

Санкт-Петербургский государственный университет

МАРЧЕНКО Мария Данииловна

Выпускная квалификационная работа

Использование экранизации художественного произведения для развития англоязычной диалогической речи у студентов из КНР (на материале экранизации романа Х. Ли «Убить пересмешника»)

Уровень образования: бакалавриат

Направление 45.03.02 «Лингвистика»

Основная образовательная программа СВ.5096. «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур (английский язык)»

Профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»

Научный руководитель:

доцент, Кафедра иностранных языков и лингводидактики,
Седёлкина Юлия Георгиевна

Рецензент:

доцент, Кафедра иностранных языков, СПбГПУ,
Осипова Екатерина Сергеевна

Санкт-Петербург
2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИЗ КНР ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ТРИЛИНГВИЗМА	7
1.1. Понятие диалогической речи.....	7
1.2. Англоязычное устное общение студентов из КНР в условиях трилингвизма	15
1.2.1. Иноязычное устное общение в условиях трилингвизма.....	16
1.2.2. Особенности освоения студентами из КНР английского языка.....	23
1.3. Аутентичные видеоматериалы в обучении иностранному языку.....	27
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I.....	34
ГЛАВА II. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИЗ КНР АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ	36
2.1. Анализ современных методов обучения устному иноязычному общению.....	36
2.1.1. Онлайн-анкетирование как метод исследования	36
2.1.2. Результат анкетирования и анализ данных	40
2.2. Проблемы, возникающие у студентов из КНР в устном общении на английском языке.....	47
2.3. Методические рекомендации по развитию англоязычной диалогической речи у студентов из КНР с использованием экранизации романа Х. Ли «Убить пересмешника»	53
2.3.1. Лингводидактический потенциал романа Х. Ли «Убить пересмешника» и его одноименной экранизации	54
2.3.2. Система упражнений по обучению студентов из КНР англоязычной диалогической речи на материале экранизации романа Х. Ли «Убить пересмешника»	56
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II	62
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	64
Список использованной литературы	67
Приложение 1	71
Приложение 2	74
Приложение 3	76
Приложение 4	77
Приложение 5	79
Приложение 6	81
Приложение 7	83

ВВЕДЕНИЕ

В рамках современной системы обучения иностранным языкам формирование коммуникативной компетенции является основной целью обучения. Развитие у учащихся умения выстроить логичное, связное высказывание наравне с умением воспринимать речь других участников общения формирует коммуникативную компетенцию.

Овладение англоязычной диалогической речью может вызывать у учащихся затруднения во многих отношениях, особенно, в условиях отсутствия языковой среды и наличия второго иностранного языка помимо английского в рамках трилингвизма, к примеру, при обучении в российских ВУЗах. В такой ситуации использование аутентичных видео- и аудиоматериалов может стать одним из решений данной проблемы. Работа с аутентичными материалами позволяет обеспечить погружение в иноязычную среду и снизить тревожность при устном иноязычном общении. Использование аутентичных видеоматериалов также может служить и в целях оптимизации процесса обучения, преодоления тех трудностей, которые возникают при устном общении на английском языке у студентов из КНР в условиях трилингвизма, в силу множественных отличий между родным для данных студентов и иностранным языками. Кроме того, применение при обучении иностранному языку экранизации произведения, изучаемого на занятиях, в определенной мере способствует повышению мотивации к обучению у студентов.

Актуальность данной работы обоснована необходимостью разработки методических рекомендаций по обучению студентов из КНР в условиях трилингвизма. Несмотря на то, что на сегодняшний день существует достаточное количество исследований в данной области, применение экранизации романа Х. Ли «Убить пересмешника» (H. Lee «To Kill a Mockingbird») в качестве используемого видеоматериала для данной

группы студентов еще не привлекало значительного внимания в данной сфере, что и определяет актуальность выбранной темы исследования.

В рамках данной работы **предметом исследования** является обучение устному англоязычному общению при помощи экранизации романа Х. Ли «Убить пересмешника» (Н. Lee «To Kill a Mockingbird») (1962).

Объектом изучения является обучение англоязычной диалогической речи студентов из КНР в условиях трилингвизма.

Цель настоящей дипломной работы - разработать методические рекомендации по использованию экранизации романа Х. Ли «Убить пересмешника» для развития англоязычной коммуникативной компетенции студентов из КНР.

В рамках реализации данной цели в работе решается ряд **задач**:

- 1) изучить понятие диалогической речи;
- 2) выявить проблемы, возникающие у учащихся из КНР при общении на английском языке;
- 3) рассмотреть пути решения данных проблем с использованием аудио-видеоматериалов;
- 4) обосновать выбор экранизации романа Х. Ли «Убить пересмешника» (Н. Lee «To Kill a Mockingbird») для развития коммуникативных умений у студентов из КНР;
- 5) разработать методические рекомендации по использованию экранизации романа Х. Ли «Убить пересмешника» (Н. Lee «To Kill a Mockingbird») для развития умений англоязычного устного общения у студентов из КНР.

Научная новизна работы заключается в расширении общего поля знаний по проблематике исследования и выявлении особенностей, связанных с применением экранизации художественного произведения для развития речевых умений учащихся из КНР.

Теоретическая значимость состоит в уточнении понятия «диалогическая речь» с точки зрения разных подходов к обучению

иностранному языку, анализе основных стратегий устного общения и систематизации основных особенностей фокусной для данного исследования группы студентов.

Практическая значимость заключается в разработке методических рекомендаций по совершенствованию процесса обучения коммуникативным умениям студентов из КНР на основе выявленных в результате анкетирования и педагогического наблюдения реальных проблем в этой области.

В ходе работы применялись **методы** педагогического наблюдения и анализа, сравнительно-сопоставительный метод, также метод теоретического анализа, анкетирования.

Материал исследования представлен результатами проведенного среди студентов и преподавателей, изучающих или преподающих английский язык, анкетирования с целью выявления трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся при устном общении на английском языке и видеозаписями фрагментов занятий по домашнему чтению.

Структура работы определяется целями и задачами, обозначенными в работе. Дипломная работа, общим объемом 70 страниц, состоит из введения, двух глав с выводами к каждой из них, заключения, списка использованной литературы и приложений.

Глава I раскрывает теоретические аспекты обучения навыкам устной коммуникации студентов из КНР. В частности, рассматривается современное понятие диалогической речи с точки зрения разных подходов к обучению иностранному языку, основные стратегии, при помощи которых осуществляется устное общение, а также особенности обучения устному общению в условиях трилингвизма и умения, формирование которых обеспечивает успешную коммуникацию. Помимо этого, освещаются основные проблемы, возникающие у китайских студентов при устном англоязычном общении, и эффективность внедрения аутентичных видеоматериалов в учебный процесс.

В Главе II представлены результаты анкетирования студентов и преподавателей, изучающих или преподающих английский язык, выявлена перспективы совершенствования процесса обучения устной речи, а также факторы, снижающие эффективность учебного процесса. Кроме того, анализируются результаты педагогического наблюдения, нацеленного на выявление проблем, с которыми сталкиваются учащиеся из КНР в процессе устного общения на английском языке. На основе материалов анкетирования и педагогического наблюдения предложены методические рекомендации, нацеленные на решение обнаруженных проблем. Они состоят из семи заданий, разделенных на три этапа работы с двумя отрывками из экранизации романа Х. Ли «Убить пересмешника». Каждая глава завершается выводами.

Список использованной литературы состоит из 37 источников, из них 27 на русском языке, 10 – на иностранном (английском).

Материалы теоретического исследования легли в основу статьи «Особенности обучения студентов из КНР устному общению в условиях трилингвизма», размещенной в сборнике по материалам III Всероссийской конференции молодых ученых лингвистов «Традиционное и новое: цифровое пространство лингвистических и лингводидактических исследований», которая прошла 14-15 февраля 2022 года по адресу г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7-9.

ГЛАВА I. ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИЗ КНР ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ТРИЛИНГВИЗМА

Глава I раскрывает теоретические аспекты обучения навыкам устного общения студентов из КНР, рассматривается современное понятие диалогической речи с точки зрения разных подходов к обучению иностранному языку, а также основные стратегии, при помощи которых осуществляется устное общение. Кроме того, описываются особенности обучения устному общению в условиях трилингвизма, представлены упражнения, используемые для обучения диалогической речи. В заключительном параграфе главы обосновывается эффективность применения аутентичных видеоматериалов в учебном процессе, а также рассматриваются условия эффективного их применения и этапы работы с видеоматериалом на занятии.

1.1. Понятие диалогической речи

В данном параграфе понятие «диалогической речи» рассматривается с точки зрения разных подходов к обучению иностранным языкам, а также выделяются основные стратегии устного общения.

В современной методике преподавания иностранного языка широко применяется коммуникативный подход в обучении. Ведущей целью обучения иностранному языку при этом становится формирование коммуникативной компетенции, что подразумевает умение общаться или же поддерживать диалог на изучаемом языке.

В условиях развития современного мультикультурного, многонационального общества умение принимать участие в диалоге на иностранном языке становится все более актуальным и необходимым, в особенности в связи с расширением политических, культурных, экономических связей по всему миру. Проблема развития диалогической

речи у учащихся на уроках иностранного языка рассматривалась многими методистами и учеными. Однако, прежде чем переходить непосредственно к рассмотрению процесса формирования диалогической речи, представляется целесообразным определить сущность понятия диалог или же диалогическая речь.

Для того, чтобы определить, что представляет собой диалогическая речь, необходимо прежде всего обратить внимание на ее составляющие. Среди четырех выделяемых видов речевой деятельности, согласно классическому представлению методистов, в диалогической речи одновременно задействованы говорение и восприятие на слух (аудирование). При помощи говорения участник общения передает информацию, оказывает воздействие на другого участника общения в соответствии с коммуникативной интенцией. В процессе аудирования (или, как его еще называют, слушания) происходит смысловое восприятие звучащей речи [Щукин, 2011: 160].

В методической литературе можно встретить большое количество вариаций определения понятия диалогической речи. Данное понятие интерпретировалось по-разному на определенных этапах становления и развития методики преподавания иностранных языков, в зависимости от задач образования, подхода к обучению иностранным языкам в целом и обучению устной речи как таковой. В данной работе отмечены именно подходы, определяемые в рамках обучения иностранному языку, в связи с которыми выделяется то или иное определение.

Определяя вышеупомянутое понятие, многие методисты большое внимание уделяют непосредственным участникам общения. Так, в рамках коммуникативного подхода можно выделить определение, данное В.Л. Скалкиным в монографии, посвященной процессу обучения диалогической речи. Он определял диалогическую речь как объединенное ситуативно-тематической общностью, а также коммуникативными мотивами, сочетание высказываний, порождаемых последовательно

собеседниками в процессе «акта общения» [Скалкин, 1989]. Можно отметить, что в данном случае автор обращает внимание на такие характеристики диалогической речи как тематическое единство, единая коммуникативная составляющая и порядок высказываний в диалоге.

В качестве другой интерпретации данного понятия, обратимся к системному подходу в обучении иностранному языку. У Т.Г. Камяновой встречаем мысль о том, что в диалоге, который являет собой основную и естественную форму коммуникации, воплощается цепь реакций. В условиях данной коммуникации ее участники становятся последовательно то продуцентами, то реципиентами обращенных друг к другу коротких реплик и развернутых высказываний [Камянова, 2017: 265]. В данном определении отмечены такие отличительные черты диалогической речи, как взаимосвязанность высказываний и их варьирование по длительности, а также смена ролей участников коммуникации.

В последние годы в методике распространяется тенденция, ориентирующая преподавателей иностранных языков, английского языка, в частности, на обучение живому устному общению в рамках диалога культур, отражающего интерес к фактам культуры страны изучаемого языка, освещаемым на занятиях. Соответственно, в связи с этим меняется и понимание диалогической речи, рассматриваемой глобально в рамках межкультурной коммуникации. Формируется новое мышление, люди ощущают принадлежность к цельной общности, достигнутому уровню культурного развития [Сысоев, 2001]. Данные тенденции приобщения учащихся к иноязычной культуре в процессе обучения отражает в себе социокультурный подход к обучению. В рамках данного подхода, В.В. Сафонова, его автор, рассматривает межкультурное общение, или же диалог культур, как функционально обусловленное коммуникативное взаимодействие представителей различных культурных сообществ, сознающих при этом свою принадлежность к различным сообществам и социальным субкультурам [Сафонова, 2010]. Следуя данному

определению, основная цель обучения диалогической речи – научить общению, не зависящему от культурной среды. Знания о своей и иноязычной культуре, их особенностях, способствуют успешному ведению диалога. Автором определения в данном случае отмечена коммуникативная составляющая диалога и принадлежность участников общения к различным культурным сообществам.

Таким образом, рассмотрев три различных определения понятия диалогической речи, можно отметить, что каждое из них концентрируется на тех аспектах, которым уделяется больше внимания в рамках того или иного подхода к обучению иностранных языков. Так, в рамках коммуникативного подхода отмечается единая коммуникативная составляющая и тематическое единство диалога, в то время как при системном подходе обращается внимание на взаимосвязанность реплик и последовательную смену говорящего. В свою очередь, социокультурный подход к обучению иностранным языкам рассматривает диалогичность межкультурного общения, принимая во внимание коммуникативный аспект диалога и присущий каждому из участников общения различный культурный фон. Тем не менее, есть и такие аспекты данного понятия, которые выделяются в каждом из представленных определений. Как у В.Л. Скалкина, так и у Т.Г. Камяновой отмечаются такие характеристики диалога, как взаимосвязанность и порядок высказываний. Кроме того, необходимо отметить, что во всех определениях обращается внимание на коммуникативную составляющую, объединяющую диалог в единое целое. Следовательно, можно сделать вывод о том, что именно факт наличия коммуникации, общения между участниками диалога представляет наибольший интерес в исследуемом понятии в рамках каждого из упомянутых подходов, представляется наиболее значимым.

В рамках данной работы мы будем опираться на определение, выделенное Т.Г. Камяновой. Данное определение представляется наиболее полным и подходящим, потому как точка зрения В.В. Сафоновой не

подразумевает общение собеседников с похожим культурным фоном, в то время как концепция В.Л. Скалкина не учитывает смену ролей собеседников в процессе коммуникации.

Кроме уже упомянутых характеристик, присущих диалогической речи, диалог как форма речевого общения обладает рядом особенностей, отличающих его от другой разновидности устной речи, монолога. Среди особенностей, связанных с содержанием речевых высказываний, можно выделить такие как:

- краткость высказываний;
- многозначность тематики и частая смена темы;
- недосказанность;
- постоянное обращение к партнеру по коммуникации;
- быстрота обмена репликами, как следствие - спонтанность,

неподготовленность речи.

В отношении же языкового оформления можно выделить следующие характеристики диалогической речи:

- варьирование интонации;
- использование речевых клише, обращений, слов разговорного стиля, междометий;
- применение экстралингвистических средств коммуникации,

таких как мимика и жесты [Караол, 2011].

Однако, в связи с активным развитием технологий и способов общения, условия, в которых протекает устная коммуникация, и ситуации, которыми она обуславливается, претерпевают множественные изменения. Вследствие этого меняются и некоторые характеристики, присущие такого рода общению.

Так, к примеру, в новейшем издании каталога Общеввропейской системы компетенций владения иностранными языками (CEFR – Common European Framework of Reference for Languages) к видам устной

интеракции (oral interaction), под которой в рамках данного документа понимается процесс продуцирования речевых акустических сигналов, несущих информацию, и последующего восприятия и понимания речи на слух, было отнесено и общение онлайн или же с использованием интернет-технологий, которое разделено на два вида: разговор и обсуждение в режиме онлайн, а также совершаемые с определенной целью сделки и сотрудничество в Интернете [Common European Framework of Reference for Languages, 2020]. Такой формат общения, в отличие от более привычной устной интеракции, осуществляется в дистанционном формате, зачастую без участия экстралингвистических факторов в процессе коммуникации. Однако, часто такое общение подразумевает другие формы зрительной опоры, текстовую или визуальную информацию, которой делятся собеседники в процессе коммуникации.

В связи с тенденцией в развитии устного общения, необходимо отметить особенности, обусловленные применением интернет-технологий. Так, общение в рамках дистанционных встреч может разительно отличаться от привычного общения с коллективом, находящимся в пределах одного помещения. Основной особенностью такой формы общения является дистанционно-временной разрыв в процессе коммуникации. Ограничение использования невербальных средств общения, таких как мимика и жесты, представляет большую трудность для собеседников в условиях подобного рода коммуникации. Наравне с этим, необходимость соблюдать определенную очередность, сохранять интервал между репликами участников общения играет большую роль в рамках общения на расстоянии, потому как в противном случае высказывание собеседника может быть не услышано или не понято другими, что приведет к сбою коммуникации [Пахонина, 2020].

Реализация устного общения опирается на использование ряда стратегий, которые выделены в рамках системы CEFR. К ним относятся следующие: смена ролей участников общения (“turntaking”),

сотрудничество (“cooperating”), а также обращение с просьбой о разъяснении (“asking for clarification”).

Так, смена участников общения позволяет каждому из собеседников оставаться активным в общении, проявить инициативу в беседе и предоставить всем возможность поделиться определенной информацией, выразить свое мнение по обсуждаемой теме. Согласно иллюстративным схемам, предоставленным в каталоге Общеввропейской системы компетенций владения иностранными языками, основными умениями, относящимся к данной стратегии, выделяемыми на начальных этапах обучения (A1, A2), можно назвать умение привлечь внимание к своему высказыванию и начать, поддержать, а также завершить простую беседу при помощи простых языковых средств. В каталоге последнее умение представлено в рамках личной беседы «лицом к лицу», однако в условиях современного, по большей степени дистанционного, общения часто гораздо важнее будет именно умение вести общение в дистанционном формате. Помимо умения начинать, поддерживать и заканчивать беседу, совершенствующегося с повышением уровня знаний учащегося, на уровнях выше формируется умение включиться в беседу на знакомую учащемуся тему, используя при этом подходящую фразу, которая позволит проявить инициативу в выражении своей точки зрения. Кроме того, еще одно важное умение, формируемое на более высоком уровне, - умение использовать шаблонные фразы, чтобы выиграть время и сформулировать высказывание.

Стратегия сотрудничества также представляет большую важность для успешной коммуникации, поскольку позволяет учитывать мнение каждого участника, помогает собеседникам сообща достичь главной цели коммуникации – успешной передачи и получения необходимой информации. Главная цель использования данной стратегии – укрепить сотрудничество в достижении общей цели и помочь взаимопониманию. Самыми базовыми умениями, относимыми к данной стратегии, являются умение понимать, когда собеседник следит за ходом беседы, а также умение

пригласить собеседника принять участие в обсуждении. На более высоких уровнях формируются общие умения поддержать беседу, подтверждая понимание прежде сказанного, повторяя часть высказывания или кратко передавая суть обсуждения, а также реагируя на реплики собеседника и следя за ходом общения.

Наконец, последняя стратегия, подразумевающая обращение с просьбой о разъяснении, позволяет удостовериться в понимании информации, являющейся предметом обмена в процессе устной интеракции, всеми ее участниками, что также содействует успешности устного общения. Кроме того, данная стратегия может помочь участнику общения сформулировать и свою мысль, которая поспособствует развитию дискуссии. В рамках данной стратегии выделяются такие важные умения, как: оповестить о том, что высказывание не понято и как следствие попросить разъяснить ключевые слова, фразы или же попросить повторить сказанное. На более высоких уровнях, участник общения может попросить уточнить или детализировать непонятую информацию, задать уточняющие вопросы для того, чтобы удостовериться в правильном понимании сказанного.

Подводя итоги, в результате рассмотрения трех определений понятия «диалогическая речь», выделяемых в рамках коммуникативного, системного и социокультурного подходов к обучению иностранному языку было выявлено, что основной характеристикой диалога является его коммуникативная составляющая, общение между людьми. В качестве основного принято определение, данное Т. Г. Камяновой, поскольку оно представляется наиболее всеобъемлющим и точным. Основными особенностями диалога являются краткость реплик, постоянное обращение к партнеру по коммуникации, спонтанность речи, а также использование речевых клише. Для его реализации применяются стратегии смены ролей участников общения, сотрудничества и обращения с просьбой о разъяснении. В связи с растущей популярностью интернет-технологий в

повседневной жизни, выделяется такой феномен, как дистанционное общение, в современных реалиях являющийся все более часто применяемой формой взаимодействия между людьми. Основными особенностями этой формы коммуникации являются дистанционно-временной разрыв и практически полное отсутствие невербальных средств общения.

В следующем разделе будут рассмотрены обучение устному общению, а также проблемы, с которыми сталкиваются студенты из КНР в процессе развития умений устного англоязычного общения.

1.2. Англоязычное устное общение студентов из КНР в условиях трилингвизма

В настоящем разделе выделяются особенности обучения устному общению в условиях трилингвизма, языковые и культурные особенности китайских студентов, а также основные трудности, возникающие у данной группы студентов при устной англоязычной коммуникации.

В рамках развития современного общества все большее количество студентов со всего мира стремится изучать английский язык как важнейшее средство международного общения на данный момент. Следовательно, важной тенденцией становится и рост академической мобильности, изучение студентами английского языка за пределами родной страны. В рамках такого обучения, студенты сталкиваются с изучением английского языка не как единственного иностранного языка, а совместно с национальным языком той страны, где они проходят обучение. В данном случае можно говорить об условиях трилингвизма, в которых изучается английский язык, и можно обозначить ряд особенностей этого процесса.

Помимо множественных особенностей, отличающих изучение английского языка студентами из КНР, их отличают и важные культурные, этнические и психологические характеристики, во многом

обуславливающие отличный характер освоения ими языка и приобщения к культуре изучаемого языка.

1.2.1. Иноязычное устное общение в условиях трилингвизма

Данный параграф посвящен обучению устной коммуникации в условиях трилингвизма. В нем раскрывается понятие трилингвизма, основные принципы обучения и психические процессы, которые определяют овладение иностранным языком в подобных условиях, а также основные умения, которые формируются в процессе обучения.

Говоря об обучении устному общению в условиях трилингвизма, важным представляется отметить проблему взаимодействия трех языков в речемыслительной деятельности учащегося. Поэтому, прежде всего необходимо определить понятие трилингвизма как явления, в рамках которого и происходит освоение иностранного языка.

Триязычие, как тип многоязычия или же мультилингвизма, представляет собой сложный рече-языковой феномен. Вслед за Н. В. Барышниковым, в данной работе трилингвизм понимается как явление, подразумевающее сосуществование трех языков в «речемыслительной сфере индивида», применяющего данные языки в различных коммуникативных ситуациях, руководствуясь при этом целью общения, местом осуществления коммуникации и рядом других факторов [Барышников, 2003: 52].

Прежде всего, важно отметить психические процессы, которые определяют овладение иностранным языком как таковым:

- Формирование металингвистического сознания личности;
- Расширение сферы применения явления психологического переноса.

Металингвистическое сознание представляет собой форму языкового сознания человека, проявляющуюся в способности к «абстрактно-

логическим операциям» различного рода с несколькими языковыми системами. Эта форма языкового сознания представляет собой результат деятельности по овладению несколькими языками и отличает многоязычного человека от монолингва [Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность, 2010].

Другим психологическим процессом является перенос знаний, умений, навыков, связанных с уже изученными языками, в область нового иностранного языка. Важно также подчеркнуть, что данный психолингвистический процесс возникает и существует независимо от желания человека. Подобный перенос может быть как положительным, так и отрицательным. И.И. Китросская под положительным переносом (трансференцией) понимает «результат взаимодействия навыков, при котором воздействующий язык не вызывает в изучаемом языке нарушений нормы, но стимулирует уже существующие в нём закономерности» [Цит. по Акоста, 2012: 278].

Отрицательный же перенос, или интерференция, подразумевает замену системы приемов выполнения различных операций в изучаемом языке, внешне сходных, однако различных по способам выполнения, на уже сформированные в процессе освоения изученных языков приемы. Именно такой отрицательный перенос в большинстве случаев и порождает ошибки и влияет на развитие речевой деятельности на иностранном языке [Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность, 2010].

Кроме того, говоря об обучении в рамках трилингвизма, важно отметить принципы, определяющие методы и организацию обучения в таком формате, в соответствии с которыми будет выстраиваться обучение. Среди таких принципов можно выделить принцип коммуникативной, когнитивной, интеркультурной направленности и учета уровня владения языком. Так, принцип коммуникативной направленности подразумевает формирование у учащихся в процессе изучения языка коммуникативной

компетенции. При таком подходе учащийся не получает знания пассивно, а активно участвует в процессе овладения языком. Принцип коммуникативной направленности чаще всего реализовывается в тесной связи с принципом когнитивной направленности. Данный принцип предполагает осознанное овладение языком, требующее ментальной деятельности студентов. Когнитивный подход способствует развитию автономии. Учащийся самостоятельно руководит своим процессом обучения и оценивает степень успешности данного процесса. Обращаясь к принципу интеркультурной направленности, можно отметить, что он осуществляется в условиях контакта нескольких культур, которые несет в себе каждый из осваиваемых учащимся языков. Сложность в данном случае состоит в том, что при необходимости формирования у студента умения представить себя в роли носителя изучаемого языка, важно сохранить присущие его родной культуре особенности, ценности, связав их с культурой иностранных языков. И, наконец, принцип учета уровня владения языком предполагает организацию процесса обучения в соответствии с языковой подготовкой учащегося, а также учет определенных трудностей, вызванных расхождениями или сходствами, наблюдаемыми между тремя языками [Бурина, 2013].

Говоря непосредственно об обучении диалогической речи, можно также выделить несколько присущих данному процессу характеристик. С методической точки зрения различают диалогическое единство, макродиалог и микродиалог. Диалогическое единство представляет собой единицу обучения диалогической речи. Сочетание реплик, одна из которых является репликой-стимулом, а другая, в свою очередь, репликой-реакцией на данный стимул, и образует в совокупности диалогическое единство.

В качестве самой крупной структурной единицы диалога выступает тематический макродиалог, в рамках которого одной ситуацией общения объединены несколько микродиалогов. Высшим уровнем владения диалогической речью можно назвать умение вести относительно

непринужденную и разнообразную в структурном отношении беседу (парную или групповую).

Кроме того, выделяются свободные и стандартные диалоги. К свободным диалогам чаще всего относят такие формы речевого взаимодействия, в которых общая логика развития разговора жестко не фиксируется заранее в соответствии с определенными социальными ролями. Стандартные же диалоги подразумевают типовые ситуации с четкими закрепленными за участниками ролями и предполагают использование стереотипного языкового материала, множественные клише. Однако, конечно же, в условиях реальной жизни граница между данными типами диалогов подвижна. В ходе развития речевого общения в зависимости от изменения речевой ситуации тип диалога может трансформироваться [Иванова и др., 2009].

Говоря об обучении устному иноязычному общению, представляется необходимым описать умения, которые необходимо сформировать у учащихся в процессе обучения. Так, среди них можно выделить:

1) умения реплицирования (уметь формулировать запрос информации; логично и связно отвечать на вопросы; сообщать определенную информацию с целью ее дальнейшего обсуждения; выражать собственное мнение по поводу обсуждаемой информации и узнавать суждения собеседника; поддержать или опровергнуть чужое мнение; аргументировать свою позицию);

2) умения восприятия и понимания речи на слух (уметь воспринимать, понимать, анализировать полученные сведения);

3) умения взаимодействия (уметь начать беседу, поддерживать ее; побуждать собеседника к продолжению общения; проявить инициативу при смене темы; стимулировать развитие темы речевым партнером; умение восстановить общение в случае прекращения диалога);

4) конструктивно-технические умения (уметь выбрать языковое средство, соответствующее коммуникативной задаче; реализовать речевые

функции с помощью разных языковых, речевых средств; употреблять речевые клише, стандартные этикетные формулы; развертывать реплику в связное высказывание);

5) компенсаторные умения (уметь использовать экстралингвистические средства коммуникации - мимика, жесты; использовать переспрос для полноценного понимания речи собеседника; использовать догадку для восстановления смысла реплики или незнакомого ее элемента; пользоваться опорами разного вида – зрительными, слуховыми, содержательными, смысловыми, вербальными, невербальными) [Банникова, Кошман, 2012].

Обращаясь к системе упражнений по обучению диалогической речи, можно выделить три основных типа упражнений:

1. Подготовительные упражнения, которые позволяют активизировать у учащихся изученный материал и обеспечить приобретение навыков активного владения требуемыми лексическими, фонетическими, грамматическими явлениями в их единстве.

К упражнениям подобного рода можно отнести имитативные упражнения, подразумевающие полное повторение синтаксической структуры и лексического состава данной реплики, подстановочные, выполняемые с целью развития у учащихся умений комбинировать языковые единицы, и трансформационные, в процессе выполнения которых учащиеся трансформируют реплику собеседника с целью развития умений реплицирования [Трубицина и др., 2017].

2. Условно-коммуникативные упражнения, связанные с решением определенных коммуникативных задач. К упражнениям такого типа можно отнести репродуктивные упражнения, в процессе которых учащиеся продуцируют высказывание, чаще всего используя введенный материал с опорой на изученный ими контекст (текст, видео, аудио) [Караоол, 2011].

3. Подлинно коммуникативные или речевые упражнения, направленные на развитие речевых умений и предполагающие использование изученного материала в условиях естественной коммуникации. Одной из разновидностей речевых упражнений являются ситуативные упражнения. В таком виде упражнений, учащимся дается определенная ситуация, в рамках которой активизируется совместная речевая деятельность и отрабатывается речевое применение усвоенного материала [Трубицина и др., 2017].

Чтобы дополнить представленную систему упражнений по развитию диалогической речи, обратимся к концепциям иностранных лингвистов. Так, к примеру, Р. Эллис противопоставляет "упражнения" ('exercises'), ориентированные на форму, и "задания" ('task'), ориентированные на смысл. Эти задания вовлекают учащихся в передачу содержания и имеют четкую коммуникативную цель, над которой учащиеся работают. Выполнение задания считается успешным, если коммуникативная цель достигнута. Такие задания могут вызвать заранее не прогнозируемое взаимодействие между говорящими. Примером является задание с информационным пробелом, когда каждый говорящий владеет частью информации (например, записанной на отдельных карточках с ролями), необходимой для достижения общей цели. Таким образом, учащиеся должны взаимодействовать друг с другом, чтобы выполнить задание или совместно решить проблему. Это порождает нестандартные ситуации общения [Ellis, 2009].

Таким образом, именно приближение ситуации, в которой формируется коммуникация на занятии иностранного языка, к реальному общению является основным приоритетом в современной методике обучения диалогической речи, потому как именно такое сближение с возможной в реальных условиях ситуацией общения обеспечит применение языка в дальнейшем, а также поспособствует поддержанию интереса обучающихся к изучаемому языку. Кроме того, вовлечение

элемента реальной коммуникации в процессе обучения в условиях трилингвизма позволит учащимся быть более успешными в достижении коммуникативной цели, успешно участвовать в межкультурном обмене, способствуя обогащению своей культурной идентичности, а также уметь принять участие в спонтанном, не подготовленном заранее диалоге на иностранном языке, возникающем в условиях реальной жизни.

Подводя итоги, под трилингвизмом мы будем понимать явление сосуществования трех языков в сознании человека, применяющего данные языки в различных коммуникативных ситуациях, руководствуясь при этом целью общения, местом осуществления коммуникации. Далее, выделены и основные психические процессы, возникающие при изучении иностранного языка: формирование металингвистического сознания личности и явление психологического переноса. Обучение в условиях трилингвизма опирается на следующие принципы: принцип коммуникативной, когнитивной, интеркультурной направленности и учета уровней владения языком. Выделяются три структурные единицы диалога: диалогическое единство, микродиалог и макродиалог. Самыми значимыми умениями успешной коммуникации являются: умения реплицирования и взаимодействия, компенсаторные и конструктивно-технические умения, а также умения восприятия и понимания речи на слух. Эти умения развиваются с помощью системы упражнений по развитию умений устной интеракции, включающей в себя подготовительные, условно-речевые и речевые упражнения. Поскольку процесс развития умений диалогической речи сопровождается большим количеством трудностей, наибольшей из которых является языковой барьер, далее будут рассмотрены особенности преодоления этих трудностей при обучении английскому языку студентов из КНР.

1.2.2. Особенности освоения студентами из КНР английского языка

В данном параграфе рассматриваются основные различия между китайским и английским языками, основные языковые и культурные особенности китайских студентов, а также трудности, с которыми сталкивается данная группа учащихся при устной англоязычной коммуникации.

Изучение англоязычной устной речи и английского языка в целом представляет трудность для учащихся вне зависимости от их культурного фона. Однако, для учащихся, чей родной язык относится к другой языковой семье, обучение становится еще более трудным, в особенности в условиях трилингвизма, когда возникает потребность в изучении еще одного языка наравне с изучением английского. Учитывая все эти факторы, учебный процесс выстраивается исходя не только из уровня знаний учащихся и их предпочтений, но и определенных национальных особенностей, связанных с их родным языком и культурой. Потому, в данном разделе будут рассмотрены некоторые национальные и языковые особенности, характеризующие специфику работы с китайскими учащимися, а также некоторые аспекты общественного устройства, влияющие на данные характеристики.

Китайский и английский языки различаются во многих аспектах, что значительно усложняет освоение китайскими студентами английского языка. Прежде всего, данные языки принадлежат к разным языковым семьям. Китайский язык использует иероглифическую систему письменности, в отличие от алфавитной письменности, принятой в английском. Кроме того, трудность у китайских студентов могут вызывать фразовые глаголы, потому как в китайском языке такого понятия не наблюдается. Вследствие этого, учащиеся могут просто избегать использования подобных глаголов в речи.

Помимо этого, китайский и английский языки имеют различия в фонологии. Китайский язык является языком тональным, что подразумевает тесную взаимосвязь произношения, интонации сказанного со смысловой нагрузкой. В английском же языке тон может придать словам иную эмоциональную окраску, не отказывая влияния на смысл [Мясникова, 2017].

При сравнении фонологических систем китайского и английского языков, китайский и английский сильно различаются по количеству гласных. В то время как в английском языке присутствует 15 гласных, в китайском языке только 5 гласных. Даже если гласный звук существует как в китайском, так и в английском языках, способ его артикуляции и место артикуляции отличаются от английских. Трудности у учащихся могут вызывать как монофтонги, так и дифтонги. Согласных в английском и китайском примерно одинаковое количество. Однако, согласные, которые отсутствуют в китайском языке, но есть в английском, также составляют трудность для учащихся. Среди согласных основные трудности у учащихся могут вызывать сочетания звонких взрывных (voiced stop) и плавных или сонорных (liquid) согласных звуков в начале слова. Одна из распространенных стратегий, используемых китайскими учащимися для воспроизведения фонем, которые отсутствуют в их родном языке, - это замещение их похожими фонемами родного языка [Han, 2013; Lavitskaya, Zagorodnyuk, 2021].

Кроме проблем в произношении, связанных с различиями в языках, при общении на английском языке, возникают и некоторые другие трудности, связанные с культурными особенностями данной группы учащихся. Культурные и этнические особенности отражаются и в методике преподавания, принятой в КНР, которая во многом отличается от европейской. Для китайских учащихся зачастую более привычен и понятен некоммуникативный, рационально-логический формат овладения английским языком. Для них не представляет больших трудностей

выполнение задач, не подразумевающих под собой непрогнозируемой и заранее не запланированной коммуникации. Процесс непосредственного спонтанного общения часто может вызывать психологический барьер в силу специфики менталитета [Бедарева, Астапенко, 2019].

Так, к примеру, исследование, проведенное М. Лю и Дж. Джексон в Университете Цинхуа в Китае, показало, что большинство студентов боялись негативной оценки своих умений и самого факта речевого общения [Цит. по Tien, 2018]. В результате другого исследования, проведенного Б. Мак среди первокурсников университета в Гонконге, были выявлены схожие результаты: низкая самооценка приводила к повышенной тревожности учащихся на занятиях. В качестве решения данной проблемы автор предлагает преподавателям удовлетворять эмоциональные потребности учащихся в процессе обучения наравне с предоставлением лингвистических знаний. В частности, автор советует давать учащимся время на размышления и подготовку ответа для того, чтобы поддерживать желание учащихся высказать свои размышления [Цит. по Tien, 2018].

Также, важным представляется отметить некоторую тенденцию, присущую китайским студентам, изучающим английский язык в российских вузах. В большинстве своем, на начальных этапах обучения данная группа учащихся прибегает к использованию особого интерязыка – «чинглиша», представляющего собой некую промежуточную языковую систему, характеризующую изучающих иностранный язык и занимающую промежуточное положение между родным языком и изучаемым. Возникновение данного интерязыка происходит по нескольким причинам. В качестве первой причины можно назвать уже упомянутую методику преподавания английского языка в Китае, которая помимо отмеченных особенностей, отличается и абсолютным авторитетом преподавателя. Это создает определенную лингвистическую традицию, препятствуя исправлению определенных ошибок и стремлению к совершенствованию языка.

Другой же причиной является преобладание групповой ответственности, общественных связей над личностными в сознании китайцев. Это вызывает нежелание выделяться высоким уровнем владения языком, отличаться от других членов коллектива. Система обучения как таковая не нацелена на развитие коммуникативных умений учащихся, большее внимание уделяя письменной речи. Данная особенность также формирует у учащихся нежелание принимать участие в заданиях, подразумевающих спонтанную коммуникацию, вызывает психологический барьер при общении на изучаемом языке [Белова, 2019].

Таким образом, можно отметить, что китайскую методику преподавания отличает преимущественно некоммуникативный стиль освоения английского языка, что вызывает у китайских учащихся трудности в устном англоязычном общении как таковом, а также отсутствие стремления к общению с носителями изучаемого языка вследствие нежелания смены привычной сферы общения, состоящей из представителей родной для учащихся культуры, на сферу отличную, представляющую потенциальные трудности в преодолении языкового барьера.

Подводя итоги, основными характеристиками, отличающими китайский и английский языки, являются: принадлежность к разным языковым семьям, вид письменности, принятый в языке, и фонологические различия (количество фонем, способ их артикуляции). Основные трудности для учащихся представляют фразовые глаголы и артикуляция сочетаний звонких взрывных и сонорных согласных фонем. В процессе изучения языка учащиеся формируют интерязык, включающий как признаки родного, так и иностранного языка, используемый студентами на начальных стадиях обучения. Характерной особенностью учащихся из КНР является внутренняя неготовность к диалогу на иностранном языке, предпочтение некоммуникативного характера упражнений заданиям подлинно-коммуникативным, что объясняется характеристиками

китайской методики преподавания (абсолютный авторитет учителя, главенствующая роль общественного сознания).

1.3. Аутентичные видеоматериалы в обучении иностранному языку

В рамках данного раздела рассматривается эффективность применения аутентичных видеоматериалов в обучении иностранному языку, этапы работы с подобным материалом, а также условия внедрения видеоматериала в учебный процесс.

В рамках современного развития методики обучения иностранным языкам основной целью обучения является развитие коммуникативной компетенции, обеспечивающей возможность общения учащихся на данном языке, в частности, с его носителями. Одним из путей достижения этой цели является предоставление студентам наглядного представления о жизни, культуре, а также языковых реалиях страны изучаемого языка. В целях приобщения к культуре страны изучаемого языка, в особенности в условиях отсутствия естественной языковой среды, большое значение имеют аутентичные материалы, а в особенности фильмы. Вслед за Е. В. Носонович и Р. П. Мильруд, в данной работе принято определение аутентичных материалов как взятых из оригинальных источников и отличающихся естественным лексическим наполнением наравне с грамматическими формами, а также ситуативной адекватностью используемых языковых средств. Данные материалы, хотя и не предназначены для учебных целей, но могут быть использованы в процессе обучения иностранному языку [Носонович, Мильруд, 1999]. Данные материалы применимы в рамках учебного процесса, основанного на коммуникативном подходе к обучению иностранному языку вне языковой среды.

Использование аутентичных видеоматериалов как способа развития умений иноязычной речи обеспечивает восприятие процесса овладения

языком как части иноязычной культуры, дает понимание того, как изучаемый язык может использоваться в контексте, а также обеспечивает наглядным примером фонетически и ситуативно правильной речи, что делает речевое поведение носителей языка и некоторые экстралингвистические факторы, ему сопутствующие, более наглядными и доступными для понимания. В результате этого, при применении видеоматериалов в процессе обучения иностранному языку создаются такие условия, которые максимально приближают обучение к языковой среде, что способствует и интенсификации учебного процесса. Среди подобных материалов, на основе которых может происходить изучение иностранного языка, большую популярность и распространение приобрели художественные фильмы на изучаемом языке [Бричева и др., 2020].

Эффективность применения художественных фильмов в процессе обучения английскому языку обусловлена некоторыми факторами, которые относятся к различным сферам. Во-первых, среди них выделяются факторы языковые. Тематика диалогов в подобных фильмах, чаще всего, очень разнообразна, вследствие чего, в процессе просмотра учащиеся знакомятся с большим разнообразием новой лексики, усваивают новые грамматические конструкции в правильном речевом, интонационном оформлении. Использование видеоматериалов целесообразно на любом уровне обучения, потому как они способствуют закреплению изученного лексического, грамматического, фонетического материала, освоению того, как данный материал может применяться в условиях реального общения.

Во-вторых, обратимся к факторам речевым. Учащиеся наблюдают за естественным применением языка, что позволяет им привыкнуть к некоторым особенностям аутентичной речи на иностранном языке: темп речи, ее интонации, невербальные характеристики. В силу динамичности видеоряда, фильм способен удержать внимание учащихся на длительное время и обеспечить погружение в ситуацию реального общения,

иноязычную среду, способствуя развитию устной речи [Маслова, Воронцова, 2020; Бричева и др., 2020].

В-третьих, важно отметить и психологические факторы. Благодаря высокой информативности в совокупности с динамикой, присущей подаче материала в рамках фильма, обеспечивается стимуляция памяти и лучшее усвоение учебного материала. Применение художественных фильмов в рамках занятий по иностранному языку также способствует повышению индивидуализации обучения, стимулирует речевую активность учащихся посредством развития мотивации. Использование видеоматериалов на занятии благоприятствует развитию как самомотивации, так и образовательной мотивации студентов. Самомотивация в данном случае возникает у учащихся в связи с увлекательностью и художественной ценностью материала. Второй тип мотивации в данном случае связан с осознанием учащимися своих способностей к распознаванию иноязычной речи, пониманию различных культурных и национальных особенностей. Таким образом, данное осознание вызывает положительные эмоции и способствует стремлению совершенствовать знание языка, изучать новый материал.

Еще одна важная психологическая особенность применения художественных фильмов – получение эстетического наслаждения от визуального сопровождения, интерес к тематике фильма, внутренней составляющей происходящего на экране, иными словами, активизация эмоциональной сферы студентов, что побуждает их к участию в дискуссии, более охотному выражению своих соображений относительно происходящего в рамках сюжета. Применение видеоматериалов на занятии по иностранному языку придает обучению творческий, проблемный характер, что также положительно сказывается на заинтересованности учащихся [Самохин и др., 2019; Бричева и др., 2020].

Вследствие повышения мотивации и интереса, активизации эмоциональной сферы учащихся посредством использования

художественных фильмов на занятии происходит снижение «аффективного» фильтра, выделяемого С. Крашеном в качестве препятствия на пути к овладению иностранным языком вследствие негативных эмоций и отсутствия целей, преследуемых при изучении языка. Кроме того, применение аутентичных видеоматериалов способствует приближению условий изучения языка к естественному овладению им, что снижает тревожность и негативные эмоции, сопровождающие обучение в учебных условиях, более официальных и, чаще всего, не подразумевающих атмосферы расслабленности. Работа с фильмом, в свою очередь, дает ассоциацию с отдыхом и свободным времяпрепровождением, положительно сказываясь на эмоциональном состоянии учащихся [Цит. по: Шепеленко, 2017].

Наконец, четвертую группу факторов представляют факторы культурологические. Учащиеся знакомятся с культурными особенностями страны изучаемого языка, получают новую страноведческую информацию, расширяют общий кругозор. Знакомство с менталитетом, идеями, особенностями национальной культуры позволяет учащимся сформировать свое отношение к этой культуре, выявить различия и сходства между ей и родной культурой, что может также повысить интерес к изучаемому языку как выражению культуры его носителей [Корытная, Михайлова, 2019].

Однако, наряду с вышеупомянутыми преимуществами, существует ряд важных условий, соблюдение которых необходимо для успешного применения видеоматериалов в процессе занятия:

- Видеоматериал соответствует этапу обучения, уровню владения иностранным языком, а также интересам учащихся;
- Демонстрируемый фильм соответствует изучаемому учебному материалу, теме занятия;
- В контексте присутствует определенная степень новизны или неожиданности для учащихся;

- Длительность фрагмента не превышает возможности урока или одного из его этапов;
- Демонстрация сопровождается четкой инструкцией, направленной на решение конкретной учебной задачи;
- Видеоматериал используется в меру, показывается преподавателем постепенно и в нужный момент занятия (наиболее оптимальной будет демонстрация видеоматериала дважды для полноценного усвоения);
- Просмотр должен быть организован так, чтобы все учащиеся могли хорошо видеть показываемый материал [Солиева, 2015; Petrenko, Philipov, 2017].

При работе с художественным фильмом большинство методистов выделяет три этапа:

1. Преддемонстрационный этап (pre-viewing activities) предполагает подготовку к восприятию видео, снятие определенных трудностей в понимании содержания, которые могут возникнуть у учащихся, посредством введения нового лексического материала, анализа грамматического материала и некоторых лингвострановедческих реалий, незнакомых студентам. К некоторым заданиям, используемым на данном этапе, относятся следующие: дискуссия на тему сюжета исходя из названия фильма и книги; введение лексики и закрепление в рамках контекста, используемого в фильме, т. е. лексические упражнения.

2. Демонстрационный этап (viewing activities) определяет деятельность учащегося во время непосредственного просмотра фильма, задания на данном этапе способствуют лучшему пониманию происходящего на экране. Чаще всего, в процессе демонстрации применяется множественное прерывание просмотра с целью контроля понимания материала учащимися и сохранения концентрации на событиях фильма. Примерами являются следующие задания: прогнозирование дальнейшего развития событий на момент остановки после определенного эпизода,

ответы на вопросы, заполнение пробелов (gap-filling), сопоставление (matching), множественный выбор (multiple choice).

3. Последемонстрационный этап (post-viewing activities) направлен на проверку понимания содержания фильма и примененных в процессе языковых и речевых средств, а также применение изученного языкового материала. На данном этапе, используются следующие упражнения: обсуждение главной мысли фильма в виде групповых дискуссий; обсуждение вариантов альтернативных концовок фильма; ответы на вопросы по фильму, заранее составленные преподавателем; составление собственного диалога на основе фильма; проведение дебатов на основе фильма [Маслова, Воронцова, 2020; Petrenko, Philippov, 2017].

В рамках работы с экранизацией художественного произведения разработки к фильмам используются как в процессе работы с текстом произведения, так и после окончания работы с текстовым материалом, для закрепления и усвоения прочитанного. Подходящим элементом работы с экранизацией в данном случае является также обсуждение таких важных моментов, как различия между оригинальным произведением и фильмом, различные аспекты сюжета, поведение героев, актерский состав экранизации. Просмотр экранизации знакомого учащимся произведения позволяет им повторно оценить все сюжетные аспекты, авторский замысел вследствие сравнения двух версий. Данная рефлексия побуждает учащихся к более охотному выражению собственного мнения, вследствие чего возникает ситуация спонтанного общения в рамках занятия, способствуя развитию навыков устного общения [Корытная, Михайлова, 2019].

Таким образом, использование аутентичных художественных фильмов на занятии позволяет разнообразить учебную деятельность, представить интегрально некоторые страноведческие факты, активизировать эмоциональную сферу учащихся, а также, на основе полученных в результате просмотра знаний, активизировать и применить весь языковой и речевой материал, вводимый ранее. Говоря о применении экранизации

изучаемого учащимися произведения, можно заключить, что множественные различия между фильмом и оригинальным произведением в большинстве случаев побуждают учащихся выразить свои соображения по этому поводу, что приводит к вступлению в спонтанный диалог и, как следствие, преодолению языкового барьера.

Суммируя все вышесказанное, можно отметить, что успешное применение аутентичных видеоматериалов для обучения иностранному языку возможно при соблюдении определенных условий: соответствие уровню владения иностранным языком учащихся, использование видеоматериала в меру и в подходящий момент, сопровождение демонстрации материала четкой инструкцией для учащихся. Помимо этого, работа с видеоматериалом на занятии осуществляется в три этапа: преддемонстрационный, демонстрационный, последемонстрационный. Цель преддемонстрационного этапа - снять основные трудности, которые могут возникнуть у учащихся в процессе просмотра, подготовить их к просмотру; на демонстрационном этапе определяются задания, которые учащиеся выполняют во время просмотра фильма; на последемонстрационном этапе активизируется усвоенный речевой и языковой материал, а также формируются коммуникативные умения учащихся, развивается способность вести диалог на английском языке. Наравне с этим, было отмечено, что успешным способом работы с экранизацией изучаемого учащимися произведения является сравнение, выявление различий между версиями по различным аспектам. Наконец, были выделены важные преимущества применения аутентичных видеоматериалов для развития устной речи. Среди них: повышение мотивации учащихся к речевой деятельности, погружение в ситуацию реального общения, знакомство как речевым поведением, так и с невербальными особенностями выражения в процессе общения носителей языка.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I

Подводя итог всего, отмеченного в данной главе, можно сделать следующие выводы:

1. Основной характеристикой устного общения является его коммуникативная составляющая, общение между людьми. Основными особенностями диалога являются спонтанность речи, краткость реплик, постоянное обращение к партнеру по коммуникации, а также использование речевых клише. Для его реализации применяются стратегии сотрудничества, смены ролей участников общения и обращения с просьбой о разъяснении.

2. В связи с растущей популярностью интернет-технологий в повседневной жизни, выделяется такой феномен, как дистанционное общение. Основными особенностями этой формы коммуникации являются дистанционно-временной разрыв и практически полное отсутствие невербальных средств общения.

3. Обучение в условиях трилингвизма опирается на следующие принципы: принцип коммуникативной, когнитивной, интеркультурной направленности и учета уровней владения языком. Выделяются три структурные единицы диалога: диалогическое единство, микродиалог и макродиалог. Самыми значимыми умениями успешной коммуникации являются: умения реплицирования и взаимодействия, компенсаторные и конструктивно-технические умения, а также умения восприятия и понимания речи на слух. Эти умения развиваются с помощью системы упражнений по развитию умений устной интеракции, включающей в себя подготовительные, условно-речевые и речевые упражнения.

4. Важная характеристика учащихся из КНР – нежелание вовлечения в условия реальной, спонтанной коммуникации, психологический барьер, возникающий в такой ситуации. В связи с этим необходимо строить обучение исходя из социокультурных особенностей

обучающихся (абсолютный авторитет учителя в системе обучения, некоммунитивный формат овладения языком, главенствующая роль общественного сознания), вместе с этим создавая комфортную для обучения среду, в которой учащиеся не будут испытывать стресс. Среди языковых особенностей, отличающих китайский и английский языки, выделены следующие: принадлежность к разным языковым семьям, вид письменности, принятый в языке, фонологические различия. Основную трудность для учащихся представляют фразовые глаголы, артикуляция сочетаний звонких взрывных и сонорных согласных фонем.

5. Успешное применение аутентичных видеоматериалов для обучения иностранному языку возможно при соблюдении определенных условий: соответствие уровню владения иностранным языком учащихся, использование видеоматериала в меру и в подходящий момент, сопровождение демонстрации материала четкой инструкцией для учащихся. Эффективным способом работы с экранизацией изучаемого учащимися произведения является сравнение, выявление различий между версиями по различным аспектам.

6. Применение аутентичных видеоматериалов для развития умений устной речи имеет следующие преимущества: повышение мотивации учащихся к речевой деятельности, снижение «аффективного фильтра», тревожности, погружение в ситуацию реального общения, знакомство как речевым поведением, так и с невербальными особенностями выражения в процессе общения носителей языка.

ГЛАВА II. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИЗ КНР АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

В Главе II представлены практические аспекты обучения студентов из КНР устному общению при помощи экранизации романа Х. Ли «Убить пересмешника». Прежде всего анализируются результаты анкетирования студентов и преподавателей, изучающих или преподающих английский язык, направленного на выявление перспектив в обучении диалогической речи, а также существующих проблем, которые связаны с данным процессом. Кроме того, представлены результаты педагогического наблюдения, нацеленного на выявление проблем, с которыми сталкиваются учащиеся из КНР в процессе устного общения на английском языке. На основе результатов анкетирования и педагогического наблюдения, предложены методические рекомендации по использованию экранизации романа Х. Ли «Убить пересмешника», направленные на решение обнаруженных проблем.

2.1. Анализ современных методов обучения устному иноязычному общению

Целью данного раздела является определение методом онлайн-анкетирования эффективных приемов обучения устной иноязычной коммуникации, а также проблем, связанных с преподаванием данного аспекта иностранного языка.

2.1.1. Онлайн-анкетирование как метод исследования

Настоящий параграф рассматривает метод онлайн-анкетирования как метод исследования, использованный в рамках данного исследования, а

также содержание анкеты, предоставленной принявшим участие в опросе респондентам.

Основная задача настоящего исследования заключается в выявлении существующих на сегодняшний день проблем и перспектив повышения эффективности развития умений устного общения на иностранном языке у студентов филологических ВУЗов. Одним из методов решения этой задачи является анкетирование участников учебного процесса. Отбор подходящего формата для проведения исследования осуществлялся с учетом широкого круга предполагаемых респондентов, а также отсутствия возможности личной встречи для проведения опроса вследствие рекомендаций по соблюдению режима самоизоляции во время пандемии COVID-19. Поэтому в качестве способа проведения исследования был выбран формат онлайн-анкетирования с применением ресурса Microsoft Forms.

Онлайн-анкетирование представляет собой современный метод исследования, в рамках которого анкета с вопросами размещается на веб-сайте, после чего заполняется респондентами, использующими ссылку или URL-адрес для того, чтобы попасть на необходимый сайт [Цит. по: Шер, 2013]. Многие исследователи отмечают, что анкетирование в таком формате представляет собой более быстрый и продуктивный способ сбора информации [Сергеев, Субач, 2017: 270]. В качестве основных преимуществ онлайн-формата для проведения опроса выделяют:

- Неограниченное число респондентов;
- Отсутствие привязки к местонахождению респондента;
- Быстрая и точная обработка полученной информации;
- Минимальные затраты ресурсов;
- Удобство привлечения респондентов к участию в анкетировании;
- Удобство оформления и большой выбор возможностей для создания вопросов [Долженко, Позднякова, 2015].

Для создания, а также распространения подобных опросов в сети Интернет существует большое количество различных специализированных сервисов, например: [SurveyMonkey.com](https://www.surveymonkey.com), [Survio.com](https://www.surveymonkey.com), [Google Forms](https://www.google.com/forms) и другие. Одной из наиболее комфортных платформ, как для самого исследователя, так и для респондентов, является [Microsoft Forms](https://www.microsoft.com/forms). Данное приложение предоставляет возможность бесплатно участвовать в анкетировании неограниченному количеству респондентов, имеет простой и понятный функционал.

В связи с этим, для сбора необходимой информации от респондентов (учащихся и преподавателей) была выбрана платформа [Microsoft Forms](https://www.microsoft.com/forms). Анкета (см. Приложение 1) включала 11 вопросов, 5 из которых относятся к альтернативному закрытому типу (при ответе респондентом выбирается только 1 вариант ответа), 1 к неальтернативному закрытому типу (у респондента есть возможность множественного выбора), 1 к закрытому типу с ранжированием (респонденту предлагается упорядочить перечисленные варианты, основываясь на определенном признаке), и 4 вопроса шкального закрытого типа (респонденту необходимо отметить интенсивность явления).

Ранжирование респондентов по виду их основной деятельности производилось в зависимости от ответа на вопрос №1. Данный вопрос предполагает, что опрашиваемый занимается либо английским языком, либо русским языком как иностранным. Данный фактор важен при учете результатов анкетирования.

Вопросы №2 и №3 проведённого анкетирования были нацелены на выяснение гендерно-возрастных характеристик участников опроса. Основная же часть вопросов, с №4 по №9, нацелена на выяснение отношения респондентов к иноязычной диалогической речи как виду речевой деятельности, а также той системы упражнений, которая применяется на занятиях по развитию умений устной речи. Эти вопросы также направлены на выявление тех трудностей, с которыми участники

опроса сталкиваются в процессе устного общения. Далее приведены комментарии к каждому вопросу упомянутого раздела.

Цель вопроса №4 - определить, какие из заданий, направленных на развитие умений устной коммуникации чаще используются в процессе обучения. Анализ данного вопроса поможет выявить, какой тип речевых заданий (см. 1.2.1.) более охотно применяем на занятиях.

Вопрос №5 связан с оценкой респондентами эффективности тех или иных упражнений, применяемых для развития коммуникативных умений. Анализ ответов позволит определить, какой тип упражнений студенты и преподаватели находят наиболее эффективным для обучения данному аспекту языка.

Вопрос №6 нацелен на выяснение того, какую важность представляют те или иные особенности устного общения (см. 1.1.) для респондентов. Анализ ответов респондентов позволит выявить определенную тенденцию того, какие аспекты устной речи представляются участникам общения наиболее значимыми в процессе коммуникации.

Цель вопроса №7 – определить, насколько значимыми представляются для респондентов те или иные умения, необходимые для успешного осуществления устного общения (см. 1.2.1.). Анализ результатов укажет на те умения, которые находят наиболее важными в устном общении непосредственно сами участники коммуникации, что впоследствии позволит определить, на работу по развитию каких умений необходимо сделать упор в процессе обучения.

Вопрос №8 связан с трудностями, которые могут возникать в процессе устного общения. Цель данного вопроса – определить проблему, представляющуюся участникам опроса наиболее существенной, что поспособствует успешному внедрению тех мер, которые позволят справиться с возникающими трудностями. Кроме того, анализ результатов позволит определить ту проблему, которая требует особого внимания при совершенствовании процесса обучения устной речи.

Вопрос №9 отражает стратегии (см. 1.1.), применяемые участником коммуникации в рамках реализации устного общения. Цель данного вопроса – выявить предпочитаемые респондентами способы поддержания диалога, что позволит определить те стратегии, которые необходимо совершенствовать в процессе обучения.

Завершающие анкету вопросы посвящены обучению устному общению в дистанционном формате. Целью вопроса №10 является выявление отношения респондентов к формату дистанционного обучения. Анализ ответов поможет определить, оказывает ли влияние формат обучения на всех участников данного процесса. Кроме того, исходя из результатов, можно будет установить необходимость применять определенные меры для упрощения и трансформирования процесса обучения в дистанционном формате.

Вопрос №11 связан с использованием опор для развития диалогических умений (см. 1.2.1.). Анализ ответов респондентов на данный вопрос позволит выявить те опоры, которые представляются наиболее предпочтительными как студентам, так и преподавателям. В результате этого будет определена опора при обучении устной речи, которая окажется наиболее эффективной в процессе обучения.

Таким образом, для сбора данных был применен метод онлайн-анкетирования в формате Microsoft Forms, позволяющий опросить широкий круг респондентов. Все 11 вопросов анкеты разделены на три блока: общие сведения о респонденте; его отношение к иноязычной диалогической речи и к дистанционному формату обучения этому виду речевой деятельности. Далее представлены результаты опроса и анализ полученных данных.

2.1.2. Результат анкетирования и анализ данных

Целью настоящего параграфа является анализ всех полученных данных и определение дальнейших перспектив работы, а также затруднительных моментов в процессе обучения на основе результатов анкетирования.

Опрос находился в свободном доступе на платформе Microsoft Forms в течение 20 дней (с 19 января по 8 февраля 2022 года). В анкетировании приняли участие 51 респондент (44 женщины и 7 мужчин), 35 из которых студенты и 16 – преподаватели. Среди возрастных групп, преобладают участники в возрасте от 18 до 30 (71%), далее идет возрастная группа старше 30 лет (17%), меньше всего участников - младше 18 лет (12%) (см. Рис. 1).

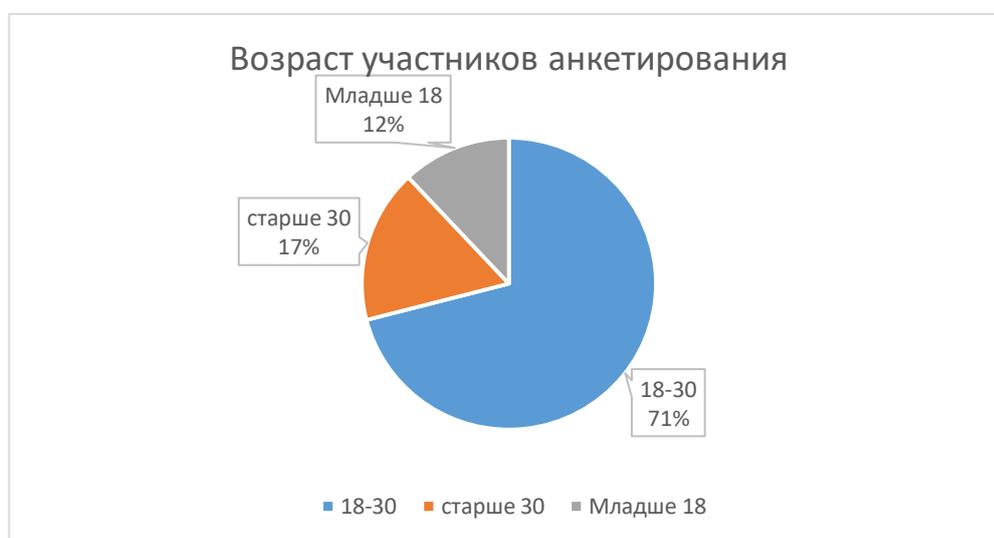


Рисунок 1 - возрастные характеристики участников анкетирования

Далее представлен анализ полученных результатов с указанием формулировок вопросов на соответствующих иллюстрациях.

Ответы на вопрос №4, посвященный типу заданий распределились почти поровну: 53% - обсуждение заданной темы, 47% - воссоздание ситуации естественного общения. Из этого можно сделать вывод, что оба типа заданий одинаково популярны, с небольшим предпочтением обсуждения заданной темы. Вероятно, это связано с большей свободой в выражении своего мнения, тогда как воссоздание ситуации естественного общения требует поддержания определенной роли на протяжении выполнения всего задания.

Ответы на вопрос №5, связанный с эффективностью упражнений на развитие коммуникативных умений, также распределились преимущественно равномерно (см. Рис. 2). Максимально эффективными упражнениями (49%), поставив оценку 5, респонденты посчитали неформальное обсуждение заданной темы и упражнения с определенной заданной ситуацией. Наименее эффективными упражнениями, получившими наибольшее количество оценок ниже 3 (22% и 24%), респонденты сочли отработку грамматического и лексического материала, а также отработку произношения и интонации. Данные результаты позволяют сделать вывод о том, что коммуникативные умения наиболее эффективно развиваются именно в спонтанном устно-речевом общении.

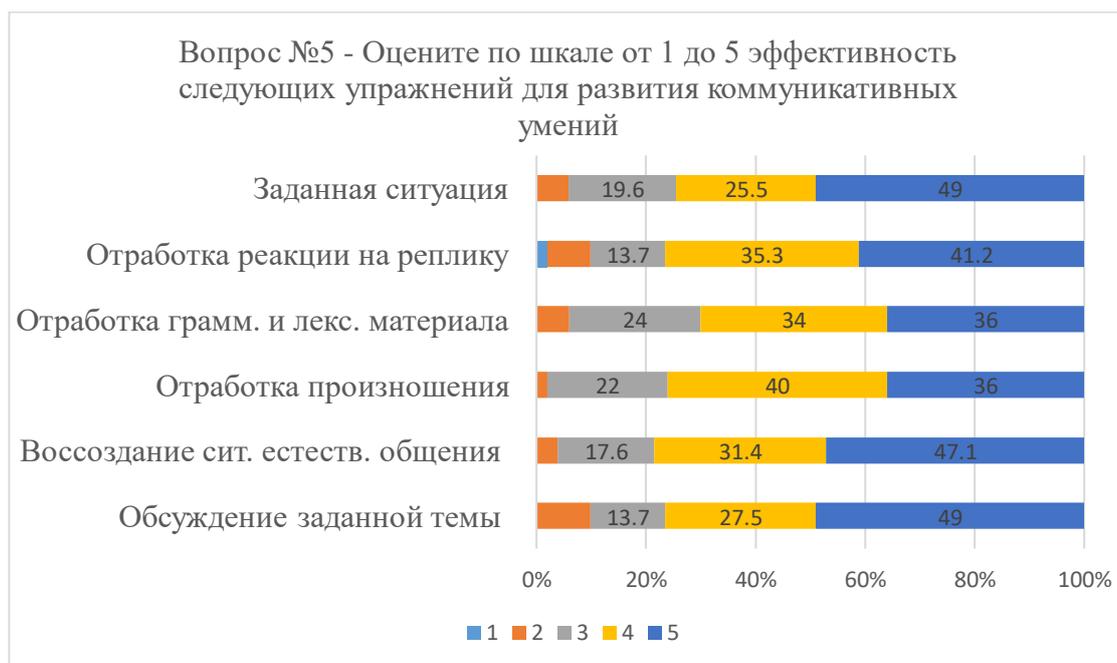


Рисунок 2 - Эффективность упражнений для развития коммуникативных умений

Ответы на вопрос №6 выявили значительный разброс в мнениях респондентов относительно особенностей устного общения (см. Рис. 3). Наиболее важным аспектом в устном общении считается понимание содержания высказывания. Этому мнению придерживается более половины респондентов (60.78%). Наименее важной составляющей при этом являются мимика и жесты, как считает почти половина респондентов (45.1%). Можно предположить, что столь малая значимость невербальных средств общения

в устной коммуникации объясняется повсеместным переходом на дистанционный формат общения, когда визуальный контакт опосредован качеством соединения. Следовательно, главной целью при развитии умений устного общения является понимание сообщения. Это обеспечивается максимально точной формулировкой того, что собеседники говорят друг другу.



Рисунок 3 - Важность особенностей устного формата общения

При ответе на вопрос №7 среди умений, необходимых для успешного устного общения, большинство респондентов самыми важными считают умение анализировать информацию, предоставляемую собеседником (66%) и умение выражать свою точку зрения (62%) (см. Рис. 4). Эти умения обеспечивают точность передачи информации в разговоре, от чего зависит понимание собеседниками друг друга. Таким образом, ответы респондентов на вопросы 6 и 7 согласуются между собой и указывают на необходимость развития умений восприятия речи на слух и быстрого, полноценного анализа информации.

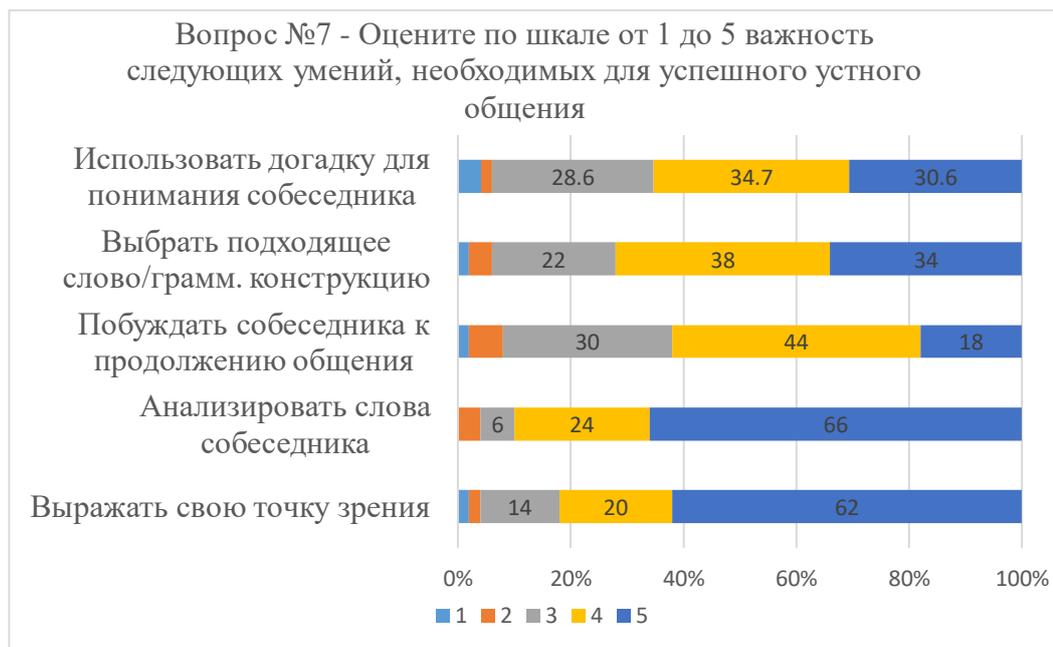


Рисунок 4 - Важность умений устного общения

Ответы на вопрос №8 показали, что наиболее проблемными для группы респондентов являются умения проявить инициативу и поддержать общение (23.5%). В то время как умение применять речевые клише не вызывает значительных трудностей у более трети респондентов (39.2%) (см. Рис. 5).

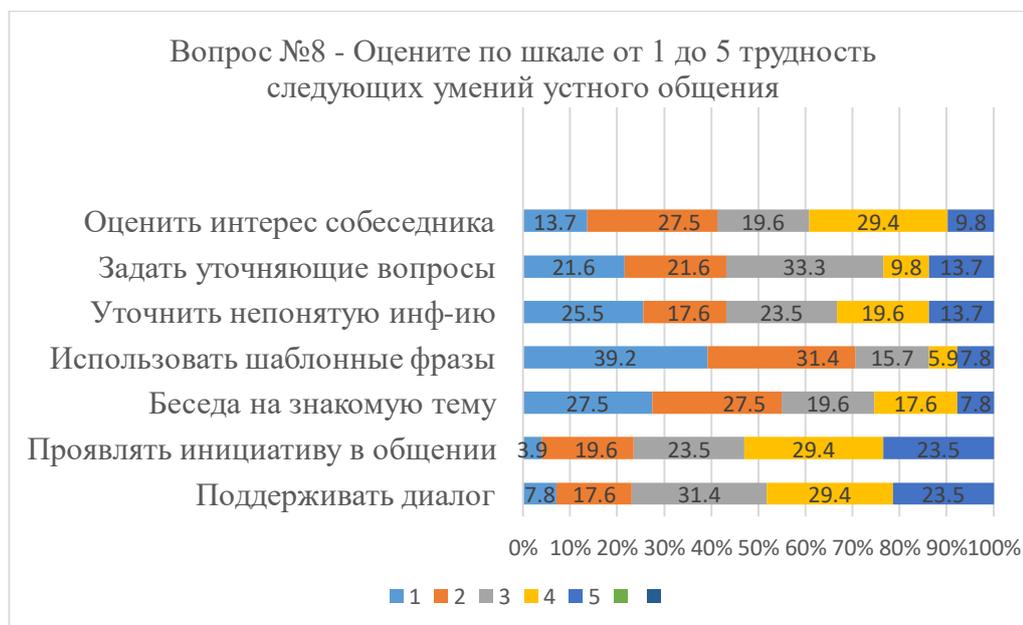


Рисунок 5 - Трудность умений устного общения

Из представленных результатов можно сделать вывод об успешности традиционной методики, направленной на тренировку использования

учащимися шаблонных фраз в устной речи. Тем не менее, как показали результаты опроса, использование определенных шаблонных фраз с целью начать и поддержать разговор требует дополнительного внимания.

Ответы на вопрос №9, посвященный коммуникативным стратегиям, показали, что подавляющее большинство респондентов (57%) поддерживают диалог, реагируя на реплику собеседника. Почти в три раза реже (20%) используются уточняющие вопросы, и, наконец, одинаково редко (12%) собеседники приглашают друг друга высказаться и помогают друг другу в случае затруднений (см. Рис. 6). Из этого можно заключить, что дополнительное внимание к развитию умений предоставить слово всем участникам общения и помогать друг другу обеспечивает способность учащихся успешно поддерживать устно-речевое общение.



Рисунок 6 - Коммуникативные стратегии

Ответы на вопрос №10, посвященный форматам обучения, показали, что учебное общение в дистанционном формате для большинства респондентов (49%) вызывает большие затруднения, нежели реальная коммуникация в аудитории, треть респондентов (33%) не отметили никаких отличий в форматах учебного общения (см. Рис. 7). На основе этих результатов можно сделать вывод о необходимости поиска мер,

облегчающих устно-речевое общение в дистанционном формате, например, применение различных опор.



Рисунок 7 - Сравнение форматов обучения

Вопрос №11 направлен на выявление эффективности различных опор, традиционно применяемых в обучении устному общению. Большинство респондентов посчитало опору на текстовую информацию наиболее эффективной. Следующими по важности являются визуальные опоры, а именно, видео и иллюстрации. Диаграммы же и графики в качестве опоры при обучении были отмечены как наименее эффективные (см. Рис. 8).

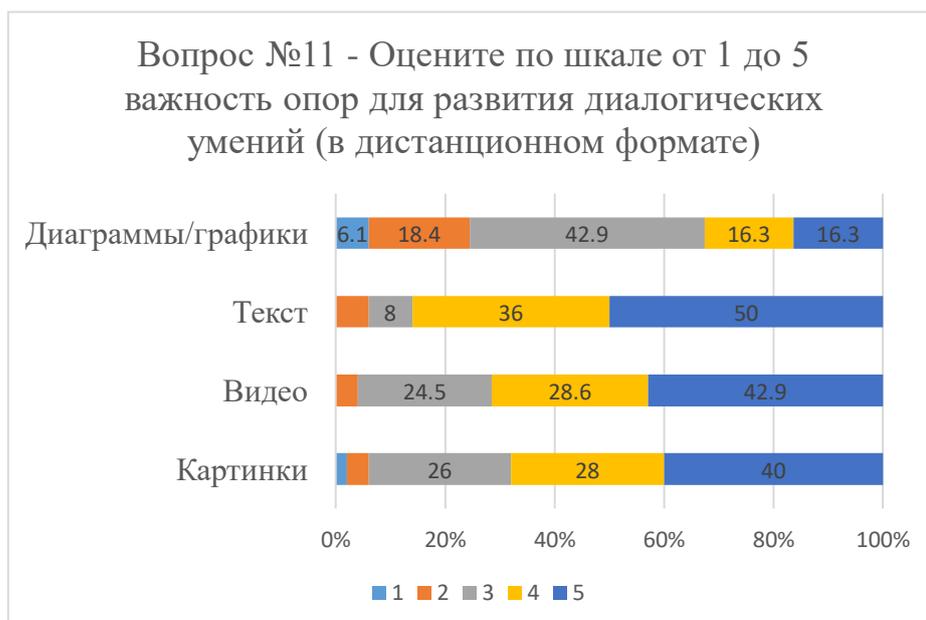


Рисунок 8 - Важность опор для развития диалогических умений в дистанционном формате

Учитывая полученные результаты, можно сделать вывод, что содержательная информация, представленная в виде текста, видео и изображений, наиболее эффективным образом стимулирует развитие коммуникативных умений у учащихся, в частности в условиях дистанционного формата общения.

Таким образом, анализ результатов анкетирования 51 респондента показал, что для почти половины из них (49%) дистанционный формат обучения является более сложным по сравнению с живым учебным общением, а наиболее проблемными умениями являются проявление инициативы и поддержание хода беседы (по 23.5%). Наиболее эффективными способами, облегчающими устную коммуникацию в условиях отсутствия живого общения, участники опроса посчитали применение текстовых (50%), аудиовизуальных (42.9%) и визуальных (40%) опор. В качестве наилучшей среды для успешного развития коммуникативных умений большинство респондентов (49%) выделило спонтанное устно-речевое общение в форме обсуждения заданной темы. В процессе подобного общения развиваются умения восприятия и анализа речи на слух, которые были выделены наиболее важными большинством респондентов (66%). Использование подходящих шаблонных фраз в таком диалоге помогает учащемуся начать и продолжить беседу, а также обеспечить поддержку и помощь своим собеседникам в процессе коммуникации.

В следующем разделе будут рассмотрены те проблемы, с которыми в процессе устного общения при изучении английского языка сталкиваются учащиеся из КНР, как фокусная группа учащихся в данном исследовании.

2.2. Проблемы, возникающие у студентов из КНР в устном общении на английском языке

С целью выявления проблем, с которыми сталкиваются учащиеся из КНР в процессе устного общения на английском языке, было проведено педагогическое наблюдение, результаты которого представлены в данном разделе.

Были проанализированы 30 видеозаписей устно-речевой коммуникации студентов из КНР в рамках занятий по домашнему чтению на платформе Microsoft Teams, общей продолжительностью 179 мин. 24 сек. В исследовании приняло участие 56 человек (32 девушки и 24 юноши), 5 учебных групп (от 9 до 14 чел. в каждой), из которых 2 группы второго года обучения (Гр.1 и Гр.2, 18 чел.) и 3 группы третьего (Гр.3, Гр.4 и Гр.5, 38 чел.). Выполнение коммуникативного задания проводилось в подгруппах от 2 до 4 человек на протяжении 8-25 мин. (в среднем 10 мин.). В Гр.1 и Гр.2 обсуждения строились на материале романа Ф. Э. Бёрнетт «Таинственный сад», в группах Гр.3, Гр.4, Гр.5 - Х. Ли «Убить пересмешника».

Все проанализированные диалоги представляют собой обсуждение заданной темы. Студентам давалось два типа заданий: речевая разминка, в ходе которой студенты обсуждали собственные впечатления и опыт, тематически связанные с прочитанным материалом, и обсуждение прочитанного материала. Все задания сопровождалось текстовыми или визуальными опорами.

К первому типу заданий относились следующие варианты:

1. “primary school snapshots” - воспоминания и впечатления о начальной школе;
2. “episodes of faithfulness” - участники общения обсуждали, как можно оставаться верным своим убеждениям в различных ситуациях;
3. “looking up to a parent/adult” - студенты рассказывали о своих родных, на кого они старались равняться в детстве;
4. “coping with importunate relatives” - учащиеся обсуждали, как общаться с назойливыми и агрессивными родственниками;

5. “facing the opposition” - собеседники делились тем, как они отстаивают свою точку зрения;
6. “looking after an ill person” - учащиеся вспоминали свой опыт по уходу за больным человеком;
7. подготовка к написанию эссе;
8. обсуждение и оценка написанных учащимися эссе, посвященных изучаемой книге.

Ко второму типу заданий относились обсуждения, освещающие такие темы как:

- “The innocence and purity of the children”;
- “Inequality and Stereotypes”;
- “Growing-up”;
- “Rural life in a southern town”;
- “Human rights”;
- “Fear and courage”;
- “Good & Evil”.

Обсуждения сопровождалась визуальной опорой в виде слайда (см. Рис. 9) с тремя скриншотами эпизодов из экранизации романа и тремя темами для обсуждения. Каждая группа рассматривала свою тему. Целью обсуждений являлся выбор наиболее подходящего эпизода, иллюстрирующего тему, мозговой штурм соответствующей лексики и цитат из романа, и подготовка короткого доклада перед всей учебной группой.

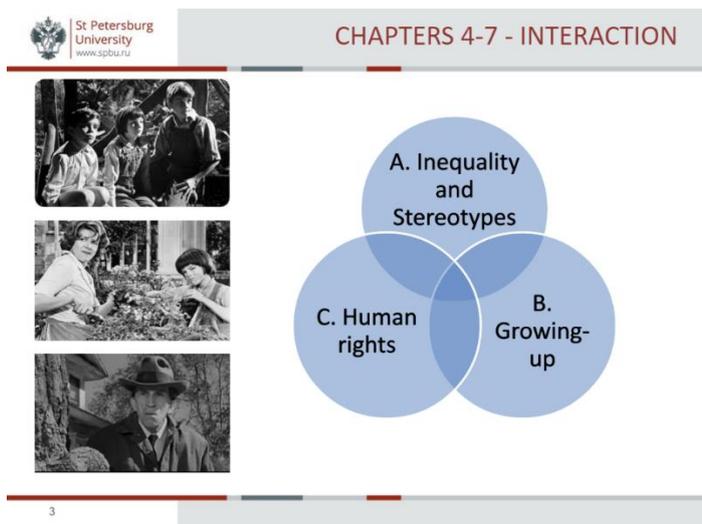


Рисунок 9 - пример визуальной опоры

Для анализа устно-речевой коммуникации была создана таблица (см. Приложение 2), в которой были вынесены 8 основных аспектов, составляющих успешную устную коммуникацию, которые и составили критерии оценивания. Критерии были отобраны на основании выявленных в результате анкетирования трудностей, связанных с обучением устному общению (см. 2.1.2.), а также выделенных в результате исследования методической литературы потенциальных проблем (см. 1.2.2.), с которыми сталкиваются китайские студенты при англоязычной устной коммуникации. В качестве последнего критерия выделено достижение коммуникативной цели как показатель общей успешности коммуникации. Каждый из критериев оценивался по 5-бальной шкале, в зависимости от того, насколько он был проявлен в процессе устного общения (1- не был проявлен/проявлен на минимальном уровне, 2 – проявлен на недостаточном уровне, 3 – проявлен средне, 4 – проявлен достаточно, 5 – максимально проявлен/отлично)

Рассмотрим каждый из представленных критериев по отдельности:

1. Инициатива – желание и способность высказать свое мнение в обсуждении, важный элемент успешного взаимодействия, часто представляющий трудность для участников коммуникации на иностранном языке (см. 2.1.).

2. Интерязык и родной язык – насколько часто при англоязычном общении учащиеся прибегают к использованию родного языка/насколько особенности родного языка проявляются в иноязычной речи (см. 1.2.2.).

3. Спонтанная речь - способность логично и рационально формулировать свои мысли в устной форме, быстро находить подходящие способы ее выражения, обеспечивать понимание сказанного собеседниками (см. 2.1.).

4. Артикуляция определенных английских звуков – четкость и внятность произношения студентов, обеспечивающая восприятие речи и возможность успешной коммуникации, данный аспект представляет для китайских студентов значительную трудность (см. 1.2.).

5. Шаблонные фразы – умение применить различные речевые клише (к примеру: *actually, fortunately/unfortunately, by the way, however, frankly speaking, in my opinion*) для того, чтобы разнообразить речь, проявить инициативу в общении или поддержать беседу (см. 2.1.).

6. Умение поддержать диалог – умение логично и понятно выразить свою мысль, реагировать на реплику собеседника, выражать согласие/несогласие, побуждать собеседника к общению. Это умение часто вызывает трудности у участников общения (см. 2.1.).

7. Использование фразовых глаголов в речи – часто применяются в условиях реального иноязычного устного общения, являются атрибутом разговорной речи, потому представляют большую значимость для понимания иноязычной речи (см. 1.2.2.).

8. Достижение коммуникативной цели – насколько успешно происходило общение и был ли достигнут желаемый результат.

Все аспекты можно разделить на две группы: языковые и коммуникативные. К группе языковых относятся такие аспекты как артикуляция определенных английских звуков, интерязык и родной язык, использование шаблонных фраз и фразовых глаголов. К коммуникативным

аспектам: инициатива в общении, спонтанность реплик, достижение коммуникативной цели.

Подводя итоги педагогического наблюдения, можно отметить некоторые тенденции:

1. Результаты относительно критерия проявления инициативы в общении колеблются от 1 до 5, среднее значение при этом – 3, максимальная оценка 5 и оценка 4 чаще всего встречались в Гр.1;

2. Оценка по критерию «интерязык и родной язык» колеблется в пределах от 2 до 5, среднее значение – 3,3, оценка 5 чаще встречалась у Гр.1, оценки 3 и 2 чаще всего встречались у Гр.4 и 5;

3. Результаты по критерию спонтанной речи находятся в пределах от 1 до 4, среднее значение – 2,8, наибольшее количество оценок 1 и 2 встречались у Гр.3, наиболее высокие оценки – Гр.1;

4. Оценки в рамках критерия артикуляции определенных звуков варьировались от 1 до 4, среднее значение – 2,7, наиболее часто оценка 2 встречалась у Гр.2, оценка 4 – у Гр.1;

5. В рамках критерия критерий использования шаблонных фраз полученные оценки колебались от 1 до 3, среднее значение – 2, оценка 1 наиболее часто встречалась у Гр.2;

6. За умение поддержать беседу учащиеся получили оценки от 1 до 5, среднее значение – 2,6, оценки 5 и 4 чаще всего встречались у Гр.1;

7. В рамках критерия использования фразовых глаголов оценки варьировались в пределах от 1 до 3, среднее значение – 1,4, наибольшее количество оценок 1 встречалось у Гр.2;

8. Достижение коммуникативной цели было оценено в пределах от 1 до 4, среднее значение – 2,9, оценка 2 встречалась чаще всего в Гр.2.

Говоря об артикуляции определенных фонем, на основании тенденций, отмеченных ранее (см. 1.2.2.), и результатов исследования, можно отметить, что основные трудности представляли для учащихся сочетания типа /br/, /dr/ в начале слова, где начальный элемент подлежал оглушению, сочетания

звонких и глухих взрывных с сонорными согласными (к примеру, сочетания типа /gl/, /gr/), где фонемы /r/ и /l/ употребляются некорректно, а также произнесение фонемы /v/, которая часто заменяется на /f/ или же /w/. Кроме того, наблюдалось добавление гласных звуков в конце слов или между согласными.

Таким образом, можно заключить, что критерии с наименьшими показателями среднего значения - умение использовать речевые клише, фразовые глаголы, поддержание беседы, артикуляция сочетаний звонких и глухих взрывных с сонорными согласными, а также фонем /v/ и /w/ – являются аспектами, требующими дополнительного внимания и контроля со стороны преподавателя в процессе обучения. Как следствие, стратегия сотрудничества у студентов не развита на достаточном уровне и нуждается в совершенствовании. Также, важно отметить, что в процессе исследования было выявлено, что обсуждение, охватывающее личный опыт учащихся, получалось значительно более оживленным и инициативным, нежели чем обсуждение эпизодов из книги. В целом, в большинстве случаев коммуникация была довольно успешна – учащиеся слушали друг друга, старались быть внимательны друг к другу, несмотря на отсутствие личного взаимодействия в связи с дистанционным форматом.

2.3. Методические рекомендации по развитию англоязычной диалогической речи у студентов из КНР с использованием экранизации романа Х. Ли «Убить пересмешника»

В данном разделе формируются методические рекомендации по применению экранизации художественного произведения в процессе развития умений устного общения на английском языке у учащихся из КНР. Рекомендации основываются на выводах по главе I, на результатах анкетирования по вопросу эффективности обучения диалогической речи и

перечне проблем, выявленных в ходе педагогического наблюдения занятий по английскому языку в группах студентов из КНР.

2.3.1. Лингводидактический потенциал романа

Х. Ли «Убить пересмешника» и его одноименной экранизации

Целью данного параграфа является обоснование лингводидактического потенциала романа Х. Ли, его экранизации, а также формулировка условий внедрения экранизации художественного произведения в учебный процесс.

В результате анкетирования 51 респондента с целью определения текущих проблем в развитии иноязычных умений устного общения у студентов-филологов (см. 2.1.), а также педагогического наблюдения 30 фрагментов дистанционных занятий по домашнему чтению со студентами из КНР (56 чел.) (см. 2.2.) были выявлены потенциальные зоны повышения эффективности развития умений устного общения у студентов из КНР. Это коррекция артикуляции сочетаний глухих и звонких взрывных согласных с сонорными, а также фонем /v/ и /w/, активизация использования речевых клише и развитие умения поддерживать беседу. При работе по устранению выявленных проблем присутствует опора на принципы обучения в условиях трилингвизма (коммуникативной, когнитивной направленности, учета уровня владения языком) (см. 1.2.1.). Кроме того, на основании анализа научно-методической литературы (см. Гл.1) были сформулированы следующие ключевые положения использования экранизации художественного произведения в обучении данной категории учащихся устно-речевому иноязычному общению:

1. учет уровня языковой подготовки обучающихся при выборе экранизации в качестве учебного материала;
2. четкая формулировка заданий, сопровождающих демонстрацию видеоматериала;

3. использование текстовых и визуальных опор для облегчения коммуникации;
4. побуждение учащихся к выражению собственного мнения при сравнении художественного произведения и его экранизации;
5. приближение учебной коммуникативной ситуации к реальному общению;
6. побуждение учащихся к активному и ответственному овладению языком.

Что касается лингводидактического потенциала, в романе Х. Ли «Убить пересмешника» освещается множество тем, которые не теряют своей актуальности в современном обществе. Среди них: взаимоотношения между поколениями, вопрос нравственного выбора, расовая дискриминация, справедливость правосудия, и многие другие. Несомненно, среди них найдутся те, которые будут близки учащимся в зависимости от их личного опыта и интересов, и, как следствие, вызовут желание поделиться своими размышлениями. Кроме того, данные темы широко обсуждаются в ситуациях реального общения, что также обуславливает эффективность их применения в учебном процессе.

Эти темы ярко отражены в одноименной экранизации, получившей премию «Оскар» за лучший адаптированный сценарий. Поскольку в написании сценария принимала участие сама автор, это гарантирует тематическую эквивалентность кинематографической версии оригинальному источнику (роману). Эмоциональная игра актеров (Грегори Пек получил премию «Оскар» за роль Аттикуса), выдающееся музыкальное сопровождение (созданное Элмером Бернштейном и получившее премию «Золотой глобус»), а также соответствующий повествованию видеоряд не оставляют зрителя равнодушными и создают эффект включенности. Апелляция к эмоциям снижает степень тревожности и повышает мотивацию к участию в обсуждении, тем самым ослабляя аффективный фильтр (по С. Крашену) и повышая эффективность естественного усвоения

иностранного языка (см. 1.21.). Несмотря на то, что как роман, так и его экранизация содержат образцы разговорной речи, характерной для штата Алабама 1960-х годов, в них также значительное место занимает нормативная речь, включая академическую, которая не претерпела значительных изменений за последние десятилетия. Этот факт является неоспоримым аргументом в пользу внедрения в процесс обучения англоязычному общению в коммуникативных ситуациях, нашедших свое отражение в романе и его экранизации (общение с друзьями, в семье, с соседями, а также слушание дела в суде).

Подводя итоги, как экранизация, так оригинальный роман задействуют эмоциональную сферу, что снижает тревожность и повышает мотивацию учащихся к участию в учебном процессе. Помимо этого, оба произведения искусства отражают многообразие тем, которые по сей день не теряют своей актуальности в обществе и обязательно будут встречены студентами в ситуациях реального иноязычного общения. Также, были выделены условия применения экранизации художественного произведения в рамках учебного процесса, а именно, учет уровня знаний учащихся, четкая формулировка заданий и побуждение учащихся к активному и ответственному овладению языком.

2.3.2. Система упражнений по обучению студентов из КНР англоязычной диалогической речи на материале экранизации романа Х. Ли «Убить пересмешника»

В данном разделе рассматривается система упражнений, основанных на материале романа Х. Ли «Убить пересмешника» и его экранизации. Данная система упражнений включает три последовательных этапа работы с видеоматериалом в рамках одного занятия: преддемонстрационный, демонстрационный, последдемонстрационный. Для освещения были выбраны два эпизода из фильма, на основе которых разработан комплекс из

семи упражнений, среди которых есть подготовительные, условно-коммуникативные, а также речевые типы (см. 1.2.1.). Общая продолжительность выполнения комплекса составляет примерно около 60 минут. Комплекс нацелен на корректировку артикуляции проблемных для учащихся фонем, отработку необходимых для устной коммуникации речевых клише, совершенствование коммуникативных навыков учащихся (см. 1.2.1.). Основными видами речевой деятельности, задействованными при выполнении данных упражнений, являются аудирование и говорение в форме диалогической речи. Основные трудности, которые могут возникнуть у учащихся при просмотре видеоматериала в данном случае снимаются предварительным прочтением соответствующих просматриваемому фрагменту глав книги.

Преддемонстрационный этап I.

Упражнение 1.

Для фонетического упражнения, примерная продолжительность которого составляет 5 минут, были выбраны по три минимальные пары слов для трех пар звуков, которые вызывают у учащихся трудности (см. 1.2.2.):

1. /v/ – /w/: wine - vine, veal - wheel, while – vile;
2. /dr/ – /tr/: try - dry, drew - true, trunk - drunk;
3. /pr/ – /pl/: place - praise, prone - plane, play - prey.

Преподаватель дважды зачитывает последовательность из 18 отдельных слов, по шесть слов для каждой пары звуков. Задача студентов отметить в раздаточном материале, какой именно звук из пары они слышат в каждом случае (см. Приложение 3). Затем, преподаватель вновь зачитывает последовательность слов, чтобы учащиеся повторили услышанное. Цель данного рецептивного и имитативного подготовительного упражнения состоит в формировании слухо-произносительных навыков учащихся, что впоследствии поможет успешно участвовать в диалоге, а также правильно воспринимать англоязычную речь. Данное упражнение подготавливает учащихся к восприятию

аутентичной англоязычной речи в следующем упражнении и использованию данных звуков в выражениях в устном общении.

Демонстрационный этап I.

Упражнение 2. (см. Приложение 4)

Задание на демонстрационном этапе заключается в просмотре учащимися первого отрывка фильма продолжительностью 3 минуты. Во время просмотра учащиеся отмечают в транскрипте услышанное слово из двух вариантов (urgent/ugly, please/promise, praise/place, clad/cradle, this way/in vain). Данное подготовительное упражнение нацелено на формирование рецептивных навыков восприятия англоязычной речи на слух, в особенности звуков, вызывающих трудности у студентов из КНР. Видеозапись проигрывается дважды. На выполнение данного задания отводится около 8 минут.

Последемонстрационный этап I.

Упражнение 3 (см. Приложение 5).

На последемонстрационном этапе, для выполнения лексического языкового упражнения примерной продолжительностью 7 минут, учащиеся вновь обращаются к транскрипту первого эпизода фильма. В данном транскрипте учащимся необходимо ответить на вопросы, связанные с выражениями, выделенными жирным шрифтом (I don't want you...; I don't care; Of course, I do; For a number of reasons. The main one is...; That's why I had to; Is that so?; If you shouldn't be ..., then why are you doin' it?; Anyway, ...). Задача учащихся - сопоставить данные выражения с контекстными ситуациями их использования. Целью данного подготовительного упражнения является актуализация полученных ранее знаний учащихся, связанных с шаблонными фразами, которые будут далее использованы в диалоге. В рамках следующего упражнения продолжается отработка речевых клише, изученных ранее.

Последемонстрационный этап I и преддемонстрационный этап II.

Упражнение 4 (см. Приложение 5).

Следующее задание является промежуточным между последемонстрационным этапом для первого отрывка фильма и преддемонстрационным этапом для следующего отрывка. Это лексическое упражнение заключается в соотнесении речевых клише (Frankly speaking...; How do you feel about that?; I can't agree more; Could you specify/clarify that, please?; Is that so?; If you think/say so, then why are you...?; For a number of reasons. The main one is... Another one is...; How's your studying/work getting along?; Exactly/Definitely; I have the impression that...) с ситуацией, в которой они могут употребляться. Данное подготовительное задание, примерная продолжительность которого составляет 6 минут, нацелено на повторение услышанных в видеозаписи, а также изученных ранее разговорных фраз, которые могут быть использованы в устном общении.

Демонстрационный этап II.

Упражнение 5 (см. Приложение 6).

На демонстрационном этапе, основанном на втором эпизоде из фильма длительностью 2 мин. 27 сек, учащимся необходимо заполнить пропуски в раздаточном материале теми словами (That'll do; I want you...; I tell you...; How's your ... getting along?; ..., won't you?; What's the matter?; I sure meant no harm), которые они услышат в видеозаписи. Видео демонстрируется дважды, на выполнение задания отводится 7 минут. Цель данного упражнения состоит в развитии рецептивных навыков, а также знакомстве с лексикой, которая может быть применима в последующем диалоге.

Последемонстрационный этап II.

Упражнение 6 (см. Приложение 7).

Задача учащихся применить речевые клише, которые были изучены и актуализированы в предыдущих заданиях, в парах обсуждая данные им вопросы, связанные с содержанием экранизации и самого романа:

– What impression did the episodes make on you? How is it different from the book?

– Were any important details omitted from the film? Were you the director, would you omit/add something to the episodes?

– How do you think the outcome of the scene with the country men would be different if the children hadn't appeared? Why?

Учащиеся поочередно задают друг другу вопросы и каждый раз используют минимум 2 различные фразы для ведения диалога из Упр. 4 (см. Приложение 5). Данное продуктивное условно-коммуникативное упражнение направлено на формирование коммуникативных умений, а также отработку изученных выражений в рамках диалогического единства как сочетания реплики-стимула и реплики-реакции на данный стимул (см. 1.2.1.). Примерная продолжительность выполнения данного упражнения составляет 15 минут.

Упражнение 7 (см. Приложение 7).

В процессе выполнения последнего продуктивного речевого упражнения в малых группах учащиеся обсуждают утверждение, связанное с темой просмотренных фрагментов (“We must work together to ensure the equitable distribution of wealth, opportunity, and power in our society.” – NELSON MANDELA), применяя как минимум 6 различных шаблонных фраз для ведения беседы на английском языке. Целью данного задания является применение повторенного и изученного лексического материала в рамках обсуждения заданной темы. При устном взаимодействии учащихся формируется микродиалог как совокупность реплик, объединенных ситуацией общения (см. 1.2.1.). На данное упражнение отводится 10-15 минут. В рамках Упр. 6 и 7 учащиеся учатся применять основные коммуникативные стратегии (смена ролей участников общения – “turntaking”, сотрудничество – “cooperating”, обращение с просьбой о разъяснении – “asking for clarification”) (см. 1.1.), совершенствуют коммуникативные умения.

Таким образом, решение выявленных проблем при обучении диалогической речи возможно посредством внедрения экранизации

художественного произведения в учебный процесс. В частности, была предложена система из 7 упражнений на материале двух эпизодов из экранизации романа Х. Ли «Убить пересмешника» в рамках занятия по домашнему чтению с учащимися из КНР. В процессе выполнения упражнений происходит коррекция произношения, актуализируются изученные речевые клише, формируются основные умения устной коммуникации (умения реплицирования, взаимодействия, восприятия и понимания речи на слух, компенсаторные и конструктивно-технические), а также отрабатываются стратегии устного общения (смена ролей участников общения, сотрудничество, обращение с просьбой о разъяснении).

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II

Подводя итоги главы, можно заключить:

1. Результаты анкетирования 51 респондента показали, что дистанционный формат обучения является для них более сложным по сравнению с живым учебным общением. Наибольшие проблемы вызывают необходимость проявить инициативу и поддержать ход беседы.

2. Среди аспектов, способствующих повышению эффективности формирования умений устной речи, участниками опроса выделены следующие: применение текстовых, аудиовизуальных и визуальных опор; спонтанное устно-речевое общение (обсуждение заданной темы) в качестве среды для развития коммуникативных умений; использование шаблонных фраз.

3. Результаты педагогического наблюдения показали, что умение использовать речевые клише, фразовые глаголы, а также артикуляция определенных звуков (сочетание звонких и глухих взрывных согласных с сонорными, фонемы /v/ и /w/) требуют повышенного внимания при обучении студентов из КНР устному общению. Значительно более успешным оказывалось обсуждение, охватывающее личный опыт учащихся.

4. Лингводидактический потенциал как романа Х. Ли «Убить пересмешника», так и одноименной экранизации заключается в многообразии тем, которые по сей день активно обсуждаются в ситуациях реального общения. Условиями эффективного применения аутентичного видеоматериала в рамках учебного процесса являются учет уровня знаний учащихся, четкая формулировка заданий и побуждение учащихся к активному и ответственному овладению языком.

5. В качестве методических рекомендаций для совершенствования коммуникативных умений учащихся из КНР предложен комплекс из семи упражнений на материале двух эпизодов из экранизации романа Х. Ли

«Убить пересмешника» в рамках занятия по домашнему чтению, разделенный на три этапа общей продолжительностью ок. 60 мин. Среди упражнений присутствуют все три типа упражнений по обучению диалогической речи (подготовительные, условно-коммуникативные, речевые). В процессе выполнения комплекса заданий отрабатываются речевые клише, способствующие успешному ведению диалога, корректируется артикуляция вызывающих у учащихся трудности фонем (/v/, /w/, сочетания взрывных и сонорных согласных), совершенствуются основные коммуникативные умения (умения реплицирования, взаимодействия, восприятия и понимания речи на слух, компенсаторные и конструктивно-технические) и владение стратегиями устного общения (смена ролей участников общения, сотрудничество, обращение с просьбой о разъяснении).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данная работа посвящена решению проблем обучения студентов из КНР устному общению при помощи экранизации художественного произведения. В результате проведенного исследования были решены поставленные задачи. Прежде всего, изучено современное понятие диалогической речи, основная черта которого - его коммуникативная составляющая. Основными стратегиями устного общения являются смена ролей участников общения (“turntaking”), сотрудничество (“cooperating”), а также обращение с просьбой о разъяснении (“asking for clarification”). В следующем разделе выделены основы обучения устному общению и особенности, связанные с обучением данному аспекту языка в условиях трилингвизма. Обучение в условиях трилингвизма опирается на следующие принципы: принцип коммуникативной, когнитивной, интеркультурной направленности и учета уровней владения языком. Самыми значимыми умениями успешной коммуникации являются: умения реплицирования и взаимодействия, компенсаторные и конструктивно-технические умения, а также умения восприятия и понимания речи на слух. Эти умения развиваются с помощью системы упражнений по развитию умений устной интеракции, включающей в себя подготовительные, условно-речевые и речевые упражнения. К особенностям освоения студентами из КНР английского языка относятся предпочтение некоммунитивного формата освоения языка, неготовность к иноязычному спонтанному общению, формирование интерязыка как промежуточной системы между родным и изучаемым языком. При этом они сталкиваются со следующими трудностями: отличия между изучаемым и родным языком (принадлежность к разным языковым семьям, вид письменности, принятый в языке, фонологические различия), фонологические трудности (артикуляция сочетаний звонких и глухих взрывных с сонорными согласными фонемами, фонемы /v/ и /w/), а также умения поддержания

беседы и использования речевых клише в устном общении. Эффективность применения аутентичных видеоматериалов при развитии навыков устной коммуникации заключается в повышении мотивации учащихся к речевой деятельности, снижении «аффективного фильтра» по Крашену, погружении в ситуацию реального общения, знакомстве как с речевым поведением, так и с невербальными особенностями выражения в процессе общения носителей языка. Наравне с этим, выделяются условия, соблюдение которых обеспечивает успешность использования подобного материала: соответствие уровню владения иностранным языком учащихся, использование видеоматериала в меру и в подходящий момент, сопровождение демонстрации материала четкой инструкцией для учащихся.

Практическая часть работы посвящена разработке методических рекомендаций по использованию экранизации романа Х. Ли «Убить пересмешника» на основе проведенного анкетирования и педагогического наблюдения. Анкетирование, проведенное среди преподавателей и студентов, занимающихся английским языком или русским языком как иностранным, было посвящено процессу обучения устной коммуникации. Его результаты показали, что основные трудности у учащихся вызывают дистанционный формат обучения, необходимость проявить инициативу и поддерживать ход беседы. В свою очередь следующие моменты способствуют эффективности обучения: текстовые, аудио-визуальные и визуальные опоры; спонтанность устно-речевого общения; использование шаблонных фраз в диалоге.

Чтобы предложить эффективные для данной группы обучающихся методические рекомендации, были проведено педагогическое наблюдение устно-речевой коммуникации студентов. Результаты наблюдения выявили аспекты устного общения, которые требуют большего внимания в процессе обучения: артикуляция определенных звуков (сочетаний звонких и глухих

взрывных с сонорными согласными, фонемы /v/ и /w/), использование речевых клише, фразовых глаголов.

Поиск путей устранения обнаруженных трудностей позволил сформулировать методические рекомендации использования экранизации романа Х. Ли «Убить пересмешника» при обучении диалогической речи студентов из КНР. Предложенный комплекс из семи заданий, разделенных на этапы в зависимости от ступени работы с двумя фрагментами одноименной экранизации романа, решает следующие задачи: корректируется артикуляция вызывающих у учащихся трудности фонем; отрабатываются речевые клише, способствующие успешному ведению диалога; совершенствуются коммуникативные умения (умения реплицирования, взаимодействия, восприятия и понимания речи на слух, компенсаторные и конструктивно-технические) учащихся в ходе применения полученных знаний в устном взаимодействии.

Перспективы дальнейшего исследования видятся в совершенствовании процесса обучения при помощи максимального приближения условий учебного взаимодействия к условиям реального общения, а также эффективной адаптации к условиям дистанционного обучения посредством существующих и будущих технических инноваций.

Список использованной литературы

1. Акоста В.Е. Психолингвистический феномен «Положительный перенос» в свете овладения вторым иностранным языком // Социально-экономические явления и процессы, 2012. №1(035). С. 277-280.
2. Банникова Л. С., Кошман Д. М. Методы активного обучения как средство формирования умений диалогической речи учащихся в процессе изучения иностранного языка // Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя І. П. Шамякіна, 2012. С. 68 – 73.
3. Барышников Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. М., 2003. 160с.
4. Бедарева А.В. Астапенко Е.В. Особенности обучения студентов из КНР дисциплине “Иностранный язык - английский” // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, 2019. С. 29-36.
5. Бричева М.М., Берсирова С.А., Нещеретова Т.Т., Сасина С.А., Схаляхо Е.Н. Использование художественных фильмов в процессе обучения иностранным языкам // The Scientific Heritage, 2020. С. 38-40.
6. Бурина Е.В. Современные принципы обучения второму иностранному языку // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика, 2013. №4. С. 103-108.
7. Долженко Ю.Ю., Позднякова А.С. Онлайн-анкетирование как современный и эффективный способ исследования // ТДР, 2015. №1. С.109-110.
8. Иванова Т.В., Киреева З.Р., Сухова И.А. Технологии и методики обучения иностранным языкам: учебное пособие для студентов направления подготовки «Филологическое образование». Часть I. Уфа: Изд-во БГПУ, 2009. 196 с.
9. Камянова Т.Г. Успешный английский. Системный подход к изучению иностранного языка. М.: Эксмо, 2017. 480 с.

10. Караол Л.С. Коммуникативные упражнения в обучении диалогической речи // Вестник Тувинского государственного университета. Педагогические науки, 2011. С. 100-104.
11. Китросская И. И. Некоторые вопросы методики обучения второму иностранному языку в свете психолингвистического анализа явления переноса: Дис.... канд. пед. наук. М., 1970. 29 с.
12. Корытная М. Л., Михайлова С. Е. Дидактические возможности использования аутентичных материалов в практике преподавания иностранного языка // Бюллетень науки и практики, 2019. Т.5. №6. С. 490-493.
13. Маслова В.П., Воронцова Е.В. Художественные видеоматериалы и их применение в обучении диалогической речи // Политехническая весна. Гуманитарные науки: Материалы Всероссийской научно-практической студенческой конференции. СПб, 2020. 302 с.
14. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А. А. Миролюбова. Обнинск: Титул, 2010. 464 с.
15. Мясникова С.В. Особенности обучения китайских студентов английскому языку в высшей школе // Азимут научных исследований: педагогика и психология, 2017. Т. 6. № 3(20). С. 152-154.
16. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Параметры аутентичного учебного текста // Иностранные языки в школе, 1999. № 1. С. 18-23.
17. Пахонина Е.В. К проблеме дистанционной коммуникации // Международный научно-исследовательский журнал, 2020. С. 64-68.
18. Самохин И. С., Караванова Л. Ж., Мыльцева М. В. Использование художественных фильмов на занятиях по английскому языку в школе и вузе // Концепт, 2019. №8. С. 40-49.
19. Сафонова В.В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // Евразийский форум: научный журнал, 2010. № 1(2). С. 181-196.

20. Сергеев А.Н., Субач Т.В. Разработка системы онлайн-анкетирования на сайте образовательной организации // Бюллетень науки и практики, 2017. № 8 (21). С. 270-274.
21. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи. Киев: Радянська школа, 1989. 158 с.
22. Современные проблемы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков: Сборник Материалов XLVIII Международной филологической научной конференции / Санкт-Петербургский государственный университет, Филологический факультет. СПб: ЛЕМА, 2019. 188 с.
23. Солиева М. А. Использование видеоматериалов для формирования коммуникативной компетенции учащихся на уроках английского языка // Молодой ученый, 2015. № 10 (90). С. 1289-1291.
24. Трубицина О.И., Алина И.А., Колядко С.В., Мартыненко Л.Г., Переверткина М.С., Савельева И.Ф., Шегай Н.А. Методика обучения иностранному языку. М.: «Издательство ЮРАЙТ», 2017. 384 с.
25. Шепеленко Т.М. Психологические аспекты изучения иностранных языков // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики, 2017. №1. С. 117-125.
26. Шер, Д. К. Метод онлайн-анкетирования в исследованиях эффективности речевого воздействия // Язык и мир изучаемого языка, 2013. № 4. С. 76-83.
27. Щукин А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке: учеб. пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. М.: Икар, 2011. 454 с.
28. Ellis R. Task-based research and language pedagogy // Task-based language teaching: A reader, 2009. P. 109–129.
29. Han F. Pronunciation Problems of Chinese Learners of English // ORTESOL, 2013. V. 30. P. 26-30.

30. Krashen S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981. 151 p.
31. Lavitskaya Y., Zagorodnyuk A. Acquisition of English onset consonant clusters by L1 Chinese speakers // *English Pronunciation Instruction: Research-based insights*, 2021. V.11. P. 255-278.
32. Liu M., Jackson J. An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety // *The Modern Language Journal*, 2008. V. 92. P. 71-86.
33. Mak B. An exploration of speaking-in-class anxiety with Chinese ESL learners // *System*, 2011. V. 39 P. 202-214.
34. Petrenko L.A., Philippov M.N. Using video materials in teaching foreign language // *Вестник науки и образования Северо-Запада России*, 2017. Т.3, №3. С.1-7.
35. Schonland A. M., Williams P. W. Using the Internet for Travel and Tourism Survey Research: Experiences from the Net Traveler Survey // *Journal of Travel Research*, 35(2), 1996. P. 81-87.
36. Tien C. English speaking anxiety in EFL university classrooms // *European Journal of English Language Teaching*, 2018. P. 21–34.
37. Watt J. Using the Internet for Quantitative Survey Research // *Quirk's Marketing Research Review*, June-July, 1997 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.quirks.com/articles/using-the-internet-for-quantitative-survey-research> – Загл. с экрана. (Дата обращения: 27.01.2022).

Обучение диалогической речи

1) Укажите, пожалуйста, сведения о себе. Вы:

- изучаете английский язык
- преподаете английский язык
- изучаете русский язык как иностранный
- преподаете русский язык как иностранный

2) Ваш пол: Мужской/Женский.

3) Ваш возраст:

1. до 18
2. от 18 до 30
3. от 31 до 40
4. от 41 до 55
5. старше 55

4) Какие задания по практике устной речи Вы даете студентам / выполняете?

- Обсуждение заданной темы;
- Воссоздание ситуации естественного общения (диалог, интервью и др.);

5) Оцените эффективность следующих упражнений для развития диалогических / коммуникативных умений по шкале от 1 до 5, где 1 - совсем не эффективно, 5 - очень эффективно:

1/2/3/4/5 Неформальное обсуждение заданной темы

1/2/3/4/5 Воссоздание ситуации естественного общения

1/2/3/4/5 Отработка произношения и интонации

1/2/3/4/5 Отработка грамматического и лексического материала

1/2/3/4/5 Отработка реакции на реплику собеседника

1/2/3/4/5 Упражнения с определенной ситуацией

б) Расставьте в порядке возрастания важности следующие особенности устного формата общения, начиная наиболее важной и заканчивая представляющей наименьшую важность:

- Разнообразие и правильность грамматики и лексики
- Логичность высказывания
- Правильность интонации
- Использование речевых клише
- Применение мимики, жестов
- Постоянное обращение к собеседнику
- Понимание содержания высказываний

7) Оцените по шкале от 1 до 5 (где 1 - абсолютно неважно, 5 - абсолютно необходимо) важность следующих умений, необходимых для успешного устного общения:

1/2/3/4/5 выражать свою точку зрения

1/2/3/4/5 анализировать информацию, предоставленную собеседником

1/2/3/4/5 побуждать собеседника к продолжению общения

1/2/3/4/5 выбрать подходящее слово / грамматическую конструкцию

1/2/3/4/5 использовать догадку для понимания собеседника

8) Оцените трудность следующих умений устного общения от 1 до 5 (где 1 - не представляет трудности, 5 - составляет значительную трудность):

1/2/3/4/5 Поддерживать диалог

1/2/3/4/5 Проявлять инициативу в общении

1/2/3/4/5 Включиться в беседу на знакомую тему

1/2/3/4/5 Использовать шаблонные фразы

1/2/3/4/5 Попросить уточнить непонятую информацию

1/2/3/4/5 Задать уточняющие вопросы

1/2/3/4/5 Оценивать заинтересованность собеседника в общении

9) Отметьте, каким образом Вы чаще всего стараетесь поддержать диалог:

- предоставляя слово каждому участнику общения
- реагируя на мнение собеседника
- поддерживая собеседника в случае затруднений
- обращаясь с уточняющими вопросами и просьбами

10) По сравнению с живым учебным общением дистанционный формат для Вас/Ваших студентов:

- Труднее
- Проще
- Не отличается

11) Оцените по шкале от 1 до 5 (где 1 - абсолютно неважно, 5 - абсолютно необходимо) важность опор для развития диалогических умений (в дистанционном формате)?

1/2/3/4/5 Картинки

1/2/3/4/5 Диаграммы / графики

1/2/3/4/5 Видео

1/2/3/4/5 Текст

Таблица 1 – Анализ педагогического наблюдения
 Оценка аспектов устного общения по 5-бальной шкале, где 1 – аспект отсутствовал/был проявлен на минимальном уровне, 5 - максимально проявлен/отлично

?	Длительность записи	Номер группы / канал, в котором работали студенты	Количество участников общения	Инициатива в общении	Интерьер-язык + родной язык	Спонтанная речь	Артикуляция определенных англ. звуков	Использование шаблонов фраз	Поддержание беседы	Использование фразовых глаголов	Достижение коммуникативной цели
1	5.48	Гр.1/А	3	3	3	3	3	1	2	1	3
2	6.19	Гр.1/А	2	3	4	3	2	2	3	1	3
3	4.03	Гр.1/В	3	4	2	4	3	3	5	2	4
4	3.22	Гр.1/В	3	5	4	4	4	2	4	1	4
5	4.42	Гр.1/В	3	4	2	3	3	2	4	2	3
6	8.27	Гр.2/А	3	3	2	1	1	1	2	1	2
7	1.46	Гр.2/А	3	2	3	2	2	2	3	1	2
8	3.02	Гр.2/А	3	2	3	2	1	1	3	1	2
9	3.13	Гр.2/А	3	2	2	1	1	2	2	2	2
10	3.25	Гр.2/А	3	2	3	2	2	2	1	1	2
11	15.56	Гр.2/В	3	2	4	3	2	2	3	1	3
12	6.52	Гр.2/В	3	3	3	2	2	1	2	1	2
13	2.54	Гр.2/В	3	1	5	1	2	1	1	1	1
14	7.03	Гр.2/В	3	3	4	3	3	1	2	1	3
15	10.14	Гр.3/А	4	2	4	2	3	1	2	1	3
16	9.56	Гр.3/В	4	2	2	3	2	2	1	1	2
17	15.48	Гр.4/А	5	1	4	2	2	2	1	1	2
18	2.41	Гр.5/А	3	3	4	3	2	2	2	1	3
19	4.30	Гр.3/А	3	3	5	4	3	3	3	2	4
20	2.02	Гр.1/А	3	4	4	3	3	3	2	2	3
21	5.15	Гр.1/А	3	3	3	4	3	2	2	1	3
22	6.37	Гр.1/А	3	3	3	3	4	3	3	3	3
23	15.08	Гр.1/А	3	4	2	3	3	3	3	2	4
24	5.49	Гр.1/А	3	4	4	4	4	3	4	2	4
25	2.24	Гр.1/А	3	4	5	5	4	3	4	1	4

26	5.20	Гр.1/А	3	4	4	4	4	3	4	3	5
27	4.10	Гр.1/А	3	4	4	3	3	2	3	1	3
28	6.36	Гр.1/В	2	3	3	2	3	2	4	1	3
29	4.21	Гр.2/А	3	2	2	1	3	1	1	1	2
30	7.01	Гр.3/А	3	4	3	3	4	3	4	3	4
			Общая сумма	89	100	83	81	61	80	43	88

Упражнение 1.

Choose the right sound (combination of sounds) you hear in the beginning of each word:

- 1) w – v
- 2) w – v
- 3) w – v
- 4) w – v
- 5) w – v
- 6) w – v
- 7) dr – tr
- 8) dr – tr
- 9) dr – tr
- 10) dr – tr
- 11) dr – tr
- 12) dr – tr
- 13) pr – pl
- 14) pr – pl
- 15) pr – pl
- 16) pr – pl
- 17) pr – pl
- 18) pr – pl

Answers:

1)w, 2)v, 3)v, 4)v, 5)w, 6)v, 7)tr, 8)dr, 9)dr, 10)tr, 11)tr, 12)dr, 13)pl, 14)pr, 15)pr, 16)pl, 17)pl, 18)pr

Упражнение 2.

Choose the correct word/sound you hear:

SCOUT Atticus, do you defend niggers?

ATTICUS **Of course, I do.** And don't say "nigger", Scout.

SCOUT I didn't say it, Cecil Jacobs did. **That's why I had to** fight him.

ATTICUS **I don't want you** fighting, Scout.

SCOUT I had to, Atticus, he –

ATTICUS **I don't care** what the reasons are. I forbid you to fight.

SCOUT Yes.

ATTICUS **Anyway**, I'm simply defending a negro, Tom Robinson. Scout, you aren't old enough to understand some things yet, but there's been some high talk around town to the effect that I shouldn't do much about defending this man.

SCOUT **If you shouldn't be** defending him, **then why are you doin' it?**

ATTICUS **For a number of reasons. The main one is**, if I didn't, I couldn't hold up my head in town. I couldn't even tell you or Jem not to do something again. Scout, you're going to hear some (urgent/ugly) talk about this at school, but I want you to (please/promise) me you'll do one thing for me. That you won't get into fights over it, no matter what is said to you.

SCOUT Yes.

///

SCOUT What are you doing?

JEM Walking like an Egyptian. We were studying about them in School. Teacher says we wouldn't be no (praise/place) without them.

SCOUT **Is that so?**

JEM The (clad/cradle) of civilization. They invented embalming and toilet paper.

JEM That's wrong, Scout. You do your feet (this way/in vain).

Answers:

SCOUT Atticus, do you defend niggers?

ATTICUS Of course, I do. And don't say "nigger", Scout.

SCOUT I didn't say it, Cecil Jacobs did. That's why I had to fight him.

ATTICUS I don't want you fighting, Scout.

SCOUT I had to, Atticus, he –

ATTICUS I don't care what the reasons are. I forbid you to fight.

SCOUT Yes.

ATTICUS Anyway, I'm simply defending a negro, Tom Robinson. Scout, you aren't old enough to understand some things yet, but there's been some high talk around town to the effect that I shouldn't do much about defending this man.

SCOUT If you shouldn't be defending him, then why are you doin' it?

ATTICUS For a number of reasons. The main one is, if I didn't, I couldn't hold up my head in town. I couldn't even tell you or Jem not to do something again. Scout, you're going to hear some **ugly** talk about this at school, but I want you to **promise** me you'll do one thing for me. That you won't get into fights over it, no matter what is said to you.

SCOUT Yes.

///

SCOUT What are you doing?

JEM Walking like an Egyptian. We were studying about them in School. Teacher says we wouldn't be no **place** without them.

SCOUT Is that so?

JEM The **cradle** of civilization. They invented embalming and toilet paper.

JEM That's wrong, Scout. You do your feet **this way**.

Упражнение 3.

Look at the expressions in bold and answer the questions:

1. What words are used by the speaker to express his/her attitude/opinion?
2. What expressions are used to react to some statement/question? Is this reaction positive/negative?
3. What words are used to give reasons for something?
4. What words are used to clarify some unclear information?
5. What words are used to change the topic of the conversation?

Answers:

1. I don't want you...; I don't care.
2. Of course, I do.
3. For a number of reasons. The main one is...; That's why I had to.
4. Is that so?; If you shouldn't be ..., then why are you doin' it?
5. Anyway.

Упражнение 4.

Which expressions from the box could be used to:

- express your opinion
- find out your partner's opinion/keep the conversation going
- agree with your partner's point of view
- confirm information that is not quite clear
- explain the causes of your actions

1. Frankly speaking...

- | | |
|-----|---|
| 2. | How do you feel about that? |
| 3. | I can't agree more. |
| 4. | Could you specify/clarify that, please? |
| 5. | Is that so? |
| 6. | If you think/say so, then why are you...? |
| 7. | For a number of reasons. The main one is... Another one is... |
| 8. | How's your studying/work getting along? |
| 9. | Exactly/Definitely! |
| 10. | I have the impression that... |

Answers:

- express your opinion (Frankly speaking...; I have the impression that...)

- find out your partner's opinion/keep the conversation going

(How do you feel about that?; If you think/say so, then why are you...?;

How's your studying/work getting along?)

- agree with your partner's point of view (I can't agree more;

Exactly/Definitely!)

- confirm information that is not quite clear (Could you specify/clarify that, please?; Is that so?)

- explain the causes of your actions (For a number of reasons. The main one is... Another one is...)

Упражнение 5.

Fill in the gaps with the words you hear:

SCOUT Hey, Atticus.

ATTICUS Jem, go home. And take Scout and Dill out with you.

ATTICUS Son, I said go home.

JEM No, sir.

MAN Well, I'll send him home.

SCOUT Don't you touch him. I said let him go.

ATTICUS ____ ____, Scout.

SCOUT Ain't nobody gonna do Jem that way.

MAN All right, get 'em outa here, Mr. Finch.

ATTICUS Jem, ____ ____ ____ to please leave.

JEM No, sir.

ATTICUS Jem.

JEM ____ ____ ____ I ain't goin'...

SCOUT Hey, Mr. Cunningham... I said, hey, Mr. Cunningham. ____ ____
 ____ entailment ____ ____? Don't you remember me, Mr. Cunningham? I'm Jean
 Louise Finch. You brought us some hickory nuts one early morning, remember?
 We had a talk. I went and got my daddy to come out to thank you. I go to school
 with your boy. I go to school with Walter. He's a nice boy. Tell him "hey" for me,
 ____ ____? You know something, Mr. Cunningham, entailments are bad.
 Entailments - -- Atticus, I was just sayin' to Mr. Cunningham that entailments
 were bad, but not to worry, it takes a long time sometimes. What's ____ ____?
 ____ ____ meant no harm, Mr. Cunningham.

CUNNINGHAM No harm taken, young lady. I'll tell Walter you said "hey".
 Let's get out of here. Let's go, boys.

Answers:

SCOUT Hey, Atticus.

ATTICUS Jem, go home. And take Scout and Dill out with you.

ATTICUS Son, I said go home.

JEM No, sir.

MAN Well, I'll send him home.

SCOUT Don't you touch him. I said let him go.

ATTICUS **That'll do**, Scout.

SCOUT Ain't nobody gonna do Jem that way.

MAN All right, get 'em outa here, Mr. Finch.

ATTICUS Jem, **I want you** to please leave.

JEM No, sir.

ATTICUS Jem.

JEM **I tell you** I ain't goin'...

SCOUT Hey, Mr. Cunningham... I said, hey, Mr. Cunningham. **How's your entailment gettin' along?** Don't you remember me, Mr. Cunningham? I'm Jean Louise Finch. You brought us some hickory nuts one early morning, remember? We had a talk. I went and got my daddy to come out to thank you. I go to school with your boy. I go to school with Walter. He's a nice boy. Tell him "hey" for me, **won't you?** You know something, Mr. Cunningham, entailments are bad. Entailments - -- Atticus, I was just sayin' to Mr. Cunningham that entailments were bad, but not to worry, it takes a long time sometimes. What's **the matter? I sure meant** no harm, Mr. Cunningham.

CUNNINGHAM No harm taken, young lady. I'll tell Walter you said "hey". Let's get out of here. Let's go, boys.

Упражнение 6.

Take turns discussing the following questions:

What impression did the episodes make on you? How is it different from the book? Were any important details omitted from the film?

Were you the director, would you omit/add something to the episodes?

How do you think the outcome of the scene with the country men would be different if the children hadn't appeared? Why?

Use at least 2 lexical items from exercise 4!

Упражнение 7.

Now, use at least 6 expressions from the previous exercises while discussing the following statement and expressing your opinion:

“We must work together to ensure the equitable distribution of wealth, opportunity, and power in our society.” – NELSON MANDELA