

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

Емельянова Мария Алексеевна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**РАЗВИТИЕ ПРЕДМЕТНЫХ И МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В
ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СМЫСЛОВОМУ ЧТЕНИЮ В 8 КЛАССЕ**

Направление подготовки: 44.03.01 Педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы: Иностранный язык (английский язык)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой, канд. филол. наук,
доцент Битнер И.А.

« 04 » мая 2026 г.


(подпись)

Руководитель:

канд. филол. наук, доцент Битнер И.А.

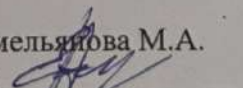
« 04 » мая 2026 г.


(подпись)

Дата защиты « 10 » июня 2026 г.

Обучающийся Емельянова М.А.

« 04 » мая 2026 г.


(подпись)

Оценка



Красноярск 2026

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ	8
1.1. Смысловое чтение в системе обучения иностранному языку	8
1.2. Аутентичные тексты и условия развития смыслового чтения	12
1.3. Психолого-педагогические условия обучения смысловому чтению в подростковом возрасте.....	16
1.4. Нормативные требования и анализ учебно-методических комплексов по английскому языку для 8 класса	21
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ НАВЫКОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ В 8 КЛАССЕ.....	27
2.1. Алгоритм формирования навыков смыслового чтения на основе аутентичных текстов	27
2.2. Организация и реализация опытно-практической работы.....	33
2.3. Анализ результатов и оценка эффективности алгоритма формирования навыков смыслового чтения	38
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	43
Список использованной литературы	46
ПРИЛОЖЕНИЕ А	50
ПРИЛОЖЕНИЕ Б.....	65
ПРИЛОЖЕНИЕ В	79
ПРИЛОЖЕНИЕ Г	80

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Действующий федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования закрепил смысловое чтение в числе тех метапредметных умений, от которых напрямую зависит успешность подростка в освоении любой дисциплины – от литературы до физики. На уроке иностранного языка это требование звучит особенно остро: ученик должен не просто декодировать знакомые слова, но и понять коммуникативный замысел текста, выстроенного по иной культурной логике. Между тем международные и отечественные исследования читательской грамотности последних лет свидетельствуют о том, что значительная часть российских восьмиклассников сохраняет навык чтения на уровне понимания отдельных фактов, тогда как задания на интерпретацию, соотнесение и критическую оценку прочитанного выполняются существенно хуже.

Восьмой класс - рубежный этап: содержание программы по английскому языку заметно усложняется, на смену адаптированным диалогам приходят протяжённые тексты с развёрнутой аргументацией, а экзаменационные модели ОГЭ уже проверяют три вида чтения одновременно. Подросток в этом возрасте психологически готов к осознанной работе с текстом, однако его познавательный интерес сохраняется лишь при условии, что материал урока соотносится с реальной коммуникацией носителей языка, а не воспринимается как искусственное упражнение. Действующие УМК ориентируют учителя скорее на лексико-грамматический разбор, чем на систематическую работу со стратегиями понимания, а учебные тексты нередко бывают слишком адаптированными и обеднёнными в коммуникативном отношении. В этой ситуации обращение к аутентичным текстам и их дидактическому потенциалу выглядит не абстрактно-научной задачей, а практической необходимостью для учителя, который ежедневно отвечает на вопрос: как совместить требования стандарта, реальный уровень класса и ограниченное время урока.

Проблема исследования вытекает из противоречия между закреплёнными ФГОС ООО требованиями к предметным и метапредметным результатам обучения чтению и недостаточной технологической разработанностью методик, позволяющих последовательно развивать у восьмиклассников различные виды смыслового чтения на аутентичном материале. Отдельные приёмы работы с текстом описаны в методической литературе, однако они редко объединяются в целостную систему, обеспечивающую одновременный рост предметных и познавательных результатов. В связи с этим, возникает необходимость разработки пошагового алгоритма работы с каждым конкретным аутентичным текстом, которая не требует от учителя существенной перестройки календарно-тематического плана, но эффективно развивает навык смыслового чтения за счет введения авторских заданий и проявления творческого потенциала учителя.

Объектом исследования является процесс обучения смысловому чтению на уроках английского языка в 8 классе основной школы.

Предметом исследования является алгоритм развития навыков смыслового чтения обучающихся 8 класса на основе аутентичных текстов как средство достижения предметных и метапредметных результатов.

Цель исследования - теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность алгоритма развития смыслового чтения на основе аутентичных текстов, направленного на достижение предметных и метапредметных результатов при обучении английскому языку в 8 классе.

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

- Раскрыть сущность смыслового чтения в системе обучения иностранному языку;
- Охарактеризовать аутентичные тексты и дидактические условия их использования для развития смыслового чтения;
- Изучить психолого-педагогические условия обучения смысловому чтению подростков 14–15 лет;

- Проанализировать нормативные требования ФГОС ООО и действующие УМК по английскому языку для 8 класса;
- Разработать алгоритм формирования смыслового чтения на основе аутентичных текстов;
- Организовать и реализовать опытно-практическую работу по апробации алгоритма в 8 классе;
- Проанализировать результаты опытно-практической работы и оценить эффективность разработанного алгоритма.

Теоретической базой исследования послужили труды: Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Г. Асмолова, Н.Д. Гальсковой, Е.Н. Солововой, Р.П. Мильруда, Н.Н. Сметанниковой, А.В. Сапы и других.

Методы исследования. В работе был использован комплекс методов теоретического и эмпирического уровня: анализ научно-педагогической и методической литературы; сравнительный анализ учебно-методических комплексов; педагогическое наблюдение; опытно-экспериментальная работа (констатирующий, формирующий, контрольный этапы); тестирование и анкетирование обучающихся; количественный и качественный анализ эмпирических данных.

Практическая значимость исследования. Предложенный трёхэтапный алгоритм работы с аутентичными текстами и разработанный комплекс заданий для 8 класса может использоваться во время занятий по английскому языку при формировании навыков смыслового чтения. При этом не требуя использования дополнительных ресурсов, встраиваясь в действующее УМК «Spotlight 8» в условиях обычной общеобразовательной школы.

Апробация исследования. Практическая проверка разработанного алгоритма была проведена на базе МАОУ СШ №7 города Красноярска, в 8М классе во время прохождения производственной практики в период с 8.09.2025 по 19.10.2025.

Объем и структура исследования: выпускная квалификационная работа включает в себя введение, две главы, заключение, список использованных источников и четыре приложения. Работа изложена на 45 страницах машинописного текста, не включая приложения.

В первой главе «Теоретические и методические основы развития смыслового чтения при обучении английскому языку в основной школе» было определено понятие смыслового чтения в системе обучения иностранному языку, охарактеризованы аутентичные тексты и дидактические условия их использования, изучены психолого-педагогические особенности подростков 14–15 лет, а также проанализированы нормативные требования ФГОС ООО и был проведен сравнительный анализ трёх действующих УМК («Spotlight», «Rainbow English», «Starlight») для 8 класса.

Во второй главе «Опытно-практическая работа по развитию смыслового чтения в 8 классе» был разработан алгоритм формирования навыков смыслового чтения на основе аутентичных текстов (трёхэтапная модель, типология заданий), описана организация и ход опытно-экспериментальной работы (констатирующий, формирующий и контрольный этапы), а также был проведен количественный и качественный анализ результатов, подтверждающий эффективность предложенного алгоритма.

В заключении приведены результаты проведенного исследования и излагаются основные выводы по работе.

В приложении А представлен комплекс аутентичных текстов и упражнений для 8 класса по теме «Food Cultures Around the World» (четыре текста с системой заданий на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах).

В приложении Б представлен диагностический инструментарий для оценки предметных и метапредметных результатов: тесты на смысловое чтение для констатирующего и контрольного этапов, лист педагогического наблюдения за универсальными учебными действиями, анкета мотивации к чтению на английском языке.

В приложении В представлены материалы, подтверждающие апробацию.

В приложении Г представлена технологическая карта одного из проведенных уроков.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

1.1. Смысловое чтение в системе обучения иностранному языку

Смысловое чтение стало активно использоваться в российской педагогической лексике сравнительно недавно - вместе с внедрением федеральных образовательных стандартов второго поколения, поставивших читательскую грамотность в ряд базовых метапредметных умений обучающегося. Для методики преподавания английского языка такой поворот оказался особенно значимым: чтение перестало восприниматься как техника извлечения языковой формы и стало трактоваться как полноценный вид речевой деятельности, итогом которого выступает понимание смысла. Однако единства трактовок понятия пока не сложилось. Сапа А.В. рассматривает смысловое чтение как целостное умение, объединяющее декодирование письменного текста, осмысление его содержания и присвоение обучающимся социокультурного опыта автора текста [Сапа, 2014, с. 25]. В условиях урока иностранного языка требуется дополнительная конкретизация, связанная со спецификой инокультурного текста.

Принципиально иной ракурс предложен Сметанниковой Н.Н., связавшей смысловое чтение со стратегическим подходом. Под стратегией автор понимает сознательно выбираемый читателем способ взаимодействия с текстом, позволяющий регулировать понимание и корректировать его в процессе деятельности [Сметанникова, 2013, с. 18]. В отличие от определения Сапы А.В., акцентирующего результат, Сметанникова переносит внимание на процесс: смысловое чтение предстаёт как управляемая читателем процедура, а не как состояние достигнутого понимания. Такой подход близок методике преподавания иностранного языка, поскольку именно осознанный выбор стратегии позволяет подростку справиться с незнакомым аутентичным материалом, не владея всем его лексическим и грамматическим наполнением.

Применительно к иноязычному образованию уточнённое понимание смыслового чтения предлагает Гальскова Н.Д. По мнению автора, смысловое чтение на уроке иностранного языка представляет собой опосредованное текстом речевое взаимодействие с инокультурным автором, ведущее к восстановлению авторского замысла средствами второго языка [Гальскова, 2003, с. 3]. Это определение продуктивно синтезирует идеи двух предыдущих: в нём сохранён результативный компонент (восстановление замысла), указанный Сапой А.В., и процессуальный (активное речевое взаимодействие), развитый Сметанниковой Н.Н. Одновременно вводится культурологический признак, принципиальный для исследования: текст трактуется не как лингвистический объект, а как фрагмент чужой социокультуры, требующий интерпретации. Именно такой ракурс позволяет связать формирование смыслового чтения с достижением предметных и метапредметных результатов ФГОС основного общего образования.

Анализ трех точек зрения позволяет вывести рабочее определение, которое послужит основой для дальнейших рассуждений. Подход Н.Д. Гальсковой является наиболее исчерпывающим, так как он охватывает как итог процесса чтения, так и его стратегические аспекты, а также культурную составляющую текста. В рамках настоящего исследования под смысловым чтением на уроке английского языка в основной школе понимается целенаправленный процесс извлечения и интерпретации смысловой информации аутентичного иноязычного текста, протекающий посредством осознанного выбора читательских стратегий и сопровождающийся присвоением читателю инокультурного опыта автора. Такой процесс обеспечивает достижение предметных и метапредметных результатов освоения программы. Исходя из данного определения, выделяются три ключевых направления работы: сам процесс обучения, стратегический подход к нему и достижение конечных результатов. Это, в свою очередь, дает возможность конкретизировать методику обучения смысловому чтению посредством разработки соответствующей системы заданий.

После определения понятия "чтение", рассмотрим его роль в изучении иностранных языков. Чтение, как и аудирование, считается рецептивным видом речевой деятельности, то есть направленным на восприятие информации. В отличие от него, говорение и письмо относятся к продуктивным видам, где происходит создание собственного высказывания. Такое разделение может создавать впечатление, что чтение играет лишь вспомогательную роль, сводящуюся к пассивному получению знаний. Однако, смысловое чтение разрушает эту дихотомию. В процессе интерпретации текста читатель активно формирует внутренний диалог, генерируя гипотезы, выводы и оценки, что по своей сути приближает его к продуктивной деятельности. Как отмечает Трубицина О. И., для учеников средней школы граница между восприятием и созданием текста при работе с письменным материалом является условной [Трубицина, 2025]. Именно эта условность и обуславливает широкие метапредметные возможности смыслового чтения.

Внутри чтения как вида речевой деятельности традиционно выделяют четыре подвида: просмотровое (skimming), ознакомительное (reading for gist), изучающее (reading for detail) и поисковое (scanning). Каждый из них опирается на собственный набор стратегий и обслуживает различные коммуникативные задачи: от общего знакомства с публикацией до точечного извлечения факта [Трубицина, 2025, с. 156]. В контексте смыслового чтения перечисленные виды соотносятся как уровни глубины понимания: от поверхностной ориентации в

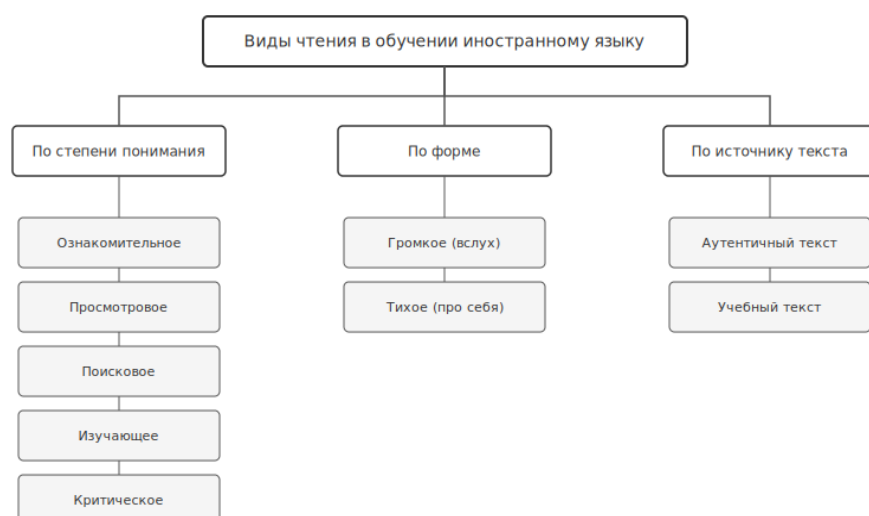


Рисунок 1 – Виды чтения

теме к полному осмыслению содержательно-концептуальной информации. Наглядное представление данной классификации приведено на рисунке 1

Как видно из приведенной на рисунке 1 типологии, подвиды чтения расположены не линейно, а по восходящей глубине смысловой обработки. Просмотровое и поисковое чтение опираются преимущественно на ориентировочные стратегии, ознакомительное – на антиципацию и обобщение, а изучающее задействует полный арсенал читательских операций: выделение ключевой информации, установление смысловых связей, формулирование выводов. Применительно к 8 классу особого внимания заслуживают именно ознакомительное и изучающее чтение: они одновременно соотнесены с планируемыми предметными результатами ФГОС и с познавательными универсальными учебными действиями, что делает их оптимальной точкой приложения методических усилий.

Нельзя не упомянуть и о том, что смысловое чтение не возникает у подростка автоматически, даже при относительно высоком уровне языковой подготовки. Прокина Л.П., рассматривая процесс формирования навыка смыслового чтения, подчёркивает: без специально организованной работы понимание текста остаётся фрагментарным, а оценочно-смысловой компонент практически не развивается [Прокина, 2023, с. 278]. Хотя автор строит рассуждение на материале младшей школы, её вывод можно считать справедливым и для основного звена: чем глубже текст, тем явственнее дефицит стратегий, не отработанных на более ранних этапах. Однако, прямой перенос методических решений начальной школы в 8 класс невозможен ввиду возрастной и содержательной специфики подростковой аудитории, о которой подробно говорится в разделе 1.3 работы.

Современная методическая периодика активно осмысляет практику обучения смысловому чтению на иностранном языке. Материалы по данной тематике систематически публикуются в электронных изданиях издательства «Просвещение» [Просвещение. Иностранные языки..] и доступны через научную электронную библиотеку «КиберЛенинка» [Научная электронная

библиотека..]. Обзор этих публикаций показывает устойчивый интерес исследователей к трём сюжетам: разработке критериев диагностики сформированности смыслового чтения, типологизации приёмов работы с аутентичным текстом и соотношению смыслового чтения с формированием УУД.

Теоретические основы позволяют определить смысловое чтение как целенаправленный процесс осмысления иностранного текста. Результат этого процесса выходит за рамки простого понимания содержания, затрагивая как предметные знания, так и более широкие метапредметные навыки. Важнейшим фактором для успешного протекания этого процесса является качество самого текста, его способность стимулировать активное смыслообразование у подростка.

1.2. Аутентичные тексты и условия развития смыслового чтения

Обучение смысловому чтению на уроке английского языка ставит перед методистом вопрос о дидактической природе текста, который становится объектом чтения. В отечественной методике ответ на этот вопрос сложился не сразу: долгое время основным материалом был учебный текст, написанный или адаптированный для иностранца. Сдвиг произошёл в конце 1990-х годов, когда Е.В. Носонович и Р.П. Мильруд сформулировали параметры аутентичного учебного текста [Носонович, Мильруд, 1999].

Аутентичный текст в классическом понимании - это материал, созданный носителем языка для носителя языка и не подвергавшийся учебной обработке. В работе Е.В. Носонович и Р.П. Мильруда выделены шесть параметров учебной аутентичности: культурологический, информативный, ситуативный, аутентичность национальной ментальности, реактивный и аутентичность оформления. Этот набор критериев существенно отличается от примитивного определения "написан ли текст носителем языка". Именно комплексный, многоаспектный подход к оценке позволяет пролить свет на методическую загадку, с которой сталкивается преподаватель: почему один и

тот же журнальный очерк оказывается эффективным в учебном процессе, в то время как формально аутентичный отрывок с форума остается для учащихся непонятным.

Позднейшая концепция Р.П. Мильруда смещает акцент с происхождения текста на его функциональную пригодность для учебной коммуникации [Мильруд, 2025]. Автор предлагает различать собственно аутентичные, учебно-аутентичные и адаптированные материалы, оговариваясь, что жёсткая граница между ними условна. Для методики преподавания в восьмом классе критически важно осознавать, что учащиеся не обладают достаточной подготовкой для восприятия аутентичных печатных материалов. В то же время, чрезмерно упрощенные и "обработанные" диалоги, лишённые естественности, не способны стимулировать их интерес к чтению. Важно подчеркнуть, что речь идет не об отказе от адаптации как таковой, а о необходимости ее применения в минимальной, прозрачной форме, которая сохраняет культурную специфику и подлинные коммуникативные цели. Принципиально, что минимально адаптированный текст не теряет параметров, заданных Носонович и Мильрудом на уровне 1999 года [Носонович, Мильруд, 1999, с. 13], но становится доступнее по объёму незнакомой лексики – ключевому барьеру для восьмиклассника.

Давлетукаева А. Ш. рассматривает аутентичные материалы как системное средство формирования коммуникативной компетенции обучающихся [Давлетукаева, 2024]. Автор фиксирует комплекс положительных эффектов, наблюдаемых в ходе педагогического эксперимента: прирост показателей различных компонентов коммуникативной компетенции, включая лингвистический (+23%) и социокультурный (+25%), а также значительное повышение уровня мотивации и вовлеченности студентов в учебный процесс. Существенным для данной работы является широкое толкование авторами коммуникативной компетенции, в структуре которой ключевое место занимает способность к рецепции и извлечению смысла. Иными словами, связь между работой с аутентичным материалом и развитием

не только речевых, но и когнитивных навыков не постулируется, а показана на основе эмпирических данных.

Многообразие аутентичных материалов требует систематизации. Распределение по типам и жанрам представлено на рисунке 2 и позволяет наглядно показать, какие именно материалы целесообразны в восьмом классе, а какие остаются вне зоны ближайшего развития подростка.

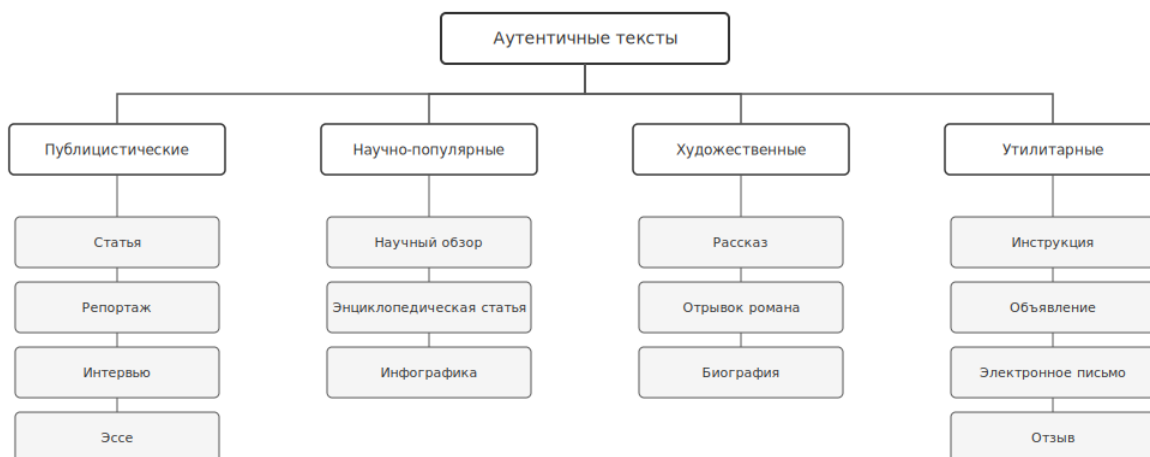


Рисунок 2 – Классификация аутентичных текстов по типам и жанрам

В прагматической группе выделяются объявления, меню, расписания, рекламные листовки, билеты, этикетки. Эти материалы короткие, содержат легко узнаваемую структурную разметку и потому доступны уже на начальных этапах работы. Именно такой материал позволяет отрабатывать просмотровое и поисковое чтение без риска фрустрации: ученик находит конкретный факт – цену, время, адрес – и получает подкрепление своей читательской деятельности.

Информационно-публицистические тексты – новостные заметки, научно-популярные очерки, фрагменты блогов – образуют ядро материала для восьмого класса. Здесь появляется авторская позиция, оценочная лексика, несложные логические связи, что создаёт предпосылки для изучающего и рефлексивного чтения. Следует отметить, что данный тип контента является доминирующим в актуальных учебно-методических комплексах. Тем не

менее, выбор текстов часто подвергается критике за чрезмерную адаптацию, которая приводит к утрате их оригинальной индивидуальности.

Художественные фрагменты, личные письма, дневниковые записи и тексты песен образуют наиболее сложный для восьмиклассника слой аутентичного материала. Стилистическая неоднородность, идиоматичность, имплицитные культурные отсылки – всё это требует от ученика развитой стратегии чтения и поддержки со стороны учителя. Предполагается, что такой материал уместен в работе, если учитель сопровождает его продуманной системой предтекстовых и послетекстовых заданий.

Систематически проблема отбора аутентичных материалов для основной школы разработана А.С. Скворцовой [Скворцова, 2022, с. 45]. Автор, обобщая работы ведущих отечественных и зарубежных методистов, выделяет четыре группы критериев: культурологический (соответствие реалиям страны изучаемого языка), информативный (познавательная ценность и новизна содержания), критерий национальной ментальности (отражение специфики мышления носителей языка) и структурно-языковой (прозрачность композиции, соотношение знакомой и новой лексики, близкое к 95/5). Скворцова особо подчёркивает, что критерий «информативной ценности» требует специального рассмотрения: содержание текста должно не только иллюстрировать языковые явления, но и обогащать знания обучающегося. Этот аспект напрямую коррелирует с развитием навыков смыслового чтения, поскольку отсутствие когнитивной стимуляции редуцирует чтение до уровня технического декодирования.

Дидактические условия развития смыслового чтения на аутентичных материалах выстраиваются в четырёхкомпонентную систему. Во-первых, тщательный отбор материала по критериям Скворцовой. Во-вторых, соблюдение принципа постепенного нарастания трудности: от прагматических текстов (объявления, инструкции) к публицистическим и далее к художественным. Третье условие носит процессуальный характер: использование трёхэтапной работы с текстом (pre-reading, while-reading, post-

reading), позволяющей подростку опереться на имеющийся фоновый опыт. Наконец, не менее важна рефлексивная составляющая: возвращение к прочитанному с вопросами о смысле, позиции автора и собственной интерпретации.

Сопоставление позиций Носонович и Мильруда [Носонович, 1999], Мильруда [Мильруд, 2025], а также Скворцовой [Скворцова, 2022] позволяет сформулировать рабочее определение. Под аутентичным текстом в данной работе понимается материал, сохраняющий культурную и ситуативную подлинность (а также языковую – на уровне лексики и синтаксиса) при допустимой минимальной адаптации, функционально пригодный для формирования смыслового чтения у обучающихся 14–15 лет. Такая формулировка нужна для последующего проектирования типологии заданий: если подлинность текста сохранена, задания могут строиться на извлечении имплицитной информации, сопоставлении точек зрения, а не только на буквальном воспроизведении фактов. Предложенное определение позволяет развести понятия «аутентичный текст» и «подлинник», чего в ряде методических пособий не делается: подлинник требует от восьмиклассника ресурса, которым тот не располагает, тогда как минимально адаптированный аутентичный материал остаётся в зоне ближайшего развития.

Разработанные критерии отбора и дидактические условия базируются на исходном предположении, которое на данном этапе принимается как аксиома: подростки в возрасте 14–15 лет способны эффективно работать с аутентичными материалами в предложенном формате. Данное утверждение нуждается в психолого-педагогическом обосновании, которое будет представлено в последующем разделе.

1.3. Психолого-педагогические условия обучения смысловому чтению в подростковом возрасте

Способность восьмиклассника эффективно работать с аутентичными текстами не является врожденной чертой, присущей этому возрасту. Она

формируется благодаря комплексу психолого-педагогических условий. Педагогу крайне важно уметь выявлять эти условия и целенаправленно их применять. Игнорирование возрастных особенностей учащихся 14-15 лет может привести к тому, что обучение смысловому чтению сведется к механическому выполнению заданий, а не к развитию реальных когнитивных навыков.

Общая рамка, в которой уместно рассматривать восьмиклассника, задана культурно-исторической теорией. Л.С. Выготский [Выготский, 2005, с. 114] показал, что с началом подросткового возраста у школьника перестраивается мышление: оно переходит от конкретно-образного к понятийному, а внутренняя речь становится инструментом планирования и самоконтроля. Применительно к чтению это означает, что 14-летний ученик впервые способен удерживать целостную смысловую модель текста, а не только последовательность предложений. Параллельно Выготский вводит принцип зоны ближайшего развития, согласно которому обучение продуктивно там, где опирается не на уже сформированное, а на «созревающие» функции [Выготский, 2005 с. 246]. Для методики смыслового чтения ориентир получается вполне конкретный: задания должны быть чуть сложнее актуального уровня ученика, иначе развивающий эффект не возникает, а читатель лишь воспроизводит освоенное.

Современная возрастная психология уточняет эту рамку применительно к подросткам 14–15 лет. Л.Ф. Обухова [Обухова,2023, с. 296] описывает период как «второе рождение личности»: на первый план выходят рефлексия и стремление к самостоятельности, а вместе с ними избирательное отношение к учебному материалу. В практике преподавания английского языка это проявляется довольно неожиданно: восьмиклассник охотно работает с текстом, если его содержание затрагивает личный опыт, и быстро отключается там, где текст воспринимается как набор формальных упражнений. Именно избирательность, а не мотивация «вообще», становится главным ресурсом учителя. Подобное смещение акцента частично расходится с расхожим

представлением о подростковом «снижении интереса к учению», но подтверждается наблюдениями современных методистов и эмпирикой.

Принципиальным для построения урока оказывается и тип ведущей деятельности подростка. Обухова [Обухова, 2023, с. 312] относит к ней интимно-личностное общение со сверстниками, а не учебную деятельность как таковую. Для методики смыслового чтения этот тезис имеет прямое следствие: чем больше процесс чтения связан с диалогом и обсуждением (с одноклассником, малой группой, классом), тем выше шанс, что текст будет действительно прочитан, а не просмотрен. Отсюда следует методическая логика парной и групповой работы с аутентичным текстом: она не техническая уловка, а опора на возрастной ресурс.

Позиции Выготского и Обуховой не противоречат, а дополняют одна другую. Если культурно-историческая школа задаёт структурно-генетический принцип развития мышления, то современная отечественная психология уточняет его мотивационно-деятельностный контур. Отсюда следует, что смысловое чтение на английском языке в 8 классе опирается одновременно на два психологических ресурса: сформировавшуюся способность к абстрагированию и внутренней речи, а также потребность в лично значимых смыслах и общении. Их сочетание делает возможной осмысленную работу с иноязычным текстом - при условии грамотного методического посредничества со стороны учителя.

Особое место среди психолого-педагогических условий занимает мотивация к чтению на иностранном языке. Результаты эмпирического исследования Кирдей И.Б. показали: устойчивый интерес к чтению на английском демонстрируют лишь около трети подростков 13–15 лет, тогда как две трети характеризуются ситуативным или нейтральным отношением. Главным демотиватором выступает не сложность языка как таковая, а разрыв между тематикой школьных текстов и реальными интересами подростка. Такой вывод меняет привычную логику отбора материалов: учителю стоит искать точку пересечения между программной лексикой и актуальной

подростковой тематикой, а не «подстраивать сложность под уровень». В пункте 1.2 демонстрируется, что подлинные тексты обладают аналогичным потенциалом: согласно данным Кирдей [Кирдей, 2024], без такой опоры осмысленное чтение не сможет продвигаться вперёд, даже если техника выполнения упражнений безупречна. Тем не менее, автор указывает на ограниченность выборки, поэтому её выводы целесообразно рассматривать как общую тенденцию, а не как строгий нормативный эталон.

Переход от мотивации к осознанному читательскому действию обеспечивается обучением стратегиям чтения. Д.А. Райнициани-Костров, анализируя работу с УМК «Spotlight» в своей статье «Когнитивный навигатор на уроке английского: стратегии смыслового чтения для подростков», вводит само понятие «когнитивного навигатора», подчеркивая, что в подростковом возрасте чтение должно становиться инструментом мышления [Райнициани-Костров, 2026]. Автор, опираясь на труды ведущих российских ученых, выделяет три группы стратегий, релевантных именно подростковому возрасту: метакогнитивные (планирование чтения, контроль понимания), когнитивные (прогнозирование, выделение ключевых идей) и компенсаторные (работа с незнакомой лексикой через контекст). Здесь стоит оговориться: стратегии не сводятся к инструкциям «что делать». Они осваиваются через рефлексию собственного опыта чтения. Подобно этому, сама статья Райнициани-Кострова предлагает в качестве практической реализации трехфазовую модель смыслового чтения (pre-reading, while-reading, post-reading), что созвучно психологической доступности рефлексии для подростков 14–15 лет.

Отдельного упоминания заслуживает роль учителя и учебной среды. Из описанных выше условий вытекает, что учитель перестаёт быть источником «правильного понимания» и становится медиатором, организатором читательского взаимодействия. Задача учителя во время работы с текстом в 8 классе двойная: удерживать рамку учебной задачи (какой текст, с какой целью, с какой стратегией читается) и одновременно создавать пространство для подростковой дискуссии, в которой смысл текста достраивается коллективно.

Такая позиция требует от учителя владения как предметным материалом, так и технологиями фасилитации, причём последним навыком типовой методический арсенал восьмиклассных уроков пока оснащён фрагментарно.

Обобщая изложенное, можно выделить четыре психолого-педагогических условия, которые далее будут учтены при разработке алгоритма. Первое касается учёта зоны ближайшего развития: задание должно быть сложнее актуального уровня ученика, но решаемым с минимальной помощью учителя или одноклассника. Второе требование относится к личностной релевантности материала, то есть к объективному пересечению темы текста с интересами подростка (а не к декларативному заявлению автора учебника о «близкой тематике»). Третье условие заключается в обучении стратегиям чтения через рефлекссию, а не через прямую инструкцию: подросток должен осознавать, какую операцию и зачем он выполняет. Четвёртое предполагает дозированную самостоятельность: чередование фронтальной и парной форм работы с постепенным увеличением доли индивидуальной. Развивающий эффект создаёт именно совокупность этих условий, а не любое из них по отдельности, поскольку изоляция одного компонента заметно снижает результативность обучения смысловому чтению.

Здесь уместна оговорка относительно границ предложенной системы. Перечисленные условия носят рамочный характер: их конкретное наполнение зависит от уровня класса, используемого УМК и профессионального опыта учителя. Кроме того, классические возрастные закономерности, описанные Выготским [Выготский, 2005], формулировались в иной образовательной среде, а цифровая повседневность подростка 2020-х годов частично видоизменяет картину чтения; этот фактор требует отдельного изучения, выходящего за рамки работы.

Систематизированные психолого-педагогические условия обозначают внутреннюю границу алгоритма: то, что обязана учитывать любая разработка, претендующая на развивающий эффект у восьмиклассника. Внешняя же граница алгоритма, включающая нормативные требования к результатам

обучения и состояние доступных учебно-методических комплексов для 8 класса, пока остаётся за пределами анализа.

1.4. Нормативные требования и анализ учебно-методических комплексов по английскому языку для 8 класса

Методическое обеспечение смыслового чтения в 8 классе не строится произвольно: оно связано нормативной рамкой федерального уровня и реализуется через действующие учебно-методические комплексы.

Базовым документом остаётся Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Об образовании в Российской Федерации., 2012]. Статья 11 закрепляет ведущую роль федеральных государственных образовательных стандартов при определении обязательных требований к результатам освоения программ основного общего образования. Иностранный язык отнесён к обязательной предметной области, а достижение заявленных результатов рассматривается как критерий реализации школьной программы.

Содержательную основу требований задаёт ФГОС основного общего образования, утверждённый приказом Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 287 [Об утверждении федерального государственного..]. Стандарт разводит результаты на три группы: личностные, метапредметные и предметные. Смысловое чтение, как метапредметный результат, относится к познавательным универсальным учебным действиям. Школьники, окончившие основную школу, должны уметь не только находить в тексте нужную информацию, но и соотносить ее с поставленной учебной целью, а также формулировать собственное понимание прочитанного. Для предмета «Иностранный язык» предметные результаты описывают умение понимать несложные аутентичные тексты разных жанров с выделением главного и детальной информации.

Описание содержания обучения дано в Федеральной рабочей программе основного общего образования по предмету «Иностранный (английский) язык» [Федеральная рабочая программа., 2023]. Программа фиксирует объём

чтения для 8 класса: тексты до 350 слов при ознакомительном чтении и до 250 слов при изучающем. Среди планируемых результатов выделены умения определять тему и главную мысль, устанавливать смысловые связи между частями текста, оценивать достоверность информации.

В педагогике под результатами обучения понимаются конкретные, поддающиеся измерению изменения в знаниях, умениях, установках и способностях учащихся, которые достигаются к концу определенного этапа обучения. В рамках данной работы выделяется две ключевые группы результатов: предметные, непосредственно связанные с навыками чтения на английском языке, и метапредметные, охватывающие познавательные и регулятивные универсальные учебные действия.

Согласно Федеральной рабочей программе, предметные результаты в области смыслового чтения на английском языке для 8 класса, включают три уровня понимания текста: общее представление (ознакомительное чтение), поиск конкретной информации (поисковое/просмотровое чтение) и полное осмысление (изучающее чтение). Для оценки этих результатов в работе используется диагностический тест, который проверяет способность учащихся находить фактическую информацию, определять основную идею и интерпретировать неявные смыслы аутентичных текстов.

Метапредметные результаты представлены познавательными и регулятивными УУД. Познавательные УУД включают: предсказание содержания по заголовку, выделение ключевых идей, организацию информации (например, в виде таблиц или схем), установление причинно-следственных связей и формулирование выводов. Регулятивные УУД охватывают: постановку целей чтения, планирование действий, самоконтроль в процессе чтения и оценку достигнутого результата. Эти навыки отслеживаются с помощью листов педагогического наблюдения.

Освоение стратегий изучающего чтения одновременно развивает и языковые навыки (предметный результат), и познавательные операции анализа и синтеза (метапредметный результат). Именно этот принцип заложен в

разработанном алгоритме, где каждое задание направлено на формирование как конкретного вида чтения, так и соответствующей группы УУД.

Опорным ресурсом для учителя выступает портал «Единое содержание общего образования» [Единое содержание общего...], где размещены федеральные рабочие программы и методические рекомендации, а также конструктор уроков. Портал задаёт единый ориентир для педагогов, работающих с разными УМК. Появление такой базы меняет требования к учебнику: он оценивается и по внутренней целостности, и по согласованности с перечнем планируемых результатов.

На уровне учебников массовая практика 8 класса опирается на три комплекса, включённых в федеральный перечень: «Spotlight» [Ваулина, 2024], «Rainbow English» [Афанасьева, 2023] и «Starlight». У каждого - своя дидактическая логика и своё распределение нагрузки между видами речевой деятельности. Рассмотрим их с точки зрения обеспечения смыслового чтения на аутентичных материалах.

УМК «Spotlight» под редакцией Ю.Е. Ваулиной, Д. Дули, О.Е. Подоляко и В. Эванса построен по модульному принципу: восемь тематических модулей, в каждом есть раздел Reading, страницы Culture Corner и Spotlight on Russia [Ваулина, 2024]. Тексты Culture Corner представляют собой короткие адаптации публицистики и страноведческих источников, что сохраняет элементы аутентичности при упрощённом синтаксисе. Задания к чтению преимущественно проверяют понимание основной информации: true/false, multiple choice, matching. Рубрика Extended Reading предлагает фрагменты художественных произведений и даёт пространство для интерпретационной работы, однако она вынесена за пределы основного модуля.

Линия «Rainbow English» О.В. Афанасьевой, И.В. Михеевой и К.М. Барановой [Афанасьева, 2023] делит учебник на четыре крупных блока; в каждом блоке предусмотрена работа с текстами разной природы: информационными, художественными, справочными. Авторы последовательно вводят задания на поиск конкретной информации и

соотнесение данных между фрагментами – это отвечает просмотровому и поисковому чтению. Упражнения на формулирование выводов и оценку позиции автора встречаются реже. Такая конфигурация обеспечивает первые уровни смыслового чтения, но недостаточно продвигает подростка к интерпретационной работе с текстом.

Серия «Starlight» разрабатывалась для классов с углублённым изучением английского языка и в 8 классе содержит расширенную линию Reading Comprehension. Проведенный анализ показывает, что именно в «Starlight» доля заданий на смысловое чтение выше, чем в параллельных комплексах, а соотношение pre-reading и post-reading упражнений приближается к методически рекомендуемому. Тексты представлены оригинальными фрагментами англоязычной прессы. Вместе с тем повышенная сложность ограничивает применение комплекса в общеобразовательных классах без адаптации.

Сопоставление трёх комплексов удобно представить в сводном виде. Данные таблицы 1 составлены на основе анализа учебников и опубликованных сравнительных исследований.

Критерий	Spotlight 8	Rainbow English 8	Starlight 8
Авторы, издательство	Ю.Е. Ваулина, Д. Дули и др. / Просвещение – Express Publishing	О.В. Афанасьева, И.В. Михеева, К.М. Баранова / Дрофа – Просвещение	К.М. Баранова, Д. Дули и др. / Просвещение – Express Publishing
Структура курса	8 тематических модулей	4 блока (16 Units)	6 Modules
Средний объём текста для чтения	180–280 слов	200–320 слов	300–450 слов
Доля заданий на смысловое чтение в разделе Reading	около 25 %	около 30 %	около 45 %
Преобладающий вид чтения	ознакомительное, просмотровое	поисковое и изучающее	изучающее, критическое

Характер аутентичных материалов	адаптации публицистики, страноведческие тексты	информационные и справочные тексты, фрагменты художественной прозы	оригинальная англоязычная пресса, эссе, литературные эссеистические тексты
Поддержка стратегий смыслового чтения (pre- / while- / post-reading)	фрагментарная, без явного выделения этапов	выборочная, представлена в основных юнитах	системная трёхэтапная работа в каждом модуле
Ориентировочный уровень по CEFR	A2+/B1	A2+	B1 / B1+

Таблица 1 – сравнительный анализ УМК «Spotlight», «Rainbow English», «Starlight» для 8 класса

Данные таблицы 1 свидетельствуют о неоднородном подходе учебных комплексов к обучению смысловому чтению. Разброс доли соответствующих заданий – от четверти в «Spotlight» до почти половины в «Starlight» – отражает разное целеполагание: первый ориентирован на массовую школу, последний адресован классам с углублённым изучением языка. «Rainbow English» занимает промежуточное положение и обеспечивает работу преимущественно с поисковым и изучающим чтением.

Обращает на себя внимание разрыв между нормативными требованиями и фактической представленностью заданий на интерпретацию. Требования ФГОС [Об утверждении федерального государственного..] и рабочей программы [Федеральная рабочая программа.., 2023] предполагают, что восьмиклассник умеет оценивать достоверность информации и выстраивать собственную позицию по прочитанному; однако ни один из трёх УМК не содержит системного тренинга подобных умений в каждом разделе чтения.

Дополнительный аргумент даёт открытый банк заданий ОГЭ [Федеральный институт педагогических..]. Контрольные измерительные материалы по английскому языку включают задания на соотнесение заголовков и текстов, на понимание основной, детальной и запрашиваемой

информации. Такие задания напрямую коррелируют с уровнями смыслового чтения, однако подготовка к ним в действующих УМК распределена неравномерно и часто выносится во внеурочную работу. Этот дисбаланс образует методическую пробел, который можно эффективно закрыть с помощью целевого комплекса аутентичных текстов и упражнений.

Проведённый анализ нормативной базы и трёх действующих УМК показывает: цели, заявленные ФГОС [Об утверждении федерального государственного..] и Федеральной рабочей программой [Федеральная рабочая программа..,2023] и зафиксированные Федеральным законом «Об образовании» [Об образовании в Российской Федерации.., 2012], опережают их реальное воплощение в учебниках 8 класса. Наиболее последовательно в сторону смыслового чтения движется «Starlight», но он адресован для узкой аудитории. Выявленный разрыв служит точкой приложения для разработки алгоритма, который представлен во второй главе данного исследования. Подробные материалы представлены в Приложении А.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ НАВЫКОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ В 8 КЛАССЕ

2.1. Алгоритм формирования навыков смыслового чтения на основе аутентичных текстов

Результаты теоретического анализа позволяют перейти к конструированию алгоритма, способного преодолеть зафиксированный в 1.4 разрыв между целями ФГОС ООО и реальной представленностью заданий на интерпретацию в актуальных УМК для 8 класса. Такой алгоритм должен опираться на трёхэтапную модель работы с текстом и на типологию заданий, отчётливо соотнесённую с планируемыми предметными и метапредметными результатами. Опорой для его разработки служат пособия Н.Д. Гальсковой и Е.Н. Солововой [Гальскова, 2003; Солововой, 2008] и актуальные статьи последних лет [Иванова, 2022].

Предлагаемый алгоритм основан на авторском комплексе аутентичных текстов и упражнений, объединённых логикой pre-reading – while-reading – post-reading. Обращение именно к аутентичным материалам обусловлено двумя пунктами. Во-первых, они обеспечивают контакт восьмиклассника с живым языком, что прямо поддерживает требования коммуникативной компетенции. Во-вторых, их структурно-смысловая неоднородность делает возможной постановку заданий на разные виды смыслового чтения, тогда как адаптированный учебный текст обычно допускает лишь один такой вид.

Трёхэтапная схема получила устойчивую методическую аргументацию в работах ряда исследователей. Ещё Е.Н. Соловова выделяла три основных этапа работы с текстом: дотекстовый, текстовый и послетекстовый, подчёркивая, что их «перестраиваемость» позволяет адаптировать процесс под различные типы текстов и уровень подготовки учащихся [Соловова, 2008].

Каждый из этапов решает самостоятельную дидактическую задачу и одновременно готовит следующий: дотекстовый этап отвечает за активизацию фоновых знаний и прогнозирование содержания; текстовый – за извлечение и

удержание информации; послетекстовый – за её осмысление и интерпретацию, а также за перенос освоенного в новый речевой или учебный контекст. Именно гибкость трёхэтапной модели делает её подходящей основой для авторского алгоритма.

На дотекстовом этапе (pre-reading) центральной задачей является формирование установки на определённый вид смыслового чтения. Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез разводят в своей типологии ознакомительное, просмотровое, поисковое и изучающее чтение, подчёркивая, что каждое требует собственной предварительной настройки внимания [Гальскова, Гез, 2007 с. 214]. Опираясь на эту типологию, в авторском алгоритме дотекстовые задания строятся вокруг трёх фокусов: «посмотреть быстро», «найти конкретное», «прочитать внимательно». Такое разделение позволяет восьмикласснику ещё до начала чтения выбрать адекватную стратегию.

Текстовый этап (while-reading) направлен на удержание смысловой линии при первом и повторном прочтении. Е.Н. Иванова среди эффективных приёмов этого этапа называет маркировку ключевых слов, «инсёрт»-схему и поабзацное формулирование микротем [Иванова, 2022, с. 387]. В алгоритме маркировка и микротемы использованы на каждом уроке опытно-практической работы, а «инсёрт» подключается выборочно – преимущественно на текстах научно-популярного характера, где деление на «новое» и «противоречащее ожиданию» даётся наиболее естественно.

Обобщённая логика взаимодействия трёх этапов, принятая в алгоритме, представлена на рисунке 3.

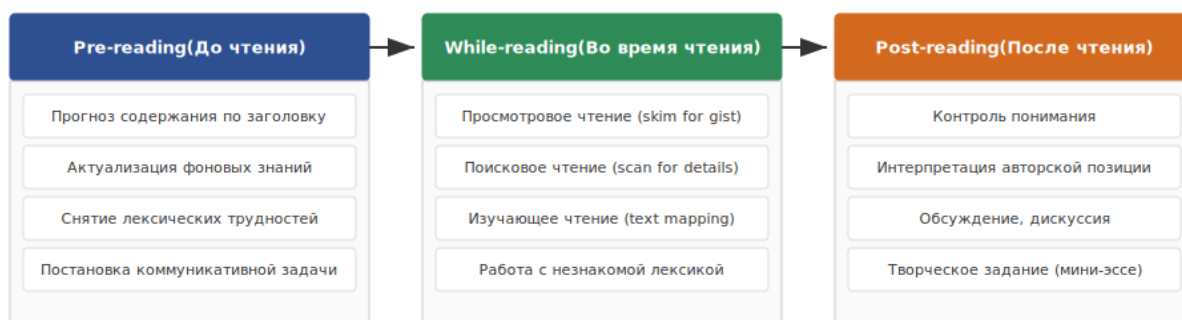


Рисунок 3 – Этапы работы с аутентичным текстом

Как видно из рисунка 3, каждый последующий этап не только продолжает предыдущий, но и возвращает восьмиклассника к поставленной изначально смысловой задаче: прогноз, сделанный до чтения, проверяется в ходе чтения и переосмысливается в послетекстовой рефлексии. Именно такой возвратный ход отличает смысловое чтение от простого декодирования.

Соотнесение конкретных заданий с предметными и метапредметными результатами ФГОС ООО потребовало отдельной аналитической работы. В.А. Карабанова справедливо указывает, что смысловое чтение служит интегрирующим звеном между предметной (иноязычная коммуникативная компетенция) и метапредметной (функциональная грамотность) линиями развития подростка [Карабанова, 2023, с. 68]. Опираясь на этот тезис, в рамках авторского алгоритма каждое задание сопровождается двойной «разметкой»: указывается, какое действие с текстом оно формирует и какое универсальное учебное действие при этом тренируется.

Результаты такой разметки по пяти ключевым типам заданий сведены в таблицу 2.

Этап работы	Вид смыслового чтения	Пример задания (8 класс)	Развиваемые УУД
Pre-reading	Ознакомительное	Прогноз содержания по заголовку и иллюстрациям (Predict from title)	Познават.: выдвижение гипотез; регулят.: целеполагание
Pre-reading	Просмотровое	Беглое знакомство с абзацами, выделение темы текста (Skim for gist)	Познават.: выделение главного; коммуникат.: краткое сообщение
While-reading	Поисковое	Поиск конкретных фактов, имён, дат (Scan for details)	Познават.: поиск информации; регулят.: контроль по образцу
While-reading	Изучающее	Восстановление логики текста, деление на микротемы (Text mapping)	Познават.: структурирование; коммуникат.: перефразирование

Post-reading	Изучающее (рефлексивное)	Интерпретация позиции автора, дискуссия, мини-эссе (Response task)	Познават.: выводы и оценка; коммуникат.: аргументация
--------------	--------------------------	--	---

Таблица 2 – типология заданий по видам смыслового чтения и соотнесение с УУД

Данные таблицы 2 показывают, что каждому из четырёх видов смыслового чтения, выделенных Н.Д. Гальсковой, в алгоритме отведён собственный тип задания и собственный этап урока. Ни один вид не остаётся нереализованным, тогда как в большинстве действующих УМК для 8 класса, по наблюдениям первой главы, преобладают задания поискового и изучающего чтения, а задания на прогнозирование и просмотрное чтение представлены точно.

Обращает на себя внимание симметрия «смысловое действие – универсальное учебное действие». Для каждого задания удалось указать как минимум одно познавательное и одно коммуникативное или регулятивное УУД; тем самым соблюдается требование Примерной рабочей программы, согласно которому формирование метапредметных результатов должно быть «встроено» в предметную деятельность.

Такое соотнесение повышает управляемость урока: учитель получает возможность объяснить восьмикласснику смысл каждого действия и диагностировать не только понимание текста, но и продвижение по метапредметной шкале. Однако предложенная типология не претендует на исчерпывающую полноту - отдельные жанры потребуют её доработки в ходе опытно-практической работы.

Послетекстовый этап (post-reading) занимает в предлагаемом алгоритме особое место. Ю.С. Чернякова и Л.А. Будашкина выделяют три группы приёмов данного этапа: рефлексивные (ответы на открытые вопросы), проективные (продолжение текста или альтернативный финал) и дискуссионные (обсуждение позиции автора) [Чернякова, Будашкина, 2023, с. 49]. В алгоритме рефлексивные приёмы используются на каждом уроке;

проективные и дискуссионные подключаются постепенно – по мере того как восьмиклассники осваивают базовую разметку текста на предыдущих этапах.

Отбор текстов подчинён комплексу критериев, релевантных для использования в 5–9 классах: содержательные (соответствие возрастным интересам и культурологическая ценность), языковые (умеренная лексическая плотность и соответствие уровня владения языком), нормативные и практические. Такой подход коррелирует с современной методикой отбора аутентичных материалов, представленной в исследовании Е.И. Половинкиной [Половинкина, 2026].

Для этапа формирования были отобраны тексты, соответствующие возрастным особенностям 14-15-летних школьников и критериям, разработанным А.С. Скворцовой [Скворцова, 2022, с. 45]. Основными критериями отбора стали:

- Соответствие теме: тексты должны были подходить к модулю "Food & Shopping" УМК "Spotlight 8" и быть интересны восьмиклассникам.
- Культурная значимость: тексты должны были отражать особенности англоязычных стран, связанные с питанием и национальными блюдами.
- Структурная ясность: тексты должны были иметь четкое деление на абзацы, заголовки и логическую структуру.
- Информативность: тексты должны были содержать авторскую точку зрения, оценочные выражения и причинно-следственные связи.
- Доступность языка: доля незнакомых слов не должна была превышать 5-7% (принцип 95/5), а синтаксис должен был быть преимущественно простым.

Поскольку оригинальные тексты из источников BBC Future, Scholastic и BBC Bitesize не полностью соответствовали уровню A2+ – B1, была проведена минимальная адаптация:

- Замена слов: редкие слова были заменены на более употребительные синонимы (например, "repast" на "meal").

- Упрощение предложений: длинные предложения (более 25 слов) были разделены на более короткие.
- Сокращение объема: второстепенные детали были удалены, чтобы объем текста составил 240–310 слов.
- Сохранение смысла: замысел автора, культурный контекст и логика изложения были сохранены.

В итоге были получены минимально адаптированные аутентичные тексты, которые применялись на этапе формирования (Приложение А).

Руководствуясь изложенными выше параметрами, авторский комплекс включил четыре аутентичных текста для формирующих занятий, объединённых общей темой «Food and Shopping» и интегрированных в модуль 2 УМК «Spotlight 8»: «Eating Around the World with Unique Dining Traditions», «What's in a Shopping Basket?», «Dumplings from around the world» и «Supermarket Psychology: How Shops Influence What We Buy» (Приложение А). Для констатирующего и контрольного срезов дополнительно разработаны два диагностических текста аналогичной жанрово-тематической направленности – «School Lunches Around the World» (входная диагностика) и «Breakfast Around the World» (итоговая диагностика) (Приложение Б). Объём каждого текста составляет 240–320 слов, что соответствует норме урока иностранного языка в 8 классе.

Каждый текст сопровождается блоком из 7–10 заданий, распределённых по трём этапам в пропорции приблизительно 2 : 4 : 3. Такое распределение отражает приоритет текстового этапа: именно на нём восьмиклассник наиболее интенсивно работает с языковым материалом. Таким образом, авторский алгоритм опирается на трёхэтапную работу с шестью аутентичными текстами (четыре – для формирующего этапа и два – для диагностических срезов) и на типологию из пяти основных видов заданий, каждое из которых адресовано определённому виду смыслового чтения и одновременно поддерживает конкретные познавательные, регулятивные или коммуникативные УУД. Выстроенный таким образом алгоритм делает

возможной проверку его эффективности в условиях реальной школьной практики, организация и ход которой раскрываются в следующем параграфе.

2.2. Организация и реализация опытно-практической работы

Опытно-практическая работа строилась как квази-эксперимент и включала три последовательных этапа с констатирующим и контрольным срезами, между которыми проводилась формирующая часть. Подобный дизайн даёт возможность отследить сдвиг в развитии смыслового чтения не только по факту «до - после», но и в динамике, поскольку между срезами разворачивается целенаправленная педагогическая работа. Такая логика проверки методик развития читательской компетенции широко представлена в научно-методической литературе: она предполагает диагностику исходного уровня, внедрение педагогических условий и повторное измерение результатов. В настоящей работе эта логика сохранена с уточнениями, которые связаны со спецификой 8 класса и характером аутентичного текстового материала.

Базой исследования выступил 8 класс общеобразовательной школы, обучающийся по единому учебно-методическому комплексу. Выборку составили 12 обучающихся: 8 мальчиков и 4 девочки. К моменту проведения эксперимента их отметки распределялись в диапазоне от «3» до «5», что отражает естественный разброс уровней подготовки в школе.

Констатирующий этап преследовал цель зафиксировать исходный уровень смыслового чтения аутентичных текстов и сопутствующих метапредметных умений. Теоретической основой диагностики послужила система критериев, ориентированная на обучающихся 8 класса, охватывает три вида чтения – просмотровое, поисковое, изучающее – а также три уровня освоения: от узнавания через понимание к интерпретации прочитанного. Чтобы комплексно зафиксировать результаты, был сформирован пакет взаимодополняющих методик. Сводная характеристика инструментария представлена в таблице 3.

Методика	Назначение	Измеряемый показатель	Форма проведения	Время
Диагностический тест на смысловое чтение	Измерение предметных результатов	Уровень понимания основной, детальной и запрашиваемой информации аутентичного текста	Индивидуально, бланковая форма, аутентичный текст объёмом 250–300 слов	40 мин.
Анкета мотивации к чтению на английском языке	Измерение аффективного компонента	Интерес к чтению, уверенность в работе с аутентичными текстами, читательские предпочтения	5-балльная шкала Лайкерта, 18 утверждений	15 мин.
Листы педагогического наблюдения за УУД	Фиксация метапредметных результатов	Познавательные УУД (поиск и смысловая обработка информации) и регулятивные УУД (планирование и самоконтроль)	Наблюдение в ходе уроков, по схеме «наблюдатель – учащийся»	4 × 45 мин.
Анализ продуктов читательской деятельности	Качественный срез интерпретации	Глубина и связность развёрнутых письменных ответов на вопросы по прочитанному тексту	Индивидуально, запись в тетради	20 мин.

Таблица 3 – Диагностический инструментарий

Пакет методик, сведённый в таблице 3, сконструирован с расчётом на три плоскости одновременной диагностики. Тест оценивает собственно предметный результат – способность извлекать из английского текста смыслы разной глубины. Анкета добавляет аффективную составляющую: важно было

также видеть не только то, «что умеет» ученик, но и то, «насколько охотно он читает», поскольку мотивация к чтению на иностранном языке у подростков 8 класса нередко снижается. Листы наблюдения закрывают самую сложную для фиксации область – метапредметные УУД, которые являются процессуальными по природе и проявляются только в деятельности, а не в готовых продуктах.

Нельзя обойти стороной важность применения четвёртого подхода – анализа развёрнутых ответов. Тест с выбором вариантов способен показать формально высокий результат при поверхностном понимании; свободный письменный ответ, напротив, позволяет отличить механическое узнавание от подлинной интерпретации. Принцип триангуляции, предполагает сопоставление данных из независимых источников; соответственно, итоговый вывод по каждому обучающемуся формируется на перекрёстке тестового балла, самооценки в анкете, оценки наблюдателя и качественной характеристики письменного ответа. Подобная схема снижает риск неточностей, почти неизбежных при опоре на единственный инструмент.

Сложность инструментария обусловлена самой природой смыслового чтения. Предметный тест у восьмиклассника проверяет ориентировочно 60–70% реального навыка; оставшаяся часть связана с гибкостью переключения между видами чтения, с самоконтролем по ходу работы и с мотивацией, которая поддерживает длительное удержание внимания на трудном тексте. Ограничься диагностика только тестом, формирующий этап разворачивался бы вслепую: оставалось бы неясным, какая из сторон процесса нуждается в коррекции. Именно поэтому комплексность диагностики была принята не как избыточность, а как условие адекватной оценки.

Формирующий этап включал семь занятий (уроки № 2–8) и был полностью интегрирован в тематическое планирование УМК «Spotlight. 8 класс» в рамках модуля 2 «Food & Shopping». На этих уроках последовательно применялись аутентичные тексты, составившие ядро авторского комплекса (Приложение А): «What's in a Shopping Basket?», «Dumplings», «Supermarket

Psychology: How Shops Influence What We Buy», а также текст «Eating Around the World with Unique Dining Traditions», служивший мостом от учебного материала к аутентичным источникам. Тематика всех материалов касалась еды, покупок и культурных традиций, что обеспечивало накопление лексики и поддерживало мотивацию восьмиклассников. На каждом занятии применялась трёхэтапная модель pre-reading – while-reading – post-reading; задания двигались от узнавания и поиска конкретной информации к интерпретации и построению собственного высказывания. Активно использовались приёмы INSERT, кластер, диаграмма Венна, «толстые и тонкие вопросы», восстановление текста и фишбоун, что целенаправленно развивало как предметные, так и метапредметные умения

Контрольный этап проводился на уроке № 9 и воспроизводил структуру констатирующего: применялись те же четыре методики (диагностический тест, анкета, лист наблюдения, анализ письменных ответов), что обеспечивает прямую сопоставимость данных. Обновлялся только текстовый материал теста – предлагался текст «Breakfast Around the World», аналогичный по жанру и сложности, но не знакомый обучающимся, чтобы исключить эффект запоминания. Интервал между констатирующим и контрольным срезами составил семь занятий (уроки № 2–8). Общая схема исследования представлена на рисунке 4

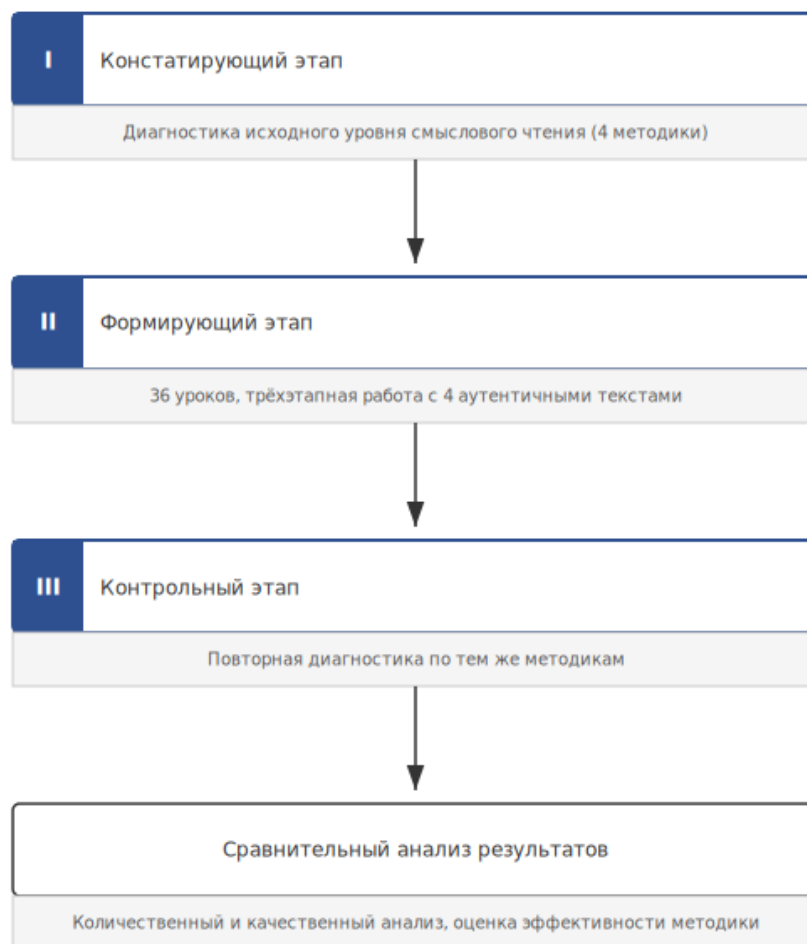


Рисунок 4– *Этапы опытно-практической работы*

Как видно из рисунка 4, три этапа образуют замкнутый цикл: результаты первого среза становятся отправной точкой для содержательных акцентов формирующего этапа, а контрольный срез возвращает работу к тем же инструментам, но уже в обновлённых условиях.

Изложенная выше логика опытно-практической работы потребовала согласования нескольких линий: диагностического инструментария, поэтапной организации эксперимента, этических ограничений и встраивания формирующего воздействия в ритм школьного занятий. Полученный эмпирический массив стал основанием для сравнительного анализа результатов.

2.3. Анализ результатов и оценка эффективности алгоритма формирования навыков смыслового чтения

Опытно-практическая работа дала массив эмпирических данных, сопоставимых по конструкции констатирующего и контрольного срезов. Результаты рассматривались по четырём линиям, заданным диагностическим инструментарием в параграфе 2.2: уровень понимания аутентичного текста, средний балл теста, сформированность познавательных и регулятивных универсальных учебных действий, мотивация к чтению на иностранном языке. Подобная многомерность согласуется с требованием сочетать тестовые и поведенческие показатели при диагностике познавательных УУД подростков на уроках иностранного языка. Именно такая оптика позволяет отделить эффективность алгоритма от случайных колебаний мотивации или утомляемости класса в отдельный учебный день.

Для определения уровня развития познавательных и регулятивных универсальных учебных действий (УУД) применялся лист педагогического наблюдения (Приложение Б). Он содержал 14 показателей, таких как прогнозирование по заголовку, определение главной мысли, установление причинно-следственных связей, перевод данных в таблицу, языковая догадка, разграничение фактов и мнений, постановка целей, планирование, самоконтроль, оценка результатов, устные и письменные высказывания по тексту, аргументация, а также работа в паре или группе. Каждый показатель оценивался по трехбалльной шкале: 0 – отсутствует, 1 – проявляется с помощью учителя, 2 – проявляется самостоятельно и стабильно. Итоговый балл (максимум 28) делился на 7 для получения среднего балла по четырехбалльной шкале. Высокий уровень УУД (20–28 баллов) означал самостоятельное применение стратегий чтения; средний (10–19) – выполнение по образцу; низкий (0–9) – потребность в значительной помощи учителя.

Сводные результаты двух срезов представлены в таблице 4. Уровни понимания текста даны в абсолютных значениях и долях от выборки (12 обучающихся); шкальные показатели приведены как средние по классу;

прирост (Δ) рассчитан как разность контрольного и констатирующего значений в процентных пунктах либо в баллах соответствующей шкалы.

Показатель диагностики	Констатирующий срез	Контрольный срез	Δ (прирост)
Высокий уровень понимания текста, чел. (%)	2 (16,7 %)	4 (33,3 %)	+2 (+16,6 п.п.)
Средний уровень понимания текста, чел. (%)	7 (58,3 %)	6 (50,0 %)	-1 (-8,3 п.п.)
Низкий уровень понимания текста, чел. (%)	3 (25,0 %)	2 (16,7 %)	-1 (-8,3 п.п.)
Средний балл теста смыслового чтения (из 100)	56,8	66,7	+9,9
Познавательные УУД, средний балл (из 4)	2,2	2,7	+0,5
Регулятивные УУД, средний балл (из 4)	1,9	2,5	+0,6
Мотивация к чтению на английском, ср. балл (из 5)	3,3	3,6	+0,3

Таблица 4 – Результаты диагностики уровня смыслового чтения

Распределение восьмиклассников по уровням понимания аутентичного текста изменилось в позитивную сторону. Количество обучающихся с высоким уровнем увеличилось на два человека (с 2 до 4), что соответствует переходу двух учащихся из средней категории в высокую. Ещё один обучающийся переместился с низкого уровня на средний, благодаря чему группа с низким уровнем сократилась с трёх до двух человек. В результате доля школьников, демонстрирующих высокий результат, выросла с 16,7 % до 33,3 %, а доля низкого уровня уменьшилась с 25,0 % до 16,7 %. Центральная, средняя группа сократилась на одного человека, что является естественным следствием описанных переходов. Таким образом, у трёх из двенадцати учащихся зафиксирован реальный качественный сдвиг - переход через границу уровней.

Средний балл диагностического теста повысился с 56,8 до 66,7, то есть на 9,9 балла из ста возможных. Относительный прирост составил около 17,4 % от исходного значения. Для восьмиклассников, работавших с аутентичными текстами в течение всего девяти занятий, это умеренная, но устойчивая положительная динамика: исходный средний балл соответствовал удовлетворительному пониманию преимущественно эксплицитной информации, тогда как итоговый приблизился к нижней границе хорошего уровня, предполагающего частичное понимание имплицитных смыслов.

Более выраженный сдвиг зафиксирован по метапредметным показателям. Средний балл познавательных УУД вырос с 2,2 до 2,7 (прирост 0,5 балла, или 22,7 %), регулятивных – с 1,9 до 2,5 (прирост 0,6 балла, или 31,6 %). Это означает, что на констатирующем этапе большинство учащихся выполняли такие действия как прогнозирование эпизодически и при поддержке учителя (1-1.5 балла из 2, по каждому индикатору), однако на контрольном этапе те же действия стали выполняться преимущественно самостоятельно (1.5-2 балла). Такая динамика подтверждает, что систематическая работа со смысловым чтением на аутентичном материале развивает прежде всего универсальные способы действия с информацией, а не только иноязычные речевые навыки. Мотивационный показатель увеличился скромнее – с 3,3 до 3,6 балла (прирост 0,3 балла, или 9,1 %), что объясняется инерционностью аффективного компонента и коротким периодом воздействия.

Для наглядного сопоставления все четыре линии приведены к единой шкале и отражены на рисунке 5.

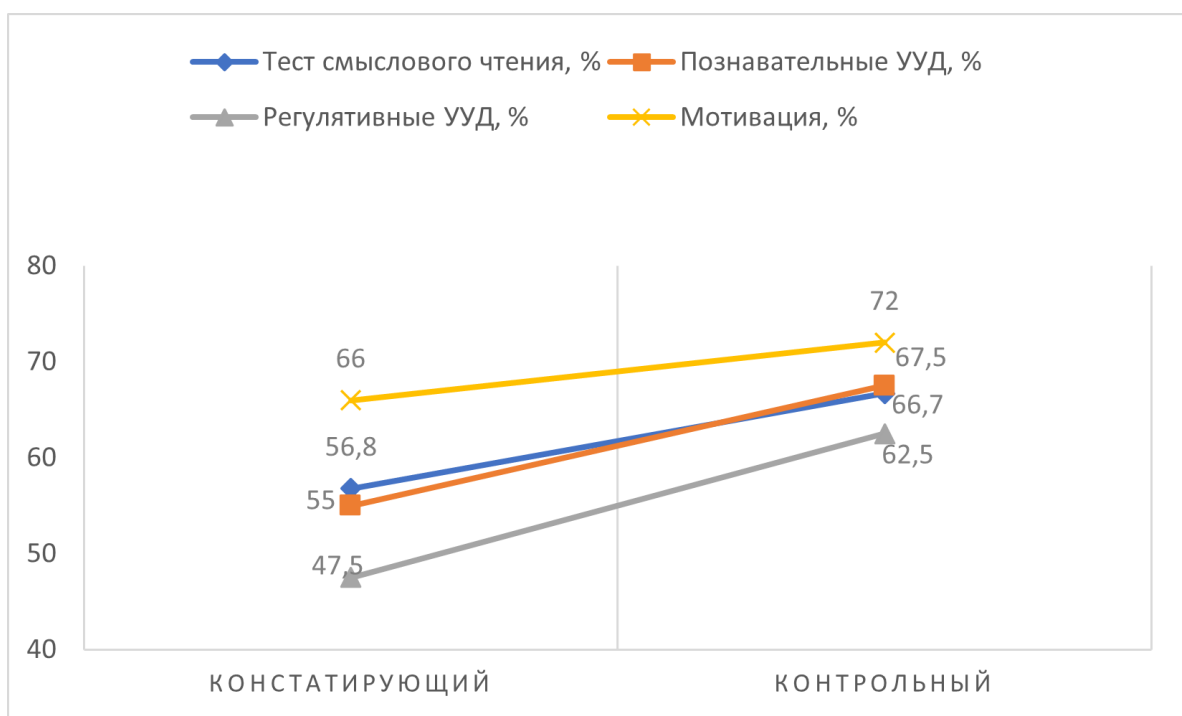


Рисунок 5 – Динамика предметных и метапредметных результатов: констатирующий и контрольный срезы

Как видно из рисунка 5, все линии демонстрируют положительную динамику, однако скорость изменений различна. Наиболее заметно выросли регулятивные и познавательные УУД – те компоненты, которые напрямую тренировались приёмами смыслового чтения (INSERT, диаграмма Венна). Предметный результат обнаруживает более плавный подъём, что согласуется с постепенным накоплением лексико-грамматических средств иноязычной речи. Мотивационная линия растёт медленнее остальных, оставаясь в зоне нейтрально-положительного отношения, что указывает на необходимость более длительного формирующего воздействия для устойчивого изменения отношения к чтению на иностранном языке.

Полученные данные не претендуют на статистически значимый вывод в строгом смысле, так как выборка ограничена двенадцатью обучающимися, а контрольная группа отсутствует. Однако направленность и согласованность изменений по четырём независимым диагностическим линиям делают случайное совпадение маловероятным. Тот факт, что три ученика преодолели границу между уровнями понимания при одновременном повышении

показателей УУД и мотивации, говорит о содержательном, а не случайном характере зафиксированных сдвигов.

Сопоставление результатов констатирующего и контрольного срезов позволяет утверждать, что гипотеза о положительном влиянии алгоритма работы с аутентичными текстами на предметные и метапредметные результаты подтверждается эмпирически. Основным критерием эффективности в условиях малой выборки выступает не столько величина среднего балла, сколько сам факт перехода трёх учащихся через границы уровней, то есть качественное улучшение читательской компетенции, зафиксированное несколькими инструментами одновременно. Сокращение группы с низким уровнем понимания, даже на одного человека, является педагогически значимым результатом, поскольку показывает принципиальную возможность включения ранее отстававших подростков в продуктивное смысловое чтение на английском языке.

Проведённый анализ свидетельствует о применимости и результативности разработанного алгоритма в условиях реального учебного процесса: прирост предметных результатов составил 9,9 балла из ста, метапредметных – 0,5–0,6 балла из четырёх при девяти урочной апробации. Выявленная закономерность – опережающий рост познавательных и регулятивных УУД относительно собственно языкового навыка – задаёт практический ориентир для учителя английского языка: усилия по встраиванию аутентичных текстов возвращаются прежде всего через метапредметный канал. Содержательная интерпретация полученной динамики и её соотнесение с задачами исследования вынесены в заключение работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты, полученные в ходе работы, позволяют сделать несколько ключевых выводов. Работа охватила оба плана темы: теоретический включил определение смыслового чтения, анализ нормативных требований ФГОС ООО и изучение действующих УМК, практический развернулся в авторский алгоритм и его апробацию в 8 классе. Задачи, сформулированные во введении, выполнены последовательно.

Смысловое чтение на уроках иностранного языка определено как управляемый процесс интерпретации иноязычного текста, в котором предметный и метапредметный планы существуют одновременно. Такое понимание отделяет смысловое чтение от механического декодирования и от перевода со словарём, задавая понятийные основания для всей работы.

Охарактеризованы аутентичные тексты и дидактические условия их использования. Показано, что развивающий потенциал такого материала реализуется лишь при согласованном отборе по четырём параметрам: возрастной уместности, тематической близости интересам подростка, языковой сложности в зоне ближайшего развития, жанровом разнообразии. Ошибка хотя бы в одном параметре переводит текст из инструмента смыслового чтения в источник фрустрации восьмиклассника. Эта закономерность получила подтверждение при отборе материалов для опытно-практической работы.

Раскрыты психолого-педагогические условия работы со смысловым чтением у подростков 14–15 лет. Ключевыми оказались три условия: опора на ведущий тип деятельности возраста, поддержка познавательной мотивации, планомерное обучение стратегиям чтения. Именно недооценка этих условий становится типичной причиной формального результата учебной работы с текстом.

Анализ нормативных требований ФГОС ООО и трёх действующих УМК («Spotlight», «Rainbow English», «Starlight») выявил общий дефицит заданий, которые систематически развивают смысловое чтение на аутентичных

материалах. Наиболее последовательное движение в эту сторону демонстрирует «Starlight», однако и его аппарат требует внешнего методического достраивания со стороны учителя. «Spotlight» и «Rainbow English» тяготеют к репродуктивным форматам работы с текстом. Выявленный разрыв между нормативными требованиями и реальным инструментарием учебников послужил основанием для собственной разработки.

Разработанный алгоритм формирования навыков смыслового чтения, построен на трёхэтапной работе с аутентичным текстом; его ядро образуют восемь текстов разных жанров и типологию из пяти видов заданий, каждое из которых адресовано определённому виду смыслового чтения и одновременно поддерживает соответствующие универсальные учебные действия. Алгоритм оформлен как готовый дидактический блок, встраиваемый в тематическое планирование без переделки УМК.

Организация и реализация опытно-практической работы подтвердили применимость алгоритма в условиях массовой школы. Квази-эксперимент продолжался девять занятий и был полностью интегрирован в тематический план 8 класса по УМК «Spotlight 8»; участниками стали 12 обучающихся.

Количественный анализ результатов зафиксировал положительную динамику по всем четырём диагностическим линиям. Средний балл теста навыков смыслового чтения вырос с 56,8 до 66,7 из ста, то есть на 9,9 балла (прирост около 17,4 %). Количество обучающихся с высоким уровнем понимания аутентичного текста увеличилось с двух до четырёх человек, доля низкого уровня сократилась с трёх до двух человек; один учащийся перешёл из низкого уровня в средний. Сформированность познавательных УУД поднялась с 2,2 до 2,7 балла из четырёх (прирост 22,7 %), регулятивных – с 1,9 до 2,5 балла (прирост 31,6 %). Относительный прирост метапредметных показателей опережает сдвиг предметного результата. Мотивация изменилась незначительно (с 3,3 до 3,6 балла), что объясняется коротким периодом эксперимента.

Цель исследования, связанная с теоретическим обоснованием и экспериментальной проверкой алгоритма, считается достигнутой.

Практическая значимость работы определяется готовностью предложенного алгоритма к переносу в реальную практику. Трёхэтапная схема работы с текстом и комплекс из восьми аутентичных материалов для 8 класса, а также диагностический инструментарий могут быть включены в тематическое планирование учителя английского языка без существенной переработки действующего УМК. Материалы приложений используются как рабочий ресурс учителя: комплекс текстов и диагностические методики применимы в любой параллели 8 класса основной школы. Именно такая степень готовности методических материалов определяет прикладную ценность выпускной работы для учителя-практика.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с расширением эмпирической базы. Полученные результаты ограничены выборкой в 12 обучающихся одного класса и отсутствием контрольной группы, что не позволяет переносить выводы на больший массив без дополнительной проверки. Углублённое изучение алгоритма на репрезентативной выборке в нескольких школах разного типа, с добавлением контрольной группы и пролонгированным формирующим этапом, составит предмет последующей работы. Отдельного рассмотрения заслуживает вопрос о переносе трёхэтапной схемы на другие параллели основной школы и о её адаптации для обучающихся с разным стартовым уровнем владения английским языком.

Список использованной литературы

1. Афанасьева О.В., Михеева И.В., Баранова К.М. Английский язык. 8 класс: учебник для общеобразовательных учреждений. М.: Дрофа: Просвещение, 2023. 192 с.
2. Ваулина Ю.Е., Дули Д., Подоляко О.Е., Эванс В. Английский язык. 8 класс: учебник. М.: Express Publishing: Просвещение, 2024. 152 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития ребёнка. М.: Смысл: Эксмо, 2005. 512 с.
4. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. М.: АРКТИ, 2003. 192 с.
5. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 4-е изд., стер. М.: Академия, 2007. 336 с.
6. Давлетукаева А.Ш., Исраилова Л.Ю. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов через использование аутентичных материалов [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2024. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-inoyazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-studentov-cherez-ispolzovanie-autentichnyh-materialov/viewer> (дата обращения: 24.04.2026).
7. Единое содержание общего образования: федеральные рабочие программы и конструктор уроков [Электронный ресурс] // Институт стратегии развития образования: официальный сайт. URL: <https://edsoo.ru> (дата обращения: 04.04.2026).
8. Елисеева Е.С. Учебное пособие «Смысловое чтение на английском языке» для обучающихся 6–8-х классов: методические рекомендации для учителей [Электронный ресурс]. Владимир, 2024. URL: <https://www.gimc.ru/content/uchebnoe-posobie-smyslovoe-chtenie-na-angliyskom-yazyke> (дата обращения: 11.04.2026).
9. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. М.: Логос, 2000. 384 с.

10. Иванова Е.Н. Приёмы смыслового чтения на уроках английского языка в основной школе // Молодой учёный. 2022. № 18 (413). С. 386–388.
11. Карабанова В.А. Формирование функциональной грамотности посредством применения стратегий функционального и смыслового чтения на уроках английского языка в средней школе // Педагогическое мастерство: материалы XLVI Междунар. науч. конф. (г. Казань, март 2023 г.). Казань: Молодой ученый, 2023. С. 37–44. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/483/17838> (дата обращения: 24.04.2026).
12. Кирдей И.Б. Заинтересованность современных школьников чтением в процессе изучения иностранного языка // Московский педагогический журнал. 2024. № 2. С. 64–72.
13. Мильруд Р.П. Теория обучения иностранным языкам. Английский язык: учебник для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2025. 406 с.
14. Научная электронная библиотека «КиберЛенинка» [Электронный ресурс] // КиберЛенинка: официальный сайт. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 24.04.2026).
15. Николаевская М.Ю. Смысловое чтение на уроках английского языка [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 33. С. 52–55. URL: <http://e-koncept.ru/2017/771128.htm> (дата обращения: 16.03.2026).
16. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Параметры аутентичного учебного текста // Иностранные языки в школе. 1999. № 1. С. 11–18.
17. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2023. 460 с.
18. Половинкина Е.И. Критерии отбора аутентичных текстов при обучении английскому языку [Электронный ресурс] // МГПУ-Медиа. 2026. № 86. URL: <https://mgpu-media.ru/issues/issue-86/psikhologo-pedagogicheskie-nauki/krietrii-otbora-autentichnykh-tekstov-v-obuchenii-anglijskomu-yazyku.html> (дата обращения: 27.03.2026).

19. Прокина Л.П. Формирование навыка смыслового чтения у младшего школьника // Молодой учёный. 2023. № 27 (474). С. 277–279.
20. Просвещение. Иностранные языки: научно-методический электронный журнал [Электронный ресурс] // Просвещение: официальный сайт. URL: <https://iyazyki.prosv.ru> (дата обращения: 06.02.2026).
21. Райнициани-Костров Д.А. Когнитивный навигатор на уроке английского: стратегии смыслового чтения для подростков [Электронный ресурс] // Просвещение. Иностранные языки. 2026. 21 апреля. URL: <https://iyazyki.prosv.ru/2026/04/cognitive-navigator-at-english-lessons/> (дата обращения: 22.04.2026).
22. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 15.10.2025) [Электронный ресурс] // СПС «КонсультантПлюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 06.03.2026).
23. Российская Федерация. Министерство просвещения. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ от 31.05.2021 № 287 (ред. от 18.06.2025) [Электронный ресурс] // СПС «КонсультантПлюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/ (дата обращения: 06.02.2026).
24. Сапа А.В. Формирование основ смыслового чтения в рамках реализации ФГОС основного общего образования // Эксперимент и инновации в школе. 2014. № 5. С. 23–34.
25. Скворцова А.С. Специфика использования англоязычных аутентичных текстов в обучении чтению в основной школе // МГПУ-Медиа. 2022. № 40. С. 42–49.
26. Сметанникова Н.Н. Обучение стратегиям чтения в 5–9 классах: как реализовать ФГОС: пособие для учителя. М.: Баласс, 2013. 128 с.

27. Смирнова Е.Ю. Английский язык. 7–8 классы. Смысловое чтение: сборник упражнений: учеб. пособие. М.: Просвещение, 2025. 80 с.
28. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. М.: АСТ: Астрель, 2008. 238 с.
29. Трубицина О.И. Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для вузов / под ред. О.И. Трубициной. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2025. 457 с. (Высшее образование). ISBN 978-5-534-19070-0. URL: <https://urait.ru/bcode/583609> (дата обращения: 12.03.2026).
30. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Иностранный (английский) язык. 5–9 классы: базовый уровень (утв. Минпросвещения России, 2023) [Электронный ресурс] // Институт стратегии развития образования РАО. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/03_frp_anglijskij-yazyk_5-9-klassy-1.pdf (дата обращения: 06.02.2026).
31. Федеральный институт педагогических измерений. Открытый банк заданий ОГЭ. Английский язык [Электронный ресурс] // ФИПИ: официальный сайт. URL: <https://fipi.ru/oge/otkrytyy-bank-zadaniy-oge> (дата обращения: 06.02.2026).
32. Чернякова Ю.С., Будашкина Л.А. Эффективные приёмы обучения смысловому чтению на уроках английского языка на послетекстовом этапе работы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2023. № 6. С. 45–56.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Комплекс аутентичных текстов и упражнений для 8 класса

Тема: «Food Cultures Around the World»

Комплекс включает четыре аутентичных текста, объединённых тематикой «Еда и культура», отобранных с учётом возрастных интересов обучающихся 8 класса и интегрированных в содержание Модуля 2 («Food & Shopping») УМК «Spotlight 8». Каждый текст сопровождается системой заданий трёх этапов: предтекстового (pre-reading), текстового (while-reading) и послетекстового (post-reading). Задания соотнесены с видами смыслового чтения (S – просмотровое, Sc – поисковое, I – изучающее, C – критическое) и группами универсальных учебных действий.

Рекомендации по использованию комплекса

Тексты 1, 2, 3 и 4 применяются на формирующих занятиях (уроки 3, 5, 4 и 7 соответственно согласно плану-графику эксперимента). Каждый текст рассчитан на один урок (45 минут). Предтекстовый этап занимает 5–7 минут, текстовый – 20–25 минут, послетекстовый – 15–20 минут. Проектные и творческие задания (PoR.2–PoR.3) могут выноситься на домашнюю работу. Для оценивания рекомендуется критериальный подход, учитывающий точность понимания (WR-задания), глубину интерпретации (PoR-задания) и коммуникативное качество письменных работ. Минимальный порог овладения – выполнение не менее 60 % заданий текстового этапа каждого текста. Констатирующий и контрольный диагностические тексты вынесены в Приложение Б.

Текст 1. Eating Around the World with Unique Dining Traditions

Уровень: A2+ (CEFR).

Объём: 229 слов (сокращенная версия).

Тематическая соотнесённость: УМК «Spotlight 8», Module 2 «Food & Shopping».

Текст

Eating with the Right Hand in South Asia. In many South Asian countries like India, Pakistan, Bangladesh, and Sri Lanka, eating with your hands is more than a tradition; it's an experience. It carries spiritual and cultural significance. The right hand is clean and good. The left hand is for other things. Mixing rice, curries, and chutneys with fingers is believed to heighten the sensory connection to the meal.

Sharing Food in China. In China, dishes are placed at the center of the table to be shared. Serving others before oneself is a powerful way to express respect. Food in China carries layers of symbolism. Dumplings, shaped like ancient gold money, represent wealth and are essential during at Lunar New Year. It's also common to serve a whole fish at celebrations, as the word for fish (yú) sounds like the word for abundance "more than enough". If you leave some fish on your plate, it means good luck for the future. .

Sweet and Savoury Flavours in Morocco. Moroccan cuisine is a delicate balance of sweet and savoury flavours, often found in dishes like tagine. Eating with your hands is common, and hospitality is very important. Mint tea is a welcoming symbol – the higher it's poured, the more respect is shown. There is also a fun tradition: a guest should say no to tea three times before saying yes.

Система заданий:

1. Pre-reading (PR)

PR.1 Look through the text. Which countries are mentioned in the text?

What do you already know about eating traditions in these countries?

PR.2 Match the words with their definitions. These words will help you understand the text.

Word	Definition
1. tradition	A. the way your body processes food
2. digestion	B. friendly treatment of guests
3. hospitality	C. a belief or custom passed down over time
4. symbolise	D. to represent something

2. While-reading (WR)

WR.1 Scan the text and complete the table.

Country/Region	Eating tradition	What does it symbolise or mean?
South Asia	eat with the right hand	...
China	share food from the centre	...
Morocco	...	hospitality / respect

WR.2 Read the text carefully and answer the questions in 2–3 sentences:

- Why do people in South Asia eat with their right hand (not the left)?
- What do dumplings symbolise in China, and when are they eaten?
- What is unusual about the tea-drinking tradition in Morocco?

WR.3 (5 МИН). Decide if the statements are True (T), False (F) or Not Stated (NS).

1. In South Asia, people believe eating with the left hand brings bad luck.
2. In China, leaving some fish on the plate is a sign of good luck.
3. Moroccan tagine is always a sweet dish.
4. In China, dumplings are only eaten at weddings.

WR.4 Find words or phrases in the text that mean:

- (a) a traditional spicy dish from Morocco, often cooked in a special pot – **t** _____
- (b) what the host does with mint tea from a high place to show respect– **p** _____
- (c) a small, filled piece of dough, eaten at Lunar New Year in China– **d** _____

3. Post-reading (PoR)

PoR.1 Compare the dining traditions of China and Morocco. What is similar? What is different? Write a short paragraph (4–5 sentences). Use the words: *however, but, while, both, also*.

PoR.2 Which of the three dining traditions (South Asia, China or Morocco) seems most interesting to you? Why? Would you like to try it? Write your opinion (3–4 sentences). Use: *I think, because, also*.

PoR.3 Think about a food tradition in your own family or in Russian culture. Write a short text (50–70 words). Describe:

- the name of the tradition / dish
- in what situations it happens
- what people eat and why it is special

Текст 2. What's in a Shopping Basket?

Объём: 324 слов (учебно-адаптированная версия).

Уровень: A2+ – B1 (CEFR).

Тематическая соотнесённость: УМК «Spotlight 8», Module 2c–2d «Food & Shopping», «Eating habits», «Quantifiers».

Текст

What Do People Buy to Eat? A Look at Five Families

What people buy for food tells us a lot about their life and culture. Let's look at five families from different countries and compare their shopping habits.

First, the Madsen family from Greenland. Five people live in a village called Cap Hope. They spend \$277 a week on food, but they also hunt animals like polar bears, walruses and arctic geese for fresh meat. Their favorite foods include polar bear, narwhal skin and seal stew.

The second family comes from Guatemala. The Mendoza family has eight members and spends only \$25 a week on food. Unlike the Madsens, they eat meat less than once a week. Instead, most of their food is fruits and vegetables, such as bananas, passion fruit, avocados and chili peppers. Their traditional dish is turkey stew with sheep soup.

Now let's look at the Al Haggan family from Kuwait. Eight people live in their home. They spend \$221 a week on food, but much of it comes from other countries and is bought at a Western-style market. Their family recipe is chicken biryani with basmati rice.

The Revis family lives in North Carolina, USA. With only four people, they spend the most – \$342 a week. They eat a lot of fast food from McDonald's, Taco Bell and pizza places, as well as spaghetti, potatoes and sesame chicken.

Finally, the Aboubakar family from Sudan is very different. D'jimia is a single mother with five children. They spend just over one dollar a week on food because food costs less there. Most of their meals are a thick porridge made from sorghum. D'jimia also gets food aid at a refugee camp. On some days, there is not enough food, so the family must decide who eats more and who eats less.

These five examples show that what people buy depends not only on money, but also on culture, traditions and lifestyle.

Система заданий

1 Pre-reading (PR)

PR.1. Look at the title and the pictures (if any). What do you think the text is about?

Choose the best option:

- (a) how to save money on food
- (b) what different families eat around the world
- (c) the most expensive food in the world

PR.2. In pairs, discuss:

What does your family usually buy for a week? Name 5–6 products. Do you buy more fresh food or more packaged food?

2 While-reading (WR)

WR.1. Skim the text (read quickly). Match the family with where they live.

Draw lines.

Family	Country
Madsen	Guatemala
Mendoza	Kuwait
Al Haggan	USA
Revis	Sudan
Aboubakar	Greenland

WR.2. Scan the text and complete the table. Write short answers.

Family	Country	Weekly spending (\$)	Main food type (examples)
Madsen	Greenland	277	hunted meat (polar bear, seal)
Mendoza			
Al Haggan			
Revis			
Aboubakar			

WR.3. Read carefully and answer in full sentences.

- (a) What is the traditional dish of the Mendoza family from Guatemala?
- (b) What family recipe does the Al Haggan family from Kuwait have?
- (c) On days when there is not enough food, what difficult decision must the Aboubakar family make in Sudan?

WR.4. Complete the sentences with quantifiers: much, many, a lot of, a little, a few, little

- (a) The Revis family spends _____ money on fast food.
- (b) The Aboubakar family has _____ money for food.
- (c) The Mendoza family eats _____ fruits and vegetables.
- (d) The Madsen family eats _____ fresh meat from hunting.
- (e) The Al Haggan family buys _____ food from other countries.

3 Post-reading (PoR)

PoR.1. Compare two families: the Mendoza family (Guatemala) and the Revis family (USA).

Who has a healthier diet? Why? Write 3–4 sentences.

Use: because, however, but, also.

PoR.2. Imagine your family wants to spend less money on food.

Write 5–6 things you would change. Use ideas from the text.

Example: We would buy fewer processed foods like pizza.

PoR.3. Write a short paragraph (60–80 words):

«What we eat depends on our culture, money and lifestyle.»

Use examples from the text.

Текст 3. Dumplings Around the World

Объём: 313 слов (сокращенная версия).

Уровень: B1 (CEFR).

Тематическая соотнесённость: УМК «Spotlight 8», Module 2a «Food & Cooking», «Ways of cooking».

Текст

Gyoza

Gyoza are dumplings made of a wheat dough wrapper that surrounds a filling of seasoned vegetables, meat or fish. They are a popular dish in Japan, but they travelled there from China where they're known as jiaozi. They are eaten slightly differently depending on the country - they're traditionally boiled in China, whereas in Japan they're fried then steamed in the same pot.

Lots of Japanese soldiers became familiar with jiaozi during World War II when they were stationed in China. When the soldiers returned home to Japan they wanted to recreate jiaozi and so brought recipes back with them, popularising them in the country.

Pelmeni

Pelmeni come from Russia, and are the type of food that every family has their own recipe for.

It's thought the name comes from the Komi area near the Ural mountains and Siberia. In their language, 'pelnyan' means 'dough-ear', which could be a reference to the food's half-circular shape. When the word crossed into Russian, it changed a bit (as most words crossing language barriers do) to 'pelmen', the plural for which is 'pelmeni.'

Traditionally, the filling consists of ground meats such as beef, pork, or lamb, often seasoned with onion, and served with sour cream.

Pierogi

A close cousin of pelmeni, pierogi are believed to have been prepared in Poland since the 13th Century. Pierogis can be sweet or savoury. Cottage cheese and potatoes are common fillings, and sauerkraut pierogi are often eaten at Christmas.

The first written pierogi recipe can't be found until much later; from the Compendium Ferculorum, a book published in 1682 and written by soldier and chef Stanisław Czerniecki. His pierogi were not filled with potatoes as they often are today, but with greens, chopped kidneys, veal fat and seasoned with nutmeg.

They are so important in Poland that there is even a patron saint of pierogi. Saint Hyacinth (Jacek Odrowąż).

Система заданий

1. Pre-reading (PR)

PR.1. What dumplings do you know? Name at least two types (for example, pelmeni, vareniki).

PR.2. The text describes three types of dumplings: gyoza, pelmeni and pierogi. Read the first sentence of each paragraph. What do you expect to learn about them? Write 2 ideas.

2. While-reading (WR)

WR.1. Skim the text and choose the main idea:

- (a) how to cook different dumplings step by step
- (b) the history and features of gyoza, pelmeni and pierogi
- (c) why Russian food is popular in Asia

WR.2. Scan the text and complete the table:

Dumpling	Country / origin	Typical filling	One interesting historical or cultural fact
Gyoza
Pelmeni
Pierogi

WR.3. Read carefully and answer:

- (a) How did gyoza become popular in Japan?
- (b) What does the word “pelmeni” originally mean?
- (c) What special honour do pierogi have in Poland?

WR.4 Find words in the text that mean:

- (a) the thin cover of a dumpling (paragraph 1) – w _____
- (b) a set of instructions for cooking a dish (paragraph 3) – r _____
- (d) not sweet, often salty (paragraph 3) – s _____

3. Post-reading (PoR)

PoR.1. Compare gyoza and pelmeni. What is similar and what is different? (3–4 sentences)

Use: both, however, while.

PoR.2. Now add your own example of a dumpling from another country (for example, manti or ravioli). Compare it with one of the dumplings from the text.

PoR.3. Creative task: Imagine you are creating a new type of dumpling. Describe it (60–80 words):

- name
- country of origin
- ingredients and cooking method
- one special fact about it

Текст 4. Supermarket Psychology: How Shops Influence What We Buy

Объём: 303 слов (сокращённая и учебно-адаптированная версия).

Уровень: B1 (CEFR).

Тематическая соотнесённость: УМК «Spotlight 8», Module 2c–2e «Shopping places», «Buy Nothing Day».

Текст

Every part of the supermarket is designed to make you spend more money and buy more food than you need.

We'll start with the shopping cart. This 1938 invention was designed to let customers make larger purchases more easily

Supermarkets also put basic items like dairy products and bread on the back wall so that you have to go through the whole store to get to them. Most stores make you move from right to left, and the items they most want you to buy are often on the right side of the aisle.

Look at the shelves carefully. . Let's choose some cereal, the major part is placed at the bottom. Healthy cereal is placed at the top. Expensive cereal goes right at eye level.

There is also a special "kid eye level": sugary cereals and colourful snacks are put low down, so children see them and ask their parents.

Warm colors attract people to a store while cool colours inside make you feel calm.

Hear that music? Studies have shown that slow music makes people take their time and spend more money. Loud music makes them move through the store quickly without affecting sales. And classical music leads people to buy more expensive products.

The checkout area is one of the most profitable parts of the store. After waiting a few minutes in line, many people pick up sweets, chocolate, or a magazine they have been looking at.

Finally, store loyalty cards seem like a good deal. They do give you discounts sometimes, but their real purpose is to track your shopping habits and keep you coming back.

So next time you enter a supermarket, remember: making a simple list and sticking to it is still one of the best defences against these clever strategies.

Система заданий

1. Pre-reading (PR)

PR.1. Answer the question: Have you ever bought something in a supermarket that you did not plan to buy? Why did it happen?

PR.2. Match the words with their meanings. These words will help you understand the text.

Word	Definition
1. shopping cart	A) the place where you pay for goods
2. aisle	B) a card that gives discounts and tracks your purchases
3. checkout	C) a metal basket on wheels used for carrying groceries
4. loyalty card	D) a long, narrow space between shelves in a shop
5. eye level	E) the height at which you naturally look

2. While-reading (WR)

WR.1. Read the text about supermarket psychology. While reading, use the INSERT marks on the margins:

- ✓ – I already knew this
- + – this is new to me
- – – I thought differently
- ? – I don't understand / I have a question

After reading, discuss in pairs: Which fact was most surprising? What questions do you have?

WR.2. Scan the text and complete the list of at least four psychological tricks that supermarkets use. Example: 1) making shopping carts large so people buy more.

WR.3. Complete the cause-effect table below. Use the information from the text.

Cause (strategy)	Effect on the customer
Basic items are placed on the back wall	...
Slow music is played	...

Cause (strategy)	Effect on the customer
Sugary cereals are placed at kid eye level	...
Sweets and magazines are at the checkout	...

- WR.4. Decide if the statements are True (T), False (F), or Not Stated (NS):
- The shopping cart was invented to help people buy less. _____
 - Classical music makes customers choose more expensive products. _____
 - All supermarkets use warm colours on the outside. _____
 - Loyalty cards are only used in large cities. _____
 - The author recommends making a shopping list. _____

3. Post-reading (PoR)

PoR.1. Do you think supermarket strategies are fair or manipulative? Give your opinion (3–4 sentences).

Use: I think, however, because.

PoR.2. Write a «Smart Shopper Rules» list (5–6 points) to avoid spending too much money in supermarkets. Use the advice from the text.

PoR.3. Creative task: Imagine you are designing an «honest supermarket» that does NOT influence customers. Describe it (60–80 words).

№ текста	Виды чтения	Предметные результаты	Метапредметные результаты (группы УУД)
1. Unique Dining Traditions Around the World	S, Sc, I, C	Понимание основной и детальной информации, написание сравнительного высказывания	Познавательные (прогнозирование, сравнение, интерпретация), коммуникативные (диалог, аргументация), регулятивные (самоконтроль), личностные (межкультурная компетенция)
2. Shopping Basket	S, Sc, I, C	Употребление лексики по теме «Упаковка», «Quantifiers», классификация продуктов, чтение с извлечением цифровой информации	Познавательные (систематизация, анализ, обобщение), коммуникативные (обсуждение, аргументация), регулятивные (планирование высказывания)
3. Dumplings	S, Sc, I, C	Описание способов приготовления, сравнение культурных феноменов, работа с дефинициями	Познавательные (сравнение, выделение критериев, языковая догадка), регулятивные (контроль), личностные (межкультурная компетенция)
4. Supermarket Psychology	S, Sc, I, C	Владение лексикой «Покупки», понимание причинно-следственных связей в тексте, выражение мнения	Познавательные (причинно-следственный анализ, критическое мышление), регулятивные (самоконтроль), личностные (осознанное потребление)

Таблица А.1 – Соотнесение комплекса текстов с видами смыслового чтения и результатами ФГОС ООО

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Диагностический инструментарий для оценки предметных и метапредметных результатов

Инструментарий применялся на констатирующем (урок №1) и контрольном (урок №9) этапах опытно-практической работы. Состоит из трёх блоков:

- Блок 1 – тесты на смысловое чтение для измерения предметных результатов (отдельные варианты для констатирующего и контрольного срезов);
- Блок 2 – лист педагогического наблюдения за метапредметными универсальными учебными действиями;
- Блок 3 – анкета мотивации к чтению на иностранном языке.

Все задания адаптированы к уровню A2+ – B1 (CEFR) и соотносятся с планируемыми результатами ФГОС ООО для 8 класса по предмету «Иностранный язык (английский)».

**Блок 1. Диагностические тесты на уровень сформированности
смыслового чтения**

1.1. Тест для констатирующего этапа (урок №1)

Текст: School Lunches Around the World

Время выполнения: 35 минут.

Максимальный балл: 24.

Пороги уровней: 0–8 баллов – низкий; 9–16 – средний; 17–24 – высокий.

Инструкция для обучающегося: Прочитайте текст и выполните задания 1–8. Ответы записывайте в бланк. Работа выполняется без словаря.

School Lunches Around the World

What children eat at school differs greatly from country to country. In some places, lunch is seen as just a break; in others, it is almost a lesson in itself. Let us look at three countries.

Japan

In Japan, school lunch is called kyūshoku. Pupils eat in their classrooms, and they take turns serving their classmates. A typical meal consists of rice, grilled fish, miso soup, pickled vegetables, and milk. The menu is designed by nutritionists to ensure it is balanced and nourishing. There are no vending machines, and all students eat the same food. This teaches them to appreciate what they have and to understand the value of healthy eating.

France

French school lunches are famous for their structure and length. The midday break lasts up to two hours. Children are served a starter (such as a green salad), a main course (for example, roast chicken with green beans), a cheese plate, and a dessert (fresh fruit or yogurt). They drink water, and sweets are not part of the meal. The purpose is to educate children to enjoy food slowly and to appreciate different flavours.

Brazil

In Brazil, the school lunch programme is supported by the government. A common

meal includes rice, beans, meat or fish, and vegetables. Fresh fruit juice is often served instead of soft drinks. In many schools, older students help to prepare or serve the food. The main aim is to make sure children receive enough energy to study and grow.

Задание 1 (2 балла).

Choose the most suitable title for the text:

- A) How to Cook School Lunches
- B) School Lunches in Three Countries
- C) Why Japanese Food Is the Best
- D) The History of School Meals

Задание 2 (3 балла).

Find in the text and write down:

- a) The Japanese name for school lunch – _____
- b) The maximum length of the lunch break in France – _____
- c) The drink that is often served in Brazilian schools instead of soft drinks – _____

Задание 3 (4 балла).

Mark the statements as True (T), False (F) or Not Stated (NS):

- 1. Japanese pupils eat lunch in a canteen. _____
- 2. French school lunches can have four courses. _____
- 3. Most Brazilian schools do not offer fruit juice. _____
- 4. All three countries provide lunch at school. _____

Задание 4 (3 балла).

Complete the table:

Country	Main dishes mentioned	Educational goal
Japan
France
Brazil

Задание 5 (3 балла).

Answer the question in 2–3 sentences in English:

Why are French school lunches so long, and what do children learn from them?

Задание 6 (3 балла).

Which of the three lunches would you like to try and why? (2–3 sentences)

Задание 7 (3 балла).

- Find the word in the text that means «питательный»: _____
- Find the word in the text that means «закуска / первое блюдо»? _____
- The word “vending machine” can be translated as “торговый автомат”. What is its role in the text? (1–2 sentences)

Задание 8 (3 балла).

Imagine your school wants to change its cafeteria using one of the countries from the text as a model. Which country’s approach would you recommend? Give two arguments using information from the text.

Ключ и критерии оценивания (констатирующий тест)

№ задания	Правильный ответ / критерии	Вид чтения	Баллы
1	B	S	2
2	a) kuūshoku; b) two hours; c) fresh fruit juice	Sc	3 (по 1 за каждый)
3	1) F; 2) T; 3) F; 4) NS*	I	4 (по 1)
4	Япония: rice, grilled fish, miso soup, pickled vegetables, milk; цель – healthy eating, appreciation. Франция: starter, main course, cheese, dessert; цель – enjoy slowly, appreciate flavours. Бразилия: rice, beans, meat/fish, vegetables; цель – energy to study and grow.	I	3 (по 1 за строку)
5	Приведены ≥ 2 фактов из текста, оформлены связно	I	3
6	Позиция чётко обозначена, приведён аргумент из текста	C	3
7	a) nourishing; b) starter; c) объяснение, что автоматы отсутствуют в Японии, чтобы сохранить здоровый подход	Словарная работа	3 (1+1+1)
8	По 1 баллу за каждый аргумент, опирающийся на текст (макс. 3 балла)	C, обобщение	3

Максимальный балл: 24.

Пороги уровней: 0–8 баллов – низкий; 9–16 – средний; 17–24 – высокий.

1.2. Тест для контрольного этапа (урок №9)

Текст: Breakfast Around the World

Время выполнения: 35 минут.

Максимальный балл: 24.

Пороги уровней: 0–8 – низкий; 9–16 – средний; 17–24 – высокий.

Инструкция для обучающегося: Прочитайте текст и выполните задания 1–8. Ответы записывайте в бланк. Работа выполняется без словаря.

Breakfast Around the World

The first meal of the day looks very different depending on where you live. In some countries, breakfast is a large social event; in others, it is quick and simple. Let us explore three contrasting traditions.

Turkey

A traditional Turkish breakfast is a feast. The table is covered with small plates: white cheese, black olives, fresh tomatoes, cucumbers, honey, butter, and a boiled egg. Fresh bread is always present, and the drink is strong black tea served in small glasses. At weekends, families often spend two or three hours at the breakfast table, talking and enjoying the food. Breakfast in Turkey is about more than just food – it is a time to connect with loved ones.

Vietnam

In Vietnam, breakfast is often a warm, nourishing soup. The most famous dish is pho – a noodle soup with beef or chicken, fresh herbs, lime, and chili. It is sold on nearly every street corner early in the morning. People eat it quickly before work or school, but the taste is rich and satisfying. This hot dish may seem unusual to people who are used to cereal or toast, but in Vietnam, a bowl of soup in the morning is the normal way to start the day.

Colombia

Colombian breakfasts vary from region to region, but a common choice is arepa – a round, flat bread made of corn flour. It can be grilled, baked, or fried, and served with cheese, eggs, or meat. Many people accompany it with hot chocolate or fresh fruit juice. Arepas are simple, but they give enough energy for a long working day.

Задание 1 (2 балла).

Choose the title that best reflects the content of the text:

- A) How to Cook an Arepa
- B) Three Unusual Morning Traditions
- C) Breakfast in Different Cultures
- D) Why Soup Is Healthy

Задание 2 (3 балла).

Find in the text and write down:

- a) What drink do Turkish families drink for breakfast? _____
- b) What is the most famous Vietnamese breakfast called? _____
- c) What are arepas made of? _____

Задание 3 (4 балла). True / False / Not Stated:

- 1. Turkish breakfast is usually eaten alone and quickly. _____
- 2. Pho is a cold dish. _____
- 3. Arepas can be cooked in different ways. _____
- 4. All three countries prefer sweet breakfasts. _____

Задание 4 (3 балла).

Fill in the table:

Country	Main dish / components	Social role
Turkey
Vietnam
Colombia

Задание 5 (3 балла).

Answer the question in 2–3 sentences in English: Why might a tourist be surprised by a Vietnamese breakfast?

Задание 6 (3 балла).

Which of the three breakfasts would you like to try and why? (2–3 sentences)

Задание 7 (3 балла).

a) Which word in the text means “a festive meal” (paragraph about Turkey)?

b) Find the word meaning “filling / hearty” (paragraph about Vietnam).

c) Explain in your own words: “Arepa is a flat bread made of corn flour” – what is “corn flour”?

Задание 8 (3 балла).

If you were opening a café, which of the three types of breakfast would you offer?

Give two arguments using information from the text.

Ключ и критерии оценивания (контрольный тест)

№ задания	Правильный ответ / критерии	Вид чтения	Баллы
1	C	S	2
2	a) strong black tea; b) pho; c) corn flour	Sc	3
3	1) F; 2) F; 3) T; 4) NS	I	4
4	Турция: cheese, olives, vegetables, bread, egg, tea; роль – connection with family. Вьетнам: pho (noodle soup with meat/herbs); роль – quick, energising start. Колумбия: arepa with cheese/eggs/meat, hot chocolate/juice; роль – energy for work.	I	3 (по 1 за строку)
5	Указано, что суп на завтрак непривычен, приведён аргумент из текста	I	3
6	Чётко назван выбор, аргументирован с опорой на текст	C	3
7	a) feast; b) <i>nourishing</i> ; c) кукурузная мука / мука из кукурузы	Словарная работа	3
8	По 1 баллу за аргумент, использующий текст (макс. 3)	C	3

Максимальный балл: 24.

Пороги уровней: 0–8 – низкий; 9–16 – средний; 17–24 – высокий.

Блок 2. Лист педагогического наблюдения за метапредметными УУД

Цель: зафиксировать сформированность познавательных, регулятивных и коммуникативных УУД в процессе работы с аутентичным текстом на уроках английского языка.

Процедура: наблюдение проводится учителем на констатирующем и контрольном уроках (уроки №1 и №9). Лист заполняется отдельно на каждого обучающегося.

Шкала оценки:

0 – признак не проявляется;

1 – проявляется эпизодически, с помощью учителя;

2 – проявляется самостоятельно и устойчиво.

№	Группа УУД	Наблюдаемый признак	Оценка (0–2)
1	Познавательные	Прогнозирует содержание текста по заголовку и иллюстрациям	
2	Познавательные	Выделяет главную мысль абзаца / текста	
3	Познавательные	Устанавливает причинно-следственные связи (например, «почему французские обеды долгие»)	
4	Познавательные	Перерабатывает текстовую информацию в таблицу, схему, список	
5	Познавательные	Определяет значение незнакомого слова по контексту	
6	Познавательные	Отличает факт от мнения, оценивает авторскую позицию	
7	Регулятивные	Формулирует цель работы с текстом («что я должен узнать»)	
8	Регулятивные	Планирует последовательность действий (три этапа чтения)	

9	Регулятивные	Осуществляет самоконтроль (возвращается к тексту для проверки ответа)	
10	Регулятивные	Оценивает результат (соотносит выполненное задание с критериями)	
11	Коммуникативные	Формулирует устный ответ по тексту полным предложением	
12	Коммуникативные	Аргументирует собственную позицию ссылками на текст	
13	Коммуникативные	Участвует в парной / групповой работе, слушает партнёра	
14	Коммуникативные	Создаёт связное письменное высказывание на основе прочитанного	
Итого			макс. 28

Таблица Б.2 – Лист наблюдения за УУД

Интерпретация:

0–9 баллов – низкий уровень сформированности УУД;

10–19 – средний;

20–28 – высокий.

Блок 3. Анкета «Моё чтение на английском языке»

Цель: изучить мотивацию обучающихся 8 класса к чтению на английском языке и выявить читательские предпочтения.

Форма проведения: индивидуальная, анонимная.

Время заполнения: 10–12 минут.

Уважаемый обучающийся! Просим тебя ответить на вопросы анкеты. Ответы будут использованы только в обобщённом виде. Подписываться не нужно. Твоё мнение поможет сделать уроки английского языка интереснее.

Часть I. Общие сведения

1. Возраст: _____
2. Пол: муж / жен / не указываю
3. Сколько лет изучаешь английский язык: ____
4. Отметка по английскому языку за прошлую четверть: 5 / 4 / 3 / 2

Часть II. Оцени утверждения по шкале от 1 до 5

(1 – полностью не согласен; 2 – скорее не согласен; 3 – нейтрально; 4 – скорее согласен; 5 – полностью согласен)

№	Утверждение	1	2	3	4	5
1	Мне интересно читать тексты о еде и культуре других стран					
2	Чтение на английском помогает мне узнавать новое о мире					
3	Я могу понять основной смысл текста, даже если встречаю незнакомые слова					
4	Я легко нахожу в тексте нужную информацию (цифры, названия, имена)					
5	Мне нравится сравнивать традиции разных стран, описанные в тексте					
6	Я умею отличать факт от мнения автора					

7	Я справляюсь с заданиями, где нужно заполнить таблицу по тексту					
8	Я могу написать небольшой текст (3–4 предложения) на основе прочитанного					
9	Мне хватает времени на работу с текстом на уроке					
10	Учитель понятно объясняет, как работать с разными типами текстов					
11	Тексты в учебнике обычно интересные					
12	Я хотел(а) бы читать на английском больше текстов о жизни людей в других странах					

Часть III. Открытые вопросы

13. Что тебе больше всего нравится в работе с текстами на английском языке?

14. Что вызывает наибольшие трудности? _____

15. Какой формат текстов тебе ближе? (отметь нужное)

- рассказы и истории
- статьи о культуре и традициях
- интервью
- блоги
- инструкции и рецепты
- научно-популярные тексты
- другое: _____

16. Какое задание после чтения кажется тебе самым полезным?

- ответить на вопросы
- заполнить таблицу / схему
- обсудить в группе
- написать своё мнение
- создать проект
- другое: _____

Спасибо за ответы!

Обработка анкеты

Подсчитывается средний балл по вопросам 1–12 (общий индекс мотивации). Дополнительно можно выделить две подшкалы:

- интерес к тематике (вопросы 1, 2, 5, 11, 12);
- самооценка читательских умений (вопросы 3, 4, 6, 7, 8).

Интерпретация индекса:

1,0–2,5 – низкая мотивация;

2,6–3,5 – нейтральное отношение;

3,6–5,0 – выраженная положительная мотивация.

Результаты анкетирования сопоставляются с данными теста и листа наблюдения для построения целостной картины и коррекции алгоритма.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Задание 2 Find in the text and write down:

- a) What drink do Turkish families drink for breakfast? black tea
 b) What is the most famous Vietnamese breakfast called? pho
 c) What are arepas made of? corn flour

Задание 3 True / False / Not Stated:

1. Turkish breakfast is usually eaten alone and quickly. F
2. Pho is a cold dish. F
3. Arepas can be cooked in different ways. T
4. All three countries prefer sweet breakfasts. TB

Задание 4 Fill in the table:

Country	Main dish / components	Social role
Turkey	<u>tea cheese druz</u>	...
Vietnam	...	<u>energy</u>
Colombia	<u>egg rice</u>	...

Задание 5 Answer the question in 2-3 sentences in English: Why might a tourist be surprised by a Vietnamese breakfast?
They eat soup for breakfast

Задание 6 Which of the three breakfasts would you like to try and why? (2-3 sentences)

Задание 7 Words from context.

- a) Which word in the text means "a festive meal" (paragraph about Turkey)? fest
- b) Find the word meaning "filling / hearty" (paragraph about Vietnam). heartening
- c) Explain in your own words: "Arepá is a flat bread made of corn flour" – what is "corn flour"? Мука из кукурузы

Задание 8

If you were opening a café, which of the three types of breakfast would you offer? Give two arguments using information from the text.

Уважаемый обучающийся!

Просим тебя ответить на вопросы анкеты. Ответы будут использованы только в обобщённом виде. Подписываться не нужно. Твоё мнение поможет сделать уроки английского языка интереснее.

Часть I. Общие сведения

1. Возраст: 15
2. Пол: муж / жен / не указываю
3. Сколько лет изучаешь английский язык: 7
4. Отметка по английскому языку за прошлую четверть: 5 / 4 (3) / 2

Часть II. Оцени утверждения по шкале от 1 до 5

(1 – полностью не согласен; 2 – скорее не согласен; 3 – нейтрально; 4 – скорее согласен; 5 – полностью согласен)

№	Утверждение	1	2	3	4	5
1	Мне интересно читать тексты о еде и культуре других стран			✓		
2	Чтение на английском помогает мне узнавать новое о мире				✓	
3	Я могу понять основной смысл текста, даже если встречаю незнакомые слова		✓			
4	Я легко нахожу в тексте нужную информацию (цифры, названия, имена)			✓		
5	Мне нравится сравнивать традиции разных стран, описанные в тексте			✓		
6	Я умею отличать факт от мнения автора				✓	
7	Я справляюсь с заданиями, где нужно заполнить таблицу по тексту				✓	
8	Я могу написать небольшой текст (3-4 предложения) на основе прочитанного			✓		
9	Мне хватает времени на работу с текстом на уроке			✓		
10	Учитель понятно объясняет, как работать с разными типами текстов				✓	
11	Тексты в учебнике обычно интересные			✓		
12	Я хотел(а) бы читать на английском больше текстов о жизни людей в других странах			✓		

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Технологическая карта учебного занятия

Учитель: Емельянова Мария Алексеевна	Класс/группа: 8
Тема: supermarket psychology: how shops influence what we buy	Подтема: Shopping habits, psychological tricks in supermarkets
Тип и вид: Комбинированный урок / урок-практикум с элементами проблемного чтения	
Дата: 08.10.2025	
Образовательные ресурсы: Текст «Supermarket Psychology», раздаточный материал с заданиями к тексту, доска, проектор	
Цель: Создание условий для развития навыков изучающего и поискового чтения, активизации лексики по теме «Покупки», формирования критического мышления через анализ маркетинговых уловок супермаркетов.	
Формы обучения: Фронтальная, индивидуальная, парная/групповая	
Метод(ы) обучения: Проблемно-поисковый, практический	
Основные термины и понятия: shopping cart, aisle, checkout, loyalty card, eye level, psychological trick, strategy, manipulate	
<p>Планируемые образовательные результаты:</p> <p>Личностные</p> <ul style="list-style-type: none"> – Формирование осознанного отношения к потребительскому поведению – Развитие способности к рефлексии собственных покупок – Воспитание финансовой грамотности и критического мышления <p>Метапредметные</p> <ul style="list-style-type: none"> – Умение работать с информацией: маркировать, структурировать, интерпретировать (познавательные) – Развитие навыков самоконтроля и рефлексии (регулятивные) – Умение выражать и аргументировать своё мнение в устной и письменной форме (коммуникативные) <p>Предметные</p> <ul style="list-style-type: none"> – Освоение лексики по теме «Shopping places / Supermarket psychology» – Развитие умений чтения с разными стратегиями (просмотровое, поисковое, изучающее) – Формирование навыков понимания причинно-следственных связей в тексте – Развитие умения высказывать и аргументировать своё мнение на основе прочитанного 	
Организационная структура:	

Этап занятия, его цель, время	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся	УУД
1. Организационный этап (2 мин)	Приветствует, проверяет готовность, создаёт	Отвечают на приветствие, занимают места.	Личностные: самоопределение.

	доброжелательный настрой.		Коммуникативные: планирование сотрудничества.
2.Предтекстовый этап – мотивация и актуализация (5 мин)	PR.1 Задаёт вопрос: Have you ever bought something in a supermarket that you did not plan to buy? Why did it happen? Выслушивает 2-3 ответа. PR.2 Переходит к заданию на сопоставление слов и определений (shopping cart, aisle, checkout, loyalty card, eye level). Организует фронтальную проверку.	Отвечают на вопрос, делятся личным опытом. Выполняют сопоставление (индивидуально или в парах). Проверяют по цепочке.	Коммуникативные: устное высказывание, участие в диалоге. Познавательные: языковая догадка, работа с дефинициями.
3. Текстовой этап – первое чтение с маркировкой INSERT (10 мин)	WR.1 Объясняет систему маркировки INSERT: ✓ (знал), + (новое), – (думал иначе), ? (непонятно). Раздаёт текст. Даёт 5-7 минут на чтение и проставление значков на полях. Затем организует парное обсуждение: Which fact was most surprising? What questions do you have?	Читают текст индивидуально, ставят значки на полях. В парах обсуждают самое удивительное и непонятное. Задают вопросы учителю.	Познавательные: самооценка уровня информированности. Регулятивные: рефлексия. Коммуникативные: обсуждение в паре.
4. Текстовой этап – поисковое чтение и фиксация информации (7 мин)	WR.2 Даёт задание: Scan the text and complete the list of at least four psychological tricks. Приводит пример (shopping carts large). Организует проверку: учитель записывает на доске названные учениками приёмы.	Сканируют текст, выписывают в тетрадь 4+ приёмов (полки, музыка, цвета, расположение продуктов, checkout, loyalty cards и т.д.). Зачитывают свои списки.	Познавательные: поиск и фиксация информации, преобразование текста в список.
5. Текстовой этап – причинно-	WR.3 Раздаёт таблицу «Cause – Effect». Просит заполнить	Заполняют таблицу,	Познавательные: причинно-следственный

следственный анализ (8 мин)	пропуски эффектов, используя текст. Проверяет фронтально (один ученик читает причину – другой называет эффект).	озвучивают свои варианты	анализ, структурирование информации.
6. Текстовый этап – контроль понимания (True/False/Not Stated) (5 мин)	WR.4 Раздаёт лист с 5 утверждениями. Даёт 3 минуты на выполнение. Затем организует взаимопроверку (обменяться листами, ответы на доске).	Читают утверждения, отмечают T/F/NS. Проверяют работу соседа по парте, исправляют ошибки.	Познавательные: интерпретация, поиск точной информации. Регулятивные: взаимоконтроль.
7.Послетекстовый этап – развитие критического мышления и письма (6 мин)	PoR.1 Задаёт вопрос: Do you think supermarket strategies are fair or manipulative? Просит высказаться 2-3 учеников (3-4 предложения, используя I think, however, because). PoR.2 (начать в классе, закончить дома) – *Write a «Smart Shopper Rules» list (5-6 points) to avoid spending too much money.	Высказывают своё мнение, аргументируют. Начинают составлять список правил (2-3 пункта устно или черновик).	Познавательные: критическое мышление, аргументация. Коммуникативные: выражение и обоснование своей позиции.
8. Рефлексия и подведение итогов (2 мин)	Задаёт вопросы: What new trick did you learn today? Will you change how you shop? Предлагает оценить урок смайликом/стикером. Объявляет оценки за активную работу.	Отвечают на вопросы, делятся впечатлениями. Выбирают смайлик.	Регулятивные: самооценка. Личностные: осмысление личного опыта.

ОТЗЫВ

на выпускную квалификационную работу

ЕМЕЛЬЯНОВОЙ МАРИИ АЛЕКСЕЕВНЫ

на тему «Развитие предметных и метапредметных результатов в процессе обучения
смысловому чтению в 8 классе»

Направление подготовки 44.03.01 – Педагогическое образование,
направленность (профиль) образовательной программы – Иностранный язык
(английский язык)

Современный урок иностранного языка нацелен на достижение целого ряда результатов, определенных нормативными документами, регулирующими работу учителя в школе. Важную роль среди них занимают результаты метапредметные и предметные, подразумевающие определенные требования к уровню владения изучаемым языком и «надпредметные» навыки, которые формируются в процессе работы над различными видами речевой деятельности, в частности – смысловым чтением, являющимся мощным инструментом, с помощью которого можно расширить не только словарный запас и языковые навыки в целом, но и научить думать и анализировать.

Выпускная квалификационная работа Емельяновой Марии Алексеевны имеет традиционную структуру и состоит из Введения, двух глав, Заключения и списка использованных источников. Текстовая часть работы содержит 45 страниц, список источников насчитывает 35 позиций. Первая, теоретическая глава, характеризуется достаточной ясностью формулировок, логичностью и содержит обзор ключевых понятий исследования, таких как чтение как репродуктивный вид речевой деятельности, аутентичность, смысловое чтение и др. Достоинством данной части работы является обращение к нормативным документам, регламентирующим работу учителя в школе.

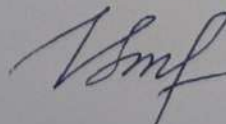
Для реализации практических задач исследования автор выбирает соответствующие природе объекта методы анализа, в результате выводы автора звучат достаточно убедительно и аргументированно. В данной главе работы автор последовательно переходит к самостоятельной методической разработке, представляющей собой описание пошагового алгоритма формирования навыков смыслового чтения при работе с аутентичными текстами.

Автором была проделана большая работа по сбору и обработке фактического материала и изучению теоретической литературы, проведена опытная работа во время педагогических практик в школе. Еще большую практическую ценность работе придают богатые приложения.

В критической части отмечу необходимость внимательного и тщательного отношения к подбору дополнительных к официально утвержденному для внедрения в процесс обучения УМК текстов и их источников.

Выпускная квалификационная работа Емельяновой Марии Алексеевны на тему «Развитие предметных и метапредметных результатов в процессе обучения смысловому чтению в 8 классе» носит заверченный характер, отвечает требованиям к работам подобного рода, может быть допущена к защите, а ее автор заслуживает присвоения искомой степени бакалавра.

Руководитель
канд. филол. наук, доцент
кафедры английской филологии



И.А. Битнер



АНТИПЛАГИАТ
ОБНАРУЖЕНИЕ ЗАИМСТВОВАНИЙ

СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

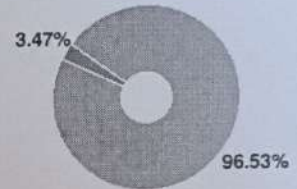
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ
БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
"КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.П.
АСТАФЬЕВА"

ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ ANTIPLAGIAT.VUZ

Автор работы: Емельянова Мария Алексеевна
Самоцитирование
рассчитано для: Емельянова Мария Алексеевна
Название работы: Развитие предметных и метапредметных результатов в процессе обучения смысловому чтению в 8 классе
Тип работы: Выпускная квалификационная работа
Подразделение: кафедра английской филологии

РЕЗУЛЬТАТЫ

СОВПАДЕНИЯ	3.47%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	96.53%
ЦИТИРОВАНИЯ	0%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%
ИИ-КОНТЕНТ	0%



ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 17.05.2026

Структура документа: Проверенные разделы: основная часть с.8-42, титульный лист с.1, содержание с.2, приложение с.51-84, введение с.3-7, выводы с.43-45
Модули поиска: Публикации eLIBRARY (переводы и перефразирование); Коллекция открытых публикаций международных издательств; Публикации РГБ; Переводные заимствования; Профессиональная лексика. Медицина; ИПС Адилет; СМИ России и СНГ; Сводная коллекция ЭБС; Профессиональная лексика. Юриспруденция; Перефразированные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; IEEE; Переводные заимствования по коллекции Гарант: аналитика; Перефразирование по Коллекции открытых публикаций международных издательств; Медицина; Профессиональная лексика. АПК и биотех; Перефразирование по коллекции IEEE; PubMed; Публикации eLIBRARY; Цитирование; Перефразирование по базе публикаций открытого доступа PubMed; Перефразирование по СПС ГАРАНТ; аналитика; Шаблонные фразы; Патенты СССР, РФ,...

Работу проверил: Битнер Ирина Александровна
ФИО проверяющего

Дата подписи: 17.05.2026

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.

СОГЛАСИЕ

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

Я, Емельякова Мария Анисовна
(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:

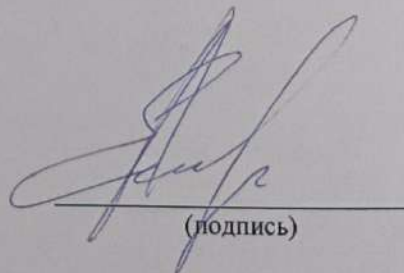
Развитие предметных и метапредметных результатов
в процессе обучения смысловому чтению в 8 классе

(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.

« 04 » мая 2026 г.
(дата)


(подпись)