УДК 372.881.111.1

Направление статьи: Методика преподавания отдельных предметов

**Сказочные тексты как средство обучения иноязычному чтению**

**в начальной школе. Часть 1**

***Проблема исследования.*** Обучение иностранным языкам в начальной школе нацелено на гармоничное развитие личности ученика. Одним из результативных путей достижения этой цели является чтение и обсуждение иноязычных сказок. Проблема данного исследования связана с поиском способов использования сказочных текстов как эффективного средства развития коммуникативных умений и всех сфер личности младшего школьника.

***Методы исследования.*** Опытно-экспериментальная работа по обучению чтению иноязычных сказочных текстов в условиях начальной школы организована и проведена на базе МБОУ «Гимназия № 46» г. Кирова, Российская Федерация (52 ученика 4 «А» и 4 «Б» классов). Отобраны и организованы иноязычные сказочные тексты, сконструированы комплексы упражнений эмоционально-ценностного характера, направленные на достижение в триединстве предметных, метапредметных и личностных результатов обучения; разработаны критерии и уровни их оценки.

***Результаты исследования.*** В конце опытно-экспериментальной работы отмечен рост предметных результатов обучения иноязычному чтению у 21 % учеников опытной группы и только у 10 % учащихся контрольной группы. По метапредметным результатам данные составляют соответственно 23 % и 16 %, по личностным – 27 % и 8 %. Расчёт G – критерия знаков показал, что по завершении созидательного эксперимента в опытной группе оказалось ≤ : 0 ≤ 5 по предметным и метапредметным и 0 ≤ 6 по личностным результатам. Следовательно, улучшение показателей учащихся опытной группы объясняется не случайными обстоятельствами, а проведением опытного обучения.

***Выводы.*** Теоретическое обоснование и апробация в учебном процессе начальной школы иноязычных сказочных текстов, а также комплекса упражнений эмоционально-ценностного характера по обучению чтению позволяют сделать предположение, что сказки являются эффективным средством гармоничного развития личности младшего школьника.

**Ключевые слова:** начальная школа, иноязычное чтение, сказочный текст, типология текстов, эмоционально-ценностные упражнения.

Текст 1-й части статьи содержит разделы: «Введение», «Материалы и методы».

**Fairy-tale texts as a means of teaching foreign- language reading**

**in primary school. Part 1**

***The problem for the research.*** Teaching foreign languages in primary school is aimed at a harmonious development of a pupil’s personality. One of fruitful ways to achieve this goal is reading and discussing foreign-language fairy-tales. The problem of this study is related to the search for methods of using fairy-tale texts as an effective means of developing communicative skills and all spheres of a younger student’s personality.

***Methods of investigation.*** Experimental work on teaching reading of foreign-language fairy-tale texts in primary school was organized and conducted on the basis of Gymnasium No. 46 in Kirov, Russian Federation (52 pupils of grades 4 “A” and 4 “B”). Foreign-language fairy-tale texts are selected and organized, sets of exercises of an emotional and value character are constructed, aimed at achieving subject, meta-subject and personal learning results in a trinity; criteria and levels of their assessment are developed.

***The findings of the study.*** At the end of the experimental work, an increase in the subject results of teaching foreign-language reading was noted in 21 % of pupils of the experimental group and only in 10% of students of the control group. According to meta-subject results, the data are 23 % and 16 %, respectively, and 27 % and 8 % for personal results. The calculation of the G-criterion of signs shows that at the end of the creative experiment in the experimental group ≤ (0 ≤ 5) for subject and meta-subject and 0 ≤ 6 for personal results. Consequently, the improvement in the performance of the experimental group students is not due to accidental circumstances, but to the conduct of experiential teaching.

***Conclusions.*** The theoretical justification and approbation of foreign fairy-tale texts in the educational process of primary school, as well as a set of exercises of an emotional and value nature for teaching reading, make it possible to assume that fairy tales are an effective means of a harmonious development of the personality of a younger student’s personality.

**Keywords:** primary school, foreign-language reading, a fairy-tale text, a typology of texts, emotional and value exercises.

Текст 1-й части статьи содержит разделы: «Введение», «Материалы и методы».

**Fairy-tale texts as a means of teaching foreign- language reading**

**in primary school. Part 1**

***The problem for the research.*** Teaching foreign languages in primary school is aimed at a harmonious development of a pupil’s personality. One of fruitful ways to achieve this goal is reading and discussing foreign-language fairy-tales. The problem of this study is related to the search for methods of using fairy-tale texts as an effective means of developing communicative skills and all spheres of a younger student’s personality.

***Methods of investigation.*** Experimental work on teaching reading of foreign-language fairy-tale texts in primary school was organized and conducted on the basis of Gymnasium No. 46 in Kirov, Russian Federation (52 pupils of grades 4 “A” and 4 “B”). Foreign-language fairy-tale texts are selected and organized, sets of exercises of an emotional and value character are constructed, aimed at achieving subject, meta-subject and personal learning results in a trinity; criteria and levels of their assessment are developed.

***The findings of the study.*** At the end of the experimental work, an increase in the subject results of teaching foreign-language reading was noted in 21 % of pupils of the experimental group and only in 10% of students of the control group. According to meta-subject results, the data are 23 % and 16 %, respectively, and 27 % and 8 % for personal results. The calculation of the G-criterion of signs shows that at the end of the creative experiment in the experimental group ≤ (0 ≤ 5) for subject and meta-subject and 0 ≤ 6 for personal results. Consequently, the improvement in the performance of the experimental group students is not due to accidental circumstances, but to the conduct of experiential teaching.

***Conclusions.*** The article contains a theoretical justification and approbation of foreign-language fairy-tale texts and a set of exercises of an emotional and value character for teaching reading to younger students. It is proved that fairy-tale texts are an effective means of a harmonious development of a student’s personality.

**Keywords:** primary school, foreign-language reading, a fairy-tale text, a typology of texts, emotional and value exercises.

**Введение**

Процесс реструктуризации системы российского образования, декларирующий приоритет ценностей гуманистического характера, направлен на рост доступности, повышение качества и эффективности образования. Поэтому российская общеобразовательная школа XXI в. активно участвует в программе ЮНЕСКО «Образование для всех» [1]. Реализация данной программы касается деятельности начальной школы[[1]](#footnote-1). Используемый для обозначения первой ступени школьного образования термин «начальное» подчеркивает его первоначальную основополагающую значимость, определяющую установки на всю дальнейшую жизнь человека. Данная ступень является базовой в условиях общеобразовательной школы. Обучение в начальных классах не только создаёт образовательный фундамент населения страны, но и вносит существенный вклад в достижения всей системы просвещения. Это основа развития самобытной национальной культуры и важный фактор становления подрастающей личности, обязательный «паспорт», который позволяет определить дальнейшую траекторию становления личности учащегося.

Уникальность начальной школы базируется на её значимости в психическом развитии ученика, существенном влиянии на его интеллектуальную, эмоционально-ценностную и волевую сферы. Политика государства в области общего начального образования подчёркивает приоритеты духовно-нравственного воспитания, а также личностного, культурного, речевого и познавательного роста младшего школьника. В контексте интеграции юных граждан в образовательное сообщество с начальной школой не может сравниться никакой другой просветительский институт. Неслучайно вопросы, связанные с обучением и воспитанием младших школьников, неустанно привлекают внимание не только специалистов в области народного образования, но и широкой общественности. Что касается трудов исследователей проблем развития начальной школы, С. А. Котова с соавторами занимаются изучением историко-просветительных и социально-культурных аспектов её деятельности [1]. З. Н. Никитенко научно обосновала и продолжает разрабатывать методическую систему овладения иностранным языком в условиях начального иноязычного образования, нацеленную на становление личности младшего школьника и формирование его способности к иноязычному общению [2]. А. В. Акопян обосновывает значимость фонологических знаний младших школьников при обучении их технике чтения на иностранном языке [3]. Наконец, Р. Кадрия и З. Гаши Шатри подчёркивают ключевую роль самостоятельной работы и критического мышления в развитии личности учащихся начальной школы [4] и т. д.

Однако дети приходят в 1-й класс с разным уровнем подготовленности к обучению, неравноценным жизненным опытом, а также уровнем эмоционально-ценностного и волевого развития. Вот почему именно на данной ступени государству так важно сделать образование и его важнейшую составляющую – обучение – не только доступным, но и качественным, а также эффективным. Именно начальная школа призвана в первую очередь «впитывать» и воплощать на практике передовые идеи развития демократии, гуманизма, посильности, преемственности, дифференциации и индивидуализации, эмоционально-ценностной направленности обучения [1, c. 5–6]. Важную роль в реализации этих идей играет изучение на младшей ступени иностранного языка. Согласно требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), оно нацелено на развитие коммуникативных умений младшего школьника с учётом его речевых способностей и интересов; интеллектуальных процессов, памяти и воображения, ценностных ориентаций, эмоционально-волевой сферы [5, с. 14].

В связи с изложенным эффективным средством обучения иноязычному чтению в начальной школе является ***сказка*** – один из жанров устного народного творчества (фольклора) либо художественной литературы; прозаическое либо (реже) поэтическое эпическое произведение с фантастическим, геройским или житейским сюжетом [6]. Сказочные тексты появляются в младших классах на основном этапе обучения иноязычному чтению[[2]](#footnote-2). В соответствии с программными требованиями, это обучение чтению про себя и пониманию простых в языковом отношении текстов, в которых содержится незнакомая лексика, с целью нахождения требующейся информации (имени героя, места совершения действия и т. п.) [5, с. 15]. З. Н. Никитенко указывает, что значительную роль в коммуникативно-когнитивном и духовно-нравственном развитии школьников при этом играет текстовый материал, в котором «представлены признаки иной языковой общности». В нём содержатся факты культуры, знакомясь с которыми ученики «приобщаются на самом элементарном уровне к лингвокультурным характеристикам … иной этнокультурной общности». Отслеживая и сопоставляя их, школьники «лучше осознают родную культуру» [2, с. 38].

Изучение вопросов теории и практики использования сказочных текстов как средства обучения иноязычному чтению в начальной школе позволило нам выявить *противоречие*между потенциальными возможностями сказки как эффективного средства гармоничного развития личности младшего школьника: его коммуникативных умений в области чтения, эмоционально-ценностной и волевой сфер и отсутствием методик использования сказочных текстов в обучении письменному рецептивному виду иноязычной речевой деятельности в начальной школе.

Данные методики помогают реализовать на уроке *аксиологический подход,* обеспечивая ценностную направленность обучения, формирование нравственно-эстетических взглядов школьников, расширение их знаний о социокультурных реалиях, жизни носителей различных языков и культур, в том числе в сравнении с родной. Сказанное предполагает «выход» на личностные позиции учащихся, их ценностные ориентации, мотивы, интересы и потребности.

Поиск способов разрешения заявленного противоречия позволил сформулировать *проблему* исследования: каковы пути использования сказочных текстов как средства гармоничного развития личности младшего школьника: его коммуникативных умений в области чтения, эмоционально-ценностной и волевой сфер?

*Цель* статьи: теоретическое обоснование и апробация иноязычных сказочных текстов и комплекса упражнений эмоционально-ценностного характера по обучению чтению в условиях начальной школы. Достижение поставленной цели предполагает решение ряда *задач:*

1) представить индивидуально-типологические особенности младших школьников, влияющие на успешность овладения ими иноязычным чтением;

2) охарактеризовать особенности обучения чтению про себя на младшей ступени в общеобразовательной школе, в том числе в действующих УМК;

3) описать сказку как единицу содержания обучения иноязычному чтению;

4) осуществить опытно-экспериментальную работу по обучению младших школьников чтению иноязычных сказочных текстов.

**Материалы и методы**

*Объект исследования:*процесс обучения иноязычному чтению в начальной школе.

*Предмет исследования:*процесс обучения иноязычному чтению на материалах сказочных текстов в начальной школе.

Ведущий *подход:* ***аксиологический,*** который предполагает, что цели-результаты, содержание и деятельностный компонент обучения должны включать аксиологические аспекты. М. Н. Ветчинова относит к ним [7, с. 5]:

1) ценности-отношения, которые определяют важность речевых контактов субъектов иноязычного общения (учителя и учеников);

2) ценности-знания (в области культурологии, страноведения и лингвострановедения). Сам иностранный язык рассматривается как явление культуры и эффективное средство её создания, развития, сохранения во времени и в пространстве;

3) сам процесс «постижения культуры», в нашем случае – прежде всего, через устное народное творчество и тексты художественного стиля;

4) выход на уровень так называемого «перекрестка культур»: не только наблюдение за явлениями иноязычной культуры, но и сравнение их с родной, в результате – «лучшее осознание родной культуры» [2, с. 38], фактов взаимодействия и взаимообогащения разных культур;

5) средства «трансляции культуры», т. е. распространения её фактов, приобщения к достижениям мировой цивилизации;

6) ценности-качества: индивидуально-типологические, личностные, статусные и иные характеристики учащихся, а также учителя и героев сказочных текстов.

Использованы взаимодополняющие *методы исследования:*

*1) теоретические:* критический анализ лингвистической, психолого-педагогической и методической литературы; анализ образовательных программ, учебно-методических комплексов (УМК) для начальной школы; методическое проектирование и моделирование типологии иноязычных сказочных текстов для обучения чтению про себя; процесса отбора и организация иноязычных сказочных текстов в обучении чтению в начальной школе, а также проектирование системы оценки умений иноязычного чтения сказочных текстов, метапредметных и личностных образовательных результатов учеников начальной школы; конструирование комплексов упражнений по обучению чтению иноязычных сказочных текстов в начальной школе;

*2) эмпирические:* прогнозирование результатов опытно-экспериментальной работы по обучению младших школьников чтению про себя иноязычных сказочных текстов; аналитический, созидательный и контрольный виды эксперимента; опытное обучение; анализ результатов учебно-речевой деятельности учащихся; математическая статистика (расчёт G-критерия знаков).

В каждой группе методов использованы способы табличного и графического отображения информации.

В опытно-экспериментальной работе по обучению чтению про себя иноязычных сказочных текстов в условиях начальной школы приняло участие 52 ученика. Это учащиеся 4 «А» и 4 «Б» классов МБОУ «Гимназия № 46» г. Кирова (Российская Федерация).

*1-я задача* нашего исследования – представить индивидуально-типологические особенности младших школьников, влияющие на успешность овладения ими иноязычным чтением, что предполагает применение метода критического анализа психолого-педагогической и методической литературы.

Приобретение младшими школьниками личностно-значимого лингвокультурного опыта (Н. Д. Гальскова) – непростой и неоднозначный процесс [8]. Возраст 7–11 лет является весьма благоприятствующим для овладения учеником иностранным языком. Это происходит в ходе развития правополушарной активности школьника, в которой первостепенную роль играет эмоциональное восприятие учащимся мира вокруг, совершенствование фонематического слуха и развитие когнитивных процессов, речевых и творческих способностей формирующейся лингвокультурной личности, прежде всего, в устных видах иноязычной речевой деятельности. Всё перечисленное весьма значимо для дальнейшего успешного овладения *иноязычными навыками и умениями в области чтения*, которому принадлежит «центральная роль и в коммуникативном, и когнитивном, и в духовно-нравственном развитии учащихся» [1, с. 19; 2, с. 38].

Согласно положениям ФГОС последних поколений, успешность младшего школьника во-многом определяется уровнем владения им универсальными учебными действиям (УУД) метапредметного и личностного характера [9]. В частности, *метапредметные* *регулятивные УУД* ученика начальных классов «отвечают» за формирование произвольности его поведения, целенаправленности и последовательности самоуправления учебно-речевой деятельностью, развитие субъектности школьника. Путь развития *познавательных* и *коммуникативных УУД* – это не имитация и репродукция, а сознательная личностно значимая деятельность и речевое творчество. Наблюдения за явлениями иноязычной культуры и их сравнение с родной носят рефлексивно-оценочный характер, что способствует расширению лингвокультурного и страноведческого кругозора учащихся младших классов [2].

В контексте духовно-нравственного развития школьников 7–11 лет отличает неосмысленность культурных *ценностей* в сочетании с интересом к познанию нового; «размытость» психологических установок, морально-этических представлений, ограниченность суждений. На становление системы ценностных ориентаций учащихся влияют как объективные (школа, семья), так и субъективные факторы (индивидуальность ученика как формирующейся лингвокультурной личности).

Развитие *эмоциональной сферы* учащегося начальной школы определяет его эмпатию и чуткость к происходящему, живость мировосприятия, яркость воображения, активность умственной и физической деятельности, «созерцательную любознательность», естественность и открытость переживаний, как положительных, так и отрицательных. Младшего школьника характеризует эмоциональная нестабильность на фоне общей энергичности, приподнятого настроения, оптимизма, иногда – легкомыслия. Перепады настроения в ряде случаев сопровождаются непродолжительными, но довольно интенсивными аффектами.

Повышенная утомляемость ученика начальной школы влечёт за собой потерю интереса к занятиям. Его эмоциональные реакции зачастую превалируют над рациональными доводами, при относительно невысоком уровне развития эмоционального интеллекта. Проявлениями этого являются: низкий уровень «распознавания» и собственных, и чужих эмоций и чувств; несоответствующие эмоциональные реакции; слабо развитая эмпатия. Значимые факторы развития эмоциональной сферы учащегося – игры и общение со сверстниками, а также ситуации успеха в учении и оценка высоких результатов учителями, родителями и сверстниками. Однако имеет место отставание уровня становления мотивов учебной деятельности ученика от развития интеллектуальной сферы; неосознанный характер этих мотивов. Данный возраст отличается зарождением и социальных чувств.

У младших школьников недостаточно сформирована *волевая сфера*, что вызывает сложности, связанные с соблюдением режима дня, необходимостью выполнять ежедневные домашние задания, проявлять произвольное внимание и др.

Особенности развития эмоционально-ценностной и эмоционально-волевой сфер личности учащегося начальной школы определяют владение им комплексом *личностных УУД.* Охарактеризуем их [10].

– *Личностное самоопределение.* Главная задача младшего школьного возраста – постижение мира вокруг: мира природы и людей. Решение данной задачи сопровождается первыми робкими проявлениями индивидуальной свободы и самостоятельности учащихся.

– *Ценностно-смысловая ориентация*. Школьника отличает покладистость и восприимчивость, наивность, подражательность, признание авторитета родителей и учителя. При изучении иностранных языков в начальной школе происходит коммуникативно-психологическая адаптация к новому языку и культуре его носителей; преодоление языковых и психологических барьеров в использовании иностранного языка как средства общения.

– *Нравственно-этическое оценивание.* В начальной школе имеет место неясность духовно-нравственных понятий, недопонимание их смысла, недифференцированность различий между «хорошо» и «плохо».

– *Смыслообразование.* Интерес ученика к учебной деятельности определяет её ведущий характер в его развитии. Способ обучения – визуально-практический; значимую роль в нём играет формирование произвольной памяти и внимания, социальной мотивации учения.

– *Ориентация в социальных ролях и межличностных отношениях.* Знаниям школьника из сферы бытового общения не хватает осознанности. Происходит формирование поведенческой культуры, умений сотрудничества, выработка таких общественно-значимых качеств личности, как коллективизм, чувство долга, взаимовыручка и др.). Происходит расширение круга общения младших школьников; развитие доброжелательного отношения к носителям нового языка; приобщение к их социальному опыту.

В целом, изложенное свидетельствует не только о стремлении и готовности ученика начальной школы приобретать личностно-значимый лингвокультур-ный опыт, но и о присутствии на данном пути немалого количества трудностей. З. Н. Никитенко описывает ситуацию, которая сложилась в обучении иностранным языкам в начальных классах как «печальную», но полагает, что её «можно и нужно изменить» [11, с. 77]. Дело в том, что более эффективному достижению целей и решению задач овладения младшими школьниками новым для них языком и ценностями культуры его носителей препятствует бедность словарного запаса учеников как на родном, так и на изучаемом иностранном языке. При этом преодолению сложностей будет содействовать усиление воспитательного характера обучения в тесной связи с когнитивным и речевым развитием младших школьников. Один из путей достижения этой цели мы рассматриваем в данной статье.

Индивидуально-типологические особенности учеников младшего школьного возраста влияют на успешность овладения ими иноязычным чтением, поэтому *2-я* теоретическая *задача* статьи заключается в том, чтобы охарактеризовать особенности обучения чтению про себя на младшей ступени в общеобразовательной школе, в том числе в действующих УМК. Наряду с методом критического анализа психолого-педагогической и методической литературы в данном случае также использован метод анализа УМК для начальной школы.

Обучение чтению про себя иноязычных текстов в начальной школе появляется как самостоятельный вид иноязычной речевой деятельности вначале в незначительном объёме, постепенно расширяясь от класса к классу. По мнению Г. В. Роговой, Ф. М. Рабинович и Т. Е. Сахаровой, на успешность развития умений читать влияют два важных и взаимообусловленных фактора: 1) стимулирование мотивации чтения; 2) соответствующие задания к упражнениям [12, с. 90].

В развитии мотивации чтения ключевую роль играет качество используемых текстовых материалов. Их практическая, общеобразовательная и воспитательная ценность имеет значение только тогда, когда они вызывают интерес школьников и содержательно связаны с их жизненным опытом. Учащихся эмоционально не трогает откровенный и неубедительный дидактизм текстов. Кроме того, методисты отмечают, что ученики успешнее справляются с более сложными в языковом отношении, но эмоционально-окрашенными текстами, чем с лёгкими, но лишёнными увлекательного содержания.

Посмотрим, как построен процесс обучения иноязычному чтению про себя в современных УМК для начальной школы.

1) В УМК “Spotlight” («Английский в фокусе») Н. И. Быковой и др. для обучения чтению про себя предназначены небольшого объёма тексты монологической и диалогической формы, цель которых – «не только отработать умения чтения, но и привить к нему интерес». Тексты и диалоги построены главным образом на изученном языковом материале, что существенно облегчает процесс чтения. Несколько иной текстовый материал представлен в разделе “Spotlight on English-speaking countries” («В центре внимания англоязычные страны»). Через содержание таких текстов осуществляется знакомство школьников с культурой разных стран и воспитание уважения и толерантности к проявлениям иного.

Тексты данной рубрики содержат уже довольно большой процент рецептивной лексики, и ученики овладевают умением игнорировать неизвестные языковые явления, либо догадываться о значении новых слов, не боясь их в процессе решения поставленной в задании коммуникативной задачи по поиску нужной информации. Тексты раздела “Spotlight on Russia” («В центре внимания Россия») имеют другую цель: учащиеся должны научиться использовать сведения из них в рассказах о жизни в своей стране. Наконец, для привития ученикам интереса к иноязычному чтению в учебнике содержатся сказки и комиксы, героями которых являются любимые школьниками персонажи [13, c. 11].

2) В УМК “Enjoy English” («Английский c удовольствием») М. З. Биболетовой и др. на сегодняшний день обновлена текстотека. Во-первых, расширен диапазон текстов для чтения о России, содержание которых призвано внести ценный вклад в гражданское воспитание школьников. Во-вторых, в текстотеку для обучения письменному рецептивному виду иноязычной речевой деятельности включены не только вербальные, но и креолизованные (нелинейные) тексты в виде таблиц и диаграмм, а также в виде комиксов [14, с. 9] как «гармоничное единство вербального и визуального компонентов» [15, с. 92].

3) «Книга для чтения» как составная часть УМК “Rainbow English” («Радужный английский») О. В. Афанасьевой и др. предназначена для совершенствования навыков и развития умений учеников в письменном рецептивном виде иноязычной речевой деятельности. Каждый урок в рамках данной «Книги» включает небольшого объёма текст, героями которого являются эльф Эмили и тролль Гарри, их друзья и родственники. Следующий текст – это сказка, рассказанная бабушкой Викторией своим внучкам и их друзьям. Сказочные тексты адаптированы, но в них встречаются незнакомые учащимся слова и фразы, перевод и пояснения к которым расположены справа [16].

Текстотека «Книги для чтения» сопровождается разнообразными заданиями: придумать заголовок для сказки; расположить утверждения, отражающие ход её событий, в нужном порядке; выбрать верные высказывания среди изложенных и т. п. Типичное сказочное повествование предполагает некоторую повторяемость сюжета и лексического «наполнения», что облегчает внимательным ученикам понимание каждого нового текста. Авторы УМК уверены, что использование материалов «Книги» способствует развитию интереса школьников к иностранному языку и окружающему миру [17, с. 5–7].

Изучение действующих УМК для начальной школы показывает, что каждый из них в разной степени включает сказочные тексты как средство обучения иноязычному чтению. Наиболее благоприятные условия для этого, на наш взгляд, созданы в УМК “Rainbow English” О. В. Афанасьевой и др. [16; 17], где количество таких текстов максимально. Однако в целом анализ комплектов подтвердил противоречие, изложенное во введении, поскольку задания и упражнения, представленные в УМК, не всегда актуализируют и активизируют потенциальные возможности сказки как эффективного средства гармоничного развития личности младшего школьника. В частности, если коммуникативно-познавательный и интерактивно-деятельностный характер предлагаемых приёмов обучения налицо, то их эмоционально-актуализирующие и ценностно-рефлексивные возможности не всегда соответствуют содержательному потенциалу сказочных текстов. В таблице 1 раздела «Результаты исследования» приведены примеры заданий, сопровождающих сказочные тексты для обучения чтению про себя в различных УМК для начальной школы [16; 18; 19].

Далее опишем сказку как единицу содержания обучения иноязычному чтению (*3-я* теоретическая *задача* статьи). Для решения данной задачи использованы методы критического анализа лингвистической, психолого-педагогической и методической литературы, методическое проектирование и моделирование типологии иноязычных сказочных текстов для обучения чтению про себя.

В опоре на многочисленные определения понятия «сказка» в литературоведении и лингвистике (таблица 2 раздела «Результаты исследования») и поэтические особенности сказочных текстов (Т. С. Злотникова [20], А. Е. Наговицына [21], В. Я. Пропп [22] и др.) охарактеризуем те из них, которые отражают важные психолого-педагогические и методические аспекты.

*1) Язык и композиция сказочного текста.* Сказочный текст отличают использование концентрации языковых средств, включая средства выразительности, а также своеобразное построение (например, присутствие в специфических зачинов, концовок и т. п.). Эти характеристики способствуют расширению словарного запаса и развитию речевой культуры младших школьников. У учеников появляется возможность почувствовать особую красоту и поэтичность изучаемого иностранного языка. Присутствие в некоторых сказках большого количества героев позволяет включать в повествование лексику по нескольким темам, охватить значительный объём программного языкового и речевого материала. Иногда в сказочный текст включены рифмовки, стишки и песенки, которые школьники воспринимают с неизменным позитивом и интересом, легко и с удовольствием запоминают и воспроизводят в своей устной речи.

«Плотность» и ёмкость композиции сказки, незамысловатый характер повествования часто сопровождается использованием типичных для фольклора лексических и синтаксических повторов. Так, каждый новый эпизод сказки, включая неизвестную ранее деталь, в остальном почти полностью повторяет предшествующий[[3]](#footnote-3). Использование повторов неизбежно и в случае кольцевой композиция сказки, когда каждый текст включает зачин “Once upon a time” и концовку “They lived happily ever and after”. Это создаёт необходимую основу для совершенствования лексико-грамматических навыков речи, обеспечивает «узнавание» лексических единиц и грамматических конструкций на этапе восприятия текста, естественным образом создаёт возможность неоднократного повторения языкового материала.

*2) Вымысел.* Сказочные персонажи зачастую ирреальны, а события и условия развития действия (его место, время, прочие обстоятельства) вымышлены. Героями сказки становятся как одушевленные, так и неодушевленные предметы, животные и растения, наделённые человеческими качествами. Они попадают в несуществующую страну – Зазеркалье, в Страну Чисел, Сказок, Звуков, Невыученных Уроков и т. п. Однако ученик младших классов, читая сказочный текст, расценивает вымышленный персонаж как реальный, а придуманную страну как настоящую. Работа воображения стимулируют самостоятельный творческой поиск школьника, прежде всего, его речевое творчество, способствует развитию фантазии.

*3) Сочетание вымысла и реальности, воссоздание ситуаций быта.* Как правило, сказочный вымысел основан на реальности. Это значит, что любой сказочный текст, каким бы фантастическим и метафоричным ни было его содержание, рисует правдивые, реалистические картины жизни людей. За невиданными приключениями героев скрываются человеческие судьбы, а противоречия и коллизии в сказках воплощают повседневный быт, воссоздают социальные отношения. В основе сказочных диалогов также лежат типовые ситуации обиходного общения, что даёт возможность стимулировать речевую активность школьников, способствует расширению их жизненного опыта.

*4) Отражение культурной самобытности народа*. В сказках отчётливо выражена самобытность носителей языка, их культура, черты национального характера, обычаи, этические нормы, бытовые условия, жизненный уклад. Сказочный текст содержит страноведческие факты, в нём присутствуют упоминания мест, исторических событий, героических личностей страны изучаемого языка. В сказках также присутствуют сведения о её символах, известных произведениях музыки и живописи, национальных праздниках. Содержание сказочных текстов развивает познавательный интерес и формирует положительное отношение школьников к иноязычной культуре, приобщает их к её ценностям, позволяет преодолеть возникающие предубеждения и лучше осознать свою родную культуру. Однако часто сказка может преодолеть языковые и культурные границы и стать частью культурного наследия всего человечества на протяжении долгого времени. Это сказки, в которых наряду с культурной самобытностью народа отражены ценности общечеловеческого характера: личность, жизнь, счастье, общество, природа, которые должны прививаются людям с детских лет.

*5) Эмотивность.* С. В. Гладьо определяет её как включение в содержание текста эмоциогенной информации, которая отражается в его эмоционально «заряженных» фрагментах [23, с. 7]. В круг наших задач в данной статье не входит детальная характеристика понятия эмотивности текста. Заметим, однако, что в основе сказочного содержания, как правило, лежит эмотивная (вызывающая эмоции) ситуация, созданная на основе категории «ненормы». В такой ситуации эмоциональность исключает логику, поскольку привычные связи между объектами окружающей действительности нарушены, либо их невозможно отследить вообще.

Эмотивная ситуация, созданная на основе категории «ненормы», вплетена в сюжет сказки. Например, благодаря такой ситуации в атмосфере (эмотивном фоне) сказочного повествования присутствует игровое начало, которое проявляется в обрисовке фантастических сказочных персонажей и их необычных поступков. Сказочная игра в эмотивной ситуации, созданной на основе категории ненормы, способна вызвать взрыв мотивации учащихся, существенно активизировать их учебно-речевую деятельность. Так называемая эмотивная окраска сказочного текста задана соотношением эмотивного фона и эмотивной тональности [24, с. 18], которая находит отражение в эмотивной лексике сказочного текста. Такая лексика бывает как номинативной (mirth, fury, rage, luck), так и экспрессивной (lovely, pretty, sad).

Эмотивность сказочного текста очень ценна с методической точки зрения. Обеспечивая воздействие на эмоциональную сферу младших школьников, она вызывает у них яркий познавательный интерес, воспитывает любовь к чтению, формирует личностное отношение к сказочному содержанию. Чтение и обсуждение сказки пробуждает эмоции любопытства, удовольствия, радости познания, помогает поверить в свои возможности, преодолеть трудности в изучении иностранного языка в целом и овладении письменным рецептивным видом иноязычной речевой деятельности в частности.

*6) Воспитательный потенциал.* Очень часто в сказочном тексте присутствует весьма положительный персонаж: храбрый, умный, мудрый, честный, выносливый. Это наиболее популярный мотив сказок. Такой герой защищает слабых, побеждает зло в лице чудовища, сварливой старухи, мстительного колдуна, огромного змея и т. п. Через поступки этого героя школьники узнают о трудном выборе жизненного пути, настоящей дружбе, тоске одиночества, ценности таких человеческих качеств, как честность и искренность, доброта и справедливость. Читая сказку, учащиеся сталкиваются с проявлениями противоречивых человеческих чувств (любовь и ненависть, вероломство и доблесть), вопросами выбора между жизнью и смертью. Форма сказочного повествования, яркая фабула увлекательны и доступны ученикам, однако нравственная идея сказки иногда ускользает от них. Учителю важно помочь школьникам понять мораль текста, правильно оценить события и поступки её героев. Вера сказки в непоколебимый приоритет добра, в высшую ценность гуманизма основана на воззвании автора к мудрости, человеколюбию, милосердию. Расширяя кругозор младшего школьника, сказки сеют в нём те духовные ростки, которые впоследствии могут дать богатый урожай в виде правильных ценностных ориентаций и нравственно-этических представлений об окружающем мире. Через сказочное содержание подрастающая личность учится оценивать, что такое истинное товарищество, взаимоподдержка, доверие, уважение, воля, эмпатия, трудолюбие и упорство.

На рисунке 1 раздела «Результаты исследования» представлена в виде модели спроектированная нами типология иноязычных сказочных текстов как единиц содержания обучения чтению в начальной школе. Типология состоит из типов, подтипов, видов, подвидов, разновидностей текстового материала, используемых в обучении письменному рецептивному виду иноязычной речевой деятельности в начальной школе. Типология позволяет учителю подобрать сказочный текст в соответствии с конкретными условиями обучения, целями и задачами урока.

1. На верхнем уровне типологии находятся четыре типа сказочных текстов в зависимости от их жанровых особенностей [22]. Сказочные тексты *типа I – волшебные сказки* (приключенческие, героические). В них местом действия является фантастический мир, страна чудес, где происходят невероятные, небывалые по скорости превращения. Например, герой волшебной сказки встречает чудовище, которое сначала испытывает его силу и стойкость, а потом превращается в красавицу. Композиция таких сказок включает экспозицию, завязку, развитие фабулы, кульминационный момент и развязку. Сюжет строится вокруг испытаний, которые главный герой преодолевает с помощью чудодейственных средств и замечательных помощников.

В экспозиции обычно фигурируют представители старшего и младшего поколений. Зачастую фрагментом экспозиции является их расставание. Например, сын покидает предков в поисках невесты или лучшей доли. Завязка заключается в том, что герой чувствует потерю или испытывает недостаток чего-либо. Иногда в сказке появляются мотивы табу, нарушение которого влечёт за собой большие неприятности или даже беду. Развитие фабулы предполагает приключения героя в поисках того, чего ему не хватает. Кульминация предполагает либо схватку героя с соперником, либо решение сложных жизненных задач. В развязке герой побеждает своих врагов, восполняет потери, получает более высокий социальный статус.

Сказочные тексты *типа II –* это *бытовые сказки.* Их отличительной чертой является воспроизведение картин обыденной жизни. Причина конфликта в таких сказках чаще всего в том, что неподкупность, честность, великодушие противодействуют корысти, ненависти и зависти. Бытовые сказки, как правило, ироничны и даже саркастичны. Добро в них, конечно, празднует победу; однако подчёркивается, что эта победа носит частный, а иногда и случайный характер. В отличие от волшебной сказки в бытовой порицание и одобрение звучат «громче», выражены конкретнее; её мораль социально более значима.

Сказочные тексты следующего типа *(тип III)* – это *сказки о животных, растениях, неживой природе и предметах.* Героями таких сказок являются Старый Карась, Морской Дракон, Серый Волк, Мудрая Сова, Жар-Птица, Плакучая Ива, Могучая Травинка, Лес-Батюшка, Солнце, Земля, Разноцветная Радуга и др. Эти необычные герои разговаривают друг с другом, испытывают многочисленные обиды, ссорятся, мирятся, могут развязать друг против друга войну или заключить перемирие. В основе сказочных текстов третьего типа лежит тотемизм – культ тотемного животного, святого заступника и покровителя какого-либо рода. Человек в сказках о животных, растениях, неживой природе и предметах является героем второстепенным, но иногда играет роль, равнозначную роли животного.

Среди сказочных текстов третьего типа популярны комические сказки, важной частью фабулы которых являются проказы животных. Сюжетные линии таких сказок строятся вокруг случайного знакомства, случаев плутовства, обмана. Главный герой – это шутник, хитрец, пройдоха (так называемый трикстер). В русских сказках самый известный плут – это Лиса Патрикеевна, в зарубежных – Братец Кролик. Обычно, имея дело с более слабыми героями, плут терпит неудачи, а сильных он побеждает. Антиподом трикстера в сказках народов России является персонаж-простачок: Волк-Простофиля, Емеля, Иван-Дурак. Хотя герои европейских сказок типа III, наоборот, все сообразительные и толковые: Буратино, Кот в Сапогах, Мудрый Рыцарь, Синяя Борода и др.

Наряду с комическими значительная часть сказок о животных – это басни. В таких текстах значительно нравоучительное начало. Мораль в сказках-баснях либо вытекает из фабулы, либо содержится в концовке.

Сказочные тексты *типа IV* – *кумулятивные сказки.* В них все события или диалоги героев повторяются в процессе развития сюжета, образуя оригинальную цепь, одно звено которой как бы нанизывается на другое. Поэтому сказочные тексты четвёртого типа также называются *рекурсивными*, или *цепевидными.* Эффект подобного повествования обычно основан на специфической рифме. Большая часть кумулятивных сказок – это старинные произведения устного народного творчества, составляющие культурное наследие разных народов. Примером русских сказок кумулятивного типа являются: «Репка», «Теремок», «Три медведя»; зарубежных – «Дом, который построил Джек», «Пряничный человечек».

Композиция цепевидной сказки может несколько варьироваться. Различают кумулятивные сказки с бесконечным и конечным повторением. В первом случае примером является докучливая сказки «Про белого бычка» или сказка «У попа была собака», в которой фрагмент текста включён в более широкий контекст. Во втором случае можно привести следующие примеры: «Репка» (фрагменты сюжета удлиняются и выстраиваются в цепь, которая в конце концов обрывается); «Петушок подавился» (цепь расплетается и обрывается); «За скалочку уточку» (предыдущий эпизод текста отрицается в последующем). Повтор каждого «звена» своеобразного цепевидного сюжета сопряжён с оборотом речи, к которому шаг за шагом прибавляются новые детали. Вместе с тем, смысл кумулятивной сказки заключается отнюдь не в её необычной композиции. Гораздо важнее поразительный контраст причин и следствий, причудливость связей и взаимоотношений персонажей. Сказки четвёртого типа в большинстве случаев включают нотки иронии, а шуточный замысел усиливает нарочитый характер её искусной речи.

2. Для обеспечения большего разнообразия единиц типологии на втором уровне среди типов сказочных текстов выделены подтипы, которые различаются по форме организации. Сказочные тексты *подтипа I – прозаические; подтипа II – прозаические сказки со стишками; подтипа III – стихотворные*. Большая часть сказочных текстов, примеры которых приведены в статье выше, являются прозаическими. Стишки добавляют в прозаическую сказку особый колорит ритмичности и усиливают её метафорические смыслы. Авторские стихи, включённые в прозаический сказочный текст, выполняют важные функции поэтического просвещения младших школьников и популяризации этих поэтических строчек как достойных внимания юного читателя и взволновавших самого автора.

Стихотворные сказки отличаются характерной авторской энергетикой и органической связью с произведениями фольклора, наследием национального художественного повествования в стихах. Такие сказочные тексты ярко демонстрируют возможности эмоционального воздействия на учащихся стихотворного творчества. В своих исследованиях эмоционально-образного стимула процесса обучения иноязычному чтению[[4]](#footnote-4) в общеобразовательной школе мы приходим к выводу, что, характеризуясь «специфической музыкальностью и экспрессивностью языковых средств», стихотворный текст «будит творческое воображение школьников, формирует их художественный вкус, способствует появлению эмоциональных состояний, активизирующих работу интеллектуальной сферы» [26, с.391].

3. На третьем уровне типологии сказочный текстовый материал всех типов и подтипов классифицируется в соответствии с формой речи: *вид I – сказочные тексты-монологи; вид II – сказочные тексты-монологи с диалогами внутри; вид III – сказочные тексты-диалоги.* Сказочные тексты-монологи, в том числе внутренние монологи героев, отличаясь самобытной поэтичностью, позволяют использовать широкий диапазон средств создания и интерпретации красочного художественного образа. Г. З. Имаева указывает, что монологи, прежде всего, внутренние, «наполняют сказочное повествование и саму сказку глубоким психологизмом» [27, с. 112], включают выразительные детали, эмотивную лексику, ярко описывающую чувства, переживания, настроения, состояние души героев.

В свою очередь, сказочный диалог лучше раскрывает некоторые черты их характера, объясняет мотивы поступков, создаёт сюжетные линии. Сказочные диалоги интересны, отличаются лёгкостью, живостью, естественностью и гармоничностью построения. В них участвуют самые разные сказочные персонажи, с непохожими позициями, темпераментом, жизненными судьбами. В диалогах показаны точки зрения участников беседы, их разноплановое отношение к предмету диалога и сложившейся ситуации. Герои часто используют характерные обороты речи, демонстрируют разный уровень грамотности, своеобразный эмоциональный склад. Объем реплик персонажей зависит от темпа развития событий в сказке. Чем напряжённее атмосфера сказочного повествования, тем реплики лаконичней. Если диалог разворачивается в спокойной обстановке, в нём больше выразительных средств языка, красочных метафор, ноток учтивости. Иногда в сказочном диалоге присутствует «второе дно» – скрытый смысл, который прочитывается между строк.

4. В рамках программных требований к владению иноязычным чтением на начальной ступени [5, с. 15] мы называем два подвида сказочных текстов: *подвид I – сказочные тексты, содержащие только изученную лексику; подвид II – сказочные тексты, содержащие отдельные новые лексические единицы,* о значении которых школьники догадываются «с опорой на изобразительную и зрительную наглядность, лингвистическую догадку» [28, с. 236]. Поэтому важно, чтобы текстовый материал сопровождался памятками, руководствами, изобразительными средствами, иллюстрирующими отдельные эпизоды сказки. Такие ресурсы нацеливали бы учеников на решение поставленных перед ними задач, помогали бы им осуществить понимание и эмоционально-ценностную оценку сказочного текста.

5. Заключительным шагом в повышении уровня функциональности представленной типологии становится учёт средств передачи информации в речевом материале. Так, *сказочные тексты разновидности I* являются *вербальными,* а *разновидности II – креолизованными (смешанными).* К. А. Верина отмечает, что креолизованный текст «как гармоничное единство вербального и визуального компонентов» является в современном медийном пространстве наиболее распространённым средством передачи информации [15, c. 92]. Визуальная составляющая такого текста настолько значима, что без неё невозможно восприятие и понимание вербальной составляющей. Типичным примером креолизованных сказочных текстов являются комиксы, вербальный компонент которых – это реплики персонажей, помещённые в своеобразные облачка, или речевые пузыри (speech bubbles). Особенностями сказочного текста-комикса являются эмоциональная выразительность персонажей и красочность, средство достижения которой – яркая и удачно подобранная цветовая гамма.

Спроектированная типология позволяет учителю осуществлять направленный отбор и организацию сказочных текстов как средств обучения иноязычному чтению в начальной школе. Это стало важной составной частью решения *последней задачи* статьи: осуществить опытно-экспериментальную работу по обучению младших школьников чтению иноязычных сказочных текстов.

Методы исследования, позволяющие решить данную задачу, носят как теоретический (критический анализ психолого-педагогической и методической литературы; методическое проектирование и моделирование процесса отбора и организация иноязычных сказочных текстов в обучении чтению в начальной школе, а также проектирование системы оценки умений иноязычного чтения сказочных текстов, метапредметных и личностных образовательных результатов учеников начальной школы; конструирование комплексов упражнений по обучению чтению иноязычных сказочных текстов в начальной школе), так и эмпирический характер (прогнозирование результатов опытно-экспериментальной работы по обучению младших школьников чтению про себя иноязычных сказочных текстов; аналитический, созидательный и контрольный виды эксперимента; опытное обучение; анализ результатов учебно-речевой деятельности учащихся; математическая статистика (расчёт G-критерия знаков)).

Базой опытно-экспериментальной работы стало МБОУ «Гимназия № 46» г. Кирова (Российская Федерация). В эксперименте приняли участие учащиеся опытной группы (ОГ) 4 «А» и контрольной группы (КГ) 4 «Б» классов данного учебного заведения (всего 52 ученика). В ходе аналитического эксперимента в конце 1-й четверти 2022–2023 учебного года проведён входной контроль:

*1) предметных результатов* школьников, а именно уровня развития умений письменного рецептивного вида иноязычной речевой деятельности (чтения). Входной контроль состоялся после изучения модуля “Family and Friends” («Семья и друзья») УМК “Spotlight” («Английский в фокусе») [18, с. 9–24]. Учащиеся читали первый эпизод сказочного текста “Goldilocks and the Three Bears” («Златовласка и три медведя») и выполняли задания по тексту [там же, с. 18–20]. “Goldilocks and the Three Bears” – это бытовая стихотворная сказка; представляющая собой сказочный диалог в монологе; вербальный текст, который содержит отдельные новые лексические единицы. Критерии и уровни оценки умений иноязычного чтения сказочных текстов у учащихся начальной школы (4-й класс), разработанные в соответствии с программными требованиями [5, с. 17] и использованные в опытно-экспериментальной работе, можно видеть в таблице 3. Предметные результаты входного контроля (в области иноязычного чтения) показаны на диаграмме рисунка 2 раздела «Результаты исследования». Средний балл учащихся КГ составил 3,4, ОГ – 3,3;

*2) метапредметных результатов* школьников, для чего использована модифицированная диагностическая методика «Проба на познавательную инициативу»[[5]](#footnote-5) [29]. Цель методики: выявление уровня сформированности познавательных (способность использовать различные средства представления информации; поиска и анализа фактов) и коммуникативных УУД (умение слушать собеседника, вести диалог). Школьникам читают незнакомую сказку на родном языке («Ты любишь слушать сказки? Сегодня ты услышишь ещё одну из них»). На кульминационном моменте чтение прекращают и выдерживают паузу. Если ученик молчит и не проявляет заинтересованности в продолжении чтения сказки, учитель задаёт вопрос: «Ты хочешь у меня что-то спросить?»). Наконец, учитель просит учащихся выполнить иллюстрацию одного из эпизодов сказки;

*3) личностных результатов* школьников. Использована диагностическая методика «Три желания» [30]. Цель методики: определение уровня развития эмоционального интеллекта учеников. Школьникам предлагают представить, что золотая рыбка может выполнить три их желания. Им предстоит нарисовать, что бы они пожелали. Рисунок оказывается связан с желанием либо для других людей, либо для себя.

Критерии оценки метапредметных и личностных образовательных результатов учеников начальной школы содержатся в таблице 4. Метапредметные и личностные результаты входного контроля отражены на диаграмме рисунка 3 раздела «Результаты исследования». Среднеуровневые метапредметные результаты составили 1,48 балла в КГ и 1,45 в ОГ; личностные – 1,6 в КГ и 1,6 в ОГ.

Результаты входного контроля показали, что при чтении иноязычных сказочных текстов и выполнении заданий к ним ученики начальной школы:

1) не всегда понимают содержание речевого материала, не до конца осознают его ценностный смысл, взаимоотношения и поступки героев. Они используют лишь часть полученных сведений для решения поставленной коммуникативной задачи. При выполнении заданий по тексту школьники допускают немало содержательных и смысловых ошибок (искажение, опущение, добавление информации);

2) испытывают затруднения в процессе использования различных средств представления информации, поиска и анализа фактов; иногда не очень внимательно слушают собеседника, затрудняются вступать с ним в диалог в процессе выполнения учебно-речевых заданий по тексту;

3) с трудом идентифицируют свои эмоций и плохо «считывают» эмоциональные состояния других людей, героев сказок. Слабо развиты способности к эмпатии, рефлексии, анализу действий окружающих и сказочных персонажей, контролю собственных аффективных поступков. Младшие школьники слабо принимают в расчет экспрессивно-психологическую составляющую общения, зачастую демонстрируют немотивированное упрямство. Настроения временами мимолётны и неустойчивы.

Использование сказочных текстов для обучения младших школьников иноязычному чтению в ходе созидательного эксперимента нацелено на преодоление выявленных недостатков в коммуникативно-когнитивном и духовно-нравственном развитии школьников. Созидательный эксперимент, основой которого стало опытное обучение, продолжался с ноября по март 2022–2023 учебного года. На этапе его ***организации,*** в опоре на спроектированную типологию иноязычных сказочных текстов для обучения чтению в начальной школе, нам предстояло осуществить отбор сказочного текстового материала для использования в опытно-экспериментальной работе и разработать комплексы упражнений к нему.

Принципы отбора такого материала носят специальный методический характер (т. е. относятся к группе специальных методических принципов) и представляют собой признаки, на основании которых осуществляются анализ и оценка потенциальных возможностей иноязычного сказочного текста как эффективного средства гармоничного развития личности младшего школьника в интеллектуальном и эмоционально-ценностном измерениях. Определяя набор интересующих нас принципов, мы изучали, описанные в трудах З. Н. Никитенко [2], М. Н. Татариновой [31], И. С. Черемисиновой [32], и модифицировали некоторые из них.

Во-первых, это *принцип целостного отражения в содержании сказочных текстов задач гармоничного развития личности и формирования её базовой культуры.* Принцип предполагает отбор содержания обучения иностранным языкам с нацеленностью на достижение не только предметных, метапредметных, но и личностных результатов. Существенными моментами являются: формирование ценностных установок, рефлексивных способностей, познавательного интереса, эмоциональной сферы, творческости и самостоятельности ученика, духовное воспитание его личности. Также важными представляются задачи: развития способностей школьников общаться с разными категориями людей, воспитания в учениках уважительного отношения к окружающим, дружелюбия и терпимости [31, с. 74–75].

Во-вторых, это *принцип соответствия сказочного содержания индивидуально-типологическим особенностям младших школьников.* Правомерность обращения к волшебным сказкам, а также сказкам о животных, растениях, неживой природе и предметах обоснована тем, что они воспринимаются учениками начальной школы с большим интересом и вдохновением. Сказочные события и персонажи вызывают эмпатию младших школьников с их чутким отношением к происходящему, живым восприятием мира, ярким воображением. Бытовые сказки формируют культуру поведения учащихся, учат сотрудничеству, способствуют развитию чувств долга и коллективизма и др.

В-третьих, это *принцип культурологической ценности текстового материала*, который находит выражение в ценностном значении и лингвокультурологической «насыщенности» отбираемого текстового материала для формирования правильных представлений учащихся об истории, культуре, общественном устройстве и средствах языковой выразительности в иноязычной и родной культурах.

В-четвёртых, также следует учитывать *принцип жанрового разнообразия сказочных текстов* в соответствии с темами и ситуациями иноязычного общения на уроке иностранного языка. Учет этого принципа способствует достижению разноплановости и богатства личностно-значимого лингвокультурного опыта [8, с. 5], приобретаемого школьниками через содержание сказочных текстов; воспитывает уважительное отношение и интерес к традициям, обычаям, особенностям жизненного уклада и популярным героям сказок в родной стране и стране изучаемого языка.

Наконец, *принцип эмоционально-ценностной значимости содержания сказочных текстов* предполагает отбор эмотивного речевого материала, включающего описание опыта эмоционально-волевых и ценностных отношений персонажей к окружающему миру и друг к другу. Этот опыт «окрашивает» содержание сказочного повествования, вызывая у школьников гамму самых разнообразных эмоций и чувств, подчёркивающих приоритет духовно-нравственной составляющей текста.

Подчеркнем, что процесс методического отбора сказочных текстов неотделим от процесса их организации: они тесно взаимосвязаны и протекают именно в такой последовательности [32, с. 184]. Организация текстового материала предполагает такое его внешнее оформление, которое было бы наиболее подходящим для восприятия учениками, повышало бы их мотивацию, вызывало познавательный интерес, помогали бы им осуществить эмоционально-ценностную оценку личности и поступков героев и др. Речь идёт об уже упомянутых выше памятках, руководствах, средствах изобразительной наглядности, подборе шрифтового оформления сказки, цветовой гаммы, креолизации и т. п., выполняющих компенсаторную функцию.

Продуктами учёта принципов отбора, а также средств организации речевого материала стали четыре сказочных текста[[6]](#footnote-6), использованных на этапе ***реализации*** созидательного эксперимента, т. е. непосредственно в опытном обучении:

1) “The Princess on the Pea” («Принцесса на горошине»): вербальный прозаический сказочный текст бытового характера; по форме речи – диалог в монологе; содержит отдельные новые лексические единицы. Сказочный текст использован в рамках работы по модулю “Tasty Treats” («Вкусные угощения») [18, с. 41–56].

2) “The Lion and the Mouse” («Лев и мышь»): вербальный прозаический сказочный текст о животных; по форме речи – диалог в монологе; содержит отдельные новые лексические единицы. Текст включён в речевой материал модуля “At the Zoo” («В зоопарке») [там же, с. 57–72].

3) “The Magic Ring” («Волшебное колечко»): вербальный прозаический сказочный текст; волшебная сказка; по форме речи – диалог в монологе; содержит отдельные новые лексические единицы. Текст тематически связан с содержанием модуля “Where Were You Yesterday?” («Где ты был вчера?») [там же, с. 73–88].

4) “This Is the Key of the Kingdom” («Это ключ от королевства»): вербальная стихотворная кумулятивная сказка; по форме речи – монолог; содержит отдельные новые лексические единицы. Текст включён в опытное обучение на этапе прохождения модуля “Tell the Tale” («Расскажи сказку») [18, с. 89–104].

Содержание опытного обучения, включая принципы его отбора, средства организация представлено в модельном виде на рисунке 4 раздела «Результаты исследования».

Следующим шагом на этапе организации опытного обучения явилось конструирование комплексов упражнений, направленных на развитие умений младших школьников читать представленные выше иноязычные сказочные тексты. Воспользуемся разработанной моделью содержания опытного обучения как основой для конструирования комплексов адекватных упражнений. В отличие от комплексов, предложенных действующими УМК по английскому языку для начальной школы, они призваны актуализировать и активизируют эмоционально-ценностный потенциал сказки как эффективного средства гармоничного развития личности младшего школьника. Следовательно, характер таких упражнений также должен быть эмоционально-ценностным. Это заставило нас обратиться к примерам условно-речевых (УРУ) и речевых упражнений (РУ), описанных в исследованиях С. С. Куклиной и М. Н. Татариновой [33, с. 136–137]. Так были сконструированы комплексы, включающие:

*1) аффективно-актуализирующие* УРУ, направленные на: а) совершенствования навыков в письменном рецептивном виде иноязычной речевой деятельности; б) создания эмоционально благоприятной атмосферы чтения и обсуждения иноязычных сказочных текстов, вовлечение в процесс эмоциональной сферы учеников, активизации их учебно-речевой деятельности;

*2) проблемные ценностно-центрированные* РУ в составе *ознакомительных, сопоставительных* и *аналитических,* необходимых для: а) успешного использования учащимися языковых и речевых средств, усвоенных в письменном рецептивном виде иноязычной речевой деятельности; б) эмоционального принятия и осмысленного отношения ученика к культурным ценностям, признания и внутреннего постижения ценностных смыслов сказочных текстов.

Пример комплекса таких упражнений, разработанных на материалах сказки “The Princess on the Pea” [16, с. 42–44], приведён в разделе «Результаты исследования» (таблица 5). Представленные сказочные тексты и комплексы упражнений использовались на этапе ***реализации*** опытного обучения в обучении иноязычному чтению в ОГ 4 «А» класса, в то время как в КГ 4 «Б» класса развитие умений читать осуществлялось по традиционной программе.

В марте 2023 г. начался контрольный эксперимент (этап ***констатации*** результатов опытного обучения). В ходе итогового контроля *предметных результатов обучения* школьники читали очередной эпизод сказочного текста “Goldilocks and the Three Bears” и выполняли задания по этому тексту [18, с. 98–100]. Выяснилось, что в ОГ среднеуровневые предметные результаты увеличились на 0,4 балла, а в КГ – лишь на 0,1 балла.

С целью контроля *метапредметных* и *личностных результатов* школьников использовались те же методики, что и в процессе входного контроля [29; 30]. Сравнительные предметные результаты входного и итогового контроля показаны на диаграмме рисунка 5; метапредметные – на диаграмме рисунка 6; личностные – на диаграмме рисунка 7 (раздел «Результаты исследования»). Среднеуровневые метапредметные результаты в ОГ выросли на 0,9 балла, в КГ – на 0,02 балла. По личностным результатам рост показателей в ОГ составил 0,2 балла, а в КГ они остались на прежнем уровне.

На этапе ***интерпретации*** результатов опытного обучения расчёт G-критерия знаков показал, что по завершении созидательного эксперимента в ОГ оказалось ≤ : 0 ≤ 5 по предметным и метапредметным и 0 ≤ 6 по личностным результатам. Это доказывает, что улучшение всех показателей учащихся 4 «А» класса объясняется не случайными обстоятельствами, а проведением опытно-экспериментальной работы. В конце созидательного эксперимента школьники действительно стали лучше вникать в содержание и ценностный смысл сказочных текстов, анализировать взаимоотношения и поступки героев. При выполнении заданий по тексту уменьшилось количество ошибок и сложностей, связанных с применением разных средств представления информации, поиска и анализа фактов, работой в группе. Наконец, школьники получили ценный опыт идентификации и контролирования своих эмоций, а также понимания эмоциональных состояний речевых партнёров и персонажей сказочных произведений. Они учились слушать и слышать товарищей и учителя, сопереживать и рефлексировать, сохраняя в процессе общения ровный позитивный настрой.

**Продолжение следует**

**Сказочные тексты как средство обучения иноязычному чтению**

**в начальной школе. Часть 2**

**Fairy-tale texts as a means of teaching foreign- language reading**

**in primary school. Part 2**

**Краткое содержание части I**

Участие общеобразовательной школы России в программе ЮНЕСКО «Образование для всех» предполагает активное внедрение образовательных инноваций в деятельность начальной школы [1], включая обучение иностранным языкам на младшей ступени в общеобразовательной школе. Его значимая роль в коммуникативно-когнитивном и духовно-нравственном развитии школьников определяет использование качественных текстовых материалов. Они должны способствовать гармоничному развитию лингвокультурной личности ученика: его коммуникативных умений, интеллектуальных процессов, ценностных ориентаций, эмоционально-волевой сферы [5, с. 14]. В этой связи эффективным средством обучения иноязычному чтению в начальной школе является сказка.

В теории и практике начального обучения иностранным языкам существует *противоречие* между потенциальными возможностями сказки как эффективного средства гармоничного развития личности младшего школьника и отсутствием методик использования сказочных текстов в обучении иноязычному чтению в начальной школе. Поиск способов разрешения заявленного противоречия позволил сформулировать *проблему* исследования: каковы пути использования сказочных текстов как средства гармоничного развития личности младшего школьника: его коммуникативных умений в области чтения, эмоционально-ценностной и волевой сфер?

*Цель* статьи: теоретическое обоснование и апробация иноязычных сказочных текстов и комплекса упражнений эмоционально-ценностного характера по обучению чтению в условиях начальной школы. Достижение поставленной цели предполагает решение ряда *задач:*

1) представить индивидуально-типологические особенности младших школьников, влияющие на успешность овладения ими иноязычным чтением;

2) охарактеризовать особенности обучения чтению про себя на младшей ступени в общеобразовательной школе, в том числе в действующих УМК;

3) описать сказку как единицу содержания обучения иноязычному чтению;

4) осуществить опытно-экспериментальную работу по обучению младших школьников чтению иноязычных сказочных текстов.

*Объект исследования:*процесс обучения иноязычному чтению про себя в начальной школе.

*Предмет исследования:*процесс обучения иноязычному чтению на материалах сказочных текстов в начальной школе.

Ведущий *подход:* ***аксиологический,*** который предполагает, что цели-результаты, содержание и деятельностный компонент обучения должны включать аксиологические аспекты (М. Н. Ветчинова): ценности-отношения, ценности-знания, сам процесс «постижения культуры», выход на уровень «перекрестка культур», средства «трансляции культуры» и ценности-качества [7, с. 5].

Использованы следующие *методы исследования:*

*1) теоретические:* критический анализ лингвистической, психолого-педагогической и методической литературы; анализ образовательных программ, учебно-методических комплексов (УМК) для начальной школы; методическое проектирование и моделирование типологии иноязычных сказочных текстов для обучения чтению про себя; процесса отбора и организация иноязычных сказочных текстов в обучении чтению в начальной школе, а также проектирование системы оценки умений иноязычного чтения сказочных текстов, метапредметных и личностных образовательных результатов учеников начальной школы; конструирование комплексов упражнений по обучению чтению иноязычных сказочных текстов в начальной школе;

*2) эмпирические:* прогнозирование результатов опытно-экспериментальной работы по обучению младших школьников чтению про себя иноязычных сказочных текстов; аналитический, созидательный и контрольный виды эксперимента; опытное обучение; анализ результатов учебно-речевой деятельности учащихся; математическая статистика (расчёт G-критерия знаков).

В каждой группе методов использованы способы табличного и графического отображения информации. В опытно-экспериментальной работе по обучению чтению про себя иноязычных сказочных текстов в условиях начальной школы приняло участие 52 ученика. Это учащиеся 4 «А» и 4 «Б» классов МБОУ «Гимназия № 46» г. Кирова (Российская Федерация).

В результате решения *1-й задачи* исследования охарактеризованы индивидуально-типологические особенности младших школьников, оказывающие влияние на успешность овладения ими иноязычным чтением. Выявлено, что приобретение учащимися начальных классов личностно-значимого лингвокультурного опыта – трудный и полный противоречий процесс. Учащиеся 7–11 лет отличаются сензитивностью к усвоению иностранных языков и активному развитию всех личностных сфер. Преодолению трудностей обучения способствует усиление его воспитательной составляющей.

В ходе решения *2-й задачи* описаны особенности обучения иноязычному чтению про себя на младшей ступени в общеобразовательной школе, в том числе в действующих УМК [17–19]. К сожалению, в комплектах создана лишь часть условий для использования сказочных текстов как эффективного средства совершенствования навыков и развития умений в письменном рецептивном виде иноязычной речевой деятельности.

*3-я* *задача* предполагала изучение сказки как единицы содержания обучения иноязычному чтению. Её поэтические характеристики отражают значимые для нас психолого-педагогические и методические аспекты. Это благоприятные для речевого развития школьников язык и композиция сказочного текста; способствующий активной работе воображения сказочный вымысел; расширяющее социальный опыт учеников сочетание вымысла и реальности и т. д.

Последняя, *4-я задача* потребовала организации и проведения опытно-экспериментальной работы по обучению младших школьников (учеников 4-го класса) чтению с использованием соответствующим образом отобранных и организованных сказочных текстов. Помимо них в опытном обучении применены сконструированные нами комплексы аффективно-актуализирующих УРУ и проблемных ценностно-центрированных РУ. Результаты опытно-экспериментальной работы доказали эффективность использованных в нём материалов.

В данной части статьи представим результаты теоретических и экспериментальных изысканий, описанных ранее.

**Результаты исследования**

**1.** Таблица 1 демонстрирует примеры сказочных текстов и заданий, сопровождающих их в УМК для начальной школы.

Таблица 1

Примеры сказочных текстов и заданий, сопровождающих их

в учебно-методических комплексах для начальной школы

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| *УМК* | *Текст* | *Задания к тексту* |
| “Spotlight” | “Goldilocks and the Three Bears” («Златовласка  и три медведя»)  [18, с. 18–19] | 1. Complete the sentences.  2. Read and correct.  3. What can Goldilocks see in the wood? Read and choose. |
| “Enjoy  English” | “The Smart Little Bird” («Умная Маленькая птичка»)  [19, с. 58] | 1. Read the text and put the verbs into the correct form. Say what good news the cat knew.  2. Answer the questions.  3. Make up the questions and answer them.  4. Find in the text and read the sentences in the Past Simple, Present Simple, Future Simple. |
| “Rainbow English” | “The Princess and the Brave Boy” («Принцесса и храбрый мальчик») [17, с. 4–5] | Вспомни события сказки и скажи, в каком порядке должны следовать эти утверждения. |

**2.** Таблица 2 содержит определения термина «сказка» в литературоведении и лингвистике.

Таблица 2

Литературно-лингвистические определения термина «сказка»[[7]](#footnote-7)

и комментарии к ним

|  |  |
| --- | --- |
| *Автор и источник* | *Определение, комментарий к нему* |
| И. Больте,  Г. Поливке | Основанный на поэтической фантазии рассказ, события которого происходят в «волшебном мире», увлекательная история, противоречащая реальности, но вызывающая несомненный интерес (одно из признанных в Европе определений термина, однако в нём не отмечена культурная и педагогическая значимость сказочного текста) |
| В. Я. Пропп | Рассказ, который отличается «от всех других видов повествования специфичностью своей поэтики» (подчёркивается значимость вымысла, фантастической и мифологической составляющих сказочного текста) |
| Ю. М. Соколов | «Устно-поэтический рассказ фантастического, авантюрно-новеллического и бытового характера» (главное в сказке – это действие, оно определяет и характерных героев, и используемые ими предметы, и сам характер жанра) |
| А.  И. Никифоров | Устные рассказы развлекательного характера, чьё содержание отличается присутствием «необычных в бытовом смысле событий», связанных с чем-то фантастическим либо чудодейственным, а также особой композицией и стилистическими особенностями (появляется значимое, но не получившее разъяснения дополнение: «специальное композиционно-стилистическое построение») |
| Т. Г. Леонова | Эпическое, главным образом, прозаического характера произведение «с установкой на вымысел», отличающееся «фантастическим сюжетом, условно-фантастической образностью, устойчивой сюжетно-композиционной структурой», форма повествования которого рассчитана на определённую читательскую аудиторию (однако существующих типов сказок значительно больше, чем указано автором; их сюжет не всегда фантастический; да и сюжетно-композиционная устойчивость присутствует далеко не всегда, в разных типах сказок это, скорее, варьируемая составляющая) |

**3.** На рисунке 1 представлена типология иноязычных сказочных текстов для обучения чтению в начальной школе.



Рисунок 1

Типология иноязычных сказочных текстов для обучения чтению

в начальной школе

**4.** Таблица 3 демонстрирует критерии и уровни оценки умений иноязычного чтения сказочных текстов у учащихся начальной школы (4-й класс).

Таблица 3

Критерии и уровни оценки умений иноязычного чтения сказочных текстов

у учащихся начальной школы

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | *Уровень развития умения читать* | *Высокий* | *Средний* | *Низкий* | *Недостаточный* |
|  | *Оценка* | *5* | *4* | *3* | *2* |
| *К р и т е р и и*  *о ц е н и в а*  *н и я* | 1) Решение коммуникативной задачи | Учащийся понял содержание сказочного текста, её ценностный смысл, осознал взаимоотношения и поступки героев, сумел использовать сведения для решения поставленной коммуникативной задачи | Учащийся понял большую часть содержания сказочного текста, её ценностный смысл, осознал взаимоотношения и поступки героев, сумел использовать большую часть сведений для решения поставленной коммуникативной задачи | Учащийся понял основное содержание сказочного текста, но не до конца осознал её ценностный смысл, взаимоотношения и поступки героев. Он сумел использовать лишь часть сведений для решения поставленной коммуникативной задачи | Учащийся не понял содержание сказочного текста, не осознал её ценностный смысл, взаимоотношения и поступки героев. Коммуникативная задача не решена |
| 2) Количество содержательных и смысловых ошибок | Максимально допустимое количество содержательных и смысловых ошибок (искажение, опущение, добавление информации) – 1 | Максимально допустимое количество содержательных и смысловых ошибок (искажение, опущение, добавление информации) – 2–3 | Максимально допустимое количество содержательных и смысловых ошибок (искажение, опущение, добавление информации) – 4–5 | Допущено более 5 содержательных и смысловых ошибок (искажение, опущение, добавление информации) |

**5.** На диаграмме рисунка 2 можно видеть предметные результаты входного контроля (уровень развития умений иноязычного чтения) учащихся 4-х классов.

Рисунок 2 Предметные результаты входного контроля

(уровень развития умений иноязычного чтения) учащихся 4-х классов

**6.** В таблице 4 представлены критерии оценки метапредметных и личностных образовательных результатов учеников начальной школы.

Таблица 4

Критерии оценки метапредметных и личностных образовательных результатов учеников начальной школы

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| *Диагностическая методика* | *Баллы* | | | |
| *3* | *2* | *1* | *0* |
| Метапредметные результаты | | | | |
| «Проба на познавательную инициативу» | Познавательные УУД (способность использовать различные средства представления информации, поиска и анализа фактов) | | | |
| Рисунок точно отражает содержание эпизода из сказки | Рисунок в целом отражает содержание эпизода из сказки, но содержит некоторые неточности | Рисунок выполнен, однако он не отражает содержание эпизода из сказки, либо носит слишком общий характер, либо имеет многочисленные неточности | Рисунок, отражающий содержание одного из эпизодов сказки, отсутствует; |
| Коммуникативные УУД (умение слушать собеседника, вести диалог) | | | |
| Школьник проявляет выраженный интерес к сказке, сам зада-ет вопросы, нас-таивает на том, чтобы взрослый дочитал сказку до конца | Школьник выслушивает сказ-ку, проявляет к ней интерес, сам инициативы не проявляет, после дополнительного вопро-са учителя спрашивает, чем закончилась сказ-ка | Школьник выслушивает сказ-ку, высказывается, однако его высказывание неадекватно ситуации (не нап-равлено на то, чтобы инициировать взрослого продолжить чтение сказки) | Школьник выслушивает сказ-ку, но интереса к ней не проявля-ет, вопросов не задает |
| Личностные результаты | | | | |
| «Три желания» | Уровень развития эмоционального интеллекта учеников | | | |
| Все три рисунка связаны с желанием «для других людей» | Один рисунок отсутствует, а оставшиеся два связаны с желанием «для других людей», ли-бо один рисунок связан с желанием «для других людей», а остальные два – с желанием «для себя», либо один рисунок связан с желанием «для себя», а оставшиеся два – «для других людей» | Один рисунок отсутствует, а оставшиеся два связаны с желанием «для себя», либо все три рисунка связаны с желанием «для себя» | Все рисунки отсутствуют, либо два из них отсутствуют, а третий связан с желанием «для себя» |

**7.** На диаграмме рисунка 3 отражены метапредметные и личностные результаты входного контроля учащихся 4-х классов.

Рисунок 3 Метапредметные и личностные результаты входного контроля

учащихся 4-х классов

**8.** Модель на рисунке 4 иллюстрирует отбор и организацию иноязычных сказочных текстов в опытном обучении чтению в начальной школе (4-й класс).

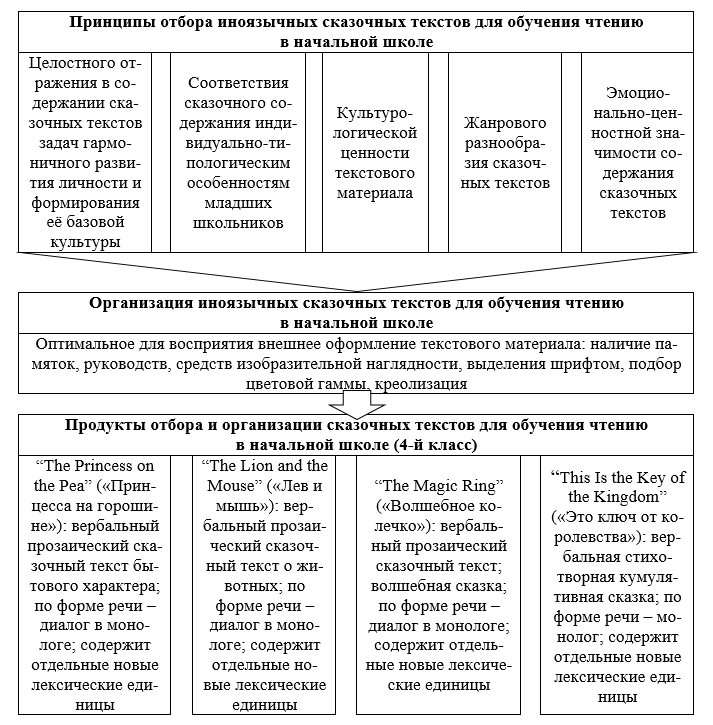


Рисунок 4

Отбор и организация иноязычных сказочных текстов в опытном обучении

чтению в начальной школе (4-й класс)

**9.** Ниже представлен пример комплекса упражнений эмоционально-ценностного характера, сконструированных на материалах сказочного текста “The Princess on the Pea” («Принцесса на горошине») [[16, с. 42–44].

Таблица 5

Комплекс упражнений эмоционально-ценностного характера

на материалах сказочного текста “The Princess on the Pea”

|  |  |
| --- | --- |
| *Ход работы со сказочным текстом* | *Упражнения* |
| **Exposition.**  Today we are going to read a well-known (известную) fairy-tail “The Princess on the Pea” («Принцесса на горошине»). Do you know this fairy-tale in Russian? Who is its author? Do you like the tale? What other tales by this author do you know? (You may name them in English or in Russian). If you read (читали) this tale, who is your favourite hero? What is he/she like? | Аффективно-актуализирующие УРУ: a) трансформационное (ответы на общие вопросы) и б) репродуктивное (ответы на специальные вопросы) |
| **Text activities.**  *1)* *Коммуникативная ситуация.* Imagine that granny Victoria sent you a book with tales as a present.  *Речевая задача.* Show her that you are an attentive reader (внимательный читатель). Find and read ten words and phrases that describe the heroes and atmosphere of the first tale (которые описывают героев и атмосферу первой сказки) “The Princess on the Pea”. Granny’s guide (руководство) will help you!  **Guide**  Дорогие ребята!  Каждой сказке, которую вы будете читать в моей подарочной книге, присуща своя неповторимая атмосфера. И герои в них особые. Передать это автору помогают специальные «экспрессивные» слова. Иногда они указывают на эмоции героев и рассказчика и в этом случае являются существительными, например: *anger – гнев; joy – радость; love – любовь.* Иногда такие слова ярко описывают героев, природу, жилище и т. д. и являются прилагательными, например. *good, bad, kind.* Например, в сказке “The Princess on the Pea” один из героев, принц, описан в зачине как *very sad* (очень печальный), а атмосфера сказочного повествования как *a dark night* (тёмная ночь). | Ценностно-центрированное  ознакомительное РУ |
| *2) Коммуникативная ситуация.* A very good artist painted a picture to illustrate episodes from the tale (проиллюстрировать эпизоды сказки).  *Речевая задача 1.* What episodes are they? Read them aloud (вслух) nicely and correctly.  *Речевая задача 2.* And what is your favourite episode from this tale? Prepare its good reading and paint it. | Ценностно-центрированное  ознакомительное РУ |
| *3) Коммуникативная ситуация.* Granny Victoriasays, “The Princess on the Pea” is a famous foreign (зарубежная) tale.  *Речевая задача 1.* What words and phrases can’t you meet in Russian tales?  *Речевая задача 1.* Are any characters in Russian tales lke (похожи): а) Fran; b) the prince? | Ценностно- центрированное  сопоставительное РУ |
| *3) Коммуникативная ситуация.* Granny Victoria is proud of you (гордится тобой): you are an attentive reader.  *Речевая задача.* What is the main idea of the fairy-tale “The Princess on the Pea”? Choose! Use Granny’s memo (памятку).  **Memo**  Дорогие ребята!  Перед вами стоит задача – определить идею сказки. Помните, что это главная мысль, которую автор стремится донести до читателя. Как правило, идея сказки восхваляет честность, доброту, благородство и другие человеческие добродетели. Напротив, она осуждает скупость, зависть, жадность и прочие пороки. Например, главная мысль в сказке «Дюймовочка» заключается в том, что в жизни надо делать добро и мужественно переносить невзгоды. Чтобы определить идею сказки, её следует внимательно прочитать и проанализировать слова автора, а также поступки героев. Попытайтесь понять, чему хотел научить вас автор, какую главную мысль он намеревался высказать.  The tale “The Princess on the Pea” teaches (учит) you:  a) not to sleep on a pea;  b) to be kind and nice to people;  c) how to marry a princess | Ценностно-  центрированное  аналитическое РУ |

**10.** На диаграмме рисунка 5 показаны сравнительные предметные результаты входного и итогового контроля (уровень развития умений иноязычного чтения) учащихся 4-х классов.

Рисунок 5 Сравнительные предметные результаты входного

и итогового контроля (уровень развития умений иноязычного чтения)

учащихся 4-х классов

**11.** На диаграмме рисунка 6 отражены сравнительные метапредметные результаты входного и итогового контроля учащихся 4-х классов.

Рисунок 6 Сравнительные метапредметные результаты входного и итогового контроля учащихся 4-х классов

**12.** На диаграмме рисунка 7 представлены сравнительные личностные результаты входного и итогового контроля учащихся 4-х классов.

Рисунок 7 Сравнительные личностные результаты

входного и итогового контроля учащихся 4-х классов

**Обсуждение результатов**

**1.** Результаты, полученные нами в данном исследовании, перекликаются с идеями авторов, изучающих, как и мы, вопросы индивидуально-типологических особенностей учащихся младшего школьного возраста и их влияния на эффективность процесса обучения:

а) в исследовании Р. Кадрия и З. Гаши Шатри приводятся научные аргументы в пользу значимости самостоятельной работы учеников начальной школы для их интеллектуального и психосоциального развития. С этой точки зрения весьма эффективны стратегии обучения школьников критическому мышлению [4];

б) С. Секстон приходит к выводу о пользе и ценности обучения младших школьников учителями мужского пола, описывает специфику их вербальной и невербальной коммуникации с учащимися [34];

в) принимая во внимание связь, наблюдаемую между лексическими способностями и успеваемостью учеников начальной школы, Б. Дрлян с соавторами проводят сравнение навыков владения экспрессивной лексикой у школьников с задержкой речевого развития и их нормально развивающихся сверстников [35].

**2.** Характеристика особенностей обучения иноязычному чтению как письменному рецептивному виду иноязычной речевой деятельности дополняет идеи учёных (Е. Страновска, З. Али, А. Голи и др.), рассматривающих:

а) чтение на иностранном языке как процесс расширения знаний о культуре страны, сопряжённый с многими трудностями и противоречивыми стимулами [36, с. 194], но предоставляющий школьникам возможность приобретать ценный речевой и межкультурный опыт в условиях искусственной языковой среды [37];

б) транс-языковую педагогику как метод обучения, который позволяет учащихся использовать разные языки для развития умения понимать прочитанное [38];

в) читательскую грамотность как неотъемлемую часть функциональной грамотности. Развитие читательской грамотности предполагает использование различных типов текстов и заданий, направленных на поиск и извлечение информации из текста, умение её интерпретировать и оценивать и др. [39];

г) вопросы организации обучения чтению в развлекательной цифровой среде: циклов занятий с нарастанием степени трудности, включающих синхронное и асинхронное общение [40]; онлайн-уроков литературы, на которых создаётся эффект присутствия [41].

**3.** Характеристика поэтических особенностей сказочных текстов, отражающих важные в русле нашего исследования психолого-педагогические и методические позиции, не противоречит научным изысканиям, сопряжённым с описанием взаимообусловленных: а) национально-культурных; б) личностно-деятельностных; в) морально-этических и г) эмоционально-ценностных аспектов процесса обучения. Это:

а) методика воспитания качеств поликультурной личности с использованием этнического компонента А. Аиповой и соавторов [42]; анализ Г. Кажгалеевой и соавторами ценностного самоопределения личности на основе полиязычной культуры [43]; изучение М. Смагуловым с соавторами духовных и культурных граней обучения и воспитания с учётом региональных и глобальных событий последних лет, скорректировавших методологию образования [44]; исследование Р. Нидзинскайте-Мачюнене и В. Юргиле влияния национальных культурных ценностей на работу школы [45];

б) модель: развития личной и социальной ответственности Х. А. М. Карреллан и соавторов [46]; концепция персонализации обучения на основе свободы выбора для формирования автономии и саморегуляции учащихся М. Д. Д. Урраза и соавторов [47];

в) анализ П. Арджанто с соавторами взаимовлияния благоприятной, инновационной и ориентированной на личностный рост среды и формирования качеств морального лидерства [48];

г) изучение научно-исследовательским коллективом под руководством Т. Н. Ван взаимосвязи между эмоциональным интеллектом учащихся и их успеваемостью [49]; под руководством М. Солхи – использования юмора в преподавании английского языка [50].

**4.** Наиболее тесно тематически и проблемно данная статья созвучна:

а) разработке С. И. Беленцовым педагогической модели становления творческой и гражданской активности подрастающего поколения. Одним из подходов к созданию данной модели является, как и у нас, аксиологический [51];

б) изучение Э. Намазиандост и соавторами эмотивных слов в персидских и английских коротких рассказах для детей. Предпринята попытка исследовать влияние такого рода эмотивных повествований на знания учащихся о контроле эмоций [52]. В нашем случае, однако, представлена характеристика эмотивности сказочного текста с позиций её значимости для гармоничного развития различных сфер личности младшего школьника;

в) идеям А. Сугиарти и Прихатини – исследователям стратегии увлекательного чтения и обучения через открытие. Цель предложенной инновации – развитие умений учащихся в оценке прозы. Как и в нашей статье, затронуты вопросы мотивация учеников к чтению, обогащения их социального опыта и расширения знаний о мире [53].

Во всяком случае, научные труды последнего времени практически не затрагивают вопросов использования сказочных текстов как средства обучения иноязычному чтению, в том числе в начальной школе. Цель исследования, поставленная в данной статье, отличается от перечисленных, поскольку она связана с теоретическим обоснованием и апробацией иноязычных сказочных текстов и комплекса упражнений эмоционально-ценностного характера по обучению чтению в условиях начальной школы. Намеченная цель достигнута; решены сопутствующие задачи статьи.

Итоги опытно-экспериментальной работы по обучению младших школьников чтению иноязычных сказочных текстов констатируют рост предметных результатов обучения иноязычному чтению у 21 % учеников ОГ и только у 10 % учащихся КГ. По метапредметным результатам данные составляют соответственно 23 % и 16 %, по личностным – 27 % и 8 %. Приведённые цифры являются свидетельством того, что сдвиг результатов учащихся ОГ в типичную сторону не случаен. С достоверностью 95 % можно заявить, что он достигнут благодаря организации и проведению созидательного эксперимента.

Проведённое исследование можно продолжить, апробируя другие типы, подтипы, виды, подвиды, разновидности сказочных текстов (см. рисунок 1) в обучении не только чтению, но и аудированию как на младшей, так и на последующих ступенях обучения иностранному языку в общеобразовательной школе.

**Выводы**

Завершая исследование сказочных текстов как средства обучения иноязычному чтению в начальной школе, мы пришли к нескольким выводам.

**1.** Изучение индивидуально-типологических особенностей младших школьников, влияющих на успешность овладения ими иноязычным чтением, выявило, что приобретение учениками начальных классов личностно-значимого лингвокультурного опыта – сложный и противоречивый процесс. Данный возраст сензитивен для овладения учащимся иностранным языком. Он характеризуется активным развитием всех сфер подрастающей личности (интеллектуальной, эмоционально-волевой, эмоционально-ценностной), её речевых и творческих способностей, в первую очередь, в устных видах иноязычной речевой деятельности. Однако это имеет значение и для овладения навыками и умениями в области чтения. Преодолению трудностей в данной сфере способствует усиление воспитательной составляющей обучения, качество используемого текстового материала.

**2.** Чтение, в частности, чтение про себякак самостоятельный вид иноязычной речевой деятельности присутствует на уроке в начальной школе вначале в небольшом объёме. Однако он увеличивается к 4-му классу. На успешность овладения младшими школьниками иноязычным чтением влияют стимулирование их мотивации через содержание текстотеки для чтения, а также увлекательные, эмоционально-окрашенные, доступные и посильные задания в упражнениях для обучения чтению. В связи с этим, с одной стороны, большими потенциальными возможностями обладают тексты сказок. Они включены в УМК для 2–4-х классов. С другой стороны, сопровождающие такой текстовый материал упражнения почти не актуализируют и не активизируют его эмоционально-ценностное содержание.

**3.** Сказка как единица содержания обучения иноязычному чтению отличается рядом поэтических особенностей, отражающих важные психолого-педагогические и методические аспекты. Это: а) плодотворные для речевого развития младших школьников язык и композиция сказочного текста; б) стимулирующий работу воображения сказочный вымысел; в) способствующее расширению жизненного опыта учащихся сочетание вымысла и реальности, воссоздание ситуаций быта; г) формирующее положительное отношение школьников к иноязычной культуре отражение культурной самобытности народа; д) обеспечивающая воздействие на эмоциональную сферу младших школьников эмотивность сказочного текста; е) благоприятный для формирования правильных ценностных ориентаций и нравственно-этических представлений об окружающем мире воспитательный потенциал текстового материала.

**4.** Спроектированная и представленная в модельном виде типология иноязычных сказочных текстов как единиц содержания обучения чтению про себя в начальной школе состоит из типов, подтипов, видов, подвидов, разновидностей текстового материала. Все они используются в обучении письменному рецептивному виду иноязычной речевой деятельности в начальной школе. Типология позволяет учителю иностранного языка подобрать сказочный текст в соответствии с конкретными условиями обучения, целями и задачами урока.

**5.** Опытно-экспериментальная работа по обучению младших школьников чтению про себя иноязычных сказочных текстов доказывает, что они действительно являются эффективным средством совершенствования навыков и развития умений письменного рецептивного вида речевой деятельности и гармоничного формирования лингвокультурной личности ученика. Достигнутые в триединстве предметные, метапредметные и лличностные результаты школьников носят не случайный характер. Они объясняются организацией и проведением созидательного эксперимента, ядром которого стало опытное обучение четвероклассников с использованием соответствующим образом отобранных и организованных сказочных текстов, а также комплексов аффективно-актуализирующих УРУ и проблемных ценностно-центрированных РУ.

*Ограничения исследования.* Ограничения исследования заключаются в том, что в опытном обучении использованы лишь некоторые типы, подтипы, виды, подвиды, разновидности сказочного текстового материала, включённые в предложенную в статье типологию.

*Перспективы исследования.* Исследование сказочных текстов можно продолжить в контексте изучения образовательных возможностей различных типов, видов, разновидностей сказочного текстового материала в обучении рецептивным и продуктивным видам иноязычной речевой деятельности на разных ступенях в общеобразовательной школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Котова С. А., Граничина О. А., Савинова Л. Ю. Начальное образование в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: российское видение: Рекомендации по результатам научных исследований / Под ред. акад. Г. А. Бордовского. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И  Герцена, 2007. 101 с.

2. Никитенко З. Н. Методическая система овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования: автореф. дис. … доктора пед. наук. М.: Моск. пед. гос. ун-т, 2015. 52 c.

3. Акопян А. В. Обучение младших школьников технике чтения на иностранном языке // Наука и школа. 2018. № 6. С. 145–149.

4. Kadrija R., Gashi Shatri Z. (2023). Effects of Implementing Critical Thinking on Developing Students’ Abilities for Independent Learning in Primary Schools. European Journal of Contemporary Education, 12(2), 451–461. DOI: 10.13187/ejced.2023.2.451

5. Сборник нормативных документов. Иностранный язык / сост. Э. Д. Днепров, А. Г. Аркадьев. 2-е изд., стереотип. М.: Дрофа, 2013. 287 с.

6. Белокурова С. П. Словарь литературоведческих терминов. СПб.: Паритет, 2006. 314, [2] с..

7. Ветчинова М. Н. Теория и практика иноязычного образования в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX века: автореф. дис. … доктора пед. наук. М.: МГПУ, 2009. 48 с.

8. Гальскова Н. Д. Современное лингвообразование в социокультурном и аксиологическом измерениях // Иностранные языки в школе. 2019. № 8. С. 5–10.

9. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / [сост. Е. С. Савинов]. 3-е изд. М.: Просвещение, 2011. 204 с. (Стандарты второго поколения).

10. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. и др. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / Под ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2010. 159 с.

11. Никитенко З. Н. Развивающее иноязычное образование в начальной школе. М: Глосса-Пресс, 2010. 438 с.

12. Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 287 с.

13. Быкова Н. И., Поспелова М. Д., Эванс В. и др. Английский в фокусе. Книга для учителя к учебнику для 4 класса общеобразовательных учреждений. М.: Express Publishing: Просвещение, 2014. 144 с.

14. Биболетова М. З., Денисенко О. А., Трубанёва Н. Н. Английский язык: 4 класс: книга для учителя с поурочным планированием и ключами: [издание в pdf-формате]. М.: Просвещение, 2021. 152 с.

15. Верина К. А. Нелинейный (креолизованный) текст как способ объективации информации: структурные особенности и функциональная нагрузка // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. Нижний Новгород: Научно-издательский центр «Открытое знание», 2021. № 5(73). С. 82–92.

16. Афанасьева О. В., Михеева И. В. Английский язык. 4 класс: книга для чтения к учебнику О. В. Афанасьевой, И. В. Михеевой. М.: Дрофа, 2016. 71 с.

17. Афанасьева О. В., Михеева И. В., Колесникава Е. А. Английский язык. 4 класс: Книга для учителя к учебнику О. В. Афанасьевой, И. В. Михеевой: учебно-методическое пособие. М.: Дрофа, 2015. 206, [2] с.

18. Быкова Н. И., Дули Дж., Поспелова М. Д., Эванс В. Английский в фокусе для 4 класса. М.: Express Publishing: Просвещение, 2015. 184 с.

19. Биболетова М. З., Денисенко О. А., Трубанева Н. Н. Английский с удовольствием. 4 класс. М.: ДРОФА, 2022. 144 с.

20. Злотникова Т. С., Жукова В. С. Ментальный и художественный аспекты авторской сказки как культурного кода // Ярославский педагогический вестник. 2019. №. 5. С. 160–165.

21. Наговицын А. Е., Пономарёва В. И. Типология сказки. М.: Генезис, 2011. 336 с.

22. Пропп В. Я. Морфология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки. М.: МИФ, 2023. 608 с.

23. Гладьо С. В. Эмотивность художественного текста: семантико-когнитивный аспект: автореф. дис. …канд. филол. наук. Киев: Киевский гос. лингвист. ун-т, 2000. 20 с.

24. Бабенко Л. Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке. Свердловск: Изд-во: Урал. ун-та, 1989. 184 с.

25. Татаринова М. Н., Яновская М. Г. Активизация эмоциональной сферы студентов в образовательном процессе: учебное пособие. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2005. 92 с.

26. Татаринова М. Н., Онощко В. Н., Кохан Н. А. Эмоционально-образный стимул процесса обучения иноязычному чтению в общеобразовательной школе. Часть 1 // Перспективы науки и образования. 2023. № 5 (65). С. 385–399.

27. Имаева Г. З. Своеобразие применения внутренних монологов в сказках // Вестник Башкирского университета. 2010. Т. 5. № 1. С. 110–112.

28. 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. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 336 с.

29. Программа мониторинга уровня сформированности универсальных учебных действий в начальной школе. URL: http: // lenschvolodarka.edumsko.ru›Деятельность›…\_dejstvij\_v\_nachal\_noj (дата обращения: 01.02.2024).

30. Программа тренинга «Развитие эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста». URL: http: // infourok.ru›programma…emocionalnogo-intellekta… (дата обращения: 01.02.2024).

31. Татаринова М. Н. Критерии отбора содержания иноязычного образования в контексте процессов его модернизации // Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и в вузе. Вып. 21: сб. науч.-метод. Тр. / [отв. Ред. С. С. Куклина]. Киров: Радуга-ПРЕСС, 2018. С. 72–82.

32. Черемисинова И. С. Принципы и критерии отбора и организации учебного речевого материала для формирования межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции у студентов вуза // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 4. С. 180–186. DOI https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-180-186

33. Куклина С. С., Татаринова М. Н. Современный урок иностранного языка: приём как единица деятельностной составляющей эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования // Наука и школа. 2022. № 5. С. 130–139.

34. Sexton S. (2023). Three Male Primary Student Teachers’ Intersections of Languaging and Teaching. Journal of Language and Education, 9(4), 99–109. https://doi.org/10.17323/jle.2023.14494

35. Drljan B., Ječmenica N. R., & ArsenićI. P. (2023). Vocabulary Breadth and Depth in Early School-Aged Children with Developmental Language Disorder – Evidence from Serbian Speaking Children. Journal of Language and Education, 9(2), 57–71. https://doi.org/10.17323/jle.2023.12652

36. Stranovská E., Ficzere A., & Horníčková M. (2022). Student's Categorization Activities in the Educational Process of Second Foreign Language Reading Comprehension. European Journal of Contemporary Education, 11(1), 194–203. DOI: 10.13187/ejced.2022.1.194

37. Ali Z., Palpanadan S T, Asad M. M., Churi P., & Namaziandost E. (2022). Reading Approaches Practiced in EFL Classrooms: a Narrative Review and Research Agenda. Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education, 7, 28. DOI: 10.1186/s40862-022-00155-4

38. Goli A. (2023). Translanguaging Instruction and Reading Comprehension Skills of Japanese EFL Learners: A Quasi-Experimental Study. Journal of Language and Education, 9(1), 59–75. DOI: 10.17323/jle.2023.14069

39. Buyarov D. V. (2023). Methods and Techniques for the Formation of Reading Literacy among Students in the Process of Studying Historical Disciplines. European Journal of Contemporary Education, 12(2), 352–364. DOI: 10.13187/ejced.2023.2.352

40. Cancino M., & Gonzalez N. (2023). Exploring Reading Attitudes, Reading Self-Efficacy, and Reading Proficiency in a Blended Learning Context among EFL Learners. Journal of Language and Education, 9(4), 31–45. <https://doi.org/10.17323/jle.2023.16303>

41. Li F. (2022). “Are you There?”: Teaching Presence and Interaction in Large Online Literature Classes. Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education, 7, 45. DOI: 10.1186/s40862-022-00180-3

42. Aipova  A., Pfeifer N., Burdina Y., & Usina Zh. (2023). Influence of the Content of the Ethnic Component in Pedagogical Education on the Development of Ethnopedogical Competence in Future Teachers. European Journal of Contemporary Education. 12(4), 1113–1129. DOI: 10.13187/ejced.2023.4.1113

43. Khazhgaliyeva G., Bapiyev I., Kassymova A., & Medeshova A. (2023). Value Self-Determination of University Students on the Basis of Multilingual Culture. European Journal of Contemporary Education. 12(4), 1307–1333. DOI: 10.13187/ejced.2023.4.1307

44. Smagulov M., Zholmukhan T., Kurmanbayev K., & Mukhitdinov R. (2023). Some Trends in Islamic Education Forming Spiritual and Cultural Values of the Youth under the Influence of COVID-19 (the Experience of Madrasah Colleges in the Republic of Kazakhstan). European Journal of Contemporary Education. 12(4), 1410–1421. DOI: 10.13187/ejced.2023.4.1410

45. Nedzinskaitė-Mačiūnienė R., & Jurgilė V. (2023). Does School Principals’ Leadership Vary Vis-A-Vis Cultural Differences from West to East or South to North? European Journal of Contemporary Education. 12(1), 118–131. DOI: 10.13187/ejced.2023.1.118

46. Carrellán J. Á. M., Robles M. T. A., & Fuentes-Guerra F. J. G. (2023). Hellison’s Model of Personal and Social Responsibility in the Educational Context: A Systematic Review. European Journal of Contemporary Education. 12(2), 365–384. DOI: 10.13187/ejced.2023.2.365

47. Urraza M. J. D., Kaminskienė L., & Lehtinen E. (2023). Learning Personalisation and Observed Learner’s Self-Regulation Abilities. European Journal of Contemporary Education. 12(2), 413–425. DOI: 10.13187/ejced.2023.2.413

48. Arjanto P., Bafadal I., Atmoko A., & Sunandar A. (2023). From Ethical Principles to Practice: the Growing Importance of Moral Leadership in Education. European Journal of Contemporary Education. 12(4), 1150–1165. DOI: 10.13187/ejced.2023.4.1150

49. Van T. N., & Dong T. Ph. N. (2023). Correlation between Emotional Intelligence and Academic Results Self-Evaluated by Students of Vietnam National University Ho Chi Minh City’s Students. European Journal of Contemporary Education. 12(1), 132–138. DOI: 10.13187/ejced.2023.1.132

50. Solhi M., & Elahi Shirvan M. (2023). Modeling the Association between EFL Instructors’ Foreign Language Teaching Enjoyment and Humor Styles. Journal of Language and Education, 9(2), 160–173. <https://doi.org/10.17323/jle.2023.15928>

51. Belentsov S. I. (2023). Modeling of the Creative and Constructive Modus of Youth Civic Activity. European Journal of Contemporary Education. 12(2), 342–351. DOI: 10.13187/ejced.2023.2.342

52. Namaziandost E., Nasri M., Rahimi Esfahani F. et al. (2020). A Cultural Сomparison of Persian and English Short Stories Regarding the Use of Emotive Words: Implications for Teaching English to Iranian Young Learners. Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education. 5(7). https://doi.org/10.1186/s40862-020-00085-z

53. Sugiarti, & Prihatini A. (2023). Fiction vs. Reality: How Students Discover Real-Life Representations in Prose Using Engaged Reading. Journal of Language and Education, 9(4), 85–98. <https://doi.org/10.17323/jle.2023.13287>

REFERENCES

1. Kotova S.A., Borichina O. A., Savinova L. Y. Primary Education in the Context of the UNESCO Education for All Program: the Russian Vision: Recommendations Based on the Results of Scientific Research / Ed. by Academician G. A. Bordovsky. St. Petersburg, Publishing House of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, 2007. 101 p. (In Russian)

2. Nikitenko Z. N. Methodical System of Mastering a Foreign Language at the Junior Stage of School Education: an Abstract of a Thesis for the Degree of Doctor of Pedagogics. Moscow, Moscow Ped. State Univ., 2015. 52 p. (In Russian)

3. Akopyan A. V. Teaching Younger Students Technique of Reading in a Foreign Language. *Science and School,* 2018, no. 6. pp. 145–149. (In Russian)

4. Kadrija R., Gashi Shatri Z. Effects of Implementing Critical Thinking on Developing Students’ Abilities for Independent Learning in Primary Schools. *European Journal of Contemporary Education,* 2023, no. 12(2), pp. 451–461. DOI: 10.13187/ejced.2023.2.451

5. The Collection of Normative Documents. Foreign Languages. Moscow, Drofa Publ., 2013. 287 p. (In Russian)

6. Belokurova S. P. Dictionary of Literary Terms. St. Petersburg, Parity, 2006. 314, [2] p. (In Russian)

7. Vetchinova M. N. Theory and Practice of Foreign-language Education in Russian Pedagogy of the Second Half of the XIX – Early XX Century: an Abstract of a Thesis for the Degree of Doctor of Pedagogics. Moscow, MSPU, 2009. 48 p. (In Russian)

8. Galskova N. D. Modern Linguistic Education in Social, Cultural and Axiological Dimensions. *Foreign Languages at School,* 2019, no. 8, pp. 5–10. (In Russian)

9. An Approximate Basic Educational Programme of an Educational Institution. Elementary School / [Comp. by E. S. Savinov]. 3rd Ed. Moscow, Enlightenment, 2011. 204 p. (Second Generation Standards). (In Russian)

10. Asmolov A. G., Burmenskaya G. V., Volodarskaya I. A. et al. Formation of Universal Educational Actions in Primary School: from Action to Thought. Task System: a Teacher’s Manual / Edited by A. G.Asmolov. Moscow, Enlightenment, 2010. 159 p. (In Russian)

11. Nikitenko Z. N. Developing Foreign-Language Education in Primary School. Moscow: Glossa Press, 2010. 438 p. (In Russian)

12. Rogova G. V., Rabinovich F. M., Sakharova T. E. Methods of Teaching Foreign Languages in Secondary School. Moscow, Enlightenment, 1991. 224 p. (In Russian)

13. Bykova N. I., Pospelova M. D., Evans V. et al. Spotlight. Grade 4. A Teacher’s Book. Moscow, Enlightenment, 2014. 144 p. (In Russian)

14. Biboletova M. Z., Denisenko O. A., Trubaneva N. N. Enjoy English: Grade 4. A Teacher’s Book with Lesson Planning and Keys: [pdf Edition]. Moscow, Enlightenment, 2021. 152 p. (In Russian)

15. Verina K. A. Nonlinear (Creolized) Text As a Way of Objectification of Information: Structural Features and Functional Load. *Philological aspect:* *International Scientific and Practical Journal.* Nizhny Novgorod, Scientific and Publishing Center “Open Knowledge”, 2021. no. № 5(73), pp. 82–92. (In Russian)

16. Afanasyeva O. V., Mikheeva I. V. English. Grade 4: a Reader to the Textbook by O. V. Afanasyeva, I. V. Mikheeva. Moscow, Drofa, 2016. 71 p. (In Russian)

17. Afanasyeva O. V., Mikheeva I. V., Kolesnikova E. A. Rainbow English. Grade 4: A Teacher’s Book to the Textbook by O. V. Afanasyeva, I. V. Mikheeva. Moscow, Drofa, 2015. 206, [2] p. (In Russian)

18. Bykova N. I., Dooley J., Pospelova M. D., Evans V. et al. Spotlight. Grade 4. Moscow, Express Publishing, Enlightenment, 2015. 184 p. (In Russian)

19. Biboletova M. Z., Denisenko O. A., Trubaneva N. N. Enjoy English: Grade 4. Moscow, DROFA, 2022. 144 p. (In Russian)

20. Zlotnikova T. S., Zhukova V. S. Mental and Artistic Aspects of the Author’s Fairy-Tale As a Cultural Code. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin,* 2019, no. 5, pp. 160–165. (In Russian)

21. Nagovitsyn A. E., Ponomareva V. I. Typology of a Fairy-Tale. Moscow, Genesis, 2011. 336 p. (In Russian)

22. Propp V. Ya. Morphology of a Fairy-Tale. The Historical Roots of a Fairy-Tale. Moscow, MYTH, 2023. 608 p. (In Russian)

23. Gladyo S. V. Emotivity of a Literary Text: Semantic and Cognitive Aspect: an Abstract of a Thesis for the Degree of Candidate of Philology. Kiev, Kiev State Linguist. Un-ty, 2000. 20 p. (In Russian)

24. Babenko L. G. Lexical Means of Indicating Emotions in the Russian Language. Sverdlovsk, Publishing House of Ural Un-ty, 1989. 184 p. (In Russian)

25. Tatarinova M. N., Yanovskaya M. G. Activation of Students’ Emotional Sphere in the Educational Process: a Textbook. Kirov, VSUH Publishing House, 2005. 92 p. (In Russian)

26. Tatarinova M. N., Onoshko V. N., Kokhan N. A. Emotional Stimulus of Teaching Foreign-Language Reading in a Secondary School. Part 1. *Perspectives of Science and Education,* 2023, no. 5(65), pp. 385–399. (In Russian)

27. Imaeva G. Z. The Peculiarity of Internal Monologues in Fairy-Tales. *Bulletin of Bashkir University,* 2010, vol. 5, no. 1, pp. 110–112. (In Russian)

28. Galskova N. D., Gez N. I. Theory of Teaching Foreign Languages: Linguodidactics and Methodology: a Textbook for Students of Ling. Univ and Dep. of For. Lang. Moscow, Publishing Centre “Academy”, 2013. 336 p. (In Russian)

29. A Program for Monitoring the Level of Formation of Universal Educational Activities in Primary School. URL: http: // lenschvolodarka.edumsko.ru Activity...\_dejstvij\_v\_nachal\_noj (Accessed: 01 February 2024). (In Russian)

30. The Training Program “Development of Emotional Intelligence of Primary School Pupils”. URL: http: // infourok.ru "programma...emocionalnogo-intellekta... (Accessed: 01 February 2024). (In Russian)

31. Tatarinova M. N. Criteria for Selecting the Content of Foreign-Language Education in the Context of Its Modernization. Improving Teaching Foreign Languages at School and University. Issue 21: a Collection of Scientific Articles / [ed. by S. S. Kuklina]. Kirov, Raduga PRESS, 2018. pp. 72–82. (In Russian)

32. Cheremisinova I. S. Principles and Criteria for the Selection and Organization of Educational Speech Material for the Formation of Intercultural Foreign-Language Communicative Competence of University Students. Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, vol. 26, no. 4, pp. 180–186. (In Russian)

33. Kuklina S. S., Tatarinova M. N. Modern Lesson of a Foreign Language: a Technique As a Unit of the Activity Component of the Emotional Component of Foreign-Language Education. *Science and School,* 2022, no. 5, pp. 130–139. (In Russian)

34. Sexton S. Three Male Primary Student Teachers’ Intersections of Languaging and Teaching. *Journal of Language and Education,* 2023, no. 9(4), pp. 99–109. https://doi.org/10.17323/jle.2023.14494

35. Drljan B., Ječmenica N. R., ArsenićI. P. Vocabulary Breadth and Depth in Early School-Aged Children with Developmental Language Disorder – Evidence from Serbian Speaking Children. *Journal of Language and Education,* 2023, no. 9(2), pp. 57–71. https://doi.org/10.17323/jle.2023.12652

36. Stranovská E., Ficzere A., Horníčková M. Student's Categorization Activities in the Educational Process of Second Foreign Language Reading Comprehension. *European Journal of Contemporary Education,* 2022, no. 11(1), pp. 194–203. DOI: 10.13187/ejced.2022.1.194

37. Ali Z., Palpanadan S T, Asad M. M., Churi P., Namaziandost E. Reading Approaches Practiced in EFL Classrooms: a Narrative Review and Research Agenda. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education,* 2022, no. 7, art. 28. DOI: 10.1186/s40862-022-00155-4

38. Goli A. Translanguaging Instruction and Reading Comprehension Skills of Japanese EFL Learners: A Quasi-Experimental Study. *Journal of Language and Education,* 2023, no. 9(1), pp. 59–75. DOI: 10.17323/jle.2023.14069

39. Buyarov D. V. Methods and Techniques for the Formation of Reading Literacy among Students in the Process of Studying Historical Disciplines. *European Journal of Contemporary Education,* 2023, no. 12(2), pp. 352–364. DOI: 10.13187/ejced.2023.2.352

40. Cancino M., Gonzalez N. Exploring Reading Attitudes, Reading Self-Efficacy, and Reading Proficiency in a Blended Learning Context among EFL Learners. *Journal of Language and Education,* 2023, no. 9(4), pp. 31–45. <https://doi.org/10.17323/jle.2023.16303>

41. Li F. “Are you There?”: Teaching Presence and Interaction in Large Online Literature Classes. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education,* 2022, no. 7, art. 45. DOI: 10.1186/s40862-022-00180-3

42. Aipova  A., Pfeifer N., Burdina Y., Usina Zh. Influence of the Content of the Ethnic Component in Pedagogical Education on the Development of Ethnopedogical Competence in Future Teachers. *European Journal of Contemporary Education,* 2023, no. 12(4), pp. 1113–1129. DOI: 10.13187/ejced.2023.4.1113

43. Khazhgaliyeva G., Bapiyev I., Kassymova A., Medeshova A. Value Self-Determination of University Students on the Basis of Multilingual Culture. *European Journal of Contemporary Education,* 2023, no. 12(4), pp. 1307–1333. DOI: 10.13187/ejced.2023.4.1307

44. Smagulov M., Zholmukhan T., Kurmanbayev K., Mukhitdinov R. Some Trends in Islamic Education Forming Spiritual and Cultural Values of the Youth under the Influence of COVID-19 (the Experience of Madrasah Colleges in the Republic of Kazakhstan). *European Journal of Contemporary Education,* 2023, no. 12(4), pp. 1410–1421. DOI: 10.13187/ejced.2023.4.1410

45. Nedzinskaitė-Mačiūnienė R., Jurgilė V. Does School Principals’ Leadership Vary Vis-A-Vis Cultural Differences from West to East or South to North? *European Journal of Contemporary Education,* 2023, no. 12(1), pp. 118–131. DOI: 10.13187/ejced.2023.1.118

46. Carrellán J. Á. M., Robles M. T. A., Fuentes-Guerra F. J. G. Hellison’s Model of Personal and Social Responsibility in the Educational Context: A Systematic Review. *European Journal of Contemporary Education,* 2023, no. 12(2), pp. 365–384. DOI: 10.13187/ejced.2023.2.365

47. Urraza M. J. D., Kaminskienė L., Lehtinen E. Learning Personalisation and Observed Learner’s Self-Regulation Abilities. *European Journal of Contemporary Education,* 2023, no. 12(2), pp. 413–425. DOI: 10.13187/ejced.2023.2.413

48. Arjanto P., Bafadal I., Atmoko A., Sunandar A. From Ethical Principles to Practice: the Growing Importance of Moral Leadership in Education. *European Journal of Contemporary Education,* 2023, no. 12(4), pp. 1150–1165. DOI: 10.13187/ejced.2023.4.1150

49. Van T. N., Dong T. Ph. N. Correlation between Emotional Intelligence and Academic Results Self-Evaluated by Students of Vietnam National University Ho Chi Minh City’s Students. *European Journal of Contemporary Education,* 2023, no. 12(1), pp. 132–138. DOI: 10.13187/ejced.2023.1.132

50. Solhi M., Elahi Shirvan M. Modeling the Association between EFL Instructors’ Foreign Language Teaching Enjoyment and Humor Styles. *Journal of Language and Education,* 2023, no. 9(2), pp. 160–173. <https://doi.org/10.17323/jle.2023.15928>

51. Belentsov S. I. Modeling of the Creative and Constructive Modus of Youth Civic Activity. *European Journal of Contemporary Education,* 2023, no. 12(2), pp. 342–351. DOI: 10.13187/ejced.2023.2.342

52. Namaziandost E., Nasri M., Rahimi Esfahani F. et al. A Cultural Сomparison of Persian and English Short Stories Regarding the Use of Emotive Words: Implications for Teaching English to Iranian Young Learners. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education,* 2020, no. 5(7). https://doi.org/10.1186/s40862-020-00085-z

53. Sugiarti, Prihatini A. Fiction vs. Reality: How Students Discover Real-Life Representations in Prose Using Engaged Reading. *Journal of Language and Education,* 2023, no. 9(4), pp. 85–98. <https://doi.org/10.17323/jle.2023.13287>

**Информация об авторе**

Татаринова Майя Николаевна (Россия, Киров)

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры

иностранных языков и методики обучения иностранным языкам

Вятский государственный университет

E-mail: mayya.tatarinova@mail.ru

ORCID: https://orcid.org/– 0000-0003-1593-8213

Scopus ID: 57103791200

**Information about the author**

Maya N. Tatarinova

(Russia, Kirov)

Ph.D. in Pedagogics, Associate Professor

of the Department of Foreign Languages

and Methods of Teaching Foreign Languages

Vyatka State University

E-mail: mayya.tatarinova@mail.ru

ORCID: https://orcid.org/– 0000-0003-1593-8213

Scopus ID: 57103791200

1. В Российской Федерации данная ступень общего образования называется «начальное образование»; за рубежом – «элементарное (первичное) образование». [↑](#footnote-ref-1)
2. 1-й этап обучения чтению в начальной школе – формирование навыков техники чтения по пути «от звука, звукового анализа через материальную опору (транскрипцию) к буквенно-звуковым соответствиям; обучение чтению вслух небольшого объёма текстов, содержащих знакомый языковой материал; [5, с. 15; 2, с. 38]. [↑](#footnote-ref-2)
3. Более подробно о повторах речь пойдёт при описании кумулятивных сказок. [↑](#footnote-ref-3)
4. *Эмоционально-образный (художественный) стимул* – это педагогическая модификация синтеза искусств, способных пробудить эмоции и эмоциональные состояния школьников, соответствующие художественному образу: эмпатию, восхищение, внутреннее принятие; либо рефлексию, противоречивые оценки; либо неприятие, отторжение [25, c. 73]. [↑](#footnote-ref-4)
5. В контексте темы данного исследования выбор диагностических методик для определения метапредметных и личностных результатов младших школьников обоснован тем, что эти методики также связано с использованием сказок и сказочных игровых элементов. [↑](#footnote-ref-5)
6. Сказочные тексты взяты из пособия «Английский язык. 4 класс: книга для чтения к учебнику О. В. Афанасьевой, И. В. Михеевой» [16, с. 16–17; 30–34;42–44]. [↑](#footnote-ref-6)
7. Все определения взяты из книги А. Е. Наговицына и В. И. Пономарёвой «Типология сказки» [21, с. 10–13] и расположены по степени «традиционного признания авторитетности учёных» [20, с. 161]. [↑](#footnote-ref-7)