует использовать только как часть урока совместно с другими видами деятельности [Astuti, Zuhri, Musfirah, 2020].

Наконец, кроме очевидных преимуществ в развитии навыков аудирования и говорения, стоит отметить, как просмотр видеоматериалов

влияет на произношение обучающихся. В работе А. Манана, Камаруллы и А. Муслема содержатся важные идеи о том, что представляет собой видеоконтент, используемый на занятии. Прежде всего, это источник историй, разговоров носителей языка и живых диалогов, поэтому использование учебных видеофрагментов по иностранному языку окажет исключительно положительное влияние при обучении произношению [Kamarullah, Muslem, Manan, 2018].

Подводя итоги анализа отечественной и зарубежной литературы, мы приходим к выводу, что просмотр видеофрагментов, сериалов, фильмов при изучении иностранного языка является не просто инструментом для формирования навыков аудирования и говорения, но и оказывает влияние на характер обучающихся, а также на их систему ценностей.

Вывод по главе 1

Несмотря на глубокую и детальную проработку лингвистических и психологических основ монологической речи в отечественной методике, существующие определения носят общий характер и требуют уточнения в контексте обучения иностранному языку. Нами было предложено определение иноязычной монологической речи, которое включает в себя её ключевые характеристики: целенаправленность, организованность и ориентацию на воздействие на слушателя.

Кроме того, проведенный анализ подтверждает, что использование видеоматериалов (сериалов, фильмов), выходит за рамки простого развития речевых навыков. Оно выступает мощным инструментом, который не только оптимизирует процесс формирования навыков аудирования и говорения через создание аутентичного контекста и применение опор, но и оказывает воспитательное воздействие, влияя на систему ценностей и характер

обучающихся. Таким образом, эффективная методика обучения иноязычной монологической речи должна синтезировать классические, тщательно разработанные подходы с инновационными технологиями, отвечающими современным личностным и образовательным запросам.

Глава 2 Опытнo-экспериментальная работа по использованию аутентичных киносериалов на занятиях английского языка в вузе

2.1 Анализ учебно-методического комплекса «Outcomes Upper-Intermediate»

УМК «Outcomes Upper-Intermediate» представляет собой современный многоуровневый курс английского языка, разработанный авторами Хью Деллар (Hugh Dellar) и Эндрю Уокли (Andrew Walkley) и изданный National

Geographic Learning [Dellar, Walkley, 2021]. Выбор данного учебно-методического комплекса обоснован образовательной программой вуза.

Комплекс «Outcomes Upper-Intermediate» включает:

- Учебник (Student's Book) – основной курс с упражнениями и аудиоматериалами;
- Рабочую тетрадь (Workbook) – дополнительные задания для закрепления материала;
- Книгу для учителя (Teacher's Book) – методические рекомендации, ответы, скрипты аудио;
- Аудио-CD / онлайн-аудио – записи диалогов, интервью, лекций;
- Видеоматериалы (в некоторых изданиях) – эпизоды для развития навыков аудирования и обсуждения;
- Интернет-ресурсы (NGL сайт) – дополнительные задания, тесты, интерактивные упражнения.

Учебник состоит из 16 разделов (Units), каждый из которых посвящен актуальным аспектам современной жизни:

1. Everyday life (Повседневная жизнь);
2. Experiences (Опыт и впечатления);
3. Work and business (Работа и бизнес);
4. Leisure and lifestyle (Досуг и образ жизни);
5. Travel and transport (Путешествия и транспорт);
6. Money and shopping (Деньги и шопинг);
7. People and relationships (Люди и отношения);
8. Health and fitness (Здоровье и спорт);
9. Technology and innovation (Технологии и инновации);
10. Education and learning (Образование и обучение);
11. Culture and entertainment (Культура и развлечения);
12. News and media (Новости и медиа);
13. Crime and punishment (Преступление и наказание);

14. Environment and science (Экология и наука);

15. Politics and society (Политика и общество);

16. Global issues (Глобальные проблемы).

Разделы содержат по 8-10 страниц и делятся на подразделы. Каждый раздел начинается с изображения и различных вопросов, направленных на стимуляцию дискуссии между обучающимися.

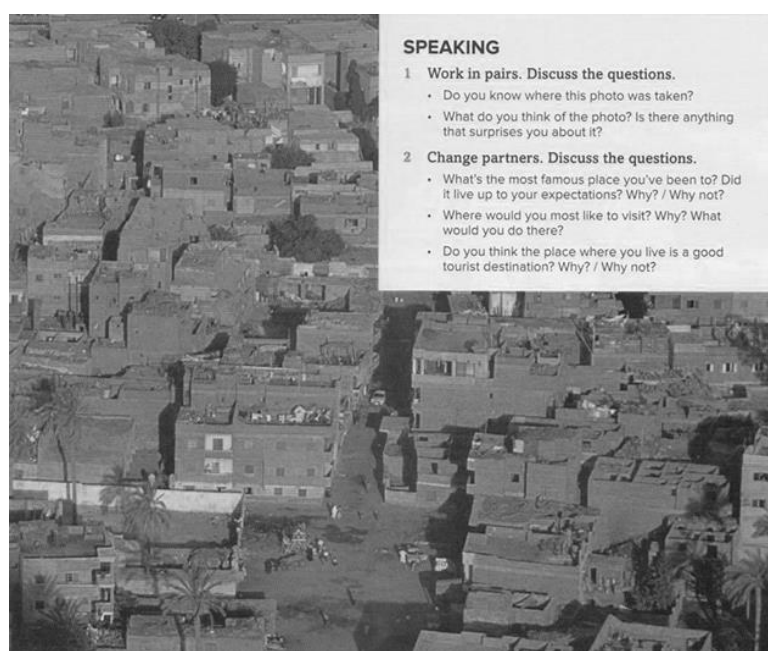


Рисунок 1 – фрагмент иллюстрации УМК «Outcomes Upper-Intermediate»

Комплекс направлен на развитие всех аспектов языковой компетенции:

1. Лексические навыки:

- Расширение активного словарного запаса (около 3000 новых лексических единиц);

- Изучение фразовых глаголов, идиом и устойчивых выражений;

- Освоение профессиональной и академической лексики.

2. Грамматические навыки:

- Углубленное изучение сложных грамматических структур;

- Практическое применение грамматики в речи;

- Развитие грамматической точности.

3. Коммуникативные навыки:

- Развитие беглости и естественности речи;
- Совершенствование навыков ведения дискуссии;
- Развитие стратегий коммуникации;
- Спонтанная речь;
- Аргументация;
- Ведение дискуссий;
- Понимание естественной речи (акценты, быстрый темп).

4. Академические навыки:

- Аналитическое чтение (работа с аутентичными текстами, анализ, выводы);
- Написание различных типов текстов (формальные и неформальные стили);
- Критическое мышление.

Для развития вышеперечисленных навыков каждый раздел содержит следующие рубрики:

1. Vocabulary – лексика по теме раздела (включая идиомы и фразовые глаголы);
2. Grammar in context – использование грамматических конструкций в реальных ситуациях;
3. Listening – упражнения, содержащие аутентичные записи (интервью, диалоги, подкасты);
4. Reading – статьи, блоги, отрывки из книг с сопутствующими упражнениями;
5. Speaking – дискуссии, ролевые игры, дебаты;
6. Writing – эссе, письма, отчеты, обзоры;
7. Real-world English – полезные фразы для повседневного общения;
8. Developing Conversations – практика диалогов;

9. Pronunciation – работа над интонацией и звуками.

Также, комплекс «Outcomes Upper-Intermediate» предлагает упражнения и задания для различных форм работы:

- Индивидуальная: чтение, письменные задания, аудирование;
- Парная: диалоги, обсуждения, ролевые игры;
- Групповая: дебаты, проекты, презентации;
- Самостоятельная: онлайн-упражнения, домашние задания;
- Интерактивные задания: ролевые игры, презентации.

Создатели учебного комплекса Хью Деллар и Эндрю Уокли определяют свою методику как «обучение через результат» (outcome-based approach), выделяя следующие ключевые особенности:

1. Реалистичность языкового материала

В основу курса положены подлинные образцы современного английского языка:

- Аутентичные тексты различных жанров;
- Живые диалоги и интервью;
- Аутентичные аудио- и видеоматериалы;
- Примеры реального языкового употребления.

2. Практическая направленность

Особое внимание уделяется:

- Немедленному применению знаний в смоделированных жизненных ситуациях;
- Освоению действительно полезных языковых конструкций;
- Развитию аналитических способностей через сопоставление и аргументацию.

3. Три фундаментальных принципа

Программа строится на:

1. Аутентичности – использовании исключительно подлинных языковых образцов;

2. Результативности – четкой системе оценивания достижений;
3. Коммуникативности – приоритете разговорных навыков.

Разработчики комплекса отмечают, что такой синтез проверенных методик и современных технологий обеспечивает:

- Системность в освоении материала;
- Увлекательность учебного процесса;
- Формирование естественных речевых навыков вместо механического заучивания.

По замыслу авторов, главная цель курса – научить обучающихся свободно и уверенно выражать мысли на английском языке в различных коммуникативных ситуациях.

Учебно-методический комплекс «Outcomes Upper-Intermediate» представляет собой инновационное пособие, разработанное специально для изучения английского языка на уровне B2. Этот курс отличается ярко выраженной коммуникативной направленностью и предлагает комплексный подход к освоению языковых навыков.

Основные характеристики данного УМК:

1. Практическая направленность – курс обеспечивает обучающихся именно теми языковыми навыками, которые необходимы в реальных жизненных ситуациях. Все представленные материалы и упражнения максимально приближены к условиям повседневного и профессионального общения.
2. Использование аутентичных источников – в обучении применяются подлинные материалы, взятые из реальных языковых ситуаций, что способствует естественному усвоению современного английского языка.
3. Комплексное развитие языковых компетенций – программа равномерно развивает все ключевые аспекты: устную речь, восприятие на слух, чтение и письменные навыки.

4. Целевая аудитория – курс оптимально подходит для взрослых обучающихся, соответствующих уровню Upper-Intermediate (B2 по общеевропейской шкале).

Преимущества данного учебного комплекса:

- Подлинность используемых материалов;
- Четкая коммуникативная направленность;
- Логичная и последовательная структура;
- Адаптивность к различным условиям обучения;
- Актуальная тематика занятий.

Несмотря на множество преимуществ данного УМК, в нем имеются свои недостатки:

1. Высокая интенсивность и сложность. Курс требует концентрации и самостоятельной работы. Для обучающихся, которые занимаются иностранным языком не так часто (например, 2-3 часа в неделю), прогресс может быть медленным, так как каждая глава насыщена материалом. Кроме того, УМК Outcomes Upper-Intermediate требует сильного преподавателя. Он должен быть очень хорошо подготовлен, чтобы суметь направлять сложные дискуссии в нужное русло, объяснять нюансы грамматики и лексики, а также подстроить материал под нужды группы. Неопытному преподавателю может быть тяжело. Не подходит для обучающихся с низким уровнем Upper-Intermediate. Обучающиеся, которые только перешли на данный уровень владения языком, могут чувствовать переутомление. Данный УМК сразу предлагает обучающимся материал в полном объеме.

2. Специфическая лексика. Курс делает упор на разговорные клише и специфическую лексику, что является его главным достоинством, но может обернуться и недостатком. Такая лексика часто узкоспециализированная и идиоматичная (например, для выражения сомнений, недовольства или убеждения). Обучающимся, которым нужен более универсальный академический или деловой словарный запас, это может показаться

излишним. Трудности с запоминанием: обилие синонимов и тонких смысловых нюансов может сбивать с толку, если материал не закрепляется многократной практикой вне учебника.

3. Недостаток «традиционной» грамматики. В данном подходе грамматика занимает второстепенное место. Она интегрирована в общий контекст урока и не всегда получает такое же детальное прорабатывание, как в более классических учебниках (например, New English File или Speakout). Это может не удовлетворить обучающихся, предпочитающих четкие правила и обширную практику грамматических структур. Основное внимание уделяется беглости речи, а не ее абсолютной точности.

Outcomes Upper-Intermediate особенно рекомендуется тем, кто ставит перед собой цель достичь свободного владения английским языком как в профессиональной сфере, так и в повседневном общении. Этот комплекс идеально подходит для обучающихся и специалистов, стремящихся к уверенному использованию языка в академической и деловой среде.

2.2 Разработка комплексов заданий и упражнений на основе аутентичного киносериала «How to Get Away with Murder»

В данном параграфе представляем разработанные нами комплексы упражнений и заданий по сериалу «How to Get Away with Murder» в дополнение к УМК Outcomes Upper-Intermediate [How to Get Away with Murder, 2025].

Комплекс №1

Pre-viewing exercises

Данное задание знакомит обучающихся с сериалом.

Exercise 1

Read the title of the series. What do you think this series is about? What do you know about the American judicial system?

Данное упражнение направлено на актуализацию юридической лексики, а также на анализ потенциальных стилистических особенностей речи персонажей.

Exercise 2

Check out the list of words and expressions. Using the context and your knowledge, try to predict in what situations they may sound in the series. Compare the legal terms (1-5) with their possible colloquial equivalents or definitions (a-e).

1. To get away with murder (idiom)
 2. Alibi
 3. Defense attorney
 4. To plead guilty / not guilty
 5. Evidence (circumstantial / hard)
 6. Manslaughter vs. Murder
 7. To cross-examine
 8. Objection!
 9. Client-attorney privilege
 10. A rush to judgment
-
- a. A person who defends someone in court.
 - b. Proof that someone was elsewhere when a crime was committed.
 - c. To admit or deny responsibility for a crime in court.
 - d. To do something wrong without being punished.
 - e. Information used to prove something in court.

For terms 6-10, write what you think:

Which character will pronounce them (lawyer, prosecutor, defendant, witness)?

In what context? (intense interrogation, calm conversation in the office, court appearance)?

While-viewing exercises

Следующее задание развивает навык аудирования, мгновенного распознавания речи и передачи интонационного рисунка, который несет смысловую и эмоциональную нагрузку.

Exercise 3

Select one character during the viewing (for example, Annalisa Keating or one of her students). In the moments of his/her short remarks (1-2 sentences), pause the video and do the following:

Repeat the remark out loud (shadowing), copying as accurately as possible: intonation (sarcasm, anger, confidence, insecurity), tempo (fast/slow, with pauses), logical stress (which word stands out).

Write down this remark in a notebook and mark the top with the intonation arrows ↗ → ↘, indicating an increase/decrease in tone.

Give a short comment: How does this intonation affect the meaning? For example: "The sarcastic pitch on the word 'brilliant' conveys contempt."

Example: Remark: "Oh, that's a brilliant idea." Notebook entry: "Oh, that's a ↗brilliant idea." (Sarcasm. The intonation shows that the idea is actually bad).

Это задание было разработано с целью обучения распознаванию скрытого смысла (имплицитур) и анализу, как он создается через языковые средства.

Exercise 4

While watching, find 2-3 examples where the characters say one thing but mean something completely different. Fill in the table:

Character &	Literal	Subtext /	How was
-------------	---------	-----------	---------

Situation	meaning (What is said)	Implicit meaning (What was actually meant)	this subtext created? (Means: irony, pause, intonation, euphemism)
Example: Annalisa at a lecture.	"I'm so glad you decided to join us."	"You're late, it's disrespectful to me and the band."	Sarcastic intonation, exaggerated politeness.
1.			
2.			

Данное упражнение включено для отработки навыка последовательного перевода с записью ключевой информации.

Exercise 5

Simultaneous translation of fragments

Task: Select 2-3 short monologues (up to 1 minute).

Action: Conduct simultaneous interpretation based on the recorded keywords.

Note the difficulties:

- Fast speech rate.
- Elliptical structures.
- Cultural-specific references.

Suggest an adaptation for a Russian-speaking audience (e.g., replacing idioms).

Следующее упражнение помогает обучающимся идентифицировать различные речевые стратегии.

Exercise 6

Pragmatic analysis of speech strategies

Task: Analyze Annalisa Keating's dialogue with students or a client.

Action:

Identify the communicative goals of the speakers (persuasion, manipulation, information).

Identify the use of rhetorical techniques (trap questions, irony, emphase).

Evaluate how intonation and pauses affect the perception of meaning.

Post-viewing exercises

Данное упражнение добавлено с целью рефлексии.

Exercise 7

Discuss in class, what other speech features did you notice in the characters' speech?

В первом комплексе заданий и упражнений больше всего обучающихся заинтересовало exercise 3, так как оно позволяет детально изучить речевые особенности персонажей.

Комплекс №2

Следующие два упражнения нацелены на активизацию и закрепление юридической лексики, развитии навыка прогнозирования и аудирования.

Pre-viewing

Exercise 1

Match the words from the left column with the definitions from the right.

Vocabulary	Definitions
1. Evidence	A. A person who sees an event, typically a crime or accident, happen.

Vocabulary	Definitions
2. Alibi	B. The official power to make legal decisions and judgments.
Witness	3. C. A claim or piece of evidence that one was elsewhere when a crime was committed.
Suspect	4. D. To ask someone questions thoroughly or aggressively.
5. To investigate	E. The information or objects that help to prove whether something is true or not.
Jurisdiction	6. F. A person thought to be guilty of a crime or offense.
7. To interrogate	G. To carry out a systematic or formal inquiry to discover the facts.

Complete the sentences using the terms from the table. Change the form of the word if necessary (for example, a verb in the past tense).

1. The police found new _____ at the crime scene: a fingerprint on the window.
2. During the night of the murder, the main _____ was at a business meeting with 20 people. He has a strong _____.
3. The FBI has _____ over this case because it involves a federal crime.

4. The detective decided to _____ the strange noise that the neighbor reported.

5. The lawyer will _____ the witness very harshly to find inconsistencies in his story.

Exercise 2

Take a look at the short description of the finale of the first episode and answer the questions in small groups (3-4 people). Be ready to share your ideas with the class.

Recall the Cliffhanger (Climax):

At the end of the first episode, Annalise Keating's students find the body of her wife, Laila. They are in a panic, and one of them offers to "help" Professor Keating by getting rid of the body.

Discuss it in a group:

Immediate Reaction: What do you think the students are going to do? Will they call the police or try to hide the body? What will be the risks of each decision?

The Investigation: If the students decide to hide the body, how will the police begin investigating Laila's disappearance? Who will be the main suspect?

Creating an Alibi: If students are involved, how can they create an alibi for themselves? Will it be effective?

Annalise's Role: Do you think Annalise Keating already knows about Laila's death? How will she use her legal skills to defend herself or her students? Will she interrogate them?

Key Evidence: What evidence (for example, evidence, phone calls, witness statements) could be the most dangerous for the students and Annalise?

After the discussion: The teacher may ask each group to briefly outline their most interesting predictions.

Данные 4 упражнения были разработаны с целью развития детального понимания сюжета и диалогов, тренировки обучающихся анализировать мотивы персонажей. Также обучающиеся практикуют аудирование в режиме реального времени.

While-viewing

Exercise 3

Keep track of the order of events. Fill in the table, recording the key events as they appear in the series.

Scene / Time	Events in the present ("Now") – Students and Laila's body	Scene / Time	Events in the past ("A Week Earlier") – Investigation of the Stanton family case
The beginning of the series:		The beginning of the series:	
The middle of the series:		The middle of the series:	
End of the series:		End of the series:	

Exercise 4

Select two characters from the list below and record their key actions and possible motives as you watch.

Wes

Annalise Keating

Connor

Michaela

Character	Key Action/Decision	Possible motive (Why did they do that?)
Example: Connor	He insists on getting rid of the body.	Fear, self-preservation. He believes that the police won't believe them, and they'll all go to jail.
1.		
2.		
3.		

Exercise 5

Listen to the dialogues and try to fill in the gaps in these phrases from the series. Not necessarily verbatim, the main thing is to convey the meaning.

1. Annalise to her students (about the case): "The husband is always the suspect. Your job is to find the _____."

2. Wes to the group (about Lila's body): "We can't call the police. It looks bad. We have no _____."

3. Annalise to Sam (in a flashback or argument): "You said it was over. You promised you would _____."

4. Connor to Wes (during a stressful moment): "This is not a game! This is _____."

Exercise 6

Mark the statements as True or False. During the review, find a moment that confirms your answer and write it down briefly.

1. True/False: The students immediately agree on what to do with Lila's body.

— Justification: _____

2. True/False: In the past timeline, Annalise's team is sure that Mr. Stanton is guilty of his wife's murder.

— Justification: _____

3. True/False: Flashbacks show that Sam had a secret.

— Justification: _____

4. True/False: By the end of the episode, the police have found Lila's body.

— Justification: _____

В этом задании обучающиеся анализируют мотивы и поступки персонажей, развивают умение выражать и аргументировать свое мнение на английском языке, используя доказательства из серии.

Post-viewing

Exercise 7

The Moral Court (Judges)

Format: Group discussion and debate.

Time: 25-35 minutes.

Purpose: To analyze the motives and actions of the characters, to develop the ability to express and argue their opinions in English, using evidence from the series.

Instructions for students:

You've just watched the second episode, where the characters find themselves in an extremely tense moral dilemma. Now we will hold a "Trial of Conscience" over the main characters.

Step 1: Preparation (5-7 minutes)

Divide into three groups. Each group gets a role:

Group 1: The accusation.

Your task: To blame the students (Wes, Connor, Michael, Laurel) making a terrible decision. You think their actions are immoral and criminal.

Key arguments for preparation:

Why is the decision to hide a body a crime?

What were their real motives? (Selfishness, fear, panic).

What were the alternatives? (Call the police, tell Annalise).

Which of the students is the weakest link in their group and why?

Group 2: Protection.

Your task is to protect the students and justify their actions. You think they were in a desperate situation and acted on instinct.

Key arguments for preparation:

Why is their fear of the police justified? (They would look guilty.)

How did stress and shock affect their decision?

Could they trust Annalise at this stage?

Can their actions be called a form of self-defense?

Group 3: The Jury.

Your task is to listen carefully to the arguments of both sides, ask clarifying questions and, in the end, reach a verdict on whether the students are guilty of a moral crime or not.

Key questions for preparation:

Whose arguments (Accusations or Defenses) do you find more convincing?

What was the most ethical/unethical thing to do in this episode?

What would you do if you were a student?

Step 2: Debate (15-20 minutes)

Round 1 (Presentation): Each side (the Prosecution and the Defense) has 2-3 minutes to present their main arguments.

Round 2 (Cross-examination): The jury and the opposing party ask 1-2 questions to each speaker. The goal is to identify weaknesses in the argumentation.

Round 3 (Closing Remarks): Each side makes a brief (1 minute) closing statement summarizing their key arguments.

Step 3: Verdict (5 minutes)

The jury retires for a short meeting (2-3 minutes).

Then they announce their verdict and briefly explain which arguments influenced their decision the most.

Language focus:

Useful phrases for discussion:

To argue: "We believe that...", "The point is that...", "This clearly shows that..."

Agree/disagree: "I understand your point of view, but...", "This is a valid point of view, however...", "I strongly disagree because..."

To ask for clarification: "Could you tell us more about...?", "What do you mean by...?"

To indicate the episode: "As we saw in the scene where...", "For example, when character X said..."

В данном комплексе заданий и упражнений обучающиеся особенно отметили exercise 2, так как оно позволило им поделиться мыслями друг с другом, подробно обсудить детали сюжета и поступки персонажей. Также им понравилось exercise 7, так как они могли представить себя участниками судебного процесса.

Комплекс №3

Упражнения перед просмотром сериала были разработаны для активизации словарного запаса, связанного с расследованием и юриспруденцией, развития навыка прогнозирования на основе предыдущих событий.

Pre-viewing exercises

Задача данного упражнения напомнить обучающимся ключевые события и юридическую лексику из 2-й серии.

Exercise 1

Fill in the gaps in the text describing the finale of Episode 2 using words from the jar.

Word Bank:

evidence, suspects, alibi, crime scene, to get rid of, flashback, motive, to investigate

Summary of Episode 2's Cliffhanger

At the end of the episode, the students are in a state of panic. They have discovered Lila's body, and instead of calling the police, they decide (1) _____ of it. This decision immediately makes them look guilty if anyone finds out. Meanwhile, in the (2) _____ about the past, we see that Sam, Annalise's husband, had a secret relationship with Lila. This gives him a strong (3) _____ for the murder. When the police start to (4) _____ Lila's disappearance, both the students and Sam will become the main (5) _____. Everyone will need a solid (6) _____ to prove their innocence. The biggest problem is that the students have now contaminated the (7) _____, and any future (8) _____ found there could be linked to them.

В данном задании обучающиеся на основе информации из предыдущих серий делают прогнозы о развитии сюжета в 3-й серии.

Exercise 2

Discuss the following issues in small groups (3-4 people). Prepare reasonable forecasts. Use phrases for argumentation.

Questions for Discussion:

The Body: The students will try to get rid of Laila's body. Do you think they will succeed? What specific steps will they take? What is the biggest mistake they can make?

Annalise's Suspicion: Will Annalise guess that her students and her husband are involved in Laila's disappearance? What could possibly alert her? How will she act: as their defender or as an investigator?

The Police Investigation: How will the police launch an investigation? Who will be their main suspect in the first place? What kind of evidence (for example, a message from a phone, a recording from a surveillance camera) can be decisive?

The Stanton Case: How could the murder of Mrs. Stanton, which the students are working on, be related to the main story about Lyle? Could there be parallels or important clues?

Useful Language:

Making Predictions:

— "I think/believe that... will happen because..."

— "It's likely that... due to the fact that..."

— "I doubt that... will occur because..."

— "One possible twist could be..."

Referring to the Plot:

— "Based on what we saw in the previous episode..."

— "Given Character X's personality..."

— "The clue that suggests this is..."

While-viewing

Данное задание предлагает обучающимся следить за двумя сюжетными линиями (настоящее и прошлое) и отмечать, как персонажи раскрывают новые детали.

Exercise 3

Fill in the table as you watch, noting the key events that bring the characters closer to exposure.

Time in the series	Events in THE PRESENT (Investigation of Laila's disappearance)	Events in THE PAST (A week earlier: Students and the Stanton case)
00:00 - 15:00		
15:00 - 30:00		
30:00 - 45:00		

С помощью данного упражнения обучающиеся углубляются в мотивы и психологическое состояние ключевых персонажей.

Exercise 4

Choose two characters. As you watch, record their key actions and what motivates them in this series.

Character	Key Action/Decision	Emotion/Motive (Fear, guilt, ambition, self-preservation?)
1. Sam		
2. Rebecca		
3. Wes		
4.A Annalise		

Следующее упражнение учит обучающихся фокусироваться на ключевых диалогах, чтобы понять важные детали.

Exercise 5

You will come across these phrases. Fill in the gaps. The context will help!

Scene 1: Annalise instructs the students.

"Remember, the goal is not to prove innocence. The goal is to create reasonable _____. Make the jury doubt everything."

Scene 2: A dialogue about Lyle.

"She was scared of someone. She had a secret. We need to find out what she was trying to _____."

Scene 3: Someone makes excuses.

"I didn't know! You have to believe me. I have an _____. I was at the library all night!"

Данное упражнение было разработано с целью помощи преподавателю проверить понимание обучающимися ключевых поворотов сюжета.

Exercise 6

Mark the statements as True or False. Find a specific moment in the series that proves your answer.

1. True/False: The police find concrete physical evidence linking the students to Lila's disappearance in this episode.

—Proof: _____

2. True/False: Annalise openly accuses her husband, Sam, of murdering Lila.

—Proof: _____

3. True/False: A new character emerges who claims to have important information about Lila.

—Proof: _____

4. True/False: By the end of the episode, all the students are in agreement about how to handle the situation.

—Proof: _____

Post-viewing

Данное задание сочетает в себе отработку письменных навыков, развитие спонтанной речи и критического мышления, побуждая обучающихся глубоко анализировать поступки персонажей и их последствия.

Exercise 7

Analyze the ethical dilemmas of the characters, express your opinion in writing and argue it during the discussion in English.

Part 1: Individual written assignment (5-10 minutes)

Choose one of the characters whose actions in Episode 3 caused you the most resonance (Wes, Annalise, Sam, Rebecca, Connor, etc.).

Write a short reasoning text (8-10 sentences), answering the following questions:

Actions: What is the key thing your character has done in this episode? (For example, Annalise manipulates witnesses, Wes takes risks, Sam lies, etc.)

Assessment: Do you consider his/her actions justified in this situation? Why yes or why no?

The alternative: What other choice did this character have? What would you do in his/her place?

Role: Do these actions help the character "escape punishment" or, on the contrary, bring him closer to exposure?

Example of language constructions:

"In my opinion, [the character's named] actions were justified/unacceptable because..."

"He/she had no choice but to... /He/She could easily..."

"From my point of view, this move will backfire/protect him/her in the long run because..."

"If I were in his/her place, I would..."

Part 2: Group discussion "The Blame Game" (15-20 minutes)

Form groups of 3-4 people.

Task: Hold a debate on the topic: "Which of the characters in the 3rd series crossed the most dangerous ethical line?"

The course of the discussion:

Presentation: Each participant briefly presents their point of view from a written assignment (2 minutes per person).

Debate: Discuss whose character committed the most immoral or dangerous act. Use the arguments from the series.

Consensus: Try to come to a common opinion in the group and choose the one character that, in your opinion, causes the most condemnation.

Class presentation: One representative from each group names the chosen character and briefly explains the group's decision.

Questions to deepen the discussion:

Who is more guilty: the one who commits the crime in a state of panic (students), or the one who coldly manipulates the law (Annalise)?

Is lying for salvation (to protect yourself or loved ones) justified?

Keywords and topics to use:

Ethical dilemma

To cross a line

Justifiable / Unjustifiable (justified / unjustified)

Motive

Consequences

To manipulate

Self-preservation

To backfire (to give the opposite effect, "shoot in the back")

В этом комплексе заданий и упражнений обучающимся больше всего понравилось exercise 7. Они вжились в роли персонажей и активно дискутировали.

Данные комплексы заданий и упражнений, охватывающие этапы «до, во время и после» просмотра серий сериала «How to get away with murder», представляют собой целостную методическую систему, направленную на комплексное развитие языковых компетенций у обучающихся второго курса университета.

Главным преимуществом является синергетический эффект: упражнения и задания перед просмотром активируют необходимый лексический запас и формируют прогностические навыки, упражнения и задания, выполняемые в процессе просмотра, развивают внимание к деталям и тренируют аудирование в аутентичном контексте. Задания и упражнения после просмотра подводят обучающихся к анализу, критическому осмыслению и продуктивному использованию монологической и диалогической речи в процессе дебатов и дискуссий.

Таким образом, предложенные комплексы заданий и упражнений превращают пассивный просмотр сериала в активный образовательный процесс. Это способствует не только росту языковых навыков (лексика,

аудирование, говорение), но и развитию таких критически важных гибких навыков, как аналитическое мышление, работа в команде и аргументация своей позиции на иностранном языке. Этот подход обеспечивает высокую мотивацию и личную вовлеченность обучающихся, делая каждый этап занятия осмысленным и практико-ориентированным.

2.3 Анализ полученных данных в ходе проведения опытно-экспериментальной работы по использованию аутентичных киносериалов

Опытно-экспериментальная работа проводилась с двумя группами обучающихся 2 курса СибГУ им. М.Ф. Решетнева направления 45.03.02 Лингвистика с 30.10.2024 по 15.11.2024 (12 занятий). Одна группа являлась контрольной (20 человек), вторая – экспериментальной (16 человек).

Во время проведения эксперимента нами в несколько этапов проводилась оценка уровня навыка устной монологической речи у обучающихся обеих групп: непосредственно перед, в середине и в конце. Для этого мы использовали критерии оценивания, предложенные А.А. Колесниковым, К.А. Габеевой, А.В. Конобеевым [Колесников, Габеева, Конобеев, 2023].

Таблица 2 – критерии оценивания, предложенные А.А. Колесниковым, К.А. Габеевой, А.В. Конобеевым

Балл	Критерии
4	Высказывание полностью корректно с языковой и содержательной точек зрения.
3	Содержание высказывания корректно, имеются 2–3 языковые ошибки, которые могут быть исправлены самим обучающимся.

2	Высказывание содержательно понятно, но имеется значительное количество языковых ошибок
1	Высказывание некорректно или непонятно с содержательной точки зрения; имеется значительное количество грубых языковых ошибок
0	Отсутствие ответа/высказывания.

Для оценивания результатов работ использовались следующие критерии, разработанные на основе ФГОС ВО [Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 12.08.2020 № 969 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика»]:

Таблица 3 – Критерии оценки тестирования

Оценка	Кол-во баллов	Процент
«Отлично»	11-12	95-100%
«Хорошо»	9-10	80-94%
«Удовлетворительно»	7-8	79% и ниже

Во время проведения диагностических работ обучающимся предлагалось вытянуть билет, который содержит три задания разной направленности, разработанные на базе УМК «Outcomes Upper-Intermediate»: дескриптивное, дискуссионное, репродуктивное. На подготовку давалось не более 10 минут.

Первое задание – описать изображение. Примеры изображений представлены ниже:



Рисунок 2 – пример изображения



Рисунок 3 – пример изображения



Рисунок 4 – пример изображения



Рисунок 5 – пример изображения



Рисунок 6 – пример изображения



Рисунок 7 – пример изображения



Рисунок 8 – пример изображения



Рисунок 9 – пример изображения



Рисунок 10 – пример изображения

Следующим заданием стало высказывание своего мнения по проблеме.
Примеры проблем представлены далее:

- 1. A young man, 19 years old, committed an armed robbery of a store (no one was injured). This is his first crime. The judge must pass sentence. Should the circumstances of a criminal's life (a difficult childhood, the influence of the environment) influence the verdict?*
- 2. There is a growing debate in the country about the abolition of life imprisonment without the possibility of parole. Opponents call it a "death*

sentence without a date," while supporters call it the only guarantee of protecting society from the most dangerous criminals. What is more important: the absolute security of society or the right of every human being to hope and the possibility of redemption?

- 3. A group of hackers hacked into a large company and stole the data of millions of users. They were caught, but they live in another country, and the damage was virtually done. Their trial is taking place in an international format. Is forced labor for the benefit of society a more effective punishment than imprisonment in the case of highly skilled criminals?*
- 4. A 20-year-old college student, first-time offender, is convicted of a serious but non-violent crime (e.g., hacking into a university database to change grades). He shows genuine remorse. What should be the primary goal of his sentence?*
- 5. In a state with a strong "Stand Your Ground" law, a shopkeeper shoots and kills an unarmed teenager who was shoplifting expensive items and, when confronted, made a sudden aggressive move towards the shopkeeper. There were no other witnesses. Should the shopkeeper be charged with murder?*
- 6. An 18-year-old, using anonymous accounts, engages in a prolonged, intense campaign of cyberbullying against a classmate, including threats and public humiliation. The victim, who had a known history of depression, dies by suicide. Text messages directly link the victim's final decision to the bullying. What, if any, criminal charges should the bully face?*
- 7. A homeowner, fearing a recent spike in burglaries, installs a security system and owns a legal firearm. One night, an intoxicated teenager mistakenly enters the homeowner's house through an unlocked door, thinking it is his friend's home. The homeowner, startled in the dark,*

shoots the intruder, causing serious injury. The teen was unarmed. Who bears more responsibility in this scenario: the armed homeowner or the intruding teen?

8. *A talented 20-year-old computer science student hacks into a large corporation's database, accessing customer data. He doesn't steal money or sell the data; he did it "for the challenge" and to expose their weak security. He is caught and charged. Should punishment consider what is most beneficial for society in the future (like using his skills)?*
9. *A 21-year-old man is convicted of a series of burglaries. He has a history of substance abuse and grew up in poverty. The judge must decide on the sentence. Should personal background (like poverty or addiction) be a mitigating factor in sentencing?*

Последним заданием для обучающихся стал пересказ небольших текстов. Примеры текстов вы можете видеть ниже:

1. *Community service is often used as an alternative to prison for non-violent offenders. Instead of receiving a prison sentence, an offender must work for a certain number of hours for the benefit of the community. This could involve cleaning public parks, helping in charities, or maintaining public buildings. Supporters of this method argue that it is a more effective form of rehabilitation. It allows offenders to stay in society and learn valuable lessons about responsibility. Furthermore, it helps them develop new skills, which aids their reintegration. Critics, however, worry that it is not a severe enough punishment for some crimes. They believe it might not act as a strong deterrent. The debate continues about whether community service truly benefits society and the offender in the long term.*
2. *The primary goal of any modern penitentiary system should be the rehabilitation of criminals. However, achieving this in practice is extremely challenging. Many prisons are overcrowded and underfunded,*

which makes effective rehabilitation programs difficult to implement. Inmates often spend their time in a criminal environment, which can strengthen their negative attitudes. Without proper psychological support and vocational training, prisoners are likely to reoffend after their release. Successful rehabilitation requires a comprehensive approach, including education and post-release support to help former inmates find a job. Without these elements, the cycle of crime is very difficult to break. Therefore, simply locking people up is not a solution to the problem of crime.

- 3. White-collar crime, such as committing fraud or embezzlement, is typically non-violent but can cause enormous financial loss to individuals and companies. Despite the significant harm, public perception of such crimes is often less severe compared to street crime. Consequently, the punishment for white-collar criminals is frequently a large fine or a relatively short prison sentence in a comfortable facility. Many people question the fairness of this. They argue that if the goal of punishment is deterrence and justice, then the sentences should be harsher and more proportional to the damage caused. There is an ongoing debate about whether the justice system is too lenient on wealthy and powerful individuals who commit complex financial crimes.*
- 4. In the U.S. justice system, over 90% of criminal cases are resolved through a plea bargain, not a trial. This is a deal where the defendant pleads guilty to a lesser charge in exchange for a more lenient sentence. Prosecutors use it to secure convictions efficiently, saving time and resources. However, critics argue it can be coercive. An innocent person, fearing a harsh sentence if convicted at trial, might plead guilty to avoid the risk. This process puts immense pressure on defendants and means they waive their constitutional right to a trial. While it keeps the system from collapsing under caseloads, it raises serious questions about true*

justice and fairness. Is it a practical necessity or a violation of defendants' rights?

- 5. One of the most famous psychological studies, the Stanford Prison Experiment, raises profound questions about crime and punishment. In 1971, researcher Philip Zimbardo randomly assigned students to be "guards" or "prisoners" in a simulated prison. Shockingly, the "guards" quickly began to abuse their power, humiliating and punishing the "prisoners." The experiment, which was stopped early, demonstrated how the environment and assigned roles can make ordinary people commit cruel acts. It suggests that systemic and situational factors, rather than just individual "evil," can lead to abusive and criminal behavior. This challenges the justice system's focus on punishing the individual and asks: to what extent is crime a product of circumstance?*
- 6. Some U.S. states have "Three Strikes" laws aimed at deterring repeat offenders. These laws mandate extremely long sentences, often life imprisonment, for anyone convicted of a third serious felony. Supporters believe they are a powerful tool to get dangerous criminals off the streets and deter crime. However, these laws are highly controversial. Critics point out that the third "strike" can sometimes be a relatively minor, non-violent offense, leading to a life sentence that is grossly disproportionate. This has contributed significantly to prison overcrowding. Furthermore, studies question their effectiveness in reducing crime, arguing they are excessively punitive and ignore rehabilitation, failing to address the root causes of recidivism.*
- 7. A heated debate in many cities concerns mandatory sentences for petty crimes like shoplifting. Some states have strict laws that require jail time for repeat offenders, even if the stolen goods are of low value. Proponents argue that these harsh penalties act as a strong deterrent and reduce overall crime rates. However, critics point to severe negative*

consequences. Such laws can lead to prison overcrowding with non-violent offenders, placing a huge financial burden on the justice system. More importantly, a criminal record for a minor offense can ruin a person's future job prospects, potentially pushing them into more serious crime. Many believe that alternative punishments, like community service or rehabilitation programs, would be more effective and fair for such minor offenses.

- 8. The concept of self-defense is a cornerstone of criminal law, but its limits are often debated, especially in jurisdictions with "Stand Your Ground" laws. These laws allow individuals to use lethal force without the duty to retreat if they reasonably believe they are in imminent danger. A famous case involved a homeowner who shot an unarmed intruder during a nighttime break-in. The prosecution argued that lethal force was not justified as the intruder was fleeing and posed no direct threat. The defense successfully claimed the homeowner feared for his life. The verdict sparked national controversy, raising questions about what constitutes "reasonable" force and whether such laws encourage violence rather than prevent it.*
- 9. A persistent issue in criminal justice is the glaring disparity in punishment for different types of crimes. A person convicted of armed robbery might face decades in prison, while a corporate executive found guilty of fraud or embezzlement involving millions often receives a much shorter sentence, possibly just in a minimum-security prison. This happens despite the fact that white-collar crimes can devastate thousands of lives through financial ruin. Critics argue that the justice system is inherently biased, being more lenient towards wealthy, educated offenders who commit "clean" crimes. This perceived inequality erodes public trust and raises fundamental questions about fairness and the true purpose of punishment in modern society.*

Результаты входной диагностической работы экспериментальной группы отражены на рисунке 11.



Рисунок 11 - входная диагностическая работа экспериментальной группы

На данном рисунке мы видим, что 43,75% обучающихся получили оценку «удовлетворительно», 25% обучающихся оценку «хорошо», и лишь 31,25% получили «отлично».

На рисунке 12 отражены результаты входной диагностической работы контрольной группы.



Рисунок 12 – входная диагностическая работа контрольной группы

Из рисунка 12 мы можем заметить, что результаты входной диагностической работы контрольной группы значительно лучше результатов входной диагностической работы экспериментальной группы: 30% обучающихся получили оценку «удовлетворительно», 30% обучающихся получили оценку «хорошо», и меньше половины обучающихся (40%) – «отлично».

После проведенной работы с обучающимися контрольной группы занимались по УМК Outcomes Upper-intermediate по теме «Crime and punishment». С экспериментальной группой занятия проводились по той же теме, но с добавлением заданий из разработанных нами комплексов упражнений. Помимо заданий из УМК Outcomes экспериментальная группа выполнила следующие задания и упражнения: комплекс №1 – exercises 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, комплекс №2 – exercises 1, 2, 3, 4, 5, 6. С обеими группами перед промежуточной диагностической работой было проведено 5 занятий.

Из задействованных упражнений больше всего обучающимся понравилось упражнение, где можно вступить в дискуссию или полемику комплекс №2 exercise 2. Также в комплексе №1 обучающихся заинтересовало exercise 3, где они могут изучить отличительные черты речи каждого

персонажа. Менее всего обучающимся понравилось exercise 1 в комплексе №2 и exercise 2 в комплексе №1, так как подобные упражнения часто встречаются в учебнике.

На рисунке 13 зафиксированы результаты промежуточной диагностической работы экспериментальной группы.



Рисунок 13 – промежуточная диагностическая работа
экспериментальной группы

На рисунке 14 представлены результаты промежуточной диагностической работы контрольной группы.



Рисунок 14 – промежуточная диагностическая работа контрольной группы

Проведя промежуточную диагностическую работы, мы можем заметить изменения в обеих группах. В экспериментальной группе количество обучающихся с оценкой «отлично» увеличилось на 6,25%, однако число обучающихся с оценкой «хорошо» не изменилось (25%), а с оценкой «удовлетворительно» - уменьшилось на 6,25%.

В контрольной группе мы также можем отметить положительную динамику. Количество обучающихся с оценкой «отлично» не изменилось (40%), а обучающихся с оценкой «хорошо» увеличилось на 5%. Число обучающихся с оценкой «удовлетворительно» уменьшилось на 5%.

Перед итоговой диагностической работой было проведено еще 4 занятия с обеими группами обучающихся. С контрольной группой продолжили заниматься по УМК Outcomes Upper-intermediate. На занятиях с экспериментальной группой в дополнение УМК использовались разработанные задания и упражнения: комплекс №2 – exercise 7, комплекс №3 – exercises 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.

Обучающимся особенно оценили exercise 7 в комплексе №2 и exercise 2 и 7 в комплексе №3, так как они могли погрузиться в сюжетную линию и почувствовать себя на месте героев. Не особо понравилось exercise 3 в комплексе №3. Обучающиеся посчитали его не очень интересным.

На рисунке 15 отражены результаты итоговой диагностической работы экспериментальной группы.



Рисунок 15 – итоговая диагностическая работа экспериментальной группы

43,75% обучающихся получили оценку «отлично», количество обучающихся с оценками «хорошо» увеличилось до 37,5%, количество обучающихся с оценкой «удовлетворительно» также уменьшилось (18,75%).

В контрольной группе мы также видим положительную динамику в результатах итоговой диагностической работы, которые отражены на рисунке 16.



Рисунок 16 – итоговая диагностическая работа контрольной группы

В диаграмме мы можем заметить, что количество обучающихся с оценкой «отлично» стало 55%, обучающихся с оценкой «хорошо» 30%, а обучающихся с оценкой «удовлетворительно» - 15%.

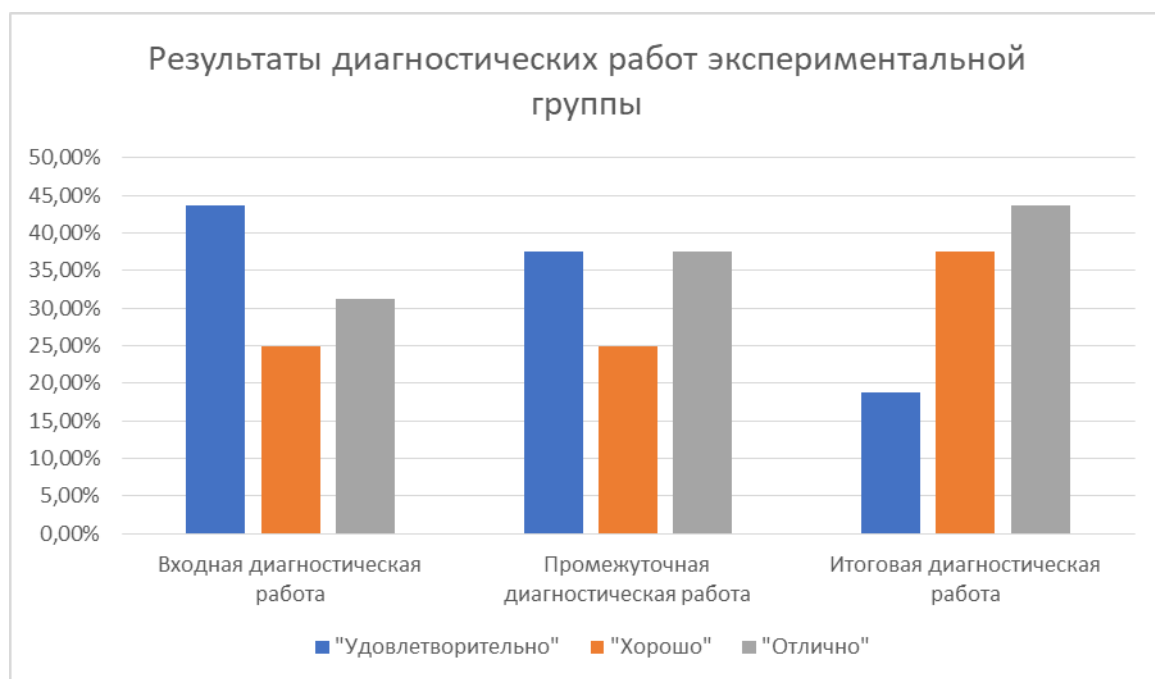


Рисунок 17 – результаты диагностических работ экспериментальной группы

Данные, представленные на рисунке 17, наглядно демонстрируют положительную динамику учебных достижений экспериментальной группы, где в ходе входного этапа преобладали удовлетворительные результаты, на промежуточном этапе возросло количество отличных оценок, а итоговый этап показал значительный прогресс с выраженным доминированием отличных и хороших результатов при минимальной доле удовлетворительных. Это свидетельствует о том, что дополнительные задания, способствовали более глубокому освоению материала и развитию речевых навыков.

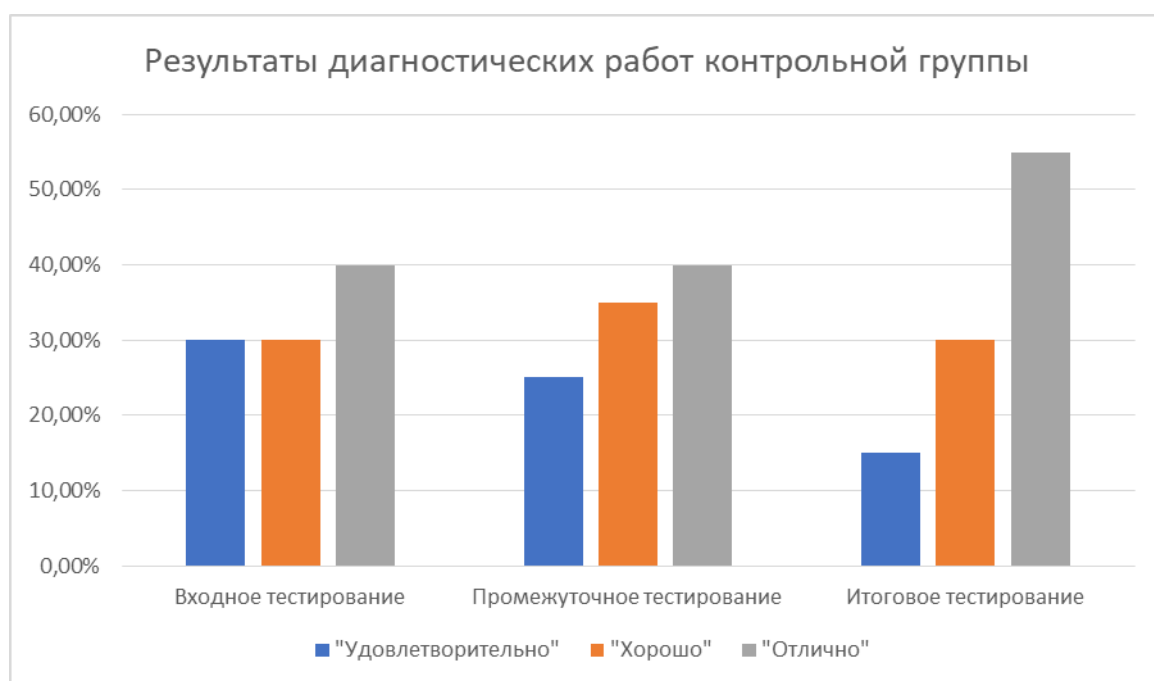


Рисунок 18 – результаты диагностических работ контрольной группы

На рисунке 18 мы видим, что в контрольной группе, занимавшейся только по стандартному учебно-методическому комплексу, также был зафиксирован прогресс, однако его характер был менее выраженным и стабильным по сравнению с экспериментальной группой.

Проведенная опытно-экспериментальная работа позволила выявить динамику развития навыка устной монологической речи у обучающихся контрольной и экспериментальной групп. Использование наряду с базовым УМК специально разработанных комплексов упражнений в

экспериментальной группе показало свою эффективность, что подтверждается результатами промежуточной и итоговой диагностических работ.

Таким образом, можно заключить, что интеграция разработанных комплексов в учебный процесс способствует более эффективному формированию навыков устной монологической речи у обучающихся-лингвистов.

Вывод по главе 2

Проведенная в данной главе работа была направлена на теоретическое обоснование и практическую апробацию комплексов упражнений развития навыков устной монологической речи у обучающихся-лингвистов.

В рамках главы 2 был осуществлен комплексный анализ учебно-методического комплекса «Outcomes Upper-Intermediate», который выявил его сильные коммуникативные стороны, а также определил ряд ограничений, таких как высокая интенсивность, специфичность лексики и недостаточная глубина проработки грамматики. Это обусловило необходимость разработки дополнительных материалов для компенсации выявленных дефицитов.

Были разработаны и системно представлены три комплекса упражнений, основанных на использовании сериала «How to get away with murder». Данные комплексы реализуют целостный подход, охватывающий этапы работы до, во время и после просмотра, и нацелены на развитие широкого спектра компетенций: от активизации юридической лексики и навыков аудирования до совершенствования умения вести дискуссию, анализировать речь и аргументировать свою позицию.

Опытно-экспериментальная работа подтвердила эффективность предложенных комплексов. Сравнительный анализ динамики контрольной и экспериментальной групп показал, что интеграция разработанных

комплексов упражнений в учебный процесс наряду с базовым УМК приводит к более значимому и устойчивому прогрессу в развитии навыка устной монологической речи. В экспериментальной группе была зафиксирована ярко выраженная положительная динамика, особенно на итоговом этапе, что проявилось в существенном увеличении числа студентов с оценкой «отлично».

Таким образом, доказано, что системное использование аутентичных видеоматериалов в сочетании со специально разработанными заданиями, имеющими четкую структуру и коммуникативную направленность, является высокоэффективным средством повышения уровня владения устной речью и мотивации обучающихся-лингвистов.

Заключение

Проведенное исследование, посвященное применению аутентичных киносериалов как средства развития навыков иноязычной монологической речи у обучающихся профильного вуза, позволило достичь поставленной цели и решить все задачи, подтвердив выдвинутую гипотезу.

В ходе работы было установлено, что иноязычная монологическая речь представляет собой сложный, целенаправленный и организованный вид речевой деятельности, требующий осознанного выбора языковых средств для воздействия на слушателя. Анализ теоретических основ показал, что, несмотря на глубокую проработку проблемы в отечественной методике, существующие подходы требуют интеграции с современными образовательными технологиями.

Разработанные и апробированные в исследовании комплексы упражнений на материале сериала «How to get away with murder» продемонстрировали свою высокую эффективность. Их системный характер, охватывающий этапы до, во время и после просмотра, обеспечил не только развитие собственно речевых навыков (обогащение словарного запаса, совершенствование грамматики, произношения и беглости речи), но и

способствовал формированию критического мышления, аналитических способностей и умения аргументированно выражать свою точку зрения.

Сравнительный анализ результатов контрольной и экспериментальной групп наглядно доказал, что использование аутентичных сериалов в дополнение к базовому УМК «Outcomes Upper-Intermediate» приводит к значительной и устойчивой положительной динамике в развитии монологической речи. У обучающихся экспериментальной группы был зафиксирован более выраженный рост мотивации, личной вовлеченности и, как следствие, более высокие результаты итогового тестирования.

Таким образом, гипотеза исследования подтверждена: применение аутентичных киносериалов является эффективным средством оптимизации процесса развития иноязычной монологической речи, так как оно улучшает понимание на слух, расширяет словарный запас, повышает грамматическую и лексическую компетенцию, а также создает устойчивую мотивацию к изучению языка.

Научно-практическая значимость работы заключается в следующем:

1. Разработана и апробирована методическая система интеграции аутентичных видеоматериалов в учебный процесс лингвистического вуза.
2. Созданы готовые к использованию комплексы упражнений, которые могут быть адаптированы для работы с другими сериалами и темами.
3. Подтверждена эффективность предложенного подхода, что позволяет рекомендовать его для широкого внедрения в практику преподавания иностранных языков в высшей школе.

Перспективы дальнейших исследований видятся в адаптации разработанных комплексов для разных уровней владения языком, а также в изучении потенциала других жанров аутентичного видеоконтента для развития различных видов речевой деятельности.

Список использованных источников

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. А35 Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст]: . – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Алейникова М. И. Видеофильм как средство обучения иностранному языку [Текст] / М. И. Алейникова // Перспективы науки и образования. – 2015. – № 6(18). – С. 88.
3. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 400 с.
4. Ахметзянов К. М. Преимущества использования англоязычного видеоконтента в обучении английскому языку в техническом вузе [Текст] / К. М. Ахметзянов // Молодежная наука: тр. XXVI Всерос. студенческой науч.-прак. конф. КРИЖТ ИрГУПС, Красноярск, 22 апреля 2022 года / редкол.: В. А. Поморцев (отв. ред.) [и др.]. Т. 4. – Красноярск: Красноярский институт железнодорожного транспорта – филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Иркутский государственный университет путей сообщения», 2022. – С. 39.

5. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества [Текст]: . – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
6. Бегийович, О. С. Кино в обучении иностранным языкам / О. С. Бегийович // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика [Электронный ресурс]. – 2009. – №2 (135). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kino-v-obuchenii-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 30.11.2025).
7. Безукладников Константин Эдуардович, Крузе Борис Александрович, Назарова Анастасия Владимировна ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ // Вестн. Том. гос. ун-та. 2020. №453. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-inoyazychnoy-monologicheskoy-rechi-studentov-bakalavriata-pedagogicheskogo-vuza-na-osnove-mezhdistsiplinarnoy-integratsii> (дата обращения: 30.11.2025).
8. Болтаев Ч. Б. Особенности работы с видеофильмом в процессе обучения английскому языку [Текст] / Ч. Б. Болтаев // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2019. – № 3. – С. 65.
9. Вайсбурд М.Л., Каменецкая Н.П., Поляков О.Г. Обучение монологической речи // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А.А. Миролюбова [Текст]: . – Обнинск: Титул, 2012. – С. 130–150.
10. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. Методическое пособие [Текст]: . – М.: Высшая школа, 1991.- С.12-13.
11. Винокур Т. Г. Монологическая речь. Лингвистический энциклопедический словарь [Текст]: . – М.: Просвещение, 1988. - 310 с.
12. Винокур, Григорий Осипович (1896-1947). Избранные труды по языкознанию и культуре речи / Г. О. Винокур ; сост. С. В. Киселев ; вступ. ст.

Н. М. Шанского [Текст]: . - Москва: URSS: Изд- во ЛКИ, 2010. - 225, [2] с. ; 22 см. - (Лингвистическое наследие XX века).

13. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика [Текст]: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.

14. Гальскова, Н. Д., Гез, Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингво дидактика и методика [Текст]: . — Москва : Академия, 2007. — 398 с.

15. Гез, Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов и др [Текст]: . – Москва: Высш. школа, 1982. – 373 с.

16. Гераскевич Н. В., Дубовик О. О. Технология развития метапредметных умений монологической речи на английском языке // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2017. №5 (50). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-razvitiya-metapredmetnyh-umeniy-monologicheskoy-rechi-na-angliyskom-yazyke> (дата обращения: 30.11.2025).

17. Душкова Н.Н. Обучение творческому монологическому высказыванию учащихся старших классов средней общеобразовательной школы с использованием метода проектов // Dissercat.com [Электронный ресурс]. – 2009. URL: <http://www.dissercat.com/content/obuchenie-tvorcheskomu-monologicheskomu-vyskazyvaniyu-uchashchikhsya-starshikh-klassov-sredn> (дата обращения: 30.11.2025).

18. Жданов С. С. Видео как средство наглядности при представлении иноязычного лингвострановедческого материала [Текст] / С. С. Жданов // Интерэкспо Гео-Сибирь. – 2015. – Т. 6. – № 2. – С. 59.

19. Зайцева Ю. С. Организация работы с учебным фильмом на уроке английского языка в начальной школе [Текст] / Ю. С. Зайцева // Известия

Волгоградского государственного педагогического университета. – 2022. – № 3(166). – С. 113.

20. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке [Текст]: . – М., 1978. – 159 с.

21. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя [Текст]: . – Москва: Просвещение, 1991. – 222 с.

22. Иванникова Л. А. Цифровой видеоконтент как средство совершенствования умений аудирования на старшем этапе обучения // Вопросы лингводидактики и межкультурной коммуникации в контексте современных исследований [Текст]: сб. науч. ст. XI Междунар. науч.-практ. конф., Чебоксары, 26 апреля 2019 года / отв. ред. Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 2019. – С. 181.

23. Иванова, Т.В. Технологии и методики обучения иностранным языкам : учебное пособие [Электронный ресурс] / Т.В. Иванова, З.Р. Киреева, И.А. Сухова. – Уфа: БГПУ имени М. Акмуллы. – Часть 1. – 2009. – 196 с. – URL: <https://reader.lanbook.ru/book/42349#112> (дата обращения: 30.11.2025).

24. Карева Н. В. Использование аутентичных аудио и видеоматериалов для повышения мотивации изучения иностранного языка // Интернет-журнал «Науковедение» [Электронный ресурс]. – 2014. – № 3 (22). – URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/71PVN314.pdf> (дата обращения: 30.11.2025).

25. Колесникова И., Долгина О. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков [Текст]: . СПб., 2001, С. 90–91.

26. Краевский В. В. Общие основы педагогики [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 4-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.

27. Култаева, Ф. Э. Использование модульной технологии в обучении иностранному языку студентов технического вуза / Ф. Э. Култаева. —// Молодой ученый [Электронный ресурс]. — 2016. — № 8 (112). — С. 1133-1135. — URL: <https://moluch.ru/archive/112/28629> (дата обращения: 30.11.2025).

28. Леонтьев А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному [Текст]: монография. М., 1970. С. 6.

29. Лурия А. Р. Язык и сознание. //Е. Д. Хомской [Текст]: . – Изд-во Моск. ун-та, 1999.

30. Махмутова Г. Н. Использование видеоматериалов в преподавании иностранного языка [Текст] / Г. Н. Махмутова // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2013. – № 1(9). – С. 75.

31. Методика обучения иностранному языку : учебник и практикум для вузов / под редакцией О. И. Трубициной. — 2-е изд., перераб. и доп [Электронный ресурс]. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. — 457 с. — (Высшее образование). URL: <https://urait.ru/bcode/560776> (дата обращения: 30.11.2025).

32. Морозова Я. К. Использование видеоконтента на уроках английского языка // Молодой ученый [Электронный ресурс]. – 2022. – № 3 (398). – С. 84. – URL: <https://moluch.ru/archive/398/88006/> (дата обращения: 30.11.2025).

33. Панфилова М. Д. Изучение английского языка через просмотр сериалов [Текст] / М. Д. Панфилова // Актуальные вопросы лингвистики в современном профессионально-коммуникативном пространстве: материалы X Междунар. молодежной науч.-практ. конф., Омск, 20–23 апреля 2021 года / редкол.: С. В. Буренкова (отв. ред.) [и др.]. – Омск: Омский государственный технический университет, 2021. – С. 107.

34. Панфилова М. Д. Изучение английского языка через просмотр сериалов // Актуальные вопросы лингвистики в современном

профессионально-коммуникативном пространстве: материалы X Междунар. молодежной науч.-практ. конф., Омск, 20–23 апреля 2021 года / редкол.: С. В. Буренкова (отв. ред.) [и др.] [Текст]. – Омск: Омский государственный технический университет, 2021. – С. 107.

35. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению [Текст]: . – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с.

36. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд [Текст]: . – Москва: Просвещение, 1991. – 223 с.

37. Петренко Л. А., Филиппов М. Н. Использование видеоматериалов в обучении языкам [Текст] / Л. А. Петренко, М. Н. Филиппов // Вестник науки и образования северо-запада России. – 2017. – Т. 3. – № 3. – С. 119.

38. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 12.08.2020 № 969 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика» (Зарегистрирован 25.08.2020 № 59448). [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202008260024?ysclid=mheihq7l33839175367> (дата обращения: 30.11.2025).

39. Рогова Г. В., Верещагина И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учебных заведениях [Текст]:. – М., 1998.

40. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст]: . – М. Просвещение, 1991. – 287 с.

41. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст]: методическое пособие. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.

42. Система оценки достижений планируемых предметных результатов освоения учебного предмета «Иностранный язык» : методические рекомендации / [А.А. Колесников, К.А. Габеева, А.В. Конобеев] [Текст]: . – М. : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. – 56 с.

43. Смирнова Н. А. Роль учителя в современном обществе [Текст] / Н. А. Смирнова // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2015. – № 18. – С. 234.

44. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей. 2-е изд [Текст]: . – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 272 с.

45. Старцева С. М. Просмотр фильмов и сериалов на языке оригинала как способ изучения иностранных языков [Текст] / С. М. Старцева // Актуальные проблемы общей теории языка, перевода, межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков: сб. ст. по материалам межрегион. науч.-практ. конф., Москва, 18 марта 2022 года / отв. ред. Н. В. Бутылов. Вып. 9. – Саранск: Индивидуальный предприниматель Афанасьев Вячеслав Сергеевич, 2022. – С. 145.

46. Старцева С. М. Просмотр фильмов и сериалов на языке оригинала как способ изучения иностранных языков // Актуальные проблемы общей теории языка, перевода, межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков: сб. ст. по материалам межрегион. науч.-практ. конф., Москва, 18 марта 2022 года / отв. ред. Н. В. Бутылов. Вып. 9 [Текст]: . – Саранск: Индивидуальный предприниматель Афанасьев Вячеслав Сергеевич, 2022. – С. 145.

47. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний (Психологические основы) / Н. Ф. Талызина [Текст]: . – М.: Изд-во Московского ун-та, 1998. – 276 с.

48. Тоторкулова М. А. Изучение английского языка при помощи просмотра фильмов и сериалов [Текст] / М. А. Тоторкулова // Традиции и инновации в системе образования: сб. науч. ст. Вып. XIX. – Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У. Д. Алиева, 2020. – С. 252.

49. Тюменева Е. П. Использование видеофильмов в обучении иноязычному общению учащихся старших классов [Текст] / Е. П. Тюменева // Романские и германские языки: актуальные проблемы лингвистики и методики: ежегодник по материалам двенадцатой междунар. студ. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 23 июня 2020 года / науч. ред. Е. В. Ерофеева. – Екатеринбург: [б. и.], 2020. – С. 171.

50. Фомин М. С. Видеоматериал как средство активизации работы со смыслами [Текст] / М. С. Фомин // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5. – № 3(16). – С. 202.

51. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе [Текст]: Учебное пособие для студентов педагогических институтов. – М., 1986.

52. Шатилов С. Ф. Теоретические основы методики обучения грамматическому аспекту иноязычной речи [Текст] / С. Ф. Шатилов // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. Т. 454. С. 71–78. Л., 1961.

53. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1986. – 223 с.

54. Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку [Текст]: . – М., 1957. – 188 с.

55. Astuti D., Zuhri Dj M., Musfirah M. Developing Students' Listening Skills through VoA Learning English Video [Текст] / D. Astuti, M. Dj Zuhri, M. Musfirah // Didaktika: Jurnal Kependidikan. – 2020. – No. 13(2). – P. 149.

56. Bajrami L., Ismaili M. The Role of Video Materials in EFL Classrooms [Текст] / L. Bajrami, M. Ismaili // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2016. – No. 232. – P. 5
57. Bal-Gezegin Betül. An Investigation of Using Video vs. Audio for Teaching Vocabulary [Текст] / B. Bal-Gezegin // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2014. – No. 143. – P. 451.
58. Dellar H., Walkley A. Outcomes. Upper Intermediate. Student's Book with Access Code (+DVD): Dellar, Walkley [Текст]: учебник. – National Geographic Learning. – 2021. – P. 216.
59. Higgins J., Moeed A., Eden R. Video as a mediating artefact of science learning: cogenerated views of what helps students learn from watching video [Текст] / J. Higgins, A. Moeed, R. Eden // Asia-Pacific Science Education. – 2018. – P. 7.
60. How to get away with murder / Inoriginal [Электронный ресурс]. URL: <https://inoriginal.net/series/2087-how-to-get-away-with-murder-2014.html> (дата обращения: 30.11.2025).
61. Kamarullah A., Muslem A., Manan A. Applying English Video Learning Materials in Teaching Listening [Текст] / A. Kamarullah, A. Muslem, A. Manan // English Education Journal. – 2018. – Vol. 9. – No. 4. – P. 528.
62. Y.-J. Lin, H.-C. Wan. Using enhanced OER videos to facilitate English L2 learners' multicultural competence [Текст] / Y.-J. Lin, H.-C. Wan // Computers & Education. – 2018. – Vol. 125. – P. 76.
63. Yousefi Samaneh. Comparison of Traditional and Video Mediated Learning of English: Tracking a New Approach [Текст] / S. Yousefi // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2014. – No. 98. – P. 1941.

