МИНОБРНАУКИ РОССИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САМАРСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ АКАДЕМИКА С. П. КОРОЛЕВА»

На правах рукописи

ТАНЧУК АНАСТАСИЯ СЕРГЕЕВНА

ДИСКУРСИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ВЕБИНАРОВ ПО ОБУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Специальность 10.02.04 – германские языки

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата филологических наук

Научный руководитель –
кандидат филологических наук,
профессор А.А. Харьковская

Самара, 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ..... 4

ГЛАВА 1. РОЛЬ И МЕСТО АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ВЕБИНАРОВ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ..... 14

1.1. Особенности образовательного дискурса в системе институциональных дискурсов... 14

1.1.1. Определение понятия «дискурс» в современной науке о языке..... 14

1.1.2. Типология дискурса: модусы дискурса и особенности статусно-ориентированного дискурса..... 17

1.1.2. Общие характеристики и особенности англоязычного образовательного дискурса . 23

1.2. Роль интернет- дискурса в формировании языковой и ценностной парадигмы в обществе в современном социуме 28

1.2.1. Интернет-дискурс: подходы к определению понятия, отличительные черты и свойства..... 28

1.2.2. Общие характеристики англоязычного интернет-дискурса на современном этапе его развития 32

1.3. Взаимодействие междискурсивных маркеров в современном виртуальном образовательном пространстве 38

1.3.1. Теоретические и прикладные аспекты интердискурсивности в современных работах отечественных и зарубежных исследователей 38

1.3.2. Научное осмысление современного дискурсивного пространства в терминах лингвосинергетического подхода..... 41

1.3.3. Роль интернет-дискурса в эволюции парадигмы виртуального образовательного (педагогического) дискурса..... 45

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1..... 49

ГЛАВА 2. АНГЛОЯЗЫЧНЫЙ ВЕБИНАР ПО ОБУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ..... 53

2.1 Особенности англоязычного вебинара как нового жанра виртуального педагогического дискурса..... 53

2.2. Семантическое пространство названий вебинаров по обучению английскому языку 63

2.3. Лексические особенности текстов англоязычных вебинаров по обучению английскому языку..... 77

2.4. Дискурсивные маркеры организации информации в тексте англоязычного вебинара по обучению английскому языку..... 89

2.5. Структурно-композиционные особенности англоязычного вебинара по обучению английскому языку..... 97

2.6. Когнитивно-прагматические характеристики англоязычного вебинара по обучению английскому языку..... 112

2.7. Лингвосинергетический потенциал англоязычных вебинаров по обучению английскому языку..... 139

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2 ..... **143**
ЗАКЛЮЧЕНИЕ **146**
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ **154**
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ ВЫБОРКИ **171**
ПРИЛОЖЕНИЕ **186**

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность научного проекта, посвященного осмыслению и систематизации маркеров современного англоязычного образовательного пространства в формате вебинаров по обучению английскому языку, предопределяется тем, что в процессе глобализации и активного развития современных информационных технологий происходит постоянное обновление языковой среды, что сопровождается появлением жанров, отражающих ключевые параметры англоязычной образовательной интернет-коммуникации. Именно эти факторы служат базовой платформой для внедрения в систему традиционного образования новых методов и средств, обеспечивающих совершенствование современного образовательного процесса посредством освоения интернет - информации. В наши дни в интернет-пространстве существует множество образовательных порталов, сайтов, блогов, аккаунтов и т.п. ресурсов, ориентированных на обучение иностранному языку, взаимодействующих и постоянно обновляющихся в связи с новыми реалиями и потребностями современного мира глобализации. Значительную роль в пополнении ресурсной образовательной базы сегодня играет обострение санитарно-эпидемиологической обстановки в мире, что требует совершенствования лингвистического обеспечения многочисленных проектов по обучению языку международного общения - английскому. Это является убедительным стимулом для научного осмысления англоязычного интернет-дискурса, который обеспечивает эффективные пути и способы использования интернет-ресурсов в современной образовательной парадигме [Kharkovskaya, Ponomarenko, Rudyuk 2017, P. 74; Харьковская 2012].

Одним из наиболее востребованных средств виртуальной учебной коммуникации в современных условиях по праву считается вебинар. Его популярность как способа обучения обусловлена целым рядом факторов, среди которых особое место занимают аудио- и видео-материалы, обеспечивающие аутентичное звуковое сопровождение, которое создает адекватные условия для обучения корректному произношению, что представляется исключительно важным при обучении английскому языку в терминах его вариантных

разновидностей. С другой стороны, живое общение с аудиторией обучающихся объективно диктует свой режим работы как с лингвистическими, так и с экстралингвистическими аспектами информационного учебного контента вебинаров [Lester, Gabriel, 2017]. Собственно вербальные маркеры коммуникации в рамках обучающих вебинаров предполагают активную работу с вокабуляром и грамматикой английского языка на уровне нормативных стандартов современного английского языка, в то время как лингвокультурологическая и невербальная составляющие вебинара традиционно опираются на сопроводительные видео-информационные источники [Stacey, 2017; Michelson, Álvarez, 2016].

Из этого с очевидностью следует, что обучающие вебинары по английскому языку требуют разработки научно обоснованных схем для адекватного описания ключевых особенностей принципиально нового вида учебной коммуникации.

Вследствие того, что вебинар является широко востребованным жанром виртуального учебного дискурса [Гатина 2013, Сарайкина 2015, Исаева 2017], можно сказать, что тема настоящего исследования отличается достаточно **высокой степенью разработанности**, однако в большинстве работ по вышеназванной проблематике обычно обсуждаются и оцениваются прикладные параметры учебной коммуникации, что находит отражение в обмене практическим опытом как модераторами, так и участниками вебинаров [Герасименко 2012; Геркушенко 2013; Соломина 2014, Тленкопачева 2019; Фролов 2011; Щипицина 2019 Barnes, 2002; O'Dowd 2017; Verma, Singh 2010], в то время как научно-теоретическая база, обеспечивающая успешность того или иного занятия в формате вебинара, остается за пределами внимания исследователей. Именно этим обстоятельством подтверждается своевременность и целесообразность попытки полноценного анализа такого рода учебной коммуникации в терминах дискурс-анализа.

Пионерами в изучении текста с учетом его экстралингвистических факторов стали Э. Бенвенист, З. Харрис, М. Стаббс, которые и ввели в лингвистический обиход термин *дискурс.* Проблематикой дискурса и дискурс- анализа занимаются такие языковеды, как О.В. Александрова, Н.Д. Арутюнова, В.Н. Бабаян, Н.К.

Данилова, С.А. Данилова, В.З. Демьянков, В.И. Карасик, А.А. Кибрик, И.Э Клюканов, В.В. Красных, Е.С. Кубрякова, М.Л. Макаров и др. Вклад в изучение дискурса с позиций социолингвистики как сложного коммуникативного явления внесли Т.ван Дейк, Д. Кристалл, Н. Фэрклоу, П. Серио.

Исследованиями образовательного дискурса занимались многие специалисты в области практического обучения иностранному языку [Бочарникова, 2012; Бурмакина, 2010; Ежова, 2006; Кожемякин, 2010; Леденева, 2014; Михальская, 2006; Олешков, 2006; Пеньков, 2010; Харьковская, 2016; Цинкерман, 2012; Schleppegrell, 2004].

Со стремительным развитием информационных технологий и возникновением разнообразной интернет-среды, как места, в котором формируются новые ценности и возникают новые жанры общения, возрастающий интерес ученых к всестороннему исследованию интернет-дискурса как обновленной области современного знания очевиден. Так, определением и систематизацией особенностей новой коммуникативной среды активно занимаются Н.А. Ахренова, Е.Н. Галичкина, Е.И. Горошко, И.Н. Загоруйко. Проблеме классификации жанров интернет-коммуникации посвящены работы Л.Ю. Иванова, В.В. Красных, О.В. Лутовиновой, О.Н. Морозовой Л.Ю. Щипициной.

Среди работ, которые посвящены изучению когнитивно-прагматических аспектов различных типов обновленного интернет-дискурсивного пространства, следует отметить публикации, ориентированные на всестороннее изучение интердискурсивных параметров коммуникации, обеспечивающих целостность исследуемого р-пространства. Понятие интердискурсивности в плане систематизации его основных характеристик и свойств детально освещается в трудах – Е.В. Белогалазовой, Е.А. Бочарниковой, Н.К. Даниловой, С.А. Даниловой, Е.В. Чернявской, В.Д. Шевченко, W. Chaffe. В условиях реализации образовательных проектов, базирующихся на современных интернет-технологиях, по причине практически безграничного потенциала глобальной сети, позволяющего объединять учебную информацию из разных областей знаний,

понятие интердискурсивности получает, с одной стороны, расширенное толкование, а с другой, - обнаруживает способность отражать объективные тенденции к внедрению междициплинарной тематики и, соответственно, - к объективному сосуществованию интердискурсивных маркеров в рамках различных форматов учебной коммуникации, включая вебинары по обучению английскому языку.

С целью адекватной интерпретации алгоритма взаимодействия участников коммуникации, изучения способов вербального и невербального воздействия участников коммуникации друг друга для достижения максимального прагматического эффекта в рамках не только обычного общения, но и в контексте вебинаров по обучению английскому языку необходимо выделить коммуникативные стратегии и тактики, используемые участниками онлайн лекции и семинаров. Проблемой классификации и определением характеристик коммуникативных стратегий и тактик, с помощью которых данные стратегии реализуются занимаются П.М. Дайнеко, С.А. Дацюк, Е.А. Ковригина, А.В. Медведева.

Новым и набирающим популярность направлением исследования языка как открытой нелинейной системы, ориентированной на исследование способов, алгоритмов и результатов взаимодействия такой системы с окружающей средой (разными видами жизнедеятельности человека), занимается лингвосинергетика. Понятие лингвосинергетики и её ключевых параметров рассмотрено и детально описано в научных работах В.Г. Борботько, В.Г. Буданова, И.А. Германа, Е.Н. Князева, Л.В. Моисеенко, Е.В. Пономаренко, М. А. Самковой и др.

В ситуации глобализации и размытия культурных, географических и языковых границ обучение английскому языку как языку международного общения набирает все большую популярность. В результате, адаптируясь к условиям интернетизации, в дистанционном образовании появляются новые методики и технологии, а также новые коммуникативные жанры. К таким жанрам виртуального педагогического дискурса относится вебинар. Такой формат лекции, организованной с помощью интернет-технологий, с переходом большей части

образовательного процесса в интернет-пространство с целью внедрения дистантных форм обучения требует пристального внимания ученых, на что они постоянно указывают в своих работах [Герасименко, 2012; Геркушенко, Геркушенко, 2013; Гладкова, Кутепов, 2017; Пономаренко Е.В., 2012; Соломина, 2014; Сизов, 2017; Тленкопачева, 2019; Фролов, 2011; O'Dowd, 2017; Verma, Singh, 2010; Wang, 2008].

Научная новизна настоящего исследования обусловлена недостаточной изученностью такого нового жанра виртуального педагогического дискурса как вебинар. В работе впервые проводится комплексный анализ основных дискурсивных характеристик англоязычного вебинара по обучению английскому языку. Новым является не только описание основных языковых средств и коммуникативных стратегий, которые традиционно используются участниками вебинара, но и попытка описать вебинар как явление интердискурсивного характера в терминах дискурс-анализа и лингвосинергетики.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что исследование вносит вклад в изучение вопросов лингвистической организации интернет и образовательного дискурсов, в систематизацию особенностей коммуникативного взаимодействия участников вышеназванных видов дискурса, в границах настоящего исследования обобщается теоретическая база для дальнейшего изучения новых жанров виртуального педагогического дискурса.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения полученных результатов при разработке методических рекомендаций для обучающих тренингов по проведению вебинаров образовательного назначения. Результаты исследования могут использоваться при составлении учебных пособий, а также могут найти применение в преподавании практического курса английского языка. Выводы, представленные в исследовании, могут также найти применение при систематизации особенностей интернет-дискурса в терминах его жанровых характеристик и при обучении различным способам дистантной коммуникации в образовательной среде с учетом интердискурсивного характера вебинаров.

Предметом исследования послужили композиционные, лексические, коммуникативно-прагматические характеристики, описывающие особенности профессионального коммуникативного взаимодействия англоязычных вебинаров по обучению английскому языку.

Объектом исследования послужили 119 скриптов и видеозаписей вебинаров таких британских образовательных организаций, как British Council, Cambridge University Press и BBC Learning English.

Целью исследования является комплексное изучение, описание и систематизация основных структурно-композиционных параметров и языковых средств, используемых участниками профессионального педагогического взаимодействия на лексико-семантическом и когнитивно-прагматическом уровнях в англоязычных вебинарах по обучению английскому языку для достижения максимального прагматического эффекта в рамках сравнительно нового жанра виртуального педагогического дискурса.

Для достижения сформулированной в исследовании цели предполагается решение следующих поэтапных **задач**:

- проанализировать и сопоставить основные концепции в области исследования образовательного и интернет-дискурсов, а также широко представленных в научных публикациях, посвященных интердискурсивности и лингвосинергетике;

- выявить лексические особенности в текстах-скриптах англоязычных вебинаров по обучению английскому языку в терминах дискурсивных маркеров;

- описать базовые дискурсивные маркеры, используемые в текстах-скриптах вебинаров по обучению английскому языку;

- систематизировать параметры англоязычного обучающего вебинара и его композиционную структуру в терминах моделирования;

- охарактеризовать основные параметры когнитивно-прагматических особенностей англоязычного вебинара по обучению английскому языку;

- уточнить лингвосинергетический потенциал англоязычного вебинара по обучению английскому языку как нового жанра виртуального педагогического дискурса.

При исследовании фактического материала были использованы **методы** дискурсивного анализа, лингвистического описания, интерпретативный метод анализа, элементы лингвосинергетического анализа.

Положения, выносимые на защиту:

- современный англоязычный вебинар по обучению английскому языку является своеобразным форматом жанровой системы виртуального педагогического дискурса с присущими ему лексическими, лингвопрагматическими и когнитивными параметрами; вебинар представляет собой обновленный формат учебного информативного блока, имеющий свою четкую структуризацию (введение, основная часть, заключение), свой собственный набор инструментов, обеспечивающих эту структуризацию в условиях реализации в англоязычной интернет-среде;

- современный англоязычный виртуальный педагогический дискурс, с одной стороны, обладая аналогичными аксиологическими свойствами, которые отражают особенности речевого поведения коммуникантов-участников этого типа дискурсивного пространства, обусловлен институциональным характером образовательного дискурса, что проявляется в соблюдении шаблонности и официального регистра общения, а также в использовании профессиональной терминологии, сокращений и лексических единиц, характерных для статусно-ориентированного вида коммуникации. С другой стороны, - он отличается специфическим набором языковых средств (использованием лексических единиц из IT-сферы и т.п.) и коммуникативных стратегий (стратегии самопрезентации, стратегии привлечения и поддержания внимания, коммуникативная стратегии установления связи и внедрение параграфических средств невербальной коммуникации и т.п.), обеспечивающих эффективность компьютерно-опосредованной коммуникации в процессе обучения английскому языку;

- текст англоязычного вебинара по обучению английскому языку обладает особым алгоритмом, в границах которого заранее подготовленные информационно-учебные фрагменты чередуются со спонтанными коммуникативными блоками, что проявляется в его устно-письменном характере и сопровождается выбором определенного набора лингвистических средств для организации логической связности информации в процессе динамического развертывания вебинара;

- междискурсивный характер англоязычного вебинара по обучению английскому языку служит объективной основой для рассмотрения данного явления в терминах лингвосинергетики как новой самоорганизующейся жанровой системы учебно-познавательной речевой деятельности;

- гибридный характер вебинара по обучению английскому языку и его существование в интернет-среде (конференции, прямые трансляции, информативные видеоролики, презентации и т.п.), а также компьютерно-опосредованный характер учебной коммуникации обуславливают выбор определенных вербальных и невербальных стратегий и тактик для достижения намеченной цели и повышения прагматического эффекта вебинара с учетом уровня языковой подготовленности и социокультурной информированности реципиентов. Это отражается в таких особенностях вебинара, как неоднородность обучающейся аудитории; разный уровень ее подготовки, качества профессиональных знаний; генерирование текстов посредством интернет-технологий. Именно гибридный характер вебинара обеспечивает интерактивность неограниченного количества участников и возможность создания единой образовательной среды. Объединение перечисленных выше факторов и способов коммуникативного воздействия в рамках рассматриваемых типов вебинара способствует выделению следующих видов вебинаров:

1) конференции – организованы с помощью специальных программ (*Go to Meeting, Skype, Zoom, etc.*), предусматривают наличие модератора и приглашенного гостя или гостей, проходят в режиме реального времени и содержат диалоговое окно для вопросов и комментариев аудитории;

2) прямые трансляции – отправление видео в сеть Интернет из любой точки мира;

3) презентация – записанная на видео презентация с параллельным текстово-звуковым сопровождением (в данном виде вебинара никакого визуального контакта с аудиторией не устанавливается);

4) информативные видеоролики;

5) вебинар как часть учебного курса, подразумевающий рассылку электронного письма с дополнительной информацией и ссылками.

По форме взаимодействия с обучающейся аудиторией, согласно Ю.В. Фролову, вебинары делятся на следующие виды: 1) информационный вебинар – представление целевой аудитории образовательного продукта с целью формирования группы участников обучающего вебинара или платного тренинга; 2) обучающий вебинар – погружение в вопросы предметной области, выработка понимания и мотивирование на освоение обучающей программы; 3) вебинар-тренинг – цикл из 5 или более уроков, по окончанию каждого из которых аудитории предоставляется домашнее задание, за выполнением которого ведется контроль в системе дистанционного образования; 4) вебинар-поддержка слушателей – дополнительный платный курс, обуславливают выбор определенных вербальных и невербальных стратегий и тактик для достижения намеченной цели и повышения прагматического эффекта вебинара с учетом уровня языковой подготовленности и социокультурной информированности таргетированной аудитории реципиентов.

Полученные в настоящем исследовании выводы могут применяться в разработке практических схем по обучению различным видам виртуальной коммуникации, а также использоваться в работах, связанных с развитием лингвосинергетики, которые требуют привлечение материла из других языков и типов дискурсивных пространств и соотносятся с различными типами коммуникативного пространства.

Публикации, выполненные по теме настоящего исследования, прошли **апробацию** в формате докладов и сообщений на следующих конференциях: «VIII Международная научная конференция «Актуальные проблемы лингвистики и

лингводидактики иностранного языка профессионального и делового общения» РУДН 2018» (Москва, 2018); Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Филологические чтения – 2019» (Оренбург, 2019); Всероссийская с международным участием филологическая конференция молодых ученых «Язык и репрезентация культурных кодов» (Самара, 2016); Межвузовская практическая конференция аспирантов и магистрантов «Методологические и лингводидактические аспекты изучения языка и речи» (Самара, 2016).

Результаты исследования были опубликованы в 3 изданиях, рекомендованных ВАК: «Вестник Самарского университета «История. Педагогика. Филология»» (Самара, 2017) ; Периодическое научное издание «Современные исследования социальных проблем» (Красноярск, 2019); а также в издании индексируемом Web of Science: «Discursive markers of webinars on teaching/learning English» (Оренбург, 2019), «Вестник Самарского университета. «История, педагогика, филология»» (Самара, 2020).

ГЛАВА 1. РОЛЬ И МЕСТО АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ВЕБИНАРОВ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ

1.1. Особенности образовательного дискурса в системе институциональных дискурсов

1.1.1. Определение понятия «дискурс» в современной науке о языке

В научной литературе встречаются различные толкования понятия «дискурс», однако ученые не могут прийти к окончательному выводу, так как определение дискурса охватывает множество аспектов речевой деятельности. Дискурс – объект междисциплинарного изучения широкого спектра наук, таких как лингвистика, социология, философия, психология, история, политология и др.. На современном этапе именно благодаря усилиям ученых из различных областей науки теория дискурса оформляется как «самостоятельная междисциплинарная область, которая отражает общую тенденцию к интеграции в развитии современной науки» [Бабаян, 2017].

Так, например, в философии, дискурс не связан с исследованием правил устройства текста. М. Фуко говорил о «бессубъектном дискурсе», который не зависит от пользователей языка и меняющихся условий общения [Фуко, 1996]. Дискурс понимается здесь как пространство, в котором существует сеть пространственно-временных характеристик, «позволяющих выйти за пределы одного текста и проникнуть в разные тексты» [Темнова, 2004, с. 25], а также как воплощение разных дискурсивных практик, которые зависят от социально-исторического контекста [Кобозева, Секерина, 1997].

Понятие дискурса стало широко использоваться в 50-х годах XX века после публикации статьи «Дискурс-анализ» американского лингвиста З. Харриса, который определил дискурс как средство изучения речи и утверждал, что дискурс-анализ следует применять «для расширения дескриптивной лингвистики за пределы одного предложения в данный момент времени и для соотнесения культуры и языка» [Harris, 1952]. В его работах внимание фокусируется на двух проблемах дескриптивной лингвистики, раскрывающих взаимосвязь человека и социальной ситуации, когда **текст и речь (устные и письменные), во-первых,**

выходят за рамки предложения, а, во-вторых, находятся во взаимосвязи с экстралингвистическими факторами.

Однако одним из первых, кто придал слову «discourse» терминологическое значение стал Э. Бенвенист. Он определял дискурс, как речь, принадлежащую говорящему. При исследовании дискурса лингвист сталкивается с проявлением особенностей субъекта высказывания, которые указывают на присвоение языка говорящим. [Бенвенист, 1974].

На рубеже 1970-1980-х дискурс начинает пониматься как полноценный и связный текст, способы реализации которого определяются различными социокультурными факторами. Это и предопределяет современный научный подход к толкованию дискурса как коммуникативного явления, включающего в себя не только текст, но и экстралингвистические аспекты, необходимые для его понимания. Так, например, Ю.С. Степанов рассматривает дискурс с точки зрения отражения языковой и социокультурной реальности, объясняя это тем, что дискурс создает особый «ментальный мир», который находит отражение в особой грамматике и правилах лексики [Степанов, 1995]. Он говорит о нем как о языке в языке, который обнаруживает себя в виде определенной социальной данности. Определение В.З. Демьянкова расширяет толкование дискурса, охватывая грамматику, семантику и прагматику. Дискурс, по мнению ученого, есть фрагмент текста, который включает в себя больше одного предложения, сосредотачивается вокруг опорного концепта и создает общий контекст, опираясь на общие аспекты восприятия реальности участников коммуникации, который образуется по ходу развертывания дискурса [Демьянков, 2007].

В.В. Красных утверждает, что дискурс представляет собой речемыслительную деятельность, которая обладает лингвистическими и экстралингвистическими аспектами и является одновременно и процессом, и результатом. [Красных, 2001]. В.В. Красных говорит, что дискурс имеет два плана: 1) лингвистический – связан с языком и реализуется в совокупности порожденных текстов и является результатом; 2) лингвокогнитивный – связан с языковым

сознанием, определяя выбор языковых средств на порождение (и восприятие) текстов, реализующийся себя в контексте и пресуппозиции (процесс) [Там же].

По мнению В.И. Карасика, дискурс — это «явление промежуточного порядка между речью, общением, языковым поведением», с одной стороны, а с другой, — это «фиксируемый текст, который остается в результате коммуникации» [Карасик, 2004: с. 110]. А.А. Кибрик утверждает, что дискурс – это речь в пределах определённой коммуникативной ситуации, которая представляет собой динамический процесс обмена информацией. [Кибрик, 2009]. А.В. Полонский говорит, что дискурс описывает социально-когнитивную практику человека в тексты культуры, являясь его ключевой категорией. [Полонский, 2012]. Согласно утверждениям П. Серио, параметры дискурса находятся в непосредственной зависимости от условий коммуникации, социальных характеристик ее участников, тематики, культурных традиций и ценностных ориентированных общества [Серио, 1999]. М.Л. Макаров утверждает, что дискурс следует понимать как целостное сочетание контекстуально и функционально организованных единиц языка [Макаров, 2003].

Т. ван Дейк останавливается на представлении дискурса как коммуникативного явления и указывает на различные уровни дискурса, например, использование языка, обмен верованиями или взаимодействие в социальных событиях. При изучении дискурса данные измерения не могут быть исследованы раздельно, потому что они взаимосвязаны и влияют друг на друга. Т. ван Дейк также рассматривает дискурс в широком и узком смыслах. В широком смысле он понимает дискурс как комплексное коммуникативное явление между говорящим и слушающим в конкретных пространственно-временном и других контекстах. В узком смысле – дискурс рассматривается как устный или письменный текст, анализируемый с позиции только вербальной составляющей. В данном контексте дискурс будет запечатлевать продолжающийся или завершенный результат (устный или письменный) коммуникативного действия, который интерпретируется адресатом. Таким образом, можно сказать, что дискурс, согласно Т. ван Дейку, – сложное коммуникативное явление, которое состоит из текста и включает в себя

внеязыковые факторы, влияющие на его воспроизводство и восприятие [Dijk, 1983].

В.Е. Чернявская в своем определении дискурса также учитывает два уровня его понимания: 1) дискурс – коммуникативное событие, зафиксированное в письменных текстах и устной речи; 2) дискурс – совокупность тематически соотнесенных текстов [Чернявская, 2007].

Н.Д. Арутюнова обозначает дискурс как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах)» [ЛЭС, 1990; с.136-137].

Таким образом, в настоящем исследовании под дискурсом мы понимаем явление устно-письменного характера; текст, используемый в ситуации реального общения, в контексте определенной коммуникативной ситуации, особенности которой обусловлены социально-культурными, прагматическими и другими экстралингвистическими характеристиками участников коммуникации, влияющими на выбор языковых и когнитивно-прагматических средств, обеспечивающих адекватное воспроизведение, восприятие и интерпретацию поступающей от адресанта к адресату информации. Здесь на первое место выходят вопросы, касающиеся порождения и понимания текста с диалогической природой общения, социальными условиями и другими экстралингвистическими параметрами.

1.1.2. Типология дискурса: модусы дискурса и особенности статусно-ориентированного дискурса

Как при исследовании любого феномена, так и при анализе дискурса одним из основных вопросов будет вопрос его классификации. Одним из определяющих классификационных признаков дискурса является его модус или противопоставление его устной и письменной формы.

Достаточно долгое время в лингвистике приоритет отдавался анализу письменного языка, который считался истинным, «чистым», освобожденным от всех случайностей. Только в конце XX века исследователи смогли сопоставить письменный и устный дискурс как «альтернативные формы существования языка» [Кибрик, 2003]. Результатом стало определение особенностей устной речи, к которым Е.А. Земская относит клишированность, творческий характер, использование жестов и просодии, а также связь с конситуацией [Земская, 1981].

Если рассматривать дискурс как письменную речь, то при анализе текста исследователь будет опираться на концепт правильно построенного текста и возможных отклонений от такого текста. [Карасик, 2004]. Однако если рассматривать дискурс как устное общение, (которое также бывает зафиксировано в письменном варианте), то следует отметить, что анализ данной речевой деятельности осуществляется из совокупности лингвистических и экстралингвистических аспектов.

У. Чейфа утверждал, что для процессов устного и письменного дискурса большее значение имеют различия в канале передачи информации. В результате У.Чейф выделял такие последствия данного различия, как временной режим, скорость и контакт между говорящим и адресатом [Chafe, 1982]. В письменном дискурсе в отличие от устного контакт между говорящим и слушателем во времени и пространстве отсутствует. В то время как в устном дискурсе и «говорящий и адресат вовлечены в ситуацию» [Кибрик, 2003]. Согласно утверждениям А.А. Кибрика, это может проявляться в «употреблении местоимений 1 и 2 лица, в указаниях на мыслительные процессы и эмоции говорящего и адресата, в использовании жестов и др. невербальных средств и т.д. При письменном же дискурсе, напротив, происходит отстранение говорящего и адресата от описываемой в дискурсе информации, что, в частности, выражается в более частом употреблении пассивного залога» [Кибрик, 2003].

У. Чейф в своей работе также сравнивает два корпуса дискурсов, которые отличают не с точки зрения устный/ письменный, а с точки регистра, т.е. формальности/ неформальности.

Если вспомнить о том, что отличия в функционировании текста и дискурса проявляются в ситуативном контексте, то можно сделать вывод, что дискурс связан с системой когнитивных, коммуникативно-прагматических целеустановок автора, взаимодействующего с адресатом [Чернявская, 2006], который в конечном счете определен «неповторимой упорядоченностью языковых единиц разного уровня при воплощении в тексте» [Чернявская, 2006, С. 34]. Следовательно, дискурс напрямую зависит от коммуникативного процесса, с помощью которого получаются тексты формальной структуры. Данные тексты, как уже говорилось, могут объединяться в группы текстов, согласно общей тематике, что помогает выделить структурно-организационные элементы дискурса (если рассматривать текст с позиции результата дискурса).

Таким образом, эти аспекты дискурса соотносятся с образно-понятийным и поведенческим аспектами языкового знания. В этом случае целесообразно говорить о ситуативной интерпретации дискурса, т.е. об учете социально, культурно, психологически значимых обстоятельств и условий общения. Несмотря на то, что каждый из нас является носителем поведенческого и образно-понятийного знания, согласно которым в определенной ситуации общения следует вести себя тем или иным способом и использовать те или иные речевые клише, «личностные характеристики участников дискурса неизбежно отражаются в типовых моделях реализации» [Карасик, 2004].

Исходя из этого, дискурс делится на личностно- и статусно-ориентированный. Личностно-ориентированный дискурс затрагивает общение, например, близких людей или членов семьи и представлен двумя основными разновидностями — бытовой и бытийный дискурс. В.И. Карасик, говоря о личностно- и статусно-ориентированных видах дискурса, называет их неофициальным (персональным или личностно-ориентированным) и официальным (институциональным) дискурсами. Он обозначает, что «в первом случае говорящий выступает как личность во всем богатстве своего внутреннего мира, во втором случае – как представитель определенного социального института» [Карасик, 2000].

Для нашего исследования наиболее важным и значимым является статусно-ориентированный дискурс, так как образовательный дискурс подразумевает общение людей, обладающих разными социальными статусами (учитель-ученик). Этот вид дискурса рассматривает общение людей с точки зрения их принадлежности к определенной социальной группе или в определенной типично речеповеденческой ситуации.

Давая такую характеристику статусно-ориентированному дискурсу, можно обратиться к словам В.И. Карасика о том, что дискурс является образованием, которое построено по определенным канонам в соответствии с целями и обстоятельствами общения, что является основанием для идентификации его типологических характеристик или черт.

Конечно же, статусно-ориентированный дискурс подразделяется на много других подвидов, которые зависят от того, в рамках какого социального института происходит общение. Одним из самых часто используемых видов статусно-ориентированного дискурса является институциональный. В отличие от личностно-ориентированного он применяется во всех областях жизнедеятельности человека, даже в пределах семьи, что, казалось бы, является личностным общением.

Говоря об институциональном дискурсе, М.Л. Макаров обращает внимание на то, что данный вид дискурса отличается жесткой структурой, образующейся при максимальном количестве речевых ограничений, не большой заданностью непосредственным контекстом, а также фиксированной сменой коммуникативных ролей [Макаров, 1997]. В.И. Карасик, определяя специфику данного вида дискурса, выделяет его формальный характер, обусловленный социальными стандартами, которым должна отвечать «специализированная клишированная разновидность общения между людьми» [Карасик, 2000].

М.Ю. Олешков, в свою очередь, выделяет такие системообразующие признаки, присущие институциональному дискурсу, как:

- статусно-квалифицированные участники;
- локализованный хронотоп;

- конвенционально сформированная в пределах конкретного института цель;
- ритуально зафиксированные ценности;
- интенционально «закрепленные стратегии»;
- жестко обусловленный арсенал прецендентных феноменов и ограниченная номенклатура жанров [Олешков, 2006].

Л.В. Бурмакина говорит о том, что институциональный дискурс можно трактовать как «конвенциональное, культурно-обусловленное, нормативное речевое взаимодействие людей, принимающих на себя определенные статусные роли в рамках какого-либо социального организма, специально созданного для определенных потребностей общества» [Бурмакина, 2010].

Н. Фарклоу анализирует произвольный процесс социальной интеракции как дискурс и придерживается точки зрения, что «любое производство и интерпретация текстов в условиях социальной деятельности должно рассматриваться как институциональный дискурс» [Fairclough, 1989]. В.В. Богданов при определении конститутивных признаков данного вида дискурса считает, что институциональный дискурс представляет модель дискурса и состоит из статусно-ролевых позиций участников, их мотивов, стратегий общения, коммуникативной среды и целей. [Богданов, 1990].

В.И. Карасик указывает на такие компоненты институционального дискурса как: «участники, хронотоп, цели, ценности, стратегии, жанры, тематика, прецедентные тексты, дискурсивные формулы» [Карасик, 2000].

Согласно тому, в каком именно из общественных институтов происходит общение (школа, больница, ВУЗ, работа и другие), можно выделить следующие виды институционального дискурса:

- политический;
- административный;
- юридический;
- медицинский;

- деловой;
- рекламный;
- образовательный;
- спортивный;
- научный;
- сценический;
- массово-информационный.

Несмотря на то, что институциональный дискурс создается по определенному шаблону, сама степень шаблона этого дискурса различна, так как в реальной жизни прототипный порядок нередко нарушается. Следует также отметить, что в каждом общественном институте есть свои центральные концепты, образующие основу этого института и концентрирующие обширную смысловую область. В подтверждение этой мысли можно привести высказывание В.И. Карасика о том, что особенность институционального дискурса проявляется в его типе, т. е. типе общественного института, обозначенном в общественном сознании особым именем и обобщенным в ключевом концепте данного института [Карасик, 2000].

Социальный институт в данном случае, согласно формулировке М.Л. Макарова, считается нормативно организованной, культурно-специфической, конвенциональной системой форм деятельности, которая обусловлена разделением труда и предназначена «для удовлетворения особых потребностей общества» [Макаров, 2003]. В рамках одного института может находиться множество вариаций коммуникативных связей, ролей и определенных условий места и времени, в которых осуществляется эта самая коммуникация.

Говоря о современных видах и формах существования дискурса, в особенности - в Интернет-пространстве, можно сказать, что дискурс, понимаемый как текст, погруженный в ситуацию реального общения, не обнаруживает четкого разграничения на устную и письменную речь. В контексте компьютерно-опосредованной коммуникации изначально устный дискурс (чат – общение людей)

приобретает форму письменного (сообщения в чате), а все особенности устной коммуникации (ее невербальные компоненты: жесты, мимика и т.д.) находят свое отражение в использовании эмотиконов. Несмотря на то, что интернет диктует свои правила взаимодействия между его пользователями, характер отношений лектор-аудитория в рамках виртуального педагогического дискурса сохраняет характеристики, присущие институциональному общению в пределах университета – сохраняется официальный регистр общения, соблюдается шаблон поведения и определенная последовательность действий. Отличительной чертой в данном случае будет являться частичное нарушение привычного хронотопа, так как интернет-среда подразумевает присутствие как online, так и offline (нарушение временных рамок), а также возможность нахождения в любой точке мира. Тем не менее, можно утверждать, что место, где реализует себя любой институциональный дискурс в контексте интернет-пространства, будет определяться инициатором коммуникативного взаимодействия. Сюда можно отнести конкретный сайт, блог, канал или площадку онлайн конференции, куда должен перейти пользователь. Таким образом, виртуальный педагогический дискурс обладает характеристиками как институционального, так и интернет видов дискурса, что находит свое отражение в сохранении шаблонности и официального регистра общения, частичного нарушения хронотопа и устно-письменного характера речи.

1.1.2. Общие характеристики и особенности англоязычного образовательного дискурса

Образовательный дискурс, обладающий интердикурсивным характером, является наиболее обширным по объемным параметрам, поскольку в его границах соединяются фрагменты, представляющие практически все социальные институты. Из этого следует, что образовательный дискурс имеет сложную структуру, в которую входит множество самостоятельных элементов разного уровня. Цель данного вида дискурса состоит из трёх взаимосвязанных частей: обучение и развитие участников образовательного процесса в образовательной области; воспитание, полноценная социализация и инкультурация (то есть обучение

человека традициям и нормам поведения в конкретной культуре) личности в обществе и государстве; становление самодостаточной личности. В круг приоритетных задач этого типа дискурсивного пространства входит – создание условий для формирования целостного человека или человеческой личности с учетом социальных, личностных и психофизических характеристик.

Таким образом, образовательный дискурс – смысловоспроизводящая и смыслообразующая деятельность, регламентируемая историческими и социокультурными кодами, а также направленная на воспроизводство, трансляцию и регуляцию конкретных ценностей, навыков, моделей поведения и знаний. [Кожемякин, 2010].

Тем не менее несмотря на то, что образовательный дискурс включает в себя характеристики и особенности практически всех сфер жизнедеятельности человека, у него есть свои отличительные черты, выделяющие его среди всех остальных видов дискурса. Во-первых, типовыми участниками образовательного дискурса являются учитель и ученик. Как и для любого дискурса, ему необходимо определенное место и время существования. Следовательно, как и считает Н.Г. Бурмакина, его хронотоп – школа, класс, аудитория и т.п..; цель – социализация нового члена общества [Бурмакина, 2010]. Ценности в образовательном дискурсе определяются совокупностью моральных ценностей, разделяемых обществом в конкретный исторический период времени. С этой точки зрения, мы можем рассматривать образовательный дискурс как динамическую систему коммуникации субъектов образовательного процесса, которая имеет ценностно-смысловой характер и реализует себя в образовательной среде. Состав такой динамической системы будет включать в себя не только участников дискурса, но и педагогические ценности, цели и содержательную составляющую, с помощью которой обучающиеся смогут научится проектированию и оценке любого социального, исторического и др. явления, опираясь на нормы «культуросообразной деятельности» [Ежова, 2006]. Как уже было сказано, образовательный дискурс тесно взаимодействует с другими институциональными дискурсами. Е. А. Кожемякин утверждает, что в определенной степени каждый

институционализированный дискурс выполняет функции образовательного, так как он является средством передачи, регуляции и хранения знания. Более того, «адресантами» данного дискурса могут быть не только педагоги, но и медики, ученые, административные работники– то есть все, кто заинтересован в трансляции социокультурного и профессионального опыта, ценностей и мировоззрения. По словам Т.Н. Цинкерман, образовательный дискурс представляет собой образец для формирования образовательных дискурсивных практик. Базовыми здесь являются понятия: «обучение», «навыки», «умения», «знания», «воспитание» и др. [Цинкерман, 2012] М.Ю. Олешков, в свою очередь, выделяет дидактический дискурс как один из видов институционального дискурса и описывает его как систему, в которой действия каждого из участников образовательного процесса взаимно обусловлены, а их поведение является как реакцией, так и стимулом на поведение других, что опять возвращает нас к определению образовательного дискурса. [Олешков, 2006].

Следует также отметить, что образовательный дискурс обслуживает все институты и является эталоном для построения ограниченных определенным социальным институтом образовательных дискурсивных практик. Можно сказать, что он «встраивается» во все типы культурных дискурсов, формируя их реальность и предопределяя их развитие.

Другой отличительной чертой образовательного дискурса, согласно Е.А. Кожемякину, является то, что это один из немногих институциональных дискурсов, ориентированных на будущее. [Кожемякин, 2010].

В-третьих, со стороны личностного воздействия образовательно-педагогический дискурс нацелен на стимулирование и развитие личностного потенциала индивида. В этом плане образовательный дискурс отличается от других дискурсов тем, что концепт «индивид» воспринимается как феномен настоящего, а концепт «личность» трактуется как феномен будущего, как объект устремлений и желаний. Настоящее состояние индивида здесь является материалом или ресурсом для конструирования будущей, институционально закрепленной модели личности. Для других типов дискурса разделение концептов «индивид» и «личность» не

является принципиальным, поскольку они оба трактуются как данное в настоящем [Кожемякин, 2010].

Градуальность, связанная с ориентацией на определенные этапы интеллектуального и психического развития личности, является еще одной специфической чертой данного вида дискурса. Согласно Н.К. Рябцевой, градуальная природа образовательного дискурса осуществляет прерогативу преподавателя осуществлять оценивание деятельности ученика и обозначает его социальную важность как транслятора институционализированного знания, социокультурных ценностей и норм [Рябцева, 1992]. Эта особенность сближает его с религиозным и политическими дискурсами, но отдаляет от юридического, где все равны перед законом. В этом случае результатом образовательного дискурса можно считать включенность индивида в общую социальную структуру.

Если рассматривать образовательный дискурс с позиции наличия личностной дистанции между коммуникантами и ситуативного контекста, то, безусловно, образовательный дискурс отличается от всех других институциональных видов дискурса. Это обуславливается тем, что для образовательного процесса необходимо наличие межличностной дистанции для поддержания авторитета учителя, тогда как, например, в политическом дискурсе, наоборот, отсутствие дистанции приводит к большему успеху коммуникации. То же самое касается и ограничений по времени и месту действия.

Образовательный дискурс тесно взаимодействует с остальными видами дискурса, поэтому в значительной степени этот дискурс опирается на конвенциональные нормы других дискурсов. Во-первых, взаимодействие образовательного дискурса с другими заключается в том, что он в большей степени оперирует текстами, перенимаемыми из других институционально-культурных полей. Чаще всего это тексты, которые обеспечивают порядок и логику дискурсивной практики в рамках определенных академических дисциплин в конкретной сфере профессиональной специализации. [Кожемякин, 2010]. Такие тексты обычно имеют непедагогическое происхождение и используются, чтобы сформировать разностороннюю компетентность учащихся с целью интеграции

индивида в социокультурный контекст. Если рассматривать образовательный дискурс с этой точки зрения, то можно обратиться к А.К. Михальской, которая рассматривает образовательный дискурс как речевое поведение в такого рода речевых ситуациях, для которых суть коммуникативного события формируется как воспитание и обучение в профессиональной деятельности [Михальская, 2006]. Во-вторых, являясь репрезентацией «идеального» институционального поведения образовательный дискурс организует и структурирует знания, обеспечивая индивиду адекватное представление о действительности, нормах поведения, ценностях и культурных ориентациях. Он не просто репрезентирует, он интерпретирует. При этом интерпретация обуславливается историко-культурной эпохой и интеллектуально-психическими личностными характеристиками учителя. Безусловно, есть интерпретации, которые не меняются с течением времени, но нельзя отрицать, что личный опыт учителя не оказывает влияния на то, как и с какой оценкой он преподносит то или иное знание. В-третьих, образовательный дискурс учит индивида не просто обладать навыками, ценностями и знаниями, но также учит его выражать свою оценочную точку зрения, уметь воспроизвести и использовать нормы институционального общения и социокультурные отношения.

Подводя итоги, следует отметить, что образовательный дискурс, как вид дискурса, характеризуется автономностью в результате освоения наследия социокультурного опыта. Для реализации данного дискурсивного пространства не обязательна классная комната или специально отведенное место. Каждый институциональный дискурс в той или иной степени выполняет функции образовательного дискурса, однако, не следует забывать, что характерные черты того или иного дискурса определяются его функциями. В образовательном дискурсе этими функциями являются образовательная, воспитательная, развивающая, объяснительная, описательная, нормирующая и технологическая, которые отвечают за такие особенности, как определенные территориальные и временные рамки, ориентация на будущее и будущий результат, развитие и стимулирование личностного потенциала индивида, профессиональная подготовка

специалистов, градуальный характер, сохранение личностной дистанции и тесная взаимосвязь со всеми сферами жизнедеятельности человека.

1.2. Роль интернет- дискурса в формировании языковой и ценностной парадигмы в обществе в современном социуме

1.2.1. Интернет-дискурс: подходы к определению понятия, отличительные черты и свойства

Возникнув в 60- годах как вид коммуникативного канала передачи данных, Интернет сегодня прочно вошел в жизнь каждого человека. Этот способ массовой коммуникации в XXI веке стал причиной возникновения не только глобальной информационной среды, но и различных сетевых сообществ, виртуальных миров, а также сетевой культуры и языка, которые обслуживают данный сегмент социальной реальности. Более полное определение этого явления можно обнаружить у О.В. Лутовиновой: «Интернет представляет собой особую коммуникативную среду, особое место реализации языка, никогда ранее не существовавшее, и вызывает особый интерес, поскольку изучение коммуникативного аспекта языка, его функционирования в лингвокультурологической среде, а не в отрыве от реальной речевой действительности становится сегодня все более актуальным» [Лутовинова, 2006]. И.И. Шабшин рассматривает его как среду для существования и работы СМИ, хранения и обработки информации, а также как метасреду для коммуникации [Шабшин, 2005].

Можно сделать вывод, что Интернет являет собой новую коммуникативную и когнитивную среду, в которой осуществляется самоорганизация нового знания, как фрагмента реальности, а также как продукта различных культурных и социальных традиций [Морозова, 2010]. Следовательно, интернет можно определить как исключительный технологически обеспеченный социальный феномен, создающий новую познавательную систему и систему ценностно-ориентированных установок.

По этой причине в настоящие время наблюдается отчетливая тенденция смещения центра исследовательских интересов на проблемы интернет-коммуникации или, иными словами, на проблемные аспекты современного интернет-дискурса, в границах которого сегодня активно выявляются и анализируются лингвистические и паралингвистические средства воздействия на примерах отдельных видов или типов дискурса. В зарубежной лингвистике изучение особенностей виртуальной коммуникации связано с именами Сьюзан Барнс [Barnes, 2002], Найоми Барон [Baron, 1984], Сьюзан Херринг [Herring, 2007].

Сеть Интернет формирует такой тип общения, в котором средства телекоммуникационных технологий расцениваются как одни из существенных механизмов ориентации индивида в мире. Следовательно, интернет-дискурс осмысливается как текст в условиях общения в виртуальной реальности.

Если трактовать виртуальность, как результат развития не только интернет - технологий, но и как переход общества на новую ступень развития, то можно утверждать, что виртуальность является социальным эффектом постоянно развивающихся коммуникационных технологий, в том числе и сети Интернет.

Следовательно, опираясь на слова И.Н. Загоруйко, можно говорить, о формировании определенной виртуальной среды, в которой действие человека, вещи, события и процессы, имеющие невещественное, но мысленное представление, формируют новую реальность бытия.

Л.Ю. Иванов выделяет основные свойства виртуальной реальности, которые, в свою очередь, являются отражением основных характеристик интернет-дискурса. К ним он относит: иллюстративность (представление информации отчетливым образом), иммерсивность (степень погруженность в виртуальную реальность), интерактивность (взаимодействие пользователя с компьютером), интуитивность (ощущения себя субъектом, погруженным в виртуальную реальность), интенсивность (обеспечение целостной информации субъекту и его реакции на нее). [Иванов, 2000].

Важным для нашего исследования представляется мнение Н.Н. Карпицкого о том, что «подлинная реальность порождает виртуальную». [Карпицкий, 2003].

Таким образом, дискурс, находящийся в действительной реальности, будет проецироваться в виртуальное пространство, перенося в интернет-среду свои отличительные характеристики. Однако, следует отметить, что данный процесс также имеет реверсивный характер, поскольку на настоящий момент процессы, протекающие в интернет-среде, влияют на восприятие окружающей действительности, формируя определенные мнения и мировосприятие, проникая и изменяя уже сформировавшиеся речевые и поведенческие привычки человека.

На современном этапе развития методологии языкознания не существует четкого и точного определения интернет-дискурса, так как ученые по-разному интерпретируют это понятие, дополняя и развивая идеи друг друга. Однако, как отмечает Е.И. Горошко, для определения этого явления уже существует ряд понятий, дифференцированных объектом исследования и сферой употребления [Горошко, 2009]. Наиболее распространенными являются термины «компьютерно-опосредованная коммуникация» (англ. computer-mediated communication), «компьютерный дискурс», «электронный дискурс», «виртуальный дискурс», «интернет-дискурс» и «сетевой дискурс». Также используются такие наименования как «компьютерно-медийная коммуникация (computer-mediated communication), компьютерно-медийный дискурс (computer-mediated discourse), компьютерный дискурс (computer discourse), электронный дискурс (electronic discourse), электронная коммуникация (electronic communication), сетевой дискурс/ онлайн-дискурс (online discourse), виртуальный дискурс (virtual discourse), интернет-дискурс (Internet-discourse), компьютерно-опосредованная форма общения и др. [Галичкина, 2012].

Так, например, некоторые авторы называют интернет-коммуникацию «компьютерно-опосредованной коммуникацией» [Л.Ю. Щипицина, 2009; И.Н. Розина, 2002], другие обозначают это понятие как «виртуальный дискурс» [О.В. Лутовинова, 2013; Л.Ф. Компанцева, 2007]. Некоторые лингвисты определяют его как «электронное общение или коммуникацию» [Е.Н. Галичкина, 2012].

Можно утверждать, что разнообразие в наименовании данного явления находит отражение в различных подходах к определению такого явления как

интернет-дискурс. Так, например, Е.В. Горина считает, что интернет-дискурс — это «совокупность сетевых продуктов, созданных и существующих в виртуально-реальных условиях, в рамках лингвистического и паралингвистического контекста и воспринимаемые адресатом с учетом реализующейся коммуникативной и когнитивной деятельности» [Горина, 2016]. Л.С. Патрушева рассматривает это понятие как один из видов виртуального дискурса, как определенное когнитивно-коммуникативное пространство, которое состоит из различных жанровых форм онлайн и оффлайн коммуникации [Патрушева, 2013].

Е.Н. Галичкина, рассматривая виртуальный дискурс как многожанровую разновидность монологической и диалогической речи, говорит о том, что данный вид дискурса обладает рядом специфических коммуникативных средств [Галичкина, 2001]. Ученый также отмечает, что специфика общения участников компьютерно-опосредованной коммуникации заключается не столько в использовании профессионализмов, но и в сочетании лексических единиц, принадлежащих к различным регистрам и стилям, которые образованы в соответствии с прагматическими целями и установками общения в сети Интернет. Н.А. Ахренова утверждает, что «интернет-дискурс представляет собой процесс создания текста» в сочетании с социокультурными, прагматическими и психологическими факторами, который включает в себя взаимодействие людей и их когнитивных процессов. [Ахренова, 2000].

Однако, следует отметить, что понятия интернет-дискурса и интернет-коммуникации не только взаимозаменяемы, но и являются частью друг друга. С понятием «дискурс» можно чаще столкнуться в исследованиях, анализирующих деятельную сторону общения. Термины «электронная» или «интернет» коммуникация в большем количестве встречаются в работах, посвященных изучению влияния технологий на процесс коммуникации.

Более того, говоря о том, что компьютерно-опосредованное общение представляет собой комплекс разнообразных видов дискурса, определяя себя как дискурс дискурсов [Лутовинова, 2013], можно сделать вывод, что интернет – дискурс включает в себя характеристики всех видов институционального и

статусно-ориентированного общения, адаптируя их под свои особенности. Следовательно, для нашего исследования наиболее адекватным и определяющим суть нашей работы является определение Л.Ю. Щипициной, которая говорит о том, что явление интернет-коммуникации неразрывно связано с каналом общения, который в данном контексте реализует себя с помощью определенных технических средств и средств, предоставленных интернет-средой, являясь наиболее предпочтительным в качестве «базового при изучении общения в новой коммуникационной среде». Термин же дискурс может быть применен в случаях, когда говорится о конкретной сфере деятельности коммуниканта, «причем, не обязательно компьютерно-опосредованной». В результате можно говорить об устной, письменной, печатной, компьютерно-опосредованной формах коммуникации, обслуживающих персональный, научный, деловой, медицинский и другие виды дискурсов [Щипицига, 2010].

Таким образом, можно сделать вывод, что интернет-дискурс – это коммуникация или общение, опосредованное современными технологиями, которое находится в виртуально-реальном пространстве и является отражением реального, «жизненного» опыта коммуникантов, транслируемое и воспринимаемое с учетом реализующихся когнитивных и коммуникативных целей и деятельности.

1.2.2. Общие характеристики англоязычного интернет-дискурса на современном этапе его развития

Став основным контекстом, где формируется современное восприятие мира и новые типы общения, местом, где стираются все социальные, территориальные и временные границы, где появляется возможность самореализации и хранятся знания, Интернет на сегодняшний день является одним из главных объектов исследований ученых.

О.В. Лутовинова определяет следующие цели интернет-дискурса или коммуникации:

- коммуникативные
- игровые

- психотерапевтические
- социализирующие
- манипуляционные и др.

К этим целям можно также отнести познавательную и образовательные цели. А.А. Селютин, подразделяя пользователей сети Интернет на активных и пассивных, говорит о том, что активный пользователь Сети, т.е. тот, кто участвует в общении, комментирует и др., может преследовать 4 цели:

1) создание и укрепление контактов (коммуникант в зависимости от своей цели может искать контакты, связанные с его профессиональной деятельностью, биографией, наклонностями, сферой интересов и т.д.);

2) обмен информацией (вербализованной и невербализованной);

3) самореализация или поднятие личного рейтинга посредством своих занятий или поступков и, следовательно, степени пользы данного коммуниканта для сетевого сообщества;

4) развлечение с помощью общения, как одной из основных целей коммуникации в сети интернет [Селютин, 2009].

Основными функциями интернет - дискурса принято считать:

- коммуникативную функцию;
- информативную функцию;
- образовательную функцию;
- развлекательную функцию;
- рекламную функцию и др.

Л.Ю. Щипицина выделяет такие функции, как информирование, побуждение, общение, самопрезентация, эстетическое воздействие, развлечение [Щипицина, 2009].

Также следует отметить, что функции и цели интернет-дискурса схожи с функциями образовательного дискурса и аналогично образовательному дискурсу представляет собой контекст, в рамках которого и транслируются знания. Современная интернет-среда, как и образовательный дискурс, обеспечивает

процесс социализации (с помощью социальных сетей). Интернет-дискурс обслуживает все социальные институты, обеспечивая связь между людьми и представителями этих институтов, а также выполняет регулятивную функцию, используя и предлагая варианты шаблонного общения между коммуникантами (образцы писем, массовая рассылка и т.д.).

В качестве основных признаков интернет-дискурса ученые выделяют:

- глобальность (возможность установить контакт вне зависимости от географического местоположения);
- интерактивность и гиперекстуальность (подчеркивает диалоговую природу общения в Сети);
- креализованность (использование паралингвистических средств – размер шрифта, рисунок и т.д.);
- отсутствие невербальной коммуникации или информации;
- отсутствие временных ограничений;
- виртуальность;
- опосредованность (использование технического средства для совершения коммуникации);
- объединения различных типов дискурса;
- специфическая компьютерная этика;
- открытость.

Также к одним из важных признаков интернет-дискурса О.Н. Морозова относит дихотомичность. Благодаря этому интернет-дискурс способен объединить в себе большое количество разных видов дискурса и речевых практик.

К отличительным особенностям интернет-дискурса и коммуникации такие ученые, как Л.В. Мерзлякова, А.А. Ушаков, О.В. Лутовинова, О.Н. Морозова, относят следующие характеристики интернет-коммуникации:

- устно-письменный характер речи;
- неоднородность социальной среды Интернета;
- создание Интернетом иллюзии свободы;

- стереотипность коммуникативного процесса или «распространение стратегии достраивания (доконструирования) коммуникативной ситуации или образа партнера по общению» [Одинцова, 2010];
- анонимность.

Вышеперечисленные параметры, в свою очередь, являются причиной тому, что в интернет-дискурсе и интернет-коммуникации соответственно происходит размывание социальных, культурных и возрастных границ. Следствием такой размытости в некоторой степени можно назвать равноправие участников вне зависимости от их статуса, возраста, образования, материального положения, физических и внешних данных. Это, в свою очередь, приводит к деформализации общения, «сокращению психологической дистанции», которая маркируется в речи такими лингвистическими средствами, как формальные речевые обороты, упрощенный синтаксис и т.д. [Шабшин, 2005]. Более того, ввиду компьютерно-опосредованного канала связи общение в интернет-среде характеризуется отсутствием эмоциональности, насыщенности и выразительности. Следовательно, язык в интернет-среде отличается активным использованием паралингвистических средств для выражения и описания эмоциональной стороны речи, поскольку основными чертами такого типа коммуникации являются дистантность и отсутствие непосредственного визуального контакта между коммуникантами.

На настоящий момент существует несколько классификационных критериев для структурного описания интернет-коммуникации. Однако следует отметить, что большинство из них базируются на количестве человек участвующих в общении. В результате исследователи выделяют такие типы общения как «от человека — к компьютеру; от одного (человека) — к одному; от многих — к одному; от одного — ко многим; от многих — ко многим» [Бондаренко, 2004].

Также С.В. Бондаренко подразделяет интернет - коммуникацию в зависимости от типа субъектов, с которыми эта коммуникация осуществляется:

- общение реального субъекта с реальным партнером;
- общение реального субъекта с иллюзорным партнером;

- общение воображаемых партнеров (взаимодействия с DNS-серверами, взаимодействие компьютерных интеллектуальных агентов и т.д.) [Бондаренко, 2004].

Коммуникативные воздействия могут оцениваться по таким параметрам, как тип используемых средств коммуникации; географический ареал участников коммуникации; степень конфликтности; тематика взаимодействий; характер информационного наполнения; форма обращения (персонифицированные или обезличенные) и т.д. Более того, в зависимости от частоты и длительности взаимодействия участников, наполненности контента, сетевых взаимоотношений во времени и др. аспектов интернет-коммуникации, характер связей такого рода коммуникации может быть прочным (сильным) или поверхностным (слабым).

Л.Ю. Щипицина к классификационным критериям этой формы коммуникации, помимо количества коммуникантов, относит:

- направленность речевого потока (полилог, монолог, диалог);
- тип коммуникантов по их статусу (институациональная или персональная коммуникация);
- тип коммуникантов по их культурной принадлежности (общение представителей одной или разных культур).

Указанные выше лингвистические и паралингвистические характеристики проявляют себя в различной степени в зависимости от жанра интернет-дискурса. Поэтому вопрос классификации жанров интернет- коммуникации был и остается одним из самых спорных и сложных вопросов.

Несмотря на это, традиционно принято выделять такие жанры интернет-дискурса, как

- электронная почта;
- микроблог (Twitter);
- жанр социальной сети;
- чат;
- блог;

- интернет-форум.

С недавнего времени в отдельный жанр стали выделять программы Skype.

Все вышеперечисленные жанры отличаются друг от друга не только целью и функцией коммуникации, но и скоростью ответа на сообщение. Например, скорость обратной связи в чате и электронной почте будет отличаться. Более того, стиль общения и цель будут различными.

В своей работе «Классификация жанров компьютерно-опосредованной коммуникации по их функции» Л.Ю. Щипицина дает развернутый ответ на вопрос, какие критерии служат основанием для классификации жанров компьютерной коммуникации. В соответствии с шестью основными функциями (информирование, побуждение, общение, самопрезентация, эстетическое воздействие, развлечения) Л.Ю. Щипицина выделяет следующие жанры:

- информативные (предъявление и получение информации – веб-страниц новостных агентств и СМИ)
- директивные (побуждение адресата осуществить какое-либо действие – интернет-магазины)
- фатические (удовлетворение потребности в общении и следование этикетным нормам – чат, электронные письма и т.д.)
- презентационные (предназначенные для самовыражения, представления данных о себе и т.д. – веблоги, визитки)
- эстетические жанры (реализация художественно-творческого потенциала - фанфикшн)
- развлекательные жанры (получение удовольствия от выполнения определенных действий – онлайн игры).

Схожей с классификацией Л.Ю. Щипициной является классификация Л.Ю. Иванова, который предложил разделить интернет-коммуникацию не по функциям, а по тематическому принципу. Однако сам автор утверждает, что любая такая совокупность остается открытой, так как границы между тематическими группами размыты. Следовательно, некоторые жанры обслуживают несколько тематических

групп [Иванов, 2000]. Согласно классификации Л.Ю. Иванова, интернет-дискурс подразделяется на следующие жанры:

1) общеинформационные (новости);
2) научно-образовательные или специальные информационные;
3) развлекательные;
4) художественно-литературные;
5) жанры неспециального, непрофессионального общения;
6) деловые и коммерческие. [Иванов, 2000]

Кроме вышеперечисленных он выделяет сетевые жанры неспециального общения (дискуссионные группы и чаты), а также жанры, заимствованные из других сфер общения и порожденные самим использованием языка в сети.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что жанры интернет-дискурса модифицируют, трансформируют и видоизменяют друг друга, приобретая свои специфичные черты. Несмотря на то, что в интернет-дискурсе границы между жанрами более гибкие и мобильные, формирование новых жанров интернет-коммуникации еще не завершено, так как язык в интернет-среде существует по своим законам и не подвержен кодификации.

1.3. Взаимодействие междискурсивных маркеров в современном виртуальном образовательном пространстве

1.3.1. Теоретические и прикладные аспекты интердискурсивности в современных работах отечественных и зарубежных исследователей

Разные сферы и области жизнедеятельности человека постоянно и неизбежно пересекаются и взаимодействуют друг с другом. Следовательно, моделирование и становление дискурсов также находится в постоянном динамическом развитии.

В современной лингвистике выделяют несколько видов междискурсивных отношений: «внутридискурсивная мобильность» [Азарова 2012], интердискурс [Pecheux 1982; Wodak 2006; Link, Link-Heer 1990; Чернявская 2003, 2007], «междискурсивная конвергенция» [Азарова 2010], полидискурс [Saunders 2002;

Андреева 2006; Тубалова 2009], «дискурсная гетерогенность» [Белоглазова 2010], «составной дискурс» [Maingueneau 1999] и др.

Одним из первых, кто предложил концепцию «интердискурса», стал М. Пеше [Pecheux, 1982]. В своих исследованиях он пришел к выводу, что дискурс опирается на предыдущий дискурсный материал, который является основой [Пеше, 1982].

Следом за М. Пеше, Э. Лакло и Ш. Муфф [Laclau, Mouffe, 1985] строят теорию, которая основывается на восприятии дискурса, как центрального элемента, создающего социально-политическую реальность с помощью значений. Они говорят о том, что дискурсы входят в «область дискурсивности» и находятся в процессе постоянных изменений и борьбы за превосходство, с помощью которой могут зафиксировать в языке определенные значения. Для этого они вводят понятие «артикуляции», под которым понимают определенное изменяющееся в процессе артикуляционной практики сочетание элементов в коммуникативном событии. Н. Фэрклоу ограничивает термин «интердискурс», выделяя только ситуации коллективной артикуляции различных дискурсов в одном коммуникативном событии, что приводит к мысли об уникальности данного явления [Fairclough, 1995].

Исследуя проявления интердискурсивности, Е.В. Белоглазова говорит о том, что одна сфера деятельности может обслуживаться несколькими дискурсами, добавляя, что «метафоричность человеческого мышления обусловливает самые неожиданные параллели, приводящие к установлению субъективных междискурсных отношений» [Белоглазова, 2009; с.157]. Она определяет интердискурсивность как спонтанное, произвольное и индивидуальное соединение специальных дискурсов, воспроизводимое автором, опираясь на конкретную дискурсную ситуацию.

П. Серио определяет интердискурсивность, как «дискурсное и идеологическое пространство, в котором разворачиваются дискурсные формации с их отношением господства, подчинения и противоречия» [Серио, 1999]. В.Е. Чернявская отмечает, что интердискурсивность – это «перекрещивание различных областей человеческого знания» [Чернявская, 2003; с.76]. Она приходит к выводу

о том, что интердискурсивность может быть коммуникативно-обусловленной, спонтанной, связанной с процессом производства и организации человеческих знаний (например, учебный текст, включающий в себя сведения из других областей знаний), а также инсценированной, т.е. когда в тексте целенаправленно воспроизводится такие взаимоотношения языковых единиц, которые активируют в воспринимающем сознании переход от одного типа дискурса к другому. Данное понимание явления интердискурсивности представляется нам наиболее приближенным к нашей интерпретации образовательного дискурса как контекста, в котором хранятся, передаются и транслируются знания из различных областей жизнедеятельности человека.

Таким образом, интердискурсивность – это способность разных видов дискурса взаимодействовать и проникать друг в друга. Интердискурсивное взаимодействие может быть выражено на вербальном уровне с помощью лексических средств, которые изначально не были свойственны дискурсу, в состав которого они включены, а также может быть реализовано с помощью методов, принципов, тем, сюжетов, мотивов, релевантных для других областей знаний.

Если говорить о видах интердискурсивности, то можно выделить спонтанную или естественную, и инсценируемую интердискурсивность. Основная разница между данными видами дискурсивности будет заключаться в том, что первая является отражением непосредственного процесса реинтеграции человеческих знаний, размещенных в различных дискурсивных формациях, в то время как определяющим фактором последней будет целенаправленная интенция говорящего как «проявление особой стратегии при реализации задачи наиболее эффективного формулирования текста с целью максимального воздействия на адресата» [Первова, 2015; с. 154].

Таким образом, интердсикурсивность – это процесс взаимодействия и проникновения разных видов дискурса, который происходит в условиях определенной коммуникативной ситуации. Актуализация интердискурсивных отношений предполагает «когнитивное переключение» с одной системы знания или типологической модели на другую. Такое переключение всегда осознается

говорящим и подразумевается, что адресат уже обладает определенным набором знаний, который может помочь ему правильно интерпретировать смысл передаваемого ему сообщения.

1.3.2. Научное осмысление современного дискурсивного пространства в терминах лингвосинергетического подхода

С развитием современных технологий границы между научными знаниями расширяются и разные области науки начинают активно взаимодействовать друг с другом. Ввиду этих причин в научном знании появилось такое направление мысли как синергетика. Идеи синергетики применяются такими науками, как математика, физика, химия, биология, лингвистика, социология, культурология и т.д.

В гуманитарное знание данное понятие пришло из математики и естествознания. Синергетика занимается изучением открытых динамических систем и способов организации данных систем. Говоря о корнях синергетики, С.К. Гураль утверждает, что, являясь междисциплинарным знанием, синергетика изучает определенный класс динамических систем. Под динамической системой здесь понимается «любой объект или процесс, для которого можно определить понятие состояния как некоего мгновенного описания этой системы» [Гураль, 2007; с.7]. Подклассом динамических систем являются линейные динамические системы и поведение таких систем происходит вблизи одного стационарного состояния. Нелинейные же динамические системы, в отличие от имеющих стационарное состояние линейных систем, имеют как устойчивые, так и неустойчивые стационарные состояния, что служит причиной разнообразного и сложного поведения такого типа системы.

Синергетика занимается изучением принципов построения и самоорганизации таких открытых динамических систем. Цель синергетики – поиск универсальных законов поведения сложных динамических систем и описание общих алгоритмов самоорганизации таких систем.

Рассматривая язык в терминах синергетики можно обратиться к исследованиям Е.В. Пономаренко, в которых язык определяется как система

средств для выражения определенной цели. Согласно ее исследованиям, язык – система, движущаяся к аттрактору (т.е. к реализации определенных коммуникативных интенций), которая может передавать неязыковое содержание образов сознания с помощью языковых средств. Данные образы сознания находятся в движении и могут видоизменяться. Следовательно, язык как система, являясь одним из способов передачи смысла этих образов, также находится в постоянном движении и развитии, что позволяет нам сделать вывод о том, что язык – нелинейная динамическая система и может рассматриваться с позиции синергетики.

Для лингвосинергетики характерно акцентирование внимания на системных идеях и их встраивании в процессы моделирования рече- и мыслепорождения [Гураль, 2007; с.7]. Одними из первых в отечественной лингвистике, кто обратил свое внимание на синергетический потенциал языка как системы стали В.И. Аршинов, Я.И. Свирский [Аршинов, Свирский, 1994], Г.Г. Москальчук [Москальчук, 1998], И.А. Герман, В.А. Пищальникова [Герман, Пищальникова, 1999], В.Н. Базылев [Базылев, 1999] и др.

Основу метаязыка лингвосинергетики составляют следующие термины: иерархичность, неустойчивость, эмерджентность, нелинейность, симметричность/ асимметричность, открытость, системность.

Неустойчивость в лингвосинергетике связана с понятием бифуркации. Точки бифуркаций появляются при любых условиях зарождения нового свойства и обозначают границы между этим старым и новым, определяя себя моментом или точкой, в которых берет свое начало переход системы на конкретный эволюционный сценарий.

Нелинейность может рассматриваться как несоблюдение принципа суперпозиции или пониматься как «результат суммы воздействий на систему не равный сумме результатов этих воздействий» [Буданов, 2002; с. 343].

Эмерджентность – это самопроизвольное возникновение свойств, характерных определенному образованию в целом, но не свойственных ни одному из его элементов. Иными словами, под эмерджентностью можно понимать

приращение смысла, реализующее себя в ситуациях общения, структурирующее фрагменты семантических и ассоциативно-смысловых полей текста, создающее определенную модификацию инварианта текста [Альбеков, 2009].

Симметричность/ асимметричность есть диалектическое единство повторяющегося и различного, обладающее универсальностью на всех уровнях организации систем.

Открытость подразумевает взаимодействие системы (обмен энергией, информацией и т.д.) с окружением, что позволяет ей эволюционировать от простого к сложному.

Рассматривая дискурс с позиции синергетического подхода, можно воспользоваться определением дискурса как системы, предложенного Е.В. Пономаренко: «Система дискурса – это самоорганизующаяся система смыслов дискурса, формируемая через их речевое выражение и синергийно мобилизующая функциональный потенциал всех элементов на пути к аттрактору (коммуникативной цели, содержанию-намерению автора). Такая трактовка, с одной стороны, фиксирует основные неотъемлемые признаки синергизма (системность, саморегулирование, динамичность, направленность к аттрактору, комплексность и когерентность поведения элементов), с другой стороны, позволяет избежать двусмысленности по поводу самоорганизации, т.к. четко обозначает аспект саморегулирования – функционально-смысловой (а не структурный, например)» [Пономоренко, 2013; с.134].

Говоря о терминах лингвосинергетики и их отражении в дискурсе, можно начать с термина нелинейности. Для дискурса роль флуктуации (случайных хаотических движений) играет внешняя среда и все ее социальные, исторические, культурные и другие контексты, которые находятся в постоянном взаимодействии и движении. Можно сказать, что нелинейность дискурса объясняется тем, что привычная система смыслов видоизменяется под влиянием любого из элементов системы и тех функциональных изменений, которые спровоцированы влиянием извне или изнутри.

Неустойчивость также находит свое отражение в описании дискурса. Например, во время восприятия текста реципиентом в сознании читателя/ слушателя происходят динамические процессы интерпретации и адаптации текста к ситуации, в которой происходит обмен информацией. Следовательно, при столкновении смысла, транслируемого автором, с понимаем этого смысла адресатом могут возникать совершенно новые смыслы понимания и интерпретации воспроизводимого текста. Такого рода столкновение, в свою очередь, и приводит нелинейную систему (дискурс) в неустойчивое состояние, которое может прийти в состояние равновесия как с помощью внешних – определенных уточнений как со стороны реципиента, так и со стороны адресанта – так и с помощью внутренних факторов – эмоциональное состояние реципиента.

Г.Г. Москальчук, говоря о симметричности и асимметричности, указывает на то, что в тексте, как части дискурса, существуют асимметричные структуры, которые можно распознать только на фоне симметричных выражений структурной организации текста, так как только симметричный фон будет служить стабилизатором системы. Следовательно, чтобы сохранить целостность, текст должен стремиться к симметрии, но не достигать ее, поскольку симметрия его структуры может привести к снижению его информативности. Другими словами, дискурс в процессе самоорганизации старается сохранить как симметрию, так и асимметрию. Определяющий смысл, синхронизирующий симметричные и асимметричные элементы, выступает в данном случае креативным аттрактором, который и организует дискурс.

Термин открытости наиболее ярко проявляет себя в дискурсе, так как дискурс является конституентом реальности, организуя отношения между адресантом и адресатом в пределах различных социальных, культурных и других контекстов. Незамкнутость системы дискурса основывается на вариативности порождения речевого акта отправителя сообщения и способности получателя к вариативности его интерпретации. Это объясняется взаимодействием дискурса с концептуальными картинами мира коммуникантов и системами языка. Открытость считается свойственной дискурсу и понимается как конкретные совокупности,

обусловленные культурными и индивидуальными качествами коммуникантов [Буданов, 2002]. В результате, взаимоотношения дискурса с внешней средой неизбежно влекут динамическое саморегулирование и саморазвитие его частей и элементов, что отражается в появлении схожих процессов в сознании человека. Говоря о данной категории дискурса в терминах лингвосинергетики, С.Н. Олизько приводит следующие слова: «На языке иерархических уровней принцип открытости подчеркивает два важных обстоятельства. Во-первых, это возможность явлений самоорганизации в форме существования стабильных неравновесных структур макроуровня – уровня дискурса (открытость дискурса к интертексту при фиксированных управляющих параметрах). Во-вторых, возможность самоорганизации становления, то есть возможность смены типа неравновесной структуры, типа аттрактора (открытость дискурса к интердискурсу меняющихся управляющих параметров системы)» [Олизько, 2015; с.67].

Это приводит нас к мысли, что понятие интердискурсивности как способности дискурса проявлять свои базовые системообразующие признаки в нетипичной для данного типа дискурса ситуации (например, в ситуации, которая по внешним признакам относится к другому типу дискурса); способности дискурса расширять границы и проникать в другой дискурс тесно связано в своем понимании с термином открытости в лингвосинергетике.

1.3.3. Роль интернет-дискурса в эволюции парадигмы виртуального образовательного (педагогического) дискурса

В настоящее время все большая доля общения происходит с использованием средств электронной коммуникации, в том числе и посредством каналов интернет-коммуникации. Интернет прочно утвердился в жизни человека и стал одной из основных сред, где формируются, передаются и транслируются знания. Такая популярность данного источника информации характеризуется легкой доступностью, отсутствием территориальных, временных, социальных границ. Поэтому, чтобы соответствовать сегодняшним запросам и не отставать от стремительного развития информационных технологий, сфера образования постоянно видоизменяется. В настоящий момент традиционные методы

образования расширяются благодаря новым методам обучения, основанными на использовании Интернета, электронно-компьютерных сетей и телекоммуникационных средств.

По рамкам современного мира классическая парадигма (парадигма - определяются как совокупность теоретических установок, принятых научным обществом на определенном этапе развития, образования), созданная Я.А. Каменским, которая учитывает усвоение и запоминание учащимися уже готовой учебной информации уже не оправдывает себя [Цит. по: Вербицкий, 1999; с.56]. Со временем развивались и парадигмы образования. Так, в современной педагогической теории принято выделять следующие парадигмы:

1) знаниевая и культурологическая
2) технократическая и гуманистическая
3) социетарная и человекоориентируемая
4) педоцентристская и детоцентристская

Однако в исследованиях современных авторов все больше интереса проявляется к гуманитарной парадигме образования, где личность ученика занимает центральное место. Цель педагогического процесса в данном случае определить, найти, оказать содействие, развить человека и определить его механизмы самореализации, адаптации, саморазвития, самозащиты, саморегуляции, и другие, необходимые для становления самодостаточного личностного образа, а также для диалогического и безопасного взаимодействия с людьми, природой, культурой, цивилизацией. Гуманитарная парадигма подразумевает отношения типа "субъект-субъект", что практически означает ценностно-смысловое равенство в определении содержания, форм и целей педагогического процесса.

Поэтому для учета всех современных требований и развития образования параллельно с развитием современных технологий в образовательном пространстве появились новые способы и средства обучения.

В образовательном пространстве на сегодня отмечается «тенденция синтеза научного, научно-популярного и разговорно-бытового дискурса, что

свидетельствует о процессе перехода от формального к более неформальному общению, снижению психологической дистанции между участниками, т.е., происходит перенос акцента с субъектно-объектной формы на субъектно-субъектную» [Казанцева, 2017; с.35].

Аналогичная тенденция отмечается и в интернет-дискурсе, где из-за категории анонимности появляется тенденция перехода от более формального к менее формальному языку, т.е. происходит сокращение социопсихологической дистанции.

Однако главным критерием переориентации современного образования является смена форматов педагогического дискурса. В образовательном пространстве возникли виртуальные способы и средства обучения и общения, что сделало реальным коммуникацию агентов педагогического дискурса посредством конкретной медиа-среды. К таким средствам относятся педагогические блоги, образовательные порталы и др. Традиционные формы в данной ситуации находятся в активном взаимодействии и взаимовлиянии с виртуальной средой.

Как и любой другой дискурс образовательный дискурс в силу развития современных технологий имеет свою виртуальную составляющую, которая образует единое дискурсивное пространство с его «реальной» стороной. Такой вид дискурса сегодня выделяют как «виртуальный педагогический дискурс», обслуживающий современное дистанционное образование, имеет свои значительные отличия от «традиционного» педагогического дискурса.

Дистанционное обучение в данном контекст осмысливается как специальный вид коммуникативного взаимодействия педагога с учащимися. Своеобразие интернет-коммуникации в рамках образовательного дискурса определяется существованием на стыке педагогического, масс-медиального и виртуального видов дискурса. Таким образом, виртуальный педагогический дискурс можно определить как коммуникативное явление, где кроме текста важную роль играют различные экстралингвистические факторы) [Тленкопачева, 2016].

Говоря о специфичных параметрах виртуального дискурса, обслуживающего современное образовательное интернет-пространство, исследователи выделяют: 1)

специфический способ осуществления коммуникативного взаимодействия, так как интернет-технологии и средства, предусматривающие интерактивность, являются местом и средой, генерирующей тексты; 2) коммуникативная направленность, предусматривающая диалогичность интернет-коммуникации; 3) возможность привлечения огромной виртуальной аудитории; 4) специфический хронотоп: общение участников вебинара как в режиме *online*, так и в *offline*.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Дискурс, как объект междисциплинарного изучения широкого спектра наук, не имеет точного определения, так как охватывает множество аспектов речевой деятельности. Изучением дискурса и определением данного понятия занимались такие ученые как Н.Д. Арутюнова, Т. ван Дейк, А.А. Кибрик, В.И. Карасик, В.Е. Чернявская и др.. Учитывая все основные подходы к дефиниции данного явления, в настоящем исследовании под дискурсом мы понимаем явление устно-письменного характера; текст в ситуации реального общения, в контексте определенной коммуникативной ситуации, особенности которой обусловлены прагматическими, социально-культурными и другими экстралингвистическими факторами, влияющими на выбор языковых и когнитивно-прагматических средств, обеспечивающих адекватное воспроизведение, восприятие и интерпретацию поступающей от адресанта к адресату информации.

Дискурс, в свою очередь, подразделятся на личностно- (бытовой и бытийный) и статусно-ориентированный. Для нашего исследования интерес представляет статусно-ориентированный, поскольку образовательный дискурс подразумевает общение людей, принадлежащих к разной социальной группе в определенной типичной речеповеденческой ситуации. Как институциональному типу дискурса образовательному дискурсу свойственны фиксированные цель, место, время общения; сохранение личностной дистанции в отношениях обучающий-обучающийся; соблюдение определенного регистра общения и последовательности действий. Одной из отличительных черт образовательного дискурса можно считать тот факт, что каждый институциональный дискурс в определенной степени выполняет функции образовательного. Данный вид дискурса обладает интердискурсивным характером, так как в его границах соединяются фрагменты, представляющие практически все социальные институты. Из этого следует, что образовательный дискурс имеет сложную структуру, в которую входит множество самостоятельных элементов разного уровня. Другой отличительной чертой образовательного дискурса будет являться его градуальный

характер и ориентированность на будущее и будущий результат и профессиональная подготовка специалистов.

Стремительное развитие современных технологий, повсеместное и активное использование сети Интернет в личных, рабочих, образовательных и других целях неизбежно стало причинами изменений практически во всех сферах жизнедеятельности. Активное внедрение интернет-технологий в разные сферы жизнедеятельности человека находит свое отражение в изменении привычного порядка действий и коммуникации в рамках различных дискурсивных пространств.

Говоря о современном состоянии развития дискурса в рамках интернет-пространства можно утверждать, что здесь не обнаруживается четкого разделения на письменную и устную речь. Изначально устный дискурс приобретает письменную форму. Например, общение в чате, мессенджерах (WhatsUp, Viber), социальных сетях (VK, Facebook, Instagram) или с помощью комментариев под видео или фотографиями. Невербальные аспекты устной коммуникации также приобретают письменную форму и проявляют себя в активном использовании эмотиконов для выражения эмоций, мимики или жестов с целью наиболее точной передачи личного отношения и имитации устного общения.

Возникшее относительно недавно, явление интернет-дискурса активно изучается учеными и основными его отличительными чертами буду является следующие параметры: устно-письменный характер; неоднородность социальной среды; размытие социальных, культурных и возрастных границ, что приводит к деформализации общения; анонимность; креализованность; объединение различных типов дискурса и т.д.

Обращаясь к институциональным типам дискурса, которые отличаются жесткой структурой, локализованным хронотопом, ритуально зафиксированными ценностями и стратегиями общения, можно говорить о том, что вместе с внедрением интернет-технологий в виду компьютерно-опосредованного характера данного вида коммуникации происходит размытие границ, сокращение дистанции между участниками коммуникации и частичное нарушение привычного хронотопа при одновременном сохранении традиционных аспектов и характеристик

взаимодействия в рамках определенного дискурсивного пространства (официальный регистр общения, соблюдения шаблоны поведения и определенная последовательность действий).

Таким образом, понятие интердискурсивности, понимаемое как способность дискурса проявлять свои базовые системообразующие признаки в непривычной для данного типа дискурса ситуации (например, переход общения в интернет-среду), а также воспринимаемое как способность дискурса расширять свои границы и проникать в другой дискурс, может рассматриваться нами как ключевое при описании такого нового явления как виртуальный педагогический дискурс.

Виртуальный педагогический дискурс в современных условиях активной интеграции интернет-технологий в образовательный процесс стал его неотъемлемой частью. Данный вид дискурса обладает характеристиками институционального и интернет видов дискурса, что находит свое отражение в соблюдении шаблонности и официального регистра общения, частичного нарушения хронотопа и устно-письменного характера коммуникации. Организация образовательного процесса в рамках данного дискурсивного пространства будет основываться на использовании как лингвистических, так и экстралингвистических средств, помогающих адресату (преподавателю) управлять когнитивными процессами адресанта (обучающийся). Существование виртуального педагогического дискурса на стыке образовательного и интернет-дискурсов определяет данный тип коммуникации как одновременно массовый и персонализированный, глобальный и локальный, устный и письменный, подготовленный и спонтанный. Более того, к особенностям данного типа дискурса можно отнести: неоднородность обучаемой аудитории; разный уровень профессиональной подготовки обучающихся; специфический хронотоп (общение в режиме *online* и в *offline*); диалогичность интернет-коммуникации; интернет-технологии и средства, предусматривающие интерактивность, являющиеся местом и средой, генерирующей тексты.

Таким образом, указанные выше характеристики виртуального образовательного дискурса совпадают с основными признаками интернет -

коммуникации, так как в данной ситуации образовательный процесс встраивается в систему работы интернет-дискурса. Виртуальное дистанционное образование, в свою очередь, имеет ряд достоинств: 1) уменьшаются расходы на организацию и осуществления обучения; 2) возникает возможность обучения большего количества людей; 3) значительно повышается уровень и качество образования; 4) появляется потенциал создания единого образовательного пространства.

ГЛАВА 2. АНГЛОЯЗЫЧНЫЙ ВЕБИНАР ПО ОБУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ.

2.1 Особенности англоязычного вебинара как нового жанра виртуального педагогического дискурса

С приходом XXI века для человечества наступила новая эпоха развития – эпоха информационного общества. Организационно-технологической основой такого общества принято считать глобальные информационные сети, среди которых основной является сеть Интернет. В настоящий момент традиционные методы образования расширяются за счет новых методов обучения, основанных на использовании Интернета, электронно-компьютерных сетей и телекоммуникационных средств. Помимо источника хранения и передачи информации Глобальная сеть сегодня является коммуникативной средой, преобразуя тем самым не только жизнь человека, но и образовательное пространство в целом. Поэтому повышенный интерес ученых к изучению вопросов обновления англоязычной языковой среды в условиях постоянного расширения коммуникационных каналов неслучаен [Малюга, 2009; Crystal, 2010; Aleksandrova, Mendzheritskaya, Malakhova, 2017]. Дэвид Кристал, в своей работе «My priority for the next 50 years: an online cultural dictionary» (2017), говорит о том, что среди функционального потенциала новейших технологий по обучению английскому языку, как и любому другому иностранному языку, приоритетным будет создание нового типа культурологического словаря в on-line формате. Это служит веской причиной для более детального рассмотрения англоязычного интернет-дискурса, в особенности, тех его каналов коммуникации и информации, которые обеспечивают эффективное использование интернет-ресурсов в современной образовательной парадигме [Crystal: 2017, с. 17].

Новые интернет-возможности модернизируют современное образовательное пространство, в котором появляются новые средства и способы обучения, вследствие чего общение педагог-ученик стало достижимым с помощью, определенной медиа-среды. Как результат этого влияния и внедрения появился

виртуальный образовательный дискурс, который обуславливается отличительными чертами как образовательного, так и интернет- дискурсов в силу их взаимопроникновения [Танчук, 2017]. Он становится новой образовательной средой, в которой формируются новые жанры: профессиональные блоги и форумы педагогов, обучающие вебинары, и многое другое. Эти виды образовательной деятельности имеют одну цель – обучить и дать информацию, но используют отличные друг от друга средства и несмотря на то, что каналом связи для них является Интернет, используют различные медийные технологии и возможности [Леденева, 2014; O'Dowd: 2017]. Следовательно, исследование этих жанров требует разработки схем, адекватно отражающих алгоритм вербального и невербального взаимодействия модератора с аудиторией в границах вышеупомянутого типа дискурсивного пространства [Харьковская, Кривченко: 2017; Харьковская, Дюмина 2016].

Некоторые ученые считают, что такое развитие современных интернет-технологий способствует тому, что европейское образование начало развиваться в трех направлениях - «Открытые инновации, открытая наука, открытость миру» (Open Innovation, Open Science, Open to the World) [European Comission, 2016], что логически послужило стимулом к тому, что «образовательный дискурс перешел от общепринятого формата обучения и обучения на расстоянии (distance learning) к обучению в режиме онлайн (online - learning)» [Тленкопачева, 2019; с.32-33].

Один из таких новых видов виртуального образовательного дискурса представлен коммуникативным форматом в виде вебинара.

Вебинар (от англ. «*webinar*», сокр. от «*Web-based semin*ar») – онлайн-семинар, лекция, курс, презентация, организованные при помощи web-технологий как в режиме прямой трансляции, так и в режиме off-line. Давая определение этому явлению, Кембриджский бизнес-словарь использует следующую дефиницию: «webinar is an occasion when a group of people go on the internet at the same time to study and discuss something» (мероприятие, в рамках которого группа людей одновременно выходит в сеть Интернет для изучения и обсуждения чего-либо) [Cambridge Business English Dictionary,

https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/английский/webinar]. Словарь Вебстера определяет данную лексическую единицу как “a live online educational presentation during which participating viewers can submit questions and comments” (образовательная презентация в режиме реального времени, во время которой участвующие зрители могут задавать вопросы и оставлять комментарии) [Merriam Webster, https://www.merriam-webster.com/dictionary/webinar].

В отечественной науке на данный момент не существует точного определения данному формату образовательного дискурса, поскольку вебинар явление достаточно новое и ранее не было высоко востребовано в рамках образовательного процесса. Однако возрастающий интерес к данному формату обучения в процессе глобализации и интернетизации общества очевиден. Так, например, С.В. Геркушенко и Г.Г. Геркушенко анализируют вебинар как способ методической помощи педагогам, который обусловлен функциональностью, техническими возможностями участников вебинара и ограничениями используемого программного обеспечения [Геркушенко, Геркушенко, 2013]. С позиции реализации данного формата в рамках высшего образования вебинар определяется как онлайн-семинар, предоставляющий преподавателю возможность передавать информацию и задания, а учащимся –приобретать новые знания с помощью виртуального класса, где они могут слышать и видеть друг друга в любой точке мира [Герасименко и др., 2012, с. 10]. Также под вебинаром понимают виртуальный речевой жанр, который обладает особыми технологическими возможностями [Фенина, 2016]. Н.В. Соломина рассматривает данное понятие как современную коммуникативную технологию, которая «характеризуется новыми формами общения, облегчающими донесение информации до участников коммуникативного процесса, что позволяет активно развивать инновационные формы обучения» [Соломина, 2014, с. 196]. М.Н. Гладкова и М.М.Кутепов определяют данное явление как «интерактивное сетевое учебное занятие, проводимое преподавателем дистанционно с использованием различных программных средств и сетевых ресурсов, обеспечивающих высокую

информационную насыщенность и активность обучающихся в режиме реального времени» [Гладкова, Кутепов, 2017; С.64].

Рассматривая вебинар как коллаборацию образования и медиа технологий можно говорить о следующих преимуществах вебинаров:

1) Colloboration – возможность коммуникативного взаимодействия, т.е. возможность модератора делиться информацией, приложениями, аудио- и видеофайлами и возможность участникам общаться в общем чате или с помощью других средств;

2) Multiple speakers – возможность участия большого числа спикеров, что делает презентацию более интересной;

3) Greater target access – возможность участия большого количества людей;

4) No location dependency – отсутствие территориальной привязанности, т.е. возможность принимать участие экспертам со разных частей мира;

5) Interactive platform – интерактивность или возможность участникам вебинара общаться с модератором;

6) Learning offline – обучение оффлайн, т.е. не привязанность к определенному времени или возможность участников загружать и просматривать вебинар неограниченное количество раз в любое удобное для них время;

7) Engage senior speaker – возможность участия в вебинаре специалистов старшего поколения, что повышает экспертный уровень вебинара;

8) Feedback – обратная связь, которая может быть отсроченной (через электронную почту и др.) или мгновенной (чат во время проведения вебинара), что помогает модератору и автору презентации проанализировать свое выступление [Verma, Singh, 2010, p.134-135].

Обобщая приведенные ранее дефиниции вебинара, можно сказать, что вебинар – это коммуникативное явление, жанр виртуального педагогического дискурса, основной целью которого является трансляция и донесение знаний, с помощью интерактивных медиа технологий интернет-среды, предусматривающий обучение в режимах онлайн и офлайн и наличие обратной связи в отношениях учитель-ученик.

Некоторые ученые полагают, что пока не существует конкретных критериев, с помощью которых можно определить жанры интернет-дискурса, так как сформулированные исследователями критерии служат источником смешения явлений разного уровня. [Лутовинова, 2013]. Поэтому при разграничении жанровых признаков необходимо учитывать тот факт, что гетерогенность интернет-дискурса предполагает разнохарактерность критериев, использующихся для определения конкретного конститутивного признака. [Силантьев, 2004]. Несмотря на это вебинар имеет ряд отличительных характеристик, которые помогают описать его гибридный характер как жанра, стоящего на стыке образовательного и интернет дискурсов.

Вебинар как новый жанр виртуального педагогического дискурса, согласно классификации Л.Ю. Иванова, соотносится с научно-образовательными и специальными информационными жанрами интернет-коммуникации, а также подходит под жанры, порожденные самим использованием языка в сети, и жанры, перенимаемые из других областей общения, а именно, - из англоязычного образовательного дискурса.

Вебинар, как часть виртуального педагогического дискурса, реализует цели, присущие образовательному дискурсу – социализацию, становление личности и передачу профессиональных навыков, умений и знаний. Так, например, вебинары для преподавателей английского языка не просто развивают профессиональную компетенцию, но и учат грамотному общению в педагогическом сообществе, а также развивают личность преподавателя, говоря о тонкостях общения с учениками и других психологических аспектах деятельности преподавателя. Однако в рамках данного жанра реализация цели социализации личности в обществе не столь ярко выражена, что можно объяснить тем, что не все слушатели/ участники вебинара принимают активное участие в коммуникации как во время вебинара, так и после него, предпочитая просмотреть его по окончанию или занимать позицию пассивного слушателя, не принимающего участия в дискуссиях, разворачивающихся во время онлайн-семинара.

Ценности, которые несет в себе и транслирует вебинар, в большей степени определяются ценностями, которые несет в себе образование. К ним относятся:

1) интеллектуальная – обмен опытом, знаниями и умениями между большим количеством людей;

2) воспитательная и моральная – благодарность, взаимоуважение по отношению к лектору и другим участникам вебинара, терпимость и толерантость к взглядам других людей;

3) мотивационная – мотивация к дальнейшему саморазвитию и развитию в профессиональной сфере деятельности;

4) материальная – получение материального подтверждения (как правило сертификата) о прохождении данного вебинара по повышению квалификации.

Исходя из целей и ценностей обучающего вебинара, адресант реализует не только обучающую, воспитательную и мотивационную, но и регулирующую и контролирующую функции.

(1) *Moderator: Okay. Hello and welcome everybody. And today we're talking about 'teacher burnout' with Agnes Enyedi. Um… I know a lot of you who are attending will be interested in whether you get a certificate of attendance for the webinar today. Um… As usual we will be sending out a link…um… for feedback about the webinar. And in there you can put the details to get the certificate. Ahr … please, remember it takes for about a month to process it and (pause) send it to you in an e-mail. Also if have any questions to ask Agnes, please, put them in the chat box and I will make a note of any question that Agnes doesn't manage to answer, we will talk about it at the end…* [Agnes]

(2) *Moderator: I see a couple people // raising their hands // but the best way for you to connect us is just to type any questions or comments you have into the chat box. Thanks.*

(3) Moderator: I think we're just about out of time I see a couple people typing so we'll wait a couple of seconds to see if any questions come in. // and then we'll wrap up and say goodbye. Let's just give it a couple seconds to see if any.

(4) *Moderator: All right. We've got two more minutes in the room. I'm just gonna see if any other questions come in. I see some people typing.*

Randi: Okay, I can feel the room door closing. // let's see… oh, thank you.

(5) *Moderator: Okay. I think that is it for today. I just want to thank everyone for attending. It was really great to have everyone here. And I want to thank Randy for doing a great job today. Thanks Randy. Alright, see everyone. Later we will be sending out an email in about a week's time with a link to the recording. The full recording of the webinar and also with a certificate of attendance for anyone who attended today and thanks again.* [Randi].

Как видно в примере 1, модератор выполняет регулирующую функцию, призывая аудиторию оставлять свои комментарии в специальном окне, а также предупреждает, что обязательно ответит на вопросы, на которые не успеет ответить эксперт. Мотивационная функция выражена заверением модератора в том, что все участники получат сертификат по окончанию вебинара. Можно также сказать, что в данном примере присутствует и оценочная функция, выраженная в призыве обратной связи от аудитории. Однако в данном контексте она больше применима к адресанту, который будет проводить рефлексию над прошедшим вебинаром с целью улучшения качества предоставляемого материала. Примеры 2, 3 и 4 наиболее ярко выражают контролирующую и регулирующую функции модератора вебинара, так как речь в этих примерах идет об оставшемся до конца лекции времени. Такого рода упоминания помогают регулировать процесс общения участников и лектора, обозначая рамки и границы времени общения.

Традиционные лекция или семинар вынуждены подстраиваться под особенности интернет-среды, которая в данном случае является средством достижения образовательной цели. Одним из ярких элементов адаптации данного формата к компьютерно-опосредованной среде является его хронотоп. В образовательном дискурсе хронотопом является школа, класс, аудитория, а также обязательно личное присутствие всех участников данного типа дискурса в режиме реального времени. Хронотоп вебинара также предусматривает появление участников в определенное время и в определенном месте (сайт, приложение и т.д.). Однако это не является ключевым параметром, так как, благодаря условиям существования в интернет-среде, коммуникативная деятельность участников

может осуществляться как в режиме онлайн (chat box), так и в оффлайн (электронная почта, комментарии, социальный сети и т.д.).

Специфический хронотоп является причиной возникновения определенного способа реализации коммуникативного воздействия. Способы коммуникативного воздействия в рамках вебинара будут отличаться друг от друга в зависимости от вида используемых предусматривающих интерактивность интернет-технологий. Учитывая этот фактор, можно выделить следующие виды вебинаров:

1) конференции – они обычно организованы с помощью специальных программ (*Go to Meeting, Skype, Zoom, etc.*), предусматривают наличие модератора и приглашенного гостя или гостей, проходят в режиме реального времени и содержат диалоговое окно для вопросов и комментариев аудитории;

2) прямые трансляции – отправление видео в сеть Интернет из любой точки мира;

3) презентация – записанная на видео презентация с параллельным текстово-звуковым сопровождением (в данном виде вебинара никакого визуального контакта с аудиторией не устанавливается);

4) информативные видеоролики;

5) вебинар как часть учебного курса, подразумевающий рассылку электронного письма с дополнительной информацией и ссылками.

Вебинар как форма проведения интерактивных занятий со студентами через Интернет с использованием специального программного обеспечения, согласно Ю.В. Фролову, может делиться на следующие виды:

1) информационный вебинар – представление целевой аудитории образовательного продукта с целью формирования группы участников обучающего вебинара или платного тренинга;

2) обучающий вебинар – погружение в вопросы предметной области, выработка понимания и мотивирование на освоение обучающей программы;

3) вебинар-тренинг – цикл из 5 или более уроков, по окончанию каждого из которых аудитории предоставляется домашнее задание, за выполнением которого ведется контроль в системе дистанционного образования;

4) вебинар-поддержка слушателей – дополнительный платный курс, уточняющий проблемные области закончившегося тренинга [Фролов, 2011, с. 6-8].

Адресантом в вебинаре, как правило, выступает представитель института образования или практикующий преподаватель, который олицетворяет профессиональное сообщество. Адресатом вебинара может быть представитель образовательного учреждения, педагог, или, так называемый, массовый адресат, чьими характеристиками являются неоднородность и разный уровень профессиональной компетенции.

Обращаясь к классификации С.В. Бондаренко, коммуникация в рамках вебинара осуществляется от одного – ко многим и является общением реального субъекта с реальным партнером [Бондаренко, 2004]. Некоторые ученые также говорят о следующих форматах коммуникативного взаимодействия участников вебинаров:

1) от одного ко многим участникам, располагающихся в одном месте;
2) от одного ко многим участникам, находящихся в разных местах;
3) от большого количества участников, пребывающих в одном месте, ко множеству участников, располагающихся в одном или нескольких местах [Wang, Hsu, 2008, p. 176].

Следует отметить, что наиболее частотным форматом проведения вебинара считается один – многим.

Специфика отношений адресант-адресат определяется характеристиками и особенностями коммуникации как в рамках образовательного, так и рамках интернет дискурсов. Таким образом, отношения между участниками вебинара являются статусно-ориентированными, что характеризуется сохранением дистанцированности и попытками установить доверительные отношения со стороны адресанта. Вербальным выражением таких отношений является наличие в речи лектора повелительных предложений, использование модальных глаголов и риторических вопросов - *Why is there? Why is this system?* [Hockley]; *Let's pray for better in this talk.* [Eneydi].

Признаками адресанта образовательного дискурса, считаются умение выстраивать, преподносить и рефлексировать свой текст по определенным нормам, которые могут быть основой для создания в пределах языка обилия конкретных текстов современного мира. Подчеркнем, что важным здесь является диалогичность интернет-коммуникации, которая понимается как учет адресантом (автором) речи фактора адресата (реального или воображаемого), его смысловой позиции, а также обозначение данной ориентации при помощи определенных языковых средств.

Для обучающего вебинара свойственно эксплуатация нового канала коммуникации, что дает возможность адресатам взаимодействовать в пределах группы (адресат-адресат) и с адресантом (адресат-адресант). Вербальное проявление данного вида коммуникации заключается в коротких простых предложениях с использованием нейтрально окрашенной лексики и соблюдением грамматических норм английского языка в окне чата (chat box). Отличительная черта, характерная для средств интернет-коммуникации, проявляется в использовании эмотиконов (смайлов), выражающих настроение, эмоции, а иногда и отношение к поступающей информации. Таким образом, благодаря возможности мгновенной обратной связи в виде комментариев в окне чата (chat box) адресат может повлиять на ход мыслей адресанта, что также обуславливает специфику конструирования текста лектором. Возможность учитывать особенности языкового сознания адресата, определяющие характеристики его социокультурной среды и профессиональные направленность и компетентность, позволяют лектору редактировать текст своего повествования по ходу развертывания вебинара.

Таким образом, текст в рамках вебинара генерируется посредством интернет-технологий и технологий, обеспечивающих интерактивность, которые способны влиять на ход повествования модератора. В результате можно сделать вывод, что текст и речь в вебинаре носят устно-письменный характер и являются одновременной спонтанным и подготовленным продуктом речевого поведения.

Подводя итоги, еще раз отметим, что вебинар – это лекция или семинар, организованные в интернет-пространстве с помощью новых компьютерных

технологий, которые следует рассматривать как сложное коммуникативное явление, обладающее своими специфическими целями, ценностями и вербальными и невербальными средствами выразительности. Отличительными чертами вебинара как нового жанра виртуального педагогического дискурса являются неоднородность обучающейся аудитории, разный уровень ее подготовки, неограниченное количество участников и возможность создания единой образовательной среды. Для участников англоязычного вебинара характерны статусно-ориентированный тип общения, который проявляет себя в дифференциации социальных ролей и регламентированности функций и реализуется в рамках полиадресной модели от одного ко многим [Тленкопачева, 2019; С.51]. Основной целью вебинара является передача знаний, а ценность в этом случае – обмен педагогическим опытом, технологиями и практикой. Текст в рамках данного жанра носит гибридный устно-письменный характер. Таким образом, изучение вебинара как нового жанра виртуального образовательного дискурса дает возможность описать принципы и механизмы осуществления межкультурного коммуникативного взаимодействия, лингвистические и экстралингвистические аспекты коммуникации в рамках данного профессионального коммуникативного взаимодействия.

2.2. Семантическое пространство названий вебинаров по обучению английскому языку

На начальном этапе исследования представляется целесообразным проанализировать названия вебинаров, поскольку развитие телекоммуникационных технологий сопровождается появлением новых площадок для проведения вебинаров как в коллективном, так и в индивидуальном формате. Возросшее количество тематического контента привело к росту конкуренции на масс-медийном рынке, в результате чего организаторы онлайн-семинаров вынуждены привлекать свою аудиторию всеми возможными способами, в том числе - емкими и яркими заголовками. Заголовки, используемые создателями онлайн-вебинаров, традиционно состоят из 5-7 знаменательных слов, имеют

информативную ориентацию, отличаются номинативным характером и функционируют как средство привлечения внимания аудитории.

В нашем случае рассматриваются англоязычные вебинары по обучению английскому языку. Данную группу вебинаров можно разделить на две самые обширные подгруппы: вебинары для тех, кто изучает английский язык, и вебинары для тех, кто обучает английскому языку. В соответствии с этими двумя подгруппами, лидирующие концепты видео-уроков сосредоточены вокруг понятий «*learn*» и «*teach*».

В нашем исследовании были проанализированы вебинары с центральным концептом «*teach*», что нашло отражение в мини-текстах названий этих вебинаров для преподавателей английского языка. Как уже было сказано ранее, видеоролики для педагогов группируются под единым и общим концептом – «*teach*». Наиболее частотным является словосочетание «*teaching English*», в рамках которого определяется, кому адресован вебинар, и указывается на то, какой язык преподается: *Teaching English: How Do You Teach English to Adults, Theories – Methods & Techniques of Teaching English.*

Вебинары для преподавателей английского языка можно разделить на несколько подгрупп, согласно разным видам педагогической деятельности. Во-первых, концепты «*technology*» и *«methods of teaching*» актуализируются в названиях вебинаров для преподавателей английского языка с помощью таких языковых единиц, как «*classroom*», «*technology*», «*usage*», «*approach*», которые используются в их прямом значении и соотносятся с методами и использованием определенных технологий в пределах рабочей аудитории: *Chris Baldwin – Learning Technologies for the Classroom: A Whirlwind Tour; Gail Ellis: Using children's literature to teach children English; Spoken grammar/lexical approach; Using games to engage and motivate and educate language learners.* Также интерес представляет использование в названии слов «*how to*», «*tips*», которые используются в значении «подсказки» и говорят о том, как наиболее продуктивно реализовать ту или другую идею или метод, направленные на достижение максимального эффекта – *How to become an ELT materials writer, Peer observation – how can we make it work?;*

Evidence-based observation – tips and tools, 60 Tips: Best classroom techniques for teachers of English. Не менее важным представляется такой концепт, как «*student*», акцентирующий внимание на объекте педагогической деятельности.

Конечно же, одним из критериев эффективности педагогической деятельности является ее успешность, поэтому концепт «*success*» тоже является одним из определяющих концептов. В названиях вебинаров для преподавателей английского языка он реализуются непосредственно абстрактным существительным «*success*» или таким его дериватом, как «*successful*». Так, например, в названиях вебинаров можно обнаружить сочетание «*success in teaching English*» – *Factors influencing success in teaching English in state primary schools*; или же само слово – *Successful inclusion for dyslexic students in the English language classroom, On the way to success: higher standards, higher quality*. Далее вебинары по обучению английскому языку можно разделить на вебинары, предназначенные для определенной категории обучающихся согласно их возрастным параметрам. Таким образом, концепт «*age*» проявляется в обозначении конкретной возрастной группы или ступени образования, которая подразумевает обучение людей определенного возраста. Поэтому в названиях вебинаров можно обнаружить такие единицы, как «*childhood*», «*teenagers*», «*primary*», «*secondary*». Следует отметить, что такие слова, как «*primary*» и «*secondary*» чаще всего используются в сочетании со словами «*students*» и «*education*» – *Engaging primary students through inquiry-based learning, Integrating English into pre-primary education: the use of learning areas.*

Другим маркером, разделяющим вебинары по обучению английскому языку на различные группы, является концепт «*professional development*». Он встречается довольно часто, а вебинары, имеющие в названии одно из двух вышеуказанных слов, а иногда и оба слова, направлены на мотивацию педагогов к повышению своей квалификации или на борьбу с профессиональным выгоранием [Леденева: 2014]. Они предназначены для тех, кому следует найти адекватные пути и способы борьбы с данным явлением. – *Exploring Continuing Professional Development, Sandy Millin: Professional development through blogs and blogging, Ann Foreman: Using social networks and media to support our continuing professional development;*

Continuing professional development: what's the starting point for change?, etc. Следует заметить, что в этих случаях слова и словосочетания, используемые в названиях вебинаров, используются в их прямом значении.

Среди базовых концептов интернет-пространства вебинаров можно также выделить концепты, описывающие уровень владения иностранным языком, вид деятельности или работы в классе, а также вид экзамена, к которому осуществляется подготовка. Среди первой группы можно обнаружить такие слова, как «*beginner*», «*intermediate*», «*advanced*» и «*elementary*». Однако, в процессе выборки было отмечено, что существует достаточно большое количество вебинаров, посвященных обучению групп «*beginners*» и «*advanced*,» а группы *intermediate* и *elementary* практически не упоминаются или очень редко обозначаются.

Возможность и способность обучающихся участвовать в различных видах коммуникации и обучающей деятельности на английском языке, например, *writing, speaking, listening,* также рассматриваются как основные маркеры концептов, оформляющих названия вебинаров, вошедших в выборку. Здесь следует отметить, что очень большое количество контента ориентировано именно на устную речь. В данном виде деятельности глагол *to speak* и его дериваты используются в прямом значении «говорить» и «говорение» – *Kishore Roy: The IELTS speaking test, English Pronunciation – Secrets of English Pronunciation, Teaching Speaking Fluency & Conversational English, etc.* Далее следует концепт «*writing*», который также встречается в названиях в различных сочетаниях и используется в его прямом значении «письмо» – *Ceri Jones – Microwriting: small things make a big difference, David Petrie – Writing skills for exam practice*.

Описание особенностей названий англоязычных вебинаров по обучению английскому языку было бы не полным без рассмотрения количественного соотношения использования знаменательных и служебных частей речи в тексте названий вебинаров (Таблица 1).

Таблица 1. Количественное соотношение использования знаменательных и служебных частей речи в тексте названий вебинаров

Часть речи	Количество
Имя существительное	599
Глагол	179
Имя прилагательное	113
Наречие	6
Имя числительное	3
Союз	49

Данную таблицу можно представить в следующей диаграмме частотности использования знаменательных и служебных частей речи в текстах названий вебинаров по обучению английскому языку (Рисунок 1):



Согласно результатам подсчетов, знаменательные части речи составляют 85,7%, а служебные – 14,3%.

Среди имен существительных наиболее частотными являются неисчисляемые существительные, составляющие 42,2% выборки. Далее следуют имена существительные в единственном числе (38,7%), во множественном числе (18,6%) и имена собственные (0,5%). Обобщенно количественное соотношение используемых в названиях вебинаров грамматических форм имен существительных можно представить в виде диаграммы индекса частотности имен существительных в тексте названий вебинаров по обучению английскому языку (Рисунок 2):

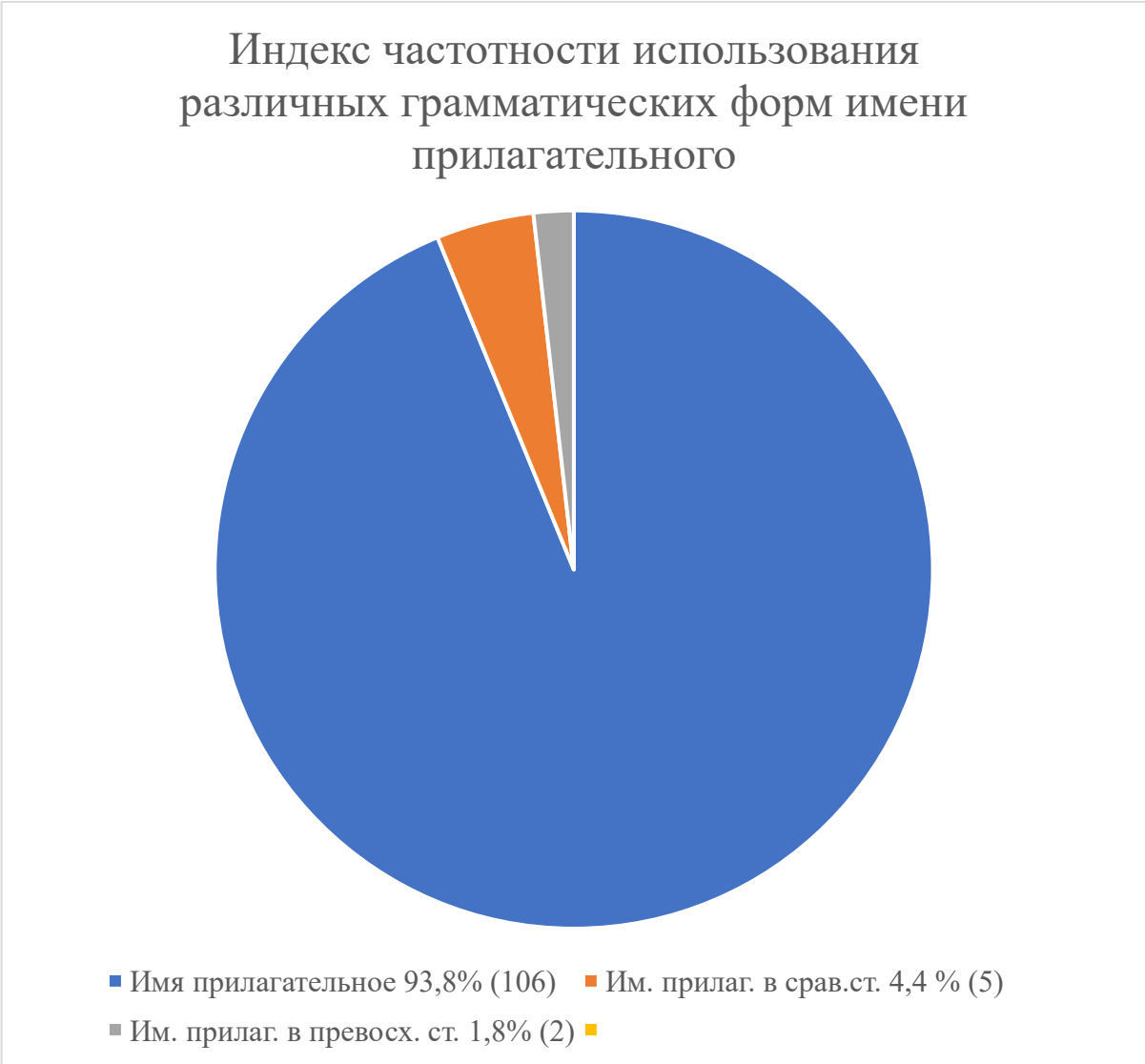


Среди глаголов наиболее частотным является использование герундиальной формы – 39,8% от выборки. Использование инфинитивной формы глаголов занимает 35,9% выборки, глаголы настоящего времени, сопровождающие имена существительные 1 лица или множественного числа, составляют 12,8%, в то время как глаголы настоящего времени в 3 лице единственного числа составляют 7,2%. Немногочисленной группой представлены глаголы в форме причастия прошедшего времени (2,7%) и глаголы в прошедшем времени (1,6%). Данное количественное соотношение можно представить в следующей диаграмме индекса частотности глаголов в тексте названий вебинаров по обучению английскому языку (Рисунок 3):



Имена прилагательные в названиях вебинаров представлены тремя группами: собственно имена прилагательные (93,8%), имена прилагательные в

сравнительной (4,4%) и превосходной (1,8%) степенях. Представленные данные можно увидеть на диаграмме индекса частоты использования различных грамматических форм имени прилагательного в текстах названий вебинаров по обучению английскому языку (Рисунок 4):



Использование перечисленных выше грамматических форм знаменательных частей речи в текстах названий вебинаров по обучению английскому языку отображает требования, диктуемые не только сетью Интернет, но и самими пользователями сети, в частности, - будущей аудиторией обучающего вебинара. К таким требованиям можно отнести использование небольшего количества слов с целью привлечения внимания максимального количества аудитории.

Данные требования также определяют, какие языковые единицы присутствуют в тексте названий вебинаров по обучению английскому языку. Используя метод статистического подсчета при помощи бесплатного онлайн-сервиса анализа текстов https://istio.com/rus/text/analyz/, было установлено, что из 168 названий обучающих англоязычных вебинаров, состоящих из 1259 слов, среди которых 897 (71.2% от общего числа слов) знаменательные части речи и 362 (28.7% от общего числа слов) служебных частей речи, нам удалось составить «топ 20 самых употребляемых в тексте названий вебинаров слов» (Таблица 2).

Таблица 2. Список наиболее употребляемых в названиях вебинаров лексических единиц

№	Слово	Количество в тексте	Процент использования в тексте названий от общего числа знаменательных частей речи
1.	teaching	28	3.1%
2.	language	28	3.1%
3.	English	27	3%
4.	teacher	23	2.5%
5.	learn	20	2.2%
6.	classroom	18	2%
7.	learner	15	1.6%
8.	development	12	1.3%
9.	online	10	1.1%
10.	school	10	1.1%
11.	ELT	10	1.1%
12.	child	9	1%
13.	professional	9	1%
14.	practice	8	0.8%

15.	speak	8	0.8%
16.	approach	7	0.7%
17.	primary	7	0.7%
18.	teach	7	0.7%
19.	student	7	0.7%
20.	skill	6	0.6%

Как видно из таблицы, лексические единицы, вошедшие в первую десятку, достаточно четко отражают специфику исследуемых вебинаров – обучение английскому языку (*teaching English language*), делая акцент на агентах действия (*teacher, learner*), месте проведения занятий (*classroom, school*), формате (*online*) и профессиональной ориентированности (*development*).

К языковым единицам, которые также важны для описания процесса обучения, но которые не вошли в «Топ 20», относятся следующие языковые единицы: *engage* (0.6%), *webinar* (0.6%), *lesson* (0.5%), *success* (0.4%), *CPD* – constant professional development (0.4%), *education* (0.4%) и *educator* (0.4%), *technology* (0.4%), *remote* (0.4%), *secondary* (0.3%), *coach* (0.3%), *staff* (0.3%).

Перечисленные выше в таблице языковые единицы также соотносятся с концептами, выделенными нами ранее, вокруг которых построены названия вебинаров по обучению английскому языку. Следовательно, это подтверждает нашу мысль о том, что несмотря на тематическое разнообразие вебинаров для преподавателей английского языка, предлагаемых сетью Интернет, ключевые параметры, описывающие центральные объект, субъект и аспекты педагогической деятельности, остаются неизменными. Именно данный параметр позволяет объединить исследуемые онлайн-лекции в конкретную достаточно объемную категорию вебинаров, так как текст названия строится на определении основных предмета деятельности, ее объекта и субъекта, а также основных особенностей и проблем данного вида деятельности. Данная характеристика подходит не только под педагогическую специализацию, но и под любые профессионально-

ориентированные вебинары, например, связанные с журналистикой, медициной и т.д.

Таким образом, основываясь на наиболее частотных в тексте названий вебинаров по обучению английскому языку языковых единицах, можно выделить ключевые слова, которые могут вводится в поисковом запросе пользователем сети Интернет (в нашем случае, преподавателем английского языка), можно отнести следующие языковые единицы: *teach (teaching), learn (learner), English, language, education, development, online, student, classroom.* Можно утверждать, что данные слова являются «ядром» при поиске педагогом необходимого вебинара. Они могут дополняться другими словами, детализирующими запрос пользователя, но при этом одна или несколько языковых единиц из перечисленных выше, как правило, всегда будет присутствовать в названии, как можно наблюдать в следующих примерах: *CLIL for secondary schools* [Caplen-Spence]; *Creative activities for Language Learners at home* [Dr. Hirsu, Dr. Zacharias, Futro]; *Teaching for all: how teacher educators can work with teachers to unlock learning potential in all our learners* [Dexter]; *Using social networks and media to support our continuing professional development* [Foreman*]; Life after IELTS - helping students to meet academic (writing) expectations* [Geyte]; *Teaching online - tech tools and the tutor's role* [Jones, Martinez]; *Teaching students with Asperger's* [Moran].

Перечисленные ранее слова имеют прямое отношение к образованию, определяя деятельность педагога, объект его деятельности, предмет, место проведения и формат занятий, ступень образования, вид речевой деятельности, а также включают в себя аббревиатуры из профессиональной сферы и процессы, связанные с непрерывным профессиональным развитием.

Таким образом, нам представляется логичным разделить данные языковые единицы на следующие тематические подгруппы:

1. «Place» – *classroom, school, lesson*;
2. «Action» – *teach, learn, engage*;
3. «Person», «people» – *student, teacher, educator, child, coach, staff*;
4. «Education» – *primary, secondary, practice, remote*;

5. «Professional vocabulary» – *development, skill, ELT, CPD, approach, observation, mentoring, technology, practice*;

6. «Process» – *teaching, mentoring, developing*;

7. «Words from IT or connected with the channel of communication» – *webinar, tool, watch, video, online*.

Анализ названий вебинаров также показал, что некоторые слова являются производными от разных частей речи. Так, например, в нашей выборке можно встретить следующие цепочки: 1) *teach* (verb) - *teacher* (noun, doer of an action) - *teaching* (noun, process); 2) *learn* (verb) – *learner* (noun, doer of an action); 3) *development* (noun) – *developing* (participle); 4) *success* (noun) – *successful*.

Обращаясь к ранее полученными данным о количественном соотношении знаменательных частей речи в названиях вебинаров, можно проанализировать в каком количественном соотношении перечисленные выше слова и их дериваты реализуют себя в тексте названий вебинаров по обучению английскому языку. С помощью количественного подсчета нам удалось установить, что в 69 названиях из 168 можно встретить отглагольную форму существительных, образованную с помощью герундия и обозначающую процесс, что составляет 41% от общего объема выборки. Из 69 названий в 40,5% случаев таким существительным является *teaching*, слово *learning* занимает лишь 6,8% выборки. К данным отглагольным существительным также относятся слова, описывающие вид речевой деятельности *writing* (1%), *reading, listening* и *speaking* и слова, относящиеся к реалиям профессиональной деятельности *mentoring, using, integrating, exploring, etc*. Среди существительных, образованных при помощи суффиксов *-er/ -or*, обозначающих агента действия, самыми частотными являются существительные *learner* и *teacher*, которые входят в состав 21,4% названий. При этом слов *teacher* встречается в 22 названиях из 36, что составляет 61%. Слово *learner*, в свою очередь, составляет 39% и встречается в 14 названиях. Такие языковые единицы, как *development – developing* встречаются в 8,9% (15 из 168) текстах названий, а слова *success* и *successful* можно найти в 4 названиях из 168, что составляет 2,3% от общей выборки. Такое понятие как *classroom* можно встретить в 18 названиях, что

составляет 10.7%. Слово *language* встречается в 28 названиях (16,6%), *student* в 7 (4,1%), *English* в 27 (16%), *education* в 4 (2,3%) и *online* в 10 (5.9%).

Обобщая вышесказанное, можно утверждать, что выбранные нами ключевые слова, необходимые для поиска вебинаров по обучению английскому языку, не случайны, а действительно являются наиболее частотными в тексте названий вебинаров, что, в свою очередь, может помочь облегчить поиск среди большего по объёму контента в сети Интернет.

Говоря о таких служебных частях речи как предлоги, союзы и артикли, входящие в состав названия англоязычных вебинаров по обучению английскому языку, анализ статистики показал следующие результаты, отраженные в Таблице 3.

Таблица 3. Частотность служебных частей речи в названиях англоязычных вебинаров по обучению английскому языку

№	Слово	Количество в тексте	Процент использования в тексте названий от общего числа служебных частей речи
1.	the	45	12.4%
2.	and	43	11.8%
3.	to	43	11.8%
4.	for	39	10.7%
5.	in	30	8.2%
6.	of	20	5.5%
7.	a	19	5.2%
8.	with	17	4.6%
9.	an	7	1.9%
10.	on	3	0.8%
11.	at	3	0.8%
12.	as	2	0.5%

Кроме вербальных средств в текстах названий иногда могут присутствовать и невербальные идеографические или параграфические средства:

What Makes a GOOD English Teacher? [Hadar];

WHERE'S THE CARD? 📚 CLASSROOM GAMES FOR ESL / EFL STUDENTS 📚 TEACHING ENGLISH [Lucie];

FUN Zoom Game Ideas for All Ages | Fun Virtual Happy Hour Games for Everyone [Trix];

Virtual Team Building Activities [IDEAS FOR REMOTE TEAMS] [Girdler];

ESL TEACHING TIPS - COMPETITION TECHNIQUES [Lucie];

TEACHING METHODS, TOPIC - PRINCIPLE OF TEACHING ENGLISH (REET) PART-07 By Anita Madam [Madam].

Как видно из примеров, предпочтение отдается параграфическим средствам, а именно, – смене шрифта. Иногда можно встретить и идеографические средства (эмотиконы – пример 2), но в рамках названий вебинаров для преподавателей английского языка они не пользуются популярностью, так как могут вызывать недоверие к автору вебинара. Использование невербальных средств в тексте названий вебинаров, как способа привлечения внимания аудитории к онлайн-занятию, характерен для сети *Youtube* и совершенно не свойственен для таких онлайн порталов педагогических сообществ, как например, *British Council*. Данное отличие можно объяснить разницей в целевой аудитории каждого из порталов. На сервере *Youtube* в большинстве случаев располагаются личные блоги преподавателей, которым необходимо охватить как можно большее количество аудитории. В свою очередь, аудитория, посещающая *Youtube* с целью поиска вебинара, может не иметь педагогического образования или достаточно свободного уровня владения языком, что обуславливает специфику использования невербальных средств для привлечения внимания. В этом случае цель заключается в донесение доступной и простой по содержанию информации до большого количества участников, присутствующих в аудитории. В то время как интернет-сообщество *British Council* нацелено не на количество, а на качество обучающейся

аудитории. Предполагается, что человек, приходящий на данный web-сайт имеет педагогическое или лингвистическое образование, определенный опыт работы и уровень владения английским языком не ниже B2, а также частично владеет педагогической терминологией. В результате, в текстах названий вебинаров данного портала отсутствуют какие-либо невербальные средства, а в видеозаписях – субтитры.

Таким образом, можно сделать вывод, что использование языковых единиц в названии вебинаров для преподавателей английского языка, как и любого другого языка, в их прямом значении объясняется требованиями, которые диктует само пространство Интернет. Названия в данном случае выполняют аттрактивную функцию, побуждая пользователя зарегистрироваться в списке участников именно этого вебинара. Запросы, вводимые пользователями Сети, как правило, включают в себя слово или набор слов, которые они используют в их прямом значении и в сочетании со словами, которые чаще встречаются в повседневной жизни. В свою очередь, сама Сеть вычленяет из названий и содержания как вебинара, так и любого другого вида интернет-коммуникации в сфере обучения, вводимые пользователем слова, что вынуждает создателя вебинара использовать наиболее часто запрашиваемые слова с целью привлечения на свой канал или портал масштабной или широкой аудитории.

2.3. Лексические особенности текстов англоязычных вебинаров по обучению английскому языку

Определяя лексико-семантические особенности вебинара как жанра виртуального педагогического дискурса, в дальнейшем следует учитывать особенности коммуникативного взаимодействия между участниками в рамках интернет-пространства и компьютерно-опосредованной коммуникации. Нам представляется логичным анализировать речь лектора, исходя из того, что его языковой портрет как представителя педагогического сообщества предполагает определенный профессиональный тезаурус, коммуникативные ритуалы, принятые в образовательном пространстве. Тексты, генерируемые посредством интернет-технологий, наполнены не только фрагментами образовательного дискурса, но и

большим количеством визуальной, аудио, вербальной, носящей устно-письменный характер речи, относящейся к среде, в которой осуществляется взаимодействие коммуникантов. Обращаясь к тому, что коммуникация в рамках данного дискурсивного пространства носит характер один-многим, следует также учитывать тот факт, что лектору для достижения конечной цели и воздействия на сознание аудитории необходимо устанавливать визуальный (веб-камера), технический (подтверждение наличия интернет-соединения у всех участников коммуникации) и голосовой (комментирование презентации) контакты. Все это будет находить отражение в выборе лектором определенных языковых средств и приемов и их применении в ходе вебинара.

Следующей ступенью нашего исследования стал поэтапный анализ лексики текстов вебинаров, согласно постепенному развертыванию структуры вебинара. В результате анализа лексического состава скриптов вебинаров по обучению английскому языку, нам удалось выявить следующие лексические особенности.

Вступительная часть характеризуется сочетанием персонального и институционального видов дискурсов с преобладанием лексических единиц, характерных для самопрезентации модератора/ лектора, формул приветствия и благодарности, и высказываний, раскрывающих цель, план и ход работы в вебинаре.

Традиционно вебинар начинается с приветствия аудитории и выражения благодарности лектору за участие и аудитории за присутствие, выполняя нормативную функцию институционального общения. Данный параметр реализует себя на вербальном уровне в использовании **дискурсивных формул приветствия и выражения благодарности** – *welcome (everybody), good morning/ afternoon/ evening, glad to see all here today; glad you could make it; thank you, to be happy to have someone here:*

Welcome everyone to today's webinar and god morning, good afternoon, good evening to all of you! We are very happy to have Fiona Mauchline here today with us [Mauchline].

Согласно постепенному развертыванию структуры вебинара следующим этапом экспозиции является представление лектора модератором. На данном этапе можно выделить лексику, связанную с **профессиональной деятельностью** – *teacher, educator, to run workshops/ courses, English language, pedagogy, teacher trainer, educational management consultant, educational project manager, language teaching, full-time teacher, department of English language, the head, programme manager, freelance editor, freelance teacher trainer, blogger, publisher:*

She is working for ELT for 25 years. She is a teacher, a teacher trainer, a material's writer based in Spain. For me it's a kinda… kind of a long way down the road from Barcelona. She teaches, she trains teachers in Spain, regularly and was also trained in Italy, France, Palestine and Turkey. She's published courses for secondary students with Macmillan and she manages three blogs. Somehow she manages all of these things [Mauchline].

Анализ лексического состава данной экспозиционной части вебинаров по обучению английскому языку дает возможность составить общее представление о том, специалисты какой области педагогической деятельности приглашаются для проведения онлайн-лекции или семинара. Как показало исследование, в большинстве случаев это так называемые *teacher trainer* или *teacher educator* (примерно 53% от общего количества выборки), т.е. это либо человек работающий в педагогическом ВУЗе («a*n instructor at the institute of higher education who teaches PTs»* [IGI Global, https://www.igi-global.com/dictionary/teacher-educator/49166]; либо человек, имеющий опыт преподавания в среднем или высшем учебном заведении и/ или обладающий степенью бакалавра, магистра или кандидата наук по педагогической специальности («*An instructor preparing preservice teachers for their professional role as a teacher and reflective practitioner. They have a bachelor's or master's degree in education or in the subject they teach. There are, however, also subject specialists and specialists in social studies with a master's or PhD degree, without previous teaching experiences, who become teacher educators»* [Teacher educator, https://www.sciencedirect.com/topics/social-sciences/teacher-educators]. Данные специалисты также часто являются авторами пособий или учебников, ведут свою

личные блоги и являются практикующими преподавателями. Все вышеперечисленное вместе с лексическими особенностями данной части экспозиции вебинара по обучению английскому языку реализует презентационную функцию институционального дискурса и создает положительный имиджа института образования и его агентов, располагая к себе аудиторию и вызывая у нее чувство доверия и уважения как к лектору, так и к образовательному порталу.

Этап проверки пропускной способности связи, отлаженной работы технических средств и используемой онлайн-платформы, а также обозначение вопросно-ответной сессии сопровождается присутствием в речи лектора и модератора использованием лексических единиц, связанных с **каналом коммуникации и компьютерно-опосредованным общением** – *webinar, chat box, link, to record, slide, sharing screen/ slides, type, screen, sound, camera, switch on/ off, microphone.*

При анализе лексики в экспозиционной части вебинаров было также отмечено, что слова *webinar* и *session* взаимозаменяемы и, в данном случае, являются синонимами. Слово *session* трактуется как период времени или встреча, организованная для определенного вида деятельности («*a period of time or meeting arranged for a particular activity*» [Cambridge Dictionary, https://dictionary.cambridge.org/]. Учитывая тот факт, что вебинар – это встреча, лекция или семинар, организованные с помощью Интернет-технологий, имеющие ограничение по времени и подразумевающие обсуждение или презентацию определенной темы, то такое замещение представляется нам вполне логичным:

Paul Braddock: Welcome everyone on this webinar. So, if you do need to go and come back and look at anything, then you can do that. We will be sharing the slides. Uhm… We will be recording it, so you can come back and watch and have a look at the slides anytime. Uhm… And the certificates will be available at the end of the talk, I'll put a link up. Okay, uhm…so I'm going to switch my camera and microphone off. And I'll hand it over to you. Okay?

Priestley: Okay. Thanks, Paul, for the lovely introduction. Welcome to my talk, uhm… and I'd like to thank you all for coming here and it's world's teachers' day today. So happy world's teachers' day to you all!

You're all looking forward to the talk, so let me just explain a bit about the talk. So, we'll start off by having a brief discussion together of the term mentoring and what it means. We will then look at these tips on how to establish nurture and mentoring relationships with a mentee. Mentee is the person that receives the mentoring. So, I am the mentor, and the teachers that I work with are the mentees. At some point of the talk we will reflect together on what you've learned. Okay? And there'll be time for questions and answers at the end. If you have a question that you think of during the talk, then by all means, write to the chat on the left-hand side. Or if you prefer you can save your question to the end. And we'll look at the questions together. And Paul, the moderator, will be happy to help out with the question and answer session. Okay? There'll be some tasks that require a little bit of participation. Can everybody hear me? Is the sound okay for everybody? All right, thank you. That's lovely [Priestley].

Как видно из примера, модератор приветствует аудиторию (*Welcome everyone on this webinar),* предупреждает о рассылке презентации выступления (*we will be sharing the slides)* и записи вебинара (*we will be recording it*), а также сразу обозначает наличие сертификатов участия и способа их получения (*And the certificates will be available at the end of the talk, I'll put a link up*). Лектор также приветствует аудиторию и благодарит за присутствие (*Welcome to my talk, and I'd like to thank you all for coming here),* дает краткое описание плана лекции и вводит основные понятия с целью облегчения понимания материала в течение вебинара (*we'll start off by having a brief discussion together, of the term mentoring and what it means… Mentee is the person that receives the mentoring).* Далее следует краткое описание своей профессиональной деятельности (*I am the mentor),* дается инструкция о том, как и когда можно задавать вопросы (*there'll be time for questions and answers at the end …write to the chat on the left-hand side. Or if you prefer you can save your question to the end)* и осуществляется проверка качества связи (*Can everybody hear me? Is the sound okay for everybody? All right, thank you*). Междометия

(*uhm*), уточняющие вопросы (*Okay*?), поздравления с праздником (*happy world's teachers' day to you all)* и использование слова *lovely* придают речи разговорный характер и располагают к себе аудиторию, настраивая ее на позитивную работу. В то время как лексические единицы и фразы, структурирующие речь лектора (*we'll start off by having a brief discussion… We will then look at these tips… At some point of the talk we will reflect… And there'll be time for questions and answers…*) , соответствуют элементам делового дискурса.

Основная часть вебинаров по обучению английскому языку представляет собой непосредственно текст презентуемого лектором доклада. Следовательно, он наполнен лексическими единицами, имеющими отношение как к профессиональной деятельности, так и к каналу связи, с помощью которого осуществляется коммуникация.

Методом статистического подсчета и контент анализа при помощи бесплатного портала https://istio.com/rus/text/analyz/ нами были выделены ключевые слова для каждого скрипта рассматриваемых вебинаров. Таким образом, проанализировав 100 текстов-скриптов вебинаров, нам удалось составить список наиболее частотных лексических единиц, употребляемых в вебинарах по обучению английскому языку и выделяемых как ключевые слова в исследуемых текстах. К ним относятся: *teacher* (65%), *student* (64.7%), *lesson* (47%), *language* (41%), *classroom* (41%), *learn* (41%), *English* (35%), *development* (35%), *learner* (35%), *talk* (35%), *link* (35%), *webinar* (25%).

Проведенный анализ показывает, что частотное употребление лектором перечисленных выше слов отражает профессиональную специфику исследуемых вебинаров, указывая на объект и субъект педагогической деятельности, изучаемый предмет, место, время и формат проведения занятия, а также направленность на профессиональное развитие в образовательной деятельности.

В ходе исследования было также отмечено, что тексты-скрипты вебинаров, в основе которых находятся слова *student* или *learner* направлены на обучение определенным речевым навыкам, например, *writing, reading, testing, listening, etc*. Данные вебинары в составе «10 самых употребляемых слов» имеют такие

лексические единицы, как *engage, activity, task, language, class/ classroom и idea*, которые имеют непосредственное отношение к отработке перечисленных навыков.

(1) Топ 10 слов: *video, **student**, listening, lesson, **classroom**, **language**, content, **engage**, **idea**, watch* [Brooks];

(2) Топ 10 слов: *grammar, **student**, **activity**, **language**, level, skill, integrate, listening, speak, talk* [Reppen];

(3) Топ 10 слов: ***language**, own, **learner**, English, **classroom**, teacher, **class**, **student**, learn, speak* [Hall];

(4) Топ 10 слов: *reading, book, **student**, read, okay, **activity**, extensive, **language**, interesting, bit* [Boobyer];

(5) Топ 10 слов: *okay, sort, **activity**, picture, **class**, creative, bit, gap, **student**, **learner*** [Simpson].

Как демонстрируют примеры, в состав «10 самых частотных слов вебинара» также входят слова, обозначающие вид деятельности, на обучение которой он направлен. Так, например, в вебинаре *A why and How of Graded Readers* (пример 4) направленном на такой вид речевой деятельности, как чтение, в списке присутствует лексическая единица *reading*. В примере 2 название вебинара выглядит следующим образом: *Grammar activities for listening, speaking, reading and writing classes*. В списке мы также наблюдаем слова *grammar, listening, speak talk,* относящиеся к видам деятельности, заявленным в названии. Перечисленные навыки необходимо отрабатывать в процессе занятия преподавателя со студентом, поэтому в данных списках присутствуют слова *activity* и *engage,* информирующие о том, что в вебинаре описываются или рекомендуются определенные задания или упражнения, призванные вовлекать обучающихся в процесс изучения языка.

В вебинарах, где в текстах-скриптах самым частотным является слово *teacher*, в большинстве случаев рассказывают о возможностях профессионального развития, частых и основных проблемах, с которыми сталкиваются преподаватели в своей педагогической деятельности и возможных путях их решения. В результате, в списках «10 самых частотных слов» данных вебинаров можно

встретить такие лексические единицы, как *professional development, problem, issue, teaching.*

Топ 10 слов: ***teacher***, *change*, ***development***, *learn*, ***professional***, *school*, ***teaching***, *practice, policy, improve* [Kandybovich];

Топ 10 слов: ***teacher***, ***professional***, ***development***, *practice, focus, learn, important,* ***teaching***, *classroom, change* [Barrett];

Топ 10 слов: ***teacher***, *burn, people, burnout,* ***professional***, ***issue***, *student, message, talk, job* [Eneydi].

Текст основной части англоязычных вебинаров по обучению английскому языку имеет в своем составе следующие лексические единицы:

- **профессионально-ориентированная лексика (60.5%)**, включая слова, используемые для описания педагогической деятельности; действий, совершаемых участниками образовательного дискурса, а также аббревиатуры из сферы педагогической деятельности, призвана подчеркнуть профессиональный характер общения и способствует формированию и развитию профессиональной компетенции массового адресата [Тленковачева, 2019; С. 75]. Данную лексику можно также разделить на следующие тематические подгруппы:

1) Лексика, связанная с институтом образования и местом проведения занятий – *school, university, college, classroom, workplace, lesson;*
2) Участники образовательного дискурса – *teacher, student, learner, professor, teacher trainer, teacher educator, primary school students, secondary school students, pupils*;
3) Образовательный процесс и предметы, связанные с ним – *homework, classwork, assignment, coursebook, whiteboard, grammar exercises, worksheet, handout, a model sentence, glossary, textbook*;
4) Речевые навыки и их отработка – *skill, writing, reading listening, to drill, practice, extend vocabulary and grammar, pronunciation, academic skills, multiple skills, literacy*;
5) Уровень владения языком и ступень образования – *beginner, intermediate, primary school, secondary school, proficiency, lowish students*;

6) Работа на уроке – *to review, tic-tac-toe activity, to learn, individual work, group work, brainstorm, oral task, written task*;
7) Педагогическая терминология и профессиональное развитие – *cognitive approach, learner-centered approach, integrated approach, socio-cultural approach, classroom-based approach, cognitive load theory, long term memory, method, strategy, educational standards, pedagogical community blended learning, a contract teacher, assessment, framework, stress resistance, burnout, integrated skills, vocabulary, grammatical structures, multilingual, bilingual, monolingual*;
8) Действия преподавателя – *to encourage, to engage, to involve students, to integrate, to simplify, to complicate, to contribute, to motivate to check, to adapt (exercises), to discourage, to transform the task, to correct, to deliver a lesson, to plan a lesson*.
9) аббревиатуры из сферы образовательного дискурса –*TLE, CLIL, CPD, EFL, ESL, ELT, TOEFL, IELTS, CELTA, ELTRA, L1, L2, CBT etc.:*

(1) *As the starting point for this talk is this idea that in English language teaching, there seems to have been a feeling over the… over the last 120 years that classroom should be in English only kind of emerged in the early 20th century a monolingual assumption in mainstream ELT. However, we all kinda know or have some intuitive feeling that what the literature of English Language Teaching said is true doesn't quite reflect what happens in the literature seems to percolate this monolingual assumption of English only classes but you and I probably are aware that… that's not how it is in all contexts. The literature doesn't reflect what really goes on. The second concern was that in the late 20th century and certainly in the 21st century we're living in a very rapidly changing world. We're aware of migration is much more awareness of multilingualism, bilingualism and these sorts of things. And there's been a whole developing literature, assessing - reassessing own language usually English language teaching. So, the research was really prompted and the ideas around the tool were really prompted by the idea that this monolingual English only classroom assumption has been challenged…. has been challenged in recent years* [Hal];

(2) *So, present quick models to support and provide a new framework environment to thrive teachers to be resilient and to withstand the challenges that they*

face. About the evidence base. Make sure that you have evidence to support changes in your system, understanding the relationship between training and CPD and learning outcomes and being conscious of having a CBT approach to dating training days only bring about the change that you need. Make sure that there's enough capacity or capability within the system to bring about that change and again the relevance of teacher education here is critical and making sure you've got technical academic expertise to help [Barrett].

- **общеупотребительная лексика (29.5%)** – *to move on, to check out, to turn out, scout out, back up, gonna, wanna, gotta, crappy, kinda, to go down, fall down* – делает вебинар более доступным для восприятия и понимания широкой аудиторией;

- **лексика по теме IT (10%)** подчеркивает вебинар как вид именно виртуального образовательного дискурса и описывает новейшие информационные технологий, которые могут использоваться в педагогической деятельности - *youtube, facebook, twitter, Instagram, internet connection connect, webinar, demonstrate/ share screen/photo, camera, downalod, send, email, upload, link, slide, to google:*

And some asynchronous platforms you can use Edmodo, Google Classroom, Microsoft Teams, Moodle. I really like Google Classroom. If you ask me, I think it's really simple user friendly. It offers, everything that I need. You can post questions. You can post videos.

I would say that most virtual learning platforms offer these… these features, not all of them, perhaps, breakout rooms, not all platforms offer, but I would say most of them offer a whiteboard. You need a whiteboard; you need the chat box. It's the one that zoom offers. I'm not sure about others. You can find alternatives. Let me show you. Okay, so let's say that YouTube choose Skype. Skype doesn't have this offer of a whiteboard, if I'm not mistaken, right. You know how are you going to use a whiteboard in your lesson, you can draw or upload a picture to introduce the topic you can work with images. And don't sharing a screen. Sharing is also very important [Nobre].

Присутствие в речи лектора лексических единиц из сферы IT отражает не только особенности компьютерно-опосредованной коммуникации. Как видно из

примера, в большей степени речь идет о современных технологиях, возможностях онлайн-платформ и приложениях, которые используются при обучении иностранному языку (*Youtube, Skype, whiteboard, breakout rooms*). В результате сложившийся мировой эпидемиологической ситуации современное образование все больше переходит в онлайн формат, что влечет за собой внедрение в педагогическую деятельность все больших объемов использования онлайн-ресурсов и находит отражение и в предлагаемых для изучения вебинаров и в речи самих лекторов, которые на момент 2020 года все больше ориентируется на работу преподавателей через сеть Интернет.

Заключительная часть вебинара, как правило, отличается снижением употребления профессионально-ориентированной лексики и активным использованием разговорной лексики, содержит этикетные формулы благодарности и прощания, а также слова из IT сферы и ссылки на полезные ресурсы, сайты, блоги и .т.д.

Reppen: But I want to end by saying thank you very much and I'm happy to answer questions in the little bit of time we have left.

Moderator: Thanks so much for that Randi. That was really great if anyone has questions, we don't have mics available, like you can't use your mics to ask a question, but you can enter it into the chat box and we will do our best to respond.

Reppen: And I see that in the chat box Alexis has put the link to the professional development course. So, if you're interested in that you can click on that link.

Moderator: I see a couple people raising their hands but the best way for you to connect us is just to type any questions or comments you have into the chat box. Thanks.

Randi: Okay, so Christine has asked us "Each level of 'Grammar and Beyond' has that section for vocabulary used to describe charts?". No. The beginning level has activities that use charts. I mean, level one has activities that use charts, but doesn't teach that sophisticated level of vocabulary. I believe that… that's I know it's in level four, and I believe that there's some of that also in level three. Do… Yes, this seminar was recorded and it'll be archived there. Oh, wait. Oh, the questions went fast. Okay, do I have ideas for very low-level literacy grammar? Yes! I do, unfortunately. Not unfortunately.

‘Grammar and Beyond’ begins with sort of a middle-low, lowish highish, lowish middle beginner. But you can certain… so we need …we need to make a grammar and before. But there are activities that, you know, that Tic Tac Toe activity works really well. Doing different types of using frames in the sense of, you know, giving students almost, you know, chunks prefabricated chunks of language that can work really well with lower level students. And I think starting with spoken language and then going into written, especially for literacy stuff, works… works pretty well. That's a whole another topic. So I can't go there but, I mean, I can't give another webinar on that right now. There was another question. Let me scroll up ah! So someone has put in a fill-in-the-blank lesson that they've done with an audio supplement from NPR ‘where can you find the archive?’ you can find the archive at that website that I gave you which was Cambridge Doric forward slash grammar and beyond. And those words are all run together or you could just google grammar and beyond and all those resources are there. There's also professional books on that site. So James how are we doing here?

Приведенный пример показывает, что лектором и модератором вебинара используются этикетные формулы (*I want to end by saying thank you very much)*, приглашение на участие в Q&A сессии (*if anyone has questions… you can enter it into the chat box and we will do our best to respond)*, предоставляется возможность пройти по ссылкам и посмотреть вебинар в записи (*you can find the archive at that website that I gave you which was Cambridge Doric forward slash grammar and beyond)*, разговорная лексика (*Oh, wait… But there are activities that, you know, that Tic Tac Toe activity works really well. Okay, do I have ideas for very low-level literacy grammar?)*. Данный фрагмент также демонстрирует мгновенную реакцию лектора на вопросы, появляющиеся в диалоговом окне, которая характеризуется наличием отрицательных/ утвердительных ответов (*Oh, wait. Oh, the questions went fast. Okay, do I have ideas for very low-level literacy grammar? Yes! I do, unfortunately)*, отмечается использование лексики, связанной с IT сферой, электронным каналом коммуникации (*…like you can’t use your mics…; Alexis has put the link…; the best way to connect us is just to type any question…).*

Подводя итоги, можно сказать, что интердискурсивный характер вебинара, находит свое отражение в использовании лексических единиц, характерных как для статусно-ориентированой, так и для других видов интернет-коммуникации. Использование этикетных и дискурсивных формул, а также профессионально-ориентированной лексики подчеркивает сохранение институционального характера общения между участниками вебинара. Наличие разговорных и общеупотребительных лексических единиц облегчает восприятие и понимание предоставляемой информации и служит марком массовости адресата. Данные лексические особенности отображают спонтанный и одновременно подготовленный характер речи вебинара. Присутствие лексики, связанной с каналом коммуникации и новыми интернет-технологиями, подчеркивает принадлежность вебинара к интернет дискурсу и отражает современные тенденции в онлайн-образовании, обозначая конкретные интернет-площадки для проведения занятий в дистанционном формате, а также приложения, которыми могут пользоваться как обучающийся, так и преподаватель для достижения максимального результата обучения.

Таким образом, лексические особенности англоязычного вебинара по обучению английскому языку подтверждают вывод о том, что вебинар – коммуникативное явление, включающее в себя характеристики образовательного и интернет дискурсов.

2.4. Дискурсивные маркеры организации информации в тексте англоязычного вебинара по обучению английскому языку

Мы рассмотрели способы организации и связи информации в тексте вебинара и попытались определить ключевые фразы и слова, посредством которых организуются смысловые блоки. Для этого за основу принимается композиционное построение онлайн-семинаров.

Вербальное выражение принадлежности вебинара к англоязычному образовательному виду дискурса проявляет себя в использовании модератором и лектором дискурсивных формул, характерных для речи агентов

институционального дискурса, которые делают общение стандартным и подчеркивают принадлежность говорящих к институту образования. Это также помогает организовать и структурировать речь лектору и облегчает понимание и интерпретацию информации аудиторией.

Итак, можно выделить следующие группы дискурсивных формул, задействованных в организации структуры вебинара и информации, размещённой в презентации:

1) формулы приветствия:

OK, hi everybody [Lethaby et al.];

Welcome everybody [Budden];

Hello and welcome everybody [Agnes];

2) формулы выражения благодарности:

Thank you all for joining /attending [Dexter];

I just want to thank everyone for attending. It was really great to have everyone here [Randi];

3) формулы плана презентации вебинара и постановки темы занятия:

Today we're gonna be talking about….

So in this presentation I'm going to give you…. [Randi]

And today we're talking about 'teacher burnout'

The 4 steps of my speech are… [Agnes]

Today, I want to teach a lesson on … [James]

I'll be talking about….

The point I'd like to make

OK, let's move on…. [Dexter]

4) формулы взаимодействия с адресатом:

Also if have any questions to ask Agnes, please, put them in the chat box .

I would like you to choose …

I would like you to see a definition… [Agnes]

If you have any problems/ type them into the chatbox [Harris]

I'd really like to encourage you to use the chatbox [Taylor]

6) формулы прощания:

Bye-bye everybody [Ellis]

Goodbye everybody [Spence]

All the best, everyone [Dexter].

Для описания языковых средств, используемых для организации информации в тексте, за основу принимается процедура анализа дискурсивных маркеров согласно классификации Б. Фрейзера, так как она представляется наиболее полной и исчерпывающей. Также в исследовании учитывался тот факт, что дискурсивные маркеры могут выполнять более одной функции, поскольку могут иметь разное значение в зависимости от контекста дискурса.

В результате анализа было установлено, что одним из наиболее обширных и часто встречающихся видов прагматических маркеров является группа дискурсивных маркеров, которые показывают, как организуется речь лектора и помогают адекватно понимать и интерпретировать информацию. Принимая во внимание то обстоятельство, что основной функцией дискурсивных маркеров является организация и связь информации в тексте и в дискурсе в целом, можно привести в качестве примера следующие языковые единицы: as *so, and, but, and so, next, first, the first/ the third thing is, now, another thing, then, in the last, the last thing, the other thing/ method, also, let's keep going, number one/ two, etc., other ways, or, though, although, for example, in fact, that is, in this/ that case, by the way, etc.*

В результате анализа было установлено, что к группе маркеров смены темы можно отнести такие слова и словосочетания, как *by the way, anyway, whatever*

***By the way**, this isn't just for English you can use this for any language you're trying to learn, okay?;*

***Whatever**, you know the wedding song. **Anyway**, if you "engage" by asking questions, it brings in your curiosity…*

Маркерами противопоставления, которые помогают лектору показать аудитории разные стороны одного и того же явления, являются *though, even though, although, but, instead of.*

...you can learn from other learners not just from what they say to you ***but*** *in terms of the feedback that they give you;*

I think, ***though****, there is another reason;*

So, ***instead of*** *the building, I put my university but everything else is the same, etc.*

Среди маркеров уточнения были выделены *also, and, for example, in addition, in fact, in other words, or, that is, I mean.* Например,

In fact*, if you really love arrows, you might prefer a mind map* ***or*** *a flow chart to show how things connect.*

In other words*, you don't have to sync and translate in your head before you say anything.*

Такие фразы, как *I mean, in other words* не только уточняют информацию, но используются скорее для перефразирования предыдущей информации с целью сделать высказывание более понятным для аудитории.

Поскольку заключение является структурным составляющим элементом вебинара, то наличие маркеров причинно-следственной связи в этом случае совершенно оправданно. Однако в данном случае они используются не только для обобщения основных идей всей речи, но и для того, чтобы показать окончание мысли или абзаца. Например:

That is ***then,*** *if you like, by way of introduction;*

So*, as a general rule of thumb, we should always consider offering the students the opportunity to have three or four minutes silent planning time…*

And ***because of that*** *I think that there is a tendency for us, as teachers, to be quite happy when the students are speaking.*

Эта группа представлена небольшим количеством языковых единиц - *so, then, because of this/ that.*

Другой объёмной группой дискурсивных маркеров, характерных для англоязычных вебинаров по обучению английскому языку, являются комментирующие маркеры. Маркеры, относящиеся к этой группе, более подробно конкретизируют и детализируют отношение говорящего к произносимой информации, они также дают подсказку о том, как следует интерпретировать

услышанное высказывание. Среди частотных можно выделить такие типы комментирующих маркеров, как маркеры манеры речи, уверенности/ неуверенности и эмфазы.

Наиболее обширной и интересно представленной является группа маркеров уверенности/ неуверенности. Данная группа представлена следующими словами и словосочетаниями: *certainly, clearly, possibly, I suppose, definitely, completely, obviously, probably, perhaps, for example.* Например:

*So those people were **definitely** using informal language.*

***Clearly**, note-taking is not supposed to be writing and then reading aloud.*

Другой высокочастотной группой комментирующих маркеров в тексте вебинара следует признать группу маркеров манеры речи. Это можно объяснить тем, что каждому человеку присущ индивидуальный стиль общения, который включает в себя определенный набор слов, присутствующий ежедневно в его речи. К таким единицам можно отнести следующие: simply, *personally, actually, you know. «Doing different types of (P) using frames in the sense of, **you know**, giving students almost, **you know**, chunks prefabricated chunks of language that can work really well with lower level students»*

Следующая группа комментирующих маркеров, используемых в вебинаре, представлена в текстах в небольшом количестве и достаточно редко, в неё входят маркеры оценки, представленные в вебинаре наречиями *hopefully* и *unfortunately.*

Дискурсивные маркеры, выражающие эмфазу, в свою очередь, встречаются чаще, чем единицы из предыдущей группы. Анализ показал, что эта группа представлена всего двумя словами *really* и *actually, но* частота их употребления достаточно высока.

*It's those months the communicative moments when the learning **really** is at its strongest.*

*The other method you can use **actually** is something that you may already have inside.*

Также к группе комментирующих маркеров, которые встречаются не очень часто, можно отнести маркеры смягчения. Они используются говорящим для того,

что уменьшить степень ответственности за информацию, которую он предоставляет. Иногда они могут быть использованы для ввода примеров, к ним относятся *kind of, sort of.*

В ходе исследования было также установлено, что к группам дискурсивных маркеров, характерных для англоязычных вебинаров по обучению английскому языку, относятся маркеры фокуса внимания, прагматические идиомы и междометия. Одними из наиболее часто встречающихся являются маркеры фокуса внимания. К ним относятся такие слова и словосочетания, как *look (here), now, so, well, let (let's).* Их большое количество и частотное использование можно объяснить не только устным характером речи, но и медиа и интернет опосредованностью коммуникации. Во время проведения вебинара ведущий практически всегда сопровождает свою речь презентацией, дополненной аудио- и видео-материалами, что стимулирует ведущего к использованию маркеров привлечения внимания аудитории. Следует заметить, что маркеры *now, well, so* могут быть использованы при переходе одной части онлайн- семинара к другой.

***Now**, ten top tips for taking better notes while listening.*

Okay, so let's look at it a little closer.

Well, and I can see that people are putting their votes.

Далее идут прагматические устойчивые единицы *please* и *perhaps (maybe)* в предложениях типа:

***Please**, listen carefully and make notes;*

***Perhaps**, they just need a little bit of lubrication*.

Поскольку речь в вебинаре носит устный характер и является частично спонтанной, то наличие междометий и эмоциональных фраз - *Oh!, Yes, Yeah, No* – не случайно. Они подразделяются на языковые единицы:

- выражающие получение новой информации - ***Oh**, wait. **Oh**, the questions went fast;*

- выражающие согласие - *As we look at this example, though, we see, **yes**, these people are still using language; **Yes,** this seminar was recorded and it'll be archived there;*

- выражающие несогласие - *So,* ***oh****,* ***no****, I don't know ques… oh, sorry I'm just responding to the question without reading it.*

В результате анализа было также установлено, что большинство маркеров выполняют только одну функцию. Однако интернет-опосредованность коммуникации, устный и спонтанный характер речи, на ряду с индивидуальными особенностями речи говорящего являются причинами того, что некоторые дискурсивные обладают мульти-функциональностью. Некоторые из этих маркеров играют разные роли в предложении. Они могут быть использованы как союзы (*so, but, and)* или в их основном значении как знаменательные части речи. Анализ также показал, что чаще всего такие маркеры используются для заполнения пауз во время речи. Эти дискурсивные маркеры представлены в таблицах 4, 5, 6, и 7.

Таблица 4 - Использование дискурсивного маркера *so*

Функция	Примеры
Слово-паразит	And so this is the big question… (1) So we're not teaching grammar in reading or grammar and writing, or soliciting and speaking… (2) I showed you the slide of the people in the coffee shop. So those people were definitely using… (3) ….day cycle again. So now we're on the next… (4)
Маркер причинно-следственной связи	So I think this is a very easy activity that definitely integrates skills. (5) So when somebody says that to you, think about it. (6)
Маркер фокуса внимания	So again, you start off strong…(7) So here's the problem. (8) So as we look at this picture, we see people using language (9)

Таблица 5 - Использование дискурсивного маркера *and*

Функция	Примеры
Слово-паразит	I think in some ways are quite versatile. And the first one is the most versatile. (1) And so in addition to thinking about, you know, listening (2)
Союз	So that's a little bit (P) of who I am (P) and I'd like us to think about. (3)
Маркер детализации/ уточнения	Don't note everything down. And to save space, use abbreviations. (4) …than just hanging out and chatting with your friends. And that's something that grammar plays an intimate role in. (5)

Таблица 6 - Использование дискурсивного маркера *now*

Функция	Примеры
Наречие	Now you might look at this and think: ‘well, they're just…’ (1) So now we're on the next column, the visualize column. (2) We've written it down in a note-taking format and now we're going to take those sort of that skeleton. (3)
Маркер фокуса внимания	Now I'm quite surprised, I must say and by these the numbers that you're putting in here. (4) Now what's the second thing? (5) Now the first aspect of this solution (6)

Таблица 7 - Использование дискурсивного маркера *perhaps*

Функция	Примеры
Маркер уверенности/ неуверенности	The first time, perhaps in some ways the least used, is to give students silent thinking time. (1) And providing a few minutes for note-taking initially, perhaps individually, and then working with a partner (2)
Прагматическая идиома	It simply doesn't take off, perhaps, because students are not ready. (3) Perhaps, they just need a little bit of lubrication, if you like (4)

2.5. Структурно-композиционные особенности англоязычного вебинара по обучению английскому языку.

Ход виртуальной педагогической коммуникации определяет не только содержательную, но и композиционную структуру обучающего вебинара.

Исследование показало, что вебинар имеет определенную моделируемую типологическую структуризацию и строгую последовательность составляющих его компонентов. Как жанр педагогического дискурса он отражает все присущие обычной лекции композиционные компоненты:

- введение, в рамках которого участники образовательного процесса представляются друг другу и аудитории, обсуждают цели, задачи, формат проведения вебинара и проверяют качество связи;

- основная часть, где раскрывается заявленная в названии тема и происходит обмен знаниями;

- заключение, которое обозначается лектором или модератором в процессе Q&A сессии в начале и в конце онлайн-семинара.

Выборка показала, что вебинары по обучению английскому языку проводятся образовательными организациями или порталами, ориентированными не только на обучение английскому языку, но и на повышение профессиональной

компетенции и профессиональных навыков педагогов. В результате экспозиционная часть большинства вебинаров по обучению английскому языку отводится под речь модератора, который является представителем такой организации или портала. Таким образом, было установлено, что экспозиция может быть разделена на несколько блоков.

Традиционно вебинар, как и лекция в институте образования, начинается с привычного **приветствия аудитории**, где широко используются дискурсивные формулы приветствия*:*

Okay, so welcome everybody today to this session on peer observation… [Hockley];

Hi everyone! Good morning, afternoon, good evening wherever you are… [Taylor];

Thank you very much, Ellen, for the introduction. And good morning, good afternoon and good night to anybody and everybody at this virtual webinar room [Petrie]

Welcome to the webinar for the British Council Teacher Educating Community [Peachey];

Hello and welcome everybody and today we're talking about Learning Styles [Lethaby, Dexter, Kerr];

So, welcome to the teaching for success online conference. It's our first online CPD conference for teachers and teacher educators [Barrett];

Hi, everyone! It's great to see people from all over the world [Heathfield], *etc.*

Следующим шагом является **представление модератором лектора вебинара, обозначение области его компетенций и уровня профессиональных знаний**:

(1) *As my name is Randi Repin and I'm a professor of applied linguistics at Northern Arizona University. I am a corpus linguistic teacher for over twenty-five years. We don't want to talk about how many over 25 years of his but I've been teaching ESL and training teachers for a long time and I've also served as an IEP director for eleven years. So that's a little bit of who I am and I'd like us to think about…* [Randi];

(2) *I'm very happy to have Andy here. He's going to talk to us about how to make peer observation work. So, Andy is a freelance educational management consultant and teacher trainer. He is based in the deepest darkest of Pennsylvania and after 15 years of teaching he moved into management. He completed an MA in international intercultural management, and he's worked as an educational project manager at the school for international training in the USA. He has been coordinating and training on the Diploma in language teaching management since 2001. And he's also the co-author of "From teacher to manager". He has a blog, and you can find the address on the English agenda website. Okay, over to you, Andy really looking forward to hearing your session* [Hockley];

(3) *And I'd like to introduce to you today in plenary speaker Allison Barrett, who is the head of the British Council's English for education system programs, which aim to improve the quality of English language teaching, learning and assessment worldwide through collaborative design capacity building programs consultancy services provided by UK experts are providing access to research and expertise, through events and appreciation. Now she's based in Dubai and Allison previously spent over two decades working as an English Teacher, teacher educator, academic manager and program manager in South Asia. Alison, ma takes off from the Institute of Education University in London, and was recently awarded an MBA for service to the teaching and learning of English in India. Thanks for being with us today Allison, we're really looking forward to your plenary session, which looks at the question, how can we become champions for change in challenging teaching contexts* [Barrett];

(4) *Hello and welcome everybody. And today we're talking about 'teacher burnout' with Agnes Enyedi and she is a full-time teacher educator. And she teaches at the department of English language and pedagogy. She also runs workshops and in services courses for teachers and presents at national and international conferences. And she runs courses for teachers in various countries such as Germany, Uzbekistan, Spain and Turkey. So got lots of experience working with teachers and has done a lot of research into...um…teacher burnout.* [Agnes].

На данном этапе развертывания вебинара, как показал анализ примеров из выборки, можно утверждать, что при представлении модератором лектора вебинара в большинстве случаев указывается: 1) его опыт работы, перечисление учебных заведений, в которых работал или работает педагог (примеры 3 и 4 - *And she teaches at the department of English language and pedagogy)*; 2) перечисление его рабочих должностей, действующих или прошлых, а также стаж – примеры 1, 2, 3 и 4 - *I've also served as an IEP director for eleven years; a freelance educational management consultant and teacher trainer; the head of the British Council's English for education system programs; she is a full-time teacher educator, etc.*); 3) уровень образования (пример 2 - *He completed an MA in international intercultural management*); 4) сфера интересов – пример 1, 2 и 3.

Данная композиционная часть введения дает аудитории, с одной стороны, возможность познакомиться с лектором до начала лекции, понять область его интересов и уровень профессиональной квалификации. С другой, - этот фрагмент вебинара помогает лектору расположить к себе аудиторию до непосредственного контакта с ней. Перечисление профессиональных достижений, опыта работы в различных организациях и других аспектов профессиональной деятельности наглядно демонстрируют профессиональные навыки и квалификацию, что способствует созданию позитивного образа лектора.

Далее следует предоставление слова лектору, которое традиционно находит вербально отражение в фразе *Over to you* и ее вариантах *I'll hand it over to you, Welcome and over to you, Hand over to…* .

Следующим этапом экспозиции является **проверка лектором готовности технической оснащенности вебинара:**

(1) *Okay, thank you. Okay, well, I come to the conference. Um. Just to check you can hear me. You can't hear me. I can't believe it. Can you...? Yeah. Okay, so welcome to the teaching for success online conference. I hope you can hear me okay now. First of all, thanks everyone for coming. Glad to see here.* [Anderson];

(2) *Welcome, Michael. So, if any of you can answer each other's questions as you go along as well. That can be really useful. Okay. Right. Okay. Just need to make sure that their webcam. Is the webcam okay? Sorry. Okay, sorry about that* [Beaven];

(3) *Moderator: Okay, maybe he can see that maybe he can't see me. Anyway, I'm going to move on to the next slide. Okay. There we go. That's you.*

Dunlop: Me by my slides. You can also see me right. I'm just getting that one just one second. Sorry.

Moderator: Yes. Okay.

Dunlop: So, can people see. Can you see me? Yeah. All right. Okay, thank you Paul Thank you everyone for coming. It's a real pleasure to be here to share with… with you some of the some of my practice some ideas and insights on teaching adults online. Thank you again for the British for this opportunity [Dunlop];

(4) *Moderator: They can hear it.*

Clarke: Alright. Hello everyone. I can hear some echo. Okay, thank you so much for joining me today. On this day, a way of celebrating the teachers' day and I'd like to give thanks to all amazing teachers is your hero so the planets are holding they have the success and well-being of their students helping them to fulfill their potential [Clarke];

(5) *So, let me know if there any sound problems or anything like that but Ellen I think you confirm that loud and clear so I'll carry on* [Dr. Ch. Lima].

Как видно из примеров выше, в случаях неустойчивого соединения на начальном этапе могут возникать технические помехи, которые необходимо устранить до проведения онлайн-лекции с целью наиболее успешного хода вебинара. Следовательно, чтобы проверить качество связи при подключении лектор задает аудитории и модератору уточняющие вопросы, как показано в примерах 1, 2 и 3 (*Can you see me?; Is the webcam okay?; Can you…?*). Кроме того, лектор может попросить аудиторию об обратной связи в случае возникновения технических неполадок (пример 5 - *let me know if there any sound problems or anything like that*) или об уведомлении о том, что такие неполадки происходят в настоящий момент (пример 4 - *I can hear some echo.*).

Поскольку лекция проходит в дистанционном формате, это предполагает присутствие в виртуальной классной комнате большого количества обучающихся и соответственно высокую скорость появления вопросов в окне чата в ходе протекания вебинара. В результате, лектору трудно отслеживать поступающие от аудитории вопросы в момент презентации доклада, а у аудитории нет возможности задавать вопросы по ходу повествования, поэтому в экспозиционной части традиционно используется прием **обозначения *Q&A (questioning and answering)* или вопросно-ответной сессии**. Данный фрагмент может быть представлен как модератором, так и лектором вебинара.

В ходе анализа скриптов вебинаров было установлено, что данная композиционная часть носит регулирующий характер и информирует аудиторию о том, каким образом можно оставлять возникающие по ходу повествования вопросы и когда будет отведено время для ответа. Более того, модератором или лектором объясняется формат, в котором будет проводиться вопросно-ответная сессия, что также способствует успеху вебинара, объясняя аудитории его структуру:

(1) *I can see the chat box on the left-hand side. So, if you have any questions as we go along, both Paul and I will be making notes of those, so I can answer those questions in the last 10, or 15 minutes. Depends on how we do webinar at the end* [Caldwell];

(2) *Okay, and then you may have questions arising which we can address at the end* [Harding];

(3) *So, if you have any questions, you can hang on with them until the end. I'll also be giving you some tasks to do throughout the sessions* [Ellis];

(4) *But if you have questions, if any questions come to mind or things that come to mind as you're listening or as you… as we are going through these ideas. Please, just note them down in the chat box where you're all typing it. And if I spot them, and it makes sense to answer them at that particular time, then, I will answer them as we go. If not, we'll answer them at the end of the session and then we'll be taking a note as well as some of the questions that come up, if they haven't been answered. So… so if you have questions as we go along, just… just… just put them… put them there, put them out there. And I'll, I'll deal with some of them* [Day, Catellino, Bird];

(5) *Okay. And there'll be time for questions and answers at the end. If you have a question that you think of during the talk, then by all means, write to the chat on the left-hand side. Or if you prefer you can save your question to the end. And we'll look at the questions together. And for the moderator will be happy to help out with the question and answer session* [Kelly];

(6) *Also, if have any questions to ask Agnes, please, put them in the chat box and I will make a note of any question that Agnes doesn't manage to answer, we will talk about it at the end* [Agnes];

(7) *Feel free to ask questions as we go. I'll try and notice them as we go along and respond. I think if I do miss any of them, Paul will pick them up for me at the end.* [Pinard].

Все вышеприведенные примеры указывают на то, что время на ответы аудитории будет отведено в конце (*at the end, hang on with them until the end*). Лектор также может предупредить аудиторию, что сможет ответить на вопросы аудитории в процессе презентации доклада, если сочтет их уместными и целесообразными (пример 4). Кроме того, модератором или ведущим дается довольно четкое объяснение, что вопросы необходимо размещать в окне чата (*put them in the chat box*), как показано в примерах 1, 4 и 5. Мотивация аудитории к обратной связи в виде вопросов лектору реализуется в использовании условных предложений 0 и 1 типа для описания событий или явлений, которые всегда являются правдой или возможны в будущем при выполнений определенных рекомендаций (*if have any questions… put them in the chat box).* В примерах 1, 5, 6, 7 можно увидеть реализацию регулирующей функции модератора вебинара, в которую также входит фиксация вопросов и проведение вопросно-ответной сессии.

После того как участниками соблюдены все формальные части экспозиционной части вебинара (приветствие, передача слово лектору, проверка связи, выражение благодарностей за участие/ приглашение и благодарность аудитории за присутствие) лектор может переходить к **обозначению темы и структуры или плана вебинара:**

(1) *And I'll just tell you how this seminar or webinar is going to go today, basically, we'll look here at a definition, first of all, something that we always think is going to be very quick, but actually usually ends up taking quite a while, gray areas and Muddy Waters here. We'll have a look at the theory of extensive reading first of all and then the practice of extensive reading and hopefully this is where the… How comes in, and a few more ideas and tips for if you want to integrate all sets of extensive reading program in your institution. And then we'll have another look at the theory of expansive reading, and the practice of expensive reading so again I've had some more useful tips hopefully there. As we go through, I'll also be posting links into the chat box as well so it might be helpful for you to take copies of the links or post them somewhere where you can keep them safe, but you'll get a recording of this afterwards as well* [Boobyer];

(2) *Second. Okay, so this is the… the agenda for this webinar. This is what we'll go through. I'm going to ask you a question about your observation. And what happens in your own school or in a place where you work. I'm going to then talk about some survey I did some research about peer observation on what people experience with the observation case. I will give you my reasons why I think peer observation is a good thing, but also talk a talk through what are the problems, why, why is it not always perfect. What, what are the obstacles you overcome. And we will talk about well, how do we overcome to get past. Take some ideas, some suggestions about overcoming those obstacles without making your reservation system work and get around the possible problems that I'm going to give you one particular idea that were actually one of my former students came up with, which works in his context. And then I'll ask you basically how you might apply this in your, your work in your organization. So that's sort of a rough outline of what's going to happen in the next 45 minutes* [Hockley];

(3) *So we'll start off by having a brief discussion together, of the term mentoring and what it means. We will then look at these tips on how to establish nurture and mentoring relationships with a mentor. Mentor is the person that receives the mentoring. At the and of the talk will reflect together on what you've learned* [Kennedy];

(4) *Today we're gonna be talking about integrating grammar across skill levels* [Randi];

(5) *So, this is what we're going to have a look at. First of all, we'll have a look at some background ideas, quick word about terminology, a few questions for you to reflect on before we get going. Have a look at the current situation. And, of course, we won't be surprised to look at reasons for and against own language use. Then, move on, hopefully, about halfway through the talk to classroom practices. What might the learners' own languages be useful in the classroom. We'll have a look at what teachers might do with their learners' own language. We'll have a look what learners themselves how they might use their own language. And then right towards the end, we'll try and have a look at a few practical activities in the multilingual classroom* [Hall]

(6) *And today we're talking about 'teacher burnout' with Agnes Enyedi… The 4 steps of my speech are what… what a burn out is, what is behind it, what are the signs and what can we do about it* [Agnes].

В большинстве случаев тема вебинара либо уже известна аудитории, либо обозначена модератором в самом начале вебинара, поэтому, как можно видеть из примеров, у лектора не возникает необходимости называть тему еще раз. Для обозначения этапов выступления лектор может использовать такие дискурсивные маркеры как *first of all* (пример 1, 5), *also, second, then* (пример 2, 3, 5), будущее время – *we'll have a look at* (пример 1, 5), *I will give you my reasons* (пример 2), *we'll start of* (пример 3); конструкцию *to be going to - I'm going to give you* (пример 2), *we're gonna be talking about* (пример 4), *we're going to have a look at* (пример 5).

Таким образом, можно сказать, что данная часть экспозиции используется для описания этапов выступления и, как и обозначение вопросно-ответной сессии, выполняет регулирующую функцию, с помощью которой у модератора и лектора появляется возможность плавно направлять большую по своему количеству аудиторию вебинара по следующим друг за другом этапам выступления, что, в свою очередь, способствует более качественному восприятию и усвоению информации обучающимися.

Обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод, что экспозиционная часть онлайн-семинаров традиционно имеет типовую структуру: представление модератором лектора вебинара, обозначение области его компетенций и уровня

профессиональных знаний; проверка лектором готовности технических возможностей вебинара (звук, видео); обозначение наличия Q&A (questioning and answering) или вопросно-ответной сессии; обозначение темы и структуры или плана вебинара. Введение также может варьироваться в зависимости от типа вебинара, так как, например, во время конференции или прямой трансляции приглашенный гость в силу технических возможностей может подключиться чуть позже, и его представление является обязательным условием.

Основная часть онлайн-семинара строится по принципу лекции и семинара в традиционном понимании. Сюда входят заявление темы, обозначение этапов выступления, непосредственно текст доклада лектора, который, соответственно, разделен на поэтапное развертывание заявленной в названии темы и заключение.

Существование в сети Интернет обуславливает отличия и особенности вебинара от лекции в традиционном ее понимании. Так, например, заключительный этап вебинаров отличается от обычного окончания лекции или занятия в институте образования.

1) если вебинаром предусмотрена Q&A session, то после основной части, которая включает в себя текст доклада, лектором или модератором отводиться специальное время для вопросов аудитории:

(a) *I would like to stop here, you know, and if there are any questions. I would like to give you a chance to ask that. Perhaps, I can answer* [Agnes];

(b) *If anyone has questions, we don't have mics available, like you can't use your mic to ask a question, but you can enter it into the chat box and we will do our best to respond* [Randi];

(c) *Bangay: I'm very happy if you want to type any questions in, I'll try to deal with them sort of first come first serve is that alright*

Moderator: Yeah, that's the way you want to do it or answer the questions that are called.

Bangay: Should we use the chat box? Whatever you do normally I'm happy to follow your lead. Okay, I'll try and share a question and answer part so that people on Twitter [Bangay];

(d) *We've got time for a few questions. So, people want to add any questions into the question and answer at the bottom. Good luck to you. All right* [Touparlaki];

(e) *But, so, you can… if you want, you can respond to those questions, or if you have any other questions, then please post them. Now I didn't notice any… any questions as I was… as I was talking. So, if you have, if you want to bring back questions that you think I have missed that would be worth responding to, please, let me know* [Chapelton].

На данном этапе следует отметить, что в вопросно-ответной сессии важную роль играет модератор вебинара, так как в данном случае он координирует общение аудитории с лектором, выбирая и зачитывая вслух вопросы, появляющиеся в окне чата, что позволяет говорить об интерактивной и регулирующей функции его деятельности. Кроме того, как можно видеть из примеров для обозначения начала вопросно-ответной сессии используются выражения *I would like to stop here* (пример а) или сослагательное наклонение 0 или 1 типа - *If anyone has questions, we don't have mics available* (пример 2), *if you want to type any questions in, I'll try to deal with them* (пример3), *if you want to bring back questions… please, let me know* (пример е.

2) выражение модератором и лектором благодарности аудитории за внимание и потраченное время, а также благодарность модератора за участие лектора:

(a) *Randi: Thanks to all of you who are writing nice things that you enjoyed it. I'm really glad that you that you came and that you enjoyed it.*

Moderator: I just want to thank everyone for attending. It was really great to have everyone here. And I want to thank Randy for doing a great job today. Thanks Randy. Alright, see everyone [Randi];

(b) *Okay, well thank you very much. And thanks again to everyone for coming* [Simpson];

(c) *Okay, thanks for everybody for coming happy teachers' day today. Enjoy the rest of the conference everybody online* [Priestley];

(d) *And Steve, thank you, both as well. And thanks everyone for joining us. I hope it was useful* [Hall];

(e) *So, I think, yeah, we pretty much run out of time. So, it just leads me to say thank you very much to you, Gary for, for taking time out of your very busy day in Syria in Bratislava in component. So, thank you for taking time out to give us this very interesting insightful webinar, and thank you everyone else for… for attending* [Brooks];

(f) *Thank you very much everybody for your time, and I hope you enjoy the rest of the conference, for joining us and we look forward to seeing you in some of the other sessions next* [Salmon, Trace];

Данная композиционная часть характеризует активным использованием речевых клише благодарности, с помощью которых соблюдаются формальные аспекты коммуникации, что является ярким проявлением черты институционального, в нашем случае - образовательного дискурса в условиях его погруженности в интернет-среду.

3) упоминание о доступе к записи вебинара, рассылке материалов занятия на личную почту и возможности задать вопросы лектору лично, использую его адрес электронной почты:

(a) *I hope it's been useful and as I say we'll put the, the recording on to the teaching this website today. And, and also with some of these PowerPoints, you can download that and follow the links* [Guinan];

(b) *In general, might come across anyone wants to email me with any questions as well. By the way, the link in the chat as you can see that it's just, just a kind of a follow up from the webinar* [Boobyer];

(c) *The recording of this session will be available on the website to that we just type in the link* [Kukulska-Hulme];

(d) *Later we will be sending out an email in about a week's time with a link to the recording. The full recording of the webinar and also with a certificate of attendance for anyone who attended today and thanks again* [Prior];

(e) *And you'll also see some of you were asking if the webinar would be available, if the powerpoint slides would be available, but they're on this website there are recordings of the webinars that have been done in the past and this one will also be archived there. There's also a link to an online professional development program that I*

did and it talks about using corpus linguistics in the classroom and lots of ideas for integrating grammar. And if you're interested in that you could contact your Cambridge rep [Randi];

(f) *If anyone wants to email me directly, I'm quite happy. The email addresses are on the presentation. There are two email addresses. It means if you've got any thought, ideas, comtact me directly if it's OK with you* [Harding].

Такое отличие объясняется опосредованностью интернет- коммуникации, с помощью которой реализуется англоязычный образовательный дискурс. В данном случае отмечается также проявление такого признака интернет-дискурса, как интерактивность или диалогичность. Это означает, что независимо от режима *online/offline*, виртуальным педагогическим дискурсом предусматривается интеракция между учителем и учеником, что, в свою очередь, усиливает такую функцию образовательного дискурса, как повышение личностного роста обучающегося и его профессиональной подготовки, а также раскрытие потенциала обучающегося.

Вариативным в композиционном оформлении вебинара по обучению английскому языку будет указание на получение сертификата по окончанию онлайн семинара:

(1) *As I say the next slide, you'll see the thank you slide will have all of the links to the, to the certificate and to be the survey so please do go to the tab fill in the survey* [Gakoda];

(2) *Some of you might be asking about in terms of certificates. As you can see there. Hopefully, on your screens. Yes. You got four ways to be a certificate. The link will be shared at the end of the webinar will be on the next slide. It's also going to be available to download on teaching English after the webinar. There's the link there I'll just read it out* [Kaplan];

(3) *Okay, so I know this is a question that we often get. So, I just want to kind of run through a few things with you, related to the webinar and in particular how to get your certificate. There are four ways to get the certificate. First one is that we will share a link to the downloadable editable certificate at the end of the webinar. At the end of the*

webinar, please don't ask us to skip before then. But we will share the link, and I will paste it in the announcements, so you'll have that. Also, on the page the certificate will be available to download on the teaching English website after the webinar [Richardson];

(4) *Okay, we've also cleared things up for the certificate. So, if you want a certificate, there's a link there for you to click. It's an editable PDF so all you need to do is click on the link to the certificate and then you actually put your name in there and the title of the talk, and download and print that it doesn't have to be hang on just one second. So, I'm just going to paste this link and again, there's a lot that come in* [Underwood];

(5) *As I say the next slide you'll see the thank you slide will have all of the links to the, to the certificate and to be the survey so please do go to the tab fill in the survey. Just bear with me two seconds. I'm going to put the link in here as well in case anyone, which also affects the certificate* [O'Connel];

(6) *The full recording of the webinar and also with a certificate of attendance for anyone who attended today and thanks again* [Jones].

Получение сертификатов участниками онлайн-конференции или вебинара возможно в электронной форме ввиду специфики дистанционного формата обучения. Таким образом, в результате того, что коммуникация между участниками вебинара компьютерно-опосредованная, то и вербальное оформление процесса получения сертификата имеют в своем составе такие слова как *link, to click, download, print, to paste*, что мы и наблюдаем в примерах 1, 2, 3, и 4.

Наличие или отсутствие данного структурного компонента зависит от вида вебинара, так как некоторые вебинары могут проводится без модератора и быть инициативой самого специалиста. Кроме того, данная композиционная часть вебинара может находиться как в экспозиции, так и в заключении. Такое перемещение может быть обусловлено интенцией модератора. В то же время следует отметить, что вопросы о получении или наличии сертификата о прохождении вебинара, как правило, всегда присутствуют у обучающейся аудитории. Данный факт можно объяснить особенностью педагогической деятельности, которая требует от преподавателей подтверждения о прохождении курсов или семинаров как доказательства повышения своей квалификации.

В результате анализа видеоматериалов было также отмечено, что не все виды вебинаров соблюдают данную композиционную структуру. Так, например, онлайн-семинары, состоящие из презентации и ее звукового сопровождения (текста лекции), опускают введение и сразу переходят к обозначению темы. В указанном виде вебинара отсутствие части введения или приветствия можно объяснить тем, что в отношениях обучающий-обучающийся отсутствует какой-либо визуальный контакт как со стороны лектора, так и со стороны аудитории, однако данный тип отношений сохраняет главный параметр интернет-коммуникации – ее опосредованность технологиями и дистантность. Кроме того, такой вид вебинаров не содержит в себе заключительной композиционной части. Можно сказать, что это просто текст лекции, представленный с помощью технических средств в интернет-пространстве. Такого рода вебинар носит чисто информативный характер.

Обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод, что вебинар имеет конкретную моделируемую типологическую структуризацию и строгую последовательность. Как жанр образовательного дискурса он фиксирует все характерные традиционной лекции композиционные компоненты: введение, основная часть, заключение. Безусловно, неотъемлемой чертой является специфический способ осуществления образования с помощью интернет - технологий, предусматривающих интерактивность как в режиме *online*, так и в режиме *offline*, что отражается уже на композиционном уровне. К этим особенностям можно отности четкую структуризацию экспозиции онлайн-семинара, где, благодаря новым техническим возможностям появляется возможность записи занятия и *Q&A session* в режиме *offline*. В то время как в остальном вводная часть вебинара практически не отличается от обычного семинара и включает в себя: приветствие, представление аудитории, обозначения темы и цели занятия, обозначение наличия *Q&A session*, представление приглашенного гостя, если он есть, и, соответственно, - приветственное слово нового лектора. Особый интерес представляет финальная часть, которая отличается от формата обычного семинара или лекции тем, что воплощает в себе

не столько образовательную, сколько побуждающую и информационно-рекламную функцию, предлагая аудитории ознакомиться с другими материалами на данную тему или проследовать по определенным гиперссылкам для ознакомления с другими работами. Более того, возможность интеракции с преподавателем выполняет такие функции педагогического дискурса, как раскрытие личностного потенциала обучающегося, повышение уровня профессиональной подготовки, ориентированность на будущность и личностный рост. Также, благодаря такой характеристике интернет-дискурса, как дистанцированность и независимость от времени и территориального положения, можно сказать, что сохранение межличностной дистанции в отношениях учитель-ученик четко прослеживается, хотя, конечно, говорить о полном сохранении авторитета преподавателя в этой ситуации не представляется возможным.

Говоря об обеспечении коммуникации в отношениях преподаватель-студенты, регламенте и регулировании процессов во время проведения вебинара, следует отметить важную роль модератора, который является ретранслятором пожеланий аудитории лектору и наоборот. Его основными функциями в рамках онлайн-лекции или семинара являются – регламентирующая, контактоустанавливающая, контролирующая, фиксирующая (запоминание наиболее важных и интересных вопросов) и интерактивная, которые разворачиваются последовательно согласно ходу вебинара. Однако в данном случае можно утверждать, что данные функции могут перемещаться из одной композиционной части в другую в зависимости от условий, технических возможностей, возникающих проблем и интенций лектора вебинара.

2.6. Когнитивно-прагматические характеристики англоязычного вебинара по обучению английскому языку

Выбор тех или иных языковых средств в процессе коммуникации в ходе вебинара определяется набором определенных коммуникативных стратегий и тактик, с помощью которых достигается желаемый результат в процессе коммуникации. Е.В. Клюев определяет коммуникативную стратегию как

«совокупность запланированных говорящим заранее и реализуемых в ходе коммуникативного акта теоретических ходов, направленных на достижение коммуникативной цели» [Клюев, 2002]. Е.П. Черногрудова считает, что стратегия – есть «общая рамка, канва поведения» [Черногрудова, 2008, с.42]. Иногда можно обнаружить более широкий подход к трактовке термина. Например, С.А. Дацюк определяет стратегию, как «концептуально положенное в технологии мировоззренческое намерение и его действенное осуществление касательно содержания коммуникационного процесса» [Дацюк. 2006, с.41]. Коммуникативной тактикой же принято считать совокупность приемов (вербальных и невербальных), направленных на реализацию избранной коммуникативной стратегии. Определяя коммуникативную стратегию как комплекс речевых действий, направленных на решение конечной коммуникативной цели говорящего, О.С. Иссерс рассматривает речевую тактику как «одно или несколько действий, способствующих реализации определенной стратегии» [Иссерс, 2008; С.109-110].

Речевое воздействие, в нашем случае лектора вебинара на аудиторию, реализуется с помощью определенных «лингвистических, паралингвистических и нелингвистических символических средств, обусловленных особыми предметными целями говорящего» [Шелестюк, 2014, с. 6]. Эти языковые средства выстраивают прагматически значимый компонент высказывания адресанта, что в рамках текста вебинара является отражением «прагматических целей и задач адресанта, его прагматической программы, обусловленной дискурсивными и жанровыми особенностями» [Тленкопачева, 2019; С.90].

В рамках интернет-общения П.М. Дайнеко рассматривает стратегию самопрезентации как мегастратегию, состоящую из двух типов: 1) дистанцирование и установление «интеллектуальной власти»; 2) сокращение дистанции и установление равноправного партнерства. Описывая стратегию самопрезентации, Е.А. Ковригина говорит, что она содержит четыре прямые коммуникативные тактики: само продвижение, заискивание, само затруднение, экземплификация; и четыре непрямых: снятие ответственности, наслаждение отраженной слова, вредительство, уклонение от ответа [Ковригина, 2010; С.7-8].

В алгоритме анализа коммуникативных стратегий и тактик исходной посылкой служит композиционное построение вебинара. Следовательно, одной из первых, применяемых лектором и модератором коммуникативных стратегий, является стратегия самопрезентации, которая в рамках вебинара выполняет рекламную функцию, привлекая аудиторию, а также способствуя созданию положительного впечатления об адресанте как представителе профессионального сообщества. Адресант (лектор вебинара) может применять данную стратегию или пропускать ее в зависимости от того, был ли он ранее представлен модератором или нет. Вариант опущения лектором стратегии самопрезентации может быть применен с целью предотвращения дублирования информации:

Okay, you know about me a little bit and I won't tell you more you can read it on the on the on the blog and…and on the background information [Reppen].

Данная стратегия также может находить свое отражение в небольшом тексте-анонсе вебинара, который размещается на сайте образовательной организации до начала проведения вебинара:

(1) *About the speaker: Cecilia Nobre has been an ESL teacher for over 20 years and a teacher trainer for the past 4 years, having taught in Brazil, England and Turkey. She is passionate about online teaching, teacher development, technology in education, material development and CPD. She was awarded the Hornby scholarship to do an MA in ELT at the University of Warwick in 2017. She is one of the e-moderators in the first 3 the ELTon awarded course Teaching English Online, by Futurelearn and Cambridge Assessment. Additionally, she is currently teaching EAP at a university in Istanbul, Turkey* [Nobre];

(2) *About the speaker: Sarah Priestley's teaching and training career has taken her to Eastern Europe, the Far East and Europe, where she currently works at the British Council Milan as Bilingual Project Coordinator Italy and teacher. Her involvement in the Bilingual Project involves mentoring Primary school teachers. A Cambridge CELTA and Young Learner tutor, she has trained both teachers working in the state sector and in ELT* [Pristley];

(3) *About the speaker: David Dodgson is a language teacher currently based in Gabon, where he is the coordinator of a language school for adults. He also teaches young learners and works as a freelance teacher trainer and materials writer. He is a Teaching English associate blogger, an iTDi associate, and runs two blogs – davedodgson.com and eltsandbox.weebly.com He holds an MA in EdTech and TESOL and is currently working towards a Trinity Dip TESOL. His interests include effective use (and non-use!) of technology to support learning, game-based learning, and reflective practice for teacher development* [Dogson].

Можно сказать, что данная информация представляет собой краткое резюме о лекторе, в котором имеются аббревиатуры из англоязычного педагогического дискурса (*ELT, ESL, TESOL*), названия образовательных организаций, в которых работает лектор (*Oxford Teachers' Academy and Via Lingua, the British Council Milan as Bilingual Project Coordinator Italy, A Cambridge CELTA and Young Learner, the ELTon awarded course Teaching English Online, by Futurelearn and Cambridge Assessment*) и область его деятельности (*the coordinator of a language school for adults, a freelance teacher trainer and materials writer, one of the e-moderators*). Все вышеперечисленное помогает аудитории в полной мере оценить уровень компетентности и профессиональную подготовку спикера, что, в свою очередь, выполняет рекламную и аттрактивную функции, привлекая большее количество аудитории до непосредственного начала обучающего вебинара.

Однако в большинстве случаев стратегия самопрезентации реализуется с помощью модератора, который в экспозиционной части вебинара дает краткое резюме основных направлений деятельности лектора:

(1) *Hello and welcome everybody. And today we're talking about teacher burnout with Agnes Enyedi… She is a school-based… She was a school-based mentor for over 10 years. And…um…in a university in Budapest… she is a full-time teacher educator and she teaches at the department of English language and pedagogy. She also runs workshops and in services courses for teachers and presents at national and international conferences. And she runs courses for teachers in various countries such as Germany,*

Uzbekistan, Spain and Turkey. So got lots of experience working with teachers and has done a lot of research into...um…teacher burnout [Enyedi];

(2) *So, as I said, we've got Lewis Lansford here from his bio details. He started teaching English in Barcelona in the late 1980s. The experience inspired him to get a master's in TESOL, and after that he taught at university Language Center in Arizona, and then a manufacturing company in Japan. In 1995, he took an editorial job with a major publisher in Hong Kong developing Asia, and in 1997 became a UK based freelance editor and writer. He's writing full time since 2010. He's worked on books, videos, audio materials worksheets, apps and online materials for English learners of all ages across the world. And he currently lives in York, the UK. His most recent project which is why he's here today is because he won his book on analysis or resources, and his most recent earnings keynote, featuring TED talks. Okay, so thank you very much for coming and spending the time with us today, over to you* [Lansford].

Как видно из примеров, модератор использует общеупотребительные лексические единицы (*to run smth*) и простые грамматические конструкции, что позволяет настроить аудиторию на продуктивную работу и при этом учесть фактор ее неоднородности. К характеристикам устного дискурса можно отнести использование сокращений (*He's writing full time; we've got Lewis Lansford; why he's here)*, а принадлежность к образовательному дискурсу маркируется профессионально-ориентированной лексикой (*a school-based mentor, a full-time teacher educator, master's in TESOL*), что также является одним из средств убеждения аудитории в компетентности как образовательного портала, так и самого лектора.

Далее, как правило, следует уточнение лектором некоторых своих компетенций, которые соотносятся с темой вебинара. Данный экспозиционный ход помогает завоевать доверие аудитории и убедить ее в квалификации лектора по заданной тематике вебинара:

(1) *Thank you very much, Ellen, for the introduction. And good morning, good afternoon and good night to anybody and everybody at this virtual webinar room. I can see that…there… there is a crowd from all over the world and that's quite amazing.*

And…(pause)…I hope that we can open not only what burnout is, but also talk in a more positive of how to avoid it. I hope you've got your coffees, teas, your comforting toys with you because you will need something like that during this talk…Okay, you know about me a little bit and I won't tell you more you can read it on the on the on the blog and… and on the background information. But there is one thing that I would like you to know about me is that I spent all my professional life with students and colleagues and I became more and more in fellow teachers. And I have that special attention on a mental and emotional well-being because I think that if you can...if you can learn how to take care of ourselves, our students will benefit much more [Enyedi];

(2) *So, just to sort of like give a little bit of background here and then just told you who I am and where I'm coming from. And one of the things you mentioned is that I talk, I teach on the international Diploma in language teaching management, which if you're not familiar with is a Cambridge English course, that works with the University of Queensland, as it in the US. And through that cause I get to meet a lot of managers, a lot of educational managers academic managers directors of studies and so on. In around the world, all over the world. We're studying. And through that experience I get to hear lots of ideas and lots of problems that we're having. So, this is kind of where a lot of a lot of this comes from what I'm talking about today is my experience in talking to people. My experience of working with people comes up with plans and having people themselves work with their own contexts and come up with a with a system that can work well for them. And there is an article that. So that kind of mirrors this presentation in a way which I wrote… was published last year, and a copy of that will... I'll give to Ellen so it will be on the website along with a recording of this webinar* [Hockley].

В примере 1 лектором используются этикетные формулы благодарности и приветствия (*Thank you very much, . And good morning, good afternoon and good night to anybody and everybody)*. Адресант пытается расположить к себе аудиторию, говоря о том, что сегодня понадобится чай или кофе, любимая игрушка, чтобы проникнуться темой вебинара. Он(а) заявляет, что не хочет говорить много о себе, так как это можно прочитать в биографических данных или личном блоге (*Okay, you know about me a little bit and I won't tell you more you can read it on the on the on*

the blog). В данном примере лектор пытается сократить социальную дистанцию, уточняя, что единственная вещь, которую он(а) хотел донести до аудитории, что он(а) провел(а) всю свою профессиональную жизнь, работая с учениками и коллегами и стал(а) другом для обеих сторон и что в сферу ее/ его особых интересов входит ментальное и эмоциональное здоровье учителей, так как от этого зависит успех их учеников (*But there is one thing that I would like you to know about me is that I spent all my professional life with students and colleagues and I became more and more in fellow teachers. And I have that special attention on a mental and emotional well-being*). Естественно, такой способ информирования о сфере своих исследовательских интересов располагает аудиторию и, в определенной степени, снижает социальную дистанцию в отношениях преподаватель-студент, так как лектору пытается продемонстрировать, что он/ она такой же преподаватель, как и все присутствующие и что он/ она сталкивается с такими же профессиональными проблемами, как и остальные педагоги. Лектор задает мотивацию не только на сегодняшнее занятие, но и на дальнейшую педагогическую деятельность (*if you can learn how to take care of ourselves, our students will benefit much more*).

В примере 2, в отличие от примера 1, где лектор делает акцент на предмете своих профессиональных интересов и эмоциональном отношении к проблеме, лектором выбирается стратегия самопрезентации, основанная на описании своего практического опыта (*And through that cause I get to meet a lot of managers, a lot of educational managers academic managers directors of studies and so on. In around the world, all over the world. We're studying. And through that experience I get to hear lots of ideas and lots of problems that we're having*), профессиональных навыков (*I teach on the international Diploma in language teaching management, which if you're not familiar with is a Cambridge English course, that works with the University of Queensland, as it in the US*) и практических путей решения проблемы (*My experience of working with people comes up with plans and having people themselves work with their own contexts and come up with a with a system that can work well for them*), о которой пойдет речь. Лектор делает точные и четкие отсылки к своим работам, что может

вызвать у аудитории позитивную реакцию и, следовательно, расположит ее к выступающему.

Итак, способы реализации стратегии самопрезентации в начале вебинара могут варьироваться в зависимости от личностных характеристик лектора. Это может быть акцент на эмоциональный аспект, на преимущества своего практического опыта, своих заслуг в профессиональной области, или отсутствие какой-либо вербальной реализации данной стратегии (информация может быть предоставлена на слайде, но не озвучена в момент начала вебинара). Однако желание модератора и лектора завоевать доверие и благоприятное расположение аудитории остаются неизменным, так как даже в случае отсутствия стратегии самопрезентации применяются такие приемы привлечения внимания и вовлечения аудитории, как проведение опросов, что способствует погружению в проблемную тематику вебинара и настраивает участников онлайн-занятия на активную работу и взаимодействие:

I'm going to be promoting sort of… a lot of interaction between you and me, so please be ready to type away in the chat box. I'm going to be asking quite a few questions as we go along. Okay, so the first part, like I said, is going to be, creativity and I'm going to ask you three questions. Okay, so, the big question - What is creativity? Can I ask you now, just in the little, little chat box, just write one word that you think summarizes creativity, creative thoughts. First word that comes to mind for you [Simpson].

Сочетание всех этих компонентов (резюме на сайте, представление модератором и самопрезентация) вместе с такими лингвистическими особенностями как сочетание общеупотребительной и профессионально-ориентированной лексики, а также использование простых не осложненных грамматическими конструкциями предложений располагает к себе аудиторию и является причиной просмотра данного вебинара наибольшим количеством людей. Таким образом, стратегия самопрезентации помогает установить контакт с адресатом для последующего взаимодействия, а также убедить адресата в своей компетентности и создать положительный образ представителя педагогического сообщества.

Следующей коммуникативной стратегией, реализующей себя в рамках вебинара, является стратегия установления виртуальной связи. Кроме функции проверки качества связи, данная стратегия также выполняет и контактоустанавливающую функцию, приглашая аудиторию к обсуждению или участию в опросе в окне чата. Следовательно, данная стратегия может включать в себя такие тактики, как запрос о качестве связи, подтверждение присутствия участников, извинение за технические неполадки, приглашение к опросам и голосованиям [Фенина, 216; С.70].

Первой реализует себя тактика запроса о качестве связи, так как в начале вебинара перед непосредственным выступлением у модератора и лектора стоит задача в обеспечении аудитории непрерывным интернет-соединением, а также приемлемым качеством видео и аудио:

(1) *I hope that I'm loud and clear. It was difficult for me hear some words Paul has just said. Can you make it clear to me in the chat if I'm speaking too fast or too quietly? Great! OK, at the moment it sounds like loud and clear* [Underwood];

(2) *Before I continue, can you let me know if my voice is clear, or speaking too fast. So, I could go ahead if I know everything is clear* [Guinan];

(3) *Can everybody hear me, is the sound okay for everybody. All right, thank you. That's lovely* [Priestley];

(4) *What about the audio volume? Can you just write something if you can hear me? It'll be really helpful. OK, great, thanks!* [Gaughham].

Для данной коммуникативной тактики характерно использование лексики, связанной с IT-сферой (*audio volume, clear voice/ video*), уточняющих вопросов с модальным глаголом *can* в значении просьбы и возможности (*Can you make it clear to me…; Can everybody hear me; Can you just write something…).* Фразы благодарности за обратную связь (*Great! OK, at the moment it sounds like loud and clear; All right, thank you. That's lovely; OK, great, thanks!*) и языковые единицы *now* и *at the moment,* в свою очередь, отражающие такой аспект вебинара, как проведение трансляции в режиме реального времени.

Тактика подтверждения присутствия участников встречается не часто, так как в большинстве случаев аудитория начинает знакомиться друг с другом во время приветственной речи модератора или пока налаживается подключение камер, звука и т.д. Однако в некоторых вебинарах данный аспект все-таки присутствует:

Thanks also for typing in where you're come from and your job. I am looking to see that we've got people from all over the world: Croatia, Argentina, Russia, and I can see that we've got a variety of backgrounds changing. Kazakhstan. We've also got primary teachers, researchers. So, it's nice to have a mixed group of people and I'm sure we'll all enjoy sharing the experiences together. So, and thank you I just need more people typing in as we go. Wow, this is amazing! This is amazing Nigeria, Austria. Wonderful! [Priestley].

Тактика приглашения к опросам и голосованиям может быть применена лектором не только в экспозиции, но и в начале основной части с целью погружения аудитории в тему вебинара и мотивации на дальнейшее активное участие. Она также является одним из способов реализации параметра интерактивности интернет-коммуникации, вовлекая аудиторию в диалог со спикером, служит инструментом привлечения внимания и более полного раскрытия позиции лектора, а также является инструментом демонстрации определенных видов деятельности, применяемых во время практических занятий по английскому языку:

(a) *So, I have a task for you. It doesn't look too complicated. At this time of the day I don't think it would be fair. I'm going to show you 3 images. I'm going to put out 3 pole there. I would like you to choose which image is the best metaphor for you to signify the burn out. And here the photos. Here are the images. One with the underground, with the cat of the marathon runner. Well, and I can see that people are putting their votes. Arh… there are a lot of votes. or the first two. Ah the marathon runner is left lacking behind. Yes. Okay. At the moment I think the underground picture seems to be the winner. Yes. And it either means that you know a lot about the burn out or you have read the blog. Right. Okay. And the reason I think the best metaphor is that a man sitting on that seat in*

the underground station is that burn out is not only a feeling. It is also a condition where you isolated, where you on your own [Agnes];

(b) *Can anybody tell me this and tell me what this might be a definition?* [Delaney];

(c) *You've got a minute to think about what you understand by term of mentoring. A very simple one line sentence that summarizes it for you* [Priestley];

(d) *What do you associate with the word 'assessment'?* [Dogson];

(e) *Type in your boxes, how many students speak when you're doing the debate?* [Mauchline].

В перечисленных примерах взаимодействие с аудиторией осуществляется с помощью вопросов (пример b и d), побудительных предложений (пример e), конструкции *to have got* с целью ограничения времени выполнения задания (пример c) и с помощью переключения внимания (пример a).

Обратная связь от аудитории начинается практически моментально после оглашения вопроса, поэтому в большинстве случаев лектор просто перечисляет ответы, используя обобщенное обращение и добавляя свои комментарии к полученным ответам:

(1) *We can just put your answers in the box. Let's see what kind of evaluation. Testing and reinforcement. Okay. Test coming repeated. Okay, to review and to know students learning. Yeah, we've got this idea of measuring the ability of students' feedback process* [Dogson];

(2) *You could write your definition in the chat box now. Yeah, text messages, obviously. These are probably the first thing that comes to mind if you think about micro writing on screens. So, notes. Okay, yeah. What do you mean by phone? No. Twitter. Yes, exactly. So, status updates, whether it's on Twitter or Facebook micro blog progress or micro blogging social networking of any sort, like that… that also is micro writing. Okay. Okay thanks messages you take on the phone* [Jones];

(3) *Yes, remember exactly five. Woo, it was lucky. Yeah, three this is a, I mean, you get two or three, and the rest, what do they do? Do they have a siesta?* [Mauchline].

Комментарии лектора на поток сообщений-ответов в окне чата реализуют себя с помощью использования междометий *yes, yeah, okay* в сочетании с уточняющими вопросами или детализацией поступившей информации, что отражает устный аспект коммуникации в рамках вебинара.

Однако, в некоторых случаях лектор может не просто зачитывать ответы, а лично обращаться к участникам вебинара, выражая тем самым свою заинтересованность в обратной связи слушателей:

(1) *So, Clint, you're very speedy, thank you for answering the need to be constantly developing and learning of setting, avoiding judgment descriptive comments customer friendly now. Yeah, I think that's absolutely what the driver said something similar not imposing their own beliefs* [Richardson];

(2) *Okay, so, Linda is that the idea of relationships. Being finite, and there are boundaries. Absolutely. I think that's helpful for everybody to understand coaching and mentoring Gulnara liked the clarification* [Priestly];

And someone is typing the question. Okay. Um, so… So, Dan your question is have I experimented with digital media for writing. Yes, not with that class, but with other classes [Jones].

(3) *I like some of the ideas that people are putting down here. I mean, I haven't asked you to write down, but interesting questions come up. Maria's question. I think that Nyan is kind of interesting about the way that you… when you say trainers do you actually mean sort of teacher trainers* [Hockley].

Вебинар как коммуникативное явление, существуя в интернет-среде и реализуя себя с помощью технологий данной среды, а также с помощью современных компьютерных устройств, неизбежно сталкивается с определенными техническими неполадками, которые также находят свое вербальное отражение в речи как лектора, так модератора:

(1) *Paul (moderator): I think your connection is gone or something but it's good to have you frozen. Okay, so everybody we're just having a few technical issues. Bear with me. I'm gonna fix this. Okay, sorry everyone if you could just bear with us. Cecilia, for a moment temporarily. I'm sure she'll be back in a moment.*

Cecilia: Hello, I'm sorry. I had an internet connection problem. Yes, any slides sharing again. Can I share my presentation again, Paul?

Paul: Yes. Just a second. Just get it back. Okay.

Cecilia: So, can you see my slides? Just gonna do that. Yes. Yeah. Okay.

Paul: Cheers. Yes.

Cecilia: *That happens right real life. Okay, so I was talking…*

(2) Graham: *Oh, well, I've lost the slides. It's okay. I'll share again. (pause clicking and looking for slides) Are the slides here okay?*

Moderator: aaah…. No, they were there.

Graham: So, okay, let me share again.

Moderator: Try to share again, yeah. Not seeing them, Graham. Oh, yeah. Got them. Got them again. Oh, they're gone. It's weird.

Graham: How's that?

Moderator: Okay.

Graham: Is that okay?

Moderator: Yeah. Okay.

Graham: So I was talking… [Hall].

В результате того, что сбой происходит непосредственно в момент доклада, лектор незамедлительно реагирует на сложившуюся ситуацию (*Oh, well, I've lost the slides. It's okay. I'll share again*). В этот же момент к нему подключается модератор, так как он является ответственным за проведение вебинара, и пытается решить возникшую проблему (*…so everybody we're just having a few technical issues. Bear with me. I'm gonna fix this; Try to share again, yeah. Not seeing them, Graham*). Из примеров также видно, что, используя презентацию как опорный зрительный материал, лектору необходимо заново подключать демонстрацию своего экрана, что находит вербальное отражение в использовании глагола *to share* и его сочетания со словом *slides – to share slides*. Для коммуникативной тактики извинений за технические неполадки также характерны языковые единицы связанные с IT сферой (*technical issues, internet connection, presentation*), устранением неполадок (*to fix*), междометия *yes, okay, yeah* для подтверждения

действий, слово *sorry* как извинения за неполадку, а также наличие вопросительных предложений, проверяющих текущее состояние качества связи (*can you see my slides?; Are the slides here okay?; How's that?; How's that*).

Таким образом, стратегия установления виртуальной связи и тактики, с помощью которых они реализуется, играет важную роль в организационной структуре вебинара. Они не только помогают адресанту получить обратную связь о восприятии и понимании аудиторией преподносимого материала, но и выполняют значимую роль в поддержании продуктивной профессиональной коммуникации во время проведения вебинара. Стратегия установления виртуальной связи является одним из ярких примеров, с одной стороны, встраивания интернет дискурса в образовательный, с другой, - она является примером адаптации образовательного дискурса к непривычному для него интернет- контексту и пространству с помощью встраивания в структуру лекции или семинара новых компонентов, которые необходимы для существования в компьютерно-опосредованной среде.

Следующей по ходу развертывания вебинара являются основная часть, в которой центральной является стратегия информирования. Она заслуживает особого внимания, так как именно с ее помощью достигается основная цель вебинаров для преподавателей английского языка – донесение знания и оказание влияния на сознание и отношение к профессиональной деятельности профессионального сообщества. Лектором для достижения максимального прагматического эффекта используются разнообразные коммуникативные тактики и средства. Однако, следует отметить, что, согласно Н.Д. Арутюновой, стратегия информирования реализуется с помощью тактик сообщения, приведения примера (рассказа о собственном опыте), вопроса и ответа. Все перечисленные тактики неразрывно связаны друг с другом, так как обеспечивают лектору плавный переход от одного пункта своего повествования к другому и позволяют более полно и понятно передать необходимую информацию.

Информирование адресата о теме, плане работы вебинара осуществляется с помощью тактики «сообщение». Основными лексическими единицами,

реализующими данную тактику, являются глаголы со значением умственной и речевой деятельности - *to say, to talk, to think, to see, to look*.

(1) *I'm gonna give you four activities that I think in some ways are quite versatile. And the first one is the most versatile. And in this first one we're going to see throughout this presentation I'm going to talk about all these four skills, although, as my students know, I also think of vocabulary and grammar as part of the skills. We're going to talk about ways to combine these four skills* [Reppen];

(2) *So, we'll start off by having a brief discussion together of the term mentoring and what it means. We will then look at these tips on how to establish nurture and mentoring relationships with a mentee. Mentee is the person that receives the mentoring* [Priestly];

(3) *So, this is what we're going to have a look at. First of all, we'll have a look at some background ideas, quick word about terminology, a few questions for you to reflect on before we get going. Have a look at the current situation. And, of course, we won't be surprised to look at reasons for and against own language use. Then, move on, hopefully, about halfway through the talk to classroom practices. What might the learners' own languages be useful in the classroom. We'll have a look at what teachers might do with their learners' own language. We'll have a look what learners themselves how they might use their own language. And then right towards the end, we'll try and have a look at a few practical activities in the multilingual classroom* [Hall];

(4) *Well, what we're going to be talking about is not really anything huge it's not a new discovery. It's a simple technique. It's not a radical change in practice, but it can help but I think it can help to make a big difference in learning and classroom management* [Jones];

(5) *Okay, so this is the… the agenda for this webinar. This is what we'll go through. I'm going to ask you a question about your observation. And what happens in your own school or in a place where you work. I'm going to then talk about some survey… I will give you my reasons why I think peer observation is a good thing, but also talk… um… talk through what are the problems, why… why is it not always perfect. What… what are the obstacles you overcome. And we will talk about, well, how do we overcome*

to get past. Take some ideas, some suggestions about overcoming those obstacles without making your reservation system work and get around the possible problems that I'm going to give you one particular idea that were actually one of my former students came up with which works in his context. And then I'll ask you basically how you might apply this in your, your work in your organization [Hockley].

Как можно видеть из примеров, тактика «сообщение» реализуется с помощью простого будущего времени (*we will talk about, we'll start off, this will set us up, etc.*), грамматической конструкции *be going to* и ее разговорным вариантом *gonna*, конструкцией *to have a look at*, местоимений 1-го лица единственного числа (*I*), указывающих на того, кто сообщает информацию и множественного числа (*we*), что позволяет адресату отождествлять себя с лектором, а лектору сократить дистанцию в отношениях лектор-аудитория.

Тактика «рассказ о собственном опыте» также часто встречается в англоязычных вебинарах по обучению английскому языку и служит способом иллюстрации метода, технологии или подтверждением ранее сказанному пункту занятия. Данная тактика может быть реализована с помощью модальных глаголов *might, could, would, can* выражающих степень возможности проявления описываемого события в реальной практике преподавания; личным и притяжательным местоимением *I/ my* (*my students, I do, I might*), указывающих на принадлежность опыта именно лектору; местоимения *they* для обозначения обучающихся; использованием настоящего простого времени как соотнесенности с действующей преподавательской практикой лектора и прошедшего простого времени для отсылки к уже имеющемуся опыту:

(1) *In this example, I am using some information from Corpus Research knowing that these are the 15 most common verbs. And I could… do this activity in several different ways depending on what we've been covering in my class. I might have one of my students come up and give the instructions, so they would be speaking in a more formal manner. Their peers, their classmates would be listening as the students use some of these verbs to complete the tic-tac-toe board or this this game board here. And then you would call out the verbs and students could, you know, mark and when they get three in a row as,*

you know, horizontal, vertical, or diagonal. They'd shout, you know, bingo or tic-tac-toe, or you're the best teacher in the world. Whatever you want them to shout. And as they do this, they're getting listening input they're reading and then when one of them wins they have to speak to give how they won.

(2) *So, once we've established the topic. There are some words on the board. I like getting them to the board for…for a couple of reasons. I mean, you can do this in groups with paper and then sharing it. You could be doing it on an eye web using an app, so that everybody can write from their phone onto the web for example. All these things are possible, but for me the board is easy because I can stand there with the order stuff. And, first of all, if anything inappropriate is written, I just simply rub it out and it's quite a strong thing to do to completely erase someone's… someone's contribution because it's inappropriate. But also, if I see that a student is writing something that's really simple. That's really, you know, sort of… kind of below their level, they can do more than… they can write something more complicated, and I'll finally ask them to write another word, and I'll read that one out and leave it for someone who maybe, let's take a word like party or fun for the students, maybe that's what they can contribute* [Jones];

(3) *…when I was learning French when I was 11 or 12 at school, when the teacher spoke to me in French when I was a real beginner, I had no idea what he was saying I just froze. I just froze. So, using the learners our language can reduce anxiety, and of course it can save time* [Hall];

(4) *We often have to think about where does that fit in. I mean, one problem I've had in my previous job in Turkey. We were encouraged very much to get students from very early in primary school right through to the end of high school and build up this portfolio of work to engage in self-assessment activity. But that was already being done. And then later, we got this idea that we should encourage the students to do long term projects and make a presentation at the end of the project and that should be assessed. But again, that was just laid on top of this current exam system of portfolio and self-assessment system. And this is often a reality of problematic reality I find with assessments… these kinds of alternative assessments, often just thrown in with whatever else is already there* [Dogson].

С целью установления контакта с аудиторией, привлечения ее внимания и получения обратной связи лектором может использоваться тактика вопроса к адресату. Задаваемые вопросы могут быть:

1) прямыми, в случае если адресант хочет получить обратную связь, развить свою мысль или проверить вовлеченность аудитории в процесс обучения:

(a) *What are the questions that you do ask yourselves before beginning CPD. Just type them in the chat box* [Tysoe];

(b) *So, what learners are doing in the classroom? It's the same question over to you for just 30 seconds. In the class that you teach them are often what do you allow or enable or facilitate your learners to do?... 30 seconds, do you do any of these sorts of things. And again, the key question is what do you do, how often, and really… really importantly, why, why. was too rational? What are your principles?* [Hall];

(c) *What kind of things get in the way of creativity and creative though? Again, please in the in the little chat box. The first thing that comes to mind* [Simpson];

(d) *What is micro writing in the 21st century? If your definition fits that could you write your definition in the chat box now* [Jones];

(e) *What you understand by the term mentoring because it may mean different things to different people in stablished, what we mean by it. But the first thing is I'd like the audience. You've got a minute to think about what you understand by the term mentoring, a very simple one line sentence that summarizes it for you. And when you're ready, I'd like you to type it in the live chat box on the left-hand side, simple sentence. If you're not sure what mentoring means. Okay. Have a guess* [Priestley];

(f) *So take a minute or two just to think about those things, how would you do in your center, and you think of some ideas about* [Hockley].

Как видно из примеров, лектор просит аудиторию печатать свои ответы в окне чата, а также устанавливает ограничение по времени на ответ по заданному вопросу, используя в речи побудительные предложения. Такой коммуникативный ход выполняет регулятивную функцию, давая аудитории четкие указания что делать и сколько времени отведено на выполнение задания.

2) косвенными, не требующими непосредственного ответа аудитории и служащие как элемент повествования:

Remember yourselves when you started teaching your students. Was it individual vocabulary items? Was it the grammar points that was difficult or that it wasn't? Wasn't it the most difficult dealing with discipline, dealing with 20 students at the same time? [Eneydi].

So why you should have speed when you're reading. …So why should you have an extensive reading program well there's lots of, lots of stats everywhere, including in Phil Keegan about the benefits that can happen by an extensive reading program [Boobyer];

How can parents understand that it's really important for teachers to have the time to focus on improving their skills and their knowledge? Parents, strangers, teachers understand that ways of improving skills is ultimately going to benefit their children [Barrett].

Как показало исследование, такого рода вопросы чаще всего фиксируются на слайде презентации, сопровождающей вебинар, что говорит о том, что данная тактика имеет не только вербальный, но и невербальный способ выражения, заставляя аудиторию задуматься над заданной проблематикой, с одной стороны, с другой, – в большинстве случаев подготавливая слушающих к следующему этапу выступления.

Для привлечения внимания и призыва к интерактивности лектором вебинара также могут использоваться следующие коммуникативные средства:

1) условные предложения 0 типа (Zero Conditional):

If you look here, you can see how different these activities can work [Reppen];

If you look at that image, you can see that // that person is ultimately and painfully alone [Eneydi].

2) побудительные предложения с *let's* для привлечения внимания, смены темы или вида деятельности

Okay, so let's have a look let's move on.

So, let's compare your ideas with the definition that I have here [Priestley];

Let's have a look at the list I've got.

Let's make this nice and simple [Simpson];

So, let's get back to the micro writing a new topic [Jones];

So, let's just see how you can actually do this [Barrett].

3) фраза *I'd like to/ you*

I'd like to set you another writing task [Jones];

I'd like to ask you to complete three sentences [Bolitho];

So, what I'd like to do in the next 15 minutes or so is look at each of those things individually [Lansford];

And when you're ready, I'd like you to type it in the live chat box on the left-hand side [Priestley].

По мере развертывания вебинара в речи лектора может появляться коммуникативная стратегия рекомендации, выражающая себя в тактиках предложения и совета. Они находят свое отражение в следующих лингвистических особенностях:

1) использование модальных глаголов *would, should, could, can* с семантикой рекомендации:

(1) *You <u>can</u> talk about how these perform the same function but they're… they're different. We can talk about how English influences languages and I think it just gives students a chance to talk about the impact of English on their language and you <u>can</u> have a debate whether that's positive or negative, of course.* [Reppen];

(2) *You <u>should</u> also be doing, doing the reading. You <u>should</u> be the books before the students with the books, but that's why you <u>should</u> do this but one of them is a student wants to recommendation you'd be able to direct them in one way or the other* [Boobyer];

(3) *And if you're working at much higher levels, then there's a whole discussion that you <u>could</u> have about, about disability and you know wheelchair ramps in public places and all kinds of things so there's it's a great way she's very funny she's a very warm and entertaining storyteller* [Lansford];

2) использование условных предложений 0 и 1 типа в значении совета:

(1) *If you're satisfied of your job, if you get a lot of recognition, if you feel you're successful, if you feel that you're in the right place, it's not… it's not that now you can be tired.*

(2) *If you set your standards very high and then if you can't meet these standards, you're always frustrated and you don't see any reward in what you do.* [Eneydi];

(3) *So, if we want to integrate graded readers into class, we can still have a silent reading time* [Boobyer];

(4) *People are apathetic. If you're not getting paid you don't do it, it's not part of the teaching culture* [Hockley].

По причине того, что лекция отличается персуазивным характером и в ее задачи входит внедрение определенных идей в сознание аудитории и донесение до нее определенных знаний, нам представляется логичным присутствие такого коммуникативного хода как ссылка на документы и авторитетные источники:

(1) *Here's a quote from Marcy Pfister from 2003. She writes, 'All my tests", this is a quote from interview data, with a particular teacher in Thailand, - "all my students know that if they ever utter a word of their own language that burst into their room and strangle them in front of their students. That's how… how outlawed and how prejudicial the attitude against online."* [Hall];

(2) *House, based on the ways that seems quite straightforward until you come to an article that I read recently, which is Phil Keegan as he wrote this part of the article and he was right, my delta module three training with some while ago* [Boobyer];

(3) *And then we have a second quote from jack Kirby that talks about the importance of that relationship between knowledge, skills, and how they progress in retirement and enable teachers to learn in detail to stand out* [Barrett];

(4) *And it's a, educational, it's an educational psychology model that was proposed by a guy called john dweller in the 1980s, the late 1980s. This is not a language acquisition model. This is a model for… for managing information in the brain. In an educational context* [Simpson].

Отсылки лектора к определенным книгам, статьям или цитатам авторитетных исследователей в области педагогики снижают критическое

восприятие информации и обладают определенным убеждающим эффектом, раскрывая уровень образования лектора и теоретическую обоснованность применения описываемой технологии или методики в рамках обозначенной темой вебинара проблематики.

Другим коммуникативным ходом, обладающим таким же прагматическим потенциалом, являются статистические данные, которые лектор приводит для подтверждения своего высказывания. В большинстве случаев применение данного коммуникативного средства сопровождается описанием личного опыта, что усиливает желаемый эффект убеждения:

(1) *Although there's a fair degree fear, right in the middle of their watch English language TV with only own language subtitles. It's very specific activity. What's that, almost 40% of teachers around the world in our wide-ranging survey reported that students had own language subtitles when they watched video in class* [Hall];

(2) *So, here's what I have found. The first question was*: *Is there a system in place? Well, 27% said there was a system that was obligatory, 38% said there was a system that was encouraged by the system, 35% - there was no system at all, which actually is not far away from the answers that I got in that very quick poll we did at the beginning if I recall correctly that was about the same, it seems, which is kind of interesting. Does it work? And I define that 'Does it work?' in the… in the questionnaire by teachers participate in enthusiastically and feel like they gain from the process. So, that was my definition of a working system. And from that, common question as you can see 30% of the respondents said that 'yes', they thought very much so, but it was a very successful system 50% said. Some teachers do gain from inside just don't get from it. 9% said it was just an obligation we have to do it so. But it doesn't really achieve anything, it just feels like a chore, and 34% they don't have a system or they never do.* [Hockley].

Использование статистических данных помогает лектору привлечь внимание аудитории к обсуждаемой проблеме, придав тем самым большую авторитетность и достоверность своим словам и идеям.

Таким образом, два вышеперечисленных коммуникативных хода в сочетании с тактикой «рассказа о собственном опыте» делают речь лектора более

убедительной, благодаря своей практической и теоретической наглядности, что, в свою очередь, помогает достичь основной цели лекции – донесение знаний и внедрение идей в сознание аудитории.

С целью вовлечения аудитории в образовательный процесс и демонстрации наглядной практичности предлагаемых идей, лектор в большинстве случаев прибегает к моделированию возможных типологических ситуаций и обозначению путей решения предложенных педагогических задач. Данный коммуникативный ход позволяет более детально рассмотреть определенную проблему или вопрос, привлекая внимание участников вебинара:

(1) *Imagine, we're in class. I'm going to ask you to write a story. Your story is going to be one paragraph long, and it's going to be quite easy for you to write this story because all I'm going to do is give you a list of 10 questions, any answer you give to these questions is okay. But you must follow the sequence of the questions* [Simpson];

(2) *So, if you imagine, for example, that you're reading that that only perhaps slower because it was more difficult. And then imagine that you have to pick up a dictionary once or twice or maybe even more so with other words you don't know the meaning of this becomes.* [Boobyer];

(3) *If you say to people just you know go and read a few articles on the internet and come back. You know, people might read the articles, but it's not something that they're gonna care that much about….*[Hockley];

(4) *...Now of course, if you give people time to do it then you're taking away* [Hockley];

(5) *If learned a ton of languages in contact in their minds, anyway, why wouldn't we as teachers use this as a resource?* [Hall].

С помощью условных предложений, удается воспроизвести предполагаемую ситуацию с акцентом на том, что описываемая ситуация может и не может существовать в реальности. Кроме того, сочетание данной характеристики вместе со словом *imagine* или вводной фразой *for example* располагают к тому, чтобы аудитория начала активный мыслительный процесс и могла продолжить диалог с лектором.

Коммуникативная тактика смягчения также реализует себя в текстах вебинара. Прагматическая трактовка смягчения, согласно Б. Фрейзеру, является процессом изменения говорящим своего высказывания с целью уменьшения возможных нежелательных эффектов речевого поведения [Fraser, 1980; с. 341]. Такого рода смягчение или снижение категоричности высказывания в рамках вебинаров по обучению английскому языку используется лектором для акцента на том, что его мнение не является единственно верным. Особенно сильно данная коммуникативная тактика будет проявлять себя в вопросно-ответной сессии, так как главной задачей в данном случае является сохранение и поддержание дружеских отношений с аудиторией и учета ее неоднородности и возможных расхождений во мнениях. В тексте данная коммуникативная тактика реализует себя с помощью модальных глаголов *might, maybe* и *would, передающих* семантику возможности, глагола *to think* в понимании точки зрения спикера с фразами *I would say, I'm not saying that* и *kind of:*

Now, it may improve general attitude, for teaching as a profession [Kandybovich];

I think what's important is not only to understand when the own language is used in your classroom, but to try and think through why, when is it successful when is it constructive when is it useful [Hall];

So, the evidence would be, perhaps, a teacher, collected from their students, replacing training technology out of the classroom [Priestley];

Interesting question. I mean, I did have some students who, kind of, had this negative attitude towards learning in which I don't know if the assessment was part of that. And I think maybe, maybe that was not the case but whole question of relevancy that maybe they don't think why they think why am I learning English [Dogson];

I'm not saying that you can't use each of these grading reasons for the other reason, but they're intrinsically for one way… And it might, it might be a weak reader for many reasons. It might be a weak reader because you've suggested a book that's too hard [Boobyer];

So that's a, what I would call, a classic example of matching modality very low cognitive load [Lansford].

В ходе вебинара лектор также может использовать коммуникативных ход, связанный с уточнением информации, для ее более детального объяснения, что находит отражение в наличии таких языковых единиц как *I mean:*

So yeah, I mean, part of the purpose of assessment should be developing understanding what the students what they understand what they can say [Lansford];

I mean , of course one concern a lot of teachers have in my own context is if we're doing more open-ended questions a lot more work for the teacher in terms of marking [Lansford];

I mean, it's just yeah it's a challenging kind of go on teaching online versus apply online something you know cover that [Hall].

Данный коммуникативный ход также находит свое вербальное отражение во фразах *the main idea is, the idea is that*, что позволяет лектору сделать акцент на важность информации, уточнить основную идею или же подвести итог сказанному ранее:

And the idea is to get to know your teacher [Mauchline];

The idea of this webinar is really to suggest maybe we can assist the use if English in the classroom by some own language [Hall];

The idea that if we're going to do something creative in class, we have to get to that final step straight away [Simpson].

Анализ коммуникативных стратегий и тактик, используемых лектором для осуществление эффективной профессиональной коммуникации, показал, что вышеперечисленные речевые приемы помогают привлечь и удержать внимание аудитории, завоевать доверие путем саморекламы и перечисления сферы своих интересов и достижений, выстроить информативный диалог с аудиторией и поделиться советом или рекомендацией. Четкая последовательность использования коммуникативных стратегий помогает лектору и модератору выстроить четкую структуру повествования, обеспечивая достижение запланированного прагматического эффекта обогащения адресата необходимым

профессиональным опытом, умениями и знаниями. Описывая когнитивно-прагматические аспекты коммуникации в рамках дискурсивного пространства англоязычных вебинаров по обучению английскому языку, важно дать характеристику невербальным средствам, к которым прибегает как адресант, так и адресат данного коммуникативного явления.

Будучи жанром, существующим в интернет-среде и поддерживающим видеосвязь, вебинар включает в себя такие характерные для адресанта невербальные средства как интонация, мимика и жесты. Однако наиболее ярким, характерным для компьютерно-опосредованной коммуникации невербальным компонентом общения является использование визуально-графических средств. С их помощью лектор может выделять отдельные фрагменты лекции, а аудитория = выражать свое отношение к получаемой информации.

К визуально-графическим средствам невербальной коммуникации можно отнести фонографические (буквы), идеографические (пунктуационные знаки, эмотиконы) и параграфические (шрифтовое варьирование, цвет) системы знаков.

Так, в коммуникативной системе вебинара присутствуют графические эквиваленты фонетических явлений спонтанной непосредственной речи [Щипицина, 2010; С.129]. Фонографические особенности в большей степени являются характеристиками адресата вебинара, так как адресант может использовать возможности своего голоса для акцентирования необходимой информации или выражения своих эмоций. Таким образом, фонографческие особенности адресата могут быть выражены следующими способами на письме:

- многоточия для обозначения пауз

Muhammad Shujaat: Ok…but where does coaching fit in? Is it a new concept? [Peachey]

- повторение букв для обозначения протяжности произношения

José Gaudimim: Oh deaaaaaarrrr [Taylor]

Идеографические и параграфические аспекты невербальной коммуникации в рамках вебинара реализуют себя как в речи адресанта, так и в речи адресата.

Так, например, идеографические элементы представлены эмотиконами, которые могут быть использованы лектором на слайде презентации для усиления

передачи определенного рода интонации или значения. Аудитория же пользуется ими в рамках диалогового окна (chat box) с целью воспроизвести интонацию или эмоционально-оценочные коннотации по ходу развертывания вебинара:

Arianna Ceraolo: Adults tend to be more "polite" :D Teens probably more "straightforward" [Dexter]

Sunny Bracco: Good morning! Warm greetings from Florida, Uruguay 😊 [Dogson]

Mariia Andreyko: no sound(

Maria Victoria Mista Gonzalez: :([Taylor]

К идеографическим средствами коммуникации адресата в рамках вебинара можно также отнести использование повторяющихся знаков препинания для смыслового и интонационного акцентирования:

hasan bilokcuoglu: I think we should also add WHY I became an Eng. Teacher!!

Lois Dalphins: exactly!! Why?! [Beaven]

Параграфические средства, в свою очередь, характерны для обоих участников коммуникации в рамках вебинара. В своей презентации лектор может использовать следующие параграфические средства:

- цвет и размер шрифта как способ выделения важной для понимания и раскрытия темы вебинара информации;
- заглавные буквы в начале ключевых для темы вебинара слов;
- изменение видов шрифта для переключения внимания или иллюстрации примеров;
- использование изображений для более наглядной иллюстрации или для переключения внимания аудитории.

Адресат также пользуется таким параграфическими средством как прописные буквы для смыслового и интонационного акцентирования:

hasan bilokcuoglu: welcome to the club of WHY sian and Lois 😉

daila Krasauskiene: I know WHY 😊 [Beaven].

Использование приведенных выше невербальных средств коммуникации помогает адресанту достигнуть наибольшего воздействия на аудиторию с помощью усиления визуального эффекта восприятия информации. Адресат же имеет возможность выразить свои эмоции и оценку. Таким образом, использование визуально-графических средств является важным составляющим вебинара, так как помогает перенести фонетические характеристики устной речи в письменную форму, облегчая адресату понимание и восприятие информации, и помогая адресанту адекватно интерпретировать обратную связь от аудитории.

2.7. Лингвосинергетический потенциал англоязычных вебинаров по обучению английскому языку

С развитием современных технологий и процессом глобализации разные сферы научных знаний начинают активно взаимодействовать и проникать друг в друга, расширяя научный потенциал исследований.

Синергетика изучает открытые нелинейные системы, к которым можно отнести и образовательный дискурс как «целостное единство социокультурно обусловленной речемыслительной деятельности как динамического процесса и совокупности ее результатов – учебных текстов, которые дискурсивно реализуются в рамках целостной коммуникативной ситуации, погруженной в сферу организованного обучения» [Самкова, 2013; С.55]. Являясь своего рода хранилищем и источником передачи социокультурных норм интеракции в различных условиях и обстоятельствах, можно сделать вывод, что образовательный дискурс может существовать и действовать во внешней нелинейной среде, активно вступая в интеракцию с ее компонентами.

Англоязычный вебинар представляет результат взаимодействия внешней интернет-среды с образовательным дискурсом. Описывая данное явление с позиций синергетического подхода, следует обратить внимание на тот факт, что дискурс «воплощает структуру речемыслительной деятельности для выполнения определенных коммуникативных целей» [Самкова, 2013; С.56]. Аттракторами в лингвосинергетической парадигме выступают коммуникативные цели. Они задают

эволюцию системы и подчиняют ее развитие своему направлению. Целевой аттрактор или общность целей дискурса призван выбирать и накапливать необходимую информацию и структуру. Репеллеры или правила коммуникации, намерения, экстралингвистические факторы принуждают автора выбрать наиболее адекватный способ представления информации. Речевой жанр также может осмысливаться как фактор, устанавливающий границы интерпретации речевых высказываний, что делает данную интерпретацию более стандартной. Характер взаимодействия обстоятельств системы и ее среды определяет характер дискурса. Переломные моменты в терминологии синергетики называются точками бифуркации, в которых в момент организации дискурса осуществляется коммуникативный выбор. Это запускает качественные преобразования и изменения речевого поля. К таким преобразованиям исследователи дискурса относят: «интенциональные изменения (варьирование целевых или мотивационных установок участников дискурса), модусные изменения (смена регистра или переход к другому типу дискурса), смысловые изменения (трансформация в развертывании содержания, смена темы или отклонение от нее)» [Щербинина, 2009; С. 106]. В результате точки бифуркации через энтропию (мера неопределенности развития системы) приводят к организации нового целостного образования.

Рассматривая вебинар с позиций синергетического подхода, следует учитывать, что в его основе лежат коммуникативные цели образовательного дискурса, а именно, - донесение знания, социализацию и развитие личности. Аттрактором здесь выступает контекст и среда интернет-пространства, которая накладывает определенные рамки проведения занятия с учетом особенностей компьютерно-опосредованной среды. Таким образом, формат проведения лекции в институте образования в традиционном ее понимании вынужден подчинятся новым условиям своего существования, внося изменения в свою структуру. Лекция в онлайн формате включает характерные для интернет среды и компьютерно-опосредованной коммуникации структурные компоненты, что позволяет транслировать через языковые средства новую информацию о том, что процесс

образования погружен в непривычное для себя пространство. При сохранении изначальных целей образовательного дискурса, мы наблюдаем в вебинаре композиционные изменения привычного формата занятия, которые проявляют себя в добавлении вопросно-ответной сессии в конце (Q&A session) и проверки соединения в начале и по ходу развертывания вебинара. Нормы и экстарлинвистические факторы коммуникации интернет-среды вынуждают лектора включать в структуру повествования новые лексические единицы и паралингвистические средства коммуникации для максимального достижения прагматического эффекта. Так, например, для речи вебинара характерно присутствие лексики, связанной с каналом коммуникации, использование коммуникативной стратегии установления связи и активное внедрение идеологических и параграфических средств невербальной коммуникации, а также возможность получения моментальной обратной связи от аудитории и возможность использования аудио и видео демонстраций. Точки бифуркации вебинара, как нового жанра виртуального образовательного дискурса, не изменяют мотивационные и целевые установки участников дискурса, однако подразумевают модусные изменения, в данном случае, переход от устного вида дискурса к устно-письменной его вариации в виду условий, которые диктует интернет среда. К таким условиям относятся: 1) отсутствие возможности адресата «материального» или непосредственно личного присутствия, что лишает его средств к реализации устной коммуникации с лектором; 2) отсутствие возможности у адресанта визуального контакта с адресатом, что требует от него разработки определенных схем взаимодействия с аудиторией и проявления большего внимания на реакции в окне чата для проверки правильности понимания предоставляемой информации. Энтропия или степень неопределенности вебинара, в отличие от традиционной лекции, гораздо выше, так как хронотоп в данных условиях существования в компьютерно-опосредованной среде нарушен (возможность участия online/ offline). Соответственно, степень того, что может произойти непредсказуема – отключение связи (интернета) или поломка технического оборудования – очень высока в виду условий существования и реализации вебинара в контексте

интернет-пространства. Это влечет за собой наличие таких композиционных особенностей, как прерывание хода повествования на проверку качества связи с аудиторией.

Таким образом, с учетом всех вышеперечисленных особенностей, нам представляется возможным утверждать, что вебинар, с точки зрения лингвосинергетического подхода, является новым самоорганизующимся жанром виртуального образовательного дискурса. В рамках данного дискурсивного пространства происходит подстраивание и адаптация образовательного дискурса к условиям существования в интернет-среде с сохранением целей, лексических и экстралингвистических особенностей.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Вебинар представляет собой жанр текста, существующий в интернет-среде, обладающий характеристиками и особенностями сразу двух видов дискурса. В этом случае обнаруживается логика встраивания структурных, лексических и экстралингвистических особенностей традиционного формата проведения семинара или лекции в условиях их реализации в интернет-пространстве. Такое взаимопроникновение находит свое отражение не только на композиционном и лексическом уровнях, но также проявляется в выборе определенных коммуникативных стратегий и тактик (самопрезентация, привлечение и поддержания внимания, установления и поддержания виртуальной связи и т.п.), паралингвистических средств, используемых с целью обучения профессиональным умениям и компетенциям.

Наиболее очевидно это реализуется в тексте названий вебинаров по обучению английскому языку. Среди наиболее частотных языковых единиц, используемых в названиях вебинаров, можно выделить следующие: *teach (teaching), learn (learner), English, language, education, development, online, student, classroom*. Эти языковые единицы определяют профессиональную направленность, уточняя область профессиональной деятельности, обеспечивают эффективный поиск необходимой информации для пользователей сети Интернет, привлекая их внимание к определенному каналу или порталу с масштабной аудиторией. Названия в данном случае выполняют аттрактивную функцию, а запросы, вводимые пользователями сети Интернет, в большинстве случаев включают в себя языковую единицу или фразу, которые используются в их прямом значении или в сочетании с языковыми единицами, которые отличаются повышенным индексом частотности в повседневной коммуникации.

Интердискурсивный характер вебинара находит свое отражение и на лексическом уровне. Так, например, в речи лектора активно присутствуют лексические единицы, характерные как для статусно-ориентированной, так и для интернет-коммуникации. Использование этикетных и дискурсивных формул общения (формулы приветствия и прощания и т.п.), а также профессионально-

ориентированной лексики подчеркивает сохранение институционального характера общения между участниками вебинара. В ходе исследования было отмечено, что наличие общеупотребительных и разговорных лексических единиц облегчает восприятие и понимание предоставляемой информации, привлекая массовую и неоднородную в плане лингвистической подготовки аудиторию. Более того, перечисленные выше лексические единицы указывают на подготовленный и одновременно спонтанный характер речи участников вебинара. Перечисленные выше характеристики указывают на сохранение институционального характера общения в рамках рассматриваемых вебинаров.

Вебинар имеет конкретную моделируемую типологическую структуризацию и строгую последовательность, что находит свое отражение в композиционном решении построения вебинара – введение, основная часть, заключение. Особенности интернет дискурса, в свою очередь, реализуют себя через специфический хронотоп (интерактивность как в режиме *online*, так и в режиме *offline, Q&A session,* фразы, обеспечивающие возможность обратной связи и т.п.).

Взаимопроникновение образовательного и интернет дискурсов в англоязычных вебинарах по обучению английскому языку также находит свое отражение в коммуникативных стратегиях и тактиках, которые помогают оказать максимальный прагматический эффект в контексте вебинара. Так, например, наряду с традиционными стратегиями самопрезентации, информирования о теме занятия, информации об успешном опыте коллег ведущим вебинара используется стратегия установления виртуальной связи, тактика запроса о качестве связи и т.п.

Другим проявлением интердискурсивного характера вебинара являться присутствие параграфических средств невербальной коммуникации в рамках общения лектора и аудитории.

Перечисленные выше факторы служат доказательством того, что в рамках англоязычных вебинаров по обучению английскому языку, с одной стороны, происходит встраивание интернет-дискурса в образовательный, с другой, - данный

вид дискурсивного пространства является примером адаптации образовательного дискурса к сравнительно новому интернет- контексту и пространству.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Вследствие стремительного развития современных телекоммуникационных технологий и распространения сети Интернет, традиционные методы образования дополняются все новыми методами обучения. На сегодняшний день все большую популярность набирает дистанционное образование. Оно позволяет уменьшить затраты на проведение и организацию обучения всех, без исключения, участников и, как следствие, расширяет аудиторию обучающихся и повышает профессиональную и общую грамотность, создавая единую образовательную среду. Виртуальный педагогический дискурс, обслуживающий современное дистанционное образование, отличается от традиционного образовательного дискурса тем, что его дискурс представляет собой сложное коммуникативное явление, сочетающее в себе лингвистические и экстралингвистические факторы, присущие как образовательному, так как интернет дискурсам.

На сегодняшний день существует множество образовательных порталов, педагогических блогов, личных сайтов учителей, профессоров и специалистов по обучению английскому языку, которые регулярно дополняются профессионально ориентированными учебными видеороликами и вебинарами. Эти виды образовательной деятельности имеют одну цель – обучить и дать информацию, но используют отличные друг от друга средства и несмотря на то, что каналом связи для всех них является Интернет, используют различные медийные технологии и возможности. Это дает основание говорить о том, что, возникший относительно недавно «виртуальный педагогический дискурс» находится, во-первых, на стыке различных дискурсов: образовательного, масс-медийного и виртуального. Во-вторых, исходя из условий его существования в интернет среде, его особенности проявляются в следующем: 1)неоднородность обучающейся аудитории; 2) разный уровень ее подготовки и качества профессиональных знаний; 3) генерирование текстов посредством интернет-технологий, технологий, обеспечивающих интерактивность; 4) неограниченное количество участников и возможность создания единой образовательной среды, что объективно требует разработки схем, адекватно отражающих алгоритм вербального и невербального взаимодействия

модератора с аудиторией в границах вышеупомянутого типа дискурсивного пространства.

Вебинар, являясь жанром виртуального образовательного дискурса, транслирует цели и ценности, относящиеся к видам дискурса, на стыке которых он актуализируется. Таким образом, к целям данного жанра относятся передача знаний, умений и навыков профессиональному сообществу, а также развитие личности. В проявлении принадлежности к интернет-дискурсу обнаруживается слабо выраженная на вербальном уровне цель социализации личности, поскольку условия интернет-коммуникации и свойственные ей параметры дистанцированности и анонимности не всегда позволяют обучающимся принимать непосредственное участие в диалоге с модератором и полилоге с аудиторией в рамках данного дискурсивного пространства. Ценности вебинара подтверждаются интеллектуальной, моральной, воспитательной, мотивационной и материальной (получение сертификата) функциями. Другой специфичной чертой вебинара является его хронотоп, допускающий проведение занятия как в *online*, так и в *offline* режиме. Такой хронотоп традиционно обеспечивает разделение вебинара на разные подвиды в зависимости от степени интерактивности: конференции, прямые трансляции, презентация, информативные видеоролики и вебинар как фрагменты учебного курса. Коммуникация в рамках рассматриваемых в настоящей работе по традиции происходит в режиме от одного ко многим, что оказывает влияние на особенности речи адресанта, учитывающего фактор адресата.

Следует отметить, что вебинары, являясь эффективным в терминах обучения интернет-жанром образовательного дискурса, практически не отличаются от обычной лекции или семинара в институте образования, что подтверждается типологией композиционных параметров, допускающей четкую структуризацию композиционного построения. Самое первое, на что обращает свое внимание потенциальный участник вебинара, – это название, которое в данном контексте выполняет аттрактивную и рекламную функции. Как показали наши наблюдения, названия состоят не более чем из 5-7 номинативных языковых единиц. Поскольку

анализируемые в работе вебинары предназначены для преподавателей английского языка в их оформлении и содержании обнаруживаются базовые или стержневые концепты, которые служат достоверной платформой для содержания вебинаров. Среди них наиболее примечательны концепты, которые связаны с образовательной деятельностью, поскольку именно ими определяется тематика этих вебинаров. По объему контента Интернет-сети вебинары традиционно включают в себя такие концепты, как *technology, usage, classroom, approach*, что говорит о специфике профессиональной деятельности преподавателя и определяет основные запросы и проблемы современного ELT. Следует подчеркнуть, что одним из важных концептов является *professional development*, который играет решающую роль в решении основных проблем, связанных с синдромом профессионального выгорания, с одной стороны, а с другой, - именно этот концепт предполагает осознание преподавателем своей профессиональной деятельности и планирование самосовершенствования в образовательной сфере.

Перечисленные выше концепты находят свое вербальное отражение в языковых единицах, выбираемых создателями вебинара для своих названий. В ходе исследования при помощи статистических подсчетов было установлено, что в текстах названий вебинаров по обучению английскому языку традиционно присутствуют лексические единицы, описывающие объект, субъект и аспекты педагогической деятельности: *teaching, language, English, teacher, to learn, classroom, learner, development, online, school, etc*. Данные языковые единицы дают основу для определения ключевых слов, соотносятся с выделенными ранее концептами, что дает нам возможность определить ключевые слова, вводимые пользователями сети Интернет (в нашем случае преподавателями английского языка) в поисковом запросе. К ним относятся следующие языковые единицы: *teach (teaching), learn (learner), English, language, education, development, online, student, classroom*. Этот перечень может дополняться другими языковыми единицами, детализирующими запрос пользователя, что не исключает присутствие выше перечисленных единиц.

Ограничение по количеству используемых в тексте названия слов обуславливает грамматические формы, выбираемые модератором или лектором для названия своего вебинара. Наиболее частотной является форма отглагольного существительного, образованная с помощью герундия (41%). Из них 40.5% существительное *teaching*, 6.8 % - *learning*, 1% - *writing, reading, listening, speaking.* Далее по количеству следуют существительные, обозначающие агента действия, они образованы при помощи суффикса *-er/ -or*, что составляет 21.4% от общего объема выборки. Наиболее частотными в данном случае являются единицы *teacher* (61%) и *learner* (39%). Такие языковые единицы, как *development – developing* встречаются в 8,9% случаев, а *success* и *successful* можно обнаружить в 2,3% названий от общего объема выборки. Существительное *classroom* составляет 10.7% от общей выборки, в то время как *language* встречается в 16,6% названий, *student* в 4,1%, *English* 16%, *education* 2,3% и *online* 5.9%.

Данная статистика подтверждает, что указанные выше ключевые слова, необходимые для поиска вебинаров по обучению английскому языку действительно являются наиболее частотными в тексте названий англоязычных вебинаров, что способствует оптимальному результату в процессе поиска требуемой информации.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что запросы, вводимые пользователями Сети, как правило, включают в себя языковую единицу или фразу, которые используются в их прямом значении или в сочетании со словами, встречающимися в повседневной жизни. В свою очередь, сама Сеть вычленяет из названий и содержания вебинара, вводимые пользователем слова, что вынуждает разработчика вебинара использовать наиболее часто запрашиваемые языковые единицы с целью привлечения на свой канал или портал масштабной аудитории.

В результате анализа текстов и видеоматериалов англоязычных вебинаров можно сделать вывод, что традиционно вебинар имеет определенную моделируемую типологическую структуризацию и строгую последовательность составляющих его элементов. Как жанр педагогического дискурса он воспроизводит все присущие обычной лекции структурные компоненты: введение,

основную часть, заключение, которые маркируются лектором в процессе Q&A сессии, в начале и в заключительной части занятия. Описание структуры построения вебинара показало, что экспозиция делиться на такие композиционные части как приветствие аудитории, представление модератором лектора вебинара, обозначение области его компетенций и уровня профессиональных знаний, проверка лектором готовности технических возможностей вебинара, обозначение наличия *Q&A (questioning and answering)* части, описание темы, структуры и плана вебинара. Такое разделение является ярким примером взаимодействия образовательного и интернет-дискурсов, так как включает в себя аспекты, характерные для обоих типов коммуникации.

Следует также отметить, что ввиду технологической интернет-опосредованности данного вида учебной коммуникации и ее диалогичного характера заключительная часть вебинара обычно следует не только канонам образовательного процесса (подведение итогов, прощание), но включает в себя требования среды Интернет-коммуникации, выполняя рекламно-информационную функцию. Это отражается в дополнительном информировании аудитории о сторонних материалах по заявленной теме, а также побуждении проследовать по определенным гиперссылкам с целью получения задания или ознакомления с другими работами по аналогичной проблематике.

Для соблюдения четкой структуры вебинара лекторами используются определенные дискурсивные маркеры, которые способствуют не только поддержанию четкого маршрута вебинара, но и обеспечивают такой информационный алгоритм, который организует текст в терминах логики, связности и когерентности. Дискурсивные маркеры в данном контексте также являются отражением устно-письменного, спонтанного характера речи лектора. Исследование показало, что в контексте вебинаров по обучению английскому языку наиболее частыми в своем употреблении являются маркеры, принадлежащие, согласно классификации Б. Фрейзера, к группам дискурсивных и комментирующих маркеров. Среди этих групп особо выделяются маркеры противопоставления (*though, even though, although, but, instead of*), маркеры

уточнения (*also, and, for example, in addition, in fact, in other words, or, that is, I mean*), маркеры уверенности/ неуверенности (*certainly, clearly, possibly, I suppose, definitely, completely, obviously, probably, perhaps, for example).*

В результате анализа было также установлено, что в вебинарах, вошедших в выборку, представлены практически все группы дискурсивных маркеров, поскольку именно они создают эффективные возможности для модератора организовать речевой поток и информацию по теме вебинара. В данной группе наиболее употребляемыми являются слова: *also, and, but, kind of, though, for example, you know.* Данные маркеры относятся к группам маркеров противопоставления, уточнения и причинно-следственных связей. Частоту использование данных дискурсивных маркеров можно объяснить фактом устной коммуникации, которая частично является спонтанной, так как вебинар сочетает в себе разные виды коммуникации.

Комментирующие дискурсивные маркеры используются для выражения лектором его собственного мнения или отношения к тому, о чем он говорит. Данная группа маркеров делает речь более эмоциональной, красочной, насыщенной, интересной и простой для понимания. Маркеры уверенности/ неуверенности являются наиболее оптимальными в этой группе. К ним относятся: *certainly, clearly, possibly, I suppose, definitely, completely, obviously, probably, perhaps, for example.* В результате исследования были также выделены дискурсивные маркеры англоязычных вебинаров по обучению английскому языку, которые выполняют более одной функции (*and, perhaps, so, and, now),* что подтверждает теоретические утверждения о полифункциональности дискурсивных маркеров зарубежных авторов (Фрейзер, Халлидей и Хасан).

Лексические особенности вебинара определяются не только научно-учебным видом коммуникации, но и особенностями канала реализации данного вида общения. Перед модератором в рамках англоязычного вебинара стоит сложная задача учета всех особенностей своей аудитории, которая характеризуется неоднородностью и разным уровнем профессиональной подготовки. В лексике это отражается в использовании нейтральных, общепринятых слов. Вебинары по

обучению английскому языку также подразумевают, что адресат в большинстве случаев является представителем педагогического сообщества и владеет определенным набором профессионально-ориентированных языковых единиц. В состав данной лексической группы входят слова, связанные с институтом образования и местом проведения занятий; участниками образовательного дискурса; непосредственно образовательным процессом; речевыми навыками и способами их отработки; уровнем владения языком; работой по активизации вербального пространства на занятии. Активное использование педагогической терминологии в языковых единицах из области профессионального развития, а также единиц, описывающих действие преподавателя способствует совершенствованию профессионального глоссария в условиях интернет-обучения по средством вебинаров. Проведение онлайн-лекции с помощью средств сети Интернет и современных технических устройств обуславливает присутствие в вебинаре лексики из IT сферы.

Помимо лексических средств адресантом также используются определенные коммуникативные стратегии и тактики, обеспечивающие достижение максимального прагматического эффекта. Как показало исследование, выбор тактик и стратегий зависит не только от интенций лектора и целей образовательного дискурса, но и от канала связи, с помощью которого осуществляется данная форма общения. Таким образом, к основным коммуникативным стратегиям и тактикам, используемым в рамках англоязычного вебинара по обучению английскому языку, являются стратегия самопрезентации, установления виртуальной связи, информирования, тактика сообщения, рассказа о собственном опыте, стратегия рекомендации или совета, а также тактика смягчения. В дополнение к перечисленным стратегиям и тактикам лектором также используются определенные коммуникативные ходы, которые помогают достичь максимального прагматического эффекта. Например, в тексте вебинара можно встретить такие коммуникативные ходы, как отсылка к авторитетному мнению, использование статистических данных, моделирование возможной типологической ситуации, а также уточнения.

К невербальным средствам коммуникации в контексте вебинара, как показали наши наблюдения можно отнести не только мимику, жесты и интонацию, характерные больше для речи лектора, но и идеографические, параграфические и фонографические средства, поскольку именно они отличают компьютерно-опосредованную коммуникацию. Они в большей степени являются прерогативой адресата ввиду компьютерно-опосредованной коммуникации и отсутствия возможности использовать привычные в устном общении невербальные компоненты. Обратная связь достигается обычно единственным способом, позволяющим аудитории выражать свои эмоции и мнения, используя для этого окно диалога (chat box). Модератор может активно использовать невербальные средства с целью акцентирования внимания или усиления прагматического воздействия при использовании компьютерной презентации.

Таким образом, как показало наше исследование сравнительно новый жанр вебинара по обучению английскому языку обладает объемным потенциалом, позволяющим систематизировать совершенствование профессиональной коммуникации в условиях современной образовательной среды с использованием информационных технологий. Дальнейшее исследование англоязычного вебинара поможет дать более детальное описание особенностей не только речевого, но и когнитивного, межкультурного взаимодействия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова, О.В., Менджерицкая, Е.О., Харьковская, А.А. Филология как составляющая современного гуманитарного знания и компетентностный подход в образовательных программах по зарубежной филологии/ О.В. Александрова Е.О. Менджерицкая. А.А. Харьковская// Вестник Самарского государственного университета, 2008. – № 5-2 (64). – С. 273-280.

2. Альбеков, Н.Н. Эмерджентность как компонент инвариантновариативной структуры переводных текстов: автореф. дис…. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук: 10.02.04/ Альбеков Нурвади Насруддинович – Ставрополь: ООО «Пилигрим», 2009. – 22 с.

3. Антонова, О.Н. Функциональные свойства паремий-трансформов в англоязычном публицистическом дискурсе : автореф. дис. … канд. филол. наук : 10.02.04/ Антонова Ольга Николаевна. – М., 2012. – 27 с.

4. Арутюнова, Н.Д. Фактор адресата / Н.Д. Арутюнова // Изв. отд. лит. и яз. АН СССР. – М., 1981. – Т. 40, № 4. – С. 356-367.

5. Архипов, И.К. Язык и языковая личность: учеб. Пособие/ И.К. Архипов. – СПб.: Книжный дом, 2008. – 230 с.

6. Архипова Т. Н. Роль вебинаров в повышении профессиональной компетентности преподавателя // Социально-гуманитарные технологии. – 2017. – № 2. С. 56–61.

7. Ахренова, Н.А. Интернет-дискурс как глобальное межкультурное явление и его языковое оформление: афтореф. дис. на соискание степени д-ра филол. наук: 10.01.01/ Ахренова Наталья Александровна — М., 2000. – 49 с.

8. Бабаян, В.Н. Различные подходы к определению понятия «дискурс» и его основные характеристики/ В.Н. Бабаян // Верхневолжский филологический вестник. – 2017 - №1 – С.76-81.

9. Белоглазова, Е. В. Полидискурсность в контексте идей о дискурсной гетерогенности/ Е.В. Белоглазова // Актуальные проблемы современной лингвистики. Сборник научных статей. – СПб., 2010. – Вып. 2. – С.70-80.

10. Белоглазова, Е.В. Полидискурсивность как особый исследовательский фокус/ Е.В. Белоглазова // Известия Санкт-Петербургского университета экономики и финансов, 2009 – № 3. – С. 66 – 71.

11. Бенвенист, Э. Общая линвистика/ Э. Бенвенист. – М. : Прогресс, 1974. – 446 с.

12. Богданов, В. В. Коммуникативная интенция и коммуникативное лидерство/ В.В. Богданов // Язык, дискурс и личность. – Тверь: ТГУ, 1990. – С. 26-31.

13. Бондаренко, С.В. Социальная структура виртуальных сетевых сообществ: дис. ... д-ра социол. Наук: 10.02.04/ Бондаренко Сергей Васильевич. – Ростов н/Д, 2004. – С. 157.

14. Бочарникова Е. А. Основные когнитивные процессы при интердискурсивном взаимодействии (на материале научной экономической литературы) // Дискурс как социальная деятельность: приоритеты и перспективы. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 5 (683). Серия Языкознание). – Ч. I. – М. : МГЛУ, 2012. – С. 75–82.

15. Бочарникова, Е.А. Научный текст в аспекте интердискурса (научные экономические тексты): Монография / Е.А. Бочарникова; Астрахан. гос. техн. ун-т. – Астрахань: Изд-во АГТУ, 2012. – 160 с.

16. Буданов, В. Г. Синергетика: история, принципы, современность [Электронный ресурс]/ В. Г. Буданов. – Режим доступа: URL: http://spkurdyumov.narod.ru/SinBud.htm.

17. Буданов, В.Г. Принципы синергетики и язык/ В.Г. Буданов // Философия науки. Вып. 8: Синергетика человекомерной реальности. – М.: ИФ РАН, 2002. - С. 340-353.

18. Бурмакина, Л. В. Трудности грамматики английского языка/ Л.В. Бурмакина // The Complexities of English Grammar. – Минск: ТетраСистемс, 2010. – 224 с.

19. Бурмакина, Н.Г Академический дискурс в теории институциональных дискурсов/ Н.Г. Бурмакина // Язык. Культура. Общество/ под ред. Лемайкина. – Саранск: Рузаевский печатник, 2010. – Вып.2. – С.45-50.

20. Ваганова О. И., Гладкова М. Н., Гладков А. В., Сундеева М. О., Татаренко М. А. Вебинар как средство организации самостоятельной работы студентов в условиях дистанционного обучения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5, № 2. – С. 31–34.

21. Ван Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация/ Т.А. ван Дейк – М.: Прогресс, 1989. – 308 с.

22. Ван Дейк, Т. А. К определению дискурса [Электронный ресурс]. – 1998. – Режим доступа: URL http://www.nsu.ru/psych/internet/bits/vandijk2.html

23. Васильев, Л.М. Общие проблемы лингвистики: теория и методы: учебное пособие / Л.М. Васильев. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2012. – 280 с.

24. Вафина А. А. Вебинар как способ обучения // Региональное образование: современные тенденции. – 2017. – № 1. – С. 80–82.

25. Вербицкий, А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография/ А.А. Вербицкий. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. — 56 с.

26. Галичкина, Е.Н. Интернет-коммуникация как новая речевая формация : колл. монография / науч. ред. Т.Н. Колокольцева, О.В. Лутовинова. — М. : ФЛИНТА : Наука, 2012. – 328 с.

27. Галичкина, Е.Н. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках — (На материале жанра компьютерных

конференций): автореферат на соискание учен. степени канд. филол. наук: 10.01.01 – Волгоград, 2001. – 212 с.

28. Гатина Ю. А. Харьковская А. А. Прецедентные единицы в обращениях администрации: на материале британских школьных интернет-сайтов // Вестник СамГУ. 2013. № 8/1 (109). С.122-128.

29. Герасименко, Т.Л. [и др.]. SMART-технологии (вебинар и социальные сети) в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе / Т.Л. Герасименко, И.В. Грубин, Т.М. Гулая, О.Н. Жидкова, С.А. Романова // Экономика, статистика и информатика, 2012. – № 5. – С. 9-12.

30. Геркушенко, С.В., Геркушенко, Г.Г. Дидактические аспекты применения вебинаров для методического сопровождения профессиональной деятельности педагога дошкольного образования [Электронный ресурс] // Концепт: научно-методический электронный журнал. – 2013. – № 8. – С. 51-55. – Режим доступа: URL: http://www.ekoncept.ru/2013/13580.htm.

31. Герман, И.А., Пищальникова, В.А. Введение в лингвосинергетику: Монография/ И.А. Герман, В.А. Пищальникова. – Барнаул: Изд-во Алтайского гос. ун-та, 1999, - 130 с.

32. Гладкова, М.Н., Кутепов, М.М. Образовательный вебинар как форма организации учебного процесса в высшей школе / М.Н. Гладкова, М.М. Кутепов // Успехи современной науки, 2017. – Т. 1, № 3. – С. 63 – 65.

33. Голоднов, А.В. Риторический метадискурс: основания прагмалингвистического моделирования и социокультурной реализации (на материале современного немецкого языка)/ А.В. Голоднов – СПб.: Астерион, 2011. – 345 с.

34. Горина, Е.В. Дискурс Интернета: определение понятия и методология исследования/ Е.В. Горина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 11(2). - С. 64.

35. Горошко, Е.И. К уточнению понятия «Компьютерно-опосредованная коммуникация»: проблемы терминоведения/ Е.И. Горошко //

Образовательные технологии и общество. – Казань, 2009. – Т. 12. – № 2. – 446 с.

36. Грушевская, Е.С. Институциональный дискурс как пространство реализации категории адресатности / Е.С. Грушевская // Гуманитарные и юридические исследования: научно-теоретический журнал. – Ставрополь: Изд-во ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», 2017. – № 2. – С. 174-180.

37. Дайнеко, П.М. Дискурсивные стратегии самопрезентации в институциональном интернет-общении: дис. ... канд. филол. наук / П.М. Дайнеко. – М., 2011. – 209 с.

38. Данилова, С. А. Институциональный дискурс, интердискурсивность и дискурсная гетерогенность [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 30. – С. 316–320. – Режим доступа: URL: http://e-koncept.ru/2015/65134.htm.

39. Дацюк, С.А. Коммуникационные стратегии [Электронный ресурс] // Электронная публикация: Центр гуманитарных технологий. – 2006. – Режим доступа: URL: https://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2006/2751

40. Демьянков, В.З. Текст и дискурс как термины и слова обыденного языка [Электронный ресурс]/ В.З. Демьянков. – Режим доступа: http://www.infolex.ru/Txtlsvol.htm

41. Добросклонская, Т.Г. Массмедийный дискурс: теория и методы изучения/ Т.Г. Добросклонская // Дискурс современных масс медиа в перспективе теории, социальной практики и образования. Материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Белгород: БелГУ. – 2009. – С. 50-60.

42. Ежова, Т.В. К проблеме изучения педагогического дискурса/ Т.В. Ежова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2006. – Том 1. Гуманитарные науки. – №2/Февраль. – С. 52-55.

43. Журавлева, С.В. Развитие английского женского дискурса как функциональной системы (на материале английского языка XIX-XXI веков)

: автореф. дис. … канд. филол. наук : 10.02.04/ Журалвева Светлана Владимировна. – М., 2010. – 35 с.

44. Загоруйко, И.Н. Интернет-дискурс в современном коммуникационном пространстве/ И.Н. Загоруйко // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2012. – С. 50-60.

45. Земская, Е.А., Китайгородская, М.В., Ширяев, Е.Н. Русская разговорная речь. Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис/ Е.А. Земская, М.В. Китайгородская, Е.Н. Ширяев. – М.: Наука. – 1981.

46. Иванов, Л.Ю. Язык Интернета: заметки лингвиста [Электронный ресурс] // Словарь и культура русской речи. – М.: Азбуковник, 2000. – Режим доступа: URL: http://www.faq-www.ru/lingv.htm.

47. Иноземцева Е. А. Вебинар — современная форма дистанционного обучения // Вестник Московского государственного университета приборостроения и информатики. Серия: Социально-экономические науки. – 2012. – № 39. – С. 145–148.

48. Исаева О.Н. Роль и место невербальных маркеров в организации правоведческого дискурса (на материале названий глав, частей, параграфов из американских учебников по гражданскому правоведению) // XI Международная научно-практическая конференция "Наука и образование: сохраняя прошлое, создаем будущее". — 2017. — С. 81-83

49. Исаева О.Н., Кривченко И.Б. Функциональные характеристики малоформатных текстов заглавий в образовательном дискурсе (на материале американских учебников по гражданскому правоведению) // Филологические науки. Вопросы теории и практики . — 2019. — Т. 12. № 9. — С. 234-238

50. Казанцева, Е.А. Особенности современного педагогического дискурса/ Е.А. Казанцева// Успехи современной науки. Вестник Уфимского госуд. нефте-технич. универ. – 2017. – С.35-45.

51. Калинина С. Д. Вебинар как форма электронного обучения в высшей школе // Вестник МГИМО-Университета. – 2015. – № 2. – С. 291–295.

52. Карасик, В. И. О типах дискурса/ В.И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс / под ред. В. И. Карасика, Г. Г. Слышкина. Волгоград: Перемена, 2000. – С. 5-20.

53. Карасик, В.И. Этнокультурные типы институционального дискурса/ В.И. Карасик // Этнокультурная специфика речевой деятельности: сб. обзоров. – М.: ИНИОН РАН, 2000. – С. 44-60.

54. Карасик, В.И. Языковый круг: личность, концепты, дискурс: монография/ В.И. Карасик. – 2-е изд. – М.: Гнозис. – 2004. – 390 с.

55. Карпицкий, Н.Н. Виртуальность и темпоральность/ Н.Н. Карпицкий // Известия Томского политехнического университета. – 2003. – Т. 306. – № 4.– С. 133-140.

56. Кибрик, А.А. Анализ дискурса в когнитивной перспективе: дис. … доктора филол. наук/ Кибрик Андрей Александрович. – М., 2003. – 90 с.

57. Кибрик, А.А. Модус, жанр и другие параметры классификации дискурсов/ А.А. Кибрик// Вопросы языкознания. – 2009. - №2. – С.5-15.

58. Клюев, Е.В. Речевая коммуникация/ Е.В. Клюев. – М.: Рипол Классик, 2002. – 320 с.

59. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Трансдисциплинарность синергетики: следствия для образования // Синергетическая парадигма. Человек и обще ство в условиях нестабильности. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – С. 341–357

60. Князева, Е. Н. Основания синергетики. Синергетическое мировидение / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М.: КомКнига, 2005. – 240 с.

61. Кобозева, И. М., Секерина, И. А. Фундаментальные направления современной американской лингвистики/ И.М. Кобозева, И.А. Секерина – М., 1997 – 454 с.

62. Ковригина, Е.А. Коммуникативная стратегия самопрезентации в дискурсе интернет-интервью: дис. ... канд. филол. наук / Е.А. Ковригина. – Кемерово, 2010. – 177 с.

63. Кожемякин, Е. А. Образовательно-педагогический дискурс/ Е.А. Кожемякин // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – №2. – Вып.11. – С.20-27.

64. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. Заведений/ И.А. Колесникова // Под ред. И.А. Колесниковой. — М: Издательский центр «Академия», 2005. — 200 с.

65. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений /И.А. Колесникова // Под ред. И.А. Колесниковой. — М: Издательский центр «Академия», 2005. — 78 с.

66. Красных, В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: Курс лекций/ В. В. Красных. – М. : ИТДГК ≪Гнозис≫, 2001. – 270 с.

67. Красных, В.В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность?/ В.В. Красных // Человек. Сознание. Коммуникация. – М.: Диалог-МГУ, 1998. – 352 с.

68. Кубрякова, Е.С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике/ Е.С. Кубрякова // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты / Сборник обзоров. Серия "Теория и история языкознания". – М.:РАН. ИНИОН, 2000. – С. 5-10.

69. Кубрякова, Е.С., Александрова, О.В. Виды пространства, текста и дискурса/ Е.С. Кубрякова, О.В. Александрова // Категоризация мира: пространство и время: материалы науч. конф. – М.: Диалог: МГУ, 1997. – С. 19–25.

70. Кулявина, А.П. Соотношение понятий «текст» и «дискурс» как методологическая проблема/ А.П. Кулявина// Известия Самарского научного

центра Российской академии наук. Филология. – 2015.– Т. 17 – №1(5). – С. 25-30

71. Лаптева, О.А. Русский разговорный синтаксис/ О.А. Лаптева. – М.: Наука. – 1976.

72. Леденева, С.Н. Школа преподавания английского языка бизнеса и делового администрировани/ С.Н. Леденева // Вестник МГИМО Университета. – 2014. – № 5 (38). – С. 209–211.

73. Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. –С. 136-137.

74. Лукутцова Н. П. Вебинар, как современная форма учебной и научной деятельности через интернет в режиме реального времени // Современные проблемы высшего профессионального образования. Материалы научно-методической конференции. – Брянск: БГИТУ, 2013. – С. 19–21.

75. Лутовинова, О.В. Интернет-коммуникация как новая речевая формация: колл. Монография/ О.В. Лутовинова / науч. ред. Т.Н. Колокольцева, О.В. Лутовинова. — М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. — 325 с.

76. Лутовинова, О.В. К проблеме категорий виртуального дискурса/ О.В. Лутовинова // Известия ВГПУ. Волгоград, 2006. – С. 23-30.

77. Лутовинова, О.В. Языковая личность в виртуальном дискурсе: автореферат на соискание учен. степени доктора филол. наук/ Лутовинова Ольга Васильевна. – Волгоград, 2013. – 519 с.

78. Макаров, М. Л. Языковое общение в малой группе. Опыт интерпретативного анализа дискурса: дис.... д-ра филол. наук/ Макаров Михаил Львович. – Тверь: ТГУ. – 1997. – 176 с.

79. Макаров, М.Л. Основы теории дискурса/ М.Л. Макаров. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – С. 65.

80. Малюга, Е.Н. Функционально-прагматические особенности речевого поведения британских и американских участников межкультурной

деловой коммуникации: монография/ Е.Н. Малюга. – М.: РУДН, 2007. – 194 с.

81. Манаков, Н.А. К основаниям текстосимметрики / Манаков Н.А., Москальчук Г.Г. // Лингвосинергетика: проблемы и перспективы: материалы второй школы-семинара / общ. ред. В.А. Пищальниковой. – Барнаул: Изд-во ААЭП. 2001, - С. 57-63.

82. Медведева, А.В. Коммуникативные стратегии и тактики при выражении критического суждения в английской лингвокультуре (на материале современного английского языка): Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04/ Медведева Алена Валерьевна. – Уфа, 2015. – 23 с.

83. Михальская, А.К. Педагогическая риторика/ А.К. Михальская // Речевое общение: специализированный вестник / Краснояр. гос. ун–т.; под. ред. А.П. Сковородникова. – Красноярск, 2006. – Вып. 8–9 (16–17). – С. 171-180.

84. Моисеенко Л. В Массмедийный текст и конструирование социальной реальности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. - 2012. - № 14 (647). - С. 134-137.

85. Морозова, О.Н. Особенности Интернет-коммуникации: определение и свойства/ О.Н. Морозова // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2010. – С. 151-160

86. Одинцова, М.С., Антонова, Н.В. Особенности идентичности людей, активно общающихся в сети Интернет/ М.С. Одинцова, Н.В. Антонова// Журнал практического психолога. – 2010. – № 4. – С. 30-40.

87. Олешков, М.Ю. Основные параметры модели профессиональной коммуникации (на примере дидактического дискурса)/ М.Ю. Олешков // Социокультурные проблемы в образовании. Межвуз. сб. науч. трудов. – М.: РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2006. – С. 62-70.

88. Патрушева, Л.С. Функционально-стилистические особенности форума как жанра интернет-коммуникаци Л.С. Патрушева// Вестник Удмуртского университета. – 2013. – № 5—4- С. 128-140.

89. Пеньков, Б.В. Лексико-семантические и тематические маркеры в англоязычном образовательном дискурсе // Сервис-plus. – 2010. – № 1. – С. 37–43.

90. Пеньков, Б.В. Признаки институционального дискурса: образовательный дискурс // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. – 2009. – № 4. – С. 63–68.

91. Первова, А.В. Интердискурсивность как форма гетерогенности текста и способ нарушения его структура/А.В. Первова // Вестник ТвГУ. Серия «Филология». – №4 – 2015. – С. 152-158.

92. Петрова, Н.В. Текст и дискурс/ Н.В. Петрова // Вопросы языкознания. – 2003. – № 6. – С. 125-130.

93. Пеше, М. Прописные истины. Лингвистика, семантика, философия/ М. Пеше // Квадратура смысла: французская школа анализа дискурса. – М.: Прогресс. – С. 225 – 290.

94. Полонский, А.В. Медиа-дискурс-концепт: опыт проблемного осмысления/ А.В. Полонский // Научные ведомости Белгородского гос. ун-та. Серия: Гуманитарные науки. – 2012 — №3 – Вып.6 – С. 58-65.

95. Пономаренко Е.В., Малюга Е. Н. Distance Teaching English for Specific Purposes / E.Malyuga, E.Ponomarenko // ICERI2012: 5th International Conference of Education, Research and Innovation. Proceedings. — Madrid: IATED, 2012. — Pp. 4530–4536 (Web of Science).

96. Пономаренко, Е.В. Английский дискурс в свете функциональной лингвосинергетики/ Е.В. Пономаренко // НДВШ. Филологические науки. – 2006. - № 5. – С.100-110.

97. Пономаренко, Е.В. О принципах синергетического исследования речевой деятельности/ Е.В. Пономаренко // Вопросы филологии. – 2007. – № 1. – С. 14-23.

98. Пономаренко, Е.В. О самоорганизации и синергизме функционального пространства английского дискурса / Е.В. Пономаренко //

Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки». – 2013. – № 13 (156). – Вып. 18. – С. 131-140.

99. Пражский лингвистический кружок. Сборник статей / Сост., ред. и предисл. Н.А. Кондрашова. – М.: Прогресс, 1967. – 559 с.

100. Радюк, А.В. Функционально-прагматические свойства кооперативных речевых стратегий и тактик в английском деловом дискурсе : автореф. дис. … канд. филол. наук : 10.02.04/ Радюк Александра Владимировна. – М., 2013. – 28 с.

101. Репкин, Д. Виртуальная реальность [Электронный ресурс]/ Д. Репкин – Режим доступа: http:// www.virtual.ru/virtual_reality.html

102. Руднев, Ю. Концепция дискурса как элемента литературоведческого метаязыка. [Электронный доступ]/ Ю. Руднев – Режим доступа: URL http://www.nsu.ru/psych/ internet/bits/vandijk2.html

103. Рябцева, Н.К. Мысль как действие, или риторика рассуждения/ Н.К. Рябцева // Логический анализ языка: Модели действия. – М.: Наука, 1992. – С. 67-72.

104. Савина И.В., Баранова А.Д. Концепт «образование» как один из центральных в англоязычной концептосфере // Наука и культура России. — 2019. — Т. 1. — С. 218-220

105. Самкова, М. А. Основы лингво-синергетического подхода к изучению дискурса / М. А. Самкова // Лингвистика и межкультурная коммуникация – инновационные подходы и пути развития. В 2 книгах. Книга 2: монография / [авт. кол.] – Одесса: КУПРИЕНКО СВ, 2013. – С. 19-31.

106. Сарайкина Ю. С. Динамика концептосферы «education» в современном англоязычном образовательном дискурсе: на материале серии учебных пособий «outcomes»// Вестник СамГУ. 2015 – С.230-237

107. Сарайкина Ю.С. Динамика концептосферы «education» в современнос англоязычном образовательном дискурсе: на материале серии учебных пособий «Ouscomes»// Вестник СамГУ. – 2015 – С. 169-172

108. Сарайкина Ю.С. Маркеры прецедентности и этномаркеры в языковой картине мира на материале учебного пособия «Outcomes pre-intermediate» (Dellar H. , Walkley A. outcomes pre-intermediate: student's book. Hampshire, UK: Heinle, Cengage Learning EMEA, 2010)// Вестник СамГУ. - №1. – 2014 – С.122-128

109. Селютин, А.А. Жанры как форма коммуникативного выражения онлайновой личности/ А.А. Селютин // Вестник Челябинского государственного университета. – Челябинск, 2009. – № 35 (173). – С. 130-139.

110. Серио, П. Как читают тексты во Франции/ П. Серио // Квадратура смысла. Французская школа анализа дискурса. – М., 1999. – 26 с.

111. Сизов Л. А. Вебинары — передовая технология непрерывного сетевого образования // Проблемы экономики и информатизации образования. Материалы XIV Международной научно-практической конференции. – Тула: ТИЭИ, 2017. – С. 92–95.

112. Силантьев, И.В. Текст в системе дискурсных взаимодействий/ И.В. Силантьнв// Критика и семиотика. – 2004. – Вып. 7. – С. 90-98.

113. Соколова, О.В. Типология дискурсов активного воздействия: поэтический авангард, реклама и PR/ О.В. Соколова. — М.: Гнозис, 2014. 2-е изд. — 304 с.

114. Соломина, Н.В. Вебинар как современная коммуникативная технология / Н.В. Соломина // Динамика систем, механизмов и машин. – 2014. – № 5. – С. 194-196.

115. Степанов, Ю. С. Альтернативный мир, дискурс, факт и принцип причинности/ Ю. С. Степанов // Язык и наука конца 20 века / Под ред. Ю. С. Степанова. – М. : Ин-т языкознания РАН, 1995. – С. 35–73.

116. Темнова, Е.В. Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. – М.:МАКС Пресс, 2004. – Вып. 26. – С. 24-32.

117. Тленкопачева М.Н. Жанровые особенности англоязычных обучающих вебинаров/ М.Н. Тленкопачева // Филологические науки. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2018. – № 1(79). – Ч. 1. – С. 176-180.

118. Тленкопачева, М.Н. Вебинар как конституент современного педагогического дискурса/ М.Н. Тленкопачева // Язык как творчество: проблемы освоения языка. Когнитивные исследования языка// Общероссийская общественная организация "Российская ассоциация лингвистов-когнитологов". – Тамбов, 2016. – С. 1043-1049.

119. Тленкопачева, М.Н. Особенности речевого поведения участников англоязычных обучающих вебинаров: дис…. канд. филол. Наук: 10.02.04/ Тленкопачева Марьяна Наурбиевна. – Пятигорск, 2019. – 209 с.

120. Фенина, В.В. Влияние технологических факторов на виртуальный речевой жанр (на примере жанра «Вебинар») / В.В. Фенина // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2016. – № 3. – С. 67-73.

121. Фролов, Ю.В. Подготовка и проведение вебинаров: учебно методическое пособие для преподавателей, студентов и слушателей системы повышения квалификации / Ю.В. Фролов. – М.: Изд-во МГПУ, 2011. – 30 с.

122. Фуко, М. Археология знания/ М. Фуко. – Ника-Киев, 1996.

123. Харьковаская, А.А. Виртуальные «визитные карточки» современных американских и британских школ: опыт дискурсивного анализа/ А.А. Харьковская // В Сб. научных статей, посвященных юбилею заведующего кафедрой английского языкознания филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова д.ф.н., профессора О.В. Александровой,. – Москва, 2012 г. – С. 383-391.

124. Харьковская, А.А., Дюмина, О.В. Лингводидактические аспекты английских учебных материалов по обучению деловой коммуникации/ А.А. Харьковская, О.В. Дюмина // Наука и культура России. – 2016. – Т. 1. – С. 286–290.

125. Харьковская, А.А., Кривченко, И.Б. Концептуальная организация дискурса социальных сетей (на материале социальной сети FACEBOOK)/ А.А. Харьковская, И.Б. Кривченко // Вопросы прикладной лингвистики. – 2017. – № 3 (27). – С. 60–77.

126. Цаллагов Н. А., Астахова Т. А. Проведение эффективных вебинаров от А до Я. – М.: Мираполис, 2015. – 174 с

127. Цинкерман, Т.Н. Статусно- психологические признаки педагогического дискурса/ Т.Н. Цинкерман // Вестник Волгоград. гос. ун-та. Сер.2, Языкозн. – Волгоград, 2012. – Вып. 2 (16). – С. 76-80.

128. Черногрудова, Е.П. Основы речевой коммуникации: учебное пособие/ Е.П. Черногрудова. – М.: Изд-во «Экзамен», 2008. – 126 с.

129. Чернявская, В. Е. Интертекстуальность и интердискурсивность / В.Е. Чернявская // Текст — Дискурс — Стиль. Коммуникации в экономике. СПб., 2003.

130. Чернявская, В.Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия / В.Е.Чернявская. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 34 с.

131. Чернявская, В.Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность: учеб. Пособие/ В.Е. Чернявская. – М.: Директ-Медиа, 2014. – С. 187.

132. Чернявская, В.Е. Открытый текст и открытый дискурс: интертекстуальность – дискурсивность – интердискурсивность/ В.Е. Чернявская // Стил-6. – Белград, 2007. – С. 11 – 26.

133. Шабшин, И.И. Психологические особенности и феномены коммуникации в Интернете [Электронный ресурс] – 2005. – Режим доступа: URL: htpp://zhurnal.lib.ru/s/shabshin_i_i/internet.shtml

134. Щипицина, Л. Ю. Веб-лекция как устный жанр интернет-коммуникации/ Л.Ю. Щипицина // Жанры речи. – 2019. – № 3 (23). – С. 215–226.

135. Щипицина, Л.Ю. Жанры компьютерно-опосредованной коммуникации: монография/ Л.Ю. Щипицина// Северный (арктический)

федеральный ун-т им. М.В. Ломоносова. - Архангельск: Поморский университет, 2009. – 238 с.

136. Щипицина, Л.Ю. Компьютерно-опосредованная коммуникация: Лингвистический аспект анализа/ Л.Ю. Щипицина. – М.: КРАСАНД, 2010. – 294 с.

137. Aleksandrova, O.V., Mendzheritskaya, E.O., Malakhova, V.L. Dynamic changes in modern English discourse/ O.V. Aleksandrova, E.O. Mendzheritskaya, V.L. Malakhova // Training language and culture. – 2017. – Vol. 1. Issue 1. – P. 100–117.

138. Barnes S.B. Computer-Mediated Communnication: Human-toHuman Communication Across the Internet / S.B. Barnes. – Boston, MA: Allyn & Bacon. 2002.

139. Baron, N. Computer Mediated Communication as a force in LAguage Change / N/ Baron // Visible Laguage. – 1984. – Vol. 18, №2. – P. 118-141.

140. Chafe, Wallace. 1982. Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature. – In: Spoken and written language: Exploring orality and literacy, ed. D. Tannen - Norwood: Ablex. – P. 35-54.

141. Crystal, D. English as a global language/ D. Crystal. – Cambridge University Press. 2nd ed. – 2003.

142. Crystal, D. My priority for the next 50 years: an online cultural dictionary/ D. Crystal // Training Language and Culture. – Vol 1. Issue 1. – P. 13–27, 2017.

143. Dijk, T.A., van. Strategies of Discourse Comprehension / T.A. van Dijk. – New York: Academic Press, 1983. – 302 p.

144. Fairclough ,N. Language and power / N. Fairclough. Longman: London and New York, 1989. – C. 31- 50.

145. Fairclough, N. Media Discourse. London: Edward Arnold, 1995. – 280 p.

146. Farr F. The Discourse of Teaching Practice Feedback: A Corpus-Based Investigation of Spoken and Written Modes (Routledge Advances in Corpus Linguistics). N.Y.: Routledge – 1 ed. – 2010. – 228 p.

147. Fraser B. Conversational mitigation // Journal of pragmatics. – 1980. – № 4. – P. 341–350.

148. Fraser, B. An approach to discourse markers/B. Fraser// Journal of Pragmatics. – 1990. – №14. – P. 383–395 .

149. Fraser, B. Pragmatic markers/ B. Fraser// Pragmatics. – 1996. – № 6. – P. 167–190.

150. Fraser, B. What are discourse markers?/ B. Fraser// Journal of Pragmatics. – 1999. – №31. – P. 931–952.

151. Harris, Z.S. Discourse analysis/ Z.S. Harris// Language. – 1952. – Vol. 28. – P. 474–494.

152. Herring, S.C. Compter-Mediated Communication: Linguisticm Social and Cross-Cultural Perspective / S.C. Herring// Pragatics and Beyond series. – Amsterdam: John Benjamin, 1996.

153. Laclau, E., Mouffe, Ch. Hegemony and socialist strategy./ E. Laclau, Ch. Mouffe// London: Verso, 1985.

154. Lester, J. N., & Gabriel, R. (2017). Regulating readers' bodies: A discourse analysis of teachers' body talk. Discourse, 38(5). – P.688-700.

155. Michelson, K., & Álvarez Valencia, J. A. (2016). Study abroad: Tourism or education? A multimodal social semiotic analysis of institutional discourses of a promotional website. Discourse and Communication, 10(3). – P. 235-256.

156. O'Dowd, R. Virtual exchange and internationalising the classroom/ R. O'Dowd// Training language and culture. – 2017. – Vol. 1. Issue 4. – P. 8–27.

157. Schiffrin, D. Discourse Markers./ D. Schiffrin// Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

158. Schleppegrell M. J. The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. – 2004. 208 p.

159. Stacey, M. (2017). The teacher ‘problem’: An analysis of the NSW education policy great teaching, inspired learning. Discourse, 38(5). – P. 782-793.

160. Stubbs, M. Discourse analysis: the sociolinguistic analysis of natural language/ Stubbs M. – Oxford : Blackwell, 1983. – 272 c.

161. Verma, A., Singh, A. Webinar – Education through Digital Collaboration/ A. Verma, A. Singh // Journal of emerging technologies in Web intelligence. – 2010. – Vol. 2, № 2. – P. 131-136.

162. Wang, S.-K, Hsu, H-Y. Use of the Webinar Tool (Elluminate) to Support Training: The Effects of Webinar-Learning Implementation from Student Trainers’ Perspective/ S.-K. Wang, H-Y. Hsu// Journal of Interactive Online Learning. – 2008. – Vol. 7, № 3. – P. 175-194.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ ВЫБОРКИ

1. Anderson, J. Teaching English in large classes – a sociocultural approach practice [Electronic resource]/ J. Anderson. - URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/teaching-english-large-classes-%E2%80%93-a-sociocultural-approach
2. Bangay, C. Keeping it real. The starting point is where you are! [Electronic resource]/ C. Bangay. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/keeping-it-real-starting-point-where-you-are
3. Barrett, A. Continuing professional development: what's the starting point for change? [Electronic resource]/ A. Barrett. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/continuing-professional-development-whats-starting-point-change
4. Beaven, B. Teacher stories [Electronic resource]/ B. Beaven. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/briony-beaven-teacher-stories
5. Bilbrough N. Zooming in and out [Electronic resource]/ N. Bilbrough. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/nick-bilbrough-zooming-out
6. Bolitho R. Thinking skills [Electronic resource]/ R. Bolitho. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/rod-bolitho-thinking-skills

7. Bolster, A., Levrai, P. Building sustainability into an EAP course [Electronic resource]/ A> Bolster, P. Levrai. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/building-sustainability-eap-course
8. Boobyer, V. A why and how of Graded Readers [Electronic resource]/ V. Boobyer. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/victoria-boobyer-a-why-how-graded-readers
9. Borg, S. - Teacher evaluation in ELT [Electronic resource]/ S. Borg. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/simon-borg-teacher-evaluation-elt
10. Boyle, J. Addressing human trafficking and modern slavery in the language classroom [Electronic resource]/ J. Boyle. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/addressing-human-trafficking-modern-slavery-language-classroom
11. Brooks, G. Effective use of video in the ELT classroom [Electronic resource]/ G. Brooks. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/effective-use-video-elt-classroom
12. Caldwell, B., Ichaporia, N. Teaching online - supporting and mentoring teachers remotely [Electronic resource]/ B. Caldwell, N. Ichaporia. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/teaching-online-supporting-mentoring-teachers-remotely
13. Caplen-Spence, N. CLIL for secondary schools [Electronic resource]/ N. Caplen-Spence. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/clil-secondary-schools
14. Cardoso W. Classroom based teacher development [Electronic resource]/ W. Cardoso. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/willy-cardoso-classroom-based-teacher-development
15. Chapelton, T. Speaking practice in the primary classroom [Electronic resource]/ T. Chapelton. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/speaking-practice-primary-classroom
16. Chong, Ch.S. A trip down the memory lane of methodology [Electronic resource]/ Ch.S. Chong. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/a-trip-down-memory-lane-methodology

17. Clandfield, L., Rainbow, C. Teaching online - using your coursebook and ideas for breakout rooms [Electronic resource]/ L. Clandfield, C. Rainbow. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/teaching-online-using-your-coursebook-ideas-breakout-rooms
18. Clarke, M. Reflective talk: making conversation a tool for learning [Electronic resource]/ M. Clarke. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/reflective-talk-making-conversation-a-tool-learning
19. Clifford, I. Beyond the polarisation of learner-centred and teacher-centred pedagogy [Electronic resourse]/ I. Clifford. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/beyond-polarisation-learner-centred-teacher-centred-pedagogy
20. Constantinides, M. Creating Creative Teachers [Electronic resource]/ M. Constantinides. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/marisa-constantinides-creating-creative-teachers
21. Copland, F., Garton S. Factors influencing success in teaching English in state primary schools [Electronic resource]/ F. Copland, S. Garton. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/fiona-copland-sue-garton-factors-influencing-success-teaching-english-state-primary-schools
22. Coxhead, A. What do ESP teachers need to know about word lists for language learning and teaching? [Electronic resource]/ A. Coxhead. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/what-do-esp-teachers-need-know-about-word-lists-language-learning-teaching
23. Davidson G. Promoting CPD in your schools [Electronic resource]/ G. Davidson. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/gillian-davidson-promoting-cpd-your-schools
24. Day, J., Castelino, C., Bird, Ph. My Way: blending professional development to support inexperienced teachers [Electronic resource]/ J. Day, C. Catelino, Ph. Bird. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/my-way-blending-professional-development-support-inexperienced-teachers

25. Delaney, M. Dealing with challenging learners [Electronic resource]/ M. Delaney. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/marie-delaney-dealing-challenging-learners
26. Deleyto, E., Garmroudi, A. Ready to Run: Authentic ELT video for language schools and teachers [Electronic resource]/ E. Deleyto, A. Garmroudi. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/ready-run-authentic-elt-video-language-schools-teachers
27. Dexter, Ph. Teaching for all: how teacher educators can work with teachers to unlock learning potential in all our learners [Electronic resource]/ Ph. Dexter. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/teaching-all-how-teacher-educators-can-work-teachers-unlock-learning-potential-all-our
28. Dikilitaş, K., Saglam, Asli L.G. Research mentoring for teacher educators [Electronic resource]/ K. Dikilitaş, L.G. Asli Saglam. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/research-mentoring-teacher-educators
29. Dodgson, D. Using games to engage, motivate and educate language learners [Electronic resource]/ D. Dodgson. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/december-2013-dave-dodgson-using-games-engage-motivate-educate-language-learners
30. Dodgson, D. Multiple choices – A Conversation about Language Testing, Teaching & Learning [Electronic resource]/ D. Dodgson. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/david-dodgson-multiple-choices-%E2%80%93-a-conversation-about-language-testing-teaching-learning
31. Dr. Hirsu, L., Dr. Zacharias, S., Futro D. Creative activities for Language Learners at home [Electronic resource]/ Dr. L. Hirsu, Dr. S. Zacharias, D. Futro. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/creative-activities-language-learners-home
32. Dr. Howard, A., Giminex, T., Dr, Barsuto Santos, N.M. International research into teacher professional development: implications in the current context [Electronic resource]/ Dr. A. Howard, T. Giminex, Dr. N. M. Barsuto Santos. – URL:

https://www.teachingenglish.org.uk/article/international-research-teacher-professional-development-implications-current-context

33. Dr. Lima, Ch. Teaching Shakespeare to language learners [Electronic resource]/ Dr. Ch. Lima. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/teaching-shakespeare-language-learners
34. Dr. Mourão S. Integrating English into pre-primary education: the use of learning areas [Electronic resource]/ Dr. S. Mourão. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/integrating-english-pre-primary-education-use-learning-areas
35. Dr. Smith , R. Teacher-research as CPD, in practice [Electronic resource]/ Dr. R. Smith. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/teacher-research-cpd-practice
36. Dr. Russak, Susie, Dr Wong, R. KS An innovative way to teach ESL children phonics [Electronic resource]/ Dr. Susie Russak, Dr Richard KS Wong. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/innovative-way-teach-esl-children-phonics
37. Dumais, T. Children's apps you can trust [Electronic resource]/ T. Dumais. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/tracy-dumais-childrens-apps-you-can-trust
38. Dunlop F. Integrating new teachers into an experienced staffroom – pleasure or pain [Electronic resource]/ F. Dunlop/ - URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/fiona-dunlop-integrating-new-teachers-experienced-staffroom-%E2%80%93-pleasure-or-pain
39. Dunlop F. Managing your teaching staff – how to keep a staff motivated, challenged and developing professionally [Electronic resource]/ F. Dunlop/ - URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/fiona-dunlop-managing-your-teaching-staff-%E2%80%93-how-keep-a-staff-motivated-challenged-developing
40. Ellis, G. Using Picturebooks with Children [Electronic resource]/ G. Ellis. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/using-picturebooks-children

41. Enyedi, A. How to avoid teacher burnout [Electronic resource]/ A. Enyedi. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/agnes-enyedi-how-avoid-teacher-burnout
42. Erling, E. J., Imperiale M. G. ELT Research across fracture lines: Themes and methods for difficult times and under travel constraints [Electronic resource]/ E.J. Erling, M.G. Omperiale. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/elt-research-across-fracture-lines-themes-methods-difficult-times-under-travel-constraints
43. Ferronato, Ch. In TILT with CLIL [Electronic resource]/ Ch. Ferronato. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/intilt-clil
44. Foreman, A. Using social networks and media to support our continuing professional development [Electronic resource]/ A. Foreman. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/using-social-networks-media-support-our-continuing-professional-development
45. Gakonga, Jo You're watching them - who's watching you? Reflecting on feedback [Electronic resource]/ Jo Gakonga. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/youre-watching-them-whos-watching-you-reflecting-feedback
46. Gaughan, A. What makes a lesson GREAT? [Electronic resource]/ A. Gaughan. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/what-makes-a-lesson-great
47. Geyte, Van El. Life after IELTS - helping students to meet academic (writing) expectations [Electronic resource]/ E. Van Geyte. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/els-van-geyte-life-after-ielts-helping-students-meet-academic-writing-expectations
48. Goldstein, B. Changing the role of video/ B. Goldstein. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=BzGHb4kTJkE&list=PL-oYKB0D9-E0jhYdYscPMrcPwFjR4xqJm&index=14&ab_channel=CambridgeUniversityPressELT
49. Guinan, S. Social and emotional approaches to teaching with technology [Electronic resource]/ S. Guinan. – URL:

https://www.teachingenglish.org.uk/article/sylvia-guinan-social-emotional-approaches-teaching-technology

50. Hall, G. Own-language use in the language classroom: why, when, and how? [Electronic resource]/ G. Hall. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/own-language-use-language-classroom-why-when-how
51. Hancock, M. Pronunciation Teaching: muscle, mind, meaning, memory [Electronic resource]/ M. Hancock. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/pronunciation-teaching-muscle-mind-meaning-memory
52. Harding, K. From ELT to TLE: taking learning beyond the classroom! [Electronic resource]/ K. Harding. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/keith-harding-elt-tle-taking-learning-beyond-classroom
53. Heathfield, D., Göksu, A. Storytelling for Diverse Voices [Electronic resource]/ D. Heathfield, A. Göksu. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/storytelling-diverse-voices
54. Higho, C.Thinking skills are life skills [Electronic resource]/ C. Higho. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/thinking-skills-are-life-skills
55. Hockley, A. How to move into language school management [Electronic resource]/ A. Hockley. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/andy-hockley-peer-observation-how-can-we-make-it-work
56. Hockley, A. Peer observation - how can we make it work? [Electronic resourse]/ A. Hockley. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/andy-hockley-peer-observation-how-can-we-make-it-work
57. Howard, A. Observation and feedback: why is it so important to do it well? [Electronic resource]/ A. Howard. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/observation-feedback-why-it-so-important-do-it-well
58. Jones, C Barefoot with beginners [Electornic resource]/ C., Jones. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/ceri-jones-barefoot-beginners

59. Jones, C. A panoramic view of our new teaching landscape/ C. Jones. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=sAczDVdE43E&list=PL-oYKB0D9-E0jhYdYscPMrcPwFjR4xqJm&index=2&ab_channel=CambridgeUniversityPressELT

60. Jones, C. Getting the reading habit: extensive reading [Electronic resource]/ C. Jones. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/getting-reading-habit-extensive-reading-ceri-jones

61. Jones, C. Micro-writing: small things make a big difference [Electronic resource]/ C. Jones. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/ceri-jones-micro-writing-small-things-make-a-big-difference

62. Jones, C., Martinez, R. Teaching online - tech tools and the tutor's role [Electronic resource]/ C. Jones, R. Martinez. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/teaching-online-tech-tools-tutors-role

63. José, M. Online Teaching and Young Learners - making the most of the situation [Electronic resource]/ M. José. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/online-teaching-young-learners-making-most-situation

64. Kampa, K., Vilina C. Engaging primary students through inquiry-based learning[Electronic resource]/ K. Kampa, C. Vilina. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/engaging-primary-students-through-inquiry-based-learning

65. Kandybovich, S. On the way to success: higher standards, higher quality [Electronic resource]/ S. Kandybovich. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/way-success-higher-standards-higher-quality

66. Kaplan, G., Stanley, G. What makes a good remote teacher? [Electronic resource]/ G. Kaplan, G. Stanley. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/what-makes-a-good-remote-teacher

67. Keast, L. Simple Teaching Ideas for Online Classes with Primary Children [Electronic resource]/ L. Keast. – URL:

https://www.teachingenglish.org.uk/article/simple-teaching-ideas-online-classes-primary-children

68. Kelly K. Ingredients for successful CLIL [Electronic resource]/ K. Kelly. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/keith-kelly-ingredients-successful-clil
69. Kennedy L. Developing as a manager [Electronic resource]/ L. Kennedy. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/loraine-kennedy-developing-a-manager
70. Kennedy, L. Coaching and mentoring skills for ELT [Electronic resource]/ L. Kennedy. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/loraine-kennedy-coaching-mentoring-skills-elt
71. Kennedy, L. Watch, learn, practise: video based CPD and collaboration [Electronic resource]/ L. Kennedy. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/watch-learn-practise-video-based-cpd-collaboration
72. Kormos, J., Nijakowska J. Successful inclusion for dyslexic students in the English language classroom [Electronic resource]/ J. Kormos, J. Nijakowska. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/judit-kormos-joanna-nijakowska-successful-inclusion-dyslexic-students-english-language
73. Kourkouli, K. Setting up communities of practice [Electronic resource]/ K. Kourkouli. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/katerina-kourkouli-setting-communities-practice
74. Kryszewska, H. Spoken grammar/lexical approach [Electronic resource]/ H. Kryszewska. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/spoken-grammarlexical-approach
75. Kukulska-Hulme, A. Mobile pedagogy for English language teaching: putting teacher wisdom at the heart of mobile learning [Electronic resource]/ A. Kukulska-Hulme. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/mobile-pedagogy-english-language-teaching-putting-teacher-wisdom-heart-mobile-learning
76. Lansford, L. Engaging ears, eyes, brains and minds: Authentic listening at every level [Electronic resource]/ L. Lansford. – URL:

https://www.teachingenglish.org.uk/article/engaging-ears-eyes-brains-minds-authentic-listening-every-level

77. Lethaby, C. Dexter, Ph., Kerr, Ph. Learning styles discussion forum [Electronic resource]/ C. Lethaby, Ph. Dexter, Ph. Kerr. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/learning-styles-discussion-forum
78. Lewis, S. Encouraging Learner Autonomy/ S. Lewis. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=uN-90zM4KmM&list=PL-oYKB0D9-E0jhYdYscPMrcPwFjR4xqJm&index=19&ab_channel=CambridgeUniversityPressELT
79. Limburg, M. Mooveez: Teaching with feature films made easy [Electronic resource]/ M. Limburg. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/mooveez-teaching-feature-films-made-easy
80. Mann, S., Dr. Edmett, A. Video in language teacher education and development [Electronic resource]/ S. Mann, Dr. A. Edmett. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/video-language-teacher-education-development
81. Mauchline F. July webinar with Fiona Mauchline: In a world of pure imagination [Electronic resource]/ F. Mauchline. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/july-webinar-fiona-mauchline-a-world-pure-imagination
82. Mauchline F. Teenage kicks (for grown-ups) [Electronic resource]/ F. Mauchline/ - URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/fiona-mauchline-teenage-kicks-grown-ups
83. Mawer, K. Computer games and language aims [Electronic resource]/ K. Mawer. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/kyle-mawer-computer-games-language-aims
84. Millin, S. Professional development through blogs and blogging [Electronic resource]/ S. Millin. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/sandy-millin-professional-development-through-blogs-blogging

85. Millin, S. Taking back time: how to do everything you want to do [Electronic resource]/ S. Millin. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/taking-back-time-how-do-everything-you-want-do
86. Moran, P. Teaching students with Asperger's [Electronic resource]/ P. Moran. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/teaching-students-aspergers
87. Mordue, S. Finding the plot - Early story writing for YLs [Electronic resource]/ S. Mordue. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/suzanne-mordue-finding-plot-early-story-writing-yls
88. Nobre, C. Teaching live English lessons online [Electronic resource]/ C. Nobre. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/teaching-live-english-lessons-online
89. O'Connell, F. Using literature for language learning [Electronic resource]/ F. O'Connell. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/using-literature-language-learning
90. Palin, Ch., Bilsborough, K. Writing stories for ELT Primary [Electronic resource]/ Ch. Palin, K. Bilsborough. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/writing-stories-elt-primary
91. Peachey, N. Creativity in the language classroom [Electronic resource]/ N. Peachey. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/nik-peachey-creativity-language-classroom
92. Peachy, N. Coaching and Emotional Intelligence - Webinar with Nik Peachey [Electronic resource]/ N. Peachy. - URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/coaching-emotional-intelligence-webinar-nik-peachey
93. Peachy, N. Exploiting digital video for language development [Electronic resource]/ N. Peachy. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/exploiting-digital-video-language-development
94. Petrie, D. Writing skills for exam practice [Electronic resource]/ D. Petrie. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/writing-skills-exam-practice

95. Pinard, L. Fostering learner autonomy [Electronic resource]/ L. Pinard. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/lizzie-pinard-fostering-learner-autonomy

96. Pinard, L. Learner autonomy [Electronic resource]/ L. Pinard. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/learner-autonomy

97. Priestley, S. Making mentoring a meaningful continuing professional development experience [Electronic resource]/ S. Priestley. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/making-mentoring-a-meaningful-continuing-professional-development-experience

98. Prior, J. Non-gendered language: how to teach it, should we teach it? [Electronic resource]/ J. Prior. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/non-gendered-language-how-teach-it-should-we-teach-it

99. Putcha, H. Motivating Teenage ELT Students While Studying Abroad/ H. Putcha. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=7W4VgdO0rPc&list=PL-oYKB0D9-E0jhYdYscPMrcPwFjR4xqJm&index=21&ab_channel=CambridgeUniversityPressELT

100. Richardson, S. Evidence-based observation - tips and tools [Electronic resource]/ S. Richardson. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/silvana-richardson-evidence-based-observation-tips-tools

101. Richardson, S. How to become a teacher trainer [Electronic resource]/ S. Richardson. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/silvana-richardson-how-become-a-teacher-trainer

102. Roberts, R. How to get students writing in class... and loving it. [Electronic resource]/ R. Roberts. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/how-get-students-writing-class-loving-it

103. Rogers, P. Little Bridge: The playful way to learn English! [Electronic resource]/ P. Rogers. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/little-bridge-playful-way-learn-english

104. Roland, C. Talking to teenagers in the English language classroom [Electronic resource]/ C. Roland. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/talking-teenagers-english-language-classroom
105. Rossner, R. Assessing language teaching competences: the potential of the European Profiling Grid [Electronic resource]/ R. Rossner. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/richard-rossner-assessing-language-teaching-competences-potential-european-profiling-grid
106. Salmon, M., Trace, N. Talk English - a whole community approach to learning English and integration [Electronic resource]/ M. Salmon, N. Trace. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/talk-english-a-whole-community-approach-learning-english-integration
107. Sheerin, S. The learner-centred classroom [Electronic resource]/ S. Sheerin. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/sue-sheerin-learner-centred-classroom
108. Simpson, A. Encouraging learners to explore language through creative activities [Electronic resource]/ A. Simpson. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/encouraging-learners-explore-language-through-creative-activities
109. Simpson, A. Engaging GenerationY with technology [Electronic resource]/ A. Simpson – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/a-trip-down-memory-lane-methodology
110. Stirling, J. What Lies Beyond? CPD with Lasting Impact [Electronic resource]/ J. Stirling. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/what-lies-beyond-cpd-lasting-impact
111. Strong, H., Fox, A. Teaching online - if the tech fails and structuring lessons [Electronic resource]/ H. Strong, A. Fox. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/teaching-online-if-tech-fails-structuring-lessons

112. Taylor, J. What I've learned from teaching teenagers [Electronic resource]/ J. Taylor. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/james-taylor-what-ive-learned-teaching-teenagers
113. Thaine, C. Assessment of Speaking/ C. Thaine. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=LOQtqd6fB_A&list=PL-oYKB0D9-E0jhYdYscPMrcPwFjR4xqJm&index=15&ab_channel=CambridgeUniversityPressELT
114. Thaine, C. Vocabulary: Ways to Extend Student Learning/ C. Thaine. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=txKE6v7_b28&list=PL-oYKB0D9-E0jhYdYscPMrcPwFjR4xqJm&index=26&ab_channel=CambridgeUniversityPressELT
115. Touparlaki, N., Arditto, N. Mentoring teachers and trainers: a recipe for successful programmes [Electronic resource]/ N. Touparlaki, N. Arditto. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/mentoring-teachers-trainers-a-recipe-successful-programmes
116. Ucheaga, Ch. Leveraging technology to effectively teach English language in the mother tongue of the learner [Electronic resource]/ Ch. Ucheaga. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/leveraging-technology-effectively-teach-english-language-mother-tongue-learner
117. Underwood, J. Using Voice and AI assistants for language learning [Electronic resource]/ J. Underwood. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/using-voice-ai-assistants-language-learning
118. Vincent, D., Knight, B Fostering collaboration in the ELT classroom/ D. Vincent, B. Knight. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=JCi9ZLgBi5o&list=PL-oYKB0D9-E0jhYdYscPMrcPwFjR4xqJm&index=16&ab_channel=CambridgeUniversityPressELT

119. Walsh, S. Evidence-based reflection and teacher development [Electronic resource]/ S. Walsh. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/evidence-based-reflection-teacher-development

ПРИЛОЖЕНИЕ

Graham Hall «Own-language use in the language classroom: why, when, and how?»

Moderator: Thanks, Paul. Hi everyone, and welcome to the second of our ELTRA seminar series, and I work in the research and insight team in English education systems at the British Council in London, and every year we co found the number of English language teaching research partnership awards, or ELTRA with UK universities to produce innovative research designing a benefit in learning and teaching English throughout the world.

Now, since the outflow started in 2009, we've awarded 74 ELTRA to 38 UK universities, many of which involve collaboration with overseas researchers from countries across the world. And it's a truly global range of research, and you can access all of our ELTRA papers for free, along with our other research and publications including classroom resources on our teaching English website. I'll post the link in the q&a later, as well as the link for Professor Hall's ELTRA paper on language use in ELT.

As part of our ELTRA work, we're hosting this series of webinars presented, presented by ELTRA winning academics, running on Wednesdays every two weeks. And these will alternate between practical teaching and learning based sessions like today's and webinars that have a more research or professional development focus will initially focus on topics that relate in some way to their COVID-19 prices, particularly in terms of home-based distance teaching and learning.

In the first webinar last month, we looked at creative practices that build on a translingual approach, and today I'm delighted to welcome Professor Graham Hall from Northumbria University to discuss the use of L1 in teaching and learning. With this webinar on language use in the language classroom: why. When and how. This is a really important area of teaching and learning. And it's often neglected, I think in teacher training courses and in professional development. Soб I'm sure you'll find it thought provoking, and inspiring takeaway ideas to develop in your own teaching.

So enough for me Graham. Welcome, and over to you.

Graham: Thank you, Steve. So, Paul we just need to get the slides up. Yes. Can you start sharing? Right. Okay. There we go. Is that all working? Yes, yes.

Okay, all right. Hello everybody, thanks for spending time to log in and follow the webinar, and thanks to Steve in the British Council for that introduction. So today we're going to have a look at the use of the learners own language in class why when and how because it's teams will have questions and answers at the end. That said, there's two or three points in the in the presentation where I'll just take a minute out to ask you a few questions to reflect on. Okay, and then you may have questions arising which we can address at the end. So, here we go.

As the starting point for this talk is this idea that in English language teaching, there seems to have been a feeling over the… over the last 120 years that classroom should be in English only kind of emerged in the early 20th century a monolingual assumption in mainstream ELT. However, we all kinda know or have some intuitive feeling that what the literature of English Language Teaching said is true (помехи со связью) doesn't quite

reflect what happens in the literature seems to percolate this monolingual assumption of English only classes but you and I probably are aware that… that's not how it is in all contexts. The literature doesn't reflect what really goes on. So that was one concern which prompted me to undertake this research with guy cook. The second concern was that in the late 20th century and certainly in the 21st century we're living in a very rapidly changing world. We're aware of migration is much more awareness of multilingualism, bilingualism and these sorts of things. And there's been a whole developing literature, assessing - reassessing own language usually English language teaching. So, the research was really prompted and the ideas around the tool were really prompted by the idea that this monolingual English only classroom assumption has been challenged…. has been challenged in recent years.

So, this is what we're going to have a look at. First of all, we'll have a look at some background ideas, quick word about terminology, a few questions for you to reflect on before we get going. Have a look at the current situation. And, of course, we won't be surprised to look at reasons for and against own language use. Then, move on, hopefully, about halfway through the talk to classroom practices. What might the learners' own languages be useful in the classroom. We'll have a look at what teachers might do with their learners' own language. We'll have a look what learners themselves how they might use their own language. And then right towards the end, we'll try and have a look at a few practical activities in the multilingual classroom.

Obviously, - кашляет- excuse me, when we talk about this topic, there's so many terms in the literature, there's so many terms that we have in our staff room conversations we talk about L1 and L2, we're not going to use those today then we're going to use these terms: own language use and new language.

The reason for not using terms like L1 and L2 is that in a multilingual world where our students might speak 2,3,4 languages, before learning English. The idea that we're talking in their first language is problematic. We might be teaching one of their languages.

So, I think own language, there's pros and cons to using it, but that's the term I'll try and stick to state the old language is the language which students already know, and through which, if allowed, they can approach the new language. And that might be their mother tongue. It might be another language who knows but we'll just call that their own language. We refer to the language be learned that is English is just the new language. so that's how I'm gonna try and talk about languages today.

Okay.

It's right near the start of the talk, but let's just take a minute. If we had a chat function, this would be the time where we're having a bit of discussion, we will have the discussion at the end just remind you, but what are your thoughts about using the learners' own language in your classes. First of all, take… take a minute, should the learners' own language be used in class? If so, how often? Should it be always, often, sometimes, rarely, or never?

And if the learners' language should be used in class, well, what language, who by and how? Question three, in your classroom in your teaching how do you deal with these issues? And importantly, why do you deal with these issues in the way that you do? I think that's what we're trying to get to with this talk. Why do we do what we do.

Fi… Finally, if you know what you're doing in your classroom, are there any other ways you might want to do things? Are there any alternatives to current practices? Are these alternatives desirable, or practical?

So just take a minute. I'll be quiet, just for a few seconds. Should own languages be used? What do you do? Why do you do it? Are there any alternatives?

And of course, there's no right or wrong here. Just asking what you do and why you do it.

You use your learners' language often, rarely, at specific points in the classroom? Just when you're tired? When the learners have time?

We'll return to These questions throughout. Okay.

So, what is the current state of affairs in English language teaching. Right.

When… when we're learning a second language or when we're… if we're bilingual or multilingual using both languages when possible, it's a natural and spontaneous form of human behavior and human communication.

I'm sure everybody here …every here must be by bilingual, multilingual. I'm sure you use both languages; you might connect both languages in your mind.

When you've been learning a second or new language, it seems very likely that you've been looking at the new language, even making connections with the languages you already speak. Here is a new piece of vocabulary, aaah, what does it mean in my own language? It's a natural process that we all engaging. Using our own language, and learning a new language, it's kind of inevitable, we will do it.

We know this from our own experience, but – pause- in English language teaching this kind of inevitable process that we're all engaging. It's overlooked, it's ignored. And we haven't looked at the literature surrounding community or task-based language teaching. We can see it allows us to sometimes… it's been outlawed, it's been ignored, it's been ridiculed, it's been rejected. Sometimes it's an extreme language. Here's a quote from Marcy Pfister comm from 2003. She writes, "all my tests", This is a quote from interview data, with a particular teacher in Thailand, "all my students know that if they ever utter a word of their own language that burst into their room and strangle them in front of their students. That's how… how outlawed and how prejudicial the attitude against online."

So, in a strange situation in English Language Teaching way summarizes really nicely. in the classroom learners in their own minds keep their languages in contact. But strangely in the classroom, in an English only classroom, in the 20th century teachers tried to keep these two languages separate, and we have an inevitable, two languages together and our learners' minds. Teach... today (помехи). What a strange state of affairs, How did we get here?

Well, it all started nine translation and it's really tailored just to big mustaches. It was the academic reform movement, who rejected grammar translation say it wasn't satisfying the needs of students.

Oh well I've lost the slides. It's okay. I'll share again (pause clicking and looking for slides). Are the slides here okay?

Moderator: aaahr…. No, they were there.

Graham: So okay, let me share again.

Moderator: Try to share again, yeah. Not seeing them, Grahm. Oh, yeah. Got them. Got them again. oh, they're gone. It's weird.

Graham: How's that?

Moderator: Okay

Graham: Is that okay?

Moderator: Yeah. Okay.

Graham: So, I was talking before the interruption. There were two big mustaches of course the… the… the rejection of using the learners own language. There's the academic movement, led by Henry Sweet. And there was the commercial movement led by Berlitz. We all can kind of guess at the reasons why grammar translation was rejected and own language use was rejecting the 20th century firstly grammar translation was said to be boring. Secondly, in the, in the late 1900s in late 19th century, students were learning languages for academic has been in the 20th century, students need to learn language for communication. Change of students' needs the perceived goals of language teaching changed. We want students to communicate this leads to ideas that wish to just have the classroom, in terms of the new language.

And of course, underlying language teaching in the 20th century, with these kinds of factors: commerce, politics, immigration travel business in multilingual classes, it seemed impossible to use the learners' own language. We had to use only the new language, to enable all the learners to participate. In the 20th century monolingual teachers, native English speaker, teachers who didn't know the language of the students on the way to teach was to teaching English only classes, and this led to English only becoming the common discourse in language teaching.

So, what's the case against using the learners' own language in class, well you'll be familiar with this.

Of course, there's a huge case for a lot of input interaction output in practice in English. And the point of this talk, isn't to say that we shouldn't be using English a lot in the classroom. The point of this webinar is really to suggest maybe we can assist the use of English in the classroom by some own language. But with the case against old languages was because we needed to maximize input and interaction, output perhaps in English.

Another reason why own language use was rejected or argued against for a long… long time is this idea that picking up this new language is just like how we learn our first language. The students need maximum exposure that we should immerse language, students in the English language. If we want to immerse students in English, and will reject other languages.

Here's a more practical concept.

Many teachers, the suggestion would be, well if we let students talk in their own language, then they won't want to talk English in the classroom at all. So there's that kind of practical angle, but let's keep English out and let's keep own languages out of the classroom, because it leads to all sorts of problems with students attitudes motivations to speak English. Already mentioned, why would we not want to use the learners' own language? Well if students have that all very different own languages and can't

communicate with each other in a single own language. Then what else we could do maybe we should just use English. We'll come back to this point later.

There are many arguments I think for using the learners' own language. And again, you've engaged with this taught you've logged on, you've probably fought the thought these things through as well. Here are some reasons for using the learners' own language in class. And if you're in an environment where your managers or parents or the institution says "We don't want to use the learners' own language; English only is best." Here are a few reasons why that might be presented, why we should use the learners' own language. Firstly, if we use the learners' own language as a support for learning English, it builds on prior knowledge learners can link the new language, new vocabulary, new grammar structures to what they already know in their own language. Maybe there are similarities maybe there are differences. So, using the own language for some way in learning builds the new language onto prior knowledge.

Secondly, and this returns back to the point made right at the start of the talk. Learners, you and I when we were learning our new languages, keep the first and second languages in contact in their mind anyway. If learned a ton of languages in contact in their minds, anyway, why wouldn't we as teachers use this as a resource? Why don't we use this as something to build upon? Why would we ignore it? It seems to our advantage. It seems crazy not to explore that.

Thirdly, the own language can be a resource for new language development. If we get students to refer to their own language, they can make contrasts and comparisons with what the new language features are. To refer to the second language acquisition literature, they can notice what's new in a new language.

They can attend to form, "Aha, this is how we make a plural in English. That's not what we do in my language. Aaah, this is how we talk about past events in English. It's not what we do." And in making those connections and spotting those differences, understanding of English develops. So, the first language, the own language is a resource for the development of English.

Fourthly, and this comes with a search by Rebecca Oxford. We know that many of our learners, use the own language, use the first language, their own language as a resource as a learning strategy translation is something that learners do. I'm not a language learner at the moment but if I go to another country and if I have to speak Spanish or French and I don't quite know the word, I start to make a translation I'm looking at a translation dictionary, and then I'll use the word. If I do that in my daily life, why wouldn't we ask the learners to do that in learning. So it's a learning strategy.

Moving away from the practicalities of language teaching a little. Let's look at the bigger picture and Bonnie Norton talks about using the learners' own language in classes, because it helps learners express who they are. It helps learners' identities come to the fore.

If we speak, two or more languages we might have realized that we're almost a different person when we speak one language compared to another. For example, if I speak English, allegedly, I might be able to crack a joke. And people might laugh but I can't do that in foreign languages that restricts who I am. So the identities we have is shaped in some ways by the way we engage with the languages.

If we allow learners, only to speak English, that restricts who they can be in the classroom. If we allow them to bring in their own language at times, that allows other aspects of their identities to be expressed

To come back to practicalities, here what we can do. While might we use the learners' own language, we'll hear some practicalities to help the flow of the class: we can use it for instructions, giving homework, taking registration, those sorts of things.

To reduce learner anxiety are many times when I was learning French when I was 11 or 12 at school, when the teacher spoke to me in French when I was a real beginner, I have no idea what he was saying I just froze. I just froze. So, using the learners our language can reduce anxiety, and of course it can save time.

All this leads us in this constantly changing contemporary world that we live in, to really start reexamining what the classroom might be rather than examine the classroom as an English only environment, which happened throughout the 20th century, maybe in this modern world we should start to think of the classroom as a multilingual speech community. That's what the world is outside of the classroom. That's how languages are used. Around the world nowadays people speaking two or three more languages. translanguaging going on, so maybe that's what classrooms should become.

So, there is a code language choice that we might want to put, if we wish to use our own language. A lot of the people that we work with or parents' object.

For theoretical perspectives, to but this up, I'll run through this really quickly and throw in a few words. For socio-cultural theory, we can talk about the scaffolding, learning, putting new learning onto existing knowledge. For more cognitive approaches, we can talk about multi competence, more than one language in the same mind at the same time.

Traditional second language acquisition research really talks about noticing… noticing the difference between languages, focusing on for comparing and contrasting languages and as I said, language learning strategies. So, it's not the traditional stack acquisition research doesn't have to make a case for own language use. It's just that it's never strands haven't ever been put together.

Okay, that's a bit of theoretical background and reasons for, that's the why.

On to the how, what are the pedagogy functions in language use? How might learn languages be used in the classroom? What is it that you might do? We might do.

And this has really been divided into three main goals…. three main goals.

We can talk of medium oriented goals we might use the learners' own language to explain, to explain recovery. The medium oriented goals explained recovery to teach grammar, that's one big area that we might use the learners' own language.

We might talk confusing the learners' own language for framework goals. The kinds of organizational things that we do in the classroom. Usually the learners' own language with giving instructions for setting homework for taking the register, those sorts of things.

Finally, why else might we use the learners' own language in class? Because our classroom isn't just a place for learning, is it? It's a social environment. And so we might use the learners own language for social goals: expressing concern, showing interest, building rapport, helping relationships between students in the classroom. And in fact,

Elson talks about the role of the languages being a moral obligation, because it allows those students who are perhaps not as able don't have quite proficiency in the new language to express who they are, at times, to not be silenced.

So, we can have a look at own language use within the classroom, from three different angles, the way that we use it to support, actual language learning itself. The way we use it to organize the classroom. And the way we live in it, to help learners manage their anxieties and who they are.

So, when we go on now, we'll try and think of these three categories in our language use, and we might you might want to think of these three categories. When you think about the reasons when and why you use language in the classroom.

Right. Now we're focusing even further. Back to you, you're gonna think about how we as teachers might use the learners' own language in class. As a whole host… host of reasons, a whole host of situations. So, to what extent do you use the learners' own language to explain vocabulary, giving instructions, explain grammar, develop rapport and a good class classroom atmosphere? Do you use it to correct spoken airs? Do you use it to explain when these things are unclear? Would you ever use the language to give feedback on written work? Would you ever use the learners' own language to test and assess? How do you maintain discipline? Is there a role for the learners' own language there? So, on the screen there you can see, I think it's nine different aspects of the language learning classroom. Again, there's no right or wrong, but to what extent do you use the learners' own language for any of these aspects of teaching. And then if you do, the question is cost, how often, and why?

In a few seconds I'm going to give you a little bit of information about what other teachers said about these issues. So, what do you do in your classes just take 30 seconds to think. Do you always explaining the English vocabulary through English? would you sometimes use the other language? Why do you sometimes use their language to give instructions? If so, when and why…when do you use it?

Okay, back in 2012 this part of the ELTRA research project and it took with Guy Cook, which you can access the report online and the link will come up at the end of this talk, Guy and I engaged in a questionnaire survey of teachers' perceptions about language use, and we asked the same kinds of questions as I've just asked you. We had a global sample of ELT practitioners for teachers so we surveyed almost 3000 teachers from 111 countries. What we really were trying to do is to find out how own language use to explain, didn't take place, what did teachers do and what the teachers think about it.

And this was our question, what types of own language use activities do teachers report that they and their learners engaging. And here we go. Okay, so this is a graph from that survey of almost 3000 teachers and when they use the learners' own language in class. Okay, it's the same categories, reported frequency and functional teaching own language uses that kind of reds replies that said they did use the learners' own language and blues - people said they didn't.

As well as you can see that I'm only gonna look at this very quickly, you can look at the report is there's an awful lot of teachers in an awful lot of contexts using the learners' own language.

Now, the reason why this is really important is that a lot of us who are interested in using the learners ‘own language thing that we're alone, think we're the only ones doing/ think there's something bad and there's something wrong about doing it. Bu0,t actually, it's a really… really widespread practice in our profession.

If you are somebody who does use the learners’ own language in class. Look, you're not alone. But what we need to do is find ways in talking about if those ways of talking about it that don't really exist. So, you can see on the graph there many… many teachers… almost two thirds of teachers explaining the categories in the learners’ own language. Many… many teachers about three quarters, explain when meanings today use the learners’ own language. The things that teachers do. A lot of teachers, in our survey mentioned, using the learners’ our language for language awareness activities, lots of contrast in a new language grammar.

Lots of teachers replied saying they discussed learning strategies and how to use, how to learn and study skills through the learners’ own language. But many made the point that they use the learners’ own language, a lot with you learners, with learners who have low levels of proficiency, and reduced over time.

So, teachers around the world are using the learners’ own language a lot for a range of functions in the classroom.

We're not learners. So what learners are doing in the classroom? It is the same question over to you for just 30 seconds. The list of ways in which learners might use their own language in class. In the class that you teach them are often what do you allow or enable or facilitate your learners to do? Do they use bilingual dictionaries or word lists? Can I compare English grammar to the grammar of their own language? Do things like watching English language TV or video with their own language subtitles? To allow for spoken translation activities? Are there any written translation activities taking place in your classes? Do you do it feeling like a enabling learners to prepare for tasks and activities in their own language before switching to English? So, previous slides for you as a teacher do this slide. What do you enable facilitate allow? What your learners do in terms of language use in the classroom?

30 seconds, do you do any of these sorts of things. And again, the key question is what do you do, how often, and really really importantly, why, why. was too rational? What are your principles?

This is a slightly strange part of the webinar for me because usually I'll be seeing what people were saying, and things like that and we'll come back to those issues at the end.

At the moment I'm just kinda sending the slides out into the ether. But what do you do? What do you learns do? Do you use Word lists? When, why you do comparisons of grammar way in line to that students prepare for test activities in their own language before switching to English? When\ and why?

Okay, again, guide myself, we received 2800 replies for teachers around the world about what their learners actually did in the classroom.

So, they said, what learners’ own language use takes place in classrooms, again, the red and pink blocks own language use taking place. The blue when own language do take place.

So, you can see right to the left of the screen use bilingual dictionaries or word lists out two thirds of teachers reported that learners in their classrooms regularly use bilingual dictionaries.

slightly fewer and almost two thirds of teachers reported that learners were comparing English grammar to the grammar of their own language. That's not going back to the theoretical ideas, that's the idea of scaffolding connecting new language and known languages together.

Although there's a fair degree fear, right in the middle of their watch English language TV with only own language subtitles. It's very specific activity. What's that, almost 40% of teachers around the world in our wide-ranging survey reported that students had own language subtitles when they watched video in class. And so on and so forth across the screen for the final three columns. Significant amounts of teachers reported the learners are using own language in class.

Why does this matter, again, is this idea that it's a widespread activity that many… many teachers are facilitating enabling own language used in the classroom?

Why does this matter and again, is the idea that own language use is not something that's been regularly talked about in our profession, and yet it is regularly taking place. Now this is slightly dramatic isn't it? Because if only I was used to something that I want to do in my classes, but nobody's talking about it. I might not be able to get new ideas online or be able to think through when it's most effective, and I think it's that silence around the issue that's perhaps the most problematic.

Other things that teachers reported their learners doing in class.

Many teachers reported that learners, just check their own understandings, either with the teacher, or with their peers. The learners, manage their own participation in class, through their own language. I know from my experience that if I had not been able to speak English in the classroom when I was trying to learn French, I really wouldn't have spoken at all. I wouldn't have known what was going on when I was in my early beginner stages. So many learners using the language to manage their participation in the class. It's not something we really want to get rid of in… in a kind of English only classroom surely not. Many learners, use their own language in the classroom to develop and maintain friendships this links back to that idea of identity and social issues.

So that's, we've had a look at why they're in line with my, my views, we've had to put some of the ways they are language my views. but there are still questions, and this is the key question, how much own language you should take place.

And in, in many researchers are looking for an appropriate amount, what's the optimum amount, what's the judicious amount, and these are questions that is really hard to answer, because of course we all work in different contexts with different students, different priorities.

One worry that some researchers have is the teachers are just making it up. You and I, we might use own languages in the classroom, but we haven't really thought through why that is just make it up as we go along. Maybe we have our own language use on Friday afternoon at three o'clock because we're all very tired. And that's obviously not a great reason for long issues.

million in particular, all argue that it's teachers within knowledge of the students, their knowledge of the context for best place to decide on what own language use should take place in their own classrooms.

And again, that for me is one of the reasons why teachers and researchers and teachers should talk to each other about this topic to find out what others do, to start the process of thinking through what we do and, in particular, why.

Finally, then. Before we take some questions on a few more practical ideas.

Some of us want to teach in environments where the teacher and students have different own languages. This was one of the arguments put forward at the start of the talk. For why an English only classroom is the only way to teach. But I don't agree. How can we use the learners' own languages in a multilingual classroom where the teacher and the learners don't share languages? Well, there are a few things.

Firstly, translation tools. Our students probably use translation tools outside of the class. If we're in a multilingual class where the only person that has their particular own language. They can still use translation tools. They're still probably placed not in the classroom. Individual students working in their own particular own language can still take time to reflect on the differences between English, and their own languages. There are still moments in the class where reflection on my own language and English is worthwhile. It might not be a moment where I can share it with other learners in the class because they don't speak my own language. Individual reflection and compare and contrast can still take place.

And in a multilingual classroom where learners and teachers, speak different own languages, there's still a place for reflection on how our own language background might affect our own use of English. Stereotypically, we could think of an issue such as articles, you know, which are very di-difficult to learn in English, I think. If somebody has a different reference to the definite and indefinite in their own language, there's still time for individual reflection in the classroom, sort of multi lingual classroom. Just because learners and teachers might speak different languages. I don't think that means the own language use is impossible, or invalid. I think the three things on the screen there are all legitimate for individual learns to do in a classroom.

Moving on. Some of us in this way now might be in a situation where we as teachers don't use, don't speak the language of our learners. The learners themselves might share language, but the teacher speaks something different. Why happen is that? Because as you can see on the screen the first three points the same students use translation tools. Language people on this occasion they can share their reflections with their colleagues, the students can reflect on the way their own language background might affect their using. Again, sharing the information, this time with their colleagues. However, I guess this depends to some extent on issues of trust between teachers and students that students stay on task. On the bottom there. If learners share an old language teacher might speak, it seems to me at least to make boundary work possible.

Maybe that's just in task preparation. Maybe that's just in understanding what the task requires, or maybe that's him working out what kind of English they want to speak and preparing it or thinking it through their own language, and then working through in English.

So, in a language where they're only… in a classroom where the language is shared between learners, even if the teacher doesn't speak that language and group work can take place in the discussion of tasks. Students can work through instructions by themselves, they can work through the language they want to speak by themselves, working through first in their own language and then moving into English.

So, it's easy to speak the language of the learners, there's still a place for language, I think.

And then, in a situation where I guess many, many people in this webinar are working, where the teacher and the learners do share their own language. There are lots and lots of possibilities.

Here we go. These are taken from my own experience, and also from the work of Philip Mckernon. he's got an excellent book in this area.

First of all, if we're in a situation where we speak the language of the learners the learners speak their own language. We might sandwich… sandwich language. We might insert own English translation into the discourse, and again from my English term and my start in English throw in the own language to translate and clarify and move back into English, very very quickly. Code switching, if you like, or translanguaging to use the more contemporary approach. So, that's something sandwiching might be a possibility in the language classroom. And that, of course, is something that people do outside the classroom in their everyday communication.

And this is an important point.

When it comes to own language use again to reiterate the point made earlier, we're not talking about getting rid of English in the classroom. We're not talking about classes being overwhelmingly in the own language, but we still need a lot of English language input and output and interaction.

So, what are we talking about without language, maybe we're actually talking about language moments when you're shown in the classroom, there's a place for some own language use… own language use that supports the use of English. Maybe task preparation individually and peer help. Before the task or activity during a task or an activity or reflection after a task or activity. Think of for example a speaking activity that you're wanting your learners to engage in… in English. Maybe there's a place for the learners to think through, to rehearse, to work it out in their own language beforehand. Or maybe their speaking activity communication breaks down. And the activity starts to fizzle, it starts to fall to pieces. Maybe it can be repaired and brought together through the own language, and then continue in English again. To say don't use the own language when communication English was broken down seems to me to limit the class.

And finally taking our speaking activity or fun time speaking activity goes quite well. And maybe the learners could get something out of reflecting on other things they could have done in the task, and maybe that could take place in their own language. So we could talk about own language moments before, during, or after tasks that could be with speaking activities, working with texts, focusing on language, talking about learning and developing intercultural awareness.

And of course, there's this kind of thing, the previous two points and reaching in other language moments, that's in the interaction in the moment and actual classroom

teaching. But there are other things we can do. You know, language classrooms wall displays useful classroom language, false friends cognates between English, and the learners language essential subject language if we're dealing in clue, or task based situation. Own language annotations of English language posters and all these sorts of things, certainly, in my experience of working with migrant children to the United Kingdom, who really have quite limited English, when they join mainstream English, English school classes. The idea wall displays, which are largely in English with English own language annotation so the students can manage and be socialized into how classes run, that's been really important. The idea of such children, not being able to use their own language in their learning, just seems to limit their grading.

So this is the end, you might be relieved. At one of the classroom activities might we think of finding a dictionary use of course on language translation tools.

And I think what's interesting here is not just using one language online translation tools to answer questions for shortcuts. They can be used in more creative ways. Maybe we all know the online translation tools work of algorithms. We know that if we type in a piece of discourse what comes back through the translation sometimes doesn't quite work. It sounds a bit awkward. So, this is one of online translations was can be used, so the students can improve spot the flaws in what translation comes through, make it more coherent, make it precisely what they're trying to say. Students might develop their own language focused glossaries develop their own bilingual notebooks, using the learners on language.

A very useful activity is the idea of writing subtitles or something in English and write subtitles into the own language. Or watch something in the own language and write subtitles in English.

And this is quite nice, isn't it? It's almost translation but it's asking for deep engagement in the language and, finally, this is robustness to find the nuances to find the connotations, and to get the grammar just right and sometimes limited translation can really push students into areas or understanding language that they might not be wanting to go into otherwise. Translating for others, for example.

And here we have a short text translation. Short the text translation. We often think of translations and product Have we got it right at the end. And that's of course important, because your text translation tools for the process, it helps us encourage what's going on, trying to work through how you want to say things. What precisely is just the original English main. How can we say that in our own language or precisely doesn't do we say our own language, how can we make that closer representation of the feeling and the nuance as well as the grammar in English?

That's not cool for grammar translation. that's not a call for more lessons to return to translation, focus on forms all the time. just small activities that draw learners' own languages.

So, what have we done today, introduced the background to the emergence of English only teaching? I've noted that in current times English only teaching has been challenged because we know that own language using takes place. And we know that we're living in a multilingual world.

We've looked at some of the reasons that were put forward for English only teaching that we've looked at, host of reasons, which suggested the use of the own language is useful.

We've had a look at pedagogic functions of own language use. the idea that it's used to present language, or to support the presentation of language. This used to help us organize the classroom, and it's used for social reasons.

We've looked at a little bit of data suggests that own language use is very very common in our profession that if you're somebody that uses the own language, you're not alone.

The question we have, how can we talk about it.

We've looked at ways that teachers might use the learners' own language. We've looked at how learners might use their own language. And we've looked at three different kinds of scenarios or classrooms where the nobody in the classroom speaks the same own language, where the teacher speaks a different language to the learners, or where the teacher and learners, all speak the same old language, only for a few different kinds of activities.

The key argument is not that should… we should return to the days when the only language completely dominates by English classrooms. The key argument is, we still need to use an awful lot of English in our classrooms, but in what ways can use as their own language support that.

Maybe we need to think of moments, or activities that draw on their own language, so that we don't ban the own language in classrooms altogether. we just use it as and when appropriate.

That leaves us with the questions. What do we mean like as and when appropriate, what is appropriate language use? researchers can think about this question but it seems to me, very important that teachers need to think through the issues for themselves. You know your classrooms, you know the learners, you know the aims and goals of the class, much better than anybody else. I think what's important is not only to understand when the own language is used in your classroom, but to try and think through why, when is it successful when is it constructive when is it useful. And when is it just because the learners are tired today. They're not going to speak in English. We need to try and think through on principles. It's difficult to think through our principles. If we don't talk to people, I suppose, Steve introduced the talk this idea that English language teaching as a profession doesn't really talk about own language use enough is problematic, we need to share a good practice. We need to find out what others do. And think. "Yes, I agree I could do that."

We need to find out what our learners. Think what all learners want.

There's a lot of arguments saying learners want English only classes. But that's very broadly, when push comes to shove when we're actually in the thick of the lesson to learn is really really never want to use their own language, something that we need to investigate more, but I doubt it.

we need to think through the use of the learners own language with regard to the learner' age, and then level of proficiency. Clearly, our answers to whether we should use the own language or not or how much and how often why would change dependent on

the learners age, and their proficiency in English. As said in the survey results, many teachers, reduce the amount of own language use is known as become more efficient.

There's an awful lot of references in this talk, but one of them. You can see at the bottom of that screen, Hall and Jeanne Cook own language use in Teaching, Learning videotapes are always at the bottom, that's available on the British Council website. I think the link to that will be posted at the end of this.

Now, I think there's over to questions. Thank you for listening to me go on. Paul.

Moderator: Graham. So, I am able ot hear myself. I need to mute. Yes, nice work. I could make it through. Yes, thanks so I could just tell myself, your speakers, I think the thank you notes what's great is I think there's a lot of really good kind of common sense. Advice backed up by some very extensive research I think in a really very interesting for everyone watching to…. to take away. Perhaps reconsider. In some cases, that teaching, perhaps, we have had lots of questions. And I've been sort of going through them.

I'd like to kind of start with a question from Milat. Apologies if the pronunciation of your name isn't… isn't correct, or that they say learners need to think in L2. So they need to use, L2 all the time. So if we use L1 in class learners might get away from leaving a sphere. What do you think about that?

Graham: Okay. Okay, thanks for that. I think that's a that's a really interesting question. And I've got all sorts of responses. I do wonder. Over time, I do quite wonder what that means. Actually, if, when I was learning a language or when you were learning a language, at what point did your thinking switch from thinking in your own language to thinking in English. I obviously at high levels of proficiency we want students to be able to use language fluently and quickly and there will come a time where, where their thinking switches into English class. And I wouldn't argue against that I think the point I'm trying to make is, if we tell beginner students think in English, are we really saying something that's realistic, or will be really replicating what our minds processes genuinely do? Are we really helping them respond quickly? Is that what you do when you go to another country and use a language that you're not necessarily too proficient in? it's not it's not what I do. as a beginner in many languages, I often times going to a show by often thinking through what is it I want to say. I think it through, I will work it out, and then I go and do it and the interactions more successful. if I walk into, uhm, into a shop in another country and try and speak a new language which I don't work very well, and I haven't rehearsed it first. I haven't thought it through. Nothing happens. So, I'm not arguing that ultimately students should be trying to automatize English. All I'm suggesting is at some stage there's probably a use for having elements of thinking things through in your own language to help low level students use English more effectively.

Now, the second part of the question is, - if we allow language using class does not discourage them from using English and I think that, again, that's a that's a really valid point and it's something that is mentioned by teachers a lot. And I think this comes down to us as teachers, try to think through why we would use the own language. If we enable facilitate or just allow students to use their own language at any point in the lesson, when they're tired when they really can't be engaged with English, I think that can lead to problems. If however we can think of the principles or principles, the use of the language we use their language at this point in the lesson. No other points but at this point in the

lesson. Then I think students can be kind of socialized can understand that. The language is here, but not here. I don't think that necessarily just encourages in a complete lack of English in the room. So, for example, if at the end of the class, I want to give out homework. If it's understood that I might give out homework, through the own language to ensure that all the learners in the class will understand the task, and will do it. To me, that seems a valid point. And it seems that there's some principle behind the idea of using the old language to give out homework.

If, however, I just say okay speak the own languages, Friday afternoon we're all tired. Yes, I think that's problematic so don't say there's a principle there. So, I suppose what I'm trying to suggest, so towards the end of the talk is, if we can establish, when we want to allow the learners will use their language ourselves. And if that's clear with the learners as well. I think one that leads to more effective teaching we know why we're doing it. We know why it might be effective, and to the learners to understand this, some points in the lesson were actually using the language use will be effective to help them learn. There's other points where actually no, it's not right. So, I think it's up to us as teachers to think through why we want to use the language, and when and communicate that to the learners. And that might stop them just saying, Okay, I'm never going to speak English because anything goes. I'm not arguing for anything goes in the classroom. I'm arguing for kind of principled use their own language. Is it helpful?

Moderator: It does not say answers, probably the next two questions. I had lined up. I mean, I'll say them anyway. You can add them if you want a minute, this is more around mixed ability classes, and using L1. This is from Again, apologies for the pronunciation play Baisakhi, and learners' assumptions or their own assumptions about use no one again I think you've kind of covered that in, in suggesting the teacher is, is proactive I think in communicating to the learners about why they're using l one in certain contexts. When they're expected, or when it's, it's okay and why it's useful. I think this was more around mixed ability classes, and also, perhaps, where students feel that by using the URL or overly using L2 It might be perceived by students who have a slightly stronger in the classes as a weakness. But again, I think that's something that you have kind of covered as long as the teachers is communicating and if you want to sort of add something or anything.

Graham: I think that's really just the interesting point. I hope it doesn't come across as playing with… with words and being a pedantic is what we mean by overly overly using the first language, of course, if the suggestion is that different learners in the mixed ability class will use their own language to different levels. Now that's, that's not quite the same as overly using own language. Maybe it's appropriate for different learners at different levels within the class.

However, that still does leave the issue that was raised about what happens if the more able learners more proficient learners look down as they were on those using the online which is more. I think that there's various ways to deal with that, all of which have advantages and disadvantages. there is of course the idea that we can draw on the more efficient learners to scaffold and support the less proficient learners. As you said, Well, I think the idea that we…the teachers and learners understand when and why their own language might be used to for a constructive that supports the use of English. I think that

goes some way to, to addressing it. And even more proficient learners would surely see that the ability to navigate and negotiate a breakdown in communication in the classroom, through use of the own language will help everybody in the long term. and more efficient learners can always learn less provisioning learners. Even if it's reflection on why learners are using the two languages in different ways there are things to be taken from that, I think, you know. I don't, I don't think we can get into a situation whereby more provisioners just say, “Well, I can't learn anything from the old language because I'm past that now.” If we're in a mixed ability class we have to try and draw on all the language in the class to help learning for all the students.

Moderator: Yeah. Perfect. That helps answer the question by Shocky. And also, apologies again. Okay, I mean, obviously, what we're looking at a moment in the context, a lot of people are working in his teaching online. uhm… So, it's, I think naturally. We're going to be some questions coming up for that and how perhaps just this kind of work on using one translates perhaps to online teaching, and I realized it's probably quite another. for approximately two to three months, much research into this. Uhm.. And it's, I suppose, really… it's just to kind of get a feel for what you think around how this applies in an online classroom, you know, particularly perhaps where you've got virtual classrooms or maybe with multilingual participants as you as you touched on earlier, and just sort of thoughts on that.

Graham: Yeah, thanks. I'm not sure that the… I'm not sure that the issues are significantly different online to face to face. I think that there's so many ways that we might teach online on the live interactions if we're lucky enough to be able to set up teaching through zoom or Google Hangouts, or what have you, in which case you know the issues in the question, or the there's the asynchronous communication that might be going on where… where the burden working it might help.

And there, there isn't any, any research that I know yet in this area. And so, I'm talking slightly off the top of my head, but I do think that, that sounds terrible, language use is language use. And if we come to common understandings, in a face to face classroom or in an online environment, about how own language use might be used. Then, it seems to me that the kind of reasons for using learners’ own language remain the same and remain valid if the learner is. For example, in the setting of… If there's a technical problem in the in the way that the… the online classes is running, if, if somebody doesn't know how to switch on their microphone, if somebody just lost the connection. These are the kind of organizational practice that's the same as handing out tests handing other races. All we say that we would turn around to students and organize and manage our classroom Only in English. If they don't know how to switch on the mic. it seems to me it seems that the kind of organization in the classroom management practice online, more or less the same. If there's haste in managing in class, face to face the same issues are there, if we're managing the class online. If the learners uhm Struggling to, to understand the language content or so they're struggling to understand the vocabulary or the grammar focus or, or participating in the communicative task online, I don't necessarily see the issues are different in terms of own language use. If there's a place for language use face to face in task preparation in this place online. in some ways, I think, online might make on

language use or someone's own language use activities and slightly more accessible. Because if you are inline you go instant access to translation tools and things like that.

Uhm… Yeah, I don't know that I've said anything revolutionary in that answer. I just think that interaction will still be largely in English, but the old language can be used to facilitate. Now, again the kind of things I was saying if if students will speak different languages, Take a minute for them to reflect on their individual situations and the way their own language reflects to English, that can still be that can still be done, I think. I don't see a particularly significant difference in the key issues that are dependent.

Moderator: Yeah, thank you. I mean it's just, yeah, it's a challenging kind of go on teaching online versus apply online something you know cover that and obviously you know when we're in a situation where there's a lot of unknown unknowns which... But I think you know the simple you know answer…

Graham: The simple answer does this apply online for me is, yes. The case is the same simple answer.

Moderator: okay, That's good enough for me.

Uhm... Okay. Question from Jessica, Barcelona. Question is, the multilingual turn is, do you think this is actually filtering through to teacher training in her daughter's experience. The secondary school in Barcelona. The old languages used more teachers level of competence competence, confidence, and then based on… on pedagogical principles.

Thank you for the question. Jessica in Barcelona. And I think, I think that's a tourist in the talk that that was what I was trying to say, I think.

I think there is so much over language use taking place.

Some of it is principled and teachers have thought it through and researchers have researched it.

And some of it isn't… isn't. And I think problem we have is, if we don't talk about this as a profession. Then we don't know what's going on from that we don't know what might be good practice. And from that, we don't know what practices might be avoided. So I think that's the discussion of own language use in teacher training and teacher education. And I think that's problematic. And I suppose, the less we talk about it, the more the possibility that we just kind of the own language seeps into the classroom and we don't really know why. And I do think, whilst different contexts will lead to different kinds of practices.

Teachers need to be given space to be given prompts we as teachers need the opportunity to find out what might be good principles what might be good practices, and then to think whether they're applicable to our own context and in the absence of that kind of profession wide conversation, which is led by teacher training which is led by teacher education, we're all kind of left. Just doing our own thing and not quite, being sure whether it works or not sure whether it's the right thing to do. And the more we can talk to each other through teacher training and teacher education, the better but at the moment I'm I don't feel that really happens.

And obviously, many people work in different contexts and know much more about teacher training and education in their own context and I can.

When I think the point that Jessica might be making that this isn't something that's happening but we're not working as a profession to help teachers and support teachers in our training. Think about it. I think that's valid.

Great.

It's good outside.

Okay, so say this should be the last question, time for actually, but it's flips it on its head a little bit this is from a question from Halima. She says that she thinks he's overusing a one class finds that she is obliged to use it because she has a limited amount of time, a large, large number of students in class struggle to learn English. So, the question is how can she must be reduced to one in class and encourage students to use more.

Moderator: The last question to cover. I think that's interesting question. I wonder if the answer to that is to try and work out which parts of the class will the use of the learners own language be most effective in, and then try to limit it into those parts and try and get the students to understand that.

Graham: So, if alternatively think, how can English be maximized. And what can the own language use be used for to do that so if, if the students aren't speaking enough English who aren't using English enough in the class.

Then think what task could get the students to use English communicative tasks. Fill information gaps, whatever.

If we give them the task unprepared. Will they just use their own language because they don't really have an English. Or maybe we could use the English language in a focused way. Prepare the task rehearse the task translated get ready for the task into English in a way that they will then feel confident to use English a little bit more so in other words, try and use the own language in ways which prepare for English language use in the classroom work out what the principles are, when you want the students to speak English, but when it would be okay for them, or yourself in visitation not to speak English, but in ways that will prepare them for other parts of the class classroom interaction. So, I guess, it goes back to the idea of trying to think through the principles and when will the students whose English be most important. How will they use the learners own language support that, if that makes sense.

It makes perfect sense.

Excellent Raymond thank you so much for all of your questions there are lots and lots of questions I do apologize to anyone who asked a question and disappointed that it wasn't answered hopefully with the expense bonuses agreement, provided.

Some are part of your question has been answered so thank you so much for that. And also, the presentation, most enjoyable and very very useful.

Moderator: Thank you for that.

Graham: Thank you to my co-hosts.

Moderator: Steve who have been diligently managing the QA questions for us to as well. I'm just going to the point that has information.

Some of you might be asking about in terms of certificates. As you can see there.

Hopefully on your screens. Yes. You got four ways to be a certificate. The link will be shared at the end of the webinar will be on the next slide. It's also going to be available to download on teaching English after the webinar. There's the link there I'll just read it

out. For those of you who are using screen readers, as HTTP s colon, forward slash forward slash www dot teaching english.org.uk, forward slash article, forward slash own dash language dash, dash, dash dash, dash y dash, dash. How long URL, and you will also get a thank you email, tomorrow. Thank you for attending and in that email will be links to the certificates to the recording, and also to the presentation, download the PDF. There is a survey we do have a survey. Please do fill that in. It's very very useful for us to see your kind of feedback. And also, there are questions they're asking you about things that you would like to see webinars. In the future, which is what kind of guides, a lot of what we do on the site in terms of our webinars and what we do to try to support teachers, and particularly moment and teach educators, obviously.

Okay, just instructions there for the certificates, you'll need to use either Google Chrome, Microsoft Edge, or Internet Explorer or Safari on a Mac. Don't use Firefox, it does work. For some reason, why do why, and also make sure you use a laptop or desktop computer, because you won't be able to edit it, if you open the link on a mobile device or tablet. You will see when you open up it'll say type name and surname that's where you need to type your name, surname. So delete the type name and surname, and type in your name and either download it, or save it. After you've typed your name and then you'll be able to do what you need to do with it.

I did say I was going to give you the link at the end. That's the third one down. As I said, the recording and presentation will be available around 24 hours.

I say that it will be later today to see the recording and the slides.

We also have a lot of resources at the moment to support teachers and teacher educators in the COVID-19 crisis, there's a link there below that you can access

that will be for some information about our previous webinars, articles, and remote Teaching Tips blog posts etc etc. And there's a link to the certificate, and just realizing that these links tend to be clickable. if you're watching. So, I will send this to you in the thank you email.

That's the survey, it's surveymonkey.com, forward slash, forward slash g dash, hold the links in the chat on the q&a active so you can find those.

Finally, the screen home guide cook. That's the link to their location, their own language use in ELT exploring Google classes.

You can download that teach teaching English website free of charge. And also, the publication could use a multi lingual approaches. Moving from theory to practice into other resource strategies, activities, or projects.

And again, that is free to download from the teacher English website.

Okay, as I say, these links might not be clickable for you watching this, click on the slides.

I will fix that next time but I will also send you a copy of this PowerPoint is a thank you message, so that you've got all the links there so please be patient and you will receive this in the next 24 hours.

Okay, so I think that's pretty much it from me. It's just for me to say thank you very much to pentagram again for joining us.

Thank you for taking time out of your busy schedule.

Some tips and advice

was used in the language classroom, why when and how to thank you and hopefully see you soon. And Steve, thank you, both as well. And thanks everyone for joining us. I hope it was useful.

I'm sure you will have, and we look forward to seeing you at our next webinar, which is to be confirmed. But certainly on the 17th of June I think we will be having one, or possibly one before. Inclusion organized. Okay. Thanks everyone. And see you next time. Goodbye.