

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ



10 • 2025

ENGLISH

中文

DEUTSCH

FRANÇAIS

ESPAÑOL

日本語

ТЕМА НОМЕРА:

ПОДГОТОВКА СОВРЕМЕННОГО
УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

С НАСТУПАЮЩИМ 2026 ГОДОМ!

Дорогие читатели, авторы и друзья журнала!

Поздравляем вас с наступающим 2026 годом!
Желаем вам здоровья, вдохновения, творчества, профессиональных успехов!
Пусть счастье, благополучие и мир войдут в каждый дом!

Редакция получила необычный, но очень приятный подарок – новогоднюю песню от нашего автора и друга журнала Михаила Львовича Лазарева. С удовольствием делимся ею с вами! Приглашаем в дружный хоровод! И пусть снег искрится, весело мчится тройка, а мечты сбываются!

РУССКАЯ НОВОГОДНЯЯ хоровод вокруг елки

Музыка и слова М. Лазарева, 2025 г.

Новый год, Новый год
К нам с подарками идет,
К нам с подарками идет Новый год!
Новый год, Новый год –
Это жизни новый взлет,
Это нашей жизни новый взлет.

Припев:

Сверкают льдинки, летят снежинки.
И снегом бело-бело-белым порошит.
И снег искрится, а тройка мчится.
Сам Дед Мороз к нам со Снегурочкой спешит.

Новый год, Новый год –
Любит праздновать народ!
Со времен Петра – встречать Новый год!
В Новый год счастлив тот,
У кого душа поет,
У кого внутри душа поет.

Припев:

Пробьют куранты, и музыканты
Нам свои песни будут звонко распевать.
И все как дети под песни эти
Мы до рассвета будем петь и танцевать.

Встанем все в хоровод,
Провожая Старый год,
Провожая навсегда Старый год!
Пусть печаль с ним уйдет –
Наступает Новый год,
Самый мирный на планете год!

Припев:

Шумят хлопушки, и до макушки
Одеты елочки в свой праздничный наряд.
Сияют лица, и всем не спится,
И в небе звезды новогодние горят.
Шумят хлопушки, и до макушки
Одеты елочки в свой праздничный наряд.
Сияют лица, и всем не спится,
И в небе звезды новогодние горят.
И Новый год с надеждой ждут и стар и млад!

Слышишь, кто-то к нам идет, это Новый год...

Запись песни,
минусовка
и ноты –
на сайте iyash.ru:





№10–2025

Научно-методический журнал

Выходит 10 раз в год

Основан в 1934 году

Учредитель:

ЗАО «РЕЛОД»

Главный редактор:

И. П. Твердохлебова

Редакционная коллегия:

Д. К. Бартош, Н. В. Барышников,

С. М. Кашук, А. А. Колесников,

В. П. Кузовлев, Л. Т. Нечаева,

З. Н. Никитенко, И. Ю. Павловская,

Л. Ш. Рахимбекова, Н. А. Рунгш,

В. В. Сафонова, П. В. Сысоев, Е. Г. Тарева,

И. П. Твердохлебова, С. Н. Уласевич

Ведущий редактор:

Е. О. Зосимова

Редактор-корректор:

Н. Н. Комиссарова

Дизайн и верстка:

Pozolotin's ArtDesign

Подписано в печать 10.12.25

Формат 170 × 240 1/16.

Бумага офс. №1. Цифровая печать.

Усл.-печ. л. 7,8.

Тираж 1000 экз. Заказ 5060

Адрес редакции:

107045, Москва, Пушкин пер., д. 17.

Редакция журнала

«Иностранные языки в школе»

Тел.: 8 (495) 787-17-74, доб. 106

Сайт: www.iyash.ru

E-mail: iyash@reloд.ru

Отпечатано в соответствии
с предоставленными материалами
в АО «Первая образцовая типография»,
филиал «Чеховский печатный двор»

142300, Московская область,

г. Чехов, ул. Полиграфистов, д. 1

Сайт: www.chpd.ru

E-mail: sales@chpd.ru

Тел.: 8 (499) 270-73-59

Редакция не несет ответственности
за содержание публикуемых рекламных
объявлений. Мнение редакции может
не совпадать с мнением авторов.

© «Иностранные языки в школе», 2025

ОТ РЕДАКЦИИ

Твердохлебова И. П.

Актуальные аспекты подготовки учителя иностранного языка
и приоритеты его профессионального саморазвития..... 2

ТЕОРИЯ/МЕТОДИКА

Методика

Бердичевский А. Л.

Проблемы подготовки современного учителя
иностранного языка..... 7

Трубицина О. И., Мартыненко Л. Г., Юдина Т. В.

Подготовка современного учителя иностранного языка
в условиях интеграции дополнительного профессионального
и высшего образования..... 13

В порядке обсуждения

Комарова Э. П., Орлова Г. В.

Формирование конструктивно-профессиональной
пассионарности будущего педагога в современных реалиях..... 19

ПРАКТИКА/ОПЫТ

Из опыта школы

Балакина Н. О.

Разработка урока английского языка и сопутствующих
дидактических материалов по научно-публицистическому
тексту «Високосный год»..... 27

Буйенок Ю. А., Денисова В. А.

Использование метода фониксов (Phonics)
при обучении чтению и фонетике на уроке
английского языка в начальной школе..... 37

Чориева Ш. Т.

Графические органайзеры «Лестница» и «Мельница»
в формировании коммуникативной компетенции..... 43

Внеклассная работа

Хованова С. Ю.

Педагогическая фасилитация при обучении английскому
языку в условиях дополнительного образования..... 49

Из опыта вуза

Попова М. И., Парникова Г. М.

Использование визуализации на занятиях
по домашнему чтению у будущих учителей английского
языка в Республике Саха (Якутия)..... 56

Шалимова Н. С.

Библиотерапия как способ преодоления кризисных состояний
человека: из опыта организации элективного курса..... 63

Фогель Д. А., Оберемко О. Г.

Возможность применения интернет-мемов
для формирования фонетических навыков иностранного
(французского) языка и социокультурной компетенции..... 69

ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Из опыта повышения квалификации

Струкова А. А.

Учитель и тренер: особенности преподавания в рамках
интенсивной подготовки школьников к олимпиадам
по иностранному языку (на материале итальянского языка)..... 74

Консультации

Курасовская Ю. Б., Титова О. А.

К вопросу о подготовке участников ВсОШ по АЯ
к выполнению интегрированных заданий
на понимание устного и письменного текстов..... 79

ИНФОРМИРУЕМ ЧИТАТЕЛЯ

Обзоры и рецензии

Перевёрткина М. С., Корнев А. А.

«Золотой круг» Н. В. Барышникова:
культура исследовательского общения
и педагогическое мастерство в лицах, диалогах и судьбах..... 88

ТЕМАТИЧЕСКИЙ УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ ЗА 2025 ГОД

91

АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ПРИОРИТЕТЫ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ

ДОРОГИЕ ЧИТАТЕЛИ!

В заключительном выпуске журнала 2025 года тема определения актуальных аспектов подготовки современного учителя иностранного языка выбрана нами в качестве фокусной по ряду причин. В какой-то степени нам хотелось бы подвести некоторые итоги публикаций авторов журнала по данной теме за прошедший год. Помимо этого, нам действительно хочется найти ответы на ряд важных вопросов. Какие ключевые компетенции подготовки учителя иностранного языка должны стать приоритетными в завершении первой четверти XXI века? Как обеспечить развитие управленческих умений организовывать учебный процесс с использованием лично-ориентированных и коммуникативных подходов, при этом поддерживая творческую активность и исследовательскую мотивацию учащихся? И наконец, каким образом педагог может успешно интегрировать современные педагогические технологии и психолого-педагогическую компетентность, чтобы помочь ученикам применять иностранный язык в реальных жизненных ситуациях? Безусловно, ответы на эти вопросы задают вектор современной подготовки, основанной на развитии профессионализма, цифровой грамотности и междисциплинарности, что призвано обеспечить всестороннюю подготовку учителя к эффективному обучению в быстро меняющемся образовательном пространстве и способствовать развитию необходимой гибкости его методического мышления.

Но также в современной системе подготовки учителя иностранного языка в условиях возрастающих требований к профессиональной компетентности педагогов нельзя не учитывать первостепенную важность владения языками. Данный аспект был отмечен на конференции «Сбера» *Artificial Intelligence Journey 2025*, посвященной искусственному интеллекту: по словам В. В. Путина, «знание иностранного языка рассматривается как средство погружения в иную культурную среду, позволяющее прожить "еще одну жизнь"». Такая позиция президента подчеркивает, что изучение языка выходит далеко за рамки бытового или профессионального использования, представляя собой понимание тонких культурных нюансов, недоступных при простом переводе: «Что такое изучение иностранного языка? Это не только использование его в быту либо в производственной деятельности. Нужно, чтобы молодой человек понял, что знание иностранного языка погружает как бы совсем в другой мир, дает возможность прожить еще одну жизнь. Одно дело прочитать, скажем, "Войну и мир" в подлиннике, а другое дело — в переводе. Тем более это касается поэзии. Одно дело Гейне, допустим, читать в переводе, даже очень хорошем, а другое дело — в подлиннике. Нюансов столько много, а стопроцентного перевода быть не может, это невозможно, потому что не передать тонкости того, о чем говорит автор. А когда знаешь язык, погружаешься в эти тонкости, понимаешь, хотя бы

отчасти начинаешь понимать, душу носителя языка, душу этой культуры. И вот это огромная гуманитарная ценность»¹. Президент акцентировал внимание на вызовах образовательной системы: необходимость разработки методов обучения, которые бы стимулировали самостоятельное мышление учащихся и эффективное использование возможностей искусственного интеллекта. Он призвал к совместным усилиям министерств просвещения и науки, а также педагогов, предлагая обучение не только иностранным языкам, но шахматам и математике для тренировки умственных способностей будущего поколения. Таким образом, важнейшими направлениями в подготовке будущего учителя выступают развитие ключевых компетенций, необходимых для самостоятельной учебной и профессиональной деятельности, конструктивного взаимодействия в группе, а также овладение технологиями разумного применения инструментов ИИ и их интеграции в лингвообразовательные практики, в том числе для контроля и объективной оценки образовательных достижений. Включение цифровых инструментов и инновационных методов обучения позволят соответствовать потребностям современного поколения школьников и студентов, что обеспечит конкурентоспособность выпускников на рынке труда.

¹ Стенограмма X Международной конференции по искусственному интеллекту и машинному обучению Artificial Intelligence Journey 2025 – «Путешествие в мир искусственного интеллекта», <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/78498>

На страницах нового выпуска нашего журнала в центре предлагаемых вниманию читателя статей также оказывается рассмотрение проблемы комплексного формирования профессиональных навыков, включающих методическую грамотность, педагогическую культуру и педагогическую гибкость, которые обеспечивают успешную организацию учебного процесса. В рубрике «Теория | Методика» профессор **А. Л. Бердичевский** отмечает, что задачи профессиональной подготовки будущих учителей в вузах требуют оптимизации и соответствия социально-экономическим нуждам, и предлагает модель компетенций на основе тезауруса специальности, построенного с учетом ключевых сфер деятельности учителя иностранного языка. Авторский коллектив из Герценовского педагогического университета — **О. И. Трубицина, Л. Г. Мартыненко и Т. В. Юдина** — подробно рассматривают назревшую необходимость подготовки современного учителя иностранного языка в условиях интеграции дополнительного профессионального и традиционного высшего образования. Успешный педагог не только владеет современными педагогическими технологиями и методиками, но и активно внедряет личностно-ориентированные, деятельностные и коммуникативные подходы, способствующие развитию творческого мышления и исследовательской активности учащихся. В порядке обсуждения предлагаем нашему читателю познакомиться с философско-исследовательской статьей авторов **Э. П. Комаровой и Г. В. Орловой**, которые, обращаясь к трудам основоположника теории пассионарности Л. Н. Гумилёва, оперируют понятием педагогической пассионарности и отстаивают необходимость формирования конструктивно-профессиональной пассионарности будущего педагога в сегодняшних реалиях.

Современные тенденции языкового образования требуют от практикующих учителей дополнительных способностей по проектированию и составлению образовательных программ в сотрудничестве с заказчиками/потребителями/экспертами; разработке учебно-дидактических материалов к учебным курсам/занятиям; онлайн-созданию дизайна учебных курсов (подбирать обучающую платформу, оформлять изображения или анимацию); требуют находить вариативные технологии для решения конкретных задач обучения и развития (включая игровые технологии). В рубрике «Практика | Опыт» мы публикуем статьи авторов, практические навыки которых могут пригодиться

в работе многим учителям школ и средних профессиональных училищ. Школьный учитель из Карелии **Н. О. Балакина** представляет сценарий и разработки сопутствующих материалов к уроку по работе с научно-публицистическим текстом в рамках модуля «Наука». Опытом активного использования метода фоников при обучении детей фонетике и чтению на уроке английского языка в начальной школе делятся преподаватели частного языкового центра **Ю. А. Буйненок** и **В. А. Денисова**. Оригинальный способ использования графических органайзеров для поэтапного формирования коммуникативной компетенции представляет автор из Узбекистана **Ш. Т. Чориева**. Руководителей языковых студий, а также учителей, связанных с организацией внеклассной деятельности школьников в клубах иностранного языка, может заинтересовать тема педагогической фасилитации мотивации учащихся в условиях дополнительного образования, представленная в статье автора **С. Ю. Ховановой**. Практический опыт высшей школы по обучению студентов чтению и работе с литературными текстами представляют авторы из двух университетов: педагоги Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова **М. И. Попова** и **Г. М. Парникова** анализируют возможности приема визуализации на занятиях по домашнему чтению у будущих учителей английского языка в республике Саха (Якутия), а профессор кафедры английской филологии Института иностранных языков МГПУ **Н. С. Шалимова** описывает методы и приемы библиотерапии как инновационной технологии работы с художественными текстами, посвященными проблеме взросления героя-подростка, в целях решения комплексной задачи — формирования читательской компетенции и нравственного воспитания обучающихся средствами современной литературы. Статья авторов **Д. А. Фогеля** и **О. Г. Оберемко** из Высшей школы социальных наук НГЛУ им. Н. А. Добролюбова (Нижний Новгород) посвящена исследованию применения интернет-мемов в качестве лингводидактического ресурса при обучении франкоязычному произношению и формированию социокультурной компетенции обучающихся.

Образовательные стандарты сегодня ставят перед педагогом задачи применения проектно-исследовательских методов, стимулирующих познавательную и речевую активность обучающихся, а также планирования учебного процесса с учетом межпредметных связей и разнообразных форм контроля. Прекрасную возможность для этого предоставляет Всероссийская олимпиада школьников (ВсОШ) по иностранным языкам — как в плане подготовки кадров учителей, так и в плане подготовки участников. Особенности интенсивной программы подготовки школьников к ВсОШ по итальянскому языку на базе ведущего лингвистического университета МГЛУ анализирует **А. А. Струкова**, отмечая, что роль учителя максимально раскрывается в дополнительной профессиональной функции и активном взаимодействии по модели «тренер — команда». Консультацию по вопросам подготовки участников ВсОШ по английскому языку к выполнению интегрированных заданий на понимание устных и письменных текстов дают опытные эксперты **Ю. Б. Курасовская** (МГУ имени М. В. Ломоносова) и **О. А. Титова** (ИИЯ МГПУ).

Публикации авторов выпуска наглядно демонстрируют, что подготовка современного учителя иностранного языка строится на синергии теоретических знаний в области лингводидактики, психологии, педагогики и практического педагогического опыта. (*NB!* Мы не рассматриваем аспекты нормативно-правового обеспечения образовательного процесса, хотя они играют существенную роль.) В обобщенном виде рекомендации для педагогов эпохи цифры можно представить через пожелание непрерывного саморазвития

в плане освоения инструментов ИИ для работы над языковым материалом и основными видами иноязычной речевой деятельности, разработке интерактивных тестов и эффективных способов интеграции междисциплинарных связей для стимулирования критического мышления и самостоятельности обучающихся. В качестве рекомендации для самостоятельного развития в профессии следует подчеркнуть важность педагогического взаимодействия с профессиональным сообществом — онлайн или через личное участие в профессиональных объединениях и методических конференциях по инновациям в обучении иностранным языкам. Обмен опытом по технологиям и этике применения ИИ представляется обязательным и неотъемлемым условием повышения квалификации современного специалиста. Такая подготовка обеспечивает соответствие ФГОС и рынку труда, сочетая научную гуманитарную глубину с технологической эффективностью.

Несколько слов об участии журнала «ИЯШ» в научных мероприятиях и академическом взаимодействии в 2025 году. Для нашего научно-методического журнала год был наполнен множеством событий профессионального общения, которые стали знаковыми, и их стоит вспомнить в последний месяц уходящего года. Научные конференции, симпозиумы, научно-практические форумы, лингвометодические школы, круглые столы, состоявшиеся при информационной поддержке и личном участии членов редакционной коллегии «ИЯШ», вызвали интерес педагогической общественности и самым положительным образом повлияли на объединение профессиональных сообществ учителей и преподавателей иностранного языка нашей страны. География была разнообразной: Москва, Санкт-Петербург, Пятигорск, Воронеж, Нижний Новгород, Новосибирск, Томск, Якутск. Отметим, что тесное сотрудничество журнала с научными школами вузов, взаимный поиск идей для актуальных фокусных тем выпусков и стремление редакции поддержать интерес авторов к нашему изданию помогают расширить круг наших подписчиков. А публикации состоявшихся в 2025 году выпусков журнала демонстрируют совпадение по проблематике с содержанием многих из конференций: «Педагогический дискурс: вызовы цифровизации и трансформация образовательных практик» (Москва, ИИЯ МГПУ), «Преподавание иностранного языка, экономики и бизнеса в контексте межкультурного взаимодействия» (Москва, экономический факультет МГУ имени М. В. Ломоносова), «Инновации в обучении иностранным языкам: межкультурное взаимодействие эпох и поколений» (Новосибирск, факультет иностранных языков НГПУ), *30th Jubilee NATE-Russia Conference 'Meeting Challenges And Using Opportunities'* (Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина), «Теория и методика обучения иностранным языкам и культурам в системе лингвистического образования: перспективы развития» (Москва, МГЛУ), «Обучение иностранным языкам: метод и учитель», (Пятигорск, ПГУ), «Иностранные языки в фокусе перемен» (Москва, ВАВТ), «Университет 360: методология фундаментального образования для будущих поколений» (Якутск, Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова), «Иностранные языки в странах Африки и Азии. Актуальные проблемы лингвистики, литературоведения, лингвострановедения и преподавания иностранных языков» (Москва, ИСАА МГУ имени М. В. Ломоносова), «Обучение иностранным языкам — современные проблемы и решения» (Москва, МПГУ), «Интеграция науки и практики в иноязычном образовании» (Санкт-Петербург, РГПУ имени А. И. Герцена), «Проблемы иноязычного образования: традиции, инновации и перспективы» (Воронеж, ВГПУ), IV международная научно-практическая конференция «Обучение иностранным языкам в открытом плюрикультурном пространстве» (Москва, МГУ имени М. В. Ломоносова, факультет иностранных языков и регионоведения).

Наш журнал бережно сохраняет имена выдающихся ученых, которые внесли вклад в становление и развитие отечественной методической науки. Так, доброй традицией и делом чести для журнала стало участие и информационная поддержка таких конференций, как «Шатиловские чтения» в РГПУ имени А. И. Герцена, «Лемпертовские чтения» в Пятигорском государственном университете, Международная научно-практическая конференция имени Е. Н. Солововой в МПГУ. В рубрике «Информируем читателя» настоящего выпуска мы публикуем рецензию молодых ученых **М. С. Перевёрткиной** и **А. А. Коренева** на книгу профессора Н. В. Барышникова «Золотой круг моего общения». Это книга воспоминаний, размышлений и благодарности выдающимся ученым, талантливым педагогам и мудрым наставникам, без которых современная методическая наука была бы совершенно иной. Без сомнения, рецензенты и редакция рекомендуют данное издание для изучения в курсах методики и историографии методической науки и педагогики.

Календарь знаковых событий журнала 2025 года пополнился проведением Всероссийской научно-методической конференции «Пассовские чтения. Методическое наследие профессора Е. И. Пассова в контексте настоящего и будущего российского иноязычного образования»². «Мыслитель, ломающий стереотипы» — так называлась выставка в память о выдающемся ученом и педагоге Ефиме Израилевиче Пассове, организованная редакцией журнала и Образовательной компанией RELOD совместно с представителями Липецкой методической школы Пассова, при поддержке АО «Издательство «Просвещение» и Информационного центра «Библиотека имени К. Д. Ушинского» РАО. Участие журнала «ИЯШ» в крупных региональных, всероссийских и международных академических событиях имеет важную ценность для нашего издания, так как подобный формат общения позволяет получать информацию о наиболее ярких тенденциях развития методической мысли, дает обратную связь по публикациям журнала и создает платформу для просветительской и образовательной деятельности.

В декабре 2025 года Научной педагогической библиотеке им. К. Д. Ушинского РАО исполняется 100 лет. Мы поздравляем всех ее сотрудников и коллектив РАО с этим значимым событием! Желаем, чтобы и в век цифры единственная педагогическая библиотека Европы, которой является Ушинка, продолжила служить хранилищем бесценного мирового наследия, столь важного для учителей!

Приглашаем наших читателей знакомиться с публикациями на страницах журнала, приобщаться к профессиональному общению через академическое взаимодействие на научных форумах и научно-практических конференциях. Это надежный и эффективный способ профессионального саморазвития и повышения квалификации.

Будем сердечно рады новым авторам и читателям «ИЯШ»! Успешного и плодотворного академического сотрудничества в новом 2026 году!

² Подробнее о конференции — на сайте журнала в разделе «Новости»: <https://iyash.ru/novosti-anons/>

Твердохлебова Ирина Петровна, главный редактор журнала «Иностранные языки в школе», канд. пед. наук, доцент.
E-mail: iyash@relod.ru



ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА



Аннотация

Автор статьи констатирует, что наблюдения за речью учителей иностранного языка выявляют дефицит практических навыков при хорошей теоретической подготовке, а именно: слабое использование клише, отсутствие эмоциональности, трудности в адаптации к ученикам и реакции на ошибки. Проблемы профессиональной подготовки будущих учителей в вузах требуют оптимизации и соответствия социально-экономическим нуждам. Необходимы модели компетенций на основе тезауруса специальности: прогнозирование деятельности, анализ ситуаций, определение языковых минимумов. С учетом ключевых сфер деятельности – профессионально-трудовая (уроки, проекты, методика) и социально-культурная (общение, перевод) – современный учитель должен владеть методикой, межкультурной компетенцией, технологиями билингвального обучения, способностью развивать групповую работу и мобильность. Достижение основной цели – формирования межкультурной компетенции – возможно через коммуникативно-, лингво-, литературно-, межкультурно- и учебно-методические компоненты, в том числе дидактические функции языка.



Abstract

PROBLEMS OF PREPARATION OF A MODERN FOREIGN LANGUAGE TEACHER

The author of the article states that observations of foreign language teachers' speech reveal a deficiency in practical skills despite good theoretical preparation, specifically: weak use of clichés, lack of emotionality, difficulties adapting to students behaviour and responding to errors. The problems of future teachers professional training at universities require optimization and alignment with socio-economic needs. Competence models based on the subject's thesaurus are needed: forecasting activities, analyzing situations, determining linguistic minima. Considering key areas of activity – professionally-related (lessons, projects, methodology) and sociocultural (communication, translation) – a modern teacher should master methodology, intercultural competence, bilingual teaching technologies, group work development, and mobility. Achieving the main goal – the formation of intercultural competence – is possible through communicative, linguo-, literary, intercultural, and teaching-methodological components, including didactic functions of language.



Ключевые слова

тезаурус специальности, методическая компетенция, социально-культурная компетенция, лингвометодическая компетенция, литературно-методическая компетенция, учебно-методическая компетенция



Keywords

thesaurus of speciality, methodical competence, socio-cultural competence, linguistic-methodical competence, literary-methodical competence, educational-methodical competence

Наблюдения за речевой деятельностью учителей иностранного языка свидетельствуют о том, что при отличном знании теории языка они в недостаточной мере обладают соответствующими практическими навыками: их речь отличается слабым использованием речевых клише и разговорных формул, в ней почти совершенно отсутствует эмоциональность и экспрессивность, ее обращенность. Учителям, особенно начинающим, бывает сложно строить свою речь адаптивно к конкретной категории учащихся, быстро реагировать на их высказывания, исправлять ошибки, оценивать ответы, спонтанно реагируя на изменение обстановки в классе [5].

Серьезные затруднения подавляющее большинство учителей испытывает в такой сфере деятельности, как педагогическое самосовершенствование. Причины этого исследователи видят в недостатках самой системы обучения иностранному языку в педагогических вузах, среди которых:

- отрыв содержания и организации учебной деятельности от профессиональной направленности обучающихся;
- абсолютизация системного аспекта в преподавании языка;
- изолированное преподавание языковых дисциплин, усвоение отдельных в недостаточной мере подготовленных к применению языковых знаний;
- ориентация на деятельность обучающихся при недостаточном внимании к их личности;
- отсутствие специальной подготовки студентов к педагогическому и профессиональному самосовершенствованию и др.

В связи с этим назрела необходимость в оптимизации системы подготовки современного учителя иностранного языка, т.е. приведении ее в соответствие социально-экономическим потребностям современного общества [1].

В рамках многочисленных дискуссий и предложений в отношении реформы высшей школы в Европе, активизировавшихся в последнее время, подчеркивается, что в качестве первого шага необходимо определить перечень компетенций, которыми должны овладеть будущие специалисты в процессе обучения в вузе, то есть квалификационных языковых требований к специальности определенного профиля. Такие требования могут быть выделены на основе *тезауруса конкретной специальности* — множества умений (компетенций), которыми обучающийся должен овладеть для осуществления профессиональной деятельности. Тезаурус специальности позволяет разработать модели специалистов различного профиля применительно к владению ими иностранным языком [1].

Разработка этих моделей будет включать следующие этапы:

Этап 1. Прогнозирование будущей иноязычной профессиональной деятельности выпускников: выделение коммуникативных сфер общения, в которых она будет протекать (исследование реальной коммуникации на иностранном языке в процессе профессиональной деятельности на основе анализа рабочих мест, международного опыта, а также опроса экспертов), и разработка **профессиональной модели** специалиста.

Этап 2. Выявление, классификация и социально-психологический анализ наиболее типичных коммуникативных макро- и микроситуаций внутри обозначенных выше сфер с учетом комплекса статико-динамических условий общения (партнеров, предмета, места, времени и видов речевой деятельности), а также выделение уровня владения языком специалистами данной категории на основе Европейского языкового портфеля — определение **модели профиля** данного специалиста.

Этап 3. Формулирование конечных целей образования в виде языкового, коммуникативно-речевого, текстового, теоретико-лингвистического, межкультурного, методического и иноязычно-учебного минимумов (компетенций обучающихся) и определение оптимальных путей достижения этих целей – разработка **модели профессиональной подготовки** специалиста.

Учитывая специфику будущей профессиональной деятельности учителя и преподавателя иностранного языка, можно выделить две основные сферы этой деятельности: профессионально-трудовую и социально-культурную [2]. Рассмотрим их подробнее.

1. *Профессионально-трудовая сфера деятельности включает проведение уроков иностранного языка в школе, внеклассную работу по языку и профессионально-педагогическое усовершенствование* как в процессе самообразования, так и в рамках специальных курсов. Для вузовского преподавателя это *проведение практических занятий и теоретических курсов по языку, осуществление научно-исследовательской деятельности на кафедре, профессионально-педагогическое усовершенствование и проведение различных внеаудиторных мероприятий по языку.*

В настоящее время в профессионально-трудовой сфере на первый план выдвигаются не компетенции в области языка, а **методическая компетенция** – не построение урока как такового, а умения учителя целенаправленно, с учетом индивидуальных особенностей учащихся подбирать задания и соответствующие формы работы, руководить различными проектами, планировать и оценивать учебный процесс вместе с учениками, связывать весь учебный материал с их будущим профессиональным общением. В наши дни критически важным и актуальным для учителя является умение опираться на уже имеющийся языковой опыт учащихся, развивать на уроках такие важные для современного специалиста умения, как: умение работать в группе, учиться, адаптироваться к различным условиям, поддерживать общение в различных межкультурных ситуациях, социальная компетенция и др.

Информационная революция последних лет вызвала значительные изменения в сферах применения иностранного языка; среди них наиболее существенными являются: более свободное употребление разговорного языка; а также изменение природы чтения и письма, связанное с использованием электронной почты и интернета; приближение письменного языка по форме к устному.

2. *Социально-культурная сфера* включает деятельность за пределами школы и вуза: общение с носителями языка, работу в качестве переводчика и т.д.

Существенно изменились и функции учителя иностранного языка, и содержание обучения; они стали более комплексными и вариативными, расширились за счет таких компонентов, как: формирование социолингвистической и межкультурной компетенций; организация уроков как в аудитории, так и вне ее; обучение иностранному языку населения различных возрастных категорий – от воспитанников детского сада до пенсионеров; руководство ресурсными центрами иностранного языка; организация дистантного обучения и др.

В связи с этим появилась необходимость во включении в содержание подготовки учителя иностранного языка следующих умений:

- менеджерских и организационных;
- межличностной коммуникации;
- организации различных проектов;

- использования интернета и проведения видеоконференций;
- оценки качества достигнутых результатов на основе Европейского языкового портфеля и других документов в области обучения языку;
- популяризации своего языка в конкретной школе.

Поскольку в современных условиях важным аспектом содержания обучения в школе должно быть умение работать со средствами массовой информации и информационными технологиями, перерабатывать объемные тексты, акцент в подготовке учителя смещается с содержания обучения на выбор оптимальных форм усвоения этого содержания.

Таким образом, современный учитель и преподаватель иностранного языка должен:

- быть специалистом не по языку, а по **общению** в его современном понимании: быть репрезентантом, ретранслятором и гидом по иноязычной и родной культурам [4], уметь осуществить на уроках и занятиях диалог различных культур, обучать пониманию чужого;
- быть специалистом-профессионалом не только и даже не столько в области языка, сколько в области методики обучения языку и **межкультурной компетенции**;
- уметь преподавать язык учащимся различных возрастных групп;
- уметь преподавать иностранный язык как первый, второй, третий и т.д.;
- в связи с концепцией билингвальной школы, которая рассматривается ЮНЕСКО как школа будущего, уметь преподавать на иностранном языке один из школьных предметов, т.е. быть специалистом по методике билингвального обучения;
- быть учителем **языков**, а не **языка**, т.е. специалистом по методике многоязычного обучения, хорошо знать и уметь преподавать свой родной язык в качестве иностранного;
- уметь проводить исследовательскую работу: изучать особенности учебного процесса и языка в конкретных условиях обучения.

Следовательно, глобальную цель подготовки учителя и преподавателя иностранного языка можно определить следующим образом: адекватное владение иностранным языком **как средством межкультурного общения, обучения и самосовершенствования**. Достижение данной цели прежде всего требует изменения содержания как практических, теоретических и психолого-педагогических курсов, так и форм обучения иностранному языку в университетах, поскольку они должны в известной мере отражать формы будущей профессиональной деятельности студентов. Кроме того, необходима разработка специальных программ для университетской подготовки современных преподавателей иностранного языка.

Основываясь на конечной цели обучения иностранному языку в школе и вузе, которая звучит как **«формирование межкультурной компетенции»**, можно выделить следующие ее компоненты, которые должны быть сформированы у студентов – будущих учителей школ и преподавателей вузов в ходе всего периода обучения в университете:

1. **Коммуникативно-методическая компетенция** в говорении, аудировании, чтении, письме и двустороннем переводе – умения не только адаптивно (в зависимости от языкового уровня собеседника) владеть указанными видами речевой деятельности, но и обучать им.
2. **Лингвометодическая компетенция** – знание системы языка и правил ее функционирования в иноязычной коммуникации, а также умение применять

их при обучении иностранному языку. Лингвометодическая компетенция включает, таким образом, овладение языковой деятельностью на иностранном языке на функциональной основе; предполагает «гибкость языкового сознания» обучающихся — умение оперировать языковыми средствами для целей общения; а также позволяет отличать правильные в языковом отношении высказывания от неправильных и формулировать правила языка. Данная компетенция предполагает, в частности, овладение «дидактическими функциями языка» [6], в числе которых функции:

1. мотивации;
2. презентации знаний;
3. привлечения внимания;
4. постановки задачи и конечной цели;
5. управления интеллектуальной деятельностью учащихся;
6. переноса знаний и умений на новый материал;
7. контроля за успехами учащихся;
8. обеспечения обратной связи.

Эти функции обеспечиваются определенными видами высказываний учителя [3]:

- констатация (утверждение) — функции 2–6;
- обозначение (называние) — функция 2;
- определение (дефиниция) — функция 2;
- сообщение (информация) — функции 2, 5;
- рассказ — функции 2, 5;
- описание — функция 2;
- творческий рассказ — функция 2;
- объявление — функция 2;
- обоснование — функция 2, 3;
- сравнение и противопоставление — функция 2;
- пример — функция 2;
- предположение — функция 2, 5;
- разъяснение неязыковой информации — функция 2, 3;
- дополнение ответа ученика — функция 2;
- вопрос — функции 3, 5, 6, 7;
- требования — функции 3, 5, 6, 7;
- задание — функции 5, 6, 7;
- разъяснение-инструкция — функции 3, 5;
- оценка — функции 1, 8;
- повторение — функция 8;
- поправка — функции 2, 8.

Эта система предлагает интересные данные о соответствии тех или иных видов высказываний дидактическим функциям. Так, треть (33 %) всех высказываний с функцией презентации знаний — это **утверждения**. Привлечение внимания и регулирование психической активности обеспечивается требованием (40,5 %), утверждением (31,5 %) и вопросом (21 %); управление интеллектуальной деятельностью — вопросом (50 %) и утверждением (34,5 %); перенос — вопросом (51 %) и утверждением (36,5 %); контрольная функция — вопросом (79 %) и требованием (21 %); для обратной связи служат оценка (73 %) и повторение (22,5 %).

3. **Литературно-методическая компетенция** — знание основных произведений иноязычной литературы и умения интерпретировать и адаптировать их применительно к различным ступеням обучения иностранному языку в школе и вузе.
4. **Межкультурно-методическая компетенция** — способность личности строить общение с учетом специфики родной и иноязычной культур, а также

умение организовать на уроках иностранного языка в школе и занятиях в университете, во внеклассной и внеаудиторной работе (экскурсии, поездки в страну изучаемого языка, дни языка и т.д.) диалог родной и иноязычной культур.

5. **Учебно-методическая компетенция** – владение общеучебными навыками и умениями по самостоятельному овладению иноязычной лексикой, грамматикой, навыками аудирования, говорения, чтения и письма, а также обучение им учащихся школы и студентов вузов.

Овладение учебно-методической компетенцией позволяет студентам выработать научный стиль мышления, при котором мыслительный процесс в учебной деятельности как бы раздваивается: происходит осмысление как результатов деятельности, так и путей их достижения. Данный аспект особенно важен для будущих учителей иностранного языка, которые должны будут вести по тому же пути своих учеников в школе.

Современный рынок труда требует от специалистов как профессиональной, так и географической мобильности. Помимо чисто профессиональных, требуется широкая социальная компетенция: умения работать в творческой группе, самообучаться, адаптироваться, анализировать и решать проблемы, креативность и, не в последнюю очередь, коммуникативные умения в мультикультурном пространстве.



Литература

1. **Бердичевский А.Л.** Учитель русского языка: вызов многоязычной Европы. // Русский язык в центре Европы. – 2002. – №5.
2. **Бердичевский А.Л., Тарева Е.Г., Языкова Н.В.** Профессиограмма современного учителя иностранного языка. – М.: Издательство «Флинта», 2021. – 48 с.
3. **Леонтьев А.А.** Педагогическое общение. – М.: Издательство «Знание», 1979. – 47 с.
4. **Пассов Е.И., Кибирева Л.В., Колларова Э.** Концепция коммуникативного иноязычного образования. – СПб: Златоуст, 2007. – 201 с.
5. **Bausch K.-R., Christ H., Krumm, H.-J. (Hg).** Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung. – Bochum 1990. – 216 s.
6. **Spanhel D.** Die Sprache des Lehrers. Grundformen des didaktischen Sprechens. – Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1971. – 302 s.



Сведения об авторе

Бердичевский Анатолий Леонидович, доктор пед. наук, профессор, руководитель европейских проектов по разработке учебников русского языка как иностранного и для билингвов.
E-mail: berdit@drei.at

ПОДГОТОВКА СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ



Аннотация

В данной статье рассматриваются вопросы интеграции дополнительного профессионального и высшего образования для подготовки современного учителя иностранного языка. Авторами выявлены и представлены профессиональные дефициты, подтверждающие необходимость обновления содержания и организации подготовки будущих педагогов. Особое внимание уделяется интегративному подходу, развитию интегративного знания и организационно-дидактическим принципам, позволяющим создать непрерывную, гибкую систему профессионального развития учителя иностранного языка и способствующим овладению недостающими профессиональными компетенциями для успешной педагогической деятельности, соответствующей требованиям рынка труда.



Abstract

FOREIGN LANGUAGE TEACHER TRAINING IN THE INTEGRATED FRAMEWORK OF CONTINUING PROFESSIONAL AND HIGHER EDUCATION

The paper considers the issues of integrating continuing professional and higher education for contemporary foreign language teacher training. The authors identify and present professional gaps in teachers' training education that confirm the need to update the content and organization training for future teachers. The study focuses on integrative approach, integrative knowledge development, and organizational and didactic principles. They provide a continuous, flexible system of professional development for foreign language teachers and contribute to mastering a lack of professional competencies for successful teaching practice that meets labor market requirements.



Ключевые слова

интеграция, интегративное знание, дополнительное профессиональное образование, высшее образование, современный учитель иностранного языка, организационно-дидактические принципы, профессиональные компетенции, дефициты образования



Keywords

integration, integrated knowledge, continuing professional education, higher education, modern foreign language teacher, organizational and didactic principles, professional competencies, gaps in teacher education

Основу системы образования составляет ее общеобразовательный уровень, эффективность работы которого в значительной степени зависит от качества подготовки педагогических кадров. На современном этапе проблема дефицита квалифицированных кадров занимает первое место, так как интеграционные процессы, происходящие в ходе подготовки педагогов, не всегда учитывают интересы работодателя.

Как отмечено в Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, содержание, технологии, научно-образовательное пространство высшего педагогического образования «требуют постоянной трансформации, связанной с изменениями, происходящими в системе общего образования, с необходимостью обеспечивать опережающие темпы изменений системы подготовки педагогических кадров» [10, с. 5]. Нельзя не согласиться с Н. В. Барышниковым в том, что «креативный учитель должен быть профессионально подготовлен в современном педагогическом вузе» [7, с. 91]. Для этого потребуются структурно-содержательная реформа высшего педагогического образования, и, по мнению ученого, правомерно вести речь о «реинновации высшего педагогического образования» [6, с. 92].

В последнее десятилетие сфера ответственности учителя иностранного языка существенно расширилась: он должен уметь планировать образовательные результаты, выполнять педагогические исследования, владеть инновационными технологиями, создавать образовательную среду, сотрудничать с родительским сообществом и многое другое [4, с. 49]. В этой связи нельзя не отметить, что ученые-исследователи А. Л. Бердичевский, Е. Г. Тарева, Н. В. Языкова, рассуждая о профессиограмме учителя иностранного языка, отмечают необходимость формирования у него следующих компетенций: гностической, проектировочной, конструктивно-технологической, информационно-технологической, коммуникативно-организаторской, коммуникативно-обучающей, коррекционно-гностической и рефлексивно-гностической, – подчеркивая необходимость обновления компонентного состава методической компетенции, что предполагает изменение функциональной роли учителя (исследователь, технолог, практик) и структуры входящих в данную компетенцию субкомпетенций [8, с. 32–33].

Регламентация профессионально-педагогической деятельности работников образования находит отражение в Профессиональном стандарте «Педагог», в котором четко определены функции и обязанности педагогических работников. Не останавливаясь подробно на обобщенных трудовых функциях педагога, назовем некоторые из них, которые актуальны в том числе и для современного учителя иностранного языка. Он должен знать и уметь: применять современные образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы; организовать самостоятельную деятельность обучающихся, в том числе исследовательскую; разрабатывать и реализовывать проблемное обучение, осуществлять связь обучения по предмету (курсу, программе) с практикой, обсуждать с обучающимися актуальные события современности; использовать современные способы оценивания в условиях информационно-коммуникационных технологий; владеть основами работы с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием; владеть технологиями диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения; знать основы общетеоретических дисциплин в объеме,

необходимом для решения педагогических, научно-методических и организационно-управленческих задач (педагогика, психология, возрастная физиология; школьная гигиена; методика преподавания предмета); владеть современными педагогическими технологиями реализации компетентностного подхода с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, методами и технологиями поликультурного, дифференцированного и развивающего обучения; знать основы экологии, экономики, социологии, правила по охране труда и требования к безопасности образовательной среды [11]. Все вышеперечисленное объясняет очевидную необходимость в качественно иной подготовке преподавателей иностранного языка, которая должна сочетать фундаментальные профессиональные знания, практические умения и инновационность мышления: «востребована личность, которая находится в постоянном движении, и ключевая компетенция на сегодня – это компетенция обновления» [5].

Исследование, проведенное Е. В. Чуб, подтверждает идею о том, что «если традиционная система обучения (профессионального) в большей степени ориентирована на подготовку человека к выполнению определенных функций в конкретных производственных и социальных условиях, то интегрированная непрерывная система образования предполагает существенный рост готовности специалиста к постоянному изменению социальных и профессиональных условий» [16, с. 86].

Изначально философское понятие «интеграция» было заимствовано педагогическим сообществом и определяется, по мнению В. А. Сластёнина, как «внутренняя взаимосвязанная и взаимообусловленная целостность процесса обучения, обладающая свойствами, отсутствующими у составляющих ее компонентов, как открытие новых связей и отношений между компонентами путем включения в новые системы связей» [13].

Интегративный подход с позиции общечеловеческих интересов и ценностей, по мнению М. А. Адамко, «способствует раскрытию возможностей обучающегося, его личностного потенциала, и, в конечном счете, содействию в подготовке профессионально грамотного и компетентного во всех сферах жизнедеятельности специалиста» [1].

К признакам интегративного процесса, которые, по нашему мнению, раскрывают суть интеграции в образовании, с точки зрения Ю. С. Тюнникова, относятся: «логико-содержательная основа интеграции, педагогическая целесообразность и самостоятельность интегративного процесса, связь с качественными и количественными преобразованиями взаимодействия ранее разобщенных элементов» [15]. Ученый подчеркивает тот факт, что накопление изменений приводит к возникновению новой целостности.

Говоря о трансформации современного образования, мы прежде всего ведем речь об интеграции дополнительного профессионального и высшего образования, которая может стать перспективным способом организации образовательного процесса. К преимуществам дополнительного образования следует отнести: предоставление обучающимся возможности адаптации на рынке труда; повышение конкурентоспособности; личностное и профессиональное развитие; карьерный рост; расширение компетенций; успех в социально-экономическом развитии страны [14].

Опираясь на эмпирические данные об образовательных и профессиональных потребностях будущих и действующих учителей иностранного языка, полученные в результате проведенного в РГПУ им. А. И. Герцена анкетирования 310 респондентов, можно заключить, что профессиональные дефициты выявлены в таких областях знаний, как: цифровые технологии в профессиональной деятельности (отметили 85 % опрошенных), инклюзивное образование (78 %), психолого-педагогическая поддержка обучающихся (65 %), иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации (60 %), правовые аспекты профессиональной деятельности (45 %).

В свою очередь, интеграция программ дополнительного профессионального и высшего образования в соответствии с принципом модульной организации интегративного знания, в рамках которого содержание вариативного модуля может восполнять выявленные дефициты, позволила бы ликвидировать эти пробелы. Речь идет о вариативной части основной образовательной программы подготовки учителя иностранного языка, в рамках которой могут изучаться отдельные аспекты таких модульных дисциплин, как: психолого-педагогическая поддержка учащихся, работа с обучающимися, которые имеют особые образовательные потребности; цифровые технологии в образовании, использование образовательных платформ и онлайн-ресурсов; междисциплинарное обучение, интеграция различных предметов в образовательном процессе; сопровождение одаренных детей; инклюзивное образование; экспертиза учебных материалов и цифровых образовательных ресурсов; медиа и региональные аспекты образования; риторика и ораторское мастерство; конфликтология в образовательной среде; профессиональная коммуникация и работа с родителями и др.

Таким образом, следуя модульной организации процесса подготовки учителя иностранного языка к решению профессиональных задач в постоянно меняющихся условиях, необходимо выделить следующие организационно-дидактические принципы: *антропоцентрический*, предусматривающий осуществление образовательной деятельности, в большей степени ориентированной на познавательные интересы обучающихся и отражающей их реальные профессиональные потребности; *аксиологический*, направленный на развитие профессионализма, ценностных ориентаций, ценности самообразования и саморазвития и проч.; *гуманистический*, акцентирующий внимание на гармоничном личностном развитии и формировании у обучающихся особой формы отношения человека к окружающему миру, к себе, своей деятельности, в развитии идей сотрудничества, диалогического взаимодействия, индивидуализации и дифференциации процесса обучения; *синергетический*, связанный с процессами самоорганизации и саморазвития, что предполагает профессиональную подготовку учителя с учетом возможности приобретения знаний самим обучающимся, его активную и продуктивную деятельность. Не менее значимыми являются *принцип инновационности*, предполагающий подготовку будущего специалиста к инновационной деятельности, *принцип многоуровневости и преемственности*, характеризующий поэтапной организацией и последовательным овладением материалом, позволяющим устанавливать связи между ранее усвоенным и новым учебным материалом, межпредметные, внутрипредметные связи, способствующие более глубокому осмыслению изучаемого материала и преемственному развитию знаний, навыков и умений. Вслед

за А. В. Дубаковым, Ю. В. Оларь, Т. В. Хильченко считаем целесообразным выделить *принцип дополнительности*, реализация которого способствует расширению профессионального кругозора будущих учителей, повышению уровня их общепрофессиональных и предметных компетентностей [9, с. 5]; данный принцип позволяет восполнить профессиональные дефициты.

Организация подготовки учителя иностранного языка в соответствии с вышеуказанными принципами будет осуществляться на основе интегративного подхода на технологическом и содержательном уровнях в целях формирования профессиональных компетенций и создания психолого-педагогических условий для самообразования, самовоспитания, саморазвития [2]. Модульная организация, в свою очередь, будет способствовать формированию интегративного знания, представляющего собой сложный когнитивно-операциональный комплекс, базирующийся на совокупности личностно значимых знаний из области различных дисциплин, включая понятийно-фактические, инструментальные и личностно-регулятивные знания. Формирование интегративного знания регламентирует создание условий для самореализации обучающихся в психологически комфортной среде, усиления предметной подготовки и повышения активности студентов в условиях демократизации образовательных отношений и профессионального роста, так как приоритетное значение в содержании образования приобретает не только получение информации, но и стимулирование в ходе ее освоения профессиональной направленности личности обучающегося.

Формирование интегративного знания, согласно точке зрения С. Ю. Амелиной, «основывается на реализации двух типов интеграции: теоретико-методологической (обеспечение взаимной согласованности и единой целевой направленности общих методологических положений управления интегративным знанием) и процессуально-содержательной (повышение интегративного потенциала содержания изучаемых дисциплин, а также форм освоения и применения знаний)» [3, с. 9]. Состав же и уровни представления интегративного знания определяются принципом согласования, что предполагает взаимодействие разных областей интегративного знания, а также принципом увеличения дидактического потенциала фактологических знаний, что учитывается в выстраивании содержания интегративного знания и демонстрирует преимущество деятельностной основы над информационной. В этих условиях значение дополнительного профессионального образования резко возрастает за счет «высокой мобильности, краткосрочности и конъюнктурной рыночным условиям направленности содержания образовательных программ» [12, с. 1415].

Вышесказанное позволяет заключить, что интеграция дополнительного профессионального и высшего образования будет способствовать расширению профессиональных знаний, умений, компетенций, развитию интегративных профессиональных связей, общего кругозора, креативности, саморегуляции, самоорганизации обучающихся.

В процессе интеграции дополнительного профессионального и высшего образования выпускник получает значительные конкурентные преимущества: расширение карьерных перспектив; повышение удовлетворенности своей работой и самооценки; повышение квалификации

и профессиональной компетентности. Именно дополнительное профессиональное образование позволяет приобрести необходимые современному профессионалу недостающие компетенции и усиливает конкурентоспособность специалиста на рынке труда.

Итак, интеграция дополнительного профессионального и высшего образования – это многовариантные решения, обусловленные многообразием факторов, которые отражают управленческую зрелость и ответственность, профессиональную компетентность и мотивацию, новые функционально-ролевые подходы к реализации образовательного процесса и его структурно-содержательное обновление. На основании изложенного выше представляется целесообразным сделать вывод о необходимости и возможности обновления содержания и организации подготовки учителя иностранного языка за счет интеграции дополнительного образования в систему высшего, ориентированной на потребности рынка труда, где выпускник получает значительные конкурентные преимущества¹.

¹ Авторы выражают благодарность РГПУ им. А. И. Герцена за поддержку проведенного исследования, выполненного за счет внутреннего гранта в рамках проекта № 55-BF.



Литература

1. **Адамко М. А.** Интегративный подход в контексте решения задач компетентностного обучения // Первое сентября. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/595604> (дата обращения: 30.09.2025).
2. **Акимов О. Б., Чапаев Н. К.** Интегративный подход к созданию акмеологически ориентированной системы общепедагогической подготовки педагога профессионального образования // Научный диалог. – 2012. – № 10. – С. 8–16.
3. **Амелина С. Ю.** Формирование интегративного знания студентов-бакалавров факультетов языковых вузов средствами педагогического менеджмента: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Амелина Светлана Юрьевна; [Место защиты: Орлов. гос. ун-т им. И. С. Тургенева]. – Орел, 2017. – 23 с.
4. **Ариян М. А.** Наследие Константина Ивановича Саломатова // Иностр. языки в школе. – 2024. – № 9. – С. 47–51.
5. **Асмолов А. Г.** Главное – не стать лидером. Главное – быть человеком // Образовательная политика. – 2023. – № 3 (95). – С. 6–15. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aleksandr-asmolov-glavnoe-ne-stat-liderom-glavnoe-byt-chelovekom-beseda-doktora-ekonomicheskikh-nauk-veniamina-kaganova-s-doktorom> (дата обращения: 24.09.2025).
6. **Барышников Н. В.** Обучение иностранным языкам и методическое творчество учителя: монография. – М: ИНФРА-М, 2024. – 187 с.
7. **Барышников Н. В.** Основные условия развития методической изобретательности учителя иностранного языка // Иностр. языки в школе. – 2023. – № 7. – С. 4–11.
8. **Бердичевский А. Л., Тарева Е. Г., Языкова Н. В.** Профессиограмма современного учителя иностранного языка. – М.: ФЛИНТА, 2021. – 48 с.
9. **Дубаков А. В., Оларь Ю. В., Хильченко Т. В.** Современные тенденции в организации методической подготовки будущих учителей иностранного языка // Интернет-журнал «Мир науки». – 2018. – Т 6, № 6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/19PDMN618.pdf> (дата обращения: 25.11.2025).
10. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года. – URL: <http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJq-fohMeoToZAwAtA5.pdf> (дата обращения: 13.09.2025).
11. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)"». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 23.09.2025).

12. **Равочкин Н. Н.** Перспективы дополнительного профессионального образования в российских вузах // Профессиональное образование в современном мире. – 2017. – Т. 7, №4. – С. 1410–1417.
13. **Сластёнин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.** Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластёнина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
14. **Судин А. А.** Преимущества и недостатки дополнительного профессионального образования в Российской Федерации // Проблемы современного образования. – 2025. – №1. – С. 78–83. – DOI: 10.31862/2218 (дата обращения: 23.09.2025).
15. **Тюнников Ю. С.** Методика выявления и описания интегративных процессов в учебно-воспитательной работе СПТУ. – М.: АПН СССР, 1988. – 46 с.
16. **Чуб Е. В.** Формирование общих и профессиональных компетенций студентов в условиях интеграции профессионального и дополнительного образования // Инновации в образовании. – 2014. – №9. – С. 83–91.

Трубицина Ольга Ивановна, канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой методики обучения иностранным языкам Института иностранных языков РГПУ им. А. И. Герцена.

E-mail: oitrubitsyna@herzen.spb.ru

Мартыненко Лилия Геннадьевна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры методики обучения иностранным языкам Института иностранных языков РГПУ им. А. И. Герцена.

E-mail: liliyamartynenko@herzen.spb.ru

Юдина Татьяна Витальевна, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры перевода Института иностранных языков РГПУ им. А. И. Герцена.

E-mail: yudinatv@herzen.spb.ru



**Сведения
об авторах**

ФОРМИРОВАНИЕ КОНСТРУКТИВНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПАССИОНАРНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ



Аннотация

В работе описывается процесс подготовки новой генерации высококвалифицированных педагогов-пассионариев, способных противостоять вызовам современности, создающих пространство для собственного профессионально-творческого развития, обладающих умениями раскрыть собственную профессиональную компетентность и педагогическое мастерство, проявить инициативность, комплиментарность, целеустремленность, лидерство в социуме. Раскрываются виды пассионарности педагогов и определяются компоненты конструктивно-профессиональной пассионарности (открытие себя в профессии, профессиональная идентичность, командное сотрудничество и другие).



Abstract

FORMATION OF THE FUTURE TEACHER'S PASSIONARITY IN MODERN REALITIES

The paper describes the process of preparation of a new generation of highly qualified teachers, passionate people who are able to withstand the new challenges of our time, create a space for their own professional and creative development, possess the ability to reveal their own professional competence, pedagogical skills, the ability to show initiative, complementarity, dedication, leadership in society. The types of teachers' passionarity in situations adequate to them (self-discovery in the profession, professional identity, team cooperation, etc.) are revealed.



Ключевые слова

пассионарность, будущий педагог, виды пассионарности, компоненты конструктивно-профессиональной пассионарности



Keywords

passionarity, future teacher, types of passionarity, components of constructive-professional passionarity

Актуальность. В условиях многополярного мира начала XXI века ключевыми вызовами являются повышение уязвимости глобальной экономики, а также внедрение цифровых технологий во все сферы жизнедеятельности; следствием этих и других процессов становится кризис идентичности специалиста. Поэтому главным источником развития педагогического образования выступают высокообразованные педагоги [12; 13], движущая сила которых зависит от «внутренней энергии», от пассионарности, от способности к движению вперед и к переменам [2; 6].

Одной из основных задач концепции модернизации образования является развитие личности, создание условий для ее интеллектуально-эмоционального развития с целью овладеть ориентировочной основой поиска алгоритмов решения профессионально-ориентированных задач. В связи с этим необходимо осмысление педагогической сущности пассионарности преподавателя вуза и подходов к диагностике этой пассионарности, исследование специфики развития пассионарности различных субъектов образовательного процесса [2; 9; 14].

Актуальность исследования также связана с напряженностью геополитической обстановки в мире, в связи с которой возникает необходимость рассмотрения роли России и ее связи с мировым культурно-историческим процессом. Требуется методологически обосновать концепцию конструктивно-профессиональной пассионарности с учетом актуальных изменений, опираясь на междисциплинарный подход [12; 13].

Введение. Образование, являясь стратегическим направлением развития личности и ее потенциала, обеспечивается интеллектуальными, социальными, общекультурными, нравственными ресурсами. Цифровизация образования актуализирует востребованность теоретического поиска и практической апробации релевантных теоретических категорий в формате подготовки современного педагога; реализация этого процесса требует особых сверхэнергичных, проактивных кадров — педагогов-пассионариев

Автором концепции пассионарности является Л. Н. Гумилёв. Сам термин и его описание («избыток биохимической энергии», «жертвенность», «стремление к идеалу») могут выступить теоретическим фундаментом для формирования педагога-подвижника и его педагогической пассионарности [6].

Согласно Л. Н. Гумилёву, пассионарность раскрывается с двух точек зрения: социальной и природной. Пассионарность с социальной точки зрения — это яркое проявление положительной активности социальных субъектов (обществ, классов, групп, личностей), направленной на изменение условий их жизни, ломающей стереотипы и традиции и устанавливающей новые, более благоприятные, развивающие условия жизни членов общества. Пассионарность в социуме может быть проявлена как лидерство. Если же говорить о природной точке зрения, Л. Н. Гумилёвым представлена «классификация пассионарности по силе проявления личностью жизненной энергии: пассионарные личности признаны как сверхэнергичные, гармоничные личности — умеренно энергичными и субпассионарные личности — энергодефицитными» [6].

По мнению ряда ученых, пассионарность — это на 99 % то же самое, что и лидерство (а может быть, и на все 100 %). Исследователи описывают особенности лидеров (пассионариев) в разных областях деятельности: спорте, политике, искусстве, военном деле. Не все люди могут и должны быть лидерами, но все должны знать и использовать имеющийся у них потенциал [10]. Вот почему основная задача педагога-пассионария — увидеть в вызовах, стоящих перед современным образованием, пространство для собственного профессионально-творческого развития, использовать новые инструменты для достижения главной цели — воспитания мыслящей, самостоятельной, духовно-нравственной личности.

Проблема концептуализации пассионарности связана с открытием новой культуры подготовки специалиста, в основе которой — предполагаемое

наличие природных и культурных предпосылок возникновения пассионарности, перехода на качественно новые экономический, технологический и культурный уровни, что нашло отражение в концепции Л. Н. Гумилёва в рамках пассионарно-ориентированного мировоззренческого контекста [2; 6].

Понятие «пассионарность педагога» — термин, редко встречающийся в научной литературе, — описывает такие состояния, как: профессиональный энтузиазм, педагогическое призвание, педагогическое горение, внутренняя мотивация, самоэффективность, эмоциональное лидерство [6].

Проблема пассионарности была исследована в работах как отечественных, так и зарубежных ученых. Это понятие используется при измерении социально-исторической динамики и анализе ситуаций в профессиональной культуре (С. Д. Бородина) [3], трактуется как огромный личностный заряд и страсть к работе (В. А. Сухомлинский) [17], «заряд бодрости» и «чувство перспективы» для педагога (А. С. Макаренко) [16], внутренняя сила и вера в доброе начало в ребенке (Ш. А. Амонашвили) [1]. Пассионарность характеризуется как этногенетический метод изучения природы (Л. Д. Рассказов) [14]. Кроме того, в работах ученых описывается личностная пассионарность, вигоросность как необходимое качество педагога в процессе внедрения инноваций в образовательной среде (Д. Г. Давыдов и С. П. Диков) [5; 14].

В целом ряде работ исследуются педагогические способности учителя и преподавателя, вопросы компетентности, педагогического мастерства и особенностей педагогической деятельности как структурные компоненты пассионарности (Э. П. Комарова, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластёнин) [9; 15].

И. А. Зимняя, опираясь на идеи Л. Н. Гумилёва о пассионарности, выделяет педагогические средства развития пассионарности и возможности воспитания пассионарной личности. «Педагогическая пассионарность — яркое проявление педагогической активности, направленной на создание таких условий образования (воспитания, обучения), которые могли бы обеспечить высокую эффективность образовательного процесса, способствовали бы реализации личностного потенциала (интеллектуального, эмоционального, деятельностного) у всех субъектов образовательной деятельности на основе самоактуализации и самосовершенствования педагогической компетентности педагога» [7]. Педагогическая пассионарность проявляется в активном конструктивном взаимодействии субъектов образования, обеспечивает формирование социально значимых качеств личности, способствующих достижению успеха в реализуемой деятельности [8].

Формирование педагогической пассионарности направлено на непреодолимое внутреннее стремление к деятельности, которое делает преподавание не просто работой, а миссией, направленной на достижение определенной цели. Педагогическая пассионарность — это избыток жизненной и профессиональной энергии, страсть к своему делу, жертвенность ради высокой цели (развития обучающихся), способность вести за собой и преодолевать сопротивление среды. Это то, что отличает учителя-творца от учителя-исполнителя [4; 10; 18].

В зарубежной педагогической практике изучаются смежные с пассионарностью понятия: «эффект доктора Фокса» (Д. Нафтулин) [20], авторитет педагога (Г. Ориджжи) [21], харизма (А. Кругланский) [19].

Для целей нашей работы особый интерес при исследовании пассионарности представляют смежные феномены: вовлеченность [20], поток как «состояние

полной поглощенности деятельностью» [19], самооффективность как вера человека в свою способность достичь цели [21].

Исследование данного феномена сегодня лежит на стыке педагогики, психологии и философии. Пассионарность педагога – это интегративное качество личности, которое можно описать через синтез многих педагогических идей. Исследователи пришли к выводу, что невозможно воспитать гармоничную личность, равномерно развитую во всех отношениях. Исходя из этого, и целостная реализация пассионарного потенциала наблюдается не у каждой личности. Как следствие, индивидуальные достижения часто концентрируются в одной из сфер: когнитивной, аффективной, научной или деятельностной. Данная специфика напрямую коррелирует с условиями социализации и качеством развивающей среды, сопровождающей процесс становления индивида.

Были определены следующие виды пассионарности: интеллектуальная, научная и исследовательская, эмоциональная, деятельностная. Рассмотрим их подробно.

Интеллектуальная пассионарность – осознанная или неосознаваемая тяга к получению знаний, которые могут быть использованы для реализации активной социально значимой деятельности, направленной на совершенствование себя в социуме. Активность направляется на развитие интеллектуальной сферы и на реализацию идей в области умственных достижений, развитие специальных способностей: музыкальных, математических, художественных, научных и др. Интеллектуальная пассионарность неразрывно связана с другими ее видами (эмоциональной и деятельностной), но в период обучения доминирует. Интеллектуальная пассионарность проявляется как активность, энергичность, страстность в процессе учения, способность к волевым усилиям и сверхнапряжению для достижения поставленной цели учения. У детей интеллектуальная пассионарность проявляется как любопытство, любознательность, потребность к экспериментированию; у взрослых это стремление к совершенствованию через обучение, проявление устойчивого интереса к саморазвитию, мыслительной и научной деятельности [8].

Научная и исследовательская пассионарность – яркое проявление научной и исследовательской активности, повышенная тяга к этому типу деятельности, результаты которой являются социально значимыми, направлены на развитие личности и общества, могут быть использованы для совершенствования конкретной области знания. Научная пассионарность развивается на основе интеллектуальной и направлена на получение нового знания, проведение научно-исследовательских мероприятий. Энергия ученого-пассионария направлена на объект его исследования. Крайнее проявление научной пассионарности характеризуется готовностью пожертвовать собой, временем, реализацией личных потребностей ради получения нового знания. Научная пассионарность проявляется в творческой деятельности педагога, при разработке инновационных идей. Исследовательская пассионарность может быть отмечена уже в период дошкольного детства и проявляется в экспериментальной деятельности; к периоду взрослости преобразуются в научно-исследовательскую активность, страстность в решении научных задач [8].

Эмоциональная пассионарность характеризуется интенсивной эмоциональностью, при которой энергия достижения фокусируется на развитии аффективно-чувственной сферы и формировании зрелых, социально значимых эмоциональных состояний, таких как нравственные переживания и эстетические чувства. Важным аспектом является применение эмоциональной

заразительности для реализации общественно полезных целей, что проявляется в развитых способностях к убеждению и мотивации окружающих. Пассионарная личность при этом демонстрирует высокий уровень саморегуляции: она способна контролировать непродуктивные эмоциональные импульсы, трансформируя их в социально одобряемые формы, а также точно распознавать аффективные состояния других людей и целенаправленно влиять на них для достижения коллективных результатов. Данная способность к эмоциональному лидерству, умение увлекать и вести за собой обуславливают важную педагогическую задачу – идентифицировать такого лидера в детском коллективе и направлять его активность в социально ценное русло. Педагог, обладающий пассионарными чертами, эффективно передает обучающимся собственный энтузиазм и эмоциональную вовлеченность.

Деятельностная пассионарность выражается в высокой степени активности, направленной на практическую, социально значимую деятельность. Энергетический потенциал личности в этом случае концентрируется на реализации конкретных деловых инициатив и проектов. Подобно другим типам пассионариев, индивиды с выраженной деятельностной ориентацией встречаются достаточно редко. Их отличительной чертой является готовность к самопожертвованию ради избранного дела, при этом первичным источником мотивации для них выступает не столько конечный результат, сколько сам процесс деятельности, который воспринимается как постоянно обновляющаяся и интеллектуально насыщенная задача.

С целью восполнить имеющиеся теоретико-технологические лакуны, в педагогике высшей школы вводится понятие «конструктивно-профессиональная пассионарность», основанное на идее Дж. Дьюи о динамической природе личности, адаптированное к профессиональной деятельности педагога. **Конструктивно-профессиональная пассионарность** проявляется как активность, энергичность, способность педагога к волевым усилиям и сверхнапряжению для достижения поставленной цели (интеллектуальная пассионарность); потребность экспериментировать, направленная на получение нового знания (научно-исследовательская пассионарность); эмоциональная заразительность при достижении значимых целей (эмоциональная пассионарность); готовность к применению педагогических идей, связанных с профессиональной коммуникацией, выстраивание конструктивного взаимодействия субъектов образования и достижение результатов в контексте будущей профессиональной деятельности.

Методология исследования. Теоретико-методологическую основу исследования, посвященного формированию конструктивно-профессиональной пассионарности будущего педагога, составили: 1) *системный подход* (И. В. Блауберг, Б. Ф. Ломов), позволяющий представить ее как единую новую мультидисциплинарную систему знаний, направленную на овладение гибкими умениями, когнитивными стратегиями на основе принципов системности, нелинейности, открытости; 2) *ценностный подход* к анализу специфики конструктивно-профессиональной пассионарности (З. И. Равкин, С. Л. Франк), позволяющий рассматривать ее как систему личностных новообразований, ориентированных на развитие и саморазвитие будущих педагогов; 3) *деятельностно-операциональный подход* (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев), рассматривающий конструктивно-профессиональную пассионарность как целостную систему, направленную на овладение различными видами пассионарности; 4) *личностно-развивающий подход* (Э. П. Комарова, В. В. Сериков), позволяющий рассматривать ее как систему качеств, ориентированных на саморазвитие обучающихся; 5) *компетентностный подход* (А. А. Вербицкий, Э. П. Комарова),

ориентированный на создание условий для реализации конструктивно-профессиональной пассионарности в вузе.

Определены ключевые принципы реализации конструктивно-профессиональной пассионарности [18]:

1. **Добровольность:** проводятся мероприятия, основанные на интересе и желании самого педагога.
2. **Индивидуальная траектория:** используются формы, средства и методы формирования конструктивно-профессиональной пассионарности.
3. **Поддержка, а не контроль:** с целью реализации профессиональных задач создаются условия, формулируются вопросы, предоставляются ресурсы.
4. **Длительность и системность:** проводится долгосрочная культурная трансформация внутри педагогического коллектива.

Были определены структурные компоненты конструктивно-профессиональной пассионарности педагога:

1. Пробуждение внутреннего источника («Зачем Я?»), понимание своих глубинных мотивов. Фундаментальный компонент реализуется через *самопознание, глубинную рефлексию и диалог, ведение профессионального дневника, написание писем себе в будущее, выявление сильных сторон и ценностей, проведение диагностики талантов*.
2. Развитие профессионального «Я» и смыслов творчества («Что, как и для чего я делаю?»). Цель — внутренний источник направить в профессиональное русло. Этот компонент реализуется через: смысловое творчество в рутине (перевод задач в цели); проектную деятельность (вовлечение педагога в создание и реализацию собственных педагогических проектов, где он является автором и лидером) как пространство для творчества и реализации пассионарного импульса; развитие эмоционального интеллекта (ЭИ) и эмпатии (высокий эмоциональный интеллект позволяет педагогу понимать и чувствовать обучающихся, черпать энергию в контакте с ними, а не выгорать).
3. Создание поддерживающей среды и сообщества («Где я и с кем?»): для этого организуются профессиональные обучающиеся сообщества (ПОС) педагогов-единомышленников, которые вместе, в команде решают проблемы, делятся находками, поддерживают друг друга и «заряжают» друг друга. Для этого используются следующие методики: практика интервью и балинтовских групп, коллегиальные обсуждения сложных профессиональных случаев (их цель — не критика, а поддержка и поиск решений), наставничество в логике «равный — равному» для молодых специалистов. Пассионарный педагог, становясь наставником, структурирует свой опыт и получает новый импульс от общения с молодыми коллегами.
4. Развитие лидерского потенциала и установки на рост («Каким я могу стать?»). Конструктивно-профессиональная пассионарность — это энергия для преодоления и роста. С целью ее развития используются различные методики: формирование установки на рост (*Growth Mindset*), техника «Рефрейминг неудач», развитие педагогического лидерства (например, предоставление возможности брать на себя ответственность: возглавить методическое объединение, представлять учреждение на конференции, участвовать в принятии управленческих решений).

Заключение. С точки зрения психологии и педагогики формирование конструктивно-профессиональной пассионарности у студентов педагогических специальностей представляет собой интеграцию индивидуально-личностных свойств. В основе этой интеграции лежит интенсивная внутренняя и внешняя

активность, выражающаяся в увлеченности своим делом, готовности к преодолению трудностей, умении заряжать других своей энергией, целеустремленности и постоянной практической вовлеченности. Все эти проявления имеют выраженную общественно полезную ориентацию.

Следует отметить, что столь высокая степень активности проявляется и при агрессивном поведении. В связи с этим одной из ключевых задач образовательного процесса становится необходимость сдерживания негативных, разрушительных порывов и одновременная трансформация здоровой агрессии в русло достижения целей, полезных для общества. Подобная «обузданная» агрессивность в ряде сфер рассматривается как позитивное свойство личности: в спорте она проявляется в конкуренции и стремлении к саморазвитию, в военном деле – в защите национальных интересов, а в некоторых профессиях, таких как хирургия или стоматология, – в умении совершать точечные разрушающие действия ради последующего созидания и восстановления.

Таким образом, сформировать конструктивно-профессиональную пассионарность будущего педагога на основе вышеуказанных подходов (системный, ценностный, деятельностно-операциональный, личностно-развивающий, компетентностный) и принципов (добровольность; индивидуальная траектория; поддержка, а не контроль; длительность и системность) возможно только при условии прохождения пути от глубокого самопознания до реализации своего лидерского потенциала в поддерживающем сообществе.

Способность педагога к конструктивно-профессиональной пассионарности представляет собой сложное личностное образование. Ее внешними признаками служат глубокие предметные знания, умение вызвать у обучающихся интерес к дисциплине и обеспечить им переживание успеха. Кроме того, это качество находит выражение в навыке организации групповой работы над нестандартными педагогическими проблемами, а также в общей отзывчивости и продуктивности в профессиональной сфере.

Конструктивно-профессиональная пассионарность – это личностно-деятельностное образование, проявляющееся в профессиональной грамотности, побуждении интереса к предмету, создании ситуации успеха, коллективном обсуждении сложных профессиональных задач, профессиональной восприимчивости и эффективности.



Литература

1. Амонашвили Ш. А., Омарова Г. А., Анарбек Н. Основы гуманной педагогики и самопознания: Учебник. – Алматы: ННПООЦ «Бөбек», 2019. – 278 с.
2. Биглов Ю. Ш. Пассионарность, Л. Н. Гумилёв и попытка диалога с «гумилёвцами». – URL: <http://bezbozhnik.narod.ru/gumilevica.htm> (дата обращения: 17. 11. 2011).
3. Бородина С. Д., Еманова Ю. Г. Пассионарность в библиотечной профессии // Евразийство и проблемы современной науки: коллект. монограф. / сост. Т. В. Сорокина; науч. ред. Р. М. Валеев, Р. Р. Юсупов; Казан. гос. ун-т культуры и искусств. – Казань: ИИЦ «Культура», 2012. – Ч. 2. – С. 145–150.
4. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. – СПб: Союз, 1997. – 220 с.
5. Диков С. П. «Ток пассионарности» и бескорыстный риск // Пассионарная энергия и этнос в развитой цивилизации: материалы Всероссийской междисциплинарной научно-практической конференции (Москва, 19 декабря 2007 г.) / [под ред. Д. Г. Давыдова]. – Москва: Современный гуманитарный университет, 2008. – С. 39–46.
6. Дымченко М. Е. Концепция пассионарности Л. Н. Гумилёва в контексте социокультурной динамики российского общества: дисс. канд. филос. наук. – Саранск, 2013. – 155 с.

7. **Зимняя И. А.** Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
8. **Зими́на И. С.** Понятие пассионарности в педагогической науке и практике // Понятийный аппарат педагогики и образования: сборник научных трудов. Вып. 5 / Рос. гос. проф.-пед. ун-т; отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Екатеринбург: Владос, 2007. – С. 200–204.
9. **Комарова Э. П., Бакленева С. А.** Реализация стратегий нейронной сети DeepSeek в процессе обучения аспирантов профессиональному общению // Иностр. языки в школе. – 2025. – № 5 – С. 76–81.
10. **Леонтьев А. Н.** Потребности, мотивы и эмоции: конспект лекций. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1971. – 40 с.
11. Личностно-развивающий подход в общем и профессиональном образовании / В. В. Сериков, А. Ж. Овчинникова, Э. П. Комарова, К. М. Гайдар. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2025. – 220 с.
12. Письмо Минпросвещения России, Профсоюза работников народного образования и науки РФ от 20.08.2019 № ИП-941/06/484 «О примерном положении о нормах профессиональной этики педагогических работников». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_332299/f21995c88606da18c6eb8d631e2ff10c32ca7372/ (дата обращения: 09.07.2025).
13. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог” (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 09.07.2025).
14. **Рассказов Л. Д.** Кризисное сознание в контексте глобализационных процессов: монография. – Красноярск: Проспект, 2015. – 191 с.
15. **Сластёнин В. А., Подымова Л. С.** Готовность педагога к инновационной деятельности // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 42–49.
16. **Стребкова И. Н., Вьюнова Н. И.** Пассионарность в становлении А. С. Макаренко как педагога-лидера // Духовно-нравственные потенциалы молодежного коллектива: диагностика и развитие: материалы Международной науч.-практ. конф. / под общ. ред. А. С. Чернышева; КГУ. – Ч. 2. – Курск, 2013. – С. 161–166.
17. **Сухомлинский В. А.** Дума о человеке. – Москва: Госполитиздат, 1963. – 120 с.
18. **Твердохлебова И. П.** Персонализация учебного образовательного пространства в современном обучении иностранным языкам // Иностр. языки в школе. – 2025. – № 3 – С. 2–4.
19. Lay epistemic theory: The motivational, cognitive, and social aspects of knowledge formation, Social and personality psychology compass / A. W. Kruglanski, E. Orehek, M. Dechesne, A. Pierro. – Blackwell publishing Ltd, 2010. – Pp. 939–950.
20. **Naftulin D. H., Ware J. E. (Jr.), Donnelly F. A.** The Doctor Fox Lecture: A Paradigm of Educational Seduction // Journal of Medical Education. – V. 48. – 1973. – Pp. 630–635.
21. **Origi G.** What does it mean to trust in epistemic authority? // Barnard College, Columbia University, New York. – 2005. – Pp. 11–33.

Комарова Эмилия Павловна, доктор пед. наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков и технологии перевода Воронежского государственного технического университета, академик Международной академии наук педагогического образования (МАНПО).

E-mail: vivtkmk@mail.ru

Орлова Галина Владимировна, канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры общей и педагогической психологии Воронежского государственного педагогического университета.

E-mail: orellet@mail.ru



**Сведения
об авторах**

РАЗРАБОТКА УРОКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И СОПУТСТВУЮЩИХ ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ ПО НАУЧНО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМУ ТЕКСТУ «ВИСОКОСНЫЙ ГОД»



Аннотация

Предложена разработка урока английского языка по теме «Високосный год» для обучающихся 8-х классов по углубленной программе. Однако он может быть полезен и для общеобразовательных классов. В данной статье представлены основные этапы урока с подробным описанием используемых речемыслительных и лексических упражнений, а также сформулированы его цель и задачи. Приведены ожидаемые результаты обучения. Обучение формированию навыков смыслового чтения осуществляется на основе аутентичного текста из британского периодического издания. Прочтение текста позволяет расширить знания обучающихся в области астрономии. На базе приведенных в тексте примеров расчета календаря были созданы математические задания для практического применения обучающимися полученной научной информации.



Abstract

LESSON-PLAN & SUPPLEMENTARY MATERIALS FOR THE SCIENTIFIC-PUBLISITIC TEXT 'THE LEAP YEAR'

A development of an English language lesson on the topic 'The Leap Year' for 8th-grade students following an advanced program is proposed. However, it can also be beneficial for general education classes. This article presents the main stages of the lesson with a detailed description of the speech and thought processes and lexical exercises used, as well as the objectives and tasks of the lesson. The expected learning outcomes are outlined. The training for the development of meaningful reading skills is based on an authentic text from a British periodical. Reading the text allows students to expand their knowledge in the field of Astronomy. Based on the examples of calendar calculations presented in the text, mathematical tasks were created for students to practically apply the scientific information obtained.



Ключевые слова

цель и задачи урока, смысловое чтение, речемыслительные упражнения, критическое мышление, предтекстовые и послетекстовые упражнения, ожидаемые результаты, високосный год



Keywords

lesson goal and objectives, meaningful reading, speech and thought exercises, critical thinking, pre-text and post-text exercises, expected outcomes, leap year

В настоящее время изучение эффективных методик преподавания английского языка обучающимся по углубленным программам в средней школе приобретает особую актуальность. Тема «Високосный год» представляет собой уникальную возможность объединить исторический и научный контекст, способствуя развитию навыков смыслового чтения и критического мышления у учащихся 8-х классов. Несмотря на достаточно широкое освещение вопросов календарных систем в образовательной литературе, в современной практике недостаточно внимания уделяется интеграции междисциплинарных связей и развитию аналитических навыков через работу с историко-научными текстами.

Целью нашего исследования является разработка и обоснование методических подходов к обучению смысловому чтению и критическому анализу текстов на примере урока английского языка, посвященного теме високосного года. Введение високосных годов в календарь и эволюция календарных систем рассматривается как часть междисциплинарного содержания, что способствует расширению лексических навыков, развитию математических компетенций и формированию общеучебных умений у школьников. В статье анализируются задачи урока, направленные на образовательное, развивающее и воспитательное влияние, а также структурные этапы урока, обеспечивающие комплексный подход к обучению и воспитанию.

Предлагаемое в статье исследование проводилось в Республике Карелия в муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении Костомукшского городского округа «Средняя общеобразовательная школа №1 с углубленным изучением иностранного языка имени Я. В. Ругоева». В ходе исследования ставились конкретные методические задачи разработки и апробирования различных подходов к обучению учащихся смысловому чтению и развитию у них критического мышления через изучение темы «Високосный год» на уроках английского языка в 8-м классе по углубленной программе. Предложенная учащимся тема о високосных годах составила основу междисциплинарного контекста, способствующего развитию их лексических навыков, аналитического мышления и математических умений.

Ключевые моменты, связанные с обоснованием методологической базы проведенного исследования, можно сформулировать следующим образом:

Актуальность: необходимость интеграции историко-научного контекста в обучение английскому языку для повышения мотивации и междисциплинарных навыков.

Объект исследования: процесс обучения английскому языку в 8-м классе с углубленным изучением.

Предмет исследования: методика обучения смысловому чтению, критическому мышлению и междисциплинарным навыкам на примере темы «Високосный год».

Цель: разработка эффективного урока, направленного на повышение лексических, аналитических и математических навыков учащихся.

Задачи: формирование лексического словаря по теме, развитие навыков анализа текста, совершенствование вычислительных умений, а также воспитание командной работы и положительной мотивации.

Методология: комплексный междисциплинарный подход с использованием текстов историко-научного содержания и разнообразных упражнений.

Практическая значимость: предложенный урок способствует всестороннему развитию обучающихся и может быть применен в образовательной практике по углубленным программам.

ПРИМЕР СЦЕНАРИЯ УРОКА «ВИСОКОСНЫЙ ГОД»

Задачи урока. *Образовательные:* расширить знания обучающихся по теме «Високосный год»; продолжить формирование лексических навыков; научить

самостоятельно проводить анализ читаемого текста; совершенствовать математические вычислительные навыки, связанные с контекстом. *Развивающие*: развивать логическое мышление, память, наблюдательность, умения правильно обобщать данные и делать выводы, математически и графически оформлять результаты деятельности; продолжить формирование общеучебных знаний, планирования ответов, сравнения и обобщения на основе прочитанного текста. *Воспитательные*: содействовать формированию умения работать в команде или группе; содействовать в ходе занятия формированию основных мировоззренческих идей, связанных с астрономией и историей; содействовать воспитанию положительных мотивов обучения.

Основные этапы урока. 1. *Введение в тему* (активизация имеющихся знаний, обсуждение ключевых понятий). 2. *Предтекстовые упражнения* (прогнозирование содержания текста, работа с терминологией). 3. *Чтение и понимание текста*. 4. *Послетекстовые упражнения*: речемыслительные (вопросы на понимание, обсуждение, пересказ и т.д.); лексические (работа со словами и выражениями из текста); математические задачи на основе фактов и вычислений из текста. 5. *Подведение итогов, рефлексия*.

На уроке учащиеся будут вовлечены в различные виды деятельности, которые помогут им не «только составить представление об особенностях лексико-грамматического наполнения высказывания, но и, главное, осознать его базовую модель, или последовательность обязательных (минимально достаточных) действий, каждое из которых должно быть осуществлено для реализации коммуникативного (или познавательного-коммуникативного) намерения» [1] на определенном этапе урока. На различных этапах урока планируется индивидуальная, парная и групповая работа.

ПРЕДЛАГАЕМЫЕ УПРАЖНЕНИЯ

Предтекстовые упражнения: работа с терминологией (совпадение терминов с определениями, контекстуальные догадки и т.п.); работа с вопросами по тексту и предположение ответов до чтения.

Упражнения во время чтения: структурирование текста на абзацы; поиск ответов на вопросы.

Послетекстовые речемыслительные упражнения: обоснование обучающимися выбранного варианта структурирования текста на абзацы; обсуждение вопросов, какие вопросы были прояснены благодаря тексту и какие аспекты остались за рамками обсуждения. *Лексические*: упражнения на закрепление терминологии (составление словаря, устное/письменное использование в контексте); анализ устойчивых выражений из текста (напр., *drift out of sync*). *Математические задачи* будут непосредственно связаны с информацией и вычислениями из текста, например: найти разницу в днях между календарным и солнечным годом; определить, на сколько лет календарь «сдвинется» через определенные периоды времени.

Ожидаемые результаты: после данного урока учащиеся научатся: понимать контекст и причины введения високосных годов; применять лексику и терминологию астрономии/истории в устной и письменной речи; проводить математические расчеты, связанные с календарными системами; анализировать и обсуждать научно-публицистический текст по данной тематике.

Дополнительные материалы: раздаточные материалы с лексическими единицами/упражнениями.

ХОД УРОКА

1. Introducing the topic of the lesson

Introductory questions: Why does February have 29 days every four years?

Do you know people who have their birthdays on February, 29? Imagine if your birthday only came once every four years. How would you feel?

Possible Student answers: I think it's to make the calendar work right, but I'm not sure how. No, but it would be cool to meet someone who only has their birthday every four years. I may feel lonely or sad to not have a real birthday each year. But I think it makes it more special when it happens.

Question: Can you guess the title of the text we are going to read today?

Possible Student answers: Leap year.

Goal: Reading the text, understanding the main historical and scientific issues and applying for real situations.

2. Pre-reading exercises

Task 1. Questions

Here are 10 questions that you can try to answer before reading the text on leap years. Some of these questions will have answers in the text, while others may not be directly addressed:

1. Why is the leap year called 'leap' year? 2. How many days are there in a regular year? 3. What is the name of the person who introduced the first system of leap years? 4. In which year was the Gregorian calendar introduced? 5. True or false: Every year divisible by 4 is a leap year. 6. What would happen if we didn't have leap years? 7. Which ancient civilization first recognized the need for leap years? 8. How often does the Gregorian calendar drift out of sync with the seasons? 9. What is the exact length of a solar year in days? 10. Are there any cultures or traditions that celebrate leap years in a special way?

Possible Student Answers: 1. They might guess it's called the 'leap' year because you 'leap' over a day or because it leaps ahead in the calendar somehow. 2. Most students know there are 365 days in a regular year. The rest of the questions most students might speculate based on general knowledge but they don't know for sure.

Phonetic part: In the text we'll come across some names and words that should be pronounced correctly.

Cleopatra /ˌkli:ə'pætrə/; Julius Caesar /'dʒu:liəs 'si:zər/; Sosigenes /ˌsɒsɪ'dʒi:ni:z/ cha:os /'keɪ-ɒs или -ɑ:s/; perhaps /pə'hæps, præps или pər-, præps/; ancient /'eɪnfənt/civilisations /ˌsɪvəl-aɪ'zɜ:ʃən или -vələ-/ [2]

Correct reading of the numbers given in the text:

February, 29 – February twenty-ninth

365 – Three hundred and sixty-five

365.25 – Three hundred sixty-five point two five

365.2421897 – Three hundred sixty-five point two four two one eight nine seven

1582 (year) – Fifteen eighty-two

3,300 – Three thousand, three hundred

Pope Gregory XIII – Pope Gregory the Thirteenth

0.25 – Zero point two five

3. Reading the text tasks

Task 1. Mark the paragraphs

- *What to do:* Read the text without marked paragraphs. Decide where new paragraphs should start based on topic changes or new ideas.
- *Work together:* Form groups of three. Discuss and agree on where to divide the text into paragraphs.

Task 2. Questions

- *What to do:* Find answers to the questions given above from the text.
- *Work together:* Stay in your groups of three to answer the questions together.

Text:

February, 29 is a leap day, which comes round every four years, perhaps especially welcome for anyone whose birthday is on February 29. But why bother with leap days? The simple truth is if they didn't exist, the calendar would gradually drift out of sync with the seasons and there would be chaos. || This all stems from the usual assumption that a year is 365 days long. A year is the time it takes for the Earth to

complete its orbit around the sun, but in fact a year is slightly more than 365 days and that means that a calendar based on exactly 365 drifts out of sync with the seasons. Ancient civilisations that depended on knowing the timings of the seasons needed a more accurate calendar. Julius Caesar tried improving the calendar based on 365.25 days in a year, created with the help of the Greek astronomer Sosigenes, who was introduced to Caesar by Cleopatra. || In the new Julian calendar, leap days were added every four years to make up the difference with the seasons – but this calendar year was still about 11 minutes shorter than the solar year and so gradually the calendar drifted out of step with the seasons. In fact, a true solar year is not precisely 365.25 days, it's 365.2421897 days, and although the difference between 0.25 and 0.242 may seem trifling, over 128 years the solar calendar diverges by an entire day from the Julian calendar. || That created havoc with the dates of religious festivals, so in 1582 Pope Gregory XIII introduced the Gregorian calendar, still used today. It is somewhat more complicated than the Julian one. The Gregorian calendar categorised years divisible by four as leap years, except for those also divisible by 100 Years also divisible by 400 remain leap years. This calendar gives an average year of 365.2425 days, just half a minute longer than the solar year, and so it takes 3,300 years before the Gregorian calendar drifts out by a day from the seasonal cycle [4].

4. Post reading exercises

Task 1: Explain your choice of marking the paragraphs.

Possible answers: Paragraph 1 sets the context for the rest of the text. Paragraph 2 discusses the Julian calendar introduced by Julius Caesar with the help of the Greek astronomer Sosigenes. Paragraph 3 explains the limitations of the Julian calendar. Paragraph 4 introduces the Gregorian calendar, which was introduced by Pope Gregory XIII in 1582.

Task 2: After reading the text, we came across many expressions related to astronomy and mathematics. Now, let's create our own vocabulary list based on the text.

Work in groups of 3 students. Follow this scheme for your vocabulary list:

- 1. **Names:** List any proper names or specific names mentioned in the text related to astronomy or math (e. g., astronomers, mathematicians, celestial bodies, etc.).
- 2. **Terms:** Identify and define key technical terms from the text related to astronomy or math concepts.
- 3. **Phrases:** Note down any important phrases or expressions from the text that are specific to the fields of astronomy or mathematics.

Табл. 1
Vocabulary list

Aim to include at least 4–7 entries for each category in your group's vocabulary list. Be prepared to present and explain your vocabulary list to the class.

Names	Terms	Synonyms	Phrases	Unfamiliar words

Task 3: We will try to apply the information from the text for practical tasks. I also hope that the words we have learned and discussed will be also helpful. So, I have prepared a few math problems and exercises for you to solve. They will help you understand better what we learned from the text.

- Look at Pope Gregory XIII's calculations and say if the years 1600, 1700, 1800, and 2000 were leap years or not?
- The Gregorian calendar year is 365.2425 days long, while the solar year is 365.2422 days long. What is the difference between these two lengths in days? (Express your answer to 4 decimal places.)
- The text states that the Gregorian calendar drifts out of sync with the seasons by one day every 3,300 years. If the Gregorian calendar started in the year 1582, in what year will it be one day off from the seasons?

- The Julian calendar year was 11 minutes shorter than the solar year. If the Julian calendar was used for 200 years, how many hours would it have drifted from the solar year? (Hint: There are 60 minutes in 1 hour.)
- Over 128 years, the difference between the Julian calendar and the solar year causes the calendars to diverge by 1 day. How many days would the two calendars diverge over a period of 64 years?
- A regular year has 365 days, while a leap year has 366 days. If there are 97 leap years in a 400-year period, how many days are there in total over those 400 years? [3].

Answers: 1. 1600 – Leap year 1700 – Not a leap year, 1800 – Not a leap year, 2000 – Leap year. 2. The Gregorian calendar year is 365.2425 days long, while the solar year is 365.2422 days long. What is the difference between these two lengths in days? (Express your answer to 4 decimal places.) **Answer:** 0.0003 days 3. The text states that the Gregorian calendar drifts out of sync with the seasons by one day every 3,300 years. If the Gregorian calendar started in the year 1582, in what year will it be one day off from the seasons? **Answer:** $1582 + 3,300 = 4,882$ 4. The Julian calendar year was 11 minutes shorter than the solar year. If the Julian calendar was used for 200 years, how many hours would it have drifted from the solar year? (Hint: There are 60 minutes in 1 hour.) **Answer:** 11 minutes per year $\times 200 \text{ years} = 2,200 \text{ minutes}$ $2,200 \text{ minutes} / 60 \text{ minutes per hour} = 36.67 \text{ hours}$ (approx.) 5. Over 128 years, the difference between the Julian calendar and the solar year causes the calendars to diverge by 1 day. How many days would the two calendars diverge over a period of 64 years? **Answer:** 64 years is half of 128 years, so the divergence would be 0.5 days. 6. A regular year has 365 days, while a leap year has 366 days. If there are 97 leap years in a 400-year period, how many days are there in total over those 400 years? **Answer:** $(400 - 97) \times 365 \text{ days} + (97 \times 366 \text{ days}) = 146,097 \text{ days}$.

5. Reflexing.

Task: Blitz questions for the students about the lesson: 1. What was new? 2. What was positive? 3. What was practical? 4. What was difficult? 5. What was boring?

6. Homework.

As there was no answer in the text to question 10 you are to make a short report (7–10 sentences). Are there any cultures or traditions that celebrate leap years in a special way?

Suggested links:

<https://www.euronews.com/culture/2024/02/29/love-gloves-and-cocktails-what-are-leap-year-superstitions-in-the-europe>

<https://www.dw.com/en/how-leap-years-are-viewed-across-the-globe/a-67965582>

<https://wild-hearted.com/leap-year-traditions/>

<https://blogs.napier.ac.uk/library/2024/02/29/leap-year-origins-and-interesting-traditions/>

ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ И КЛЮЧИ К ЗАДАНИЯМ

Supplementary materials & Keys

1. Vocabulary list

Julius Caesar – a Roman military leader and statesman who instituted the Julian calendar in 46 BC.

Sosigenes – an ancient Greek astronomer who advised Julius Caesar on the design of the Julian calendar.

Cleopatra – the last active ruler of the Ptolemaic Kingdom of Egypt who introduced Sosigenes to Julius Caesar.

Pope Gregory XIII – the Pope who introduced the Gregorian calendar reform in 1582 to correct errors in the Julian calendar.

Terms:

ancient civilizations – old cultures and societies that existed in the past.

assumption – a thing that is accepted as true or certain without proof.

calendar – a system for dividing time into days, weeks, months, and years.

chaos – a state of utter confusion or disorder.

diverge – to separate or move in different directions from a common point.

divisible – a number that can be divided evenly.

gregorian calendar – the calendar system instituted by Pope Gregory XIII in 1582 to correct errors in the Julian calendar.

julian calendar – the calendar system introduced by Julius Caesar in 46 BC.

leap day – an extra day (February 29th) added to the calendar every four years in a leap year.

leap year – a year, which happens every fourth year, when February has 29 days instead of 28.

orbit – the curved path of a celestial body around another.

religious festivals – celebrations or events with religious meaning.

seasons – the four main periods of the year (spring, summer, fall, winter) marked by different weather patterns.

solar year – the actual time it takes for the Earth to complete one orbit around the Sun (about 365.2422 days).

stem – to originate or arise from something.

sync – to be coordinated, in agreement or alignment with something.

trifling – of little importance or significance; trivial.

year – the period of about 365.25 days for one revolution of the Earth around the Sun.

Synonyms:

1. Havoc-chaos 2. Exact- accurate-precise.

Phrases:

drift out of sync – to gradually shift or deviate from being in coordination or agreement.

divisible by – a number that can be divided evenly by another number without leaving a remainder.

categorised years – to classify or group years based on certain criteria.

seasonal cycle – the recurring pattern of changes in weather and natural phenomena over the course of a year [2; 3].

2. Sentences to translate from Russian into English on the topic 'Leap year'

1. Високосный год наступает каждые четыре года. **2.** В високосном году февраль имеет 29 дней, а не 28. **3.** Традиция високосного года возникла для коррекции календаря, чтобы он соответствовал солнечному циклу. **4.** Високосный год помогает поддерживать точность нашего григорианского календаря. **5.** В древние времена високосный год воспринимался как необычное и мистическое время. **6.** Некоторые культуры имеют уникальные традиции, связанные с високосным годом. **7.** В високосный год у людей, родившихся 29 февраля, есть редкая возможность отпраздновать свой настоящий день рождения.

3. Quiz 'Leap year'

- **What is the primary reason for having leap years?** a) To celebrate the changing of seasons. b) To keep the calendar in sync with the seasons. c) To honor Julius Caesar's calendar reform. d) To give people with February 29th birthdays an extra day.
- **How many days are in a true solar year?** a) 365 days. b) 365.25 days. c) 365.2421897 days. d) 366 days.
- **Who introduced the Julian calendar with the concept of leap years every four years?** a) Cleopatra. b) Julius Caesar. c) Pope Gregory XIII. d) Sosigenes.
- **Which ancient civilization first recognized the need for an accurate calendar**

aligned with the seasons? a) Egyptian. b) Greek. c) Roman. d) The text does not specify.

- **What is the main difference between the Julian and Gregorian calendars?** a) The Gregorian calendar is more accurate in accounting for the solar year. b) The Julian calendar had no leap years. c) The Gregorian calendar has fewer days in a year. d) The Julian calendar was based on the lunar cycle.
- **Over how many years does the Gregorian calendar drift out of sync with the seasons by one day?** a) 128 years. b) 400 years. c) 3,300 years. d) The text does not specify.
- **What problem did the drift in the calendar cause, as mentioned in the text?** a) It affected the dates of religious festivals. b) It caused confusion among farmers. c) It led to disputes between different cultures. d) The text does not mention a specific problem.
- **Which of the following best describes the term 'drift out of sync'?** a) To separate or move away from a set course. b) To gradually shift or deviate from being in coordination. c) To originate or arise from something. d) To introduce or bring something into existence.
- **According to the text, what is the approximate length of a true solar year in days?** (Choose the closest answer.) a) 365.24 days. b) 365.25 days. c) 365.26 days. d) 365.27 days.
- **Why are leap years necessary?** a) To adjust for the extra hours in a day. b) To ensure the calendar remains in sync with the Earth's orbit around the Sun. c) To make up for lost time. d) To celebrate historical events [3].

Answers: 1. b) To keep the calendar in sync with the seasons. 2. c) 365.2421897 days. 3. b) Julius Caesar. 4. d) The text does not specify. 5. a) The Gregorian calendar is more accurate in accounting for the solar year. 6. c) 3,300 years. 7. a) It affected the dates of religious festivals. 8. b) To gradually shift or deviate from being in coordination. 9. a) 365.24 days. 10. b) To ensure the calendar remains in sync with the Earth's orbit around the Sun.

4. Vocabulary exercises:

Exercise 1: Match the vocabulary words from the text with their definitions.

1. Trifling. 2. Havoc. 3. Diverge. 4. Astronomer. 5. Orbit. 6. Stem. 7. Sync. 8. Drift
9. Assumption. 10. Civilization

___ a. a great confusion or disorder ___ b. a scientist who studies celestial objects and phenomena ___ c. to separate or move away from a set course ___ d. the curved path of a celestial body around another body ___ e. a belief or statement taken for granted ___ f. the process of gradually shifting or deviating ___ g. a society that has highly developed culture and way of life ___ h. to originate or arise from something ___ i. to be in agreement or coordination ___ j. insignificant or trivial

Exercise 2: Use the vocabulary words from the text to complete the sentences below.

1. The ___ made calculations to predict the movements of planets and stars. 2. If the calendar continues to ___ from the seasons, farmers may face challenges in planning their crops. 3. The two clocks were no longer in ___, with one running several minutes behind. 4. The ___ path of the Earth around the Sun determines the length of a year. 5. The party planners were thrown into ___ when the venue canceled at the last minute. 6. The scientist's theory ___ from their initial ___ about the nature of the universe. 7. Despite the ___ difference in temperature, the hikers decided to continue their journey. 8. The ancient ___ developed advanced systems for tracking celestial events. 9. The company's decision to expand into new markets ___ from their goal of increasing profits. 10. The two friends began to ___ in their opinions and values as they grew older [3].

Answers for Ex. 1: 1. j, 2. a, 3. c, 4. b, 5. d, 6. h, 7. i, 8. f, 9. e, 10. g. **Ex. 2:** 1. astronomer, 2. drift, 3. sync, 4. orbit, 5. havoc, 6. stemmed, assumption, 7. trifling, 8. civilization, 9. stems, 10. Diverge

На примере урока по теме «Високосный год» мы постарались раскрыть технологию обучения навыкам смыслового чтения и развития критического мышления школьников через понимание исторического и научного контекста введения високосных годов и эволюции календаря на основе предложенного текста. Работа со смыслами во время чтения на иностранном языке является ключевым фактором для глубокого понимания текста и развития навыков критического мышления. Смысловое чтение предполагает не просто декодирование слов, а осмысленное восприятие содержания, выявление главной идеи, анализ фактов и формулировку собственных выводов. Такой подход способствует активному вовлечению учащихся в учебный процесс, стимулирует их воображение и способность к интерпретации, что особенно важно при изучении сложных междисциплинарных тем.

Подчеркнем, что междисциплинарная направленность урока по теме «Високосный год» позволяет объединить изучение английского языка с астрономией и историей, что не только расширяет лексический запас учащихся, но и обогащает их знания в смежных областях. Это способствует формированию у обучающихся целостного представления о мире, развивает умения анализировать информацию с разных точек зрения и применять полученные знания в различных контекстах. Такой комплексный подход повышает мотивацию и улучшает качество обучения иностранному языку через содержание, близкое к реальным научным и культурным аспектам.



Литература

1. Колесников А. А. Многослойность речевого умения и структурный метод его развития // Иностр. языки в школе. – 2024. – № 1. – С. 7–16.
2. Longman (2020). Longman Dictionary of Contemporary English (Version 9.7) [Мобильное приложение]. – Apple App Store. <https://apps.apple.com>
3. Sber Developers (2024). Giga Chat (версия от 29 февраля, 2024) [нейросетевая модель]. – <https://developers.sber.ru/gigachat>
4. Simons P. (2024, February 29). – Weather eye. – The Times.



Сведения об авторе

Балакина Наталья Олеговна, канд. пед. наук, учитель английского языка МБОУ КМО «Средняя общеобразовательная школа № 1 с углубленным изучением иностранного языка имени Я. В. Ругоева» (г. Костомукша, Республика Карелия).
E-mail: katakana69@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ФОНИКСОВ (PHONICS) ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ И ФОНЕТИКЕ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ



Аннотация

Статья посвящена исследованию метода фониксов как одного из основных при обучении чтению и фонетике младших школьников на уроках английского языка. Целью исследования является анализ преимуществ и недостатков данного метода, а также обзор подходов к обучению чтению. В статье обобщены данные научных работ российских и зарубежных авторов и практический опыт работы с отечественными учебно-методическими комплексами; рассматриваются ключевые этапы обучения чтению; представлены примеры реализации метода фониксов на уроках английского языка в начальной школе в рамках синтетического подхода. Сделан вывод о том, что метод фониксов является эффективным инструментом в обучении чтению и фонетике, особенно на начальном этапе изучения английского языка.



Abstract

USING THE PHONICS METHOD IN TEACHING READING AND PHONETICS IN AN ENGLISH LESSON IN PRIMARY SCHOOL

The article is devoted to the study of the phonics method as one of the main in teaching reading and phonetics to younger schoolchildren in English lessons. The purpose of the study is to analyse the advantages and disadvantages of this method, as well as to review approaches to teaching reading. The material of scientific works by Russian and foreign authors and practical experience of working with national educational and methodological complexes is summarised. The article examines the key stages of learning to read and provides examples of the implementation of the phonics method in English lessons in primary school as part of the synthetic approach. As a result of this study, it is concluded that the phonics method is an effective tool in teaching reading and phonetics, especially at the starter stage of learning English.



Ключевые слова

иностраннный язык, фониксы, обучение чтению, обучение фонетике, фонематический слух, начальная школа



Keywords

foreign language, phonetics, teaching reading, teaching phonetics, phonemic hearing, primary school

На начальном этапе изучения английского языка одной из основных задач является обучение чтению, так как именно оно закладывает основу для дальнейшего освоения предмета. Сложность овладения этим навыком обусловлена различиями графико-фонетических систем русского и английского языков [3]. Младшим школьникам необходимо освоить буквы английского алфавита, понять звуко-буквенные соответствия, а также научиться вслух и про себя читать различные слова, фразы и небольшие тексты [3]. В связи с этим возникает

вопрос о выборе оптимального подхода к обучению чтению. Как лучше всего учить детей, учитывая множество правил чтения?

Использование фонетических таблиц и изучение типов слогов могут создавать для учеников значительные трудности, тем самым снижая их мотивацию к изучению иностранного языка. Однако было бы не менее нелогично изучать отдельные слова без объяснения общих правил и закономерностей. Дети часто сталкиваются с фонетическими сложностями, т.к. в английском языке одна буква может иметь несколько звуковых интерпретаций, а также существуют буквосочетания, изменяющие произношение. Снизить сложность освоения чтения помогает метод *Phonics* (далее – фониксы), получивший широкое распространение в зарубежных образовательных учреждениях [1].

Метод фониксов представляет собой систематическую методику обучения чтению, основанную на звуко-буквенном анализе. Он подразумевает последовательное изучение звуков (фонем) и соответствующих им букв с последующим переходом к слогам и словам [5]. Разработанный с целью создания более структурированного подхода к обучению чтению, метод фониксов акцентирует внимание на понимании взаимосвязи между звуками и графическими символами. Благодаря такому подходу фониксы широко применяются в англоязычных странах, таких как Великобритания и США, где их эффективность подтверждена различными научными исследованиями [8; 12].

Метод фониксов берет начало в англоязычных образовательных системах XX века, и он направлен на стандартизацию и систематизацию процесса обучения чтению в ответ на разнообразие педагогических подходов тех лет. За десятилетия методика претерпела изменения, что позволило сделать ее одной из наиболее распространенных систем обучения начальному чтению в США и Великобритании [4].

В России метод фониксов не получил столь широкого распространения, как в англоязычных странах, из-за различий в языковой структуре и фонетических системах. Тем не менее интерес к этому методу растет в контексте обучения английскому языку как иностранному в российских школах. В последние годы метод изучается, а его элементы начинают внедряться в образовательные программы многих школ, особенно тех, которые ведут обучение на двух и более языках (билингвальные школы) [2]. Например, используются такие зарубежные пособия, как *Jolly Phonics*, *Reading Eggs*, *Genki Phonics*, *Oxford Phonics World* и другие.

Табл. 1
Преимущества
и недостатки
метода фониксов

Метод фониксов для начального обучения чтению и фонетике имеет ряд преимуществ. Помимо этого, считаем необходимым также указать на некоторые недостатки данного метода (см. табл. 1).

Преимущества	Недостатки
Последовательность и системность. Метод фониксов предоставляет четкую систему обучения, которая начинается с изучения элементарных звуков и переходит к сложным комбинациям. Это способствует формированию устойчивой основы для развития навыков чтения. Развитие фонематического слуха. Один из наиболее важных аспектов фониксов – развитие фонематического слуха, который позволяет детям различать звуки и соотносить их с соответствующими буквами. Это является важной составляющей успешного чтения и письма.	Ограниченность в контексте. Метод фониксов акцентирует внимание на звуках и фонемах, что может привести к недостаточному пониманию слов в контексте. Ученики учатся произносить звуки, но не всегда правильно используют их в предложениях. Недостаток внимания к смыслу. Фокус на фонетике может отвлекать от значения слов и их использования в реальной жизни. Это может затруднить понимание текста и его интерпретацию. Времязатратность. Процесс обучения чтению может занять много времени.

Преимущества	Недостатки
Практическое применение. Поскольку метод фониксов акцентирует внимание на непосредственном применении изученных правил, дети быстрее начинают читать слова и даже простые тексты, что ускоряет их обучение и повышает уверенность в себе. Комплексный подход. Фониксы включают в себя не только элементы чтения, но и письма, а также распознавания звуков, что улучшает общее языковое развитие детей.	

Метод фониксов включает несколько подходов к установлению связи между буквами и звуками (см. табл. 2) [9].

Табл. 2
Подходы к обучению чтению

Основные		Дополнительные	
Синтетический	Аналитический	Сравнительный	Интегрированный
Наиболее распространенный. Предполагает обучение произнесению звуков, соответствующих отдельным буквам, прежде чем объединить их в слова. Дети учатся разбивать односложные слова, такие как <i>cat</i>, на три буквы и произносить звуки каждой буквы по отдельности (/k, æ, t/), а затем соединять их для создания слова. Главная цель этого подхода — помочь детям научиться выявлять связь между звуками и буквами, а также автоматически складывать звуки в слова.	Исключает изолированное произнесение звуков. Вместо этого дети занимаются анализом и распознаванием общих фонем в наборе слов с изучаемой фонемой. Например, учитель может обсудить с детьми, что объединяет такие слова, как <i>pat</i>, <i>park</i>, <i>push</i> и <i>pen</i>.	Является разновидностью аналитического подхода. Предполагает изучение фонетических элементов через фонограммы, содержащие гласную и следующие за ней звуки в слове, как в <i>—ake</i> в слове <i>cake</i>. С помощью фонограмм дети учатся запоминать «семейства слов», такие как <i>cake</i>, <i>make</i>, <i>bake</i> и <i>fake</i>.	Рассматривает обучение чтению через методику <i>Phonics</i> в контексте целых слов. В этом случае обучение всегда проходит в рамках УМК, а не за счет выделения отдельных уроков.

Рассмотрим примеры того, как именно можно реализовать метод фониксов на уроках английского языка в рамках синтетического подхода. На наш взгляд, системно подойти к обучению чтению в начальной школе.

Так, обучение чтению в рамках метода фониксов происходит поэтапно.

1. Учитель начинает с **введения звуков и букв**. На ранних этапах обучения с помощью фониксов учителя сначала знакомят обучающихся с простыми согласными и гласными звуками, а также соответствующими им буквами. Например, урок может начинаться с изучения звука [m], который ассоциируется с буквой *M*. Педагог может использовать карточки и картинки с изображениями предметов, названия которых начинаются с этого звука, таких как *milk* («молоко») или *moon* («луна»), чтобы закрепить ассоциации.
2. Как только дети уверенно распознают отдельные звуки и буквы, они переходят к **слиянию звуков для образования слогов**. Например, после освоения звуков [m], [æ] и [t] учатся соединять их для формирования слова *mat*. Такая активность часто осуществляется через интерактивные игры или физические модули, где дети могут манипулировать буквами.

Следует отметить, что существует определенная последовательность выбора звуков и звукосочетаний, которая позволяет сделать процесс обучения более логичным и последовательным. Так, начинать обучение

следует с освоения простых единичных звуков: [a], [m], [t], [s], [i], [f], [d] и т.д. Однако следует избегать параллельного введения похожих букв (b/d, t/f и т.д.) одновременно, так как это может привести к возникновению путаницы у обучающихся.

3. Обучение **комбинированным буквосочетаниям** (*sh, ch, th, ck*), а также изучение различных способов представления звуков, например, [ʃ] в словах *ship, mission, chef*. Далее проходит обучение сложным буквосочетаниям (например, *or, ue, ie, ee*), а также делается акцент на долгие гласные, разделенные согласной: *gate, shine, tune*.
4. Обучение **чтению слов**, которые не поддаются стандартным правилам фонетики. В дополнение к освоению правил чтения важно также познакомить детей с так называемыми запоминаемыми словами, которые необходимо усвоить целиком как визуальные образы или иероглифы. Эти слова относятся к категории наиболее часто встречающихся в языке (*high frequency words*). Выделено около 220 таких слов, но в течение первых полутора лет изучения языка принято осваивать примерно 100 наиболее употребимых, жизненно необходимых для понимания начальных текстов, включая такие слова, как *the, you, was, he, she, one*, и другие. Основной целью этого этапа является автоматизация процесса чтения данных слов.

Помимо этого, обучение чтению при помощи рассматриваемого метода может сопровождаться следующими приемами и упражнениями:

1. **Обучение через песни и стихи.** Музыкальные и поэтические элементы являются эффективным методом закрепления фонетических навыков. Песенки и рифмовки, в которых отдельные звуки выделяются и подчеркиваются, помогают детям идентифицировать и запоминать звуковые конструкции.
2. **Игры на внимание к деталям.** Педагог может использовать такие игры, как «Найди пару звуков», где дети должны сопоставлять карточки с изображениями и буквами, которые соответствуют начальным звукам, словам или рифмам. Это помогает не только при закреплении изученного материала, но и в развитии словесной памяти и внимания к деталям в языке [7].
3. **Использование технологий и интернет-сайтов.** На сегодняшний день существуют образовательные веб-сайты, которые используют метод фоников (например, *Starfall, Phonics Bloom, Fly with Phonics* и др.). Данные веб-сайты предлагают интерактивные упражнения на распознавание звуков, соответствие букв и звуков, а также игры, направленные на формирование навыков чтения. Помимо этого, на некоторых из них есть целые анимированные тексты, направленные на отработку определенного звука.
4. **Развитие навыков письма с фокусом на звуки.** Наряду с чтением, метод фоников активно используется для обучения письму. Учащиеся практикуются в написании слов, которые уже научились читать. Этот процесс включает в себя написание звуков, затем — букв и, наконец, полных слов. Такая практика улучшает навык письма и способствует лучшему пониманию звуко-буквенных связей.

Как мы уже упоминали, современные учителя задаются вопросом о правильном подходе к обучению чтению. Многие выбирают противоположный методу фоников метод целых слов. Сравнивая их, можно выделить ключевое различие: метод целых слов строится на запоминании слов целиком без разбора их внутренней структуры. Этот подход считается менее структурированным и иногда приводит к трудностям у детей с распознаванием незнакомых слов [10]. Метод фоников предлагает более последовательный и системный подход, становится прочной основой для формирования навыков чтения у младших школьников.

Если проанализировать отечественные УМК для 2-го класса, можно заметить, что методисты реализуют совершенно разные подходы к обучению чтению. Например, авторы известного российского УМК *Spotlight* для 2-го класса придерживаются метода целых слов, так как уже на шестой странице появляются слова, содержащие в себе все буквы алфавита, то есть знакомство с буквами и, что более важно, звуками происходит не постепенно.

При этом в УМК *Starlight* для 2-го класса, предназначенном для углубленного изучения английского языка, на наш взгляд, можно наблюдать включение элементов метода фониксов. С одной стороны, авторы начинают так же с целых слов (то есть используют практически все согласные звуки), но, с другой стороны, внимание акцентируется на гласных звуках (например, на дифференции основных пар гласных [æ] и [ei] и т.д.).

В УМК *Team Up* для 2-го класса, разработанном издательством «Просвещение» совместно с британским издательством *Pearson*, также очевидно использование метода фониксов, а именно — аналитического подхода. Авторы не предлагают изолированное обучение звукам, а делают акцент на определенном звуке в уже целом слове. В рамках данного УМК звуки проходят постепенно (на это отводится больше уроков) и в алфавитном порядке, что отличает его от более распространенных *Spotlight* и *Starlight*.

В рамках собственного подхода к обучению чтению в 1-м классе при реализации программы дополнительного образования по английскому языку методистами сети детских садов и школ *Sun School* был разработан курс с применением метода фониксов (синтетический подход).

Итак, метод фониксов является эффективным инструментом в обучении чтению и фонетике, особенно на начальном этапе изучения английского языка. Системный подход к ассоциации звуков и букв, наряду с поэтапным вовлечением учеников в процессы чтения и письма, позволяет эффективно преодолевать возникающие сложности и закладывать прочную основу для последующего освоения языка [6]. Фониксы способствуют развитию фонематического слуха, что играет ключевую роль в формировании качественных навыков чтения и письма [11]. Они позволяют учащимся уверенно и быстро овладевать словами и небольшими текстами, что способствует их мотивации и уверенности в изучении языка.

Сравнительный анализ УМК по английскому языку для начальных классов показывает разнообразие подходов к обучению чтению: от метода целых слов до системы фониксов. Каждый из них имеет свои преимущества и недостатки, однако метод фониксов предлагает более структурированный подход, обеспечивая прочную базу для дальнейшего изучения языка. Помимо этого, применение данного метода позволяет эффективно интегрировать фонетические навыки с развитием письменной речи, что в конечном итоге помогает детям успешно работать с языковым материалом любого уровня сложности.

Важно, чтобы преподаватели и методисты внимательно оценивали и адаптировали наиболее подходящие техники и стратегии обучения, исходя из потребностей своих учеников и особенностей образовательной программы. Интеграция метода фониксов в учебный процесс способствует созданию прочной базы для продолжительного и успешного изучения английского языка, помогая учащимся уверенно воспринимать и использовать язык в повседневной жизни и обучении.



1. **Абрамова Э. В.** Использование метода «Phonics» при обучении чтению на английском языке в начальной школе // Современная начальная школа. – 2022. – № 5 (36). – URL: <https://files.s-ba.ru/publ/primary-school/2022/36.pdf> (дата обращения: 21.07.2025).
2. **Абушаева З. М.** Особенности обучения письму и чтению детей в условиях билингвального образования // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.). – Краснодар: Новация, 2016. – С. 135–136. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/187/9672/> (дата обращения: 23.12.2024).
3. **Бредихина И. А.** Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности: учеб. пособие. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. – 104 с.
4. **Ишкова Г. М., Явербаум О. В.** Фонетический подход в раннем обучении чтению на английском языке: исторический аспект // Вестник науки и образования. – 2019. – № 6–1 (60). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/foneticheskiy-podhod-v-rannem-obuchenii-chteniyu-na-angliyskom-yazyke-istoricheskiy-aspekt> (дата обращения: 23.12.2024).
5. **Мозолев Е.** Использование методики «Phonics» при обучении младших школьников технике чтения // Аспекты изучения иностранного языка и культуры: Сборник научных студенческих работ по материалам студенческой конференции (Белгород, 11 апреля 2012 года). – Белгород, 2012. – Вып. 4. – Т. 2. – С. 18–21.
6. **Нестерова Т. Д., Пчелина Т. М.** Обучение основам речевого дыхания в профессиональной подготовке учителя английского языка // Иностр. языки в школе. – 2023. – № 04. – С. 85–93. – ISSN 0130–6073.
7. **Супруненко В. Н., Казакова И. В., Бугакова Э. И.** Роль фонетических игр в формировании фонетических навыков у младших школьников на уроках иностранного языка // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12. – № 2А. – С. 220–229. – DOI: 10.34670/AR.2022.16.23.029.
8. **Blevins W.** Phonics from A to Z: A Practical Guide. – Scholastic Inc., 1998. – 180 p.
9. **Ehri L. C., Nunes S. R., Stahl S. A., & Willows D. M.** Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis // Review of educational research. – 2001. – № 71 (3). – P. 393–447.
10. **Hempenstall K.** The whole language approach to reading: An empiricist critique // Australian Journal of Learning Disabilities. – 1996. – № 1 (3). – P. 22–32.
11. In Teacher's Hands: Effective literacy teaching practices in the early years of schooling. / W. Loudon, M. Rohl, C. Barratt Pugh, [et al.]. – Australian Government Department of Education, Science and Training, Edith Cowan University, Perth, 2005. – 121 p.
12. **Lewis M. S. E.** Phonics: Practice, Research and Policy. – Paul Chapman Publishing, 2006. – 176 p.



Буйненко Юлия Александровна, специалист отдела иностранных языков департамента научно-методического сопровождения школьной программы сети частных детских садов и школ Sun School.

E-mail: yuliya.bujnenok@mail.ru

Денисова Валерия Александровна, старший методист отдела иностранных языков, департамента научно-методического сопровождения школьной программы сети частных детских садов и школ Sun School.

E-mail: headoffidss@gmail.com

ГРАФИЧЕСКИЕ ОРГАНАЙЗЕРЫ «ЛЕСТНИЦА» И «МЕЛЬНИЦА» В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ



Аннотация

В статье рассмотрены два типа графических органайзеров – «Лестница» и «Мельница», – способствующие развитию у обучающихся информационной грамотности, формированию навыков систематизации, структурирования и обобщения, а также обогащающие учебный процесс, делая его увлекательным и креативным. Подчеркивается эффективность простых графических органайзеров в развитии коммуникативной компетентности. Результаты исследования могут быть использованы для расширения научных представлений о графических органайзерах и их использовании в учебном процессе. Статья адресована учителям, преподавателям вузов, воспитателям детских садов, руководителям кружков, студентам и аспирантам педагогических специальностей, лингвистам.



Abstract

GRAPHIC ORGANIZERS 'LADDER' AND 'MILL' IN THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE

In the article two types of graphic organizers ('Ladder' and 'Mill'), that promote the development of students' information literacy, the formation of skills for systematization, structuring, and generalization, and enrich the learning process, making it exciting and creative, are discussed. The effectiveness of simple graphic organizers in developing communicative competence is emphasized. The research results can be used to expand scientific knowledge about graphic organizers and their use in the educational process. The article is addressed to school and kindergarten teachers, university lecturers, club leaders, postgraduate and undergraduate students of pedagogical specialties, and linguists.



Ключевые слова

графические органайзеры, эффективность обучения, аналитические способности, коммуникативная компетенция



Keywords

graphic organizers, efficiency of teaching, analytical skills, communicative competence

Введение. Использование новых подходов и стратегий в преподавании иностранного языка позволяет достичь главной цели обучения языку – развития у обучающихся четырех навыков речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо). Сегодня для педагога особенно важно пробудить интерес учащихся к звучащему слову, научить их чувствовать его назначение и верно использовать в разных жизненных ситуациях [5, с. 186]. Графические

органайзеры способствуют развитию у обучающихся информационной грамотности, а также формированию навыков систематизации, структурирования и обобщения. Использование этих инструментов широко распространено в изучении иностранных языков, особенно английского, однако данная технология обучения языку недостаточно освещена в методической литературе.

Изучению методов и средств обучения, к которым относятся графические органайзеры, посвящены труды российских ученых В. П. Беспалько, М. А. Бочарникова, Т. А. Ладыженской, Б. Т. Каримова, Е. И. Пассова и др., а также их коллег из Узбекистана Х. Ж. Худайкулова, Б. Т. Каримовой, М. С. Каримова, Т. У. Усманова, З. Ш. Шарипова, А. С. Ли, Л. В. Голиш, Б. Ю. Ходиева, Д. П. Хашимовой, С. А. Авазовой и др. Вопросы формирования основных способов компетентности в средней общеобразовательной школе рассмотрены в работах И. Г. Агапова, С. Е. Шишова, А. А. Хуторского, Л. Н. Булыгина, И. А. Жамгоцева, Е. И. Пассова. Исследователи детально описывают отдельные аспекты формирования коммуникативной культуры обучающихся: О. Г. Абрамкина – посредством учебного диалога; И. Р. Алтунина – с помощью видеотренинга; И. А. Беляева – дифференцированного подхода к обучению русскому языку; Р. К. Дроздов – на материале публичной речи; Е. А. Ивкина – в процессе работы над сочинением-рецензией; А. И. Павлова – при работе с учебно-научными текстами. Однако формирование коммуникативной компетенции посредством графических органайзеров учеными рассмотрено не было.

Графические органайзеры помогают в достижении различных целей. К примеру, «Кластер» и «За стрелкой» способствуют реализации объяснительно-иллюстративного метода, когда необходимо в доступном для восприятия виде передать большой объем информации. При репродуктивном методе обучения подойдут «Лестница», «Мельница», «Кластер», «Категориальная таблица», которые легко заполнить по образцу, следуя простому алгоритму. Для метода проблемного изложения, в рамках которого преподаватель ставит перед учащимися познавательную задачу, делая их активными участниками научного поиска, подойдут диаграмма Венна, «Т-схема», иерархические диаграммы «Как?», «Почему?» и проч. При частично-поисковом (эвристическом) методе обучения, в ходе которого обучающиеся ищут решение поставленных преподавателем познавательных задач, рекомендуются «Почему?», «Рыбий скелет», «Цветок лотоса» и проч. Все перечисленные методы применяются в практической деятельности преподавателей и учителей иностранных языков. Однако в данной статье мы остановимся на рассмотрении лишь двух видов графических органайзеров: «Лестница» и «Мельница».

Задачи исследования:

- оценить потенциал графических органайзеров «Лестница» и «Мельница» как инструментов формирования коммуникативной компетентности учащихся на уроках русского языка (как неродного);
- разработать методику использования данных графических органайзеров;
- улучшить технологии графических органайзеров.

Коммуникативная компетенция, которой должны овладеть обучающиеся, представляет собой совокупность ценностных, содержательных и структурных элементов, которые выражаются в умении выбирать подходящие методы и средства для достижения желаемого результата общения. Эффективной, результативной технологией формирования коммуникативной компетенции является применение графических органайзеров на занятиях по иностранному языку.

Графические органайзеры – это способы (алгоритмы) фиксации информации в письменном или электронном виде, используемые для улучшения запоминания, усвоения, анализа или применения изученного материала на практике [1, с. 183]. Графические органайзеры – это инструменты, позволяющие визуализировать мыслительные процессы, структурировать идеи и проследить взаимосвязи между концепциями.

В 2003 году американский Институт продвижения исследований в образовании представил 29 научных работ, посвященных применению визуальных методов обучения. Большая их часть связана с графическими органайзерами, эффективность которых была подтверждена на практике. Преимущество визуальных средств – возможность использовать их в любых аудиториях и при любых обстоятельствах: для этого не требуется специальное техническое оснащение.

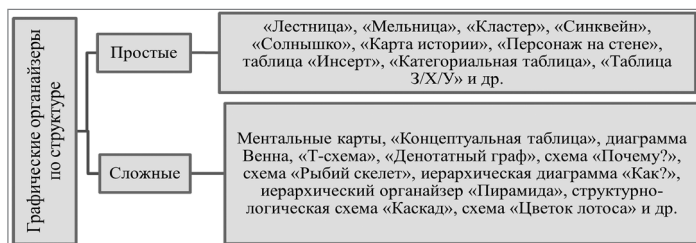
Цели использования графических органайзеров в учебном процессе – повышение мотивации обучающихся за счет их вовлечения в разнообразные виды деятельности; структурирование информации; побуждение к творчеству и, как следствие, развитие коммуникативной компетентности. Реализация креативного подхода посредством креативного преподавания и креативного учения способствует более эффективному формированию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся [3, с. 42]. Применение интерактивных форм, средств и методов в образовании позволяет не только повысить уровень знаний, умений и навыков учащихся, но и раскрыть и развивать их способности, что является необходимым условием формирования коммуникативной и профессиональной компетенций [6, с. 26].

Задача современного преподавателя – не только дать обучаемому знания, но и научить его приемам работы с информацией. Доказано, что представление материала в наглядно-содержательной форме с использованием графических органайзеров обеспечивает высокие результаты обучения [5, с. 185], в числе которых: способность выделять ключевую информацию; структурировать материал по уровню значимости (определять основное и второстепенное) в соответствии с алгоритмом заполнения органайзера; также развивается навык ведения коммуникации, направленной на достижение цели общения, поскольку без умения выделять главное сложно формулировать мысли и эффективно общаться.

Анализируя типологию графических органайзеров, необходимо в первую очередь рассмотреть их структурное деление, согласно которому они классифицируются на простые и сложные не только с точки зрения организации элементов, но и в соответствии с семантическим аспектом (см. рис. 1).

Простые графические органайзеры представляют собой визуальные схемы или структуры, предназначенные для систематизации и упрощения информации, что способствует ее более глубокому осмыслению, аналитическому восприятию и эффективному усвоению. Это таблицы, диаграммы, схемы, карты, концептуальные модели и другие графические форматы, способствующие упрощению и структурированию сложных данных.

Рис. 1
Виды графических органайзеров по структуре



Сложные графические органайзеры представляют собой многоуровневые визуальные модели, предназначенные для систематизации, структурирования и отображения сложной многокомпонентной информации. Их отличительными характеристиками являются высокая степень детализации, интеграция различных элементов и способность демонстрировать сложные логические и причинно-следственные связи. К таким инструментам относятся диаграммы причинно-следственных зависимостей, иерархические концептуальные карты и интерактивные схемы, которые способствуют глубинному анализу данных, формированию стратегических решений и исследованию сложных взаимосвязей в различных предметных областях.

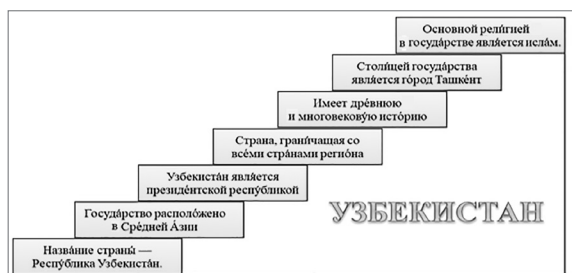
Применение простых графических органайзеров актуально на всех уровнях образовательного процесса — от дошкольного и младшего школьного возраста до старших классов и даже в высшем образовании, где они могут служить основой для более глубокого анализа и формирования системного мышления молодых исследователей. Сложность текстов должна соответствовать уровню образования.

Данная статья посвящена рассмотрению двух простых, базовых графических органайзеров — «Лестница» и «Мельница», — позволяющих не только структурировать информацию, но и устанавливать взаимосвязи между отдельными ее блоками. Структурирование информации — это процесс упорядочивания, группировки и систематизации данных, ее представления в виде логически выстроенных элементов, обеспечивающих ясность визуализации, простоту восприятия и удобство последующего использования данных. При изучении иностранного языка (русского) целесообразно использовать различные графические органайзеры, поскольку обучающиеся сталкиваются с большим объемом разнопланового материала, который невозможно запомнить и усвоить полностью. Использование графических органайзеров помогает обучающимся не просто читать тексты, а осмысленно выделять в них главное.

Далее в статье подробно описана технология использования данных графических органайзеров, а также приведен практический пример корректного визуального оформления полученных результатов.

«Лестница» — простой графический органайзер для структурирования информации, предназначенный для систематического изложения идей по заданной теме. Его структура представляет собой последовательность «ступеней», количество и наполнение которых зависят от: требуемого уровня детализации; объема генерируемых идей; специфики передаваемых сообщений. На каждой «ступени» фиксируются отдельные идеи или блоки данных, формируя многоуровневую систему знаний по изучаемому вопросу. Такой способ фиксации информации по конкретной теме раскрывает смысл и многогранность основного рассматриваемого понятия, способствует актуализации учебного процесса и используется в качестве вспомогательного инструмента при введении нового материала (см. рис. 2).

Рис. 2
Пример использования графического органайзера «Лестница» [2, с. 6]



Технология заполнения графического органайзера «Лестница» предполагает следующие этапы:

1. Организация работы: обучающиеся объединяются в мини-группы, пары или работают индивидуально.

2. Подготовка материалов: необходимы листы бумаги и маркеры.
3. Определение ключевой темы или основного вопроса.
4. Создание структуры: обучающиеся чертят «лестницу» (схему).
5. Заполнение: фиксируются ключевые идеи, факты или понятия.
6. Систематизация: данные записываются в порядке от простого к сложному.
7. Обсуждение и корректировка перед окончательным оформлением.
8. Презентация готовых работ.

Примечание: до заполнения органайзера педагог выясняет, насколько задание понятно обучающимся.

«Мельница» – простой графический органайзер для структурирования информации, предназначенный для накопления идей по теме с целью ее всестороннего раскрытия и закрепления. Визуальное оформление органайзера может представлять собой изображение ветряной или водяной мельницы (см. рис. 3). При обучении иностранному языку (русскому как иностранному) в классах с узбекским и другими языками обучения желательно показать ученикам готовый пример работы с данным графическим органайзером, объяснить значение слова «мельница» и функции данного сооружения, воспользовавшись энциклопедией или словарем. Понимание значения слова помогает обучающимся представить итог работы.

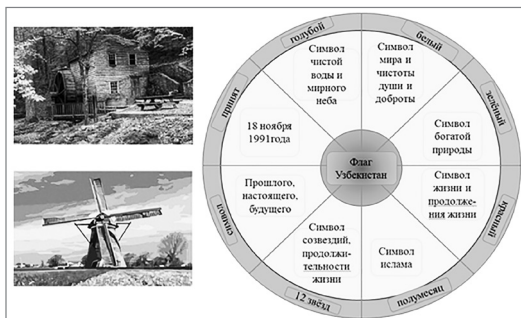


Рис. 3

Изображения мельниц и образец заполнения одноименного графического органайзера

При заполнении шаблона «Мельница» основная тема фиксируется в центре графического органайзера, а по бокам от нее даются определения, раскрываются смысл, символика и т.д. Чем больше будет идей, тем больше ответвлений. Такой органайзер для структурирования идей по изучаемой теме позволяет глубже раскрыть суть и многогранность ключевого понятия, активизирует учебный процесс, позволяет обучающимся упорядочить информацию и служит вспомогательным инструментом при освоении нового материала.

В конце занятия обучающиеся презентуют результаты своей работы в ходе устного доклада. Таким образом, при работе с графическими органайзерами задействованы все виды речевой деятельности: при объяснении темы и инструктаже учащиеся слушают; знакомясь с текстом для работы, читают; заполняя шаблон, пишут; представляя результаты своей работы, говорят.

Примечание: не стоит давать учащимся готовые пустые шаблоны для заполнения; необходимость найти подход к визуализации самостоятельно будет развивать их творческие способности и мыслительные процессы.

Закключение. Итак, использование графических органайзеров в обучении иностранному языку делает учебный процесс более эффективным и содержательным, продуктивным и креативным, обеспечивая возможности:

1. глубокого знакомства обучающихся с изучаемой темой;
2. представления материала в понятной и удобной для повторения форме;
3. формулирования аналитических выводов. Обучающиеся успешно усваивают материал, когда понимает его суть, могут свободно выражать свое мнение и делать обоснованные выводы.



Литература

1. **Авазова С. А.** Использование графического органайзера «Топор» («Топор, срубивший гениев») на занятиях разных дисциплин // Academic research in educational sciences. – 2021. – NUU Conference 1. – Т. 1. – С. 182–186.
2. **Веч О. Я., Иванцова М. Ю., Юлдашева Н. Т.** Русский язык как иностранный. 9 класс: учебник для школ среднего общего образования с узбекским и другими языками обучения / под науч. ред. Е. А. Хамраевой. – Ташкент: Республиканский центр образования, 2022. – 144 с.
3. **Манагаров Р. В.** Креативный подход к обучению иностранному языку в контексте основного общего образования // Иностр. языки в школе. – 2025. – № 1. – С. 42–50.
4. **Худайкулов Х. Ж., Чориева Ш. Т.** Использование схемы «Почему?» при формировании и развитии коммуникативной компетенции учеников на уроках русского языка // Pedagogik mahorat, 2021. – № 4. – С. 54.
5. **Чориева Ш. Т., Авазова С. А., Авазов Ф. А.** Изучение биографии М. Ю. Лермонтова и его стихотворения «Три пальмы» при помощи графических органайзеров и схем // Miasto Przyszłości. – 2023. – № 32. – С. 185–190.
6. **Чориева Ш. Т.** Диаграммы Венна при анализе стихотворений в прозе И. С. Тургенева // Journal of new century innovations. – 2024. – № 66 (1). – С. 25–33. – URL: <https://scientific-jl.org/new/article/view/4022> (дата обращения: 19.11.2025).
7. **Чориева Ш. Т.** Формирование коммуникативной компетенции с использованием схемы «Фишбоун» в изучении литературы // Предпринимательство и педагогика. – 2025. – № 4 (1). – С. 223–231. – URL: <https://inlibrary.uz/index.php/entrepreneurship-pedagogy/article/view/68643> (дата обращения: 19.11.2025).



Сведения об авторе

Чориева Шарофат Тураевна, старший преподаватель кафедры русского языка и литературы филологического факультета Денауского института предпринимательства и педагогики (г. Денау, Узбекистан).
E-mail: csharofat@gmail.com

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ФАСИЛИТАЦИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Аннотация

Статья посвящена современным и прогрессивным фасилитативным методам обучения, которые интегрируют в образовательный процесс междисциплинарные знания, позволяющие усилить мотивацию детей разного возраста к изучению иностранных языков.



Abstract

FACILITATING PEDAGOGY IN SUPPLEMENTARY ENGLISH LANGUAGE TEACHING

The article is about modern and progressive facilitative educational methods, which integrate in the educational process interdisciplinary knowledge, that lets students demonstrate their curiosity and increase their motivation to learn foreign languages.



Ключевые
слова

**дополнительное языковое образование,
образовательная среда, качество образования,
подготовка учителя, повышение мотивации учащихся,
фасилитативные методы обучения**



Keywords

**supplementary foreign language education, educational
environment, quality of education, teacher training,
increasing student motivation, facilitative teaching methods**

Современный мир предоставляет широкие возможности для обучения детей иностранным языкам: можно изучать их в школе, посещать курсы в системе дополнительного образования, нанимать репетиторов, общаться с носителями, получить неограниченное количество аутентичной информации в интернете... Но не все ученики в состоянии воспринять, понять и отработать тот огромный объем данных, который получают в школе; доступно больше аутентичной информации, чем нужно; не все получается изучить самостоятельно; массово продвигаемые сегодня онлайн-курсы проходят без живого общения с педагогом и другими учениками, а индивидуальные занятия с репетитором не дают возможности работать в команде со сверстниками... Нередко выходит так, что, несмотря на все возможности изучения иностранных языков, зачастую теряются важные компоненты обучения: любовь и интерес к изучению языков в целом, увлеченность и вовлеченность, без которых не так легко добиться хороших результатов и успеха.

Все вышесказанное заставляет задуматься об активном внедрении в образовательный процесс педагогических технологий, которые интегрируют

междисциплинарные знания, позволяют ученикам проявлять любознательность, пробуждают в них азарт к учебе и интерес к предмету. В связи с этим можно назвать **фасилитативные методы обучения** актуальными и прогрессивными, способными обогатить образовательный процесс.

Цель данного исследования состоит в выявлении особенностей, специфики фасилитативных методов обучения и их реализации в образовательном процессе на примере языковой студии, предлагающей услуги по обучению иностранным языкам в системе дополнительного образования.

Термин «**фасилитация**» происходит от английских существительного *facility* («благоприятные условия») и глагола *to facilitate* («облегчать, помогать, способствовать»). Впервые данный термин был использован еще в конце XIX века в исследованиях по социальной психологии. В парадигме личностно-ориентированной педагогики фасилитатором называют учителя, который в процессе обучения помогает ребенку развиваться, облегчая сам процесс роста. Для применения концепции педагогической фасилитации на практике необходим особый подход, при котором усилия преподавателя должны быть направлены на создание в классе атмосферы доверия, обеспечение понимания, искренности и толерантности.

Фасилитация ставит перед педагогом следующие задачи: занять позицию не «над», а «вместе с учениками»; отмечать способности каждого обучающегося; признать, что групповое решение может быть лучше индивидуального; принять, что форма работы не менее важна, чем содержание и тема; освоить различные способы трансляции обратной связи, направленной на помощь в развитии, а также повышение качества и эффективности образования.

За рубежом разрабатывать идею фасилитации в педагогической деятельности в качестве основы гуманизации образования начал известный психолог К. Роджерс. В своих публикациях, созданных на основе теоретических и практических исследований в области обучения и воспитания, он пишет о том, что реформа образования должна основываться в первую очередь на изменении личностных установок учителя, которые формируются в процессе взаимодействия с учащимися. Важнейшим фактором К. Роджерс называл преодоление обезличенности воспитания в учебной среде. По мнению ученого, верные установки позволяют учителю посмотреть на то, что нас окружает, с точки зрения учащихся, и это обеспечивает педагогу возможность стимулировать и развивать именно личностный подход. Такими установками являются **подлинность, одобрение и эмпатия**. Подлинность заключается в том, что учитель ведет себя как реальный человек, который «способен жить разными чувствами и поделиться ими, если это уместно» [2, с. 225–229]. Одобрение ученика — это признание его чувств, мнений, личности, когда учитель способен принять переживания, которые могут как мешать обучению, так и способствовать ему. Эмпатическое понимание — еще один важный элемент, когда учитель способен без осуждения понять реакции ученика и почувствовать, как им воспринимается процесс обучения.

Личностно-развивающее образование представлено и в отечественных психолого-педагогических теориях обучения, начиная с трудов Л. С. Выготского, которые были конкретизированы и дополнены в работах А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина и других ученых. Отечественные исследователи Э. Ф. Зеер и О. Н. Шахматова, в свою очередь, выделяют следующие основные характеристики педагога-фасилитатора: **педагогический гуманизм**, дающий возможность оказывать учащимся помощь в преодолении трудностей;

социально-коммуникативная компетенция — знания в области коммуникативных дисциплин, эмпатия и умение создавать благоприятный психологический климат, коммуникативные и организаторские способности; **сверхнормативная профессионально-педагогическая активность**, готовность и потребность в инновационной деятельности, проявление творческой инициативы; **социально-психологическая толерантность** — терпимость к образу жизни подрастающего поколения, эмоциональная устойчивость; **педагогическая рефлексия** — качество, позволяющее анализировать собственные поступки; **социальная ответственность** — способность к осуществлению самоконтроля и контроля за взаимодействием с учащимися [1; 7].

Таким образом, для стимулирования роста личности в образовательном процессе необходимо создать особую психологическую атмосферу, которая будет способствовать проявлению личностной активности, или, другими словами, осуществлять фасилитативное педагогическое воздействие. Как отмечает О. Н. Шахматова, не только педагог оказывает на учащегося фасилитативное педагогическое воздействие, но и учащийся — на педагога. Также исследователь говорит о том, что «педагогическая фасилитация как процесс — это облегчение и усиление продуктивности образования, обучения и воспитания, развитие субъектов педагогического взаимодействия за счет их стиля общения и особенностей личности педагога и учащегося» [7, с. 120].

Как указывает С. Я. Ромашина, дидактическое коммуникативное воздействие представляет собой сложную функциональную структуру, выполняющую такие функции, как: информативная, организующая, контролирующая, оценочно-корригирующая, стимулирующая, фасилитативная. Стимулирующая функция создает условия для внутренней мотивации учащихся, а фасилитативная согласует их действия, помогает в решении поставленных перед ними задач. «В совокупности все эти функции структуры осуществляют управление освоением учебных знаний, формированием умений в общем контексте образовательного процесса», следовательно, учитель целенаправленно действует с позиций организатора учебного процесса и фасилитатора, обеспечивающего осмысленное учение и личностное продвижение учащихся [3, с. 281].

Необходимо отметить, что фасилитативные методы представляют собой перспективно-опережающие технологии обучения, которые представляется возможным использовать именно в системе дополнительного образования, где есть большая свобода в планировании, определении объема курса, общей концепции преподавания, а также в реализации творческого подхода к процессу обучения. Также отметим, что инструменты фасилитативного подхода хорошо комбинируются с методами активного обучения, такими как интерактивные игры, дискуссии, творческие задания.

Языковая студия для детей и взрослых *DESstudio: Languages & Art*¹ предоставляет услуги по обучению иностранным языкам. Ее девиз — расшифровка аббревиатуры *DES* в названии:

D — develop: «Развивай свои способности!»

E — enjoy: «Получай удовольствие от процесса изучения!»

S — succeed: «Будь успешным по жизни!»

Дополнительный смысл заложен в словах *Languages & Art*, отражающих связь языков и творчества в образовательном процессе. В своей деятельности студия придерживается концепции, во многом совпадающей с семью компонентами успешного языкового обучения, выделенными в исследовании С. Н. Уласевич:

¹ <https://desstudio.ru/>

качество управления; качество учебного обеспечения; качество подготовки учителя; качество методического обеспечения; качество независимого мониторинга; качество образовательной среды, научных разработок и экспертизы [5]. Вместе с тем общая концепция студии в отношении обучения иностранным языкам дополнена элементами творчества, креативного развития и фасилитативным подходом к образованию в целом.

Прежде всего отметим, что еще на этапе собеседования на позицию преподавателя студии мы обращаем внимание не только на профессиональные качества кандидата — уровень владения языком, отличное произношение, умение преподнести материал в доступной форме, заинтересовать учащихся, — но и на другие важные моменты, которые как раз и позволяют создать социально-психологический портрет педагога-фасилитатора, а именно: приятная внешность, открытость и доброжелательность, способность понять чувства и переживания учащихся, найти индивидуальный подход к каждому, относиться к ученикам с любовью и уважением. Эти качества не всегда видны сразу — иногда требуется наблюдение за педагогом в процессе преподавания и внеаудиторного общения.

Наш опыт показывает, что необходимые качества, с одной стороны, уже заложены в человеке, но, с другой стороны, при желании, стремлении педагога стать лучше и грамотном наставничестве со стороны руководителей они могут приобретаться и развиваться. В нашем случае это становится возможным за счет того, что большинство преподавателей студии — молодые специалисты, выпускники Института иностранных языков Московского городского педагогического университета, обучавшиеся по специализированным программам подготовки будущих учителей, включающим как методические, так и практико-ориентированные языковые дисциплины [4].

Как известно, молодой учитель, хотя и сталкивается с рядом трудностей, имеет много преимуществ. Прежде всего, молодой ум может привнести в учебную деятельность много нового и интересного, заинтересовать учеников, увлечь их и усилить желание учиться. Молодой учитель и сам готов учиться новому, он быстро «впитывает» лучшие подходы и методы, легко приспосабливается к новым условиям. У него много энергии и энтузиазма. Стоит отметить: тот факт, что в студии работают молодые педагоги, практически никогда не вызывает вопросов у родителей. Они знакомятся с педагогом, наблюдают за процессом обучения и взаимодействия с детьми, сами с большим вниманием и уважением общаются с преподавательским составом.

В нашей языковой школе принято общение педагогов и родителей в нескольких форматах. В первую очередь, это непосредственная коммуникация в дни занятий в студии: дружелюбное приветствие в холле перед началом урока, а также краткий общий рассказ о пройденном материале и достижениях после него.

Также педагоги имеют возможность общаться с родителями в специально созданном чате для домашних заданий, где публикуются не только конкретные упражнения, но и комментарии педагога, дается обратная связь о возникших у ребенка сложностях и рекомендации по их преодолению, а также комментируются достижения.

Не менее важным инструментом является и индивидуальный отзыв об ученике, который педагоги пишут два раза в году, демонстрируя динамику, давая

комментарии как по развитию и совершенствованию языковых навыков и умений, так и по общему настроению, успехам, личной траектории обучения и развития.

В нашей языковой школе акцент делается на сочетании иностранных языков и творчества. В рамках групповых занятий по основной образовательной программе изучение иностранного языка дополняется творческими заданиями: например, это видеозаписи предложенных самими учениками инсценировок, основанных на изучаемом материале, видеозарисовки с демонстрацией наглядных материалов, рассказывающие, например, о своем хобби, также это может быть видеообъяснение или иллюстрация грамматического правила. Эти записи служат материалом для анализа и рефлексии, позволяя не только ученикам, но и учителю посмотреть на себя со стороны, оценить полученный результат и стать более открытыми к диалогу – как внешнему, так и внутреннему [6]. Со временем использование такого приема позволяет ребятам чувствовать себя более комфортно и раскрепощенно, ведь они преодолели страх публичных выступлений, усовершенствовали связную речь и выразительность высказываний, увеличили словарный запас и, что не менее важно, поняли, для чего это нужно: для того, чтобы уметь выражать свое мнение на иностранном языке.

Также в школе есть традиция интерактивной встречи детей педагогом перед входом в аудиторию, причем не только малышей, но и ребят более старшего возраста. Для этого педагог может использовать красочные картинки на стене с разными видами приветствия, из которых ученик может выбрать что-либо в зависимости, например, от настроения (*high five, hug, say 'Hello', fist bump, wave, dance*), указать на картинку и выполнить действие: обнять, помахать рукой или сказать «Hello».

Не менее интересными представляются *Pyjama Parties*, когда ученики и педагоги приходят на занятия в пижамах. Значительная часть таких уроков посвящена просмотру аутентичных анимационных сериалов, соответствующих возрасту конкретной группы; ученикам предлагаются попкорн и напитки. После просмотра начинается обсуждение языкового материала по всем правилам работы с видеоконтентом. Данный подход не только позволяет развивать языковые навыки обучающихся, но и прививает им интерес к аутентичным фильмам и программам, которые являются дополнительными источниками информации при изучении иностранного языка.

Творческий компонент реализуется в ходе разыгрывания диалогов и ситуативных сценок на английском языке. В дружелюбной атмосфере, при поддержке педагога такая работа в классе позволяет создать нужный настрой, поддерживать интерес, нивелировать боязнь учеников говорить на иностранном языке, что чрезвычайно важно на начальных этапах его изучения.

Не менее высокие результаты демонстрирует и проводимый нами конкурс озвучивания, в котором принимают участие ученики всех возрастных групп, начиная с самых маленьких в возрасте четырех-пяти лет и заканчивая взрослыми. Это скорее языковой праздник, чем конкурс, и каждая группа побеждает в определенной номинации. Несмотря на то что для ребят, только начавших обучение в *DESstudio*, это, как правило, первый подобный опыт и кому-то нужно побороть природную робость, все участники получают удовольствие от самого процесса подготовки, непосредственно записи и, несомненно, результата выразительного артистического чтения на иностранном языке. Все это необыкновенно

вдохновляет на следующие свершения, ведь результат очень нравится и родителям. Совместный процесс работы над озвучиванием анимационного фильма еще сильнее сплачивает учеников и педагогов, позволяет сформировать чувство общности в группе, а работа над фонетическим аспектом речи, несомненно, способствует более успешному изучению иностранного языка.

Отдельного внимания заслуживает технология *Smart Craft*, предложенная в рамках нашей студии. Учебный курс дополняется элементами «бумажного творчества»: ученики под руководством педагога создают различные поделки по теме урока, параллельно отработывая языковой материал (будь то стихотворение, скороговорка или песенка по теме), повторяя новую лексику за учителем или аудиозаписью и даже просто проговаривая на иностранном языке действия, которые совершают в этот момент. Такая совместная работа помогает превратить изучение языка в естественный процесс и снять напряжение, в результате чего ребята начинают свободно говорить на иностранном языке.

Не менее интересный формат — создание творческих тетрадей с элементами *lap book* совместно с учителем, что позволяет ученикам не только оформить на занятии, но и позже отработать дома новую лексику или грамматическую тему. Ребятам предоставляется свобода творчества: возможны различные варианты заполнения, включение раскрасок, рисунков и иных дополнительных упражнений.

Такой подход, предполагающий одновременное развитие языковых и творческих способностей, несомненно, делает урок более разнообразным, а вовлеченность учеников в процесс изучения языка — более высокой. Все это обеспечивает в аудитории психологически комфортный климат и способствует развитию самостоятельности учеников, дает им свободу выбора, раскрепощает, настраивает на позитивное отношение к обучению, создает нужный контакт с педагогом. Другими словами, фасилитативные методы обучения мотивируют обучающихся к осмысленному учению.

В выходные дни мы предлагаем отдельные творческие занятия с элементами изучения иностранных языков. Один из таких форматов — студия актерского мастерства *DES_Actor*, где ребята ставят спектакли (с 2025 года полностью на иностранном языке) с финальным показом на сцене. Другой формат — игровые занятия с носителем языка «*Serious Fun with James*» («Серьезное веселье с Джеймсом»).

Фасилитация предполагает не только модерацию дискуссий и мозговых штурмов, которая зачастую необходима при работе со взрослыми студентами, хорошо владеющими иностранным языком, если нужно направить групповую работу в нужное русло, дать обучающимся возможность найти решение в позитивной атмосфере, — она возможна и при обучении детей. Дошкольники и ученики младшей школы стараются подражать учителю, и преподаватели нашей языковой студии учитывают этот аспект. Заинтересованность самых маленьких обучающихся, привитая нами любовь к иностранным языкам и самому процессу обучения закладывают основу их дальнейшего успеха.

Итак, наш опыт показал: занятия в рамках системы дополнительного образования позволяют расширить границы учебного плана, внести в изучение иностранного языка необходимое разнообразие, использовать игровые и творческие элементы в процессе обучения, что позволяет установить необходимый

контакт между преподавателем и обучающимся, сделать процесс изучения языка интересным, а успех – более реальным.

В заключение отметим, что фасилитация предполагает множество изменений в учебном процессе как для самого ученика, так и для педагога, которому, помимо подготовки к уроку, необходимо уделять время саморазвитию, искать эффективные методы групповой работы, развивать новую философию отношений между учителем и учеником, а также культуру коммуникации в целом, что, несомненно, приведет к более полноценной и успешной работе в аудитории.

1. **Зеер Э. Ф.** Основные смыслообразующие положения личностно-развивающего образования // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2006. – № 5 (41). – С. 3–12.
2. **Роджерс К., Фрейберг Дж.** Свобода учиться / Пер. с англ. А. Б. Орлова, С. С. Степанова, Е. Ю. Патяевой; под ред. А. Б. Орлова. М.: Смысл, 2002. – 527 с.
3. **Ромашина С. Я.** Учитель-фасилитатор в начальной школе // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2013. – № 6 (27). – С. 280–284.
4. **Твердохлебова И. П., Хованова С. Ю.** Phonetic smile: Учебное пособие по практической фонетике для студентов факультета английской филологии. I курс. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2009. – 252 с.
5. **Уласевич С. Н.** RELOD: семь компонентов успешности обучения английскому языку в системе дополнительного образования // Иностр. языки в школе. – 2021. – № 4. – С. 13–17.
6. **Хованова С. Ю.** Фонетическое зеркало: приемы профессиональной рефлексии на основе творческих видеозаписей студентов педагогического направления // Лингводидактика: инновации и традиции: Сборник научных работ преподавателей и аспирантов. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Языки народов мира», 2024. – С. 99–106.
7. **Шахматова О. Н.** Педагогическая фасилитация: особенности формирования и развития // Новые педагогические исследования. – 2006. – № 3. – С. 118–125.



Литература

Хованова Светлана Юрьевна, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры английского языка и лингводидактики института иностранных языков Московского городского педагогического университета.

E-mail: hovanovasy@mgpu.ru



**Сведения
об авторе**

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИЗУАЛИЗАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДОМАШНЕМУ ЧТЕНИЮ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В РЕСПУБЛИКЕ САХА (ЯКУТИЯ)



Аннотация

В статье рассматривается аспект «Домашнее чтение» в рамках дисциплины «Иностранный язык» и обосновывается целесообразность использования визуализации для формирования аналитических и коммуникативных умений будущих учителей английского языка. Доказано, что задания с опорой на визуальные формы представления информации (интеллект-карты, инфографику, сториборд, технологию Visual Thinking Strategies (VTS), творческие визуальные продукты) способствуют структурированию содержания иноязычного текста, углубляют его понимание и активизируют говорение на английском языке. Представлен анализ исследований, посвященных применению визуализации на занятиях с будущими учителями английского языка. Представлен комплекс методических заданий уровня B2, адаптированных к специфике билингвальной аудитории (Республика Саха (Якутия)).



Abstract

PECULIARITIES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO THE USE OF VISUALIZATION IN HOME READING CLASSES FOR PROSPECTIVE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS

The article examines the 'Home Reading' aspect within the discipline 'Foreign Language' and substantiates the relevance of using visualization to develop analytical and communicative skills in prospective English language teachers. It has been proven that tasks based on visual forms of information representation (mind maps, infographics, storyboards, Visual Thinking Strategies (VTS), and creative visual products) help structure the content of foreign-language texts, deepen their comprehension, and stimulate speaking in English. The article presents an analysis of research studies devoted to the use of visualization in classes with prospective English language teachers, as well as a set of methodological tasks at the B2 level adapted to the specifics of a bilingual student audience (Republic of Sakha (Yakutia)).



Ключевые слова

**визуализация, домашнее чтение, иностранный язык,
будущие учителя английского языка, билингвы,
интеллект-карты, инфографика**



Keywords

**visualization, home reading, foreign language, prospective
English language teachers, bilinguals, teaching
methodology, mind maps, infographics**

Формирование умений аналитического и критического чтения у будущих учителей английского языка происходит в рамках многих профильных дисциплин, в том числе в рамках дисциплины «Иностранный язык». Аспект «Домашнее чтение» предполагает регулярную работу студентов

с аутентичными англоязычными художественными и публицистическими текстами, их интерпретацию, пересказ и обсуждение. В Республике Саха (Якутия) в билингвальной аудитории (русский/якутский языки коммуникации) визуализация облегчает структурирование содержания, снижает интерференцию со стороны родного (якутского) и служит опорой для иноязычного говорения, что подчеркивает значимость когнитивной визуализации как средства переработки и усвоения информации.

Важным направлением научных изысканий являются работы, в которых визуальные опоры рассматриваются как средство активизации речевых умений студентов в мультикультурной образовательной среде. Е. А. Бароненко отмечает, что системное использование визуальных опор в учебном процессе способствует преодолению трудностей речевого высказывания на иностранном языке и оказывает значительную помощь в решении коммуникативных задач. Визуальные опоры осмысляются прежде всего как средство активизации речевой деятельности и формирования межкультурной компетенции, что усиливает их коммуникативный и культурно-ценностный потенциал [3].

Наряду с коммуникативным аспектом значительное внимание уделяется когнитивному потенциалу визуализации. О. В. Путистина трактует когнитивную визуализацию как средство интеграции нового материала в личный опыт и систему понятий обучающихся, способствующее развитию их речемыслительных способностей и учебной автономии. Исследователь подчеркивает, что создание студентами собственных ментальных карт, схем и инфографики развивает нелинейное мышление, аналитические и рефлексивные умения, формирует индивидуальные когнитивные стили и усиливает мотивацию, превращая визуальные продукты в опору для дальнейшей речемыслительной деятельности и иноязычного общения, т.е. когнитивная визуализация выступает не только средством упрощения восприятия материала, но и инструментом формирования аналитического мышления и учебной автономии обучающихся [9].

После анализа работ Е. А. Бароненко, акцентирующей внимание на коммуникативной и межкультурной функции визуальных опор, и рассмотрения когнитивного потенциала визуализации в работах О. В. Путистиной логично обратиться к исследованиям, где визуализация осмысляется как инструмент профессиональной и методической подготовки будущих учителей. М. В. Болина доказывает, что системное внедрение визуализации в курс «Методика обучения английскому языку» повышает уровень сформированности профессиональной компетенции студентов факультета иностранных языков. В ее эксперименте использование презентаций, инфографики, функционально-смысловых таблиц и видеоматериалов позволило активизировать когнитивные процессы, развивать умения анализа, синтеза и обобщения, усиливать мотивацию и интерес к будущей педагогической деятельности. Автор подчеркивает, что визуальные средства позволяют студентам осмысленно воспринимать новый материал, формировать связи между теорией и практикой и применять критическое мышление при разработке собственных учебных фрагментов [4].

Г. И. Алиева, анализируя специфику аспекта «Домашнее чтение», выделяет комплекс методических принципов отбора текстов, основанных на их обучающей ценности, аутентичности, жанровом разнообразии и культурологической значимости. Исследователь подчеркивает, что включение визуальных

компонентов (схем, таблиц, постеров, иллюстраций) на всех этапах работы с текстом повышает уровень смыслового и языкового анализа, стимулирует когнитивную активность и формирует устойчивую читательскую мотивацию, особенно у студентов продвинутого этапа обучения [1].

Схожую позицию занимает Т. П. Миронова, рассматривающая аспект «Домашнее чтение» как ключевой компонент языковой подготовки студентов. Она демонстрирует, что работа с целостными художественными произведениями, организованная в три этапа (предтекстовый, текстовый и послетекстовый), позволяет комплексно развивать все виды коммуникативной компетенции: лингвистическую, дискурсивную, социокультурную и стратегическую. Автор отмечает, что визуальные стратегии (презентации, схемы, мультимедийные материалы, экранизации) облегчают преодоление лингвострановедческих трудностей, поддерживают интерес к чтению и повышают уровень усвоения лексики [8].

Итак, исследования М. В. Болиной, Е. А. Шмидт, Г. И. Алиевой и Т. П. Мироновой дополняют подходы Е. А. Бароненко и О. В. Путистиной, показывая, что визуализация выполняет не только коммуникативную и когнитивную функции, но и становится действенным инструментом формирования профессиональных и методических компетенций будущих учителей в условиях языкового вуза.

Продолжая анализ научных трудов, следует отметить исследования, в которых визуализация рассматривается как средство активизации познавательной и речевой деятельности студентов. М. Б. Арадахова, Х. Э. Мамалова и А. О. Плиева подчеркивают, что использование визуальных материалов способствует повышению уровня внимания и концентрации студентов, снижает когнитивную нагрузку при восприятии сложной информации и стимулирует развитие иноязычного говорения. Авторы доказывают, что визуальные опоры выполняют функцию медиаторов между текстом и его интерпретацией, облегчая процесс порождения высказывания и создавая условия для перехода от репродуктивной к продуктивной речевой деятельности [2].

Не менее значимы выводы И. И. Казиевой, которая рассматривает визуализацию как эффективный инструмент обучения иностранным языкам на продвинутом этапе. Исследователь отмечает, что ментальные карты, схемы и инфографика позволяют студентам систематизировать и перерабатывать большие объемы информации, выделять ключевые концепты и устанавливать логико-смысловые связи между элементами текста. По мнению автора, визуализация активизирует познавательную деятельность студентов и развивает их способность к рефлексии, что особенно важно при обучении иноязычному чтению и говорению на уровне В2 и выше [6].

Дальнейшего рассмотрения заслуживают исследования, в которых визуализация трактуется как средство организации самостоятельной работы студентов и как механизм интеграции художественного текста в образовательный процесс (М. В. Голощапова, Л. А. Коняева), а также работы, доказывающие потенциал инфографики в развитии иноязычного говорения и языкового сознания обучающихся (Н. С. Швайкина, Е. А. Юхмина). Эти исследования расширяют представление о возможностях визуализации, демонстрируя ее потенциал как инструмента самостоятельной и продуктивной деятельности студентов. Так, М. В. Голощапова рассматривает

использование аудиокниг как разновидность мультимодальной визуализации, позволяющей организовать домашнее чтение в интерактивном формате: слушание сопровождается созданием схем содержания, графических планов и визуальных карточек персонажей. Автор подчеркивает, что интеграция звуковых и визуальных опор усиливает восприятие текста и помогает студентам выстраивать ассоциативные связи, облегчая переход от восприятия к воспроизведению и интерпретации содержания [5].

Л. А. Коняева, анализируя дидактический потенциал аутентичных художественных произведений, утверждает, что работа с полноценным художественным текстом позволяет формировать языковую, коммуникативную и культурологическую компетенции. Она предлагает целый комплекс визуально ориентированных методов: метод первичного анализа с использованием таблиц для структурирования фактов и характеристик персонажей; метод инсценирования и драматизации, предполагающий визуальное планирование сцен и их воспроизведение; метод выявления мнений и ассоциаций, стимулирующих создание визуальных образов; метод ролевых игр и свободной импровизации, способствующий переходу от репродуктивной к продуктивной речевой деятельности. Эти приемы, по мнению исследователя, способствуют не только освоению содержания, но и развитию воображения, критического мышления и навыков самостоятельной интерпретации текста [7].

Н. С. Швайкина доказывает эффективность применения инфографики для развития иноязычного говорения. В ее эксперименте студенты создавали инфографические схемы по содержанию профессионально-ориентированных текстов, что позволило им быстрее запоминать материал, структурировать ключевые идеи, активнее участвовать в обсуждениях и улучшить показатели устных ответов. Автор подчеркивает, что работа с инфографикой развивает мультимодальное мышление, навыки структурирования информации, планирования содержания и повышает мотивацию, особенно у студентов со сниженной уверенностью в устной речи [10].

Е. А. Юхина рассматривает инфографику как инструмент развития языкового сознания студентов: по ее данным, задания по созданию инфографики способствуют формированию ассоциативных связей между лексическими единицами, ускоряют доступ к языковым структурам и повышают готовность студентов к продуктивному иноязычному высказыванию. Автор отмечает, что при работе над визуальными схемами активизируется не только зрительная, но и вербальная память, а также усиливается рефлексия над языковыми явлениями, что делает инфографику эффективным средством как когнитивного, так и метакогнитивного развития студентов [11].

Таким образом, совокупность рассмотренных работ позволяет сделать вывод о том, что визуализация обладает комплексным педагогическим потенциалом, объединяя когнитивные, коммуникативные, методические и культурологические аспекты подготовки будущих учителей иностранного языка. Она выступает инструментом, который активизирует речевую деятельность, развивает аналитическое и критическое мышление, способствует формированию профессиональных и методических компетенций и поддерживает мотивацию обучающихся. Эти выводы создают прочную теоретическую основу для разработки и внедрения практических заданий с опорой на визуальные формы представления информации в аспекте «Домашнее чтение», ориентированных на формирование у студентов умений анализа, интерпретации и устного обсуждения англоязычных текстов.

Опираясь на выявленные в исследовательских работах дидактические возможности визуализации, в данной статье предлагается авторский комплекс заданий с опорой на визуальные формы представления информации, интегрированных в аспект «Домашнее чтение» дисциплины «Иностранный язык». Комплекс адаптирован к билингвальной аудитории (русский/якутский) и направлен на развитие у студентов умений аналитического и критического чтения, интерпретации и устного обсуждения англоязычных художественных и публицистических текстов уровня B2. Методическая логика комплекса отражает этапность работы с текстом (предтекстовый, текстовый и послетекстовый этапы), а также предполагает обязательное сопровождение заданий устными выступлениями студентов, что обеспечивает их активное включение в иноязычную речевую деятельность. Предложенный комплекс был апробирован в ходе опытно-экспериментальной работы, проведенной в Северо-Восточном федеральном университете в Республике Саха (Якутия), в которой приняли участие студенты 1–5-х курсов Института зарубежной филологии и регионоведения, обучающиеся по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование». Результаты эксперимента подтвердили, что задания с опорой на визуальные формы представления информации повышают учебную мотивацию, развивают аналитические и коммуникативные умения, а также стимулируют формирование умений иноязычного говорения.

ПРИМЕРЫ ЗАДАНИЙ ПО ЭТАПАМ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ (УРОВЕНЬ B2)

1. **Этап предтекстовой деятельности (Pre-reading).** Цель — активизация фоновых знаний, прогнозирование содержания, формирование мотивации.

Visual Prediction. Студентам предлагается набор картинок или ключевых слов из текста. Задание — составить *mind map* «О чем может быть рассказ?» и обозначить возможные темы и конфликты. Устная часть: обсуждение гипотез в парах («*I suppose the story might deal with...*»).

Cover Analysis. Обсуждение обложки книги или кадра из экранизации. Задание — заполнить таблицу «*Know — Want to know*» и оформить ее в виде инфографики.

2. **Этап работы с текстом (While-reading).** Цель — понимание и анализ содержания, структурирование информации.

Story Timeline. После каждой главы студенты создают визуальный таймлайн с ключевыми событиями, используя маркеры последовательности (*first, then, afterwards, finally*).

Character Web. Визуальная схема «Главный герой — второстепенные персонажи — отношения». Задание — определить, кто является *agent of change* в сюжете, и предоставить устное обоснование.

Scene Storyboard. Выбор важной сцены → 6 кадров с подписями на английском. Устный выход — инсценировка или *guided retelling* по кадрам.

3. **Этап послетекстовой деятельности (Post-reading).** Цель — развитие критического мышления, интеграция идей, формирование собственной позиции.

Theme Infographic. Студенты создают инфографику: «центральная тема → мотивы → цитаты → символы → авторский замысел». Устная защита постера (90 секунд).

One-Pager / Sketchnote. Индивидуальный визуальный конспект: рисунки, ключевые цитаты, любимая сцена, вопрос к автору. Далее проводится «галерея работ» с комментариями.

Visual Debate Map. При обсуждении проблематики текста (например, морального выбора героя) студенты строят таблицу/диаграмму и используют ее как опору в дебатах.

Character Portrait Exercise («Фотопортрет персонажа»). После прочтения текста студенты находят в интернете фотографии людей, которые, по их мнению, соответствуют внешности и характеру персонажей произведения. На занятие они приносят распечатанные фотографии и устно объясняют одногруппникам, почему выбрали именно эти образы. Упражнение развивает воображение, умение интерпретировать авторские описания, а также навыки аргументированного высказывания на английском языке.

VTS (Visual Thinking Strategies). Студентам демонстрируется ключевая иллюстрация или кадр, отражающий идею произведения. Обсуждение строится на основе вопросов: «*What is going on in this picture?*», «*What do you see that makes you say that?*», «*What more can you find?*». Учащиеся коллективно формулируют версии, аргументируют свою точку зрения и дополняют ответы одногруппников. Такая работа развивает критическое мышление, навыки аргументации и стимулирует свободное говорение на английском языке.

Использование визуализации при освоении аспекта «Домашнее чтение» дисциплины «Иностранный язык» способствует повышению мотивации будущих учителей английского языка, развитию их аналитических и коммуникативных умений, облегчает работу с англоязычными текстами уровня *B2* и стимулирует формирование умений иноязычного говорения. Перспективным направлением дальнейшей работы является создание банка заданий с опорой на визуальные формы представления информации, ориентированных на билингвальную аудиторию, что позволит преподавателям гибко варьировать содержание и формы организации учебного процесса в зависимости от целей и уровня подготовки студентов.

1. **Алиева Г. И.** Основные методические принципы подбора текстов для курса «Домашнее чтение» в языковом вузе // Русский лингвистический бюллетень. – 2021. – № 2 (26). – С. 42–45.
2. **Арадахова М. Б., Мамалова Х. Э., Плиева А. О.** Визуализация как средство преподавания иностранных языков // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 4 (101). – С. 202–205.
3. **Бароненко Е. А., Райсвих Ю. А., Штыкова Т. В.** Визуальные опоры как средство активизации речевых умений студентов вузов в межкультурном образовании // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2020. – № 1 (154). – С. 23–42.
4. **Болина М. В., Шмидт Е. А.** Использование визуализации в формировании профессиональной компетенции студентов // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2020. – № 5. – С. 25–35.
5. **Голощапова М. В., Мухина Е. И.** К вопросу о использовании аудиокниг для организации самостоятельной работы на уроках иностранного языка // Перевод и межкультурная коммуникация: теория и практика. – 2020. – № 7. – С. 75–80.
6. **Казиева И. И.** Визуализация как эффективный способ обучения иностранным языкам на продвинутых этапах // Вопросы прикладной лингвистики. – 2017. – № 28. – С. 40–49.
7. **Коняева Л. А.** Дидактические возможности использования аутентичного художественного произведения на языковом факультете // Научный диалог. – 2014. – № 2 (26). – С. 26–37.
8. **Миронова Т. П.** К вопросу преподавания аспекта «Домашнее чтение» на языковом факультете вуза // Лингвистика, переводоведение и методика обучения иностранным языкам: актуальные проблемы и перспективы: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Орел, 26 марта 2020 года / Под редакцией О. Ю. Ивановой. – Орел: Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева, 2020. – С. 776–782.



Литература

9. **Путистина О. В.** Когнитивная визуализация как способ развития учебной автономии в иноязычном образовании // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 6. – № 5. – С. 871–877.
10. **Швайкина Н. С., Попель А. А.** Использование инфографики для обучения говорению студентов инженерных специальностей на занятиях по иностранному языку // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2022. – Т. 19. – № 4. – С. 185–194.
11. **Юхмина Е. А.** Развитие языкового сознания у обучающихся вуза посредством инфографики на занятиях иностранного языка // Челябинский гуманитарий. – 2024. – № 4 (69). – С. 84–91.



**Сведения
об авторах**

Попова Марина Ионарьевна, доцент кафедры «Английский язык и перевод» Института зарубежной филологии и регионоведения Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова.
E-mail: marina_popova777@mail.ru

Парникова Галина Михайловна, доктор пед. наук, профессор кафедры «Английский язык и перевод» Института зарубежной филологии и регионоведения Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова.
E-mail: allerigor@yandex.ru

БИБЛИОТЕРАПИЯ КАК СПОСОБ ПРЕОДОЛЕНИЯ КРИЗИСНЫХ СОСТОЯНИЙ ЧЕЛОВЕКА: ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА



Аннотация

Статья посвящена анализу опыта преподавания блока «Способы преодоления кризисов» элективного курса «Арт-витамины для души» на базе Института иностранных языков МГПУ. Автор описывает методы и приемы библиотерапии, применяемые в ходе работы с художественными текстами, посвященными проблеме взросления героя-подростка и преодоления им кризисных испытаний. Методическая ценность представленных рекомендаций состоит в комплексном использовании инновационных образовательных технологий, междисциплинарном подходе, актуализации терапевтических возможностей литературы. Оригинальность и инновационность описанных приемов обусловлены комплексным вниманием к формированию читательской компетенции, а также нравственному воспитанию обучающихся средствами современной литературы.



Abstract

BIBLIOTHERAPY AS A WAY OF OVERCOMING CRISES WITHIN UNIVERSITY ELECTIVE COURSE

This article is devoted to the analyses of the experience of teaching the module 'Ways of Overcoming Crises' of the elective course 'Art-Vitamins for the Soul' at the Institute of Foreign Languages of Moscow City University. The author describes methods and techniques for working with literary texts centered on the problem of a teenage protagonist's maturation and overcoming crises. The methodological value of the presented recommendations is revealed by the integrated use of innovative educational technologies, an interdisciplinary approach, and the actualization of the therapeutic possibilities of literature. The originality and innovativeness of the described techniques are stipulated by attention to competencies, which is the aim of the higher education.



Ключевые слова

**электив, роман инициации, преодоление кризисов,
библиотерапия, преподавание англоязычной литературы**



Keywords

**elective, initiation novel, overcoming crises, bibliotherapy,
teaching of English literature**

Преподавание англоязычной литературы в вузе сопряжено с вызовами сегодняшнего дня и векторами трансформации образования [10], которые необходимо учитывать современному педагогу. Это и сокращение времени, которое студент готов посвятить чтению, и так называемая клиповость мышления, и общая перегруженность человека информацией. Для обучающихся такие занятия — это

всегда в той или иной степени разговор о самих себе, поиск ответов на волнующие их вопросы. Погружение в литературное произведение и связанные с этим эмоционально-чувственные переживания накладываются на личный опыт: житейский, читательский, культурный. В этом смысле задача преподавателя – сохранить баланс между личностно-ориентированным подходом, естественной потребностью студентов как читателей «пропустить текст через себя» и филологическим анализом произведения, работой с разными уровнями поэтики художественного целого.

Удачной площадкой для такого полилога может стать пространство элективного курса, который служит своеобразной «надстройкой» над основной программой, осваиваемой обучающимися, и в полной мере способствует формированию универсальных и общепрофессиональных компетенций студентов. Исследователи справедливо отмечают: «Разработка и преподавание элективных курсов – это инновационный формат трансляции современного релевантного знания» [8, с. 82].

В рамках элективных курсов, предлагаемых Институтом иностранных языков МГПУ, была разработана и реализуется междисциплинарная дисциплина «Арт-витамины для души», в которую вошли такие блоки, как: «Личностный рост в пространстве сказки», «Способы преодоления кризисов», «Исцеление травм». По наблюдению ученых, «модули, объединенные в рамках одного элективного курса, позволяют строить индивидуальный образовательный маршрут для студента в зависимости от уровня его подготовки» [3, с. 228]. Все разделы данного электива направлены на актуализацию терапевтических возможностей искусства, в частности литературы (библиотерапию). Курс пользуется популярностью, на него записываются студенты с разным уровнем гуманитарной подготовки и накопленными знаниями, при этом они обладают экспертизой в различных отраслях знаний. Такой состав участников дает возможность анализировать литературный текст с разных сторон, обеспечивая междисциплинарный подход и задавая широкие исследовательские рамки.

Материалом для курса «Способы преодоления кризисов» послужили произведения англоязычной литературы XVIII – начала XXI вв., основой которых является сюжет становления/взросления, что в современном литературоведении признается жанрообразующей основой романа инициации [2]. Работа на занятиях строится вокруг исследования жанровых черт поэтики произведений о взрослении, комплексного анализа их внутренней структуры, способов воздействия на читателя. Благодаря субъектному подходу к выбору произведений для обсуждения, интерактивной наррации, свободе самовыражения, сторителлингу через призму личного опыта студентам удастся не только комплексно проанализировать художественный текст, но и сопоставить внутренний мир героев-подростков с собственным, увидеть кризисные переживания/ситуации и, главное, наметить пути выхода из них.

В основе преподавания модуля «Способы преодоления кризисов» лежит единство подходов к изучению историко-литературного процесса. Синтез контекстуальных и имманентных методов дает возможность целостного и всестороннего изучения материала, что позволяет наметить основные проблемы взросления личности, акцентировать кризисы перехода через универсальность и повторяемость сюжетных ситуаций, образов, мотивов в романах инициации. Поскольку внимание уделяется внутренней структуре и семантике сочинений, относящихся к жанру романа инициации (нарративный, сюжетно-композиционный, образно-тематический уровни), а также речевой организации повествования

(как правило, наррация в таких сочинениях ведется от первого лица), происходит сближение рассказчика и читателя, благодаря чему становится возможным совместное переживание опыта взросления через преодоление испытаний и кризисов.

Обозначим некоторые методические принципы и приемы, которые могут способствовать созданию образовательной среды для всестороннего комплексного анализа произведений [7]. Литература является открытой системой, следовательно, ее интерпретация «подразумевает множественность подходов, их внутреннюю незавершенность и открытость» [5, с. 38]. Восприятие текста как **структуры** (теория Ю. М. Лотмана) дает возможность увидеть нарратив как абстрактный каркас, состоящий из отношений между компонентами. Именно поэтому в ходе работы используются такие виды заданий, как работа в группах с распределением ролей, эвристические вопросы, направленные на сопоставительную работу и установление межтекстовых связей, смысловое чтение (чтение с остановками, антиципация), что содействует выстраиванию индивидуальных образовательных треков. Выбранные технологии способствуют глубокой проработке проблемы взросления и репрезентации образа подростка в англоязычной литературе. Учитывая междисциплинарный и метапредметный потенциал подобного обсуждения, необходимо использовать **проектную технологию**, благодаря которой можно охватить и проработать большой корпус текстов; **проблемное обучение** позволит углубить интерпретацию выбранных произведений; **смысловое чтение** будет способствовать комплексному анализу художественного текста; **личностно-ориентированный подход** обеспечит положительную мотивацию.

Определение сюжета становления, взросления дает возможность не только содержательного предметного разговора, основанного на глубоком филологическом анализе текста, но и актуализирует метапредметность: подобный дискурс предполагает обращение к истории, психологии, социологии. Такие сочинения лишены аксиологической и этической оценочности и сосредоточены на возможности/невозможности адаптации протагониста к жизни. Опорными точками композиции в произведениях этого жанра являются ситуации выживания, с которыми сталкиваются герои. Поэтика романа инициации задействует полидисциплинарный дискурс, поскольку связана с возрастной психологией, конфликтологией и социологией. Комплексное использование инновационных образовательных технологий способствует достижению поставленной цели и формированию высокой мотивации обучающихся [6].

Выявление поэтологического и социального потенциала текстов о взрослении, близость с главными героями изучаемых произведений по возрасту, статусу, мировоззрению дает студентам возможность идентифицировать себя с персонажем, а также способствует личностному росту, развитию критического мышления и эмпатии.

Рассмотрим основные этапы работы с романом инициации:

1. Выбор материала: предлагается корпус текстов, сюжетообразующей основой которых является взросление героев, внутреннее изменение (преображение) души.
2. Выявление основных этапов становления персонажей, стадий сюжета / ключевых испытаний.
3. Определение способов преодоления кризисных ситуаций персонажем (и шире – читателем): уход от инфантильности, готовность брать на себя ответственность, гармоничные взаимоотношения с окружающим миром.

Выстраивание повествовательной модели текстов, главным героем которых является подросток, может происходить как индивидуально, так и в парах или группах. В качестве вспомогательного материала студенты используют репрезентативные цитаты из произведений на английском языке, благодаря которым определяются главные характеристики и особенности героев-подростков, а также то, с помощью каких художественных приемов создаются их образы.

Выстраивается примерный план ответа:

- Поэтика заглавия.
- Основные стадии сюжета.
- Главный герой: портрет, речевая характеристика, мировоззрение, взаимодействие с другими персонажами.
- Особенности хронотопа (своеобразие пространства и времени, в которых происходит действие).
- Выделение ключевых эпизодов (событий), связанных со взрослением героя, его внутренним изменением.
- Анализ финала романа, вывод о прохождении/непрохождении героем инициации.
- Жанровая специфика текста (черты классического романа воспитания и его последующих трансформаций).

Помимо основных методов анализа (культурно-исторического, биографического, структурного, интертекстуального), предлагаются творческие формы работы с текстом. Проектное задание по выбору носит дифференцированный характер: это может быть создание буктрейлера, стенгазеты, посвященной одному из героев (лингвокультурный речевой портрет, система ценностей, место в системе персонажей, сюжетно-фабульной схеме инициации), личной страницы центрального персонажа в социальных сетях, мудборда (набора фотографий, иллюстраций, цветовых схем). Учащиеся могут попробовать себя в сюжетостроении (создании приквелов, сиквелов, фанфиков). Возможны такие задания, как инсценирование, написание киносценария, моделирование альтернативного финала выбранной сцены или главы, создание иллюстраций.

В попытках вместе с учащимися декодировать текст педагогу, оставаясь в спектре адекватных интерпретаций нарратива, следует допускать и даже приветствовать свободу толкований и экстралитературный подход. Читатели могут в разное время применять к произведению различные способы дешифровки. Например, произведение Д. Тартт (*Donna Tartt*) «Щегол» (*The Goldfinch*, 2013) можно воспринимать не только как роман инициации, но и как детектив, социально-психологический роман и др. [4]. Это связано с тем, что у каждого читателя при прочтении той или иной книги возникают собственные интенции: отождествить себя с героем и через его судьбу узнать что-то об отношениях между людьми; наслаждаться языком / освоить культурные коды; разглядеть сложные смыслы, спрятанные в подтексте, и попытаться выявить способы их воплощения.

В качестве опорной схемы студентам предлагается авторская внутрижанровая модель классификации видов и подвидов романа инициации, которая является открытой системой и может быть дополнена. Ключевым при такой работе является послыл о том, что трансформации происходят за счет варьирования функционально-семантического наполнения категорий **идентификации, кризиса и посттравмы**, которые лежат в основе выделенных видов. В таком случае произведения, избранные для анализа обучающимися, представляют собой нарративы, обладающие специфическим кодом и набором компонентов. Изменения, которые претерпевает жанрово-видовая система романа инициации, обусловлены

Рис. 1

Жанрово-видовая типология романа инициации

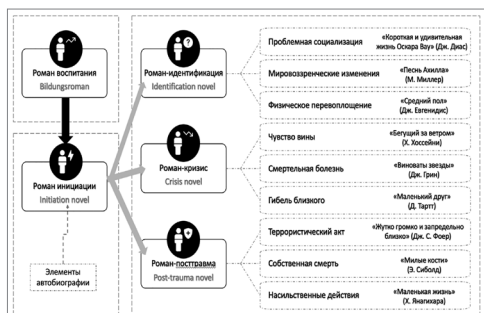
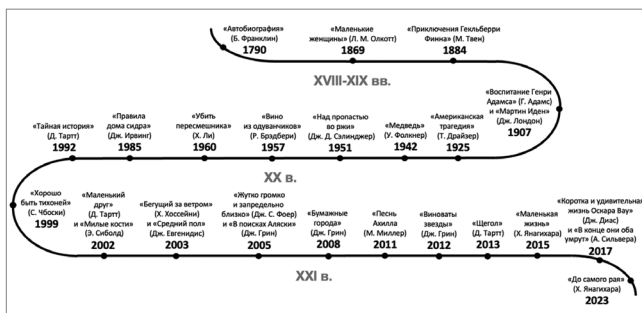


Рис. 2

Историко-литературный процесс формирования романа инициации



течением времени, ходом истории, сменой общественно-социальных парадигм. Учитывая метапредметность и полидисциплинарность современной культуры, становится очевидным, что этим разновидностям свойственна внутренняя подвижность, а также взаимопроницаемость границ. Результаты подобных наблюдений представлены в виде рисунка 1.

В романе инициации разрабатываются наиболее актуальные экзистенциальные проблемы, интерес к которым обусловлен историко-литературными, а также социально-нравственными вызовами современности [1]. Творчество прозаиков, произведения которых предлагаются для комплексного анализа, получило мировую известность, а сами книги принадлежат классической литературе. Интертекстуальное поле произведений, на которое ориентированы студенты при выборе материала для проектной работы, отражено на рис. 2 (представлена американская литература).

Исследование данных произведений с точки зрения жанровых признаков и репрезентации способов преодоления кризиса позволяет как выделить общие черты, не зависящие от национальной литературной традиции, так и обозначить специфические историко-культурные характеристики. Обучающимся удастся реконструировать социально-психологическую картину процесса взросления, наметить способы преодоления кризисных ситуаций и травм, пути обретения индивидом собственной идентичности. При этом внимание уделяется способам отражения в художественном произведении картины мира и национальных мотивов, осмыслению идентичности индивида в структуре общества.

Благодаря анализу семантических и сюжетно-образных составляющих нарратива инициации студентам удастся наметить парадигмы становления и самосовершенствования личности, а через сопереживание и идентификацию себя с персонажами прожить и проработать собственные эмоции — иными словами, получить эмоциональную разрядку и поддержку. Так, художественные тексты, связанные с репрезентацией обряда инициации, в современном мире становятся одной из ключевых социальных институций, с помощью их анализа студент формируется как свободный человек, имеющий собственную позицию и умеющий ее отстаивать. В то же время задача педагога — признавая право независимой интерпретации, показать, что не все трактовки произведений равноценны, а само чтение является ответственной свободой, поскольку не существует канонической, закреплённой интерпретации текста, и все они обладают как достоинствами, так и недостатками. Так, погружаясь в структуры нарративов, можно глубже и многограннее увидеть, что мир открыт для разных смыслов, которые человек может воспринимать по-своему.

Учитывая полидисциплинарный потенциал таких занятий, представляется необходимым обращение к проблемному обучению, которое позволит углубить интерпретацию выбранных произведений в традициях межкультурного подхода в парадигмальной системе современного социогуманитарного знания [9]. Смысловое чтение будет способствовать комплексному анализу художественного текста, личностно-ориентированный подход обеспечит положительную мотивацию. Методическая ценность такого подхода видится в комплексном использовании инновационных образовательных технологий, направленных на достижение поставленной цели и высокую мотивацию обучающихся.

Оригинальность и инновационность описанных приемов обусловлены вниманием к компетенциям, формирование которых является задачей современного высшего образования: общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных и других. Понимание текста как сложного высказывания, включающего элементы разных культур, позволяет показать студентам сложность окружающего мира, в котором сосуществуют и взаимодействуют различные дискурсы, в том числе способы осмысления реальности через язык. Художественное произведение в таком контексте предстает как компактная модель мироустройства, анализируя которую, мы учимся быть мудрее и глубже: самовыражаться, распознавать и принимать инаковость, решать конфликты, жить в поликультурном многоязычном мире.



Литература

1. Баранова К. М. Истоки основных лейтмотивов американской литературы в произведениях колониального периода (XVII век): моногр. / Московский гос. обл. ун-т. – Москва: МГОУ, 2009. – 258 с.
2. Баранова К. М., Шалимова Н. С. Роман инициации в творчестве Дж. Грина // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. – 2023. – Т. 15. – № 2. – С. 72–80.
3. Викулова Л. Г., Герасимова С. А. Элективный курс как средство формирования научно-исследовательской компетенции студентов бакалавриата // Kant. – 2020. – № 3 (36). – С. 226–233.
4. Жанровая палитра зарубежной литературы / К. М. Баранова, Л. Г. Викулова, С. А. Герасимова [и др.]. – Москва: Языки народов мира, 2025. – 265 с.
5. Зинченко В. Г., Зусман В. Г., Кирнозе З. И. Методы изучения литературы. Системный подход: Учеб. пособие. – Москва: Флинта: Наука, 2002. – 200 с.
6. Кирдяева О. И., Томская Н. Н. Книжный клуб на английском языке как форма организации работы со студентами вуза // Иностр. языки в школе. – 2025. – № 4. – С. 74–81.
7. Спичко Н. А. Образовательная среда в обучении иностранным языкам // Иностр. языки в школе. – 2004. – № 5. – С. 44–48.
8. Сулейманова О. А., Водяницкая А. А. Элективный курс как инновационная образовательная среда // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2019. – № 2 (34). – С. 77–84.
9. Тарева Е. Г. Межкультурный подход в парадигмальной системе современного социогуманитарного знания // Диалог культур. Культура диалога: Человек и новые социогуманитарные ценности: Коллективная монография. – Москва: Неолит, 2017. – С. 17–44.
10. Тарева Е. Г. Языковое образование: векторы трансформации // Иностр. языки в школе. – 2022. – № 10. – С. 5–10.

Шалимова Надежда Сергеевна, доктор филол. наук, профессор кафедры английской филологии ИИЯ Московского городского педагогического университета.

E-mail: shalimovans@mgpu.ru



Сведения об авторе

ВОЗМОЖНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРНЕТ-МЕМОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ИНОСТРАННОГО (ФРАНЦУЗСКОГО) ЯЗЫКА И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ



Аннотация

В статье рассматриваются возможности использования интернет-мемов в качестве лингводидактического ресурса, который может быть применен как при формировании произносительных и ритмико-интонационных навыков иностранного (французского) языка, так и при дальнейшем совершенствовании социокультурной компетенции. Кроме того, в статье проиллюстрированы варианты фонетических упражнений с использованием интернет-мемов, способствующих погружению учащихся в языковую среду с целью формирования поликультурной языковой личности.



Abstract

THE OPPORTUNITY TO USE INTERNET MEMES TO FORM PHONETIC SKILLS OF A FOREIGN (FRENCH) LANGUAGE AND SOCIOCULTURAL COMPETENCE

The article considers the possibilities of the use of Internet memes as a linguodidactic resource that can be used both in the formation of pronunciation and rhythmic-intonation skills of a foreign (French) language and in the further improvement of sociocultural competence. In addition, the article illustrates the options for phonetic exercises using Internet memes that help students to immerse themselves in a language environment in order to form a multicultural linguistic personality.



Ключевые слова

**интернет-мем, лингводидактический ресурс,
произносительные навыки, социокультурная компетенция**



Keywords

**Internet meme, linguodidactic resource, pronunciation skills,
sociocultural competence**

В наши дни все чаще поднимается вопрос об использовании современных педагогических технологий в учебных заведениях всех типов. В процессе преподавания иностранных языков применяются различные технологии обучения, позволяющие значительно повысить интерес обучающихся к предмету, благодаря чему растет успеваемость и уровень интеллектуальной культуры [5]. Одной из таких технологий является обучение иностранному языку (в частности фонетической стороне иноязычной речи) с использованием интернет-мемов.



Рис. 1
Интернет-мем
«Je ne suis pas»

Под мемом понимается единица значимой для культуры информации. Мемом может быть любая идея, символ, манера или образ действия, специально или неспециально передаваемые от человека к человеку с помощью речи, письма, сообщений, видео, жестов и т.д. Термин «мем» был введен оксфордским профессором Ричардом Докинзом: переноса на информационную среду принципы генетики, он обозначил как мем «единицу культурной информации», имеющую способность «размножаться» [2].

Интернет-мем (рис. 1) [6] — это информация, поданная в определенной форме (медиаобъект, то есть объект, создаваемый электрон-

ными средствами коммуникации, предложение, концепция или занятие), как правило, остроумная, спонтанно приобретающая популярность, распространяясь в Интернете различными способами (с помощью социальных сетей, форумов, блогов, мессенджеров и проч.).

Все мемы обладают таким свойством, как прецедентность. Перечислим популярные прецедентные феномены: имена, высказывания, тексты, ситуации. Исследователи констатируют формирование культурной идентичности у пользователей, передающих мемы внутри соцсети, что означает многократную трансляцию стереотипов, ценностей, идеалов внутри интернет-сообщества. Однако, поскольку использование мемов не ограничивается конкретными сообществами, а часто распространяется за их пределы, интернет-мемы «участвуют» в межкультурной коммуникации. Следовательно, прецедентность, содержащаяся в культурных коннотациях мемов, становится важным средством межкультурной коммуникации [1].

Мемы как культурный феномен и форма коммуникации имеют значительный образовательный и воспитательный потенциал, особенно среди молодежи. Рассмотрим их основные особенности [4]:

1. Информативность.

Мемы помогают быстро донести сложную информацию в упрощенной форме, что делает их подходящими для образовательных целей. Они могут служить иллюстрацией при обсуждении различных тем, включая исторические события, научные факты, правила поведения и многое другое. Это облегчает восприятие сложных или «сухих» данных.

2. Развитие критического мышления.

Мемы часто содержат элементы сатиры, требуют от зрителя анализа и интерпретации. Обсуждение содержания мемов учит критически оценивать информацию и распознавать иронию, метафору и гиперболу, что в конечном счете помогает развивать навыки критического мышления и медийной грамотности.

3. Способность вызвать интерес к теме.

Мемы могут пробудить интерес к темам, которые ранее не казались привлекательными. Например, мемы о науке, литературе или политике часто вызывают любопытство и желание узнать больше об упомянутых фактах, событиях или авторах. Этот подход может быть особенно полезен при изучении дисциплин, где интерес аудитории обычно низок.

4. Формирование ценностей и социальной идентичности.

Мемы часто выражают ценности и нормы, популярные в обществе. Через юмор, сарказм и пародию они формируют и распространяют определенные социальные ценности, помогая молодежи понять и осмыслить свое место в обществе, а также определиться с личной идентичностью.

5. Социальная сплоченность.

Мемы выступают как форма взаимодействия и объединения. Воспитание через мемы помогает создать чувство причастности к определенным культурным или социальным сообществам. В школах и университетах они могут помочь наладить связь между учащимися, сформировать общие интересы и поддерживать дружескую атмосферу.

6. Поддержка эмоционального благополучия.

Мемы с юмористическим подтекстом могут быть полезны в качестве инструмента эмоциональной разгрузки. Они помогают справляться со стрессом и напряжением, создавая легкий и неформальный фон даже в серьезных или трудных ситуациях.

7. Платформа для обсуждения и дискуссий.

Мемы часто провоцируют обсуждения и дискуссии, что позволяет учащимся делиться мнениями, аргументировать свои взгляды и узнавать больше о различных точках зрения. Таким образом, мемы можно рассматривать как инструмент воспитания, способствующий обмену мнениями и выстраиванию конструктивного диалога.

Использование интернет-мемов в обучении может стать серьезным *лингводидактическим ресурсом*, позволяющим студентам приобретать и поддерживать необходимые фонетические навыки, одновременно знакомя их с ментальностью носителей языка, формируя у них социокультурную и лингвострановедческую компетенции.

Работая с мемами, важно осуществлять комплексный подход при создании практических заданий и разного рода упражнений, отталкиваясь от типа мема и его особенностей [4]. Однако, к какой бы сфере жизни ни относились мемы, в них явно или имплицитно отражены культурные ценности того общества, где их используют в качестве дискурсивных единиц интернет-общения, которые сейчас распространяются очень быстро. Говоря о выборе материала и методов работы, считаем важным подчеркнуть, что мемы, используемые в образовательных целях, должны быть тщательно проанализированы преподавателем и пройти строгую цензуру, а все упражнения должны выполняться под его руководством.

Приведем несколько примеров использования интернет-мемов в ходе обучения иностранному (французскому) языку.

Текстовый мем *«Gougeule pour les Français – Google pour le reste de l'humanité»* (рис. 2) [4] иллюстрирует лингвострановедческий аспект, отражая национальную и языковую идентичность французов, которая в данном примере выражается в их стремлении произносить заимствованные слова согласно своим орфоэпическим нормам. Весь мир произносит название самой большой поисковой системы как «Гугл», однако во Франции почти невозможно услышать такой вариант.

Рис. 2

Мем «Google / Gougeule»



à la manière française	à la manière étrangère
New [u] York	football
discount [u]	spleen
sandwich	technique
club [ə]	magnum
sculpture	stop

Табл. 1
Произношение
заимствованных слов

На основе данного интернет-мема можно предложить студентам такое упражнение: «Распределите слова по двум колонкам (группам), вписав в первую те, где сохранится иностранное произношение, а во вторую – те, что должны быть произнесены на французский манер» (табл. 1). Следующим шагом будет корректное произнесение этих слов. Выполнение данного упражнения займет 5–10 минут; рекомендуется давать его в начале или середине занятия для наилучшего усвоения изучаемого правила.

Рассмотрим другой пример – интернет-мем, который представляет собой видеофрагмент «*L'intonation en français*», размещенный на видеохостинге YouTube [7]. В данном видео девушка в развлекательной форме рассказывает о важности интонации во французском языке. В качестве примера она приводит выражение «*Ça y est*», которое может быть произнесено с четырьмя различными вариантами интонации, которые полностью меняют его смысл.

Фраза «*Ça y est*», произнесенная с определенным интонационным рисунком, может обозначать:

1. готовность чего-либо («*C'est fini*»);
2. достаточность, требование прекратить («*Arrête !*»);
3. понимание определенной мысли («*Je m'en souviens*»);
4. уточняющий вопрос о готовности («*Tu as fini ?*»).

Данный интернет-мем может стать основой для формирования целого ряда упражнений: к примеру, на повторение или анализ аутентичной интонационной модели. Например, один обучающийся произносит выражение «*Ça y est*» с определенной интонацией, а другой пытается определить его смысл. В дальнейшем учитель может дать задание на придумывание похожих выражений, значение которых будет меняться в зависимости от интонации говорящего (к примеру, «*C'est bon*»).

Следует принять во внимание, что подобные занятия лучше всего проводить в кабинетах с необходимым техническим оборудованием (ПК, колонки, интерактивная доска и т. д.): это упростит работу учителя и улучшит восприятие услышанного школьниками с точки зрения физиологии, концентрации и мотивации.

Как было отмечено выше, интернет-мемы являются актуальным способом подачи материала, поскольку большая часть обучающихся встречается с ними довольно часто. Мемы не будут казаться представителям молодого поколения чем-то чуждым и непонятным, и обучающиеся будут положительно воспринимать такие занятия. Использование мемов при изучении иностранного языка стимулирует развитие ассоциативной памяти: школьники учатся соотносить образ популярного интернет-мема с информацией,

получаемой в ходе учебных и внеучебных занятий; в результате материал усваивается легче, крепнет уверенность обучающихся в собственных силах. Погружение в привычную для них цифровую среду делает процесс запоминания материала более увлекательным и усиливает мотивацию школьников к дальнейшему изучению французского языка.

1. Дементьева К. В. Медиамем и его роль в формировании полиэтнического общества // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2018. – № 53. – С. 257–278.
2. Докинз Р. Эгоистичный ген. – М.: Мир, 1993. – 512 с.
3. Ионина А. А., Первакова Д. Н. Лингводидактический потенциал англоязычного мема в социальных сетях ВК и Телеграм // Иностр. языки в школе. – 2025. – № 9. – С. 89–96.
4. Седярова О. М., Исламова У. Р. Интернет-мемы в обучении иностранному языку // Studium juvenis: межвузовский сборник трудов молодых ученых. – Челябинск: УралГУФК. – 2018. – С. 155–160.
5. Соловова Е. Н. Инновационные технологии обучения иностранному языку в вузе и школе: реализация современных ФГОС // Сборник научных трудов по материалам Четвертой Международной научно-практической конференции – Воронеж: Издательский дом ВГУ. – 2019. – С. 300–313.
6. Сообщество «капризный левгвизм» // ВКонтакте. – URL: <https://vk.com/lengvizm> (дата обращения: 20.10.2025).
7. L'intonation en français // YouTube. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=hGfuMH9x-or4> (дата обращения: 20.10.2025).



Литература

Фогель Дмитрий Александрович, и. о. заведующего кафедрой иностранных языков Высшей школы социальных наук НГЛУ им. Н. А. Добролюбова.
E-mail: dafogel@lunn.ru

Оберемко Ольга Георгиевна, доктор пед. наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков Высшей школы социальных наук НГЛУ им. Н. А. Добролюбова.
E-mail: dolober@rambler.ru



Сведения
об авторах

УЧИТЕЛЬ И ТРЕНЕР: ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ В РАМКАХ ИНТЕНСИВНОЙ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ К ОЛИМПИАДАМ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (на материале итальянского языка)



Аннотация

В статье рассматривается процесс интенсивной подготовки школьников к олимпиадам по иностранному языку, в частности по итальянскому, как отдельный вектор обучения языку. В ходе исследования были выявлены особенности преподавания итальянского школьникам, объединенным в команды для участия в олимпиадах. Были также проанализированы этапы работы учителей в процессе интенсивной подготовки, что позволило определить спектр необходимых им знаний, навыков и умений для успешного обучения школьников, участвующих в различных языковых олимпиадах.



Abstract

A TEACHER AND A COACH: PECULIARITIES OF TEACHING WITHIN THE FRAMEWORK OF INTENSE TRAINING OF SECONDARY SCHOOL CHILDREN FOR LANGUAGE COMPETITIONS (on the basis of the Italian language)

The present article dwells upon the intense training of secondary school children for language competitions, including the Italian language, as a particular vector of foreign language teaching. The research revealed the peculiarities of teaching Italian to secondary school children grouped into teams while being prepared for different competitions. The analysis also concerned several stages of teacher's work within the framework of intense training, which made it possible to determine the range of knowledge and skills needed to teach Italian successfully to secondary school children who take part in various language competitions.



Ключевые слова

**преподавание иностранных языков, итальянский язык,
подготовка к олимпиадам, интенсивное обучение,
профессиональная компетенция**



Keywords

**foreign language teaching, the Italian language, training
for language competitions, intense training, professional
competence**

Исследования подтверждают, что подготовка одаренных и успешных школьников к олимпиадам по иностранному языку открывает возможности для реализации скрытого потенциала [1, с. 85]. В связи с этим в школах нашей страны

на регулярной основе проводятся поиск одаренных учащихся и их подготовка к участию в различных интеллектуальных состязаниях, самым важным и масштабным среди которых, безусловно, является Всероссийская олимпиада школьников (ВсОШ). Учащихся, отобранных на территории одного региона, в том числе потенциальных участников заключительного этапа ВсОШ, часто объединяют в команды – так называемые сборные. Для их подготовки требуются специально подготовленные учителя, условно называемые тренерами, которые проводят занятия в рамках интенсивных образовательных программ – учебно-тренировочных сборов (как они указываются, в частности, ГАОУ ДПО г. Москвы «Центр педагогического мастерства»).

Целью настоящего микроисследования стало выявление особенностей работы учителя в качестве тренера в процессе подготовки участников олимпиадных сборных по иностранному языку, в частности по итальянскому.

Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи:

- определить особенности подготовки участников олимпиад как отдельного вектора обучения иностранному языку;
- определить этапы работы и задачи, решаемые учителем-тренером в процессе подготовки к интеллектуальным состязаниям по иностранному языку;
- выявить знания, навыки и умения учителя-тренера, необходимые для успешной подготовки одаренных учащихся.

Для решения поставленных задач были применены как теоретические, так и практические методы исследования, в том числе наблюдение и анализ личного опыта подготовки к олимпиадам по итальянскому языку.

Основным материалом исследования стал опыт подготовки сборной Московской области к олимпиадам по итальянскому языку, в частности к ВсОШ, на базе образовательного центра «Взлет», созданного в 2019 году при АНОО «Областная гимназия им. Е. М. Примакова» в период с осени 2021 года по конец 2024 года.

На первом этапе работы были выявлены сходства и различия процесса обучения языку в школе и в рамках подготовки к предметным олимпиадам в составе сборных (см. табл. 1).

Табл. 1
Сравнение обучения
языку в школе
и в рамках подготовки
к олимпиадам

Параметр	Обучение языку в школе	Подготовка к олимпиадам
Формат обучения	очно	очно или дистанционно
Регулярность занятий	регулярные занятия в течение учебного года	чаще всего нерегулярные занятия в формате сборов (5–10 дней)
Состав учащихся	ученики одного класса одной школы	ученики разных классов из разных школ
Возраст	одна возрастная группа	разный возраст (5–11 классы)
Уровень владения языком	примерно одинаковый уровень языковой подготовки	чаще всего разный уровень языковой подготовки

Проведенный анализ показал, что одной из ключевых особенностей подготовки к олимпиадам как отдельного вектора обучения итальянскому языку является работа в неоднородной, смешанной по составу группе школьников.

В перечень особенностей нельзя не включить также необходимость изучения и учета типов заданий, специфических для каждой олимпиады. Так, например, участникам ВсОШ по итальянскому языку традиционно предлагается выполнить тестовые задания по аудированию, чтению, лингвострановедению

Svolgi il tema:
“Chi perde la propria individualità, perde tutto”. (Mahatma Gandhi)

Sei d'accordo con questa idea? Perché?

Vestirsi allo stesso modo, ascoltare la stessa musica, giocare agli stessi giochi significa che ci sono interessi comuni o che non si riesce a fare qualcosa di diverso per paura di essere esclusi?

Motiva il tuo parere con almeno due argomenti illustrati da esempi concreti.

Il tuo testo deve essere logico e contenere 220-250 parole (compresi tutti gli articoli, le preposizioni e le particelle).

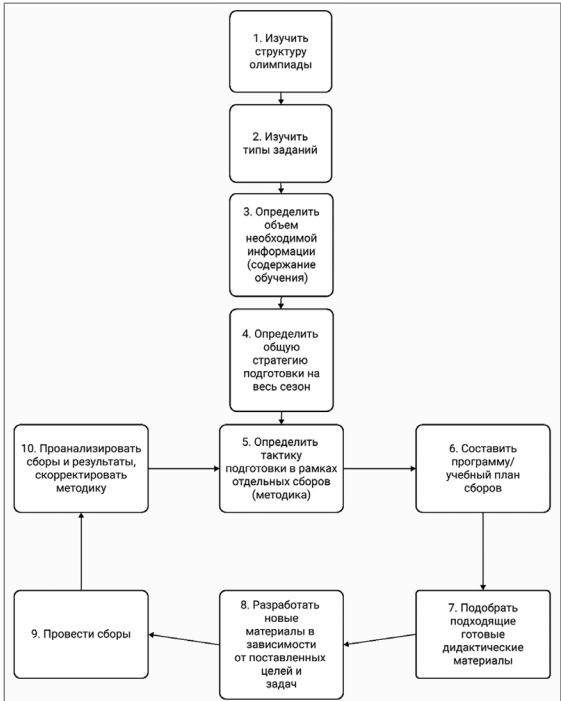
Conta le parole del tuo testo e scrivi la cifra alla fine.

Рис. 1
Пример задания по письму (ВсОШ, 2025)

трудности, что требует отдельного внимания в процессе подготовки. Кроме языковой стороны вопроса, стоит отметить, что задания по письму и говорению являются многокомпонентными с точки зрения содержания, а значит, возникает необходимость внимательного изучения также особенностей формата и критериев оценивания этих заданий. Например, выполняя письменное творческое задание заключительного этапа ВсОШ (см. рис. 1), участники должны выразить и аргументировать свое согласие или несогласие с предложенной цитатой, ответить на вопрос, связанный с ее темой, а также привести как минимум два аргумента в пользу своей позиции и проиллюстрировать их конкретными примерами, то есть случаями из личного опыта, опыта своих друзей и знакомых, примерами из литературы и фильмов и т.д. Перед учителем-тренером встает задача не только обратить внимание участников на значимость внимательного прочтения задания с целью учета всех компонентов содержания, но и научить их логически выстраивать письменное высказывание, чтобы все компоненты были успешно зачтены в процессе проверки работы членами жюри.

Рис. 2
Этапы работы учителей-тренеров по итальянскому языку

Разработка и совершенствование соответствующих методик требуют и «заданий на проверку сформированности лингвострановедческой компетенции» [5, с. 52], которые традиционно являются сложными для выполнения школьниками в силу значительного объема страноведческой информации.



Другой особенностью обучения итальянскому языку в процессе подготовки к олимпиадам является необходимость четкого планирования процесса и подбора средств обучения с учетом формата (очный или дистанционный) интенсивных программ, или сборов, и нерегулярности занятий в течение года.

В ходе исследования были определены этапы работы учителей-тренеров в процессе подготовки школьников к интеллектуальным состязаниям по итальянскому языку – всего 10 (см. рис. 2).

Первые четыре этапа представляют собой предварительную работу тренерского состава, то есть главного тренера «сборной» и его команды, до начала олимпиадного сезона (учебного года). Сначала изучаются структура олимпиады и представленные типы заданий, для уточнения содержания обучения в рамках интенсивных программ определяется объем необходимой для усвоения информации (как языковой, так

и страноведческой). Далее главный тренер продумывает общую стратегию подготовки на весь сезон. Кроме того, его задача — координировать действия всей команды:

- составлять рабочие программы сборов в русле выбранной стратегии;
- контролировать распределение аспектов обучения (подготовка к лексико-грамматическому тесту, аудирование, чтение, лингвострановедение, письмо, говорение) между тренерами с целью достижения максимальной эффективности работы каждого;
- согласовывать применяемые методы и дидактические материалы.

Этапы работы команды тренеров с пятого по десятый относятся к каждой отдельной интенсивной программе и являются цикличными в силу необходимости постоянной адаптации процесса подготовки к меняющимся условиям и задачам.

Анализ процесса работы тренеров «сборной» позволил уточнить компоненты профессиональной компетенции учителя-тренера. Известно, что одним из ключевых требований, предъявляемых к учителю иностранного языка, является «совершенное владение профессиональными знаниями, навыками и умениями» [2, с. 7]. В случае с подготовкой к олимпиадам по иностранному языку, в частности итальянскому, учитель также должен обладать знаниями о сроках проведения, формате и структуре интеллектуальных состязаний, а также о представленных в них типах заданий, критериях оценивания (особенно заданий по говорению и письму), требованиях к уровню владения языком и объему необходимой школьникам информации. Что касается навыков и умений, которыми должны обладать учителя-тренеры, следует отметить стратегическое мышление, позволяющее разработать целостный процесс подготовки на весь олимпиадный сезон в рамках регулярных или нерегулярных интенсивных программ, а также эмоциональный интеллект, организаторские умения, навыки использования современных технологий.

Согласно последним исследованиям в области лингводидактики, от современного учителя требуются также «способность адаптировать свои компетенции, варьировать состав профессиональных умений, способность анализировать особенности образовательного контекста и принимать самостоятельные профессиональные решения на основе профессиональной рефлексии и личностной автономии» [3, с. 156]. То же самое верно и в случае с обучением итальянскому языку в рамках подготовки к олимпиадам. Стоит отдельно подчеркнуть значение профессиональной рефлексии, так как, «управляя деятельностью учащихся, с помощью рефлексии педагог имеет возможность наблюдать себя и свои действия (а также оценивать их) со стороны, глазами детей» [4, с. 539] и, следовательно, эффективнее выстраивать рабочие взаимоотношения и весь учебный процесс, создавать на занятиях благоприятную атмосферу, способствующую росту мотивации к изучению итальянского языка и участию в различных интеллектуальных состязаниях.

Таким образом, проведенное микроисследование показало, что подготовка к олимпиадам по иностранному языку, в том числе по итальянскому, является отдельным вектором обучения со своими особенностями и требованиями, предъявляемыми к учителю. В связи с этим профессиональная компетенция учителей-тренеров «сборных» по иностранному языкам включает в себя ряд специфических компонентов, что обуславливает необходимость постоянного совершенствования их знаний, навыков и умений, а также регулярной профессиональной рефлексии.



Литература

1. **Воякина Е. Ю., Гунина Н. А.** Организация эффективной подготовки успешных обучающихся к участию в олимпиадах по иностранному языку // Перспективы науки. – 2021. – № 8 (143). – С. 84–90.
2. **Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н.** Учитель иностранного языка в суверенной системе отечественного образования // Иностр. языки в школе. – 2024. – № 7. – С. 5–11.
3. **Коряковцева Н. Ф.** Актуальные вопросы профессиональной подготовки учителя иностранного языка в контексте реформирования отечественной системы высшего образования // Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». – 2023. – № 3 (51). – С. 155–161.
4. **Лемба Л. Л.** Педагогическая рефлексия как элемент профессиональной компетентности учителя // Молодой ученый. – 2020. – № 46 (336). – С. 537–540. – URL: <https://moluch.ru/archive/336/75123/> (дата обращения: 30.04.2025).
5. **Струкова А. А.** Особенности формирования лингвострановедческой компетенции при подготовке к олимпиадам по итальянскому языку в различных условиях // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2024. – № 4 (853). – С. 51–56.
6. **Тарева Е. Г., Федянина В. А., Мизгулина М. Н.** Критерии отбора языкового и речевого материала при составлении олимпиадных заданий по японскому языку // Иностр. языки в школе. – 2020. – № 10. – С. 85–91.



Сведения об авторе

Струкова Анастасия Андреевна, канд. пед. наук, доцент кафедры итальянского языка переводческого факультета Московского государственного лингвистического университета.

E-mail: anastrand14@yandex.ru

К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ УЧАСТНИКОВ ВСОШ ПО АЯ К ВЫПОЛНЕНИЮ ИНТЕГРИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ НА ПОНИМАНИЕ УСТНОГО И ПИСЬМЕННОГО ТЕКСТОВ



Аннотация

Статья обобщает опыт олимпиадной подготовки участников к выполнению интегрированных заданий на понимание устного и письменного текстов на региональном и заключительном этапах Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку. В результате проведенного исследования выявляются основные техники и приемы, позволяющие достичь максимального результата в олимпиадной подготовке старшеклассников. Особое внимание уделено вопросам предупреждения типичных ошибок, которые участники допускают при выполнении различных типов заданий.



Abstract

PREPARING PARTICIPANTS OF THE ALL-RUSSIA SCHOOL OLYMPIAD IN ENGLISH TO PERFORM LISTENING AND READING INTEGRATED TASKS

The article summarizes the experience of preparing participants for integrated listening and reading tasks at the regional and final stages of the All-Russia School Olympiad in English. The study identifies the main techniques and methods that allow students to achieve the best results in their Olympiad preparation. Special attention is given to preventing common mistakes that participants make when completing the tasks.



Ключевые слова

интегрированные задания, рецептивные виды речевой деятельности, чтение, аудирование, универсальные учебные действия, беспереводное чтение, языковая догадка, синтаксическая конструкция, устойчивое словосочетание



Keywords

integrated tasks, receptive types of speech activity, reading, listening, universal learning actions, translation-free reading, language guessing, syntactic structure, set phrase

Проблеме развития умений школьников, проверяемых на интеллектуальных конкурсах по АЯ, посвящено немало работ. В фокусе внимания ученых неизменно остаются лексико-грамматические задания, включенные в олимпиадные конкурсы всех этапов ВсОШ, и трудности, возникающие у участников при их выполнении [3; 4; 6].

Залогом результативного выполнения интегрированных олимпиадных заданий на понимание устного и письменного текстов раздела тестовой части

Всероссийской олимпиады школьников по АЯ (далее ВсОШ) *Integrated Listening and Reading* является эффективность развития умений рецептивных видов речевой деятельности участников-старшеклассников. В отечественных и зарубежных УМК и КИМ встречаются разнообразные способы комбинирования заданий: интегрированные задания разделов «Аудирование» и «Письменная речь» опираются на определенный звучащий текст, на основе которого далее выполняются письменные задания на изложение прослушанной информации; интегрированные задания на проверку умений чтения и изложения основной мысли прочитанного текста с выражением собственного мнения по теме текста. В отличие от вышеприведенных способов интеграции, в комбинированных заданиях ВсОШ проверяется уровень сформированности у участников рецептивных видов речевой деятельности: чтения и аудирования.

В разделе интегрированного задания участникам ВсОШ предлагается прочитать отрывок из научной или научно-популярной статьи и прослушать фрагмент из лекции на ту же тему. При этом статья и лекция тематически объединены, однако в обоих источниках могут быть подсвечены разные аспекты обсуждаемой проблемы, иногда эти тексты могут иллюстрировать разные точки зрения их авторов. После чтения и прослушивания участникам предлагается оценить десять утверждений, дав один из четырех ответов:

1. информация содержится в обоих источниках (A);
2. информация содержится только в тексте (B);
3. информация содержится только в аудиозаписи (C);
4. информации нет ни в одном из источников (D).

Сложность выполнения такого рода интегрированного задания заключается в том, что утверждения, которые по смыслу совпадают с информацией в письменном и звучащем текстах, формулируются не идентично. Они обязательно содержат синонимические, антонимические или синтаксические замены, а также другие способы сложного перефразирования. Работа с такими заданиями предоставляет участникам возможность продемонстрировать свои метапредметные и межпредметные навыки и даже умение применять языковую догадку. Выполнение интегрированных заданий требует от участников сформированных аналитических умений, необходимых для интеллектуальной обработки информации.

Успешность выполнения интегрированных заданий зависит от множества факторов: высокой языковой подготовки участников, осведомленности о формате заданий и проч. Комбинированные задания такого типа встречаются на региональном и заключительном этапах ВсОШ, и в этих этапах в основном участвуют наиболее подготовленные к олимпиадным конкурсам лингвистически одаренные школьники, способные нестандартно мыслить при решении предложенных задач. Тематика предлагаемых заданий разнообразна и затрагивает широкий спектр актуальных проблем, представляя противоречивые мнения по обсуждаемым вопросам. В разные годы ВсОШ по английскому языку темами для таких дискуссий были: возможность предсказания землетрясений на основе поведения животных; объяснение загадочных кругов на полях, образующих гигантские геометрические фигуры; способность приматов понимать человеческий язык; происхождение человека как вида и его дальнейшее расселение по континентам и многие другие.

Умение использования языковой догадки имеет большое значение при обучении не только чтению, но и аудированию, так как с его помощью участники получают возможность понимать лексические единицы, отсутствующие

в их словарном запасе, что несомненно способствует совершенствованию умений аудирования и беспереводного чтения.

Необходимость использования языковой догадки является не единственной общей сложностью аудирования и чтения. М. А. Викулина в своем исследовании выделяет три группы сложностей, характерных сразу для двух видов речевой деятельности: языковые, лингвистические и психологические [2, с. 157].

Языковая догадка, например, относится к языковой группе, которая включает сложности, связанные с грамматической и лексической стороной воспринимаемой информации. Слушатель может не знать каких-либо лексических единиц, грамматических или синтаксических конструкций, устойчивых словосочетаний и др.

К группе лингвистических сложностей относятся трудности вербального и смыслового содержания, а также культурологической аутентичности.

Группа психологических трудностей включает прежде всего недостаток собственного жизненного и образовательного опыта участника. То есть, не имея на момент чтения или аудирования на определенную тему каких-либо знаний по данной теме, учащийся может запутаться в поступающей информации. Также к данной группе относятся условия и объем восприятия информации, необходимость во владении эффективными стратегиями восприятия.

Результативное выполнение заданий на понимание письменного и устного текста также связано с тем, что участники должны выполнять логические операции, такие как: анализ, синтез, сравнение и сопоставление информации из письменного источника и аудиозаписи. В этом контексте важно обратить внимание на концепцию универсальных учебных действий, которая появилась с введением федерального государственного образовательного стандарта второго поколения (ФГОС 2.0). Этот стандарт определяет требования к результатам освоения основной образовательной программы, включая личностные, метапредметные и предметные результаты, способствующие всестороннему развитию учащихся [7].

Познавательные УУД представляют собой систему способов познания мира, включающую процесс поиска, исследования и обработки информации. Эти действия делятся на информационно-познавательные, организационно-мотивационные, учебно-исследовательские и когнитивно-коммуникативные. Ожидаемые результаты формирования познавательных УУД в основной школе заключаются в том, что учащиеся освоят основы различных видов чтения, смогут структурировать тексты, выделять главное и второстепенное, понимать единицы вторичной номинации и использовать идиоматические обороты речи. Выпускники научатся основам рефлексивного чтения, смогут формулировать проблемы и аргументировать их актуальность. На уровне среднего образования формирование познавательных действий приобретает особую важность. ФГОС среднего общего образования подчеркивает освоение познавательной, информационно-коммуникативной и рефлексивной деятельности как необходимое условие для развития и социализации учащихся [7].

Таким образом, работа с текстом является ключевым способом формирования познавательных УУД. Она включает умение ориентироваться в источниках информации, работать с учебной литературой, применять различные стратегии чтения и критически оценивать новые знания. Более того, все это способствует

развитию самостоятельной познавательной деятельности участников в информационном пространстве.

Рассмотрим типологию понимания текста, позволяющую наглядно увидеть корреляцию внутренних действий читателя при работе с текстом. Она предполагает три типа понимания: семантизирующее, когнитивное и распредмечивающее.

Для первого типа характерно затрудненное понимание целого текста из-за того, что в фокусе внимания читателя находятся значения слов. Задача данного этапа — выявить значения непонятных компонентов текста, таким образом семантизивав целостное значение [1, с. 103].

Понимание текста выходит на когнитивный уровень, когда преодолены трудности в понимании его компонентов, благодаря чему читатель получает целостное представление о предоставленной информации. На данном этапе читатель не только декодирует информацию из текста, но уже осознает его полисемию.

Распредмечивающему этапу свойственно понимание замысла автора. Объектом распредмечивания становятся средства построения текста.

Итак, анализ и понимание текста являются важнейшими условиями формирования познавательных УУД, поскольку такая работа создает на занятиях развивающую речевую среду, способствующую формированию компетенций и метапредметных умений.

Несмотря на столь тесную связь, аудирование и чтение как рецептивные виды речевой деятельности имеют ряд различий. Первое и очевидное состоит в том, что при каждом из видов речевой деятельности задействован свой канал восприятия: при чтении главным каналом восприятия является зрительный, при аудировании — слуховой. Данные каналы обеспечивают восприятие поступающих сигналов, но статистически объем воспринимаемой информации при аудировании в шестнадцать раз меньше, чем при чтении. Следовательно, аудирование представляется более трудным для учащихся в силу меньшей пропускной способности канала.

Другим важным различием аудирования и чтения является характер восприятия информации. При чтении участник имеет возможность уделить больше времени восприятию поступающих сигналов в силу того, что воспринимаемая информация находится в его визуальном поле. Соответственно, он может вернуться к уже прочитанной информации, пробежать текст глазами, регулировать темп чтения и так далее. При аудировании процесс восприятия поступающих сигналов осложнен кратковременностью звучания релевантной информации и ее непрерывным потоком, в связи с чем слушатель не имеет возможности вернуться к уже воспринятой информации — разве что однократно, при втором прослушивании. Вот почему при аудировании обучающемуся необходимо задействовать оперативную память и удерживать в ней всю поступающую актуальную информацию.

Также необходимо иметь в виду целый ряд языковых средств, которые могут создавать явные помехи при восприятии информации, анализируемой в рамках изучаемых заданий. Обычно это языковые явления, которые затрудняют прямую передачу сообщения и имплицитно выражают идеи в анализируемых источниках:

- языковая игра;
- гипербола и литота;
- метафора;
- оксюморон;
- зевгма;
- перифраз;
- метонимия;
- ирония;
- эллипсис;
- эвфемизмы и дисфемизмы;
- прецедентные имена и аллюзии;
- пословицы, поговорки, фразеологизмы, идиомы и крылатые выражения.

Разберем интегрированное задание регионального этапа олимпиады 2025 года. В нем требовалось сопоставить два текста (письменный и устный) о Шерлоке Холмсе. Письменный текст представляет собой рецензию на книгу рассказов о Шерлоке Холмсе, устный также посвящен впечатлению о книге, но здесь фокус внимания смещен на личность самого Шерлока Холмса. Приведем текст задания.

*Read the text below, then listen to a talk on the same topic. You will notice that some ideas coincide and some differ in them. Answer questions 16–25 by choosing **A** if the idea is expressed in **both** materials, **B** if it can be found **only in the reading text**, **C** if it can be found **only in the audio-recording**, and **D** if **neither** of the materials expresses the idea.*

Now you have 15 minutes to read the text.

I remember reading Sherlock Holmes stories when I was a kid, the stories were deeply enjoyable, the formidable detective left a lasting impression on my mind. I guess in some ways Sherlock Holmes was the reason why I first took interest in problem solving and logical deductions at some of my school subjects, such as Maths and Physics. As a kid I imagined myself as Sherlock Holmes solving complex problems as I was solving mathematical problems at school, and I guess in a way this somewhat attributed to my small success in my later career as a student. It had been years since I first read it, until two years ago when I stumbled upon this collection of Sherlock Holmes. Published by Wordsworth Library, this heavy tome contains all of Sir Arthur Conan Doyle's stories of Sherlock Holmes in chronological order according to their date of publication. The collection contains all four novels: *A Study in Scarlet*, *The Sign of Four*, *The Valley of Fear*, and *The Hound of the Baskervilles*, plus 56 short stories about the famous detective in 221 Baker Street. This huge book has 1408 pages and contains the original illustrations from the Strand Magazine.

All in all, I tried to read this book back-to-back, I spent an enormous amount of time reading through this book, while trying to formulate theories about the strange cases on my own based on the facts laid out at the beginning of each story. The character of Sherlock Holmes is interesting, and his quirky friendship with Watson provides a humorous effect in some of the darker moments in their adventures. In my opinion, not all the stories of Sherlock Holmes are the same quality, some stories are better than the others. For example, stories such as *The Five Orange Pips*, *The Sussex Vampire*, *The Problem of Thor Bridge*, *The Dancing Man*, *The Red-Headed League* and *The Adventure of the Six Napoleons* are amongst the more memorable cases, with surprising twists and turns to form a lasting impression on the readers' memories. The stories are gripping and kept me reading through this 1408-page book.

As I mentioned earlier, this book contains the original illustrations from the Strand Magazine by Sidney Paget. The illustrations are very well done and usually inserted at the right place in the text to demonstrate the important moments in the stories. If you have never read anything about the famous detective, or if you are a fan and want to get all of the Sherlock Holmes stories in one volume, then this is the book to get.

Now listen to another text on the same topic and then do the tasks (questions 16–25), comparing the text above and the interview. You will hear the text TWICE.

Script

The Sherlock Holmes stories made a huge impression on me when I first read them, and the reason is simple. Sherlock Holmes himself is a fascinating person... someone who we can admire. He's got a brilliant intellect and incredible analytical powers of observation – just by looking at people, he can deduce all kinds of things about them and their lives. He's supremely talented as a detective and can solve the most difficult cases.

But he has human failings as well. He has character flaws, like he can be very arrogant – especially in his relations with his sidekick, Dr Watson, who always accompanies him as a friend. Watson accompanies him on most cases, and he isn't stupid, but Holmes is so brilliant! And he's a very courageous person, especially when dealing with some very dangerous men. He's knowledgeable and he's talented musically. He often plays the violin when he's in an unhappy mood.

He's very believable as the main character in the stories. A lot of people think he really exists. Tourists come to England and go to Baker Street to see where he lived; some don't realise he's a fictitious character. And I suppose I think of him as a real character too. I feel I know him well. When I was young, my uncle used to read extracts from the stories to me, and he could quote pages of the stories by heart. I love Sherlock Holmes and re-read the stories many times.

Answer questions 16–25 by choosing A if the idea is expressed in both materials, B if it can be found only in the reading text, C if it can be found only in the audio-recording, and D if neither of the materials expresses the idea.

16. Sherlock Holmes is a very impressive character.
17. Sherlock Holmes can motivate students learn Maths and Physics.
18. Sherlock Holmes is good at reading people.
19. Sherlock Holmes suffers from his personal weaknesses and character flaws.
20. Sherlock Holmes has an ear for music.
21. Holmes and Watson are friends.
22. *The Sherlock Holmes Stories* is an illustrated book.
23. Sherlock Holmes has a real prototype.
24. There is some humour in the stories.
25. The Sherlock Holmes stories are of different quality.

Утверждение 16 («*Sherlock Holmes is a very impressive character*») соответствует варианту **A**, так как о том, что Шерлок Холмс является впечатляющим персонажем, говорится как в письменном, так и устном текстах. В письменном тексте эта мысль упоминается дважды. Сначала мы находим следующую фразу: «*the formidable detective left a lasting impression on my mind*». Затем автор снова возвращается к личности персонажа: «*The character of Sherlock Holmes is interesting*». В первом случае используется слово *impression* – однокоренное к *impressive*; во втором случае используется синоним *interesting*. В устном тексте ключевой для нас является фраза «*Sherlock Holmes himself is a fascinating person... someone who we can admire*». Здесь снова используется синоним к слову *impressive* – *fascinating*.

Утверждение 17 («*Sherlock Holmes can motivate students learn Maths and Physics*») соответствует только письменному тексту (выбираем вариант **B**): «*I guess in some ways Sherlock Holmes was the reason why I first took interest in problem solving and logical deductions at some of my school subjects, such as Maths and Physics*». Упоминание математики и физики сигнализирует

нам о том, что надо обратить внимание на эту фразу. Затруднение здесь может вызвать только слово *deductions*, но оно не влияет на общий смысл. В устном тексте математика и физика не упоминаются.

Утверждение 18 (*«Sherlock Holmes is good at reading people»*) соответствует только устному тексту (вариант **C**): *«He's got a brilliant intellect and incredible analytical powers of observation – just by looking at people, he can deduce all kinds of things about them and their lives»*. В данной фразе подробно раскрывается, как именно Шерлок Холмс «читает» людей. Трудность может представлять слово *deduce*, которое в данном случае является ключевым. В письменном тексте умение главного героя «читать» людей не упоминается.

Утверждение 19 (*«Sherlock Holmes suffers from his personal weaknesses and character flaws»*) не соответствует ни одному из текстов (вариант **D**). В письменном тексте слабости Шерлока Холмса не обсуждаются, в то время как в устном мы слышим словосочетание *character flaws* в контексте *«He has character flaws, like he can be very arrogant»*. Однако важным для нас является то, что в устном тексте не говорится, будто Шерлок Холмс страдал от своих недостатков, – просто констатируется наличие у него недостатков. Данный пример показывает, что при выполнении интегрированного задания нужно обращать внимание не только на отдельные слова и словосочетания (повторение слов и словосочетаний в утверждении и тексте часто является ловушкой), но и на более широкий контекст – предложения или всего текста, – о чем участники олимпиады нередко забывают. Именно из-за этого данное утверждение оказалось самым сложным для участников регионального этапа.

Утверждение 20 (*«Sherlock Holmes has an ear for music»*) соответствует только устному тексту (вариант **C**). В устном тексте мы слышим: *«He's talented musically. He often plays the violin when he's in an unhappy mood»*. Здесь важно понимать идиому *to have an ear for music* («иметь слух», «хорошо разбираться в музыке»), чтобы правильно выполнить задание. В письменном тексте музыкальные таланты Шерлока Холмса не обсуждаются.

Утверждение 21 (*«Holmes and Watson are friends»*) соответствует как письменному, так и устному текстам (вариант **A**). В письменном тексте мы находим следующую фразу: *«The character of Sherlock Holmes is interesting, and his quirky friendship with Watson provides a humorous effect in some of the darker moments in their adventures»*. Связь между утверждением и текстом прослеживается через однокоренные слова *friends* и *friendship*. Трудность в данном случае может представлять слово *quirky*, но оно не является ключевым для понимания смысла фразы. В устном тексте опираться нужно на фразу *«especially in his relations with his sidekick, Dr Watson, who always accompanies him as a friend»*. Здесь трудность представляет слово *sidekick*, но оно пояснено в самой фразе через слово *friend*.

Утверждение 22 (*«The Sherlock Holmes Stories is an illustrated book»*) соответствует только письменному тексту (вариант **B**). Мы уже говорили о том, что только в письменном тексте обсуждается книга, в устном же акцент смещен на обсуждение главного героя. В письменном тексте иллюстрации упомянуты дважды: *«This huge book has 1408 pages and contains the original illustrations from the Strand Magazine»* и *«As I mentioned earlier, this book contains the original illustrations from the Strand Magazine by Sidney Paget. The illustrations are very well done and usually inserted at the right place in the text to demonstrate the important moments in the stories»*.

Утверждение 23 («*Sherlock Holmes has a real prototype*») не соответствует ни одному из текстов (вариант **D**). В письменном тексте ничего не сказано о реальном прототипе Шерлока Холмса, в то время как в устном об этом рассказано довольно подробно: «*He's very believable as the main character in the stories. A lot of people think he really exists. Tourists come to England and go to Baker Street to see where he lived; some don't realise he's a fictitious character. And I suppose I think of him as a real character too*». Следует обратить внимание на то, что отдельные фразы, вынутые из контекста, такие как «*A lot of people think he really exists, I think of him as a real character too*», могут ввести участников олимпиады в заблуждение. Ключевым словосочетанием в данном отрывке является *a fictitious character*. Для правильной интерпретации приведенного отрывка важно знать значение слова *fictitious* («вымышленный»). Многие участники олимпиады допустили ошибку в данном тестовом задании, не обратив внимание на ключевое слово в отрывке.

Утверждение 24 («*There is some humour in the stories*») соответствует только письменному тексту (вариант **B**). Юмор упоминается в контексте, где говорится о Ватсоне: «*his quirky friendship with Watson provides a humorous effect in some of the darker moments in their adventures*». Связь прослеживается через однокоренные слова *humour* и *humorous*. В устном тексте юмор не обсуждается.

Утверждение 25 («*The Sherlock Holmes stories are of different quality*») также соответствует только письменному тексту (вариант **B**). Эту информацию мы находим в самом конце первого абзаца: «*In my opinion, not all the stories of Sherlock Holmes are the same quality, some stories are better than the others. For example, stories such as The Five Orange Pips, The Sussex Vampire, The Problem of Thor Bridge, The Dancing Man, The Red-Headed League and The Adventure of the Six Napoleons are amongst the more memorable cases, with surprising twists and turns to form a lasting impression on the readers' memories*». В устном тексте разное качество рассказов не обсуждается.

Детальный разбор интегрированного задания регионального этапа 2025 года показал, что наибольшую трудность для участников представляют задания типа 19 и 23, где их вводят в заблуждение повторяющиеся в тексте и утверждении слова или словосочетания. Эти слова или словосочетания, вырванные из более широкого контекста фразы или всего текста, являются ловушкой для участников. Также следует обратить внимание на то, что для правильного выполнения интегрированного задания участники должны обладать обширным словарным запасом, чтобы правильно интерпретировать слова и выражения вроде *deduce*, *fictitious*, *to have an ear to music*, которые являются ключевыми в контексте.

В заключение необходимо отметить, что результативное выполнение заданий, проверяющих сформированность рецептивных видов речевой деятельности участников, сопряжено с целым рядом особенностей. Восприятие устной речи связано с проблемами понимания региональных акцентов и учетом особенностей артикуляции говорящих. Выполнение заданий на понимание письменного текста предполагает работу с внушительным объемом информации разнообразной тематики. Однако необходимо помнить, что сама подготовка к выполнению интегрированных заданий обладает мощным лингводидактическим потенциалом, что в конечном счете способствует не только успешному выполнению таких заданий в рамках интеллектуальных конкурсов, но и к эффективному формированию иноязычной коммуникативной компетенции старшеклассников в целом.



Литература

1. **Богин Г. И.** Типологии понимания текста. – Калинин, 1996. – 103 с.
2. **Викулина М. А.** Аудирование и чтение при формировании иноязычной межкультурной компетенции // Язык и культура. – 2017. – С. 155–173.
3. **Курасовская Ю. Б.** Концепция Всероссийской олимпиады школьников // Иностр. языки в школе. – 2013. – № 10. – С. 44–49.
4. **Курасовская Ю. Б., Симонян Т. А., Титова О. А.** Key to success: Сборник тренировочных упражнений для подготовки к Всероссийской олимпиаде по английскому языку. – М.: МЦНМО, 2018. – 105 с.
5. **Курасовская Ю. Б., Симонян Т. А.** Итоги заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку 2025 // Иностр. языки в школе. – 2025. – № 9. – С. 83–88.
6. **Симонян Т. А., Титова О. А.** Готовимся к олимпиаде по английскому языку: задания раздела «Use of English» // Иностр. языки в школе. – 2019. – № 6. – С. 68–74.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования // Федеральные государственные образовательные стандарты. – М.: Институт стратегических исследований в образовании РАО. – URL: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/documenti/fgos-osnovnogo-obshego-obr.html> (дата обращения: 19.07.2025).

Курасовская Юлия Борисовна, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры теории преподавания иностранных языков факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М. В. Ломоносова, председатель Центральной предметно-методической комиссии по английскому языку Всероссийской олимпиады школьников.

E-mail: jbkurasovskaya@mail.ru

Титова Ольга Анатольевна, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры английского языка и лингводидактики Института иностранных языков Московского городского педагогического университета, член Центральной предметно-методической комиссии по английскому языку Всероссийской олимпиады школьников.

E-mail: titov-pv@yandex.ru



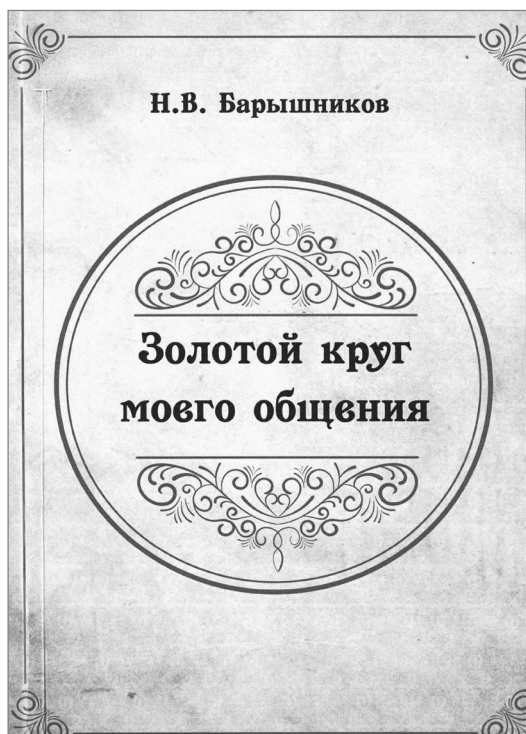
**Сведения
об авторах**

«ЗОЛОТОЙ КРУГ» Н. В. БАРЫШНИКОВА: КУЛЬТУРА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ОБЩЕНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО В ЛИЦАХ, ДИАЛОГАХ И СУДЬБАХ

¹ Барышников Н. В.
Золотой круг
моего общения. —
Пятигорск: ПГУ,
2025. — 241 с.

Весной этого года увидела свет книга профессора Н. В. Барышникова «Золотой круг моего общения»¹ — книга воспоминаний, размышлений и благодарности выдающимся ученым, талантливым педагогам и мудрым наставникам. Этот труд, который автор называет своей исповедью, далек от простого сборника биографических очерков. На его страницах со свойственной Николаю Васильевичу душевной теплотой и искренностью описаны судьбы людей, без которых современная нам наука была бы совершенно иной, и описаны они так, что каждая яркая личность из поистине золотого круга общения Н. В. Барышникова предстает перед читателем живой и многогранной.

Стоит открыть страницу содержания, и перед вами возникает плеяда славных имен, без чьих новаторских идей сегодня, осмелимся ска-



зать, не было бы Пятигорской, Московской, Ленинградской/Петербургской, Липецкой, Владимирской, Волгоградской, Таганрогской научных школ. Читателю, вероятно, известен их вклад в дело обучения иностранным языкам, знакомы разработанные ими концепции, но профессор Н. В. Барышников предлагает увидеть за их научным наследием живых людей со своими убеждениями, ценностями, принципами, трудностями, поиском и свершениями. Повествование открывают воспоминания благодарного ученика о незабвенном Учителе — именно так автор говорит о Б. Д. Лемперте, разглядевшем в студенте третьего курса «настоящего учителя и будущего ученого». Так, буквально с первых строк читатель понимает, что перед ним не хроники пути научной школы, а зарисовки из жизни людей, которые этот путь прокладывали. Многим ли профессор Р. К. Миньяр-Белоручев известен как мастер экспромтов, профессор С. Ф. Шатилов — как скромный, сентиментальный человек, отправлявший своим аспирантам и докторантам поздравительные открытки к праздникам, а профессор П. Б. Гурвич — как обладатель искрометного чувства юмора? Каждый ли читатель знает о поэтическом даре

профессора С. Г. Тер-Минасовой или безупречном вкусе профессора Н. В. Баграмовой? Книга профессора Н. В. Барышникова не только о вехах профессионального становления выдающихся ученых и тех исторических условиях, в которых им довелось работать, но еще и о том, что за подлинным талантом всегда стоят человеколюбие, доброта и готовность делиться ими со всем миром.

Перелистывая страницы книги «Золотой круг моего общения», мы видим жизнь легендарных ученых глазами автора, буквально слышим их голоса за каждым из множества фрагментов прямой речи. Со страниц на читателя – современного исследователя – смотрят (иногда в буквальном смысле, так как в книге опубликовано множество фотографий) великие педагоги, которые предлагают разные ролевые модели российского ученого. Думается, что именно так – живо, в лицах – нужно рассказывать будущим поколениям учителей иностранных языков и молодым исследователям, которые только начинают свой путь в науке, об отечественной методике обучения, лингводидактике, лингвистике, чтобы не только имена, но и судьбы великих не канули в лету. И с большой долей сожаления следует констатировать, как немного в нашем современном круге общения таких людей, как профессор Н. В. Барышников: тонко подмечающих детали, не пренебрегающих трудом рассказать будущим поколениям о своих Учителях ради сохранения научной памяти. Единодушно согласимся с мнением профессора Н. В. Баграмовой, которая отметила, делаясь впечатлениями после прочтения книги, что «только человек большого сердца, глубокого ума и несомненного таланта может найти столько слов о своих Учителях». Завершая чтение, невольно хочется позвонить или написать своим научным наставникам или мысленно обратиться к наставникам-небожителям.

Стоит отметить, что произведение профессора Н. В. Барышникова выполняет важнейшую воспитательную функцию, описывая традиции и нормы общения между учеными-педагогами в нашей стране, что особенно актуально в постковидную эпоху. Из книги, например, можно узнать, что выдающиеся ученые прошлого века часто общались за пределами формальных рамок научных мероприятий и конференций: во время прогулок по паркам и скверам, торжественных ужинов, празднований знаменательных дат – и просто приходили друг к другу в гости, знали семьи друг друга и поддерживали регулярную переписку. Собственно научные поводы общения, такие как защиты диссертаций, семинары или конференции, также не были для них формальностью: своими выступлениями и докладами они превращали их в запоминающиеся и знаковые события, задавая тон и тематику дальнейших научных дискуссий (в контексте сегодняшнего дня у читателя не возникнет сомнений в том, насколько не соответствует традициям отечественной науки распространенный, к сожалению, в наши дни формат участия в научных мероприятиях онлайн, без включенной камеры и ограничивающийся исключительно представлением собственного доклада).

Новое произведение дополняет изданную в 2024 году монографию профессора Н. В. Барышникова «Обучение иностранным языкам и методическое творчество учителя»², в которой изложена научная система взглядов, сформировавшихся в отечественной методике обучения иностранным языкам. В «Золотом круге» не только подчеркнут личный вклад ученых и педагогов в формирование данной системы, но и показано, как она рождалась в дискуссиях, спорах и большой совместной работе.

² Барышников Н. В. Обучение иностранным языкам и методическое творчество учителя. – Москва: Инфра-М, 2024. – 187 с.

Резюмируя, отметим, что книга «Золотой круг моего общения» — не просто дань уважения выдающимся отечественным ученым: она служит благородному делу сохранения связи поколений и, безусловно, заслуживает самого пристального внимания читателей. Данное произведение следует включить в список обязательной литературы для студентов и аспирантов с целью воспитания новых поколений российских исследователей, осознающих традиции научного общения и имеющих представление о масштабе личности ученых, которые сделали значимый вклад в развитие отечественного образования. Нам же, современным исследователям, остается только присоединиться к словам профессора С. Г. Тер-Минасовой, написанным в ответ на поздравление, полученное от Н. В. Барышникова, приводимое в книге: «Ваше поздравление не лечит, а Воскрешает!».

Книга профессора Н. В. Барышникова воскрешает и увековечивает золотые традиции отечественной методики, служит наставлением ученым современности, показывая им золотые стандарты научного и межличностного общения, принятого между учеными и педагогами в нашей стране.



**Сведения
об авторах**

Перевёрткина Марина Сергеевна, кан. пед. наук, доцент, доцент кафедры методики обучения иностранным языкам Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.

E-mail: mperevertkina@ Herzen.spb.ru

Коренев Алексей Александрович, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры теории обучения иностранным языкам Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова

E-mail: studywithkorenev@gmail.com

ТЕМАТИЧЕСКИЙ УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2025 ГОДУ

ОТ РЕДАКЦИИ

Твердохлебова И. П.

Актуальность интеграции вопросов воспитания и развития школьников в обучение иностранному языку

//№1 **С. 2**

Сысоев П. В., Твердохлебова И. П.

Актуальные вопросы интеграции генеративного искусственного интеллекта в обучение иностранным языкам

//№2 **С. 2**

Твердохлебова И. П.

Персонализация учебного образовательного пространства в современном обучении иностранным языкам

//№3 **С. 2**

Твердохлебова И. П.

Актуальные вопросы оценивания качества обучения иностранным языкам

//№4 **С. 2**

Твердохлебова И. П.

Актуальные проблемы обучения иностранному языку для профильных и специальных целей

//№5 **С. 2**

Твердохлебова И. П.

Трансформация лингвообразовательных практик в преподавании восточных языков и культур

//№6 **С. 2**

Твердохлебова И. П.

Трансформации произносительной нормы и задачи обогащения аудитивной компетенции изучающих иностранные языки

//№7 **С. 2**

Твердохлебова И. П.

О новых подходах к определению содержания и форматов учебников по иностранным языкам

//№8 **С. 2**

Твердохлебова И. П.

Иноязычное образование в поликультурном классе: трудности кросс-культурного взаимодействия

//№9 **С. 2**

Твердохлебова И. П.

Актуальные аспекты подготовки учителя иностранного языка и приоритеты его профессионального саморазвития

//№10 **С. 2**

ТЕОРИЯ | МЕТОДИКА

Методика

Авраменко А. П.

Сравнительный анализ генеративных агентов для разработки индивидуализированных учебных материалов и заданий

//№2 **С. 25**

Барышников Н. В. Вспоминая Е. И.

Пассова: «А жизнь, она всегда, всегда прекрасна...»

//№3 **С. 37**

Безукладников К. Э., Магданова М. П.

Историко-культурный контекст работы с математическими терминами — когнатами при обучении математическому дискурсу в условиях естественного учебного мультилингвизма

//№5 **С. 15**

Бердичевский А. Л.

Заочный диалог с Е. И. Пассовым о насущном

//№3 **С. 40**

Бердичевский А. Л.

Проблемы подготовки современного учителя иностранного языка

//№10 **С. 7**

Вишневская Г. М., Джураева Ю. А.

Практика использования англоязычного кинодискурса в обучении произношению

//№7 **С. 20**

Воронина Л. А.

Формирование образов как основа разработки содержания учебника корейского языка для начальной школы

//№8 **С. 4**

Дмитренко Т. А.

Повышение качества языковой подготовки в высшей школе через педагогический дизайн в условиях цифровизации образования

//№4 **С. 15**

Евграфова Ю. А., Селюков Н. М.

Современный подход к преподаванию иностранного языка для инженерных специальностей: активное обучение в условиях шестого технологического уклада

//№5 **С. 24**

Евстигнеев М. Н.

Учебная автономия в контексте развития и распространения технологий искусственного интеллекта в языковом образовании

//№2 **С. 13**

Колесников А. А.

Факторы, определяющие качество обучения иностранным языкам в общеобразовательных школах

//№4 **С. 5**

Колесников А. А., Милущенко К. Ю.

Речевой имидж старшеклассника как личностный ориентир в развитии иноязычной коммуникативной компетенции

//№1 **С. 13**

Коренев А. А., Казанцева А. А., Колкова Д. Е., Малых О. А.

Учебники по китайскому для учителей: от анализа имеющейся литературы к принципам создания нового УМК
//№8 С. 23

Лысиченкова С. А.

Развитие информационных умений школьников при обучении иностранному языку
//№1 С. 22

Малых О. А.

Учебник по китайскому языку для младших школьников как платформа для обучения диалогу культур
//№6 С. 12

Мигдаль И. Ю., Ахренова Н. А., Савченко Е. П.

Трансмедийные технологии в обучении английскому для специальных целей
//№5 С. 7

Мотринцев Э. Э., Сомова С. В.

Особенности обучения иностранному языку детей с СДВГ
//№4 С. 21

Мошникова Э. В., Гужвинская Е. Р.

Интегративные приемы обучения китайскому языку учащихся младших классов
//№3 С. 13

Мошняга Е. В.

Коммуникация с непохожим Другим в мультикультурном классе: от межкультурной компетенции к кросс-культурному интеллекту
//№9 С. 16

Мудрые мысли и изречения Е. И. Пассова

//№3 С. 46

Никитенко З. Н.

Дошкольное воспитание и развитие средствами иностранного языка
//№1 С. 6

Открытия и достижения Е. И. Пассова в науке

//№3 С. 35

Павловская И. Ю., Андреева А. Д.

Развитие межвариантной аудитивной компетенции с применением аутентичных видеосредств
//№7 С. 11

Попова Н. В., Дашкина А. И.

Создание адаптационных пособий для интеграции аутентичных учебников в обучение иностранному языку
//№8 С. 12

Рахимбекова Л. Ш., Ма Сяохуэй

Сравнительный анализ планируемых результатов освоения учебного предмета «Китайский язык» в российских школах и стандартов оценки уровня владения китайским языком в рамках нового формата экзамена HSK
//№6 С. 5

Семенюченко Н. В., Кузовлев В. П.

Методическая школа Е. И. Пассова как феномен российского иноязычного образования
//№3 С. 22

Сороковых Г. В., Старицына С. Г.

Персонализированное лингвообразовательное пространство как фактор формирования субъекта учебно-познавательной деятельности
//№3 С. 5

Сысоев П. В.

Персонализированное обучение иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта
//№2 С. 4

Тарева Е. Г., Савкина Е. А., Богданов А. А.

Социолингвистическая концепция учебника английского языка
//№9 С. 25

Трубицина О. И., Мартыненко Л. Г., Юдина Т. В.

Подготовка современного учителя иностранного языка в условиях интеграции дополнительного профессионального и высшего образования
//№10 С. 13

Фрейдина Е. Л., Пчелина Т. М.

Речевой голос как составляющая коммуникативной ответственности учителя в условиях вариативности английского языка
//№7 С. 5

Челнокова-Щейка А. В.

К вопросу формирования межкультурной грамотности среди изучающих китайский язык
//№6 С. 17

Золотые страницы

Пассов Е. И.

Коммуникативные упражнения (1964 г.)
//№3 С. 50

Статьи Е. И. Пассова, опубликованные в журнале «ИЯШ»

//№3 С. 48

Языкознание

Баранова К. М., Афанасьева О. В., Чупрына О. Г.

Лингвокреативные средства воздействия современной рекламы
//№1 С. 29

Казакова С. Л., Сизова Е. А.

Пословицы народа фулани: культурные особенности и перевод
//№3 С. 58

Карасик В. И.

Осмысление знания в лингвокультурном аспекте
//№9 С. 5

Сыпачёва К. Н.

Интонационные изменения в британской произносительной норме: перцептивный эксперимент
//№7 С. 26

Страноведение

Барабошкин К. Е.

Трансформация языка, ценностей и идентичности в современном Китае
//№6 С. 25

Федянина В. А.

Использование аутентичных открыток в обучении иностранному языку
//№9 С. 33

В порядке обсуждения

Васильева М. А., Прохорова А. А., Шарунова С. В.

Технология «Мультилингвальная творческая мастерская» как средство формирования поликультурной личности студента вуза
//№7 **С. 36**

Казанцева А. А.

Структурно-содержательная модель антропосообразного учебника по методике обучения иностранным языкам: постановка проблемы
//№8 **С. 35**

Комарова Э. П., Орлова Г. В.

Формирование конструктивно-профессиональной пассионарности будущего педагога в современных реалиях
//№10 **С. 19**

ПРАКТИКА | ОПЫТ

Технологии искусственного интеллекта

Тихонова Е. В., Крайдер А. В.

Применение генеративного ИИ при разработке материалов по обучению переводу с китайского языка
//№2 **С. 33**

Харламенко И. В.

Дополненная реальность в обучении лексике на иностранном языке
//№2 **С. 27**

Из опыта школы

Баженова Н. Г., Ёлдашова Л. Ё.

Использование невербальных средств общения при обучении устной речи на уроках английского языка
//№1 **С. 51**

Балакина Н. О.

Разработка урока английского языка и сопутствующих дидактических материалов по научно-публицистическому тексту «Високосный год»
//№10 **С. 27**

Батырова З. Р.

Проблемы повышения качества читательской грамотности на уроках английского языка на уровне среднего общего образования
//№4 **С. 38**

Буйненко Ю. А., Денисова В. А.

Использование метода фониксов (Phonics) при обучении чтению и фонетике на уроке английского языка в начальной школе
//№10 **С. 37**

Буланкина Н. Е., Змитрович Н. И., Швецова Т. П.

Интеграция урока и внеурочной деятельности как значимый фактор повышения качества образования
//№9 **С. 43**

Вербицкая М. В., Твердохлебова И. П.

Мифы и реальность ЕГЭ: проблемы подготовки к итоговой аттестации по иностранным языкам
//№4 **С. 32**

Гусева Л. В., Лебедева М. В.

Роль топонимов в развитии лингвострановедческой компетенции у школьников средней школы
//№9 **С. 56**

Гусейнова Н. В., Тарасюк Н. А.

Эффективность обучения старшеклассников социальному аспекту иноязычного общения: условия и возможности
//№9 **С. 36**

Гутфраинт М. Ю.

Универсальные развивающие упражнения для учета различных модальностей восприятия информации обучающимися
//№3 **С. 62**

Золотов П. Ю.

Использование нейросети ChatGPT в обучении учащихся прагматическим маркерам
//№2 **С. 41**

Карев Н. Ю.

Технологии ИИ в обучении учащихся профильных классов в рамках интегрированного курса «Информатика и английский язык»
//№2 **С. 47**

Качемирова Д. А.

Реализация целей обучения иностранному языку в начальной школе в процессе решения учебных задач
//№1 **С. 36**

Манагаров Р. В.

Креативный подход к обучению иностранному языку в контексте основного общего образования
//№1 **С. 42**

Милованова Л. А., Исаева М. А.

Как пунктуация способствует совершенствованию техники чтения старшеклассников на английском языке
//№7 **С. 51**

Миронова О. А., Павлова Л. С.

Музыкальное искусство стран как педагогический инструмент в системе среднего образования на уроках иностранного языка
//№9 **С. 49**

Склифус М. А., Денисова В. А.

Формирование фонетических навыков у младших школьников на уроках английского языка с использованием современных технологий обучения
//№7 **С. 45**

Солянка Е. А., Злобина А. Н.

Обучение иероглифическому письму посредством цифровых технологий: дидактический потенциал
//№4 **С. 46**

Царегородцева О. С.

Организация урока для студентов-экологов по теме «It is the last straw that breaks the camel's back»
//№5 **С. 32**

Чориева Ш. Т.

Графические организаторы «Лестница» и «Мельница» в формировании коммуникативной компетенции
//№10 **С. 43**

Шишмарёва Т. Е., Дюндик Ю. Б.

Технология развития умений монологической речи с помощью образовательного блога в социальной сети «ВКонтакте» (на примере преподавания китайского языка)

//№6 С. 36

Из опыта зарубежной школы

Бокова Т. Н.

Трансформация роли и видов деятельности современного учителя иностранного языка за рубежом

//№4 С. 53

Горлова Н. А., Цао Чуньхуа

Этапы разработки учебников китайского языка как иностранного в Китае

//№8 С. 43

Лань Хао

Обучение иноязычному произношению в Китае: история и современность

//№1 С. 59

Мизгулина М. Н.

Преподавание иностранного языка в японских школах

//№6 С. 44

Из опыта вуза

Аверьянова С. В.

О роли делового английского языка в формировании межкультурной коммуникативной компетенции будущего специалиста-международника

//№5 С. 38

Анисова О. Л., Злобина А. Н.

Использование ИТ при формировании навыков китайского иероглифического письма

//№6 С. 65

Башкирова О. А.

Использование страноведческого материала при обучении иностранному языку в техническом вузе

//№9 С. 76

Викулова Л. Г.

Формирование профессиональных компетенций магистрантов средствами учебника «Основы маркетинговой лингвистики»

//№8 С. 50

Воскресенская М. С., Богачева Е. С.

Обучение студентов дискурсу письменной юридической консультации как компоненту профессиональной иноязычной подготовки в юридическом вузе

//№5 С. 57

Глембоцкая Я. И.

Специфика овладения темой «Деловое общение» студентами спортивного вуза в аспекте проблемного обучения на занятиях по иностранному языку

//№5 С. 64

Ден А.

Учет лингводидактических особенностей корейских народных сказок в обучении чтению студентов педагогического вуза (из опыта разработки учебного пособия)

//№9 С. 69

Ефимова С. К.

Специфика обучения восточным языкам в национальном субъекте Российской Федерации (на примере Республики Саха (Якутия))

//№6 С. 73

Золотов П. Ю.

Использование нейросети ChatGPT в обучении учащихся прагматическим маркерам

//№2 С. 41

Иванова О. В., Сбитнева Н. Н.

Проведение учебной дискуссии при обучении студентов иностранному языку

//№1 С. 66

Ивченко М. И., Поляков О. Г.

Использование инструмента искусственного интеллекта ELSA Speak в обучении произношению

//№2 С. 54

Коздринь П. Р.

Произносительная культура в научной коммуникации на английском языке: фонетические и просодические трудности русскоязычных ученых

//№7 С. 65

Кучеренко Н. Л.

Использование технологии «Новый перевернутый класс» в обучении иностранному языку в вузе

//№5 С. 50

Litvinov E. A., Frolova N. Kh., Sannikova S. V.

Real Risks and Benefits of Using Digital Technologies in Foreign Language Teaching

//№4 С. 60

Макарова С. А.

Ролевые игры как средство реализации коммуникативного подхода в обучении английскому языку будущих государственных управленцев

//№5 С. 44

Попова М. И., Парникова Г. М.

Использование визуализации на занятиях по домашнему чтению у будущих учителей английского языка в Республике Саха (Якутия)

//№10 С. 56

Пустоведова В. А., Тупикова С. Е., Быкова Н. О.

Лингводидактический потенциал технологий искусственного интеллекта для обучения иностранным языкам (на примере естественно-научного профиля)

//№5 С. 70

Рогожина С. М.

Фонетический баттл (Phonetic Battle) как инновационная технология в обучении произношению

//№7 С. 58

Рунгш Н. А.

Интеграция языкового партнерства в изучение китайского языка

//№6 С. 52

Савинская А. В.

Лексические и иероглифические трудности при обучении студентов старших курсов вуза японскому языку и некоторые способы их снятия

//№6 С. 58

Смолова М. А.

Разработка учебного пособия по реферированию на китайском и русском языках в современных реалиях: вызовы и возможности
//№ 8 **С. 66**

Собянина В. А.

Profi Deutsch: опыт создания учебника немецкого языка экспертного уровня по практике речи в вузе
//№ 8 **С. 59**

Сорокин Д. О.

Использование веб-приложения Character. ai для развития умений иноязычного речевого взаимодействия обучающихся
//№ 2 **С. 59**

Тивьяева И. В., Михайлова С. В.

Всероссийский конкурс на лучшее издание для иноязычного образования «АИСТ'ИЯ» как зеркало трендов современной лингводидактики
//№ 8 **С. 73**

Фогель Д. А., Оберемко О. Г.

Возможность применения интернет-мемов для формирования фонетических навыков иностранного (французского) языка и социокультурной компетенции
//№ 10 **С. 69**

Фроликова Е. Ю., Анашкина А. А.

Формирование социокультурной компетенции на начальном этапе изучения китайского языка: опыт создания учебного пособия
//№ 9 **С. 62**

Фроликова Е. Ю., Робинова Ю. А.

Обучение на основе рефлексии в языковом вузе: создание лексико-грамматического практикума
//№ 8 **С. 81**

Шалимова Н. С.

Библиотерапия как способ преодоления кризисных состояний человека: из опыта организации элективного курса
//№ 10 **С. 63**

Шао Бо, Петрова М. Г.

Интеграция игровой технологии «Edutainment» в обучение студентов вуза китайскому языку
//№ 3 **С. 74**

Шеховцова Е. Е.

Постановка труднопроизносимых звуков на занятиях по английскому языку в технических вузах
//№ 7 **С. 72**

Внеклассная работа

Берегова А. И.

Обзор и применение инновационной технологии «Outdoor Lessons» вне классного пространства на уроках английского языка
//№ 4 **С. 82**

Кирдяева О. И., Томская Н. Н.

Книжный клуб на английском языке как форма организации работы со студентами вуза
//№ 4 **С. 74**

Козелкова А. В.

Патриотическое воспитание учащихся средствами иностранного языка
//№ 4 **С. 69**

Курасовская Ю. Б., Симонян Т. А.

Итоги заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку 2025
//№ 9 **С. 83**

Миронова О. А.

Формирование гражданско-патриотической позиции обучающихся через проектную деятельность
//№ 4 **С. 65**

Северина О. В.

Как организовать летний интенсив по английскому языку для школьников?
//№ 3 **С. 68**

Хованова С. Ю.

Педагогическая фасилитация при обучении английскому языку в условиях дополнительного образования
//№ 10 **С. 49**

ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Повышение квалификации

Бартош Д. К., Харламова М. В.

Модели интеграции аутентичных материалов в обучение деловому немецкому языку
//№ 7 **С. 80**

Боголепова С. В., Бабасян Е. Р.

Оценивание речевых умений посредством технологий генеративного искусственного интеллекта (на примере чтения и говорения)
//№ 2 **С. 75**

Воронина Л. А.

Функциональные преимущества электронного учебника корейского языка при обучении школьников письму
//№ 6 **С. 86**

Ермолаева Ж. Е., Глембоцкая Я. И.

Применение инфографики на занятиях по английскому языку в аспекте нейропедагогики
//№ 4 **С. 87**

Ионина А. А., Первакова Д. Н.

Лингводидактический потенциал англоязычного мема в социальных сетях ВК и Телеграм
//№ 9 **С. 89**

Комарова Э. П., Бакленева С. А.

Реализация стратегий нейронной сети DeepSeek в процессе обучения аспирантов профессиональному общению
//№ 5 **С. 76**

Коренев А. А., Мычкина А. В.

Использование приложений искусственного интеллекта для повышения грамотности педагогической речи студентов
//№ 2 **С. 84**

Морозов А. В.

«Цифровые» дети в цифровом мире: тенденции и перспективы
//№ 8 **С. 88**

Мурунов С. С.

Использование педагогом нейросети DeepSeek при подготовке к уроку по иностранному языку
//№ 2 **С. 91**

Попова А. В.

Дидактические возможности нейросетей в контексте полимодального обучения иностранным языкам (на примере генерации видеоконтента) //№1 **С. 83**

Смолова М. А.

Особенности оформления и употребления китайских знаков препинания в сопоставлении с европейскими языками при подготовке к ЕГЭ //№6 **С. 77**

Струкова А. А.

Учитель и тренер: особенности преподавания в рамках интенсивной подготовки школьников к олимпиадам по иностранному языку (на материале итальянского языка) //№10 **С. 74**

Чыонг Т. Х., Горобинская Н. В.

Игровая деятельность как средство развития умений иноязычного аудирования у младших школьников //№1 **С. 74**

Педагогический вуз — школе

Макарова Т. С., Молчанова М. А., Морозова Е. А.

Обучение видам иноязычного чтения в предпрофессиональных классах //№5 **С. 82**

Консультации

Курасовская Ю. Б., Титова О. А.

К вопросу о подготовке участников ВсОШ по АЯ к выполнению интегрированных заданий на понимание устного и письменного текстов //№10 **С. 79**

Сысоев П. В.

Обучение иностранному языку в эпоху искусственного интеллекта: спорные вопросы и перспективы методических исследований //№2 **С. 66**

Слово молодым ученым

Болотская К. В.

Принцип историзма в преподавании лингвотеоретических дисциплин (на примере японского языка) //№6 **С. 91**

Канивец Е. О.

Инновационные подходы на уроках иностранного языка: искусственный интеллект в развитии устной речи младших школьников //№3 **С. 82**

Канивец Е. О.

Геймификация в обучении произношению: возможности цифровых инструментов для младших школьников //№7 **С. 88**

Князева О. В.

Особенности научного стиля речи в русском и английском языках в обучении письму //№5 **С. 88**

Маэрцзян Еэркэнь

К вопросу о разработке методов обучения китайскому языку на начальном этапе дополнительного образования в России //№1 **С. 90**

ИНФОРМИРУЕМ ЧТИТЕЛЯ

Корнев А. А., Перевёрткина М. С., Манагаров Р. В., Бакулев А. В.

Лемпертовские чтения — XXVII. Полилог методических школ в интересах профессионализма учителя иностранного языка новой формации //№5 **С. 92**

Санникова С. В.

Альянсы знаний в обучении английскому языку в России и за рубежом: роль сетевого взаимодействия профессиональных ассоциаций //№3 **С. 91**

Фролова Г. М.

Научная конференция лингводидактов в юбилейный год МГЛУ //№4 **С. 93**

Обзоры и рецензии

Перевёрткина М. С., Корнев А. А.

«Золотой круг» Н. В. Барышникова: культура исследовательского общения и педагогическое мастерство в лицах, диалогах и судьбах //№10 **С. 88**

Наши юбиляры

К юбилею главного редактора «ИЯШ»

И. П. Твердохлебовой //№3 **С. 20**

К юбилею профессора П. В. Сысоева

//№4 **С. 30**

К юбилею профессора Л. Т. Нечаевой

//№7 **С. 44**

К юбилею президента RELOD С. Н. Уласевич

//№8 **С. 42**

Памяти ученых

Памяти Г. В. Перфиловой

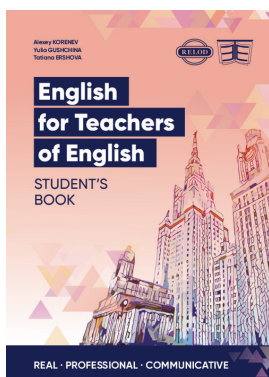
//№9 **С. 32**



English for Teachers of English

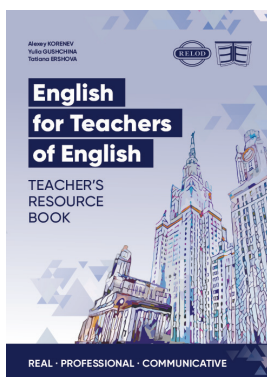
Real. Professional. Communicative.

**Интенсивный курс Classroom English для будущих
и практикующих преподавателей английского языка**



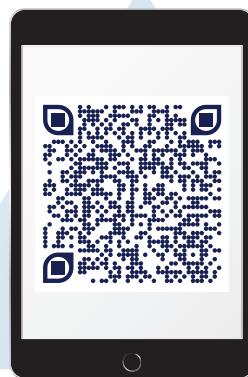
Student's Book:

современный
коммуникативный учебник
по английскому языку



Teacher's Resource Book:

пособие для преподавателя
с методическими
рекомендациями



Online Practice:

интерактивный курс
на платформе
oxbridgeschool.ru

- Средство обучения в рамках курсов «Практический курс английского языка», «Язык для специальных целей», «Профессиональная коммуникация на иностранном языке» и курсов методики обучения иностранному языку для студентов по направлениям подготовки «Лингвистика» и «Педагогическое образование»
- Курс повышения квалификации для учителей английского языка в школах и для преподавателей английского языка либо других дисциплин на английском языке в вузах
- Инструмент профессионального саморазвития для всех, кто занимается преподаванием английского языка

АВТОРЫ:

Алексей Коренев, канд. пед. наук, доцент факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М. В. Ломоносова

Юлия Гущина, канд. пед. наук, преподаватель факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М. В. Ломоносова

Татьяна Ершова, канд. пед. наук, научный сотрудник Института образования Бергенского университета (Норвегия)

КОМПОНЕНТЫ КУРСА:

- Student's Book:** современный коммуникативный учебник по английскому языку
- Teacher's Resource Book:** пособие для преподавателя с методическими рекомендациями
- Online Practice:** интерактивный курс на платформе oxbridgeschool.ru

Подробнее: relod-online.ru/ete



На правах рекламы

ПОДПИСЫВАЙТЕСЬ НА ЖУРНАЛ «ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ»

В ПЕЧАТНОМ ФОРМАТЕ:

- «Почта России» podpiska.pochta.ru (индекс ПА562: на полгода, индекс ПП206: на год)
- Агентство «Урал-Пресс» ural-press.ru (подписка через обращение в отделение, см. Контакты)
- Агентство «Книга-Сервис» akc.ru
- Агентство «Пресс-Информ» presskiosk.ru

В ЭЛЕКТРОННОМ ФОРМАТЕ ДЛЯ ЮРЛИЦ:

- Научная электронная библиотека eLibrary elibrary.ru (подписка и постатейная покупка).
NB! Постатейная покупка материалов в номерах не текущего года дороже, чем приобретение полного номера на iyash.ru
- Агентство «Урал-Пресс» ural-press.ru (подписка через обращение в отделение, см. Контакты)
- Агентство «ИВИС» ivis.ru (sales@ivis.ru, 8 (495) 777-65-57, доб. 122)
- Агентство «Книга-Сервис» akc.ru
- На платформе «РУКОНТ» rucont.ru/efd/721279 (для организаций (например, для вузов или библиотек), где предполагается электронный доступ к журналу для всех членов организации (например, для студентов или читателей))

В ЭЛЕКТРОННОМ ФОРМАТЕ ДЛЯ ФИЗЛИЦ:

Доступна в любой момент, без привязки к началу полугодия или года iyash.ru/subscribe/

- Полугодовая (5 номеров, дает скидку 15% на стоимость каждого номера)
- Годовая (10 номеров, дает скидку 15% на стоимость каждого номера и бесплатный доступ к вебинарам авторов журнала)



ПОДПИСКА ОФОРМЛЯЕТСЯ:

- индивидуально
- на образовательную организацию
- на библиотеку

