

RU

Стратегияльный подход к дифференцированному чтению профессионально-ориентированных текстов на английском языке для студентов неязыковых направлений

Дюкарева Д. С., Кондаурова Е. В., Модестова А. Б.

Аннотация. Цель исследования состоит в теоретическом обосновании и разработке методики обучения профессионально-ориентированному чтению на английском языке студентов неязыковых направлений подготовки с позиций стратегияльного подхода, реализуемого на основе принципов дифференциации и межкультурной коммуникации. Уточнена роль стратегияльного подхода как методологической основы организации читательской деятельности обучающихся. Определены основания дифференциации профессионально-ориентированных текстов и заданий: уровень владения иностранным языком, лексическая и синтаксическая сложность, жанровая принадлежность, степень аутентичности и профессиональная направленность. Научная новизна исследования заключается в разработке модифицированной трёхэтапной методики, в которой дотекстовый, текстовый и послетекстовый этапы дополнены культурно ориентированными заданиями и дифференцированными учебными опорами. В результате исследования обосновано, что формирование профессиональной читательской компетенции предполагает овладение обучающимися способами осознанного выбора, применения и контроля стратегий чтения с учётом поставленной цели и особенностей профессионально-ориентированного текста.

EN

A strategic approach to differentiated professionally-oriented English reading for non-language majors

D. S. Diukareva, E. V. Kondaurova, A. B. Modestova

Abstract. The study aims to theoretically substantiate and develop a methodology for teaching professionally-oriented reading in English to non-language majors through a strategic approach implemented on the basis of the principles of differentiation and intercultural communication. The role of the strategic approach as a methodological framework for organizing students' reading activities is clarified. The grounds for differentiating professionally-oriented texts and learning tasks are defined: foreign language proficiency level, lexical and syntactic complexity, genre affiliation, degree of authenticity, and professional focus. The scientific novelty of the study lies in the development of a modified three-stage methodology in which the pre-reading, while-reading, and post-reading stages are supplemented with culturally oriented tasks and differentiated learning scaffolds. The study substantiates that the formation of professional reading competence requires students to master the methods of conscious selection, application, and monitoring of reading strategies, taking into account the established goal and the specific features of the professionally-oriented text.

Введение

В структуре современных методик преподавания иностранных языков для профессиональных целей (ESP) значимое место отводится такому виду речевой деятельности, как чтение профильно-ориентированных текстов. Применительно к студентам, осваивающим неязыковые направления подготовки, навыки извлечения и обработки информации из иноязычных источников профессионального содержания трансформируются из рядовой учебной задачи в одну из базовых составляющих комплекса профессиональных компетенций.

Тем не менее, как обоснованно подчёркивается в работах В. Е. Бутевой (2016) и Г. А. Иванкиной (2016), в действующих образовательных стандартах профессиональная читательская компетенция зачастую фигурирует имплицитным образом – преимущественно как инструментальный для достижения иных образовательных результатов, а не как самостоятельный и подлежащий оценке продукт учебной деятельности. В качестве действенного механизма преодоления указанного диссонанса рассматривается стратегияльный подход, ориентирующий читающего не на пассивную фиксацию сведений, а на осознанное регулирование этапов доступа к информации и её последующей когнитивной переработки (Сметанникова, 2005).

Однако, как показывает анализ практики обучения иностранному языку в неязыковых вузах, студенты в процессе работы с профессиональными текстами часто сталкиваются с трудностями, порождаемыми не только пробелами в языковых знаниях, но и недостаточной сформированностью стратегий чтения, что проявляется в неумении адаптировать способ чтения к жанру и цели, отсутствии навыков выявления культурно-маркированных элементов и т. д. Кроме того, гетерогенность учебных групп по уровню языковой подготовки требует дифференциации текстового материала и заданий, чтобы обеспечить каждому студенту посильную интеллектуальную нагрузку и сохранить профессиональную и культурную значимость содержания. В связи с этим возникает необходимость в разработке и внедрении такой методики обучения чтению профессионально-ориентированных текстов, которая бы способствовала преодолению обозначенных трудностей, используя возможности стратегического подхода.

В настоящем исследовании стратегический подход рассматривается как методологическая основа обучения профессионально ориентированному чтению. Данному подходу соответствуют принципы дифференциации и межкультурной коммуникации, конкретизирующие его реализацию применительно к работе с профессионально ориентированными текстами. Принцип дифференциации предполагает варьирование текстового материала, заданий и учебных опор с учётом уровня языковой подготовки обучающихся, тогда как принцип межкультурной коммуникации определяет направленность работы на выявление и интерпретацию культурно маркированной информации. Практическим инструментом реализации указанных принципов выступает модифицированная трёхэтапная методика, включающая дотекстовый, текстовый и после-текстовый этапы работы с текстом.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- уточнить сущность стратегического подхода к обучению профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке;
- выявить основания уровневой дифференциации текстового материала, значимые для профессионально-ориентированного чтения на иностранном языке (уровень владения языком, лексическая дифференциация, синтаксическая сложность, жанровая принадлежность, степень аутентичности, профессиональная направленность);
- в соответствии с принципом дифференциации разработать и апробировать модифицированную трёхэтапную методику работы с текстом на английском языке, дополненную заданиями культурно-маркированного характера и дифференцированные по уровню подготовки студентов;
- спрогнозировать типичные трудности и сформулировать практические рекомендации по интеграции стратегического подхода и принципа дифференциации в процесс обучения профессионально-ориентированному чтению на английском языке студентов неязыковых направлений подготовки.

Материалом для исследования послужили авторские учебные материалы, использованные в процессе преподавания английского языка студентам-регионоведам (второй курс бакалавриата, направление 41.03.01 «Зарубежное регионоведение»). К исследованию привлекались аутентичные профессионально-ориентированные тексты различных жанров (научные статьи, новостные заметки, официальные документы, аналитические обзоры), а также данные педагогического наблюдения и опыта работы в смешанных по уровню подготовки группах.

Теоретическую базу исследования составляют работы в области стратегического подхода к обучению чтению (Сметанникова, 2005; Корнев, 2025; Бутева, 2016; Борновалова, 2022; Голуб, Медведева, 2022; Сунга-туллина, Мингазова, 2025), теории дифференцированного обучения (Tomlinson, 2003; Головашкина, 2018; Мохова, 2012; Алилуева, 2025; Долженкова, Медведев, Хаусманн-Ушкова, 2023; Grecu, 2023), положения лингвокультурологического подхода (Воробьев, 1997; Тер-Минасова, 2000), а также концепции межкультурной коммуникативной компетенции (Вугам, 2021; Алмазова, 2003; Елизарова, 2005).

Для проведения исследования применяются следующие методы: анализ и систематизация научно-методической литературы по проблеме; моделирование учебного процесса (разработка трёхэтапной методики работы с текстом, включающей дотекстовый, текстовый и послетекстовый этапы с культурно-ориентированными заданиями); метод классификации стратегий чтения и параметров дифференциации текстов; метод описания и сопоставления уровневых вариантов упражнений (с учётом уровней языковой подготовки А2-С1); педагогическое наблюдение и обобщение практического опыта преподавания английского языка в неязыковом вузе.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования разработанных материалов, включая модифицированную трёхэтапную методику работы с текстом и дифференцированные упражнения, в практике преподавания английского языка в неязыковых вузах, при разработке учебно-методических пособий для профессионально-ориентированного обучения, а также в рамках курсов повышения квалификации преподавателей иностранных языков. Предложенные в статье педагогические разработки могут быть адаптированы для студентов других специальностей, чья профессиональная деятельность предполагает работу с иноязычными текстами и межкультурную коммуникацию, что расширяет сферу применения результатов исследования.

Обсуждение и результаты

Стратегический подход к обучению профессионально ориентированному чтению на иностранном языке

В основе стратегического подхода к формированию навыков чтения лежит системное применение когнитивных стратегий, направленных на углублённое осмысление содержания текстовых материалов (Сметанникова, 2005; 2018). Если традиционный подход к обучению чтению трактует его преимущественно как рецептивную деятельность (Стефановская, 2021; Баграмова, Смирнова, Щемелева, 2016), то стратегический

подход, напротив, интерпретирует его как активную интеллектуальную работу субъекта учения. В условиях данной парадигмы понятие «стратегияльный чтец» выходит далеко за рамки простого владения техникой чтения: речь идёт о личности, способной перед началом работы над текстом прояснить для себя целевые установки, подобрать адекватные стратегические приёмы и наметить способы контроля собственного понимания (Сметанникова, 2005). В корпусе научных публикаций дефиниция стратегии чтения обычно формулируется как целенаправленная, регулируемая самим субъектом последовательность практических действий, приводящая к искомому результату (Милованова, 2015; Сыроватская, 2016). Эмпирические исследования свидетельствуют при этом, что для эффективно читающего человека характерно осознанное применение трёх групп стратегий – когнитивных, метакогнитивных и социальных (Милованова, 2015).

В рамках стратегияльного подхода чтение профессионально ориентированных текстов рассматривается не пассивным декодированием, но управляемым, рефлексивным процессом, в котором читатель сознательно выбирает и комбинирует способы работы с текстом в зависимости от цели, жанра и собственного уровня подготовки. Такой подход требует от обучающегося не просто владения отдельными стратегиями, а гибкого переключения между ними, способности оценивать их эффективность и корректировать свои действия по ходу чтения. Как отмечает В. Е. Бутева (2016), ключевым для понимания профессионального текста является умение обучающегося на основе имеющихся знаний и навыков адекватно использовать усвоенные способы и приёмы для постижения смысловой структуры текста, что предполагает владение учебными и коммуникативными стратегиями. Именно это умение, основанное на готовности применять данные стратегии в зависимости от решаемой задачи, и формируется в рамках стратегияльного подхода, акцентированного на осознанном выборе стратегий и рефлексии относительно получаемых результатов. В итоге чтение превращается в осмысленную профессиональную деятельность, в рамках которой каждая стратегия служит инструментом решения конкретной профессионально значимой задачи.

Рассмотрим классификацию стратегий профессионально-ориентированного чтения. В научно-методической литературе представлено несколько типологий (классификаций) стратегий, используемых при обучении чтению (Воробьев, 1997; Иванкина, 2016). В зарубежных исследованиях (O'Malley, Chamot, 1990) традиционно выделяют три крупные группы: когнитивные, метакогнитивные и социальные стратегии. Однако российские авторы зачастую строят классификацию, исходя из типа и функционального назначения читаемого текста, а также из стадий работы с ним (Бутева, 2016; Сыроватская, 2016).

Одной из наиболее детализированных считается классификация, предложенная в работе В. Е. Бутевой (2016) и включающая четыре блока стратегий:

- 1) стратегии планирующего характера (прогнозирование содержания, составление перечня терминов для последующего поиска, выявление ключевых предложений, отделение основной информации от второстепенной);
- 2) стратегии, реализуемые в процессе исполнения (предварительное построение схем и таблиц данных, соотнесение вновь прочитанных сведений с уже известными по теме);
- 3) стратегии контролирующего типа (фиксация опорных слов и резюмирующих предложений, ведение рабочих записей и маргиналий);
- 4) стратегии, направленные на порождение нового текста (репрезентация основных фактов и утверждений, свёртывание содержания в виде резюме, составление аннотации).

Набор конкретных стратегий, используемых читателем, строго индивидуален и обусловлен не только поставленной задачей, особенностями текста и степенью новизны материала, но и личностными характеристиками самого субъекта – его предшествующим опытом, интеллектуальным уровнем, мерой личной вовлечённости в чтение (Сметанникова, 2005). При обращении к текстам профессиональной направленности особую значимость приобретают когнитивные стратегии, поскольку именно они формируют у обучающегося умения ориентироваться в профильных информационных потоках, осуществлять поиск, систематизацию, интерпретацию и последующий обмен профессионально значимой информацией (Бутева, 2016; Сыроватская, 2016).

Далее обратимся к трёхэтапной методике работы с текстом. Наиболее развёрнутое воплощение стратегияльного подхода в практике обучения чтению текстов профессиональной направленности демонстрирует трёхэтапная методика организации работы с текстом, признанная в современной лингводидактике (Иванкина, 2016).

Дотекстовый этап ориентирован на отработку речевых навыков чтения посредством применения учебных стратегий перцепции (восприятия) (Иванкина, 2016). На данной стадии обучающиеся осваивают терминологический аппарат, осуществляют прогнозирование содержания текста, опираясь на заголовок, визуальные компоненты и опорные лексемы, а также формулируют цель и определяют вид чтения. Обращение к заголовку как к инструменту стратегии прогнозирования не только стимулирует познавательный интерес студентов, но и способствует актуализации имеющихся у них профессиональных знаний (Сыроватская, 2016).

Текстовый этап нацелен на совершенствование собственно читательских умений и строится на учебных стратегиях восприятия, предвосхищения (прогнозирования) и смысловой переработки (Иванкина, 2016). Читая текст, студенты задействуют разные когнитивные техники: фиксацию ключевых лексем, построение графических организаторов, ведение записей, отслеживание степени собственного понимания. Указанный этап способствует развитию механизмов вариативности чтения и глубинной обработки смысла (Сметанникова, 2018).

Послетекстовый этап служит задачам проверки и оценки воспринятой информации и реализуется через коммуникативные стратегии (Иванкина, 2016; Харламова, 2018). Студенты продуцируют вторичные текстовые формы (переводы, аннотации, реферативные изложения), участвуют в дискуссиях и интервью, готовят

тезисы и рецензии. Коммуникативные стратегии вкупе с когнитивным осознанием позволяют обучающемуся отрефлексировать, с какой целью он обращался к профессионально ориентированному тексту (Харламова, 2018). Именно через собственную мотивацию студенты приходят к осознанному изучению языка (Бутева, 2016).

Таким образом, методика обеспечивает плавный переход от рецептивных видов деятельности к продуктивным, что приобретает особую значимость в условиях профессионально ориентированного обучения, где чтение выступает базой для формирования устной и письменной профессиональной коммуникации (Харламова, 2018).

Принцип дифференциации в реализации стратегического подхода к обучению профессионально-ориентированному чтению

Одним из принципов реализации стратегического подхода к обучению профессионально ориентированному чтению выступает дифференциация текстового материала, заданий и учебных опор с учётом различий в языковой подготовке и читательских возможностях обучающихся. Учебная группа редко бывает однородной: студенты различаются по уровню языковой подготовки, скорости чтения, объёму профессионального словаря, умению понимать подтекст и готовности выбирать адекватные стратегии. Поэтому профессионально ориентированное чтение требует гибкой системы, соотнесённой с уровнем подготовки и профессиональными интересами студентов (Tomlinson, 2003; Мохова, 2012; Головашкина, 2018). Дифференциация начинается с этапа подбора текстов и должна учитывать несколько оснований.

Уровень владения языком. Для уровня A2-B1 тексты должны быть структурно прозрачными, лексически контролируемыми и связанными со знакомой профессиональной областью. На B2-C1 допустимы аутентичные материалы с авторской позицией, аргументацией и высокой информационной плотностью, требующие интерпретации и критической оценки (COE, 2018). Уровень определяет не только сложность текста, но и набор стратегий, которые студент может применять (от поиска фактов до анализа логики и культурных смыслов).

Лексическая дифференциация. Профессиональные тексты насыщены терминами и устойчивыми сочетаниями. На начальном этапе ключевые понятия должны повторяться и раскрываться в контексте; на продвинутом – значение терминов выводится из контекста, морфологии или профессиональных знаний, что активизирует стратегии смысловой догадки и работы со словарём (Duke, Pearson, 2002).

Синтаксическая сложность. Длинные предложения, пассивные конструкции и причастные обороты могут затруднять понимание. Для слабых групп предпочтительны короткие предложения с явными логическими маркерами; для сильных – сложный синтаксис, требующий восстановления смысловых связей (Kurdi, 2020). Синтаксис напрямую влияет на выбор стратегий: деление текста на смысловые части, поиск опорных слов.

Жанровая принадлежность. В профессиональной сфере востребованы аннотации, статьи, отчёты, инструкции, переписка. Каждый жанр требует особого подхода: просмотровое чтение для аннотации, изучающее – для научной статьи, поисковое – для инструкции. Дифференциация по жанру формирует гибкость читательского поведения и позволяет осознанно выбирать стратегию в зависимости от цели.

Степень аутентичности. Полностью аутентичные тексты ценны реалистичностью, но часто слишком сложны. Используется постепенный переход: от адаптированных материалов к фрагментам аутентичных текстов с опорами (ключевые слова, предварительные вопросы, схема структуры) и, наконец, к полноценным профессиональным публикациям (Tomlinson, 2012). Адаптация не должна искажать профессиональный смысл; опоры помогают управлять стратегиями без упрощения содержания.

Профессиональная направленность. Тексты должны соотноситься с будущей специальностью (Перевёрткина, Золотарёва, 2021): для регионоведов это могут быть материалы о политике, международных отношениях, культуре. Это повышает мотивацию и позволяет применять стратегии в контексте реальных профессиональных задач.

Практическая реализация дифференциации может строиться по нескольким моделям. Первая модель предполагает разные тексты для разных подгрупп. Слабая подгруппа получает более короткий и структурно прозрачный текст, средняя работает с учебно-профессиональным материалом, сильная анализирует аутентичный фрагмент. Преимущество такой модели состоит в точном соответствии уровням подготовки. Недостаток связан с тем, что общее обсуждение становится сложнее, поскольку студенты читают разные материалы.

Вторая модель основана на одном тексте и разных заданиях. Она особенно удобна в смешанной группе. Все студенты работают с одним профессионально ориентированным материалом, но выполняют разные действия. Одни находят фактическую информацию и ключевые термины. Другие определяют структуру текста и смысловые связи. Третьи анализируют позицию автора, культурный контекст и профессиональную значимость содержания. Н. В. Ульянова (2010) связывает обучение профессионально ориентированному иноязычному чтению специальных текстов с системой упражнений, направленной на формирование коммуникативной компетенции в чтении. Поэтому различаться должны не только сами тексты, но и упражнения, через которые организуется их понимание.

Третья модель предполагает постепенное усложнение работы с одним текстом. Сначала обучающиеся прогнозируют содержание по заголовку и ключевым словам. Затем читают текст для общего понимания. После этого переходят к деталям, терминологии, структуре, аргументации и интерпретации. Слабые студенты получают больше опор. Более сильные быстрее переходят к аналитическим заданиям. Такая модель хорошо сочетается со стратегическим подходом, потому что чтение организуется как движение от первичного понимания к более глубокому смысловому анализу.

Особое значение имеет дифференциация опор. Один и тот же текст может быть представлен с разной степенью поддержки. Для части студентов используется словарь ключевых терминов, вопросы перед чтением, деление текста на смысловые блоки, подсказки по логическим маркерам. Для более подготовленных обучающихся количество опор сокращается. Они самостоятельно выделяют термины, определяют структуру, формулируют вопросы и делают выводы.

Дифференциация текстов влияет и на мотивацию. Оптимальным текстом становится тот, который немного превышает текущие возможности студента, но остаётся доступным при использовании стратегии и учебных опор. В этом случае чтение становится не механическим переводом, а решением профессионально значимой задачи. Студент усваивает зарубежный опыт, который может быть полезен ему в будущей деятельности, через английский язык.

Модифицированная трёхэтапная методика обучения профессионально-ориентированному чтению

Практическим инструментом реализации стратегического подхода выступает модифицированная трёхэтапная методика работы с профессионально ориентированным текстом, включающая дотекстовый, текстовый и послетекстовый этапы. В предлагаемой методике принцип дифференциации сочетается с принципом межкультурной коммуникации, что предполагает включение на каждом этапе заданий, направленных на выявление, интерпретацию и комментирование культурно маркированной информации. Классическая трёхэтапная методика, представленная в трудах отечественных исследователей (Бутева, 2016; Сметанникова, 2005; 2018), ориентирована преимущественно на когнитивную обработку текстовой информации. Вместе с тем подготовка студентов, будущая профессиональная деятельность которых предполагает межкультурное взаимодействие, требует дополнения данной методики культурно ориентированными стратегиями и заданиями. Как справедливо отмечает Н. И. Алмазова (2003), формирование вторичной языковой личности специалиста невозможно без одновременного развития лингвистического, культурного и профессионального компонентов. Для студентов, чья профессиональная деятельность неизбежно сопряжена с диалогом культур (например, регионоведы, экономисты, журналисты, военные и др.), ключевым конструктом обучения иностранному языку выступает межкультурная профессиональная коммуникативная компетенция, синтезирующая, по мнению учёных, языковые, дискурсивные и социокультурные навыки (Елизарова, 2005; Вугат, 2021; Schneider, Satar, Lin et al., 2024). Следовательно, стратегии обучения чтению должны быть не только когнитивно-ориентированными, но и культурно-насыщенными, нацеленными на интерпретацию культурного контекста и понимание профессиональных реалий.

В этой связи классическая трёхэтапная методика (дотекстовой – текстовой – послетекстовой работы) нуждается в содержательных дополнениях. Суть этих дополнений – насыщение каждого этапа заданиями, специально ориентированными на выявление, интерпретацию и присвоение культурно-специфических элементов. Речь идёт не о выделении любых ключевых слов, а о целенаправленной работе с лингвокультурами – единицами языка, аккумулирующими культурно-специфическую информацию (Воробьев, 1997). Рассмотрим эти модификации последовательно, сопровождая каждый этап конкретными примерами из практики преподавания английского языка студентам направления подготовки «Зарубежное регионоведение» (регион специализации – «Российская Федерация»), обучающимся на втором курсе Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. Студенты данной специализации не являются гражданами России, поэтому для них погружение в культурный контекст региона выполняет ещё и функцию социокультурной адаптации.

В зависимости от языковой готовности группы, задания варьируются от опоры на визуальные и лексические подсказки до самостоятельного формулирования гипотез о культурных реалиях. Важно также отметить, возможность дифференциации в зависимости от уже имеющихся фоновых знаний и культурного бэкграунда обучающихся.

1. Дотекстовый этап: от прогнозирования содержания к прогнозированию культурного контекста

Традиционная стратегия на этом этапе – предвосхищение содержания по заголовку, иллюстрациям или ключевым словам. Однако в межкультурном аспекте этого недостаточно. Эффективнее использовать приём «культурного антиципирования»: студентам предлагается не просто угадать тему, а спрогнозировать, с какими именно культурными реалиями, стереотипами или концептами они столкнутся.

Пример 1. Перед чтением текста о российской пенсионной системе (“Social Security in the Russian Federation”) студенты получают набор лексем-реалий: *pension point, length of service, retirement age, funded pension, social contribution* с дефинициями. Выполняют задание-обсуждение в парах: “Which of these concepts exist in your country? What seems unusual to you? What, in your opinion, would need to be explained in detail to a foreign reader?”.

Студенты из Китая, стран СНГ и африканских стран сравнивают системы, фиксируют расхождения – и тем самым актуализируют фоновые знания, необходимые для понимания именно российского контекста. Для уровня В1-В2 задание усложняется: студентам предлагается только список терминов без дефиниций; они должны сами сформулировать, что означает каждое понятие, и обсудить, какие из них могут иметь разную интерпретацию в России и в их родной стране.

Пример 2. Перед чтением статьи об отношениях России и БРИКС студентам выдают заголовок и подзаголовки, но также и короткий список культурно-политических маркеров: *multipolarity, de-dollarization, sovereign equality, non-interference*. Задание: “Which of these concepts do you think will be key in the text? Why is it crucial for Russian foreign policy rhetoric?”. Студенты вынуждены не просто догадываться, а апеллировать к уже имеющимся

(пусть и минимальным) знаниям о российской политической культуре. Для студентов более низкого уровня задание дополняется уже готовыми дефинициями и предлагается задание на сопоставление: *"In pairs, match each marker with its brief definition. Then decide which of these concepts will be key in the text and explain why"*.

Пример 3. Более сложный вариант – задание *"Stereotypes and Realia"*. Перед чтением текста о практике деловых подарков в России студентам в зависимости от уровня предлагается: а) прочитать готовые утверждения-стереотипы (например, *"In Russia, everyone gives expensive gifts at business meetings"*) и отметить, согласны ли они с этим, а затем прочитать текст и проверить свои предположения; б) написать самостоятельно 2-3 предположения о том, что, по мнению иностранцев, является «типично русским» в этой сфере (например, что подарки часто воспринимаются как взятка). После этого они читают текст, проверяют свои гипотезы и фиксируют, какие из стереотипов подтвердились, а какие оказались мифом. Это не только повышает мотивацию, но и развивает критическое отношение к культурным обобщениям.

2. Текстовый этап: от выделения ключевых слов к культурно-маркированному комментированию

На этом этапе стандартные стратегии (поиск конкретной информации, определение главной мысли, составление плана) дополняются техниками работы с лингвокультурами. Студенты не просто находят в тексте термины, а ведут «гlossарий культурных реалий», в котором фиксируют не только перевод, но и культурные коннотации. Дифференциация здесь проявляется в степени самостоятельности студентов при работе с культурными комментариями и в глубине анализа.

Пример 1. При чтении текста о полномочиях Конституционного суда РФ (тема *"The Judicial Branch of Russian Power"*) студенты получают таблицу с тремя колонками: 1. Термин на английском. 2. Прямой перевод. 3. Культурный комментарий. Задание: *"Read the text about the powers of the Constitutional Court of the Russian Federation. For each highlighted term, find an explanation of its function in the text and add one additional piece of information that would surprise a foreign reader"*. Например, для лингвокультуры *"Constitutional Court"* студенты могут обозначить тот факт, что Конституционный суд находится в Петербурге, а не в Москве, или что его решения могут отменять региональные законы. Для студентов уровня А2 в таблице уже приведены частично заполненные комментарии, студентам нужно лишь найти в тексте недостающую информацию (например, местоположение суда). Для уровня В1–В2 студенты заполняют таблицу полностью самостоятельно, используя текст и дополнительные источники (например, краткую справку о Конституционном суде). В любом случае студенты сначала работают индивидуально, затем в парах сравнивают свои «гlossарии» и обсуждают, какие реалии показались им наиболее неочевидными: *"Work individually, then compare your 'cultural commentaries' in pairs. Discuss which realities seemed least obvious"*.

Пример 2. Приём «чтение с остановками и комментарием культурного несоответствия». Студентам выдаётся текст о российском трудовом законодательстве (например, о «правиле трёх дней» при увольнении с испытательного срока, о гарантиях для беременных). После каждого смыслового фрагмента задаются вопросы в зависимости от уровня: *"Read the text. After each section of the text, answer these questions: Does this norm correspond to the practice in your country? If not, what is the difference and how would you explain it to a foreigner? Why do you think this norm differs from the analogous one in your country?"*. Студенты не просто пассивно читают, а постоянно сверяют прочитанное с собственным культурным опытом, фиксируя зоны потенциального недопонимания.

Данная стратегия превращает читателя из пассивного реципиента в активного исследователя, критически осмысляющего связь языка и культуры.

3. Послетекстовый этап: от пересказа к межкультурной медиации

На этом этапе традиционные стратегии (резюмирование, ответы на вопросы, дискуссия) обогащаются заданиями на трансформацию текста для другого адресата или на использование прочитанной информации в ролевой игре, моделирующей реальную профессиональную коммуникацию. Тренируется не только умение формулировать высказывания на английском языке, но и выступать в качестве переводчика и медиатора культур. Дифференциация здесь связана с объёмом и сложностью преобразования текста, а также с глубиной требуемой интерпретации.

Пример 1. Упражнение «Перевод с комментарием» (адаптировано из идеи Н. С. Харламовой (2018)). Студент получает фрагмент официального российского документа (например, выдержку из указа о материнском капитале или о льготах для молодых семей).

Задание: *"Translate this fragment into English so that it is understandable to your foreign colleague who is unfamiliar with the Russian social system. Add 2-3 footnotes explaining the key terms: maternal capital, digital certificate, social contract"*. Студенты, не готовые самостоятельно создать сноски, получают список терминов с уже готовым переводом и используют его как памятку при выполнении задания. В классе затем обсуждаются разные варианты перевода и комментариев, и таким образом студенты учатся выбирать наиболее удачные формулировки.

Пример 2. Ролевая игра «Пресс-конференция». После чтения текста о полномочиях Законодательного собрания Санкт-Петербурга группа делится на две части: одни – иностранные журналисты, другие – пресс-секретари Смольного. Журналисты готовят вопросы, опираясь на прочитанное (*"Why is the Constitutional Court located in St. Petersburg, rather than in Moscow?"*, *"What powers of the Governor are specified in the City Charter?"*). Пресс-секретари отвечают, используя изученную лексику и стараясь объяснить специфику работы городского парламента иностранной аудитории. Преподаватель оценивает не только беглость речи, но и умение адаптировать содержание для межкультурного слушателя. Для студентов, испытывающих трудности, преподаватель готовит карточки с уже готовыми вопросами или речевыми клише для ответа, остальные – пробуют сформулировать свои высказывания самостоятельно.

Пример 3. Задание «Две колонки». Студенты читают два коротких текста – один из российского официального источника (например, заявление МИД РФ), другой – из западного СМИ (например, Reuters) – об одном и том же событии (введение санкций, заседание Совета безопасности ООН, визит министра). Задача: составить таблицу, в левой колонке указав факты, которые совпадают, а в правой – различия в трактовках, используемых лингвокультурах и эмоциональных маркерах. Это упражнение – база для будущей работы с разнородными источниками, которая неизбежна в деятельности регионоведа. Студенты высоких уровней могут предложить свой «нейтральный» вариант пересказа события, который был бы понятен и российской, и западной аудитории.

Представленные примеры упражнений построены с учётом уровневой дифференциации, описанной в предыдущем разделе. Один и тот же текст и один и тот же тип задания могут быть адаптированы для студентов с разной языковой подготовкой. Это позволяет в смешанной группе одновременно вовлечь в работу всех обучающихся, не снижая сложности для сильных и не перегружая слабых. Дифференциация реализуется через вариативность опор (словари, дефиниции, шаблоны, готовые вопросы), глубину требуемого анализа и степень самостоятельности студента при интерпретации культурного контекста.

Трудности и методические рекомендации по реализации предложенной методики

Реализация модифицированной трёхэтапной методики предполагает изменение роли преподавателя, который выступает не только организатором и контролёром понимания текста, но и фасилитатором межкультурного взаимодействия. К числу наиболее распространённых трудностей, возникающих у студентов при чтении культурно маркированных профессиональных текстов, относятся неспособность разграничивать нейтральную и оценочно либо идеологически окрашенную лексику, перенос культурных стереотипов на интерпретацию содержания, а также недостаточность фоновых историко-культурных знаний.

Для преодоления указанных трудностей преподавателю рекомендуется: 1) систематически включать задания на выявление и критический анализ культурно-маркированной лексики, помогая студентам отличать нейтральные выражения от идеологически нагруженных; 2) создавать «безопасное пространство» для открытого обсуждения стереотипов, направляя студентов к самостоятельным выводам, а не навязывая готовые интерпретации (Schneider, Satar, Lin et al., 2024); 3) обеспечивать студентов краткими историко-культурными справками (в виде глоссария или сносок) для восполнения пробелов в фоновых знаниях; 4) выстраивать работу с текстом как движение от первичного понимания к критической интерпретации, сочетая когнитивные и коммуникативные стратегии на каждом этапе (Вугам, 2021). Ключевым принципом остаётся развитие у студентов не столько способности запоминать культурные факты, сколько готовности к рефлексии и осознанному применению знаний в профессиональной межкультурной коммуникации.

Заключение

Проведённое исследование позволило уточнить роль стратегического подхода в обучении профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке. Данный подход выступает методологической основой организации читательской деятельности обучающихся и предполагает осознанное определение цели чтения, выбор соответствующих ей способов работы с текстом, контроль понимания и оценку полученного результата. В рамках предлагаемой методики стратегический подход реализуется на основе принципов дифференциации и межкультурной коммуникации, а практическим инструментом их реализации выступает трёхэтапная организация работы с профессионально ориентированным текстом.

Определены основные основания дифференциации текстового материала и заданий: уровень владения иностранным языком, лексическая и синтаксическая сложность, жанровая принадлежность, степень аутентичности и профессиональная направленность текста. Указанные параметры должны рассматриваться комплексно, поскольку трудность профессионального текста определяется не отдельной характеристикой, а их сочетанием. Реализация принципа дифференциации предусматривает варьирование текстов, учебных опор, характера заданий, глубины анализа и степени самостоятельности обучающихся. Таким образом, дифференциация понимается не как формальное распределение материалов по уровням сложности, а как принцип реализации стратегического подхода, позволяющий соотносить способы работы с текстом с языковыми возможностями, читательским опытом и профессиональными потребностями студентов.

Разработанная модифицированная трёхэтапная методика объединяет когнитивную обработку профессионально значимой информации с интерпретацией её культурного содержания. На дотекстовом этапе стратегии прогнозирования и актуализации фоновых знаний дополняются заданиями на выявление предполагаемых культурных реалий, концептов и стереотипов. На текстовом этапе поиск и смысловая переработка информации сочетаются с распознаванием и комментированием лингвокультурем. На послетекстовом этапе понимание прочитанного получает развитие в заданиях на интерпретацию, трансформацию содержания, межкультурную медиацию и моделирование профессиональной коммуникации. Принцип дифференциации реализуется на каждом этапе посредством изменения объёма опор, сложности выполняемых действий и степени самостоятельности студентов.

Целевым результатом применения предлагаемой методики является формирование профессиональной читательской компетенции, проявляющейся в способности извлекать, осмысливать, интерпретировать и использовать информацию профессионально ориентированного иноязычного текста. Её операциональную

основу составляет стратегическая компетенция, обеспечивающая осознанный выбор, применение и контроль стратегий чтения в зависимости от поставленной цели, особенностей текста и возникающих затруднений. Включение культурно ориентированных заданий одновременно способствует развитию межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции, необходимой для понимания, объяснения и передачи профессионально значимой информации представителям другой культуры.

К основным трудностям реализации разработанной методики относятся недостаточность фоновых историко-культурных знаний, перенос стереотипных представлений на интерпретацию содержания, а также неумение разграничивать нейтральную, оценочную и идеологически окрашенную лексику. Для их преодоления преподавателю необходимо систематически организовывать работу с культурно маркированными единицами, обеспечивать студентов лексическими и историко-культурными комментариями, создавать условия для открытого обсуждения различных интерпретаций и выстраивать работу как последовательный переход от первичного понимания текста к его критическому осмыслению и использованию в профессиональной коммуникации.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с экспериментальной проверкой результативности методики, разработкой критериев оценки сформированности профессиональной читательской и стратегической компетенций, а также с созданием учебно-методических материалов для её реализации в очном и цифровом форматах.

Материалы исследования | Research materials

1. COE – Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages. Companion Volume with New Descriptors. 2018. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

Источники | References

1. Алилуева В. В. Дифференцированное обучение английскому языку учеников с разным уровнем языковой подготовки // Мир науки. Педагогика и психология. 2025. Т. 13. № 4.
2. Алмазова Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: дисс. ... д. пед. н. СПб., 2003.
3. Баграмова Н. В., Смирнова Н. В., Щемелева И. Ю. Обучение чтению на иностранном языке в современном университете: теория и практика: монография. СПб.: Златоуст, 2016.
4. Борновалова Н. В. Профессионально-ориентированный текст в системе языковой подготовки преподавателя иностранного языка // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2022. № 3.
5. Бутева В. Е. Использование стратегий профессионально-ориентированного чтения для формирования речевых навыков и умений // Вопросы методики преподавания в вузе: ежегодный сборник. 2016. № 5 (9-2).
6. Бутева В. Е. Подходы к формированию стратегической компетенции при обучении профессионально ориентированному чтению // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2016. № 4.
7. Воробьев В. В. Лингвокультурология: теория и методы. М.: Изд-во Российского университета дружбы народов, 1997.
8. Головашкина М. А. К проблеме индивидуально-дифференцированного подхода в обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 2-2 (80).
9. Голуб Л. Н., Медведева С. А. Профессионально-ориентированное чтение на занятиях иностранного языка // Вопросы современной филологии и проблемы методики обучения языкам: материалы Юбилейной X Международной научно-практической конференции (г. Брянск, 14-16 октября 2022 г.). Брянск: Брянский государственный инженерно-технологический университет, 2022.
10. Долженкова М. И., Медведев Н. В., Хаусманн-Ушкова Н. В. Развитие иноязычной читательской компетенции с помощью гипертекстов // Вестник Тамбовского государственного университета. 2023. № 3. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-3-613-624>
11. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005.
12. Иванкина Г. А. Обучение профессионально ориентированному чтению на иностранном языке в вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2016. № 9 (748).
13. Корнев А. А. Стратегический подход к профессионально-коммуникативной подготовке студентов лингводидактических профилей // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2025. Т. 23. № 4. <https://doi.org/10.55959/LPEJ-25-22>
14. Милованова Л. А. Обучение стратегиям иноязычного чтения // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2015. № 1 (96).
15. Мохова О. Л. Дифференцированное обучение профессионально ориентированному чтению (английский язык, неязыковой вуз): дисс. ... к. пед. н. М., 2012.
16. Перевёрткина М. С., Золотарёва Л. Р. Стратегии профильной дифференциации содержания обучения английскому языку в старшей школе // Rhema. Рема. 2021. № 4. <https://doi.org/10.31862/2500-2953-2021-4-141-159>

17. Сметанникова Н. Н. Стратегический подход к обучению профессионально-специализированному чтению // Высшее образование сегодня. 2018. № 9.
18. Сметанникова Н. Н. Стратегический подход к обучению чтению: монография. М.: Школьная библиотека, 2005.
19. Стефановская Н. А. Эволюция методов изучения чтения как социокультурной практики // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 195. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-244-250>
20. Сунгатуллина З. Ф., Мингазова Ф. К. Диагностика частотности стратегий чтения у студентов неязыковых специальностей // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2025. № 4 (36). <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2025-9-4-490-497>
21. Сыроватская К. С. К вопросу о стратегиях чтения профессионально ориентированных текстов на английском языке // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2016. № 4 (743).
22. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000.
23. Ульянова Н. В. Обучение профессионально ориентированному иноязычному чтению специальных текстов при подготовке военных специалистов (английский язык): дисс. ... к. пед. н. Тула, 2010.
24. Харламова Н. С. От стратегии чтения к стратегии говорения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. № 1 (790).
25. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited. 2nd ed. Bristol: Multilingual Matters, 2021. <https://doi.org/10.21832/9781800410251>
26. Duke N. K., Pearson P. D. Effective Practices for Developing Reading Comprehension // What Research Has to Say About Reading Instruction. 3rd ed. Ed. by A. E. Farstrup, S. J. Samuels. Newark, DE: International Reading Association, Inc., 2002. <https://doi.org/10.1598/0872071774.10>
27. Grecu Y. V. Differentiated Instruction: Curriculum and Resources Provide a Roadmap to Help English Teachers Meet Students' Needs // Teaching and Teacher Education. 2023. Vol. 125. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104064>
28. Kurdi M. Z. Text Complexity Classification Based on Linguistic Information. Application to Intelligent Tutoring of ESL // Journal of Data Mining & Digital Humanities. 2020. No. 1. <https://doi.org/10.46298/jdmdh.6012>
29. O'Malley J. M., Chamot A. U. Learning strategies in second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
30. Schneider S., Satar M., Lin M., Lopez E. Professional intercultural communicative competence in action // Innovation in Language Learning and Teaching. 2024. <https://doi.org/10.1080/17501229.2024.2369783>
31. Tomlinson B. Materials Development for Language Learning and Teaching // Language Teaching. 2012. Vol. 45. Issue 2. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000528>
32. Tomlinson C. A., Brighton C., Hertberg H., Callahan C. M., Moon T. R., Brimijoin K., Conover L. A., Reynolds T. Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature // Journal for the Education of the Gifted. 2003. Vol. 27. No. 2-3. <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>

Информация об авторах | Author information



Дюкарева Дарья Сергеевна¹
 Кондаурова Екатерина Владимировна²
 Модестова Анна Борисовна³

^{1, 2, 3} Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого



Daria Sergeevna Diukareva¹
 Ekaterina Vladimirovna Kondaurova²
 Anna Borisovna Modestova³

^{1, 2, 3} Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

¹ dyukareva_ds@spbstu.ru, ² kondaurova_ev@spbstu.ru, ³ modestova.ab@edu.spbstu.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 20.06.2026; опубликовано online (published online): 12.08.2026.

Ключевые слова (keywords): стратегический подход; дифференцированное обучение; профессионально-ориентированное чтение; трёхэтапная методика работы с текстом; межкультурная коммуникативная компетенция; strategic approach; differentiated instruction; professionally-oriented reading; three-stage text processing methodology; intercultural communicative competence.