

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

Факультет иностранных языков
Кафедра английской филологии

Карпенко Валерия Александровна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**РАЗВИТИЕ ФОНОВЫХ ЗНАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ
ТЕКСТОВ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ В 10
КЛАССЕ**

Направление подготовки: 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)

Направленность (профиль) образовательной программы: Иностранный язык и иностранный язык (английский язык и немецкий язык)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ
зав. кафедрой, канд. филол. наук,
доцент Битнер И.А.

« 11 » мая 2026 г.


(подпись)

Руководитель: Битнер И. А.
канд. филол. наук, доцент

« 11 » мая 2026 г.


(подпись)

Дата защиты « 19 » июня 2026 г.

Обучающийся Карпенко В.А.

« 11 » мая 2026 г.


(подпись)

Оценка отлично

Красноярск – 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	4
Глава 1. Теоретические основы развития фоновых знаний при обучении чтению текстов лингвострановедческого содержания в старшей школе.....	8
1.1. Чтение как вид речевой деятельности в методике обучения иностранному языку.....	8
1.2. Виды и стратегии чтения как рецептивного вида речевой деятельности...10	
1.3. Место и роль смыслового чтения в процессе формирования читательской компетенции обучающихся старшей школы	17
1.4. Фоновые знания: сущность, структура и роль в процессе понимания иноязычного текста.....	20
1.5. Лингвострановедческий компонент содержания обучения иностранному языку и его дидактический потенциал.....	26
1.6. Требования к сформированности навыков чтения в контексте итоговой аттестации по иностранному языку.....	30
1.7. Типичные трудности текстов лингвострановедческого содержания	33
Выводы	по главе
1.....	35
Глава 2. Методические и практические аспекты развития фоновых знаний при обучении чтению в 10 классе.....	37
2.1. Анализ структуры и содержания заданий раздела «Чтение» ЕГЭ по иностранному языку.....	37

2.2. Анализ учебно-методического комплекса Spotlight 10 в контексте формирования фоновых знаний.....	41
2.3. Разработка и описание системы упражнений, направленной на развитие фоновых знаний учащихся класса	10
2.4. Организация, проведение и анализ результатов педагогического эксперимента.....	57
Выводы по главе 2.....	61
Заключение.....	63
Список использованных источников.....	65
Приложение А.....	69
Приложение Б.....	77
Приложение В.....	79

Введение

Современная образовательная среда предъявляет повышенные требования к сформированности у обучающихся умений смыслового чтения на иностранном языке. Увеличение объёма информации, представленной в текстовой форме, а также необходимость её критического осмысления и интерпретации требуют от обучающихся владения языковыми средствами и развитых когнитивных умений работы с текстом. Чтение выполняет двойную функцию: выступает как средство обучения и как инструмент познавательной деятельности.

Особую значимость проблема формирования смыслового чтения приобретает на этапе старшей школы, в частности в 10 классе, когда обучающиеся переходят к работе с более сложными, аутентичными текстами, в том числе лингвострановедческого содержания. Подобные тексты характеризуются высокой степенью насыщенности культурно обусловленной информацией, наличием реалий, имплицитных смыслов и социокультурных коннотаций, что требует от учащихся развитых умений интерпретации и опоры на фоновые знания.

Вместе с тем анализ педагогической практики показывает, что школьники испытывают значительные трудности при чтении текстов лингвострановедческого содержания. Эти трудности обусловлены недостаточной сформированностью фоновых знаний, ограниченным уровнем владения культурно маркированной лексикой, а также недостаточным развитием стратегий смыслового чтения. Возникает противоречие между требованиями образовательных стандартов и реальным уровнем подготовки обучающихся, что определяет **актуальность** настоящего исследования.

Основная **цель** работы заключается в том, чтобы теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность системы

упражнений, направленной на развитие смыслового чтения у обучающихся 10 класса на основе лингвострановедческого материала.

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

- 1) Проанализировать научно-методическую литературу по проблеме обучения чтению на иностранном языке, включая виды, стратегии чтения и сущность смыслового чтения.
- 2) Изучить роль фоновых знаний в процессе понимания иноязычного текста.
- 3) Охарактеризовать лингвострановедческий компонент содержания обучения и его дидактический потенциал.
- 4) Выявить типичные трудности обучающихся при чтении текстов лингвострановедческого содержания.
- 5) Разработать и апробировать систему упражнений, направленную на развитие фоновых знаний и навыков смыслового чтения, и оценить её эффективность.

Объект исследования — процесс обучения чтению на иностранном языке в старшей школе.

Предметом данного исследования является формирование навыков смыслового чтения у обучающихся 10 класса при работе с текстами лингвострановедческого содержания.

Методы исследования: анализ научной литературы, педагогическое наблюдение, тестирование, количественный и качественный анализ результатов, педагогический эксперимент.

Теоретическую основу исследования составляют труды отечественных ученых по методике обучения иностранным языкам, теории чтения и смыслового чтения (Н. Д. Гальскова, Е. Н. Соловова, А. Н. Щукин и др.), а также исследования, посвящённые лингвострановедению и формированию фоновых знаний обучающихся (Е. М. Верещагин, В. Г.

Костомаров, Г. Д. Томахин и др.). Кроме того, в работе учитываются требования ФГОС и спецификации ЕГЭ по иностранным языкам.

Научная новизна исследования заключается в разработке и экспериментальной проверке системы упражнений, направленной на развитие смыслового чтения у обучающихся 10 класса на основе лингвострановедческого материала с учётом роли фоновых знаний.

Практическая значимость работы заключается в возможности использования разработанной системы упражнений в практике обучения иностранному языку в старшей школе.

Структура работы обусловлена логикой исследования и включает введение, две главы, заключение, список использованных источников и приложения.

Во **Введении** обосновывается актуальность исследования, формулируются цель и задачи, определяются объект и предмет, методы исследования, раскрываются научная новизна и практическая значимость работы, а также описывается её структура.

В **Главе 1** рассматриваются теоретические основы обучения чтению на иностранном языке, анализируются виды и стратегии чтения, раскрывается сущность смыслового чтения, определяется роль фоновых знаний и лингвострановедческого компонента, а также выявляются типичные трудности обучающихся.

В **Главе 2** представлена организация опытно-экспериментальной работы, описывается разработанная система упражнений, направленная на развитие смыслового чтения, и анализируются результаты её апробации.

В **Заключении** подводятся итоги исследования, формулируются основные выводы и намечаются перспективы дальнейшего изучения проблемы.

Список использованных источников включает 30 наименований, работы отечественных и зарубежных исследователей, а также нормативные документы.

Приложение А включает разработанную систему упражнений.

Приложение Б содержит диагностические материалы.

Приложение В содержит технологическую карту урока.

Глава 1. Теоретические основы развития фоновых знаний при обучении чтению текстов лингвострановедческого содержания в старшей школе

1.1. Чтение как вид речевой деятельности в методике обучения иностранному языку

Чтение занимает одно из ключевых мест в системе обучения иностранному языку, поскольку выступает важнейшим средством его усвоения и развития коммуникативной компетенции обучающихся. Значимость чтения обусловлена рядом факторов: оно способствует расширению словарного запаса, усвоению грамматических структур, развитию навыков аудирования, а также формированию социокультурной компетенции.

С точки зрения методики обучения иностранным языкам чтение А.Н. Щукин определяет его как «рецептивный вид речевой деятельности, целью которого является извлечение и осмысление информации, содержащейся в печатном тексте» [Щукин, 2011]. Данное определение подчёркивает направленность чтения на понимание и интерпретацию текстовой информации.

Дополняя указанную точку зрения, Н.М. Муминова рассматривает чтение как целостный процесс, включающий две взаимосвязанные стороны: технику чтения и понимание содержания письменного сообщения [Муминова, 2020]. Процесс чтения включает декодирование графических символов и последующую переработку информации.

Следовательно, навык чтения формируется на основе взаимодействия двух компонентов — технического и смыслового. Смысловая сторона связана с пониманием содержания текста и выступает ведущей, тогда как техническая обеспечивает её реализацию. «Под техникой чтения методисты понимают умение владеть фонетической структурой слова, навыками слитного произношения слов, правильного членения предложения на

смысловые части, правильного опознания типа интонационной конструкции. Работа по обучению чтению начинается с этапа формирования навыков техники чтения, чтения вслух и чтения про себя. Эта работа проводится в неразрывной связи с фонетическим аспектом языка: с постановкой произношения, усвоением ритмико-мелодических и интонационных моделей изучаемого языка» [Муминова, 2020].

Несмотря на ведущую роль смыслового компонента, его полноценная реализация невозможна без достаточного уровня сформированности техники чтения. В ходе обучения техника постепенно утрачивает самостоятельное значение и начинает выполнять обслуживающую функцию, однако полностью не теряет своей значимости, поскольку обеспечивает правильность и беглость чтения.

Рассматривая чтение в системе речевой деятельности, следует обратиться к определению И.А. Зимней, согласно которому речевая деятельность представляет собой активный, целенаправленный процесс взаимодействия людей, опосредованный языком и обусловленный ситуацией общения [Зимняя, 1985]. Она реализуется в четырёх основных видах: слушании, говорении, чтении и письме. Согласно данной классификации, чтение относится к рецептивным видам речевой деятельности.

Деление речевой деятельности на продуктивную и рецептивную подробно рассматривается Е.В. Пиневиц. К продуктивным видам относятся говорение и письмо, предполагающие порождение и передачу информации, тогда как аудирование и чтение связаны с её восприятием и переработкой [Пиневиц, 2016].

При этом, как отмечает И.А. Зимняя, чтение и письмо являются более сложными видами речевой деятельности и требуют целенаправленного обучения. «Трудность овладения чтением и письмом объясняется тем, что в них отражен не только самый сложный – внешний письменный – способ формирования и формулирования мысли, но также и тем, что они

предполагают усвоение нового способа фиксации результатов отражения действительности, т. е. ее графического представления» [Зимняя, 1985].

Следует отметить, что процесс обучения чтению сопровождается рядом трудностей, среди которых можно выделить недостаточную сформированность навыков звуко-буквенного анализа, проблемы с восприятием графической информации, а также затруднения в понимании прочитанного. Указанные факторы требуют системного подхода к формированию навыков чтения на всех этапах обучения иностранному языку.

1.2. Виды и стратегии чтения как рецептивного вида речевой деятельности

Чтение как рецептивный вид речевой деятельности характеризуется как сложный процесс, включающий как техническую, так и смысловую стороны, и требует целенаправленного формирования во время обучения иностранному языку. Однако владение техникой чтения и языковыми средствами само по себе не гарантирует полноценного понимания текста. Эффективность овладения данным навыком во многом определяется способностью обучающихся осознанно выбирать и варьировать стратегии работы с текстом в соответствии с конкретной коммуникативной задачей.

В связи с этим в методике обучения иностранным языкам особое внимание уделяется выделению различных видов чтения и стратегий его осуществления, овладение которыми приобретает особую значимость на этапе обучения в 10 классе. Учитывая это, целесообразно рассмотреть основные виды и стратегии чтения, используемые при обучении иностранному языку в старшей школе.

В отечественной методике обучения иностранным языкам одной из наиболее распространённых является классификация видов чтения, предложенная С. К. Фоломкиной. В её основу положены такие критерии, как

цель чтения и степень полноты понимания содержания текста. В связи с этим в методике обучения чтению принято выделять ознакомительное, изучающее, просмотровое и поисковое чтение, каждое из которых характеризуется специфическим способом переработки текстовой информации и предполагает формирование определённого комплекса умений у обучающихся.

Ознакомительное чтение в методике обучения иностранному языку трактуется как вид чтения, ориентированный на понимание общего, основного содержания текста без детального анализа всех его языковых и смысловых компонентов. Как отмечает С. К. Фоломкина, при данном виде чтения используются «сравнительно лёгкие тексты, лёгкие в языковом отношении, содержание не менее 25–30 % избыточной второстепенной информации», что позволяет обучающимся сосредоточиться на извлечении главного смысла текста [Фоломкина, 2005]. Автор подчёркивает, что на начальном этапе обучения целесообразно привлекать тексты, «не содержащие какого-либо нового языкового материал», а в дальнейшем — постепенно увеличивать его объём, не превышая допустимых пределов [Там же].

Существенной особенностью данного вида чтения выступает его однократность и направленность на целостное восприятие текста. Так, текст «читается один раз целиком или в отдельных законченных в смысловом отношении частях», при этом основное внимание уделяется пониманию его общего содержания [Там же]. По мнению С. К. Фоломкиной, при данном виде чтения «проверяется понимание лишь основного содержания текста», тогда как второстепенные детали не выступают объектом обязательного контроля. Это обусловлено тем, что основной целью ознакомительного чтения является формирование целостного представления о содержании текста, а не запоминание отдельных фактов и подробностей.

Важную роль при ознакомительном чтении играет система заданий, направленных на выявление ключевых смысловых элементов текста. В пособии подчёркивается, что контроль понимания может осуществляться посредством таких заданий, как «ответы на вопросы преподавателя, составление плана или аннотации текста, выделение в тексте фактов, подтверждающих или опровергающих какой-либо тезис» [Там же]. Отсюда следует, ознакомительное чтение способствует формированию у обучающихся навыков осмысленного восприятия иноязычного текста и выступает необходимым этапом, обеспечивающим переход к более глубокому и детальному пониманию текстовой информации.

Переходя к рассмотрению **изучающего чтения**, важно подчеркнуть, что, по мнению С. К. Фоломкиной, «цель изучающего чтения является полное и точное понимание идеи конкретного материала, что требует от учащихся краткого пересказа прочитанного текста» [Там же]. В процессе изучающего чтения учащиеся «работают с конкретным текстом, отбирая информацию и сопоставляя её с имеющимися знаниями», что способствует формированию глубокого понимания содержания и структуры текста. Данный вид чтения предполагает более детальную и многократную работу с текстом, включая выполнение различных упражнений, направленных на закрепление понимания.

В отличие от изучающего чтения, **просмотровое чтение** «направлено на то, чтобы получить общее (суммарное) представление об источнике в целом» и используется в ситуациях, когда необходимо быстро сориентироваться в содержании текста без его детального анализа [Там же]. Рассматриваемый вид чтения позволяет извлечь ключевую информацию и оценить общую направленность материала. Как подчёркивает С. К. Фоломкина, «различаются несколько подходов к просмотровому чтению в зависимости от количества информации, которой оперирует при этом читатель» [Там же]. При этом студент «пользуется приёмами поиска

основной информации, опираясь на характер изложения», не сосредотачиваясь на всех смысловых и языковых деталях текста [Там же]. Цель просмотрового чтения заключается в формировании общего представления о содержании и структуре материала: «студент ориентируется на основные вопросы, к которым обращён автор» [Там же]. Исходя из этого, просмотровое чтение выполняет ориентирующую функцию, позволяя отобрать тексты и определить направления дальнейшей работы с ними.

Ещё одним важным видом является **поисковое чтение**, которое применяется в тех случаях, когда возникает необходимость быстро найти в тексте конкретную информацию. Как указывает С. К. Фоломкина, «данный вид чтения направлен на поиск в том или ином источнике определённой конкретной информации (данных, фактов, формулировок и т. д.)» [Там же]. При этом студент ориентируется на «знаки, формирующие структуру текста», которые позволяют оперативно обнаружить необходимые сведения [Там же]. В отличие от других видов чтения, при поисковом чтении основное внимание сосредоточено не на понимании текста в целом, а на целенаправленном и эффективном выделении требуемых данных, что особенно значимо в условиях работы с большими объёмами информации, в том числе в профессиональной деятельности.

В результате, владение различными видами чтения — ознакомительным, изучающим, просмотровым и поисковым — составляет методическую основу работы с текстами в старшей школе. Как подчёркивает Семенов, данные виды чтения, решая различные коммуникативные задачи, в совокупности «направлены на формирование способности к межкультурной коммуникации» [Семенов, 2015]. Их взаимосвязанное использование обеспечивает гибко организовывать работу с текстами различной сложности, от общего понимания до углублённого анализа и выборочного поиска информации. Особую актуальность данные виды чтения

приобретают на этапе обучения в 10 классе, когда старшеклассники переходят к работе с более сложными и аутентичными материалами.

Современные требования к обучению чтению на иностранном языке предполагают формирование у обучающихся целостного комплекса умений, обеспечивающих успешное понимание и интерпретацию письменного текста. Согласно обязательному минимуму содержания среднего (полного) общего образования по иностранным языкам, к концу обучения в старшей школе учащиеся должны овладеть умениями понимать общее содержание и основные факты текста, находить необходимую информацию, полно и точно воспринимать сообщаемые сведения, а также применять знания о структуре и функциях языка при анализе прочитанного [Рузанова, 2024]. Достижение данных результатов невозможно без целенаправленного формирования стратегий чтения.

Как отмечает Е. Н. Рузанова, для того чтобы текст стал «реальной и продуктивной основой обучения всем видам речевой деятельности», обучающихся необходимо научить системной работе с ним, охватывающей предтекстовый, текстовый и послетекстовый этапы [Там же]. Такая поэтапная организация деятельности обеспечивает последовательное формирование умений понимания и интерпретации текста. Каждый из этих этапов предполагает использование определённых стратегий чтения, направленных на активизацию когнитивной деятельности учащихся и оптимизацию процесса понимания иноязычного текста.

Следует подчеркнуть, что стратегии чтения не являются универсальными: их выбор определяется целью чтения, типом текста и предполагаемым результатом работы с ним. Способность обучающихся осознанно использовать различные стратегии обеспечивает развитие их учебной автономности и повышает результативность работы с иноязычными текстами.

Особую роль в системе стратегий чтения играет **предтекстовый этап**, основной задачей которого является подготовка обучающихся к восприятию текста. На данном этапе осуществляется снятие языковых и смысловых трудностей, актуализируются социокультурные понятия и лингвострановедческие реалии, необходимые для полноценного понимания содержания текста. По мнению Е. Н. Рузановой, существенным условием успешной работы выступает также создание положительной мотивации и благоприятной психологической атмосферы, поскольку заинтересованность учащихся напрямую влияет на результативность последующего чтения [Там же].

Предтекстовые задания, как подчёркивает исследователь, направлены на формирование фоновых знаний, «необходимых и достаточных для рецепции конкретного текста», а также на устранение возможных языковых и смысловых затруднений [Там же]. Кроме того, они способствуют развитию у обучающихся навыков прогнозирования содержания текста и формированию стратегии его понимания. В ходе их выполнения учитываются лексико-грамматические, структурно-смысловые, лингвостилистические и лингвострановедческие особенности текста.

В качестве эффективных приёмов предтекстового этапа Е. Н. Рузанова выделяет такие стратегии, как прогнозирование содержания текста по заголовку или иллюстрациям, выявление и актуализация имеющихся у учащихся знаний по теме, ассоциативные задания, «мозговой штурм», а также ответы на вводные вопросы [Там же]. Применение данных стратегий активизирует фоновые знания обучающихся и создаёт условия для более глубокого понимания текста на последующих этапах чтения.

Наряду с предтекстовыми стратегиями, важную роль во время обучения чтению на иностранном языке играют **стратегии текстового этапа**, обеспечивающие непосредственную работу обучающихся с содержанием и структурой текста. Как подчёркивает Е. Н. Рузанова, на данном этапе

обучаемым предлагаются специальные коммуникативные установки, содержащие «указания на вид чтения, скорость и необходимость решения определённых познавательных-коммуникативных задач в процессе чтения» [Там же]. Это позволяет направлять деятельность учащихся и формировать умение целенаправленно извлекать информацию.

Основными целями текстового этапа, по мнению исследователя, являются «контроль степени сформированности различных языковых навыков и речевых умений, а также продолжение формирования соответствующих навыков и умений» [Там же]. Достижение этих целей связано с применением стратегий поиска, соотнесения и интерпретации информации, а также с развитием умений языковой и контекстуальной догадки. Особое внимание уделяется заданиям, направленным на нахождение ответов на вопросы, подтверждение или опровержение утверждений, восстановление логической структуры текста, а также определение значения незнакомых лексических единиц на основе контекста. Использование подобных стратегий обеспечивает более глубокое понимание текста и способствует активизации мыслительной деятельности обучающихся.

Завершающим этапом работы с текстом выступает **послетекстовый этап**, в рамках которого реализуются стратегии, направленные на проверку понимания прочитанного и дальнейшую продуктивную работу с полученной информацией. Рузанова отмечает, что послетекстовые задания предназначены «для проверки понимания прочитанного, для контроля за степенью сформированности умений чтения и возможного использования полученной информации в будущей профессиональной деятельности» [Там же]. На данном этапе текст выступает основой для развития продуктивных видов речевой деятельности.

Послетекстовые стратегии включают интерпретацию и оценку содержания текста, аргументацию собственной позиции, выделение

основной мысли, составление плана, аннотации или краткого изложения. Также используются задания творческого характера, предполагающие трансформацию текста, например пересказ от лица персонажа или моделирование альтернативного окончания. По мнению Е. Н. Рузановой, подобные виды работы способствуют более осознанному усвоению содержания текста и развитию устойчивых читательских умений [Там же].

Подводя итог, последовательное использование стратегий на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах позволяет выстроить целостный процесс обучения чтению. Комплексное применение данных стратегий обеспечивает активизацию фоновых знаний обучающихся, развитие умений смыслового чтения и формирование читательской компетенции. Это особенно важно при работе с текстами лингвострановедческого содержания в старшей школе и напрямую связано с целями обучения иностранному языку на данном этапе.

1.3. Место и роль смыслового чтения в процессе формирования читательской компетенции обучающихся старшей школы

Рассмотрение видов и стратегий чтения позволяет перейти к более глубокому аспекту работы с текстом — смысловому чтению, которое рассматривается как ключевой компонент читательской компетенции обучающихся. Владение иностранным языком, в свою очередь, выступает важной составляющей готовности личности к межкультурному и межнациональному общению. Как отмечает А. Б. Толыбаева, целью современного обучения иностранному языку является формирование вторичной языковой личности, понимаемой как личность, «реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств» [Толыбаева, 2023]. В этом контексте чтение приобретает особую значимость,

поскольку выступает источником информации и средством развития коммуникативных и когнитивных способностей обучающихся.

В рамках требований Федерального государственного образовательного стандарта особое внимание уделяется формированию смыслового чтения, которое относится к универсальным учебным действиям и носит метапредметный характер. По мнению А. Б. Толыбаевой, чтение в современном информационном обществе выходит за рамки одного учебного предмета и становится основой успешного освоения различных областей знания [Там же]. В связи с этим особую актуальность приобретает системное формирование навыков смыслового чтения у обучающихся старшей школы.

Чтение как вид речевой деятельности представляет собой сложную аналитико-синтетическую деятельность. А. Б. Толыбаева подчёркивает, что чтение характеризуется как «процесс восприятия и активной переработки информации», включающим не только узнавание языковых единиц, но и их осмысление [Там же]. Таким образом, чтение предполагает активное взаимодействие читателя с текстом, в ходе которого выстраиваются и уточняются смысловые связи.

В структуре данного процесса А.Б. Толыбаева выделяет три основные фазы процесса чтения. Первая фаза связана с первичным восприятием текста и его декодированием, когда происходит «раскрытие его содержания и смысла» [Там же]. На этом этапе обучающиеся устанавливают значения слов, распознают фактическую информацию и формируют общее представление о прочитанном.

Вторая фаза предполагает извлечение и интерпретацию смысла текста с опорой на имеющиеся знания и опыт. Как отмечает автор, здесь осуществляется объяснение и обобщение информации, её соотнесение с личным опытом читателя [Там же]. Третья фаза связана с формированием индивидуального смысла текста, когда полученная информация становится частью когнитивного опыта обучающегося.

Смысловое чтение тесно связано с формированием коммуникативной и лингвистической компетенций. По мнению А. Б. Толыбаевой, лингвистическая компетенция обеспечивает готовность обучающихся использовать иностранный язык как «орудие речемыслительной деятельности» [Там же]. В этом случае чтение выступает не только как рецептивный вид речевой деятельности, но и как средство развития мышления и языковой догадки.

Особое значение в формировании смыслового чтения имеет овладение стратегиями работы с текстом. Автор указывает, что стратегии смыслового чтения представляют собой комбинации приёмов, связанных с осознанием цели чтения, выбором его вида и определением основной и второстепенной информации [Там же]. Овладение данными стратегиями позволяет обучающимся более эффективно понимать тексты различных жанров и уровней сложности, что особенно важно на этапе старшей школы.

Наибольшую актуальность смысловое чтение приобретает в старшей школе, поскольку в этот период увеличиваются как объём и сложность текстовых материалов, так и требования к автономной учебно-познавательной деятельности школьников. При данных условиях способность глубоко перерабатывать содержание текста становится определяющим фактором успешности обучения. Регулярное применение стратегий смыслового чтения гарантирует продуманную и продуктивную работу с текстами любых стилей и жанров, что закладывает основу для межкультурной коммуникации и дальнейшего образовательного роста.

Как следует из анализа теоретических позиций, изложенных в трудах А. Б. Толыбаевой, смысловое чтение представляет собой многоступенчатый процесс, который включает в себя восприятие письменного сообщения, вычленение и трактовку смысла, а также выстраивание личностного понимания прочитанного. Из этого вытекает, что смысловое чтение объединяет все уровни взаимодействия с текстом, обеспечивая их осознанное

и целенаправленное применение. Следовательно, освоение соответствующих стратегий создаёт условия для совершенствования языковой и коммуникативной компетенций, формирования аналитического мышления и активизации познавательной деятельности учащихся.

Базовым компонентом читательской компетенции выступает смысловое чтение. Его системное формирование ведёт к выработке осмысленного восприятия иноязычного текста, развитию способности к интерпретации и критическому анализу информации, а также к росту учебной мотивации в области чтения.

Вместе с тем эффективность смыслового чтения напрямую зависит от того, насколько у обучающихся сформированы фоновые знания, обеспечивающие корректное понимание фабулы текста, его социокультурных реалий и имплицитных смыслов. Таким образом, планомерное развитие фоновых знаний представляет собой обязательное условие для становления читательской компетенции в процессе обучения иностранному языку, что делает необходимым их последующее детальное рассмотрение.

1.4. Фоновые знания: сущность, структура и роль в процессе понимания иноязычного текста

Рассмотрев смысловое чтение в структуре читательской компетенции, далее следует остановиться на фоновых знаниях как на одном из ключевых факторов, обеспечивающих его продуктивность. Понимание иноязычного текста представляет собой когнитивный процесс. Он формируется на основе языковых знаний и предшествующего опыта. В методике обучения иностранным языкам указанная совокупность традиционно рассматривается в рамках понятия *фоновых знаний*, которые обеспечивают интерпретацию содержания текста, распознавание социокультурных реалий и установление

смысловых связей, не выраженных напрямую. Они позволяют обучающемуся соотносить новую информацию с уже имеющимися представлениями, тем самым выходя за пределы формального понимания языкового материала. По этой причине исследование сущности, структуры и роли фоновых знаний в ходе понимания иноязычного текста приобретает особую значимость в контексте формирования читательской компетенции обучающихся старшей школы.

В этой связи в современной лингводидактике и лингвострановедении понятие фоновых знаний рассматривается как одно из ключевых условий успешного понимания иноязычного текста. Под фоновыми знаниями понимаются знания, потенциально присутствующие в сознании человека и социокультурной общности, к которой он принадлежит. Так, Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров определяют фоновые знания как совокупность сведений, разделяемых членами одной языковой и культурной общности и обеспечивающих адекватное понимание высказывания в процессе коммуникации [Верещагин, Костомаров, 1990, с.43]. Это определение подчёркивает социальную и культурную обусловленность фоновых знаний и их связь с национально-культурной спецификой языка.

В более широкой интерпретации фоновые знания охватывают практически весь объём знаний, которыми коммуниканты располагают к моменту общения. Этой точки зрения придерживается Г. Д. Томахин, рассматривающий фоновые знания как совокупность сведений, необходимых для интерпретации языковых единиц и культурно маркированных элементов речи. Учёный предлагает классификацию фоновых знаний по сфере их распространения, выделяя общечеловеческие, региональные, национально-культурные, социально-групповые и микроколлективные знания [Томахин, 1980]. Предложенный подход позволяет рассматривать фоновые знания как многоуровневую систему, отражающую как универсальные, так и специфические особенности восприятия действительности.

В ряде работ Г. Д. Томахин уточняет данное понятие, определяя фоновые знания как информацию, включающую характеристики предметных и субъективных условий деятельности и представляющую собой «совокупность знаний у носителя данной культуры и языка, связанных со словом» [Томахин, 1986, с. 117]. В данном определении акцент смещается на связь фоновых знаний с лексическим значением и культурной семантикой языковых единиц, что имеет принципиальное значение для понимания иноязычного текста. Аналогичная позиция прослеживается и в более поздних работах учёного, где подчёркивается, что фоновые знания представляют собой «практически все знания, которыми коммуниканты располагают к моменту речи» [Томахин, 1997, с.17].

Сходное понимание фоновых знаний представлено и в лингвистическом словаре О. С. Ахманова, где они определяются как «обоюдное знание реалий говорящим и слушающим, являющееся основой языкового общения» [Ахманова, 2013, с.488]. Это определение акцентирует интересубъективный характер фоновых знаний и их роль в обеспечении взаимопонимания между участниками коммуникации.

Анализ представленных подходов позволяет сделать вывод о том, что фоновые знания представляют собой сложный, многоуровневый комплекс культурно, социально и индивидуально обусловленных представлений, актуализируемых при восприятии и интерпретации иноязычного текста. В контексте смыслового чтения, рассмотренного в предыдущем параграфе, фоновые знания выполняют функцию когнитивной опоры, обеспечивая понимание лингвострановедческих реалий, имплицитных смыслов и авторских установок. Многоаспектность данного феномена обуславливает необходимость более детального рассмотрения структуры фоновых знаний и их роли в процессе понимания текстов лингвострановедческого содержания, что выступает предметом последующего анализа.

При анализе структуры фоновых знаний в контексте обучения смысловому чтению целесообразно опираться на классификации, учитывающие как степень распространённости знаний, так и их содержательное наполнение. Так, Г. Д. Томахин предлагает типологию фоновых знаний, основанную на широте их социального охвата, выделяя «общечеловеческие сведения; региональные знания; страноведческие знания; сведения, которыми обладают только члены локально или социально замкнутой группы; сведения, которыми располагают только члены данного микроколлектива» [Томахин, 1988]. Подобное разграничение позволяет учитывать неоднородность читательского опыта обучающихся и объяснять причины затруднений при восприятии иноязычных текстов, насыщенных культурно специфической информацией.

С методической точки зрения особый интерес представляет структурный подход В. П. Фурманова, в рамках которого фоновые знания рассматриваются как совокупность взаимосвязанных компонентов: историко-культурного, социокультурного, семиотического и этнокультурного [Фурманова, 1993]. По мнению исследователя, данные компоненты отражают различные стороны культурного опыта носителей языка и актуализируются в ходе межкультурной коммуникации. В условиях обучения иностранному языку понимание текста определяется совокупностью лексико-грамматических знаний и умений соотносить языковые единицы с культурными реалиями, символикой и нормами речевого поведения.

В целом представленные классификации свидетельствуют о том, что структура фоновых знаний носит многоуровневый и многокомпонентный характер. Для обучающихся старшей школы данный аспект приобретает особую значимость, поскольку во время чтения иноязычных текстов активизируются различные уровни фоновых знаний — от общечеловеческих до социокультурно и этнокультурно обусловленных. Исходя из этого

целенаправленное развитие отдельных структурных компонентов фоновых знаний выступает важным условием формирования умений смыслового чтения и успешной интерпретации текстов.

Роль фоновых знаний в процессе понимания иноязычного текста заключается в обеспечении адекватной интерпретации содержащейся в нём информации, включая имплицитные смыслы, культурно обусловленные реалии и пресуппозиции. В условиях межкультурного общения и обучения иностранному языку тексты нередко включают сведения, не выраженные эксплицитно, что требует от читателя обращения к имеющемуся социокультурному опыту. В результате, успешность понимания текста во многом определяется степенью сформированности фоновых знаний обучающихся.

Как отмечает Г. Н. Мусагитова, фоновые знания выступают важнейшим условием осмысления иноязычного сообщения, поскольку именно они обеспечивают интерпретацию скрытой информации, не представленной в тексте напрямую. По мнению исследователя, «отсутствие или недостаточность фоновых знаний может привести к искажённому пониманию сообщения либо к его непониманию» [Мусагитова, 2025]. Данное положение позволяет утверждать, что формально правильное восприятие языковых единиц само по себе не гарантирует полноценного понимания текста. Следовательно, фоновые знания выполняют функцию когнитивного механизма, обеспечивающего соотнесение текстовой информации с культурным и социальным контекстом.

Особую значимость фоновые знания приобретают при работе с текстами, насыщенными культурно маркированными элементами, реалиями и национально-специфическими коннотациями. Как подчёркивает Г. Н. Мусагитова, именно фоновые знания позволяют читателю распознавать «пресуппозиции и подтекст, заложенные в сообщении» [Там же]. Благодаря этому становится возможным выход за пределы буквального понимания

текста и его более глубокая интерпретация. Данное положение особенно актуально для старшей школы, где учащиеся сталкиваются с усложнёнными по содержанию и структуре лингвострановедческими текстами.

В процессе обучения иностранному языку фоновые знания способствуют переходу от поверхностного восприятия текста к его смысловой интерпретации. Как отмечает исследователь, понимание иноязычного текста представляет собой активный мыслительный процесс, основанный на «взаимодействии текстовой информации и априорных знаний читателя» [Там же]. При недостаточной сформированности фоновых знаний процесс смыслового чтения оказывается затруднённым, поскольку обучающиеся испытывают сложности в установлении логических и смысловых связей между отдельными элементами текста.

В целом фоновые знания играют ключевую роль в ходе понимания иноязычного текста, обеспечивая интерпретацию его содержательной и культурной составляющих. С методической точки зрения изложенное позволяет заключить, что фоновые знания нуждаются в целенаправленном формировании и актуализации у старшеклассников в процессе обучения чтению текстов лингвострановедческой направленности. Учёт роли фоновых знаний способствует повышению эффективности смыслового чтения и создаёт предпосылки для более глубокого понимания иноязычных текстов, что играет важную роль в становлении читательской компетенции.

В старшей школе развитие фоновых знаний обретает особое методико-практическое значение. Данный факт обусловлен тем, что обучающиеся работают с текстами повышенной содержательной и структурной сложности, которые включают лингвострановедческий материал, культурно маркированные элементы, реалии и имплицитные смыслы. Понимание подобных текстов требует не только владения языковыми средствами, но и умения соотносить текстовую информацию с социокультурным контекстом,

причём последнее напрямую зависит от уровня сформированности фоновых знаний.

Педагогическая практика свидетельствует: старшеклассники нередко испытывают трудности при чтении иноязычных текстов вследствие недостатка соответствующих фоновых знаний, а не из-за пробелов в лексико-грамматической подготовке. В связи с этим особую актуальность приобретает целенаправленное формирование фоновых знаний в процессе обучения чтению и их систематическая интеграция в работу с текстом. Указанная интеграция предполагает включение заданий, направленных на актуализацию предшествующего социокультурного опыта учащихся, осмысление культурных реалий и установление связей между содержанием текста и внеязыковой действительностью.

Методически обоснованное развитие фоновых знаний создаёт условия для перехода от формального восприятия иноязычного текста к его полноценной смысловой интерпретации. В результате чтение выступает одновременно как средство усвоения языкового материала и как инструмент расширения культурного кругозора обучающихся, формирования готовности к межкультурному взаимодействию и развития самостоятельной познавательной деятельности.

Из сказанного следует, что фоновые знания представляют собой ключевое условие успешного осуществления смыслового чтения и формирования читательской компетенции у обучающихся старшей школы. Они обеспечивают адекватное понимание иноязычного текста, способствуют интерпретации культурно обусловленных реалий, имплицитных смыслов и авторских установок, а также позволяют преодолевать трудности, связанные с межкультурными различиями. Поэтому особую значимость приобретает лингвострановедческий компонент содержания обучения иностранному языку, выступающий основным

источником формирования и актуализации фоновых знаний при работе с иноязычными текстами.

1.5. Лингвострановедческий компонент содержания обучения иностранному языку и его дидактический потенциал

Рассмотрение роли фоновых знаний в процессе понимания иноязычного текста позволяет обратиться к одному из основных источников их формирования — лингвострановедческому компоненту содержания обучения. В рамках обучения иностранному языку особое значение приобретает лингвострановедческий компонент содержания обучения, обеспечивающий органичную связь языкового материала с культурой стран изучаемого языка. Формирование коммуникативной компетенции включает овладение лексико-грамматическими средствами и освоение норм речевого и неречевого поведения, отражающих национально-культурную специфику носителей языка. Как подчёркивает Е. О. Чурюканова, «лингвострановедческая информация является важнейшим компонентом языкового образования, поскольку она обеспечивает основу для межкультурного понимания и интерпретации текста» [Чурюканова, 2024, с. 341].

В методическом аспекте лингвострановедческий компонент следует рассматривать как содержательную основу формирования социокультурной компетенции обучающихся. Если социокультурная компетенция выступает результатом обучения иностранному языку, то лингвострановедческий компонент определяет её содержательное наполнение, обеспечивая включение в образовательный процесс культурно значимой информации. Таким образом, он выполняет функцию посредника между языковой формой и культурным содержанием, без которого полноценное межкультурное взаимодействие оказывается затруднённым.

Формирование социокультурной компетенции рассматривается как одно из ключевых направлений современного иноязычного образования, поскольку способствует более эффективному пониманию культурно обусловленных особенностей иноязычной коммуникации [Коровина и др., 2023].

Содержательно лингвострановедческий компонент охватывает в первую очередь лексический пласт языка, включающий культурно маркированные единицы, реалии и фоновую лексику. Под последней понимаются номинативные единицы, обозначающие явления, предметы и понятия, специфичные для определённой лингвокультурной общности. В статье подчёркивается, что «фоновые лексические единицы, уникальные для структуры культуры, формируют неповторимую языковую картину мира и способствуют осмыслению культурных реалий в процессе чтения» [Там же, с. 342]. К таким единицам относятся устойчивые выражения, идиомы, метафоры, фразеологизмы, пословицы и поговорки, которые концентрируют в себе национально обусловленные смыслы и ассоциативные связи.

Наряду с фоновой лексикой важным элементом лингвострановедческого компонента являются реалии — национально специфические явления и предметы, не имеющие прямых эквивалентов в родной культуре обучающихся. Как отмечает Е. О. Чурюканова, реалии «выявляются при сравнительном анализе контактирующих языковых систем и становятся ключевыми маркерами национально обусловленной языковой картины мира» [Там же, с. 342]. Включение реалий в содержание обучения помогает преодолевать трудности, возникающие при чтении иноязычных текстов из-за отсутствия у обучающихся необходимых культурных знаний, и способствует установлению устойчивых смысловых связей между текстовой информацией и социокультурным контекстом.

Помимо этого, важной частью лингвострановедческого компонента является описание национально обусловленных моделей невербального общения, являющихся частью этнокультурного кода и оказывающих непосредственное влияние на интерпретацию текста и коммуникативного поведения в целом. В этом контексте язык рассматривается не как формальная система знаков, а как «культурно значимый код», раскрывающий особенности менталитета носителей языка [Там же, с. 342]. Освоение данного компонента позволяет обучающимся не только понимать языковое сообщение, но и адекватно интерпретировать культурные смыслы, стоящие за ним. Как отмечают Н. Н. Кондакова и Е. И. Зими́на, формирование лингвокультурной компетенции способствует более точному пониманию языковых единиц, обладающих национально-культурной спецификой, и их адекватной интерпретации в процессе межкультурной коммуникации [Кондакова, Зими́на, 2023].

Дидактический потенциал лингвострановедческого компонента проявляется в реализации ряда функций. Он выполняет мотивационную функцию, повышая интерес обучающихся к изучению иностранного языка; когнитивную, расширяя их знания о культуре, истории и традициях стран изучаемого языка; интерпретационную, обеспечивая понимание имплицитных смыслов, пресуппозиций и культурно маркированных элементов текста; а также компенсаторную, восполняя дефицит фоновых знаний, необходимых для успешного смыслового чтения. Тем самым лингвострановедческий компонент непосредственно Знакомство с культурными ценностями и особенностями мировосприятия носителей языка способствует формированию уважительного отношения к иной культуре, а также развитию готовности обучающихся к межкультурному взаимодействию.

Особую значимость лингвострановедческий компонент приобретает в старшей школе, где обучающиеся работают с более сложными по

содержанию и структуре текстами, насыщенными культурно обусловленной информацией. В этом контексте он выступает важнейшим источником формирования и актуализации фоновых знаний, без которых невозможно полноценное понимание иноязычного текста. В отличие от других видов речевой деятельности, чтение предоставляет наиболее широкие возможности для реализации лингвострановедческого компонента, поскольку именно письменный текст аккумулирует реалии, фоновую лексику, исторические и социокультурные аллюзии.

Выходит, что лингвострановедческий компонент содержания обучения иностранному языку является важной частью образовательного процесса и обладает значительным дидактическим потенциалом. Его систематическое включение в обучение чтению способствует формированию фоновых знаний, развитию умений смысловой интерпретации текста и становлению читательской компетенции обучающихся старшей школы. Это, в свою очередь, обеспечивает переход от формального восприятия языкового материала к его более глубокому осмыслению в межкультурном контексте.

1.6. Требования к сформированности навыков чтения в контексте итоговой аттестации по иностранному языку

В системе школьного обучения иностранным языкам формирование навыков чтения рассматривается как один из ключевых компонентов коммуникативной компетенции. Требования к уровню владения данными навыками закреплены в нормативных документах, регулирующих содержание обучения иностранному языку, в первую очередь во ФГОС среднего общего образования.

Согласно требованиям ФГОС среднего общего образования школьники должны владеть умениями смыслового чтения и понимать несложные аутентичные тексты различных жанров и стилей объёмом 600–800 слов.

Предусматривается владение различными уровнями понимания текста: пониманием основного содержания, извлечением необходимой информации и полным пониманием прочитанного. Кроме того, учащиеся должны уметь читать несплошные тексты (таблицы, диаграммы, графики) и извлекать из них необходимую информацию [ФГОС СОО, 2023].

Указанные требования получают дальнейшую конкретизацию в Федеральной рабочей программе среднего общего образования по иностранному языку. В программе подчёркивается необходимость формирования у обучающихся навыков смыслового чтения аутентичных текстов различных видов, жанров и стилей. Объём текстов составляет 500–700 слов, при этом они могут содержать отдельные неизученные языковые явления. Одновременно предусматривается развитие умений устанавливать причинно-следственные связи между фактами и событиями, представленными в тексте, а также интерпретировать содержащуюся в нём информацию [Федеральная рабочая программа СОО].

Требования к уровню сформированности навыков чтения отражены и в системе итоговой аттестации выпускников. Так, в спецификации контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена по английскому языку проверяются умения чтения с пониманием основного содержания текста, извлечением необходимой информации и полным пониманием прочитанного. Кроме того, задания экзамена могут включать работу с различными типами текстов, включая публицистические, художественные, научно-популярные и прагматические тексты [Спецификация КИМ ЕГЭ по английскому языку].

Теоретические основы обучения чтению на иностранном языке подробно разработаны в трудах отечественных исследователей. Так, Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез рассматривают чтение как процесс восприятия и активной переработки информации, графически закодированной по системе языка, подчёркивая, что чтение представляет собой «сложную аналитико-

синтетическую деятельность, складывающуюся из восприятия и понимания текста» [Гальскова, Гез, 2006, с. 224]. Успешное понимание иноязычного текста, по мнению авторов, возможно при наличии у читателя определённой смысловой базы, включающей фонетические, лексические и грамматические признаки, обеспечивающие распознавание языковых единиц и извлечение информации из текста.

В методике обучения иностранным языкам также выделяются различные виды чтения, которые различаются по цели и глубине понимания текста. Как уже отмечалось ранее, в отечественной методике традиционно выделяются изучающее, просмотровое и поисковое чтение. Аналогичные подходы представлены и в зарубежной методике обучения чтению, где используются термины *skimming*, *scanning* и *reading for detail*, отражающие различные цели чтения и степень глубины понимания текста [Соловова, 2006].

При этом успешность процесса чтения на иностранном языке зависит от владения языковыми средствами и наличия у обучающихся определённых знаний о мире и культуре. Как отмечает И. Л. Бим, понимание иноязычного текста связано с использованием фоновых знаний, которые позволяют интерпретировать содержание текста и устанавливать смысловые связи между его элементами [Бим, 2007].

В этой связи процесс чтения на иностранном языке тесно связан с формированием социокультурной компетенции обучающихся. Понимание аутентичных текстов нередко требует обращения к культурному и историческому контексту и знания реалий страны изучаемого языка. Поэтому важную роль играет использование фоновой лексики и лингвострановедческого материала, позволяющего обучающимся более полно интерпретировать содержание текста и осмысливать культурные особенности иноязычного общества. Как отмечает Екатерина Олеговна Чурюканова, включение лингвострановедческого компонента в содержание

обучения иностранному языку способствует формированию социокультурной компетенции обучающихся и повышает эффективность понимания иноязычных текстов [Чурюканова, 2024, с. 341].

В целом формирование навыков чтения на иностранном языке предполагает развитие как языковых, так и социокультурных знаний, необходимых для полноценного понимания аутентичных текстов. Вместе с тем во время чтения иноязычных текстов учащиеся нередко сталкиваются с рядом трудностей, обусловленных как языковыми, так и социокультурными факторами.

1.7. Типичные трудности текстов лингвострановедческого содержания

Несмотря на требования Федерального государственного образовательного стандарта, предполагающие сформированность у учащихся старшей школы умений чтения с различной глубиной понимания текста, на практике уровень данных умений нередко оказывается недостаточно высоким. Как отмечает М. А. Умерова, в современной образовательной практике «наблюдается наличие противоречий между требованиями Федерального государственного образовательного стандарта ... и актуальным уровнем сформированности данных навыков у учащихся» [Умерова, 2022, с. 94].

Наибольшие затруднения у обучающихся вызывают тексты лингвострановедческого характера. Результаты исследования Н. Г. Пелевиной и А. С. Карпенко показывают, что «уровень понимания текстов, построенных с опорой на лингвострановедческий подход, остаётся недостаточно высоким и требует целенаправленной коррекционной работы» [Пелевина, Карпенко, 2025, с.

196]. При этом авторы подчёркивают, что обучающиеся «испытывают трудности в интерпретации текстового материала, содержащего социокультурные элементы» [там же].

Одной из наиболее распространённых причин данных трудностей является недостаточное знание культурных реалий страны изучаемого языка. Лингвострановедческие тексты содержат информацию о традициях, исторических событиях, особенностях быта и культуры страны изучаемого языка. По мнению Н. Г. Пелевиной и А. С. Карпенко, это требует от учащихся наличия определённого объёма фоновых знаний.

Значительные затруднения у старшеклассников вызывает также работа с лексикой. В первую очередь речь идёт о культурно маркированных единицах — реалиях, фразеологизмах и идиоматических выражениях, которые отражают специфику культуры страны изучаемого языка [Пелевина, Карпенко, 2025]. Недостаточный уровень владения подобной лексикой существенно снижает точность понимания иноязычного текста.

Помимо лексических трудностей, у учащихся возникают проблемы, связанные со смысловым анализом текста. Это проявляется в неспособности выделить основную идею, установить логические и смысловые связи между отдельными частями текста, а также извлечь ключевую информацию [Там же]. Подобные затруднения свидетельствуют о недостаточной сформированности стратегий чтения и умений работы с текстом. Как отмечают Н. Ю. Кузнецова, Н. В. Ковтун и Н. Н. Гуськова, развитие читательской грамотности предполагает формирование у обучающихся умений анализировать текстовую информацию, устанавливая смысловые связи и интерпретировать содержание прочитанного [Кузнецова и др., 2023].

Часть трудностей обусловлена и особенностями организации процесса обучения чтению на иностранном языке. К ним относятся проблемы отбора текстового материала, недостаточное развитие стратегий чтения и компенсаторных умений учащихся, сложности в организации учебной

деятельности, значительные временные затраты, а также необходимость учёта возрастных особенностей обучающихся [Умерова, 2022].

Дополнительным фактором является недостаточная реализация методических принципов обучения чтению в учебно-методических комплексах. В частности, для некоторых текстов отсутствуют предтекстовые задания, направленные на подготовку учащихся к восприятию содержания [Умерова, 2022]. Между тем именно предтекстовый этап играет важную роль, поскольку способствует формированию мотивации к чтению, актуализации фоновых знаний и подготовке учащихся к восприятию текста.

В результате трудности, возникающие у учащихся 10 класса при чтении текстов лингвострановедческого характера, носят комплексный характер и обусловлены как языковыми, так и социокультурными факторами, а также недостаточной сформированностью стратегий чтения. Это определяет необходимость разработки специальных методических подходов и системы упражнений, направленных на преодоление выявленных трудностей.

Выводы по главе 1

Проведённый теоретический анализ позволил охарактеризовать чтение как ключевой компонент обучения иностранному языку и раскрыть его многокомпонентную природу. В ходе исследования установлено, что чтение как рецептивный вид речевой деятельности — это сложный аналитико-синтетический процесс, в котором взаимодействуют техническая и смысловая стороны (ведущая роль при этом принадлежит смысловой).

Эффективность формирования навыков чтения во многом зависит от того, насколько обучающиеся владеют разными видами чтения: ознакомительным, изучающим, просмотровым и поисковым. Также важны и стратегии их реализации. Последовательная организация работы с текстом на

предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах помогает осознанно воспринимать и перерабатывать иноязычную информацию.

В главе отдельно рассмотрено смысловое чтение как интегративный компонент читательской компетенции. Оно не сводится к простому пониманию текста, а включает его интерпретацию, оценку и соотнесение информации с личным и социокультурным опытом учеников. Всё это делает смысловое чтение важнейшим условием для формирования коммуникативной компетенции.

Что касается фоновых знаний, они выступают ключевым фактором успешного понимания иноязычного текста. Фоновые знания представляют собой многоуровневую систему культурно и социально обусловленных представлений. Именно благодаря им становится возможной интерпретация скрытых смыслов, культурных реалий и пресуппозиций. Как было показано выше, их недостаток — одна из главных причин трудностей при чтении лингвострановедческих текстов.

Отсюда вытекает значимость лингвострановедческого компонента содержания обучения. Он служит основным источником для формирования и актуализации фоновых знаний. Дидактический потенциал этого компонента проявляется в трёх направлениях: обеспечение межкультурного понимания, развитие социокультурной компетенции и повышение мотивации учащихся.

Анализ нормативных требований (ФГОС, ЕГЭ) показал, что современная система обучения ориентирована на формирование умений смыслового чтения с разной глубиной понимания текста. Однако когда мы сопоставили эти требования с реальной образовательной практикой, выявились существенные трудности у учащихся 10 класса. Особенно это касается работы с текстами лингвострановедческого содержания.

К основным трудностям можно отнести: недостаточный объём фоновых знаний, слабое владение культурно маркированной лексикой, несформированность стратегий чтения, а также проблемы со смысловым

анализом текста. Все эти затруднения носят комплексный характер, и для их преодоления нужна целенаправленная методическая работа.

Итак, результаты теоретического анализа подводят к следующему выводу: необходима разработка и внедрение такой системы упражнений, которая будет развивать смысловое чтение с опорой на формирование фоновых знаний и использование лингвострановедческого материала. Это, в свою очередь, логично переводит нас к практической части исследования, которая представлена во второй главе.

Глава 2. Методические и практические аспекты развития фоновых знаний при обучении чтению в 10 классе

2.1. Анализ структуры и содержания заданий раздела «Чтение» ЕГЭ по иностранному языку

Единый государственный экзамен по иностранному языку является формой государственной итоговой аттестации выпускников общеобразовательных организаций и проводится по завершении обучения на уровне среднего общего образования.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом среднего общего образования, государственная итоговая аттестация проводится по обязательным учебным предметам — русскому языку и математике, в то время как остальные предметы, включая иностранный язык, сдаются обучающимися на добровольной основе. Так, в нормативном документе отмечается, что государственная итоговая аттестация проводится «по обязательным учебным предметам “Русский язык” и “Математика”, а также по следующим учебным предметам: ... “Иностранный язык” ... которые обучающиеся сдают на добровольной основе по своему выбору» [ФГОС СОО, 2023].

Структура экзамена определяется спецификацией контрольных измерительных материалов и включает несколько разделов, направленных на проверку различных видов речевой деятельности: аудирования, чтения, грамматики и лексики, письменной и устной речи [Спецификация, 2026]. Каждый из указанных разделов ориентирован на оценку уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

В работе внимание уделяется разделу «Чтение», поскольку именно он связан с формированием фоновых знаний и умений смыслового восприятия

текста. Раздел направлен на проверку уровня сформированности читательской компетенции обучающихся.

В соответствии с требованиями ФГОС среднего общего образования, выпускники должны владеть различными видами чтения (ознакомительным, изучающим, поисковым), а также демонстрировать умения смыслового чтения, включающие интерпретацию, анализ и оценку текстовой информации. Как было обосновано в теоретической главе исследования, чтение рассматривается как рецептивный вид речевой деятельности, направленный на извлечение и осмысление информации (А.Н. Щукин), и включает как технический, так и смысловой компоненты (Н.М. Муминова). Существенную роль в процессе понимания иноязычного текста играют фоновые знания обучающихся (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров; Г.Д. Томахин), а также владение стратегиями чтения на различных этапах работы с текстом (Е.Н. Рузанова).

Содержание и структура заданий раздела «Чтение» регламентируются спецификацией контрольных измерительных материалов ЕГЭ по иностранному языку, в которой определяются типы заданий, их количество и проверяемые умения обучающихся. Согласно спецификации ЕГЭ, задания раздела направлены на проверку умений понимания основного содержания текста, извлечения необходимой информации и полного понимания прочитанного.

Анализ демонстрационного варианта ЕГЭ по английскому языку 2026 года подтверждает представленную структуру раздела «Чтение», включающую три основных типа заданий:

задание 10 — установление соответствия между текстами и заголовками;

задание 11 — установление соответствия между текстами и утверждениями и восстановление логико-смысловой структуры текста;

задания 12-18 — выбор правильного ответа (multiple choice) на основе одного развернутого текста.

Для наглядного представления структуры и содержания заданий раздела «Чтение» представим их анализ в виде таблицы.

№ Заданий	Формат задания	Проверяемые умения	Вид чтения (по Фоломкиной)	Стратегии чтения (по Рузановой)	Роль фоновых знаний
10	Установление соответствия (текст – заголовков)	Понимание основного содержания текста, выделение главной идеи	Ознакомительное	Прогнозирование, выделение ключевой информации	Средняя
11	Установление соответствия / восстановление текста	Извлечение информации, установление логических связей	Поисковое/изучающее	Сканирование, анализ контекста, сопоставление	Средняя
12-18	Выбор правильного ответа по содержанию	Полное понимание, интерпретация, анализ, выводы	Изучающее	Интерпретация, контекстуальная догадка, критическое осмысление	Высокая

Таблица 1 — Анализ заданий раздела «Чтение» ЕГЭ по иностранному языку

Анализ заданий на основе демонстрационного варианта ЕГЭ 2026 года позволяет конкретизировать особенности каждого типа заданий.

Задание 10 предполагает установление соответствия между короткими текстами и заголовками. В демонстрационном варианте данные тексты объединены общей тематикой (природная зона тайги), однако каждый из них раскрывает отдельный аспект (климат, географическое положение, флора, фауна, влияние человека). Выполнение данного задания требует умения выделять основную мысль текста и игнорировать второстепенную информацию, что соответствует ознакомительному виду чтения. При выполнении заданий раздела «Чтение» школьники обращаются к стратегиям

прогнозирования и смыслового свёртывания информации. Фоновые знания при этом играют вспомогательную роль, обеспечивая общее понимание темы.

Задание 11 нацелено на более глубокую переработку текста и включает элементы установления соответствия, а также восстановления логико-смысловой структуры. В демонстрационном варианте ЕГЭ это задание представлено как заполнение пропусков частями предложений, что требует понимания логических и грамматических связей. Данный тип заданий соотносится с поисковым и изучающим чтением и предполагает использование таких стратегий, как анализ контекста, сопоставление и проверка гипотез. Роль фоновых знаний здесь особенно значима: понимание тематики текста (например, экологических проблем) способствует более точному выполнению задания.

Задания 12–18 основаны на развёрнутом тексте и даны в формате множественного выбора (multiple choice). В демонстрационном варианте текст посвящён здоровому образу жизни и регулярной физической активности. Данные задания направлены на проверку полноты понимания текста, включая интерпретацию информации, выявление авторской позиции и установление причинно-следственных связей. Это соответствует изучающему чтению и более высокому уровню смыслового чтения. Особенностью этих заданий является наличие дистракторов, что требует от учащихся развитых навыков анализа и критического осмысления информации. На данном этапе фоновые знания приобретают особое значение, поскольку понимание текста напрямую связано с социокультурным контекстом и жизненным опытом обучающихся.

Следует отметить, что тексты, используемые в демонстрационном варианте ЕГЭ, носят аутентичный или адаптированный характер и относятся к публицистическому и научно-популярному стилям. Они содержат социокультурную информацию и культурно обусловленные элементы, что

подтверждает тезис о значимости фоновых знаний для успешного понимания иноязычного текста.

Таким образом, структура и содержание заданий раздела «Чтение» ЕГЭ по иностранному языку в полной мере соответствуют требованиям нормативных документов (спецификации и кодификатора ЕГЭ) и отражают современные подходы к обучению смысловому чтению. Задания охватывают разные виды чтения, требуют применения стратегий работы с текстом и предполагают наличие достаточного уровня фоновых знаний.

В связи с этим возникает необходимость анализа учебно-методических комплексов, используемых в образовательном процессе, с точки зрения их потенциала в формировании фоновых знаний обучающихся. Анализ будет представлен в следующем параграфе.

2.2. Анализ учебно-методического комплекса Spotlight 10 в контексте формирования фоновых знаний

Учебно-методический комплекс Spotlight 10 (авторы: О. В. Афанасьева, Дж. Дули и др.) предназначен для обучения английскому языку обучающихся 10 класса общеобразовательных организаций и соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования [Английский язык..., 2021]. УМК ориентирован на формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции, включая её социокультурный компонент.

Структура учебника включает восемь тематических модулей, каждый из которых охватывает определённую сферу общения и включает задания, направленные на развитие различных видов речевой деятельности. В состав учебно-методического комплекса входят основные компоненты: учебник (Student's Book), рабочая тетрадь (Workbook) и книга для учителя (Teacher's Book), что обеспечивает комплексную организацию учебного процесса.

Анализ содержания учебника показал, что значительное место занимают тексты, отражающие культуру стран изучаемого языка. В учебнике представлены тексты о жизни британских подростков («Teenage Fashion in the UK»), биографии и творчестве известных писателей (Артур Конан Дойль, Чарльз Диккенс, Жюль Верн), а также материалы, посвящённые достижениям британских учёных (М. Фарадей, Дж. Стефенсон, Ч. Бэббидж, Дж. Лоуги Бэрд). Подобные тексты способствуют формированию социокультурных знаний об англоязычных странах и расширяют кругозор обучающихся. Кроме того, в учебнике встречаются отдельные тексты, отражающие культуру других стран, однако они представлены эпизодически и не оказывают существенного влияния на общую направленность содержания.

Наряду с этим в УМК включены материалы, связанные с русской культурой. Это тексты о Петре I, А. П. Чехове и его произведении «Душечка», о Сибири, русской кухне (в частности, о борще), а также о выдающихся деятелях культуры и спорта — Дмитрие Хворостовском и Евгении Плющенко. В учебнике также выделен специальный раздел «Spotlight on Russia», который содержит тексты о российских космонавтах и других аспектах жизни в России. Наличие данных материалов свидетельствует о стремлении авторов включить элементы родной культуры в содержание обучения.

Однако анализ показывает, что представление русской культуры в учебнике носит ограниченный и фрагментарный характер. Как количественно, так и содержательно преобладают тексты, посвящённые культуре англоязычных стран, тогда как материалы о России представлены эпизодически и не образуют целостной системы представления. В большинстве случаев задания к таким текстам имеют репродуктивный характер и направлены преимущественно на проверку понимания содержания, не предполагая глубокого осмысления культурной информации.

Кроме того, анализ системы упражнений показал недостаточную направленность на формирование и актуализацию фоновых знаний обучающихся. Задания, предполагающие сравнение культур, интерпретацию социокультурной информации и её применение в новых коммуникативных ситуациях, представлены в ограниченном объёме. Несмотря на наличие отдельных заданий, предлагающих обучающимся высказаться о своей стране, эта работа не носит системного характера.

Между тем, как показал анализ заданий раздела «Чтение» ЕГЭ по иностранному языку, успешное выполнение экзаменационных заданий требует наличия развитых фоновых знаний, в том числе связанных с родной культурой, а также умений интерпретировать и осмысливать текстовую информацию [Спецификация, 2026]. Отсутствие системной работы по формированию данных знаний в рамках учебно-методического комплекса может затруднять выполнение заданий повышенной сложности.

В результате, несмотря на наличие в УМК Spotlight 10 отдельных материалов, отражающих русскую культуру, их использование не обеспечивает в полной мере формирование фоновых знаний обучающихся. Выявленные недостатки, в частности фрагментарность представления культурного материала и ограниченность системы упражнений, обуславливают необходимость разработки специальной системы заданий, направленной на формирование фоновых знаний учащихся 10 класса. Разработка и описание данной системы упражнений представлены в следующем параграфе.

2.3. Разработка и описание системы упражнений, направленной на развитие фоновых знаний учащихся 10 класса

В рамках разработанной системы упражнений был создан текст «Traditional Russian Dishes and Their Cultural Meaning», посвящённый теме

русской кухни как элементу национальной культуры. Выбор данной тематики не является случайным: он обусловлен анализом демонстрационных вариантов и экзаменационных заданий ЕГЭ прошлых лет, в которых прослеживается тенденция к включению текстов, требующих наличия социокультурных и фоновых знаний обучающихся.

Содержательно текст направлен на раскрытие взаимосвязи между традиционными блюдами, природно-климатическими условиями и культурными ценностями общества. В качестве примеров рассматриваются такие блюда, как блины, окрошка и винегрет, что позволяет продемонстрировать различные аспекты русской культуры, включая традиции, повседневную жизнь и адаптацию к окружающей среде.

Первоначальный вариант текста был создан с использованием генеративного искусственного интеллекта ChatGPT по заданным тематическим и методическим параметрам. В дальнейшем текст был отредактирован и адаптирован автором работы в соответствии с целями исследования, возрастными особенностями обучающихся и требованиями формата ЕГЭ по иностранному языку.

Разработанный текст соответствует уровню сложности заданий ЕГЭ по иностранному языку и представлен в формате, приближенном к экзаменационному. К тексту предложен комплекс заданий типа multiple choice, аналогичный заданиям 12–18 раздела «Чтение» ЕГЭ. Обучающимся предлагается прочитать текст и выполнить задания с выбором одного правильного ответа из четырёх предложенных вариантов.

Задания направлены на проверку различных аспектов понимания и интерпретации текста. Первое задание предполагает определение основной цели текста, что позволяет проверить умение понимать общее содержание (ознакомительное чтение). Задания со второго по седьмое направлены на извлечение конкретной информации из текста, для чего требуется применение изучающего чтения. Заключительное задание требует

сформулировать обобщающий вывод на основе прочитанного, что связано с интерпретацией текстовой информации и относится к более высокому уровню смыслового чтения.

Предложенный текст и система заданий обеспечивают формирование ключевых умений, проверяемых в разделе «Чтение» ЕГЭ: понимание основной идеи, поиск необходимой информации и интерпретацию содержания текста.

Traditional Russian Dishes and Their Cultural Meaning

Food is more than a way to satisfy hunger; it reflects history, climate, and the values of the people who prepare and share it. In Russia, traditional dishes have developed over centuries and are closely connected with everyday life, seasonal changes, and national celebrations. By looking at well-known Russian foods, we can better understand how ordinary meals express cultural ideas such as hospitality, respect for tradition, and the importance of community. Three dishes in particular—**blini**, **okroshka**, and **vinaigrette**—help to show how Russian cuisine combines simplicity with deep cultural meaning.

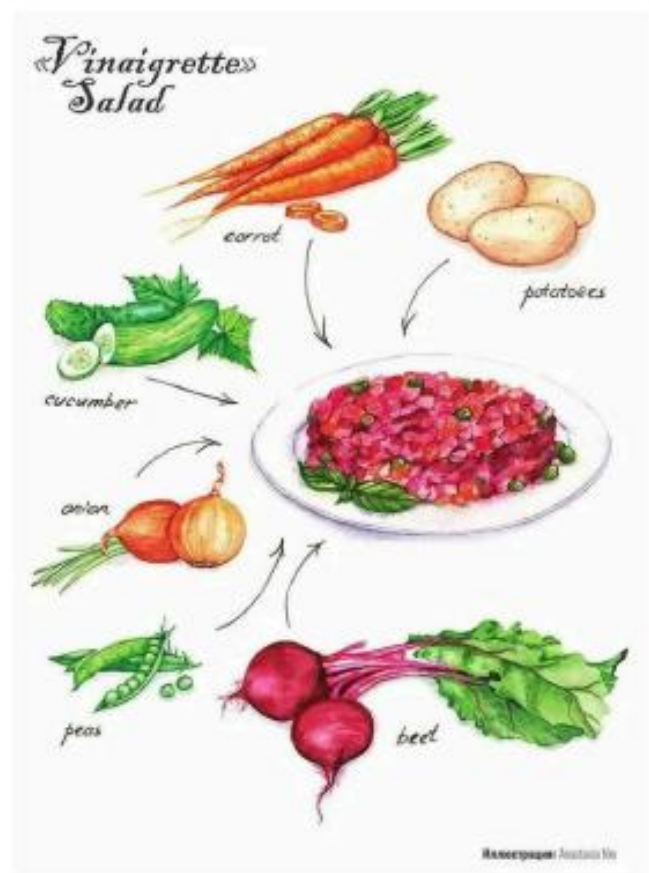
One of the most famous traditional Russian dishes is **blini**. These thin pancakes are usually made from **flour, milk, eggs, and yeast or baking powder**, which makes them soft and light. Blini are eaten in many different situations: at home with family, at cafés, and especially during **Maslenitsa**, a traditional festival that marks the end of winter. People often eat blini with sour cream, honey, jam, or other simple additions, which makes the dish suitable both for everyday meals and for celebrations. Culturally, blini are important because they symbolise the sun, warmth, and the return of spring. For many Russians, eating blini together is not only about taste but also about sharing joy and saying goodbye to the cold season, which has always played a major role in Russian life.





Another dish that reflects the connection between food and climate is **okroshka**. Okroshka is a cold soup made from **chopped vegetables such as cucumbers, radishes, and potatoes, often combined with eggs and sometimes meat**. It is traditionally eaten in summer, when hot meals may feel too heavy. The soup is usually mixed with a cold liquid base, which makes it refreshing and light. Okroshka shows how Russian cuisine adapts to seasonal needs, using simple ingredients to create a dish that helps people cope with warm weather. From a cultural point of view, okroshka represents practicality and balance. It reminds us that traditional food is not only about holidays but also about everyday comfort and the ability to live in harmony with nature.

Vinaigrette is another well-known Russian dish that is closely connected with daily life. This salad is made from boiled vegetables such as **beetroots, potatoes, and carrots, often combined with pickles and onions**. Vinaigrette is usually served as a side dish or as part of a simple meal at home, especially in autumn and winter. Because the ingredients can be stored for a long time, the dish has been popular in periods when fresh vegetables were difficult to find. Culturally, vinaigrette reflects modesty and resourcefulness, qualities that are often associated with the Russian national character. It shows how ordinary products can be turned into something nourishing and meaningful, without unnecessary luxury.



Taken together, these three dishes help us understand Russian culture from a different perspective. Blini represent celebration and tradition, okroshka shows adaptation to nature and seasons, and vinaigrette reflects simplicity and everyday strength. Although these foods are made from basic ingredients, they carry symbolic meaning and emotional value. Learning about traditional Russian dishes allows us to see how food connects people to their history, environment, and shared cultural experience.

TASK: Read the text and choose the correct answer (1–4) for each question.

1. What is the main purpose of the text?
 1. To teach readers how to cook traditional Russian dishes
 2. To explain the cultural meaning of several traditional Russian foods
 3. To compare Russian cuisine with food from other countries
 4. To describe modern eating habits in Russia



2. According to the text, blini are especially connected with
 1. everyday school meals
 2. summer picnics
 3. a traditional festival and seasonal change
 4. strict religious rules

3. Why is okroshka usually eaten in summer?
 1. It is expensive and rare
 2. It is traditionally served only at festivals
 3. It is light and refreshing in warm weather
 4. It requires fresh bread



4. What cultural idea is mainly associated with okroshka in the text?
 1. Luxury and wealth
 2. Practical adaptation to nature
 3. Competition between regions
 4. Foreign influence on cuisine

5. Vinaigrette became popular partly because
 1. it uses ingredients that can be stored for a long time
 2. it is difficult to prepare
 3. it was served only in restaurants
 4. it came from another country



6. Which quality is linked to vinaigrette in the text?
 1. Celebration and joy
 2. Speed and modern lifestyle
 3. Modesty and resourcefulness
 4. Artistic creativity

7. What conclusion does the author make about traditional Russian food?
 1. It is mostly outdated and rarely eaten today
 2. It is important mainly for tourists
 3. It connects people with culture, history, and daily life
 4. It is too simple to have cultural meaning

В рамках разработанного материала особое значение придаётся формированию фоновых знаний обучающихся о русской культуре. Содержание текста позволяет расширить представления школьников о традиционных блюдах, их составе, способах употребления, а также об их культурной и символической значимости. Так, блины рассматриваются как символ солнца и весеннего обновления, окрошка — как отражение адаптации к климатическим условиям, а винегрет — как проявление практичности и бережного отношения к ресурсам.

Использование данного материала способствует осмыслению связи между повседневными явлениями и культурными ценностями общества. Обучающиеся получают возможность увидеть, каким образом такая сфера, как питание, отражает национальные традиции, образ жизни и исторический опыт народа. Это особенно важно при подготовке к выполнению заданий ЕГЭ, требующих интерпретации текстовой информации и опоры на социокультурные знания.

Кроме того, предложенный текст позволяет актуализировать имеющиеся знания учащихся о русской культуре и дополнить их новыми сведениями, что ведёт к более глубокому пониманию прочитанного. Следовательно, формирование фоновых знаний осуществляется не изолированно, а в тесной связи с развитием умений смыслового чтения, что соответствует современным требованиям к обучению иностранному языку.

Эффективность формирования навыков смыслового чтения и фоновых знаний во многом определяется организацией работы с текстом. В связи с этим работа с материалом строится в соответствии с традиционной методической моделью, включающей предтекстовый, текстовый и послетекстовый этапы работы. Формирование стратегий смыслового чтения требует создания специальных организационно-педагогических условий, обеспечивающих последовательное развитие читательских умений на разных этапах обучения [Масленникова, 2021].

Как отмечает Е.Н. Рузанова, поэтапная организация работы с текстом способствует формированию стратегий смыслового чтения, включая прогнозирование содержания, извлечение информации и её интерпретацию [Рузанова]. Данная структура позволяет обеспечить последовательное развитие умений понимания текста на различных уровнях.

Рассмотрим особенности организации каждого этапа на примере разработанного текста.

На предтекстовом этапе реализуется система заданий, направленных на актуализацию фоновых знаний обучающихся и формирование умений прогнозирования содержания текста. В частности, обучающимся предлагается задание на определение темы текста на основе ключевых слов (tradition, season, everyday life, culture, food), что способствует развитию навыков смыслового прогнозирования. Дополнительно используются задания на обсуждение, позволяющие актуализировать имеющиеся знания о русской кухне и её культурном значении, а также лексические упражнения, направленные на соотнесение слов с их значениями и выбор синонимов. Данные задания способствуют развитию языковой догадки и подготовке обучающихся к восприятию основного текста.

На текстовом этапе работа организуется в два последовательных шага. Сначала учащиеся выполняют задание на определение основной идеи текста, что соответствует ознакомительному чтению и направлено на понимание общего содержания. Далее предлагается выполнение заданий в формате множественного выбора, аналогичных заданиям раздела «Чтение» ЕГЭ. Данные задания направлены на извлечение конкретной информации из текста, а также на интерпретацию содержания, что требует использования изучающего чтения. При этом задания текстового этапа полностью соответствуют формату ЕГЭ и обеспечивают формирование умений, проверяемых в рамках государственной итоговой аттестации. Следовательно,

обеспечивается поэтапное развитие умений понимания текста от общего к частному.

На послетекстовом этапе реализуются задания, направленные на интерпретацию и осмысление полученной информации. Обучающимся предлагается соотнести традиционные блюда с их культурным значением, что способствует более глубокому пониманию содержания текста и установлению причинно-следственных связей. Кроме того, используются задания продуктивного характера, включающие ответы на проблемные вопросы и элементы сравнения культур, что способствует развитию умений аргументации и формированию социокультурной компетенции.

Исходя из этого, предложенная система упражнений носит комплексный характер и обеспечивает развитие не только умений смыслового чтения, включая прогнозирование содержания, понимание основной идеи текста, извлечение необходимой информации и её интерпретацию, но и лексических навыков, а также умений устной речи. При этом особое внимание уделяется формированию фоновых знаний обучающихся о русской культуре, что соответствует требованиям к подготовке к выполнению заданий ЕГЭ по иностранному языку.

Полный комплекс заданий представлен ниже в виде оформленного дидактического материала, включающего текст и систему упражнений, структурированных по этапам работы с текстом.

На основе этой разработки также была составлена технологическая карта урока (ТКУ), которая представлена в приложении В.

Traditional Russian Dishes and Their Cultural Meaning

Task 1. Look at the words and predict the text

Look at the words below. What do you think the text will be about?

Words:

tradition, season, everyday life, culture, food

Choose the best answer.

1. The history of Russian restaurants
2. How food shows cultural values and traditions
3. Healthy eating habits for teenagers
4. The influence of foreign cuisine on Russia

Explain your choice.



Task 2. Answer the questions

Answer the questions.

1. What Russian dishes do you know?
2. When do people usually eat them?
3. What do these dishes represent?

Task 3. Match the word with its meaning

Match the words from the text with their meanings.

- | | |
|--------------------|---|
| 1. reflect | A. connected with a certain time of the year |
| 2. symbolise | B. to show or express an idea |
| 3. adapt | C. the ability to use available things in a clever way |
| 4. seasonal | D. to change in order to suit new conditions |
| 5. resourcefulness | E. to stand for something more than its direct meaning |



Task 4 Read the text quickly and answer the question.

What is the main purpose of the text?

1. To teach readers how to cook traditional Russian dishes
2. To explain the cultural meaning of several traditional Russian foods
3. To compare Russian cuisine with food from other countries
4. To describe modern eating habits in Russia

Food is more than a way to satisfy hunger; it reflects history, climate, and the values of the people who prepare and share it. In Russia, traditional dishes have developed over centuries and are closely connected with everyday life, seasonal changes, and national celebrations. By looking at well-known Russian foods, we can better understand how ordinary meals express cultural ideas such as hospitality, respect for tradition, and the importance of community. Three dishes in particular—**blini**, **okroshka**, and **vinaigrette**—help to show how Russian cuisine combines simplicity with deep cultural meaning.

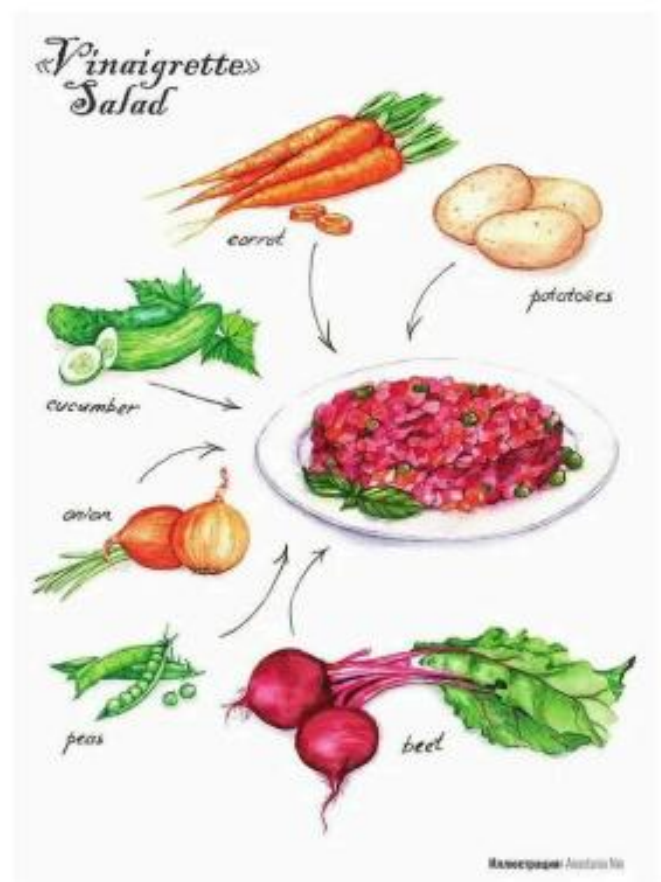
One of the most famous traditional Russian dishes is **blini**. These thin pancakes are usually made from **flour, milk, eggs, and yeast or baking powder**, which makes them soft and light. Blini are eaten in many different situations: at home with family, at cafés, and especially during **Maslenitsa**, a traditional festival that marks the end of winter. People often eat blini with sour cream, honey, jam, or other simple additions, which makes the dish suitable both for everyday meals and for celebrations. Culturally, blini are important because they symbolise the sun, warmth, and the return of spring. For many Russians, eating blini together is not only about taste but also about sharing joy and saying goodbye to the cold season, which has always played a major role in Russian life.





Another dish that reflects the connection between food and climate is **okroshka**. Okroshka is a cold soup made from **chopped vegetables such as cucumbers, radishes, and potatoes, often combined with eggs and sometimes meat**. It is traditionally eaten in summer, when hot meals may feel too heavy. The soup is usually mixed with a cold liquid base, which makes it refreshing and light. Okroshka shows how Russian cuisine adapts to seasonal needs, using simple ingredients to create a dish that helps people cope with warm weather. From a cultural point of view, okroshka represents practicality and balance. It reminds us that traditional food is not only about holidays but also about everyday comfort and the ability to live in harmony with nature.

Vinaigrette is another well-known Russian dish that is closely connected with daily life. This salad is made from boiled vegetables such as **beetroots, potatoes, and carrots, often combined with pickles and onions**. Vinaigrette is usually served as a side dish or as part of a simple meal at home, especially in autumn and winter. Because the ingredients can be stored for a long time, the dish has been popular in periods when fresh vegetables were difficult to find. Culturally, vinaigrette reflects modesty and resourcefulness, qualities that are often associated with the Russian national character. It shows how ordinary products can be turned into something nourishing and meaningful, without unnecessary luxury.



Taken together, these three dishes help us understand Russian culture from a different perspective. Blini represent celebration and tradition, okroshka shows adaptation to nature and seasons, and vinaigrette reflects simplicity and everyday strength. Although these foods are made from basic ingredients, they carry symbolic meaning and emotional value. Learning about traditional Russian dishes allows us to see how food connects people to their history, environment, and shared cultural experience.

Task 5 Read the text again and choose the correct answer (1–4) for each question.

1. *According to the text, blini are especially connected with*

1. everyday school meals
2. summer picnics
3. a traditional festival and seasonal change
4. strict religious rules



2. *Why is okroshka usually eaten in summer?*

1. It is expensive and rare
2. It is traditionally served only at festivals
3. It is light and refreshing in warm weather
4. It requires fresh bread

3. *What cultural idea is mainly associated with okroshka in the text?*

1. Luxury and wealth
2. Practical adaptation to nature
3. Competition between regions
4. Foreign influence on cuisine



4. *Vinaigrette became popular partly because*

1. it uses ingredients that can be stored for a long time
2. it is difficult to prepare
3. it was served only in restaurants
4. it came from another country

5. *Which quality is linked to vinaigrette in the text?*

1. Celebration and joy
2. Speed and modern lifestyle
3. Modesty and resourcefulness
4. Artistic creativity

6. *What conclusion does the author make about traditional Russian food?*

1. It is mostly outdated and rarely eaten today
2. It is important mainly for tourists
3. It connects people with culture, history, and daily life
4. It is too simple to have cultural meaning



Task 6. Match the dishes with their cultural meanings

Match each dish with the idea it mainly represents in the text.
One option is extra.

- | | |
|----------------|---|
| Dishes | Ideas |
| A. blini | 1. adaptation to climate and seasons |
| B. okroshka | 2. celebration and connection with traditions |
| C. vinaigrette | 3. luxury and wealth |
| | 4. modesty and everyday practicality |



Task 7. Answer the questions

- Which dish best represents Russian culture? Why?
- What does food tell us about a country?

Task 8. Complete the table

Name of the dish	Main ingredients	Cultural meaning

prepare a short description of the three dishes.

Russian cuisine

Task 9. Compare Russian dishes with dishes from another country.

- Are there similar dishes in other cultures?
- What cultural meanings do they have?



Аналогичным образом был разработан текст, посвящённый русской литературе и творчеству выдающихся писателей — Ф.М. Достоевского, М.Ю. Лермонтова и Н.В. Гоголя. Его содержание ориентировано на формирование у обучающихся представлений о русской культуре, в частности о ключевых фигурах классической литературы, их произведениях и ведущих тематических линиях.

Работа с данным материалом способствует развитию социокультурной компетенции, поскольку позволяет учащимся познакомиться с рядом значимых произведений, таких как «Преступление и наказание», «Герой нашего времени» и «Мёртвые души», а также с особенностями литературного процесса XIX века. Особое внимание уделяется осмыслению универсальных проблем, отражённых в тексте: нравственному выбору, поиску смысла жизни и социальным противоречиям.

Разработанная к материалу система заданий соответствует формату ЕГЭ и направлена на проверку понимания основного содержания текста, умения извлекать необходимую информацию, а также способности интерпретировать прочитанное, в том числе выявлять имплицитные смыслы. Таким образом, учащиеся выполняют задания, которые воспроизводят структуру раздела «Чтение» Единого государственного экзамена.

Важно отметить, что структура упражнений полностью совпадает с рассмотренным ранее форматом экзаменационных заданий, поэтому их детальное описание в рамках данного исследования не требуется.

Аналогичный подход был использован при разработке текста, посвящённого выдающимся российским учёным и изобретателям, среди которых С.П. Королёв, А.С. Попов и В.К. Зворыкин. Данный материал направлен на формирование представлений о развитии научно-технической сферы в России, а также на осмысление вклада отечественных исследователей в мировую науку и технологический прогресс.

Работа с текстом способствует расширению социокультурных знаний учащихся, поскольку позволяет осмыслить значение таких достижений, как запуск первого искусственного спутника Земли, изобретение радиосвязи и становление электронного телевидения. В ходе выполнения заданий старшеклассники получают представление о роли этих открытий в развитии мировой цивилизации и их влиянии на повседневную жизнь общества. В результате формируется система фоновых знаний, связанная с историей науки, технологическим развитием и глобальными процессами.

Задания к данному тексту также разработаны в формате ЕГЭ и направлены на формирование и проверку умений смыслового чтения, включая содержания и установление причинно-следственных связей. Это обеспечивает соответствие требованиям, предъявляемым к разделу «Чтение» Единого государственного экзамена.

Типология заданий соответствует ранее представленным, в связи с чем их подробное описание не представляется необходимым.

Выходит, что разработанные тексты охватывают различные аспекты русской культуры, включая литературу, науку и традиции, что способствует комплексному формированию фоновых знаний обучающихся и их подготовке к выполнению заданий раздела «Чтение» ЕГЭ по иностранному языку.

Тексты, посвящённые русской литературе и научным достижениям, а также разработанные к ним задания в формате ЕГЭ представлены в Приложении А.

2.4. Организация, проведение и анализ результатов педагогического эксперимента

В целях проверки эффективности разработанной системы упражнений, направленной на формирование фоновых знаний обучающихся при обучении

чению, была проведена опытно-экспериментальная работа на базе общеобразовательной организации среди обучающихся 10 класса.

Эксперимент включал три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. На констатирующем этапе обучающимся было предложено входное тестирование, направленное на выявление уровня сформированности фоновых знаний в области русской культуры, а также умений смыслового чтения. На формирующем этапе проводилась работа с разработанными текстами и системой упражнений, ориентированной на формат заданий ЕГЭ по иностранному языку. На контрольном этапе учащиеся выполняли итоговое тестирование.

Важно подчеркнуть, что итоговое тестирование было разработано по аналогии с входным, что обеспечивает сопоставимость результатов и объективность оценки динамики сформированности фоновых знаний обучающихся. Материалы входного и итогового тестирования приведены в Приложении Б.

Оценивание результатов тестирования осуществлялось по критерию суммарного количества набранных баллов. Максимальное количество баллов за выполнение теста составляет 19. Задания различного типа оценивались следующим образом: задания с выбором одного правильного ответа (multiple choice) оценивались в 1 балл за каждый правильный ответ; задания на установление соответствия оценивались в 1 балл, при этом допускалось частичное оценивание (балл распределялся пропорционально количеству правильно установленных соответствий); задания с развёрнутым ответом оценивались от 1 до 2 баллов в зависимости от полноты и корректности ответа: 2 балла выставлялись за полный и обоснованный ответ, 1 балл — за частично правильный ответ, 0 баллов — за отсутствие ответа или его неверность. В итоге, оценивание носило критериально-ориентированный характер и позволяло учитывать как уровень фактических знаний

обучающихся, так и степень сформированности умений смыслового чтения и интерпретации информации.

Для интерпретации результатов были условно выделены уровни: низкий (0–9 баллов), средний (10–14 баллов), повышенный (15–19 баллов).

Результаты входного и итогового тестирования представлены в таблице (см. Таблицу 2).

№	Обучающийся	Входное тестирование	Контрольное тестирование
1	Алина Г.	15 (повышенный)	17(повышенный)
2	Маргарита К.	15 (повышенный)	18(повышенный)
3	Тимофей П.	11,6 (средний)	13(средний)
4	Мария С.	8(низкий)	14(средний)
5	Кирилл П.	13(средний)	13(средний)
6	Семен Я.	15(повышенный)	15(повышенный)
7	Александр Я.	10(средний)	13(средний)
8	Валерия Я.	11,6(средний)	16(повышенный)
9	Яна К.	11,6(средний)	16,5(повышенный)
10	Сергей З.	16 (повышенный)	18(повышенный)
11	Артём Т.	12,4(средний)	16(повышенный)
12	Савелий Б.	13(средний)	15(повышенный)
13	Юлия В.	13(средний)	16(повышенный)
14	Екатерина В.	17 (повышенный)	18(повышенный)
15	Даниил Ш.	9(низкий)	16,6(повышенный)

Таблица 2 – Результаты входного и итогового тестирования

Анализ полученных данных показал наличие положительной динамики в результатах обучающихся. Повышение уровня выполнения заданий наблюдается у большинства участников эксперимента: у 12 из 15 обучающихся зафиксирован прирост баллов. При этом у ряда обучающихся отмечается значительное улучшение результатов (до 7,6 балла). У двух обучающихся результаты остались на прежнем уровне, что может быть обусловлено индивидуальными особенностями обучающихся.

В целом наблюдается тенденция к повышению уровня сформированности фоновых знаний обучающихся, а также развитию умений смыслового чтения, включая понимание основной идеи текста, извлечение необходимой информации и интерпретацию содержания. Ученики стали

успешнее справляться с заданиями, требующими опоры на социокультурные знания, что особенно важно при подготовке к выполнению заданий раздела «Чтение» ЕГЭ по иностранному языку.

Для большей наглядности динамики результатов сравнительный анализ представлен в виде диаграммы (см. Рисунок 1).

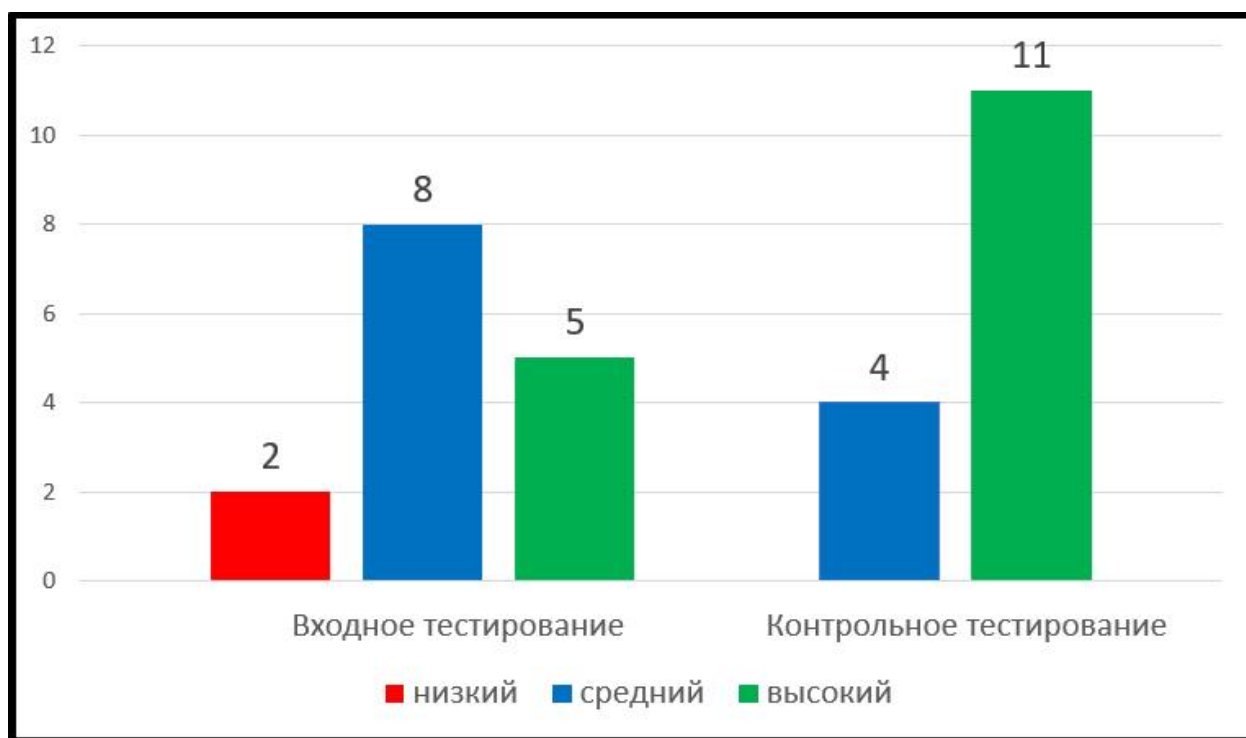


Рисунок 1 – Сравнение результатов входного и контрольного тестирования

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что использование разработанной системы упражнений, основанной на работе с текстами культурологической направленности и построенной с учётом формата заданий ЕГЭ, способствует эффективному формированию фоновых знаний обучающихся и развитию умений смыслового чтения.

Следовательно, результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают гипотезу исследования и свидетельствуют о целесообразности использования разработанного дидактического материала во время обучения иностранному языку в старшей школе.

Выводы по главе 2

Во второй главе исследования были рассмотрены методические и практические аспекты формирования фоновых знаний обучающихся при обучении чтению на иностранном языке в 10 классе.

Проведённый анализ структуры и содержания заданий раздела «Чтение» ЕГЭ по иностранному языку позволил установить, что успешность выполнения экзаменационных заданий обусловлена не только сформированностью умений смыслового чтения, включающих понимание основного содержания, извлечение необходимой информации и интерпретацию текста, но и наличием достаточного уровня фоновых знаний обучающихся. Установлено, что особую значимость фоновые знания приобретают при выполнении заданий повышенного уровня сложности, требующих анализа, интерпретации и осмысления текстовой информации с опорой на социокультурный контекст.

Анализ учебно-методического комплекса Spotlight 10 показал, что, несмотря на включение в его содержание отдельных материалов, отражающих элементы русской культуры, их представление носит фрагментарный и несистемный характер. Выявлено, что существующая система упражнений в недостаточной степени ориентирована на формирование и актуализацию фоновых знаний обучающихся, а также на развитие умений интерпретации социокультурной информации, что может затруднять подготовку к выполнению заданий раздела «Чтение» ЕГЭ.

В целях устранения выявленных недостатков была разработана система заданий, основанная на использовании текстов культурологической направленности, отражающих различные аспекты русской культуры (традиции, литература, научные достижения), и ориентированная на формат экзаменационных заданий. Разработанная система упражнений реализует

поэтапную модель работы с текстом (предтекстовый, текстовый и послетекстовый этапы) и направлена на комплексное развитие умений смыслового чтения в тесной взаимосвязи с формированием фоновых знаний обучающихся.

Результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о положительной динамике уровня сформированности фоновых знаний и читательских умений обучающихся. У большинства участников эксперимента зафиксировано увеличение суммарного количества баллов по итогам контрольного тестирования, что подтверждает эффективность предложенной системы заданий. Обучающиеся продемонстрировали более высокий уровень понимания текстов, улучшение навыков интерпретации информации, а также стали активнее использовать социокультурные знания при выполнении заданий.

Следовательно, результаты проведённого исследования подтверждают выдвинутую гипотезу. Целенаправленное формирование фоновых знаний на основе текстов культурологической направленности, встроенное в систему работы с текстом и соотнесённое с форматом заданий ЕГЭ, способствует повышению эффективности обучения чтению на иностранном языке и обеспечивает более высокий уровень готовности учащихся к выполнению экзаменационных заданий.

Заключение

Проведённое исследование имело своей целью изучить особенности формирования навыков смыслового чтения у обучающихся 10 класса при работе с текстами лингвострановедческого содержания, а также определить эффективные методические условия данного процесса.

В ходе работы решены поставленные задачи, получены следующие результаты.

Теоретический анализ научно-методической литературы позволил уточнить сущность чтения как рецептивного вида речевой деятельности. Чтение представляет собой сложный аналитико-синтетический процесс, включающий технический и смысловой компоненты. Установлено, что ведущая роль в его структуре принадлежит смысловой стороне, которая обеспечивает понимание, интерпретацию и оценку текстовой информации.

Эффективность обучения чтению на иностранном языке, как выяснилось, определяется не только уровнем владения языковыми средствами. Важны также сформированность у обучающихся различных видов чтения и владение соответствующими стратегиями. Комплексное использование этих стратегий на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах позволяет осознанно и результативно работать с иноязычным текстом.

Особое внимание в исследовании уделялось смысловому чтению как ключевому компоненту читательской компетенции. Доказано, что смысловое чтение предполагает не просто извлечение информации, а её интерпретацию с опорой на личный и социокультурный опыт учащихся. Это, в свою очередь, требует развития соответствующих когнитивных механизмов.

Важнейшим фактором успешного понимания иноязычного текста выступают фоновые знания, которые обеспечивают интерпретацию культурно обусловленных реалий и скрытых смыслов. Установлено, что именно их недостаточная сформированность становится одной из главных причин

затруднений при чтении текстов лингвострановедческого характера.

Обоснована значимость лингвострановедческого компонента содержания обучения. Он служит средством формирования и актуализации фоновых знаний, развития социокультурной компетенции и повышения мотивации учащихся к чтению.

Анализ требований ФГОС и ЕГЭ показал, что современная система обучения ориентирована на формирование умений смыслового чтения с разной глубиной понимания текста. Однако результаты диагностического этапа выявили у десятиклассников типичные трудности. Среди них — недостаточный уровень фоновых знаний, ограниченное владение культурно маркированной лексикой и несформированность стратегий чтения.

В рамках практической части исследования была разработана и апробирована система упражнений. Она направлена на развитие смыслового чтения с опорой на лингвострановедческий материал и целенаправленное формирование фоновых знаний. Результаты контрольного этапа показали положительную динамику в уровне сформированности умений смыслового чтения у обучающихся, что говорит об эффективности предложенной методики.

Проведённое исследование подтверждает: целенаправленное формирование фоновых знаний и системное использование лингвострановедческого материала являются необходимыми условиями для развития навыков смыслового чтения в старшей школе.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой более дифференцированных методик обучения чтению с учётом индивидуальных особенностей учащихся, а также с расширением спектра текстов и стратегий работы с ними.

Список использованных источников

1. Афанасьева О. В., Дули Д., Михеева И. В. Английский язык. 10 класс: учеб. для общеобразоват. организаций. 10-е изд. М.: Express Publishing : Просвещение, 2021. 248 с.
2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: Книга по требованию, 2013. 608 с.
3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд. М.: Русский язык, 1990. 246 с.
4. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2006. 336 с.
5. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1985. 160 с.
6. Кондакова Н. Н., Зими́на Е. И. Формирование лингвокультурной компетенции как неотъемлемая составляющая процесса профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28, № 6. С. 1477–1487.
7. Коровина И. В., Горшенина Л. И., Прынзина А. В. Средства формирования социокультурной компетенции при обучении английскому языку // Focus on Language Education and Research. 2023. Т. 4, № 2. С. 3–30.
8. Кузнецова Н. Ю., Ковтун Н. В., Гуськова Н. Н. Формирование читательской грамотности обучающихся на уроках английского языка // Современное образование: наука и практика. 2023. № 1 (20). С. 24–30.
9. Масленникова О. В. Организационно-педагогические условия формирования стратегий смыслового чтения // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 6.

10. Маршева Д. А. Обучение чтению как один из способов формирования социокультурной компетенции у старших школьников на уроках иностранного языка // Педагогика и психология в образовательной парадигме: материалы междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. Ч. 2. 2025. С. 57–59.
11. Муминова Н. М. Чтение как средство обучения // Экономика и социум. 2020. № 6 (73). [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chtenie-kak-sredstvo-obucheniya> (дата обращения: 22.01.2026).
12. Мусагитова Г. Н. Формирование умения учащихся оперировать фоновыми знаниями при обучении иностранному языку // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2025. Т. 14, № 2. С. 40–44. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-umeniya-uchaschihsya-operirovat-fonovymi-znaniyami-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku/viewer> (дата обращения: 21.02.2026).
13. Пелевина Н. Г., Карпенко А. С. Обучение иноязычному чтению старшеклассников: лингвострановедческий подход // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2025. № 4 (109). С. 192–200.
14. Пиневиц Е. В. Психологический и методический аспекты чтения как вида речевой деятельности в обучении иностранным языкам // Русистика. 2016. № 4. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskii-i-metodicheskii-aspekty-chteniya-kak-vida-rechevoy-deyatelnosti-v-obuchenii-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 22.01.2026).
15. Рузанова Е. Н. Организация и этапы работы с текстом на уроках английского языка // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт: материалы науч.-практ. конф. Белгород, 25 нояб. 2024 г. Белгород: ООО «ГиК», 2024.

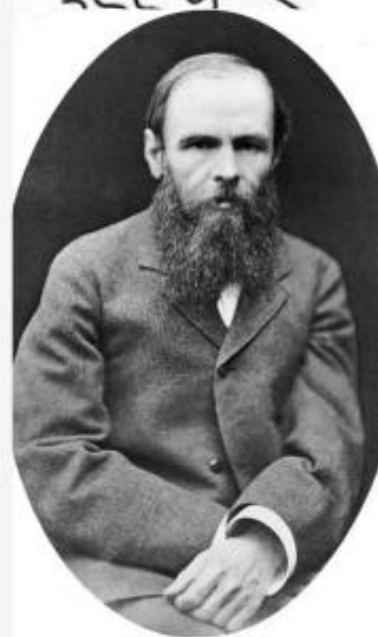
16. Семененко Л. Н. Виды чтения и их роль при обучении иностранному языку // Наука и практика. 2015. № 4. С. 188–191.
17. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. 4-е изд. М.: Просвещение, 2006. 239 с.
18. Спецификация контрольных измерительных материалов для проведения единого государственного экзамена по иностранным языкам. М.: ФИПИ, 2026.
19. Толыбаева А. Б. Использование стратегии смыслового чтения на уроках иностранного языка // Полиязычие в системе образования в странах ближнего и дальнего зарубежья: сб. ст. IV междунар. науч.-практ. онлайн-конф. Актобе – Екатеринбург, 20 апр. 2023 г. Актобе; Екатеринбург: РГППУ, 2023. С. 163–167.
20. Томахин Г. Д. Лингвистические аспекты лингвострановедения // Вопросы языкознания. 1986. № 6. С. 113–118.
21. Томахин Г. Д. Реалии в языке и культуре // Иностранный язык в школе. 1997. № 3. С. 13–18.
22. Томахин Г. Д. Реалии-американизмы: пособие по страноведению. М.: Высшая школа, 1988. 237 с.
23. Томахин Г. Д. Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения // Иностранный язык в школе. 1980. № 4.
24. Умерова М. А. Проблемы формирования навыков чтения у учащихся старшей школы // Молодая наука. 2022. С. 93–95.
25. Федеральная рабочая программа среднего общего образования. Иностранный язык. 10–11 классы. М.: Министерство просвещения Российской Федерации, 2023.
26. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: утв. приказом Минобрнауки РФ от 17 мая 2012 г. № 413 (ред. от 27.12.2023).

27. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.: Высшая школа, 2005. С. 92–93.
28. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. Саранск: Мордовский университет, 1993. 124 с.
29. Чурюканова Е. О. Лингвострановедческий компонент в языковом образовании (на примере обучения английскому языку в школе и вузе) // Педагогика и психология в образовательной парадигме: материалы научных исследований. 2024. С. 340–344.
30. Щукин А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. М.: ИКАР, 2011. 454 с

Famous Russian Writers and Their Works

Many students find that exploring classical literature is not only about reading old books, but also about discovering ideas that still matter today. Russian literature of the nineteenth century is a great example of how stories written long ago can help us understand ourselves better. When I think about writers who shaped this tradition, I always return to **Fyodor Dostoevsky, Mikhail Lermontov, and Nikolai Gogol**. Their works are part of the school curriculum, yet each time you revisit them, you notice something new. So how can we approach these writers in a way that feels meaningful rather than overwhelming?

Let me start with **Dostoevsky**. Some students say his novels seem too deep or too dark, but the trick is to read them as journeys into the human mind. **Crime and Punishment** is a good example. The story follows **Rodion Raskolnikov**, who tries to test a theory about whether extraordinary people can step beyond moral rules. At first, you might think it is simply a novel about a crime, but the real focus is on what happens afterward: the guilt, the fear, the constant analysis of one's own motives. Dostoevsky doesn't tell us what to think; instead, he invites us to observe how a person struggles with consequences and slowly moves toward understanding and redemption. If reading heavier classics has not worked for you before, don't blame yourself. Try approaching the book in short segments, paying attention not to plot twists but to emotions. This small change often makes the novel far more accessible.





Lermontov offers a different experience. His novel **A Hero of Our Time** can feel surprisingly modern, even though it was written almost two centuries ago. The main character, Pechorin, is talented, clever, and charismatic, yet he is also restless and unable to find a purpose. When students read the novel, they sometimes wonder why he behaves the way he does. My rule here is simple: don't expect to "agree" with Pechorin. Instead, treat the novel as a chance to explore the contradictions of a young generation living in a changing world. The fragmented structure of the book helps with that. Each part shows Pechorin from a different angle, allowing readers to piece together his personality, just like solving a puzzle. And just as with Dostoevsky, if the usual method of reading a classic feels too heavy, try something else — for example, focus on one episode at a time, or compare Pechorin's doubts with modern issues of identity and freedom. This shift in approach often reveals how relevant the book still is.

Gogol, however, brings yet another tone to Russian literature. **Dead Souls** is often described as a satirical masterpiece, but it is also deeply symbolic. The story follows Chichikov, a traveler who buys the "souls" of deceased serfs, which sounds absurd at first. Yet this absurdity is exactly what helps Gogol show the flaws of society, the emptiness of routine, and the comedy of human behavior. Unlike Dostoevsky or Lermontov, Gogol uses humor and exaggeration — and this can make the novel feel lighter, even when it deals with serious ideas. If satire is not something you usually enjoy, you can start by focusing on the descriptions of provincial towns and eccentric landowners. They are written in such a vivid way that the social criticism becomes easier to follow and even entertaining.



What unites these three writers is not their style — they are completely different — but their ability to ask questions that remain relevant. Dostoevsky makes us think about moral choices, Lermontov explores personal identity, and Gogol shows how society shapes human behavior. My advice is simple: don't try to read these books as "required texts." Instead, use them as tools to explore ideas about guilt, purpose, ambition, humor, and humanity. When you change your attitude toward these works, you begin to notice how much they can tell you not only about Russia's past but also about yourself.

In the end, Russian classical literature might seem challenging at first, but with the right approach, it becomes a rewarding experience. Age, background, and previous reading habits do not matter — anyone can find something meaningful in these texts. The key is to stay open to different methods of reading, experiment with your approach, and allow the novels to unfold gradually. That is when Dostoevsky, Lermontov, and Gogol truly come alive, offering insights that can help you both in your studies and in understanding the world around you.

Read the text and choose the correct answer (1–4) for each question.

1. *The purpose of the text is to ...*

1. analyse the historical background of Russian literature.
2. explain how to read classical works more effectively.
3. describe the significance of three Russian writers and their novels.
4. compare different literary genres of the nineteenth century.

2. *What is the best summary of the idea in paragraph 2?*

1. Dostoevsky's novels should be read only with professional guidance.
2. Approaching difficult books in smaller parts can make them easier.
3. The plot of *Crime and Punishment* is more important than its themes.
4. Reading classics requires strict discipline and planning.

3. *The author's message in paragraphs 3 and 4 is that ...*

1. readers should not expect to fully approve of literary characters.
2. Lermontov's novels demand a deep knowledge of Russian history.
3. classical literature becomes easier if you choose one strict reading method.
4. every novel should be read in chronological order for clarity.

4. Which is FALSE about Gogol's *Dead Souls*, according to the text?
1. The novel combines satire with serious philosophical ideas.
 2. The book uses humor to explore social issues.
 3. The plot is realistic and follows everyday events without exaggeration.
 4. The characters and settings are portrayed in a vivid, memorable way.
5. The expression "a chance to explore the contradictions of a young generation" in paragraph 3 is closest in meaning to ...
1. observing how people of that age behave.
 2. learning about historical details of the century.
 3. comparing young characters from different books.
 4. judging the actions of young characters strictly.
6. According to the author, changing your reading approach ...
1. helps classical literature feel more accessible.
 2. proves that some books are too difficult to understand.
 3. requires following a fixed set of rules.
 4. works only with humorous novels.
7. It is implied that the works of Dostoevsky, Lermontov, and Gogol ...
1. are too outdated to relate to modern readers.
 2. provide insights relevant to both the past and present.
 3. must be read only for academic purposes.
 4. are similar in style and artistic method.



Famous Russian Scientists and Their Works



Russian scientific history includes many remarkable figures whose discoveries helped shape modern technology, space exploration, and global communication. Among them, **Sergey Korolev, Alexander Popov, and Vladimir Zworykin** stand out as innovators whose achievements continue to influence our daily lives. Their work not only transformed their own fields but also demonstrated how scientific curiosity and determination can lead to breakthroughs that change the world. Understanding their contributions provides valuable background knowledge for students preparing for written tasks on the Unified State Exam, as these scientists and their inventions often appear in discussions of global progress and technological development.

Sergey Korolev is widely recognized as the chief architect of the Soviet space program and one of the most important figures in the early history of astronautics. His leadership and engineering vision made possible one of the greatest milestones of the twentieth century: the launch of the world's first artificial satellite, **Sputnik 1**, in 1957. This event marked the beginning of the Space Age and initiated the space race between the Soviet Union and the United States. Korolev understood that achieving such a historic launch required not only advanced rocket technology but also careful planning, teamwork, and patience. Under his guidance, engineers developed the **R-7 rocket**, which had the power and reliability necessary to send Sputnik into orbit. The successful launch demonstrated that humankind could reach beyond Earth's atmosphere, and it opened the door to later achievements, such as sending humans into space and eventually exploring distant planets. Today, Sputnik is remembered as a symbol of human curiosity and ambition, and Korolev is considered a pioneer whose work continues to inspire scientists and engineers around the world.





While Korolev helped humanity look toward the stars, **Alexander Popov** revolutionized the way people communicate across distances here on Earth. Popov is credited in Russia with inventing one of the earliest practical **radio receivers**, which he demonstrated publicly in 1895. His device was capable of detecting electromagnetic waves, allowing signals to travel without wires—a groundbreaking idea at the time. Popov's invention played a crucial role in the development of radio technology, particularly in maritime communication, where wireless signals quickly proved essential for safety and coordination at sea. Although other inventors around the world were also working on similar technologies, Popov's contributions remain central in the history of **radio**, especially because he continued to improve his instruments and expand their applications. His experiments showed that radio could be used not only to send simple signals but also to transmit information over long distances, ultimately laying the foundation for modern broadcasting. Thanks to innovators like Popov, radio would go on to shape mass media, emergency communication, and the spread of information throughout the twentieth century and beyond.



In another field closely related to media and communication, **Vladimir Zworykin** made significant contributions that helped bring **electronic television** into reality. Born in Russia but later working in the United States, Zworykin combined scientific training with creative thinking to develop several key components that made modern television possible. One of his most important inventions was the iconoscope, an early electronic television camera tube. This device converted visual images into electrical signals, making it possible to transmit moving pictures over long distances. Before technologies like the iconoscope, attempts at creating television relied on mechanical systems that produced low-quality images and were difficult to mass-produce. Zworykin's work helped shift television toward fully electronic systems, which were more efficient, more reliable, and better suited for widespread use. His later inventions, including the kinescope for displaying images, completed the basic structure of electronic television as we know it today. As a result, Zworykin is often called one of the "fathers of television," and his legacy can be seen in the global influence of TV as a form of entertainment, education, and news.



Together, Sergey Korolev, Alexander Popov, and Vladimir Zworykin represent the diverse and powerful impact that Russian scientists have had on the world. Korolev expanded humanity's horizons through space exploration, Popov transformed communication with his early radio receiver, and Zworykin shaped modern culture with his contributions to electronic television. Their achievements illustrate how scientific innovation can influence not only technological progress but also social life, international relations, and everyday experiences. Learning about these figures helps students appreciate the importance of scientific research and the role Russia has played in global technological development, providing a strong foundation for writing and analysis in academic contexts.

Read the text and choose the correct answer (1-4) for each question.

1. *The purpose of the text is to ...*

1. compare space exploration in different countries.
2. describe the achievements of several Russian scientists.
3. explain how modern television technology works.
4. persuade students to study engineering.



2. *What is the best summary of the idea in the paragraph about Korolev?*

1. His team invented many devices for maritime communication.
2. His leadership made it possible to launch the first artificial satellite.
3. He worked mainly on improving early radio receivers.
4. His invention helped to transmit moving images electronically.



3. *The author's message in the paragraph about Popov is that ...*

1. his work improved safety and communication, especially at sea.
2. he believed mechanical systems were better than electronic ones.
3. he was the first to send humans into orbit.
4. he helped design the rocket that launched Sputnik.

4. *Which is FALSE about Zworykin's contribution, according to the text?*

1. He developed components that improved the quality of television images.
2. His inventions helped move from mechanical to electronic TV systems.
3. He created devices that allowed transmitting pictures over distances.
4. He built the first Soviet spacecraft for interplanetary travel.

5. *The expression "opened the door to later achievements" (paragraph about Korolev) is closest in meaning to ...*

1. prevented further progress.
2. made future developments possible.
3. reduced the importance of new ideas.
4. repeated earlier discoveries.



Приложение Б
Входное и контрольное тестирование
Test on Russian Culture and Language

Part 1: Russian Writers and Their Books

1. Choose the correct answer.

Who is the author of the famous novel "War and Peace"?

- a) Anton Chekhov
- b) Fyodor Dostoevsky
- c) Leo Tolstoy
- d) Alexander Pushkin

2. Choose the correct answer.

Which of the following works was written by Anton Chekhov?

- a) Crime and Punishment
- b) The Seagull
- c) Eugene Onegin
- d) The Brothers Karamazov

3. Match the Russian Writer with Their Famous Book

- | | |
|----------------------|-----------------------------|
| 1. Leo Tolstoy | a) The Seagull |
| 2. Fyodor Dostoevsky | b) The Master and Margarita |
| 3. Anton Chekhov | c) Crime and Punishment |
| 4. Alexander Pushkin | d) War and Peace |
| 5. Mikhail Bulgakov | e) Eugene Onegin |

4. Answer the question

Name one of the most famous works by Fyodor Dostoevsky and briefly describe its main theme.

5. Answer the question

What book by a Russian author would you advise to read and why?

6. Answer the question

What Russian writers are popular with Russian teenagers?

7. Answer the question

Who is your favourite writer?

Part 2: Russian Inventions and Their Inventors

1. Choose the correct answer.

Who is credited with inventing the first successful rocket to fly into space?

- a) Igor Sikorsky
- b) Sergey Korolev
- c) Andrei Tupolev
- d) Alexander Bell

2. Choose the correct answer.

The Tetris game was invented by a Russian scientist. Who was he?

- a) Yuri Gagarin
- b) Alexander Alexandrov
- c) Alexey Pajitnov
- d) Sergey Brin

3. Match the Russian Invention with the Inventor

- | | |
|--|--|
| 1. Radio | |
| 2. Electronic television | a) Sergey Korolev |
| 3. First Artificial Satellite
(Sputnik) | b) Alexander Popov
c) Vladimir Zworykin |

4. Answer the question

What is the most famous invention made by a Russian scientist?

5. Answer the question

Who is a famous Russian scientist that foreigners should learn more about?

Part 3: Russian Food

1. Choose the correct answer.

Which of the following is a traditional Russian soup made from beets (свекла) ?

- a) Borscht
- b) Solyanka
- c) Shchi
- d) Okroshka

2. Choose the correct answer.

What is the traditional Russian drink made from fermented bread?

- a) Kvass
- b) Vodka
- c) Kompot
- d) Tea

3. Answer the question

What traditional popular dishes in Russia? What is the easiest to cook from them?
What ingredients are needed?

4. Answer the question

Describe what "blini" are and explain when they are traditionally eaten in Russia.

Приложение В

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА УРОКА № 1.

УМК	Spotlight 10
Тема урока	Traditional Russian Dishes and Their Cultural Meaning
Тип урока	Урок открытия новых знаний.
Цель урока	Развитие фоновых знаний обучающихся о русской культуре посредством чтения и анализа текста лингвострановедческого содержания «Traditional Russian Dishes and Their Cultural Meaning».
Задачи урока	<ul style="list-style-type: none">- совершенствовать навыки ознакомительного и изучающего чтения;- формировать умение определять основную мысль текста;- развивать умение извлекать необходимую информацию из текста;- активизировать и расширять лексический запас по теме «Food and Culture».
Универсальные учебные действия	<p>Личностные</p> <ul style="list-style-type: none">• формирование уважительного отношения к культурным традициям своей страны;• осознание значимости культурного наследия как части национальной идентичности;• развитие познавательного интереса к изучению иностранного языка и культуры. <p>Коммуникативные</p> <ul style="list-style-type: none">• участвовать в обсуждении вопросов по теме урока;• выражать и аргументировать собственное мнение;• взаимодействовать со сверстниками в парной и групповой работе;• строить монологические высказывания на основе прочитанного текста.

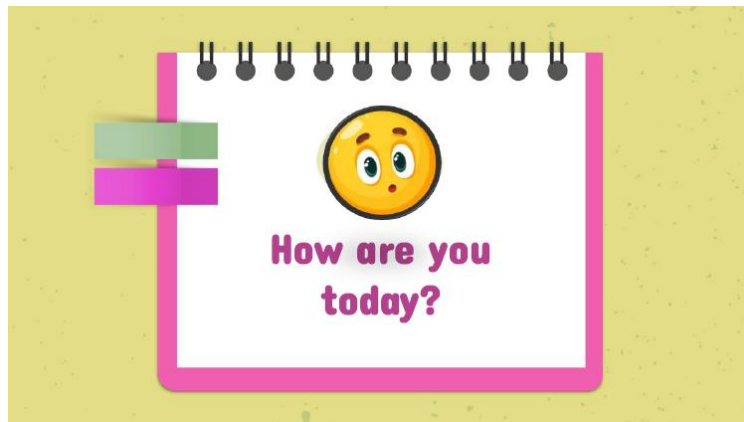
		<p>Познавательные</p> <ul style="list-style-type: none"> • прогнозировать содержание текста по ключевым словам; • извлекать основную и детальную информацию из текста; • устанавливать причинно-следственные связи между культурными явлениями и национальными традициями; • сравнивать культурные особенности разных стран. <p>Регулятивные</p> <ul style="list-style-type: none"> • планировать последовательность выполнения учебных действий; • осуществлять самоконтроль и взаимоконтроль; • оценивать результаты собственной деятельности; • корректировать свои действия в соответствии с поставленной задачей. 	
Необходимое оборудование		Компоненты УМК; компьютер; мультимедийная презентация; раздаточный материал.	
ОРГАНИЗАЦИОННАЯ СТРУКТУРА УРОКА			
Этапы урока	Время	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся / ожидаемый ответ с использованием эталонных фраз / ключи к заданиям
I. Организационный момент. Мотивация к учебной деятельности.	1	<p>(slide 1) Good morning, children! I am glad to see you! Take your seats, please. Who is absent today?</p>	<p>Good morning, teacher! (Садятся за парты) All are present. (... is/are absent)</p>



(slide 2)

How are you today?

Thank you! We all feel different today. But I see we all are ready to start! I want you to guess the theme of the class.



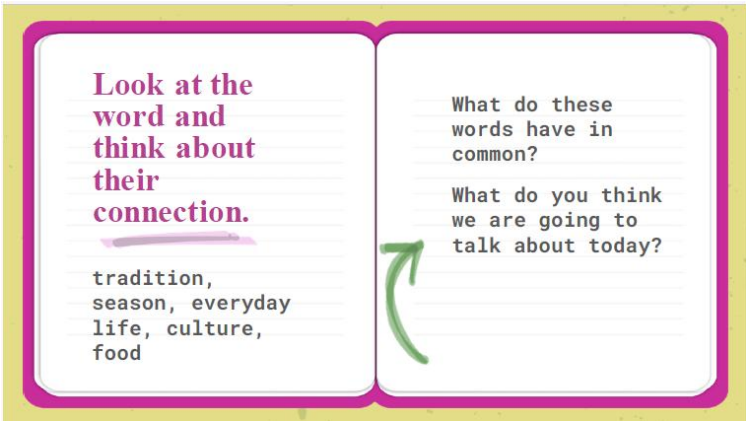
Ученики выборочно отвечают на вопрос «How are you today?».

S1: I am happy because the weather is nice today.

S2: I am in a good mood because I have finished all my homework.

S3: I am a little tired, but I am ready for the lesson.

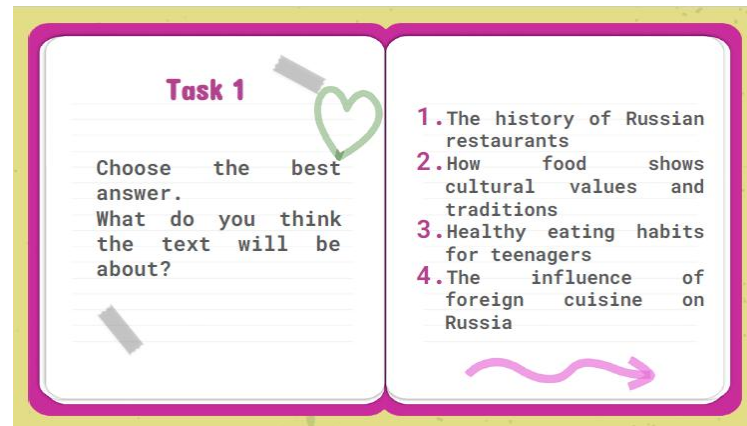
S4: I feel great today.

<p>II. Определение темы урока. Постановка целей урока</p>	<p>3 (slide 3) I want you to guess the topic of our lesson. Учитель организует беседу с классом. Look at the words on the board.</p> <p>Read the words and think about their connection.</p> <p>What do these words have in common? What do you think we are going to talk about today? (Учитель выслушивает ответы учащихся.)</p>  <p>(slide 4) Now look at Task 1 and choose the best answer. What do you think the text will be about? 1. The history of Russian restaurants</p>	<p>Ученики читают слова.</p> <p>S1: All the words are connected with food and culture. S2: I think the text will be about traditional food. S3: Maybe it is about Russian traditions and food.</p> <p>Учащиеся выбирают вариант ответа.</p> <p>S1: I choose answer 2 because food is connected with culture and traditions. S2: I also think the text is about cultural values.</p>
--	---	--

2. How food shows cultural values and traditions
3. Healthy eating habits for teenagers
4. The influence of foreign cuisine on Russia

Why do you think so?

(После ответов учащихся.)



You are right. Today we are going to talk about traditional Russian food and its cultural meaning.

Can you guess the topic of our lesson?


(Учитель подводит учащихся к формулировке темы.)

(slide 5)

Учащиеся формулируют тему урока.

S1: We are going to talk about Russian dishes.

S2: We are going to learn how food reflects culture.

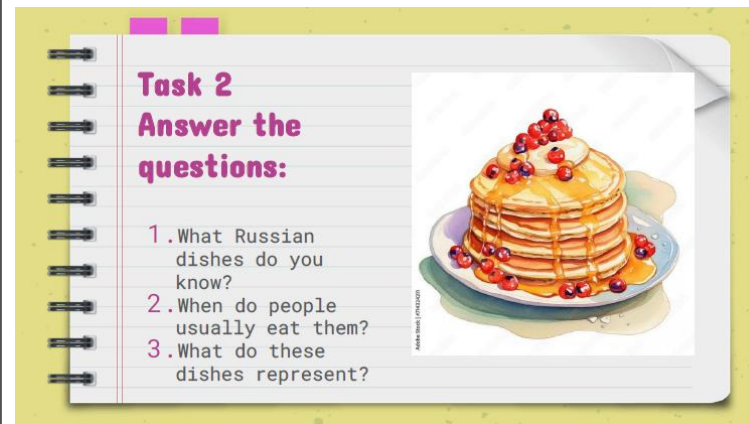
	<p>Today's topic is " Traditional Russian dishes and their cultural meaning ".</p> <p>What do you think we are going to learn today?</p> <p>Excellent! Today we will read a text about traditional Russian dishes, learn more about their cultural meaning and improve our reading skills.</p> 	
<p>III. Актуализация фоновых знаний</p>	<p>³ (slide 6).</p> <p>Before reading the text, let's discuss what you already know about Russian cuisine.</p> <p>Answer the questions:</p>	<p>Ученики отвечают на вопросы учителя.</p> <p>S1: I know borsch, blini and pelmeni. S2: People usually eat blini during Maslenitsa. S3: Pelmeni are often eaten as a family meal. S4: Borsch is a traditional soup that many people eat for lunch.</p>

1. What Russian dishes do you know?
2. When do people usually eat them?
3. What do these dishes represent?

Take a minute to think and share your ideas.

(Учитель организует фронтальную беседу.)

Thank you for your answers. Today we will learn more about some traditional Russian dishes and their cultural meaning.



Task 2
Answer the questions:

1. What Russian dishes do you know?
2. When do people usually eat them?
3. What do these dishes represent?

The image shows a spiral-bound notebook with a yellow cover. On the page, there is a task titled 'Task 2' with the instruction 'Answer the questions:'. Below this are three numbered questions. To the right of the text is a photograph of a stack of pancakes on a blue plate, topped with fresh berries and a drizzle of syrup. The notebook page is slightly curled at the top right corner.

S5: Some traditional dishes are connected with Russian holidays and traditions.

S6: Traditional food can show the history and culture of a country.

<p>IV. Предтекстовый этап. Снятие лексических трудностей.</p>	<p>4 (Slide 7)</p> <p>Before reading the text, let's learn some words that will help you understand it better.</p> <p>Look at Task 3.</p> <p>Match the words with their meanings.</p> <p>Words:</p> <ul style="list-style-type: none"> • reflect • symbolise • adapt • seasonal • resourcefulness <p>Work in pairs and discuss your answers.</p> <p>You have two minutes.</p>	<p>Ученики работают в парах и соотносят слова с определениями.</p> <p>Во время проверки:</p> <p>S1: Reflect means to show or express an idea. S2: Symbolise means to stand for something more than its direct meaning. S3: Seasonal means connected with a certain time of the year. S4: Resourcefulness is the ability to use available things in a clever way.</p>
--	--	---



(После выполнения задания.)

Let's check your answers together.

What does "reflect" mean?

What does "symbolise" mean?

Good job!

These words will help you understand the cultural ideas presented in the text.

V.
Ознакомительное
чтение.

3
(slide 8)

Now you are going to read the text for the first

Учащиеся самостоятельно читают текст.

После чтения отвечают на вопрос.

time.

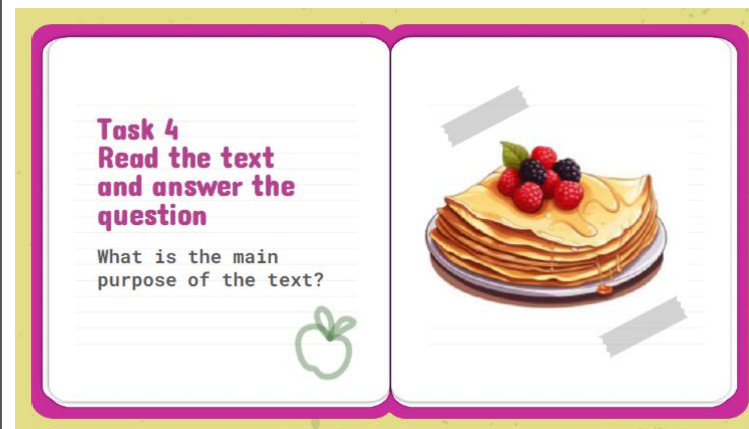
Do not read every detail. Try to understand the main idea of the text.

Read the text quickly and answer the question in Task 4:

What is the main purpose of the text?

Choose the correct answer.

You have two minutes.



(После чтения.)

S1: I chose answer 2.

S2: The text explains the cultural meaning of traditional Russian dishes.

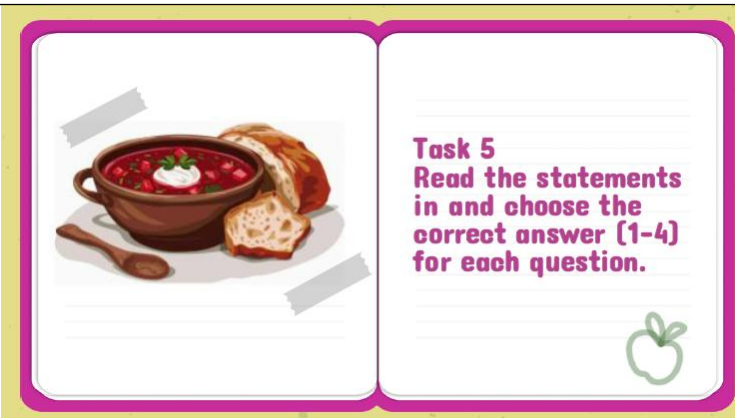
S3: The author describes how food reflects Russian traditions and values.

S4: The text is not about cooking or modern eating habits. It is about culture and food.

Correct answer:

2. *To explain the cultural meaning of several traditional Russian foods.*

		<p>Have you finished?</p> <p>Let's check your answers.</p> <p>What option have you chosen?</p> <p>Why?</p> <p>Well done!</p> <p>Now that you understand the main idea of the text, let's read it more carefully and find specific information.</p>	
<p>VI. Изучающее чтение.</p>	<p>8</p>	<p>(slide 9) Now read the text again more carefully.</p> <p>This time pay attention to details.</p> <p>Read the statements in Task 5 and choose the correct answer (1–4) for each question.</p> <p>Work individually.</p> <p>You have five minutes.</p>	<p>Учащиеся повторно читают текст и выполняют задание индивидуально.</p> <p>После выполнения сравнивают ответы в парах.</p> <p>Во время проверки:</p> <p>S1: For question 1, I chose answer 3 because blini are connected with Maslenitsa and the arrival of spring.</p> <p>S2: For question 2, I chose answer 3 because</p>



(Учитель контролирует работу обучающихся.)

Have you finished?

Now compare your answers with your partner.

Discuss any differences and try to agree on the correct answers.

(Организует парную проверку.)

Let's check the answers together.

1. According to the text, blini are especially connected with...

okroshka is light and refreshing in warm weather.

S3: For question 3, I chose answer 2 because okroshka represents adaptation to nature.

S4: For question 4, I chose answer 1 because the ingredients could be stored for a long time.

S5: For question 5, I chose answer 3 because vinaigrette reflects modesty and resourcefulness.

S6: For question 6, I chose answer 3 because traditional food connects people with culture, history and everyday life.

		<ol style="list-style-type: none"> 2. Why is okroshka usually eaten in summer? 3. What cultural idea is mainly associated with okroshka? 4. Why did vinaigrette become popular? 5. Which quality is linked to vinaigrette? 6. What conclusion does the author make about traditional Russian food? <p>Excellent work!</p>	
<p>VII. Осмысление культурной информации</p>	<p>4</p>	<p>(slide 10) Now let's focus on the cultural meaning of the dishes.</p> <p>Work in groups of three or four.</p> <p>Look at Task 6. Match the dishes with the ideas they represent. One option is extra. Discuss your answers in groups. You have two minutes.</p>	<p>Учащиеся работают в группах.</p> <p>После обсуждения представляют ответы.</p> <p>S1: Blini represent celebration and connection with traditions.</p> <p>S2: They are connected with Maslenitsa and the arrival of spring.</p> <p>S3: Okroshka represents adaptation to climate and seasons.</p> <p>S4: It is usually eaten in summer and helps people adapt to hot weather.</p>

Task 6
Match the dishes with the ideas they represent.
One option is extra.



Dishes

- A. blini
- B. okroshka
- C. vinaigrette

Ideas

- 1. adaptation to climate and seasons
- 2. celebration and connection with traditions
- 3. luxury and wealth
- 4. modesty and everyday practicality

S5: Vinaigrette represents modesty and everyday practicality.

S6: It is made from simple ingredients and reflects resourcefulness.

(После выполнения задания.)

Let's check your answers together.

What does blini represent?

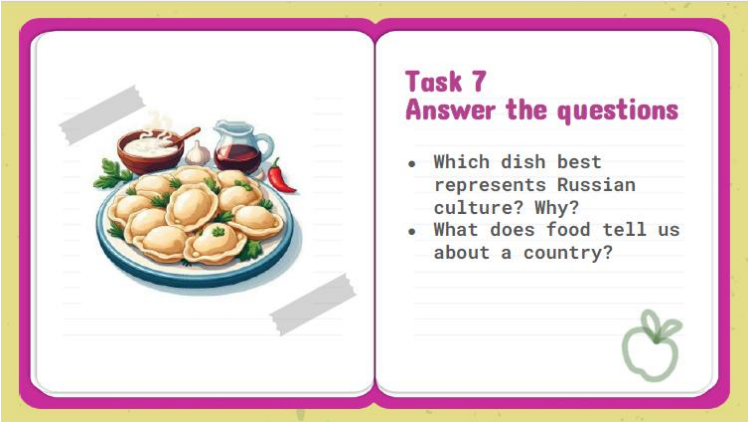
What does okroshka represent?

What does vinaigrette represent?

Can you explain your choice?

Great job!

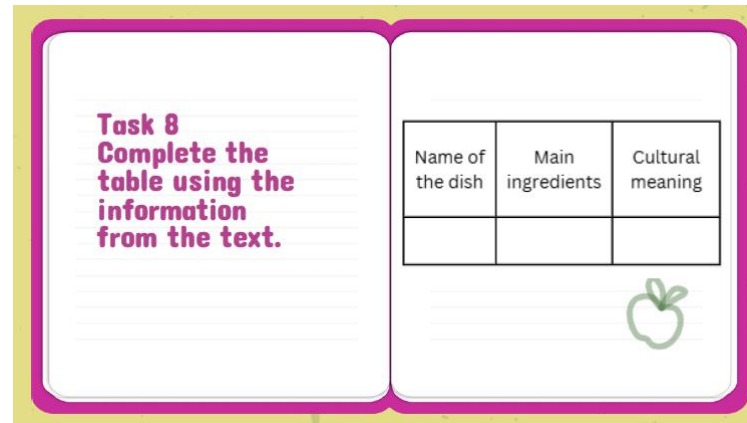
Now let's discuss what these dishes can tell us about Russian culture and traditions.

<p>VIII. Обсуждение содержания текста.</p>	<p>3</p>	<p>(slide 11)</p> <p>Now let's discuss the information from the text.</p> <p>Work in pairs and answer the questions in Task 7.</p> <p>Which dish best represents Russian culture? Why? What does food tell us about a country?</p> <p>Discuss your ideas with your partner.</p> <p>You have two minutes.</p> 	<p>Учащиеся обсуждают вопросы в парах.</p> <p>После обсуждения несколько учеников отвечают классу.</p> <p>S1: I think blini best represent Russian culture because they are connected with Maslenitsa and Russian traditions.</p> <p>S2: In my opinion, okroshka best represents Russian culture because it shows how people adapt to different seasons.</p> <p>S3: I think vinaigrette represents Russian culture because it is made from simple ingredients and reflects resourcefulness.</p> <p>S4: Food can tell us about a country's history and traditions.</p> <p>S5: Traditional dishes show what products people use and what they value.</p> <p>S6: Food can reflect climate, culture and</p>

	<p>(Учитель контролирует работу обучающихся и помогает при необходимости.)</p> <p>Let's share your ideas with the class.</p> <p>Which dish do you think best represents Russian culture? Why?</p> <p>What can we learn about a country through its traditional food?</p> <p>Excellent answers!</p> <p>Traditional food can tell us a lot about a country's history, traditions, climate and values.</p> <p>Very good!</p> <p>Now let's summarise the information from the text and describe the three traditional Russian dishes we have learned about today.</p>	<p>everyday life.</p>
<p>IX. Обобщение информации. Создание итогового продукта</p>	<p>8 (slide 12)</p> <p>Now let's summarise everything we have learned today.</p>	<p>Учащиеся работают в группах и заполняют таблицу. После заполнения таблицы учащиеся составляют краткое высказывание.</p>


Look at the table in Task 8. Complete the table using the information from the text.
Work in groups and complete the table.

You have three minutes.



Task 8
Complete the table using the information from the text.

Name of the dish	Main ingredients	Cultural meaning



(Учитель контролирует работу групп.)

Have you finished?

Now use the information from the table and prepare a short description of the three dishes.

Mention:

Possible answer:

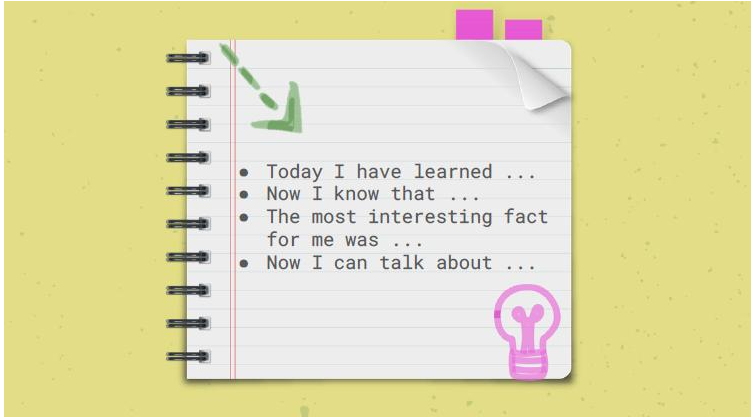
S1:

Blini are made from flour, milk and eggs. They symbolise the sun, warmth and the arrival of spring.

Okroshka is made from vegetables, eggs and sometimes meat. It represents adaptation to climate and seasonal changes.

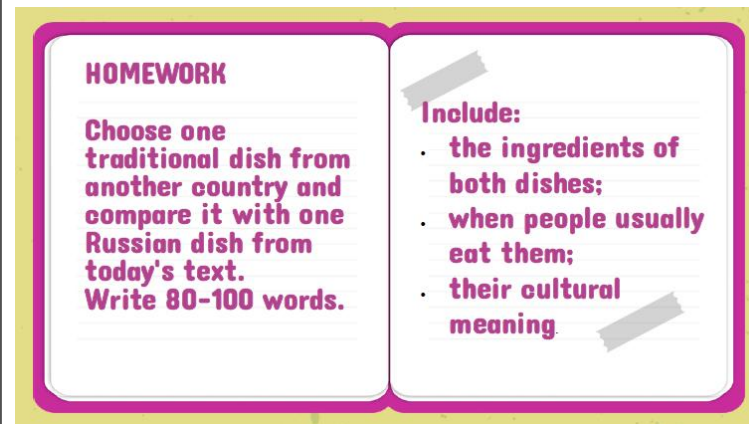
Vinaigrette is made from beetroots, potatoes, carrots, pickles and onions. It reflects modesty and resourcefulness.

	<ul style="list-style-type: none"> • the name of the dish; • its main ingredients; • its cultural meaning. <p>You may work individually and use the table as support.</p> <p>(После подготовки.)</p> <p>Who would like to present their answers?</p> <p>Well done! Today you have learned not only about traditional Russian dishes but also about their cultural meaning.</p> <p>Now let's reflect on our work.</p>	
Х. Рефлексия учебной деятельности	<p>2 (slide 13)</p> <p>Let's summarize what we have learned today.</p> <p>Complete the following sentences:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Today I have learned ... • Now I know that ... • The most interesting fact for me was ... • Now I can talk about ... 	<p>Учащиеся завершают предложения и оценивают результаты своей работы.</p> <p>S1: Today I have learned more about traditional Russian dishes.</p> <p>S2: Now I know that blini symbolise the sun and the arrival of spring.</p> <p>S3: The most interesting fact for me was that</p>

	<p>Take a moment to think.</p>  <p>Who would like to share their ideas?</p> <p>Thank you for your work today.</p>	<p>okroshka reflects adaptation to seasons.</p> <p>S4: Now I can talk about the ingredients and cultural meaning of traditional Russian dishes.</p> <p>S5: I have learned that food can tell us a lot about a country's culture and traditions.</p>
<p>XI. Объяснение домашнего задания</p>	<p>¹ (slide 14)</p> <p>For homework, choose one traditional dish from another country and compare it with one Russian dish from today's text.</p> <p>Write 80–100 words.</p>	<p>Учащиеся записывают домашнее задание.</p> <p>S1: Yes, everything is clear.</p> <p>S2: Thank you. Goodbye!</p>

Include:

- the ingredients of both dishes;
- when people usually eat them;
- their cultural meaning.



Do you have any questions?

Thank you for your work.

The lesson is over. Goodbye!

ОТЗЫВ

на выпускную квалификационную работу
Карпенко Валерии Александровны

на тему **«Развитие фоновых знаний при обучении чтению текстов лингвострановедческого содержания в 10 классе»**

Направление подготовки 44.03.05 – Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность (профиль) образовательной программы – Иностранный язык и иностранный язык (английский язык и немецкий язык)

Исследование Карпенко В.А. посвящено чтению как виду речевой деятельности, который хотя и является репродуктивным по своей природе, несет в себе значительный дидактический потенциал, который необходимо использовать в рамках урока иностранного языка, ведь, в процессе чтения обучающийся расширяет свои знания о стране изучаемого языка, о мире в целом. Сформированная система фоновых знаний является необходимым условием успешного прохождения продуктивных заданий в структуре итоговой аттестации в формате ЕГЭ, что делает исследование **актуальным**.

Выпускная квалификационная работа Карпенко В.А. выполнена на высоком научном уровне, содержит солидную теоретическую базу, богатый фактический материал, имеет продуманную структуру и состоит из Введения, двух глав, Заключения и Списка использованных источников. В первой главе представлены теоретические предпосылки и основания исследования, здесь рассматривается определение чтения, смысловое чтение как его разновидность, место и роль смыслового чтения в процессе формирования читательской грамотности методические аспекты обучения. Структура данной части работы логично отражает целевые установки, достаточна по объему.

Методическая разработка опирается на анализ структуры и содержания заданий раздела «Чтение» ЕГЭ по иностранному языку и анализе учебно-методического комплекса Spotlight 10 в контексте формирования фоновых знаний. Особую практическую значимость представляют сгенерированные автором тексты и задания к ним, а также представленная в Приложении профессионально выполненная технологическая карта урока по обучению смысловому чтению. Логика данной главы соответствует сформулированным автором во введении целевым установкам и задачам.

В процессе выполнения работы автор проявила себя как грамотный, целеустремленный, квалифицированный, творческий исследователь.

Выпускная квалификационная работа Карпенко В.А. на тему **«Развитие фоновых знаний при обучении чтению текстов лингвострановедческого содержания в 10 классе»** соответствует требованиям, предъявляемым к исследованиям подобного рода, и может быть допущена к защите, а ее автор заслуживает высокой оценки и присвоения искомой степени бакалавра.

Руководитель
канд. филол. наук, доцент
кафедры английской филологии



И.А. Битнер

СОГЛАСИЕ

на размещение текста выпускной квалификационной работы обучающегося
в ЭБС КГПУ им. В.П. Астафьева

Я, Карнико Валерий Александрович
(фамилия, имя, отчество)

разрешаю КГПУ им. В.П. Астафьева безвозмездно воспроизводить и размещать (доводить до всеобщего сведения) в полном объеме и по частям написанную мною в рамках выполнения основной профессиональной образовательной программы выпускную квалификационную работу бакалавра / специалиста / магистра / аспиранта

на тему:

Развитие фоновых знаний при обучении именованно-тематой илльнострановедческого содержания в 10 классе

(название работы)

(далее – ВКР) в сети Интернет в ЭБС КГПУ им. В.П. Астафьева, расположенной по адресу [http:// elib.kspu.ru](http://elib.kspu.ru), таким образом, чтобы любое лицо могло получить доступ к ВКР из любого места и в любое время по собственному выбору, в течение всего срока действия исключительного права на ВКР.

Я подтверждаю, что ВКР написана мною лично, в соответствии с правилами академической этики и не нарушает интеллектуальных прав иных лиц.

« 11 » мая 2026 г.
(дата)

Вкар
(подпись)

СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ
БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
"КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.П.
АСТАФЬЕВА"

ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: Карпенко Валерия Александровна
Самоцитирование
рассчитано для: Карпенко Валерия Александровна
Название работы: РАЗВИТИЕ ФОНОВЫХ ЗНАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ ТЕКСТОВ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО
СОДЕРЖАНИЯ В 10 КЛАССЕ
Тип работы: Выпускная квалификационная работа
Подразделение: кафедра английской филологии

РЕЗУЛЬТАТЫ

■ ВНИМАНИЕ, ДОКУМЕНТ ПОДОЗРИТЕЛЬНЫЙ: ОБНАРУЖЕНЫ ПОПЫТКИ МАСКИРОВКИ ЗАИМСТВОВАНИЙ. РЕКОМЕНДУЕТСЯ
ПРОВЕРИТЬ ПОЛНЫЙ ОТЧЕТ

СОВПАДЕНИЯ	17.06%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	77%
ЦИТИРОВАНИЯ	5.94%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%
ИИ-КОНТЕНТ	10.15%



ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 10.06.2026

Структура документа: Проверенные разделы: основная часть с.29-34, 39-65, титульный лист с.1, содержание с.2-3, библиография с.65-68, приложения с.69-98, введение с.4-28, выводы с.35-39
Модули поиска: Профессиональная лексика. Юриспруденция; Шаблонные фразы; Перефразирование по базе публикаций открытого доступа PubMed; Профессиональная лексика. АПК и биотех; Перефразированные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; Переводные заимствования; Профессиональная лексика. Медицина; Перефразирование по коллекции IEEE; СМИ России и СНГ; IEEE; PubMed; Перефразирование по Коллекции открытых публикаций международных издательств; Цитирование; Кольцо вузов; Коллекция НБУ; Медицина; Сводная коллекция ЭБС; Патенты СССР, РФ, СНГ; Публикации РГБ; Публикации eLIBRARY; Коллекция открытых публикаций международных издательств; СПС ГАРАНТ: аналитика; Переводные заимствования по базе публикаций открытого доступа PubMed; Сводная коллекция научных работ Бела...

Работу проверил: Битнер Ирина Александровна

ФИО проверяющего

Дата подписи:

10.06.2026

Подпись проверяющего



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

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

