

2025, № 12 (декабрь)

Раздел 5.8. Педагогика

ART 251245

DOI 10.24412/2304-120X-2025-11245

УДК 378.147

Структура учебного занятия: оптимизация первичного этапа для повышения эффективности обучения иностранному языку

The lesson structure: optimization of the primary stage to improve the effectiveness of teaching a foreign language

Авторы статьи

Чиркова Елена Ивановна,
 доктор педагогических наук, профессор кафедры
 межкультурных коммуникаций ФГБОУ ВО «Санкт-Пе-
 тербургский архитектурно-строительный универси-
 тет», г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
 chirkoff@rambler.ru
 ORCID: 0000-0003-4307-7211

Зорина Елена Михайловна,
 кандидат педагогических наук, доцент кафедры граж-
 данского права и процесса ЧОУ ВО «Санкт-Петербур-
 гский университет технологий управления и эконо-
 мики», г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
 zorinaem@bk.ru
 ORCID: 0000-0002-9589-3678

Authors of the article

Elena I. Chirkova,
 Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department
 of Intercultural Communications, St. Petersburg Univer-
 sity of Architecture and Civil Engineering, St. Petersburg,
 Russian Federation
 chirkoff@rambler.ru
 ORCID: 0000-0003-4307-7211

Elena M. Zorina,
 Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
 Department of Civil Law and Procedure, Saint Petersburg
 University of Management Technologies and Economics,
 Saint Petersburg, Russian Federation
 zorinaem@bk.ru
 ORCID: 0000-0002-9589-3678

Конфликт интересов

Конфликт интересов не указан

Conflict of interest statement

Conflict of interest is not declared

Для цитирования

Чиркова Е. И., Зорина Е. М. Структура учебного заня-
 тия: оптимизация первичного этапа для повышения
 эффективности обучения иностранному языку // Научно-методический электронный журнал «Кон-
 цепт». – 2025. – № 12. – С. 192–206. – URL: <https://e-koncept.ru/2025/251245.htm> – DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11245

For citation

E. I. Chirkova, E. M. Zorina, The lesson structure: opti-
 mization of the primary stage to improve the effectiveness
 of teaching a foreign language // Scientific-methodologi-
 cal electronic journal "Koncept". – 2025. – No. 12. –
 P. 192–206. – URL: <https://e-koncept.ru/2025/251245.htm> – DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11245

Поступила в редакцию <i>Received</i>	16.09.25	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	01.11.25
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	01.11.25	Опубликована <i>Published</i>	31.12.25



Аннотация

В статье рассматривается проблема оптимизации структуры учебного занятия по иностранному языку в высшем учебном заведении. Актуальность исследования обусловлена возрастающими требованиями к уровню практического владения иностранным языком в высшей школе и необходимостью оптимизации каждого элемента учебного занятия. Особое внимание уделяется начальному, организационно-мотивационному этапу, который в традиционной практике часто редуцируется до технических процедур, что не способствует решению современных задач иноязычного образования. Доказывается, что традиционный подход к проведению начала занятия, ограничивающийся только организационными вопросами и объявлением темы, является недостаточно эффективным для решения современных важнейших задач иноязычного образования. Цель статьи – теоретическое обоснование и разработка практико-ориентированной модели проведения первичного этапа занятия, направленной на повышение общей эффективности обучения. Ведущим подходом к исследованию проблемы выступает анализ и синтез отечественных (деятельностный, личностно ориентированный подходы) и зарубежных (модели ESA, ARC, Теория самодетерминации) методических концепций, а также сравнительный анализ структурных элементов начала занятия в аутентичных британских учебных пособиях. Основными результатами исследования стали: выявление недостатков традиционного «оргмомента»; разработка трехкомпонентной модели оптимизированного начального этапа (коммуникативный запуск, актуализация и проблематизация, совместное целеполагание); апробация модели, подтвердившая повышение вовлеченности студентов, усиление мотивации и интенсификацию речевой практики. Теоретическая значимость работы заключается в систематизации научно обоснованных подходов к проектированию начального этапа занятия. Практическая ценность состоит в представлении конкретных приемов и универсальных рекомендаций для преподавателей по преобразованию начала занятия в многофункциональный модуль, запускающий продуктивную учебную деятельность.

Ключевые слова

методика преподавания иностранных языков, структура учебного занятия, организационно-мотивационный этап, первичный этап занятия, мотивация студентов, оптимизация обучения

Благодарности

Авторы выражают благодарность доценту кафедры межкультурной коммуникации, кандидату филологических наук Н. В. Антоненко за идею написания статьи, предоставленные учебные материалы и моральную поддержку в процессе работы над научным изысканием.

Abstract

The article discusses the problem of optimizing the structure of a foreign language lesson in a higher education institution. The relevance of this research stems from the growing demand for a higher level of practical proficiency in a foreign language among students, as well as the need to optimize every aspect of the learning process. Special attention is given to the initial, organizational, and motivational stages, which, in traditional practice, are often reduced to mere technical procedures that do not contribute to solving the modern challenges of foreign language education. It is proved that the traditional approach to the beginning of the lesson, limited only to organizational issues and the announcement of the topic, is not effective enough to solve the modern most important tasks of foreign language education. The aim of the article is to theoretically substantiate and develop a practice-oriented model for conducting the initial stage of the lesson, aimed at improving the overall effectiveness of learning. The main approach to studying the problem is to analyze and synthesize domestic (activity-based, student-centered) and foreign (ESA, ARC models, Theory of Self-Determination) methodological concepts, as well as to compare the structural elements of the beginning of lessons in authentic British textbooks. The main results of the study were: identification of the shortcomings of the traditional "organizational structure"; development of a three-component model of an optimized initial stage (communicative launch, actualization and problematization, joint goal setting). The model was tested, which confirmed the increased involvement of students, increased motivation and intensification of speech practice. The theoretical significance of the work lies in the systematization of scientifically based approaches to the design of the initial stage of the lesson. The practical value of this article lies in providing specific techniques and general guidelines for teachers on how to turn the start of a lesson into a multi-functional module that engages students in productive learning activities.

Key words

methods of teaching foreign languages, structure of the lesson, organizational and motivational stage, initial stage of the lesson, motivation of students, optimization of learning

Acknowledgements

The authors express their gratitude to Associate Professor of the Department of Intercultural Communication, Candidate of Philological Sciences N. V. Antonenko for the idea of writing the article, provided educational materials and moral support during the research.

Введение / Introduction

В условиях современной высшей школы, характеризующейся возрастающими требованиями к уровню практического владения иностранным языком (ИЯ), проблема оптимизации каждого элемента образовательного процесса приобретает особую актуальность. Организация занятия по ИЯ – это сложный и многогранный процесс, состоящий из четко выстроенной структуры, направленной на достижение максимальной учебной эффективности. В его классической основе лежит продуманное планирование, которое

включает в себя несколько ключевых этапов: организационно-мотивационный, актуализации опорных знаний, введения нового материала, его первичного закрепления, применения в речевой деятельности и рефлексивно-оценочный [1].

Однако на практике наблюдается дисбаланс в распределении внимания педагогов между этими этапами. Начальная фаза занятия зачастую редуцируется до сугубо технических процедур: приветствие, отметка отсутствующих, объявление темы. Такой подход не только не способствует достижению ключевых дидактических целей, но и упускает колоссальный потенциал данного этапа для мотивации студентов и создания прочного фундамента для усвоения последующего материала.

Целью настоящего исследования является обоснование необходимости оптимизации первичного этапа учебного занятия по иностранному языку в вузе и разработка практико-ориентированной модели его проведения, направленной на повышение общей эффективности обучения.

Задачи исследования:

1. Проанализировать существующие подходы к структуре учебного занятия с акцентом на первичный этап.
2. Выявить ключевые методы и приемы, способствующие мотивации и подготовке обучающихся к восприятию нового языкового материала.
3. Разработать и внедрить рекомендации по оптимизации первичного этапа занятия.
4. Оценить влияние оптимизированного первичного этапа на уровень усвоения материала и активность обучающихся.

Начало занятия играет особую роль, так как именно на этом этапе устанавливается рабочий настрой, активизируется внимание студентов и формируется мотивация к дальнейшей работе.

Мы рассмотрим несколько вариантов первичного этапа на материале аутентичных учебников издательств Macmillan, Oxford и Longman Pearson (серии Total English [2], Skillful [3], Guide to Economics [4], Career Paths [5], New Opportunity: Russian Edition [6], New Opportunities [7]), так как впервые особые элементы начала занятия появились именно в иностранных пособиях по обучению ИЯ.

В британских учебниках введение в тему стало обязательным, тогда как в российских пособиях подобные предтекстовые упражнения, связанные с рассуждениями и выражением собственных мыслей относительно темы, стали включаться значительно позже. Ранее в российских учебниках внимание уделялось преимущественно лексике и упражнениям для ее отработки.

Одно из преимуществ учебников издательств Macmillan, Oxford и Longman заключается в том, что они ориентированы на работу с преподавателем, обеспечивая глубокую проработку всех языковых навыков, используя педагогические и психологические ресурсы представления материала. Учебники предлагают структурированные, многоуровневые программы с большим количеством интерактивных материалов и аутентичных текстов, ориентированы на реалии страны изучаемого языка, давая возможность российским студентам понимать культуру, быт, психологию людей, проживающих в Великобритании.

Российские учебники ориентированы на массовое обучение с учетом государственных стандартов и экзаменационных требований (например, ЕГЭ), при этом уровень мотивации и вовлеченности обучающихся ниже. К тому же они чаще всего уступают иностранным по уровню погружения в культуру страны и аутентичности материалов. Российские учебники делают акцент на базовые грамматические правила и

подготовку к экзаменам, часто без достаточной интенсивности речевой практики и интерактивных технологий, что снижает их практико-ориентированную ценность.

Зарубежные пособия более насыщены грамматическими, лексическими и коммуникативными упражнениями, охватывают все аспекты языка с большим вниманием к практическому применению и развитию навыков. Издательства Macmillan, Oxford и Longman используют мультимедийные ресурсы, онлайн-платформы и аутентичные тексты, что значительно повышает заинтересованность учащихся и помогает формированию реальных коммуникативных навыков. В российских учебниках мультимедийные и интерактивные компоненты развиты меньше, что затрудняет мотивацию и активное участие студентов.

Кроме того, британские учебники ярко иллюстрированы, используют инфографику. Необходимо отметить, что визуализация при создании учебника способствует лучшему запоминанию за счет нескольких ключевых факторов:

- Визуальный материал облегчает восприятие информации, так как мозг человека лучше и быстрее обрабатывает изображения, схемы, графики и диаграммы, чем текстовую информацию. Экспериментально Е. М. Зориной и Е. И. Чирковой [8] доказано, что после подачи материалов с помощью визуальных средств студенты воспроизводят до 65% информации, тогда как при традиционной лекции без визуализации этот показатель снижается примерно до 10%.

- Визуализация создает целостное и структурированное представление изучаемого материала. Вместо разрозненных фрагментов информации визуальные элементы помогают увидеть взаимосвязи и логику предмета, что способствует более глубокому пониманию и усвоению. Так, по мнению Е. М. Зориной, Е. И. Чирковой и Е. Г. Черновец, инфографика, диаграммы и тематические карты помогают систематизировать знания и ускоряют процесс их интеграции в уже имеющуюся базу [9].

- Визуализация стимулирует интерес и мотивацию к учебе. Яркие и информативные изображения поддерживают внимание и эмоциональный отклик, что способствует активному вовлечению в процесс обучения и лучшему закреплению материала в долговременной памяти, считают Е. В. Коваленко и Ю. Ю. Маслякова [10].

Принцип когнитивной визуализации, основанный на психологических закономерностях, повышает эффективность обучения за счет использования специальных графических элементов (схем, моделей, рисунков), которые выполняют не только иллюстративную, но и познавательную функцию. По мнению Е. Ю. Буглаевой и Н. В. Изотовой, это подключает к усвоению информации правое («образное») полушарие мозга, а также способствует систематизации знаний через компактные и наглядные опоры [11]. Это подтверждается результатами педагогических исследований и практикой современных образовательных технологий, которые все активнее интегрируют визуальные средства в учебный процесс для повышения качества и доступности образования.

Как отмечают С. В. Титова и А. В. Замковая [12], современное поколение обучающихся, активно потребляющее визуальный контент в социальных сетях, испытывает значительные трудности с восприятием традиционного сплошного текста. В связи с этим представление учебной информации в формате несплошных текстов (схем, таблиц, инфографики) способствует росту мотивации и, как следствие, ведет к более эффективному усвоению материала. На этом же принципе основана «Когнитивная теория мультимедийного обучения» Р. Мейера [13], который предложил использовать мультимедийные учебные материалы в обучении, основываясь на эмпирических результатах психологических исследований познавательной деятельности А. Пайвио и теории когнитивной нагрузки Дж. Свеллера [14].

Обзор литературы / Literature review

Теоретической основой для анализа структуры занятия в отечественной традиции обучения ИЯ служат деятельностный и личностно ориентированный подходы.

Например, М. И. Махмутовым [15] была разработана теория проблемного обучения, где начальный этап предполагал создание «проблемной ситуации», что напрямую коррелируется с задачей мотивации и целеполагания на современном занятии по ИЯ. Известный отечественный методист Е. И. Пассов [16] рассматривал урок иностранного языка как «акт общения». В его концепции организационный момент трансформируется в речевую зарядку (*warming-up*), призванную не просто «настроить» на работу, а создать атмосферу иноязычного общения, плавно подвести обучающихся к теме и цели занятия. Такие исследователи, как И. Л. Бим [17] и А. А. Леонтьев [18], подчеркивали важность мотивационного компонента на начальной стадии занятия для формирования положительного отношения к предмету и осознания коммуникативной потребности. Этому посвящены и работы известных советских психологов: А. Н. Леонтьева [19] – о деятельности и мотивации – и П. Я. Гальперина [20] – о поэтапном формировании умственных действий, которые обосновывают необходимость этапа актуализации опорных знаний.

Во многих современных исследованиях, например А. А. Авагяна [21], оцениваются разные методические приемы в структуре урока и их влияние на эффективность восприятия иностранного языка, но не выделяется значимость первичного этапа обучения. Однако стоит отметить технологию микрообучения, предложенную Е. В. Воронцовой [22], которая по своей сути содержит эпизод, не превышающий 5–10 минут, что подходит для первичного этапа. Микрообучение, по определению Е. В. Воронцовой и Н. А. Чичериной, – это «образовательная технология, ориентированная на передачу информации в формате небольших логически структурированных блоков, направленных на достижение конкретных целей обучения, обеспечивающих доступность к содержанию и позволяющих контролировать процесс обучения в любом месте и в любое время, при этом совместимую с мобильными устройствами» [23]. К сожалению, в настоящее время в большей части научной и методической отечественной литературы наблюдается недостаток исследований, посвященных оптимизации первичного этапа учебного занятия в контексте повышения эффективности обучения иностранному языку, так как считается (например, Е. Д. Литовченко и Т. И. Сосновцева [24]), что начало занятия должно включать в себя лишь организационный момент, постановку цели урока и его темы, а также речевую разминку в формате скороговорок, игр, песен, небольших опросов и т. д. Однако Е. Г. Катаева [25] говорит о том, что начальный этап помогает естественному коммуникативному вхождению студентов в специальность, и приводит несколько методических приемов. С другой стороны, Е. Н. Кудряшова [26] не рассматривает первичный этап занятия как таковой, а его обозначение называет технологией *lead-in*, что нам представляется необычным для методической литературы.

Анализ современных источников показывает, что эта проблема остается слабо освещенной и требует дополнительного теоретического и практического рассмотрения.

Зарубежные исследования делают акцент на практических моделях и эмоциональных аспектах вовлечения (*engagement*).

Автором классической модели построения занятия (ESA Model) является Джереми Хармер [27]. В своей модели *Engage – Study – Activate* он прямо указывает, что

успех всего занятия зависит от фазы вовлечения (*Engage*). Цель этого этапа – пробудить интерес к теме, вызвать любопытство и эмоциональный отклик с помощью игр, музыки, дискуссий, провокационных вопросов или визуальных материалов. Это напрямую соответствует задаче оптимизации первичного этапа.

Другой известный методолог Джим Скривенер [28] предложил модель *Authentic use – Restricted use – Clarification & focus (ARC Model)*, где предположил, что занятие должно начинаться с аутентичного, осмысленного использования языка, чтобы создать естественный контекст для последующего изучения правил.

Теория самодетерминации (*Self-Determination Theory*) Эдварда Деси и Ричарда Райана [29] является ключевой для обоснования важности начального этапа. Авторы утверждают, что для внутренней мотивации необходимо удовлетворение трех потребностей: автономии (чувство выбора), компетентности (ощущение, что задача выполнима) и связанности (чувство принадлежности). Таким образом, эффективное начало занятия должно давать студентам выбор, предлагать посильные задачи и создавать благоприятную атмосферу. Учебной мотивации посвящено и исследование шведских ученых К. Бардель, Хенрик Джиллстада и Й. Толина [30]. С другой стороны, Юнли Цинь и Пин Ван [31], исследуя мультимодальные подходы к ведению занятия и мультимодальную компетентность учителя, подчеркивают значение этапа *lead-in* для установления контакта с обучающимися. Роберт Марцано [32] в своих работах о проектировании учебной деятельности выделяет этап установления целей и обеспечения обратной связи. Он подчеркивал, что четкое формулирование целей в начале занятия (желательно совместно с обучающимися) значительно повышает его результативность [33]. Методика *Total Physical Response (TPR)* Джеймса Ашера [34] позволяет снять языковой барьер через физические действия на начальном этапе занятия, особенно для тех, кто только начинает обучение ИЯ. «Сила привычки» Чарльза Дахигта [35], хотя и не является педагогической работой, ее концепция «ключевой привычки» (*keystone habit*) применима к структуре занятия. Эффективно проведенное начало может стать такой «ключевой привычкой», которая запускает цепную реакцию продуктивности и вовлеченности на все последующее учебное время. Исключительно как устное упражнение этап *lead-in* рассматривает Цзясюэ Чэн [36]. Исследователь Хуэй Сюй [37] показывает, как можно создавать занятие с помощью специально обученного искусственного интеллекта AIGC, но без акцента именно на первичном этапе. Эмоциям на занятии и предотвращению скуки посвящено исследование Чэнчэнь Ли [38], но оно, как и большинство современных иностранных статей, не выделяет именно первичный этап занятия. Кроме того, исследование [39] подтверждает сложную взаимосвязь между поведением учителя и положительными эмоциями в классе при изучении иностранного языка. Это показывает, что большинство современных зарубежных исследователей считают именно повышение интереса и мотивации главным аспектом оптимизации образовательного процесса.

Из анализа литературы следует, что повышение эффективности первичного этапа занятия ИЯ является не просто техническим приемом, а научно обоснованной необходимостью, вытекающей из закономерностей усвоения языка, психологии мотивации и современных педагогических подходов.

В контексте коммуникативного подхода Е. И. Пассова [40] к обучению ИЯ и компетентностной парадигмы образования современное занятие должно начинаться не с организационных процедур, а с коммуникативного события, которое погружает студента в языковую среду с первых секунд и запускает механизмы познавательной активности.

Как правило, каждое стандартное занятие начинается с заданий:

- *Lead-in (вступительный этап)* – разминка, непосредственно подготавливающая к тому или иному виду работы, например к работе с текстом. Это первый контакт с темой занятия, задача которого – заинтересовать студентов, вызвать эмоциональный отклик и подготовить их к восприятию нового материала. Это может быть короткая история, изображение, вопрос или ситуация из реальной жизни, которые стимулируют любопытство и активное включение в процесс (*match the types of... in the photos (Total English); Look across and down and circle eighteen transport words and phrases; write these words under one of these headings* – p. 33).

- *Warm-up (разогревающая активность / разогрев)*, направлен на создание коммуникативного контекста, разогрев языковой интуиции и снятие психологического барьера. Обычно это игровые или интерактивные задания, упражнения на обновление лексики, повторение ключевых фраз, которые помогут студентам войти в языковую среду и почувствовать себя уверенно. *Look at the Key Words. Which activities would you describe as ... ; look at the photos and answer the questions (Opportunities: Pearson), write the questions in the correct place in the interview; (New opportunities) word search: transport.*

- *Discussion (обсуждение)* служит переходом от разминки к новому материалу. Здесь студенты активно взаимодействуют друг с другом, высказывают мнение, делятся опытом и фоновыми знаниями, что не только развивает навыки говорения и аудирования, но и создает фундамент для восприятия грамматических и лексических элементов занятия. *Discussion point. Discuss these questions with a partner. Work in pairs and discuss the questions (Macmillan Skillful).*

Кроме того, начало занятия может также начинаться с вопроса, связанного с изучаемой темой:

- *if you won a lot of money, would you spend it on yourself / your family and friends, give it away to a good cause, put it in a bank and not tell anyone about it before you read the passage, talk about these questions (связывая два аспекта работы с языковым материалом: чтение и говорение) (Carrier Path: Architecture. Express Publishing);*

- *before you read discuss the following with your partner (чтение и говорение) (Guide to Economics. Macmillan);*

- *before you start look at the photos (визуализация и говорение) (Opportunities: Pearson).*

Таким образом, эффективное начало занятия по ИЯ – это целенаправленное и последовательное включение студентов в образовательный процесс через эмоциональный и интеллектуальный стимул, направленный на формирование нужного настроения и их подготовку к углубленному изучению темы.

Как уже было отмечено ранее, начальный этап играет ключевую роль в успешной организации занятия и обеспечивает эффективное включение студентов в процесс обучения. Важность данного аспекта заключается в следующем:

- он активизирует речевые навыки и способствует вовлечению всех обучающихся в работу с самого начала, снижая языковой барьер и снимая психологическое напряжение;

- упражнения типа *warm-up/lead-in* способствуют формированию партнерских отношений в группе, создавая атмосферу доверия и заинтересованности, что особенно важно для мотивирования студентов к изучению языка;

- начальная разминка помогает актуализировать ранее изученный материал или подготовить почву для темы занятия, способствуя лучшему усвоению новых знаний и навыков.

Таким образом, warm-up/lead-in является не просто началом занятия, а фундаментом всего учебного процесса, позволяющим преподавателю эффективно организовать занятие, а обучающимся – максимально раскрыть свои возможности и поддерживать устойчивую мотивацию к изучению иностранного языка.

Иностранцами исследователями А. Назом, А. Насрин и С. Рашид была предложена классификация вводных заданий [41], которые они разделили на две большие категории: *обычные* и *уникальные*. Обычные вводные задания наиболее актуальны для изучаемой области. Например, для учителя рисования обычным вводным заданием будет использование коллекции произведений искусства. Уникальные вводные задания, как следует из названия, могут быть, а могут и не быть актуальными для конкретного занятия или области знаний. Например, это может быть демонстрация интересного изображения, выдвижение спорной идеи, ролевая игра и т. д. Цель первого типа заданий – предоставить обучающимся первоначальную информацию о занятии, а цель второго типа – вовлечь обучающихся в процесс, то есть заставить думать и реагировать.

По мнению М. Л. Вемейера, М. Агрона и К. Хьюз, существует множество видов вводных заданий, поскольку у каждого предмета свои уникальные требования, а уровень подготовки обучающегося также является важным фактором, в то время как уникальный опыт, знания, навыки и квалификация учителей влияют на выбор вводного задания [42]:

- Использование изображений/картинок (статичных и динамичных) (Use of Images/ pictures (still & motion)): визуальные образы могут привлечь внимание обучающихся. Это может быть простая картинка, абстрактное изображение, ситуация или событие, связанные с вопросом.

- Давайте творить (Let's create): для начала можно дать обучающимся лист бумаги и попросить их нарисовать что-нибудь или сделать что-то интересное на бумаге или из бумаги.

- Задавайте вопросы (Ask questions): в качестве начала можно использовать игру в вопросы.

- «Открой таинственный мешок» (Open mystery bag): в этом задании педагог приносит на занятие небольшой мешочек с каким-нибудь подходящим для темы материалом и предлагает обучающимся угадать, что может быть в мешочке.

- Графический органайзер (Graphic organizer): таблица ЗХУ состоит из трех столбцов, в которых обучающиеся должны написать, что они знают, что хотят узнать и что они уже узнали.

- Передай посылку (Pass the parcel): в коробке лежит утверждение по теме занятия. Каждый обучающийся выбирает и читает утверждение, затем решает, верное оно или нет, и передает ее следующему.

- Игра на развитие памяти (Memory Game): педагог демонстрирует обучающимся список слов в течение одной минуты и затем предлагает им воспроизвести эти слова, записав их в том же порядке.

- Исключите лишнее (Odd one out): педагог показывает четыре утверждения по теме, и обучающиеся должны выбрать одно, которое не подходит или не имеет отношения к теме.

- Вопросы для обсуждения (Discussion questions): простые, открытые вопросы для обмена мнениями, разминки речевой активности, например: What architectural projects did you study last weekend? How do architects usually start their design process? Задания на активизацию знаний и жизненного опыта обучающихся.

- Свободное общение (Free talk): краткая беседа на известную или близкую тему. Деловая беседа в парах.

- Ассоциации и мозговой штурм (Brainstorming, associations): придумать ассоциации к ключевому слову. Коллективный мозговой штурм по теме занятия.
- Мини-опросы, викторины (Mini-surveys, quizzes): быстрые опросы по теме: *How many people here have visited famous architectural landmarks abroad?* – или игровые задания: *Guess the country by the famous building.*
- Работа с изображениями и видео: описание картинок (*Describe what you see in this picture*) или комментарии к коротким видеороликам без звука.
- Пополнение словарного запаса (Vocabulary activation): назовите предметы или явления по картинкам. Соотнесите слова и их определения.

Обратить внимание на этот раздел заставил еще и тот факт, что довольно часто в российских учебниках при составлении вопросов к разминке не учитываются уровни подготовленности студентов, усвоенные лексико-грамматические темы, семантика вопросов, которые требуют определенных знаний, которых еще нет у студентов и др. Поскольку британские учебники составляются с учетом уровня знаний иностранного языка, начало темы также учитывает этот факт.

К возможным рискам можно отнести необходимость тщательной подготовки преподавателя и точного тайм-менеджмента, чтобы данный этап не растянулся и не нарушил хронометраж всего занятия. С. Сенко и его коллеги [43] рассматривают, что ситуативный интерес (кратковременный интерес, вызванный особенностями учебной среды или учебной задачи, а не самой темой) может придавать излишнюю уверенность и мешать эффективности усвоения знаний. Они считают, что один из способов вызвать ситуативный интерес называется «соблазнительные детали» (*seductive details*), когда интересные компоненты текста или занятия лишь косвенно связаны с темой (например, отсылки к поп-культуре или юмор). Их исследования показали, что такой способ вызова ситуативного интереса не способствует усвоению основной темы.

Методологическая база исследования / Methodological base of the research

Настоящее исследование основывается на интеграции компетентностного, коммуникативного и системно-деятельностного подходов, а также различных методов: анализа, наблюдения, анкетирования, моделирования.

Методологическую основу исследования составляют теория коммуникативного обучения иностранным языкам (Е. И. Пассов) [44], концепция микрообучения (Т. Хаг) [45], теория поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин) [46].

Теория коммуникативного обучения иностранным языкам Е. И. Пассова предполагает, что цель обучения – сформировать коммуникативную компетенцию, то есть способность эффективно общаться в реальных ситуациях.

Вклад в оптимизацию начала занятия:

- Мотивация и создание контекста. Первичный этап занятия должен начинаться не с правил, а с коммуникативной задачи или проблемной ситуации, которая пробуждает интерес и личную заинтересованность обучающихся.
- Речевая зарядка (*warm-up*). Использование беседы, обсуждения картинки или видео, личных вопросов для «включения» обучающихся в языковую среду и активизации ранее изученного материала в новом контексте.

Суть концепции микрообучения Т. Хага состоит в том, что обучение эффективнее, когда информация подается небольшими, законченными «порциями» (микромодулями), сфокусированными на одной конкретной цели.

Вклад в оптимизацию начала занятия:

– Четкость и фокус. Цель первичного этапа должна быть предельно ясной и ограниченной по времени (3–5 минут). Например, активизировать использование времени Present Simple для описания ежедневных обыденных дел.

– Структурированность. Начало занятия можно организовать как короткий, интенсивный микромодуль для «разогрева» и плавного погружения в тему, что повышает концентрацию и снижает когнитивную нагрузку.

В теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина утверждается, что любое новое умственное действие (включая речевое) формируется последовательно, проходя несколько этапов: от развернутого внешнего действия с опорами до свернутого, внутреннего, автоматизированного умственного действия.

Вклад в оптимизацию начала занятия:

– Создание ориентировочной основы. На первичном этапе необходимо четко и наглядно представить обучающимся образец целевого речевого действия (например, диалог-образец, схему высказывания).

– Плавный переход от материализованного действия к речевому. Оптимизация начала занятия заключается в использовании опор (изображения, ключевых слов и т. п.), которые помогают обучающимся выполнить первую коммуникативную задачу, постепенно «сворачивая» эти подсказки по мере автоматизации навыка.

Методологическая база на основе этих трех подходов предполагает, что эффективное начало занятия иностранного языка – это короткий, коммуникативно насыщенный микромодуль, который:

1. Мотивирует через реальную или условно-реальную задачу (Пассов).
2. Имеет четкую и достижимую цель в ограниченное время (Хаг).
3. Обеспечивает обучающихся понятными опорами и образцами для успешного выполнения задачи на самом раннем этапе (Гальперин).

Теоретический базис дополняют современные исследования в области цифровизации языкового образования, искусственного интеллекта и когнитивных особенностей восприятия информации современными студентами.

Был проведен анализ научной литературы и педагогического опыта по структуре учебного занятия и особенностям преподавания иностранного языка. Используемые методы позволяют обобщить существующие подходы и выявить ключевые компоненты урока, определить тип занятия и понять его структуру в условиях реализации образовательного процесса. Опрос обучающихся с целью выявления мотивации и оценки восприятия учебного материала помогает учесть психологические особенности студентов современного поколения. Под моделированием мы понимаем разработку вариантов учебных занятий с разной структурой первичного этапа, направленных на оптимизацию процесса обучения, что позволяет проверить эффективность предложенных изменений.

Результаты исследования / Research results

Нами была разработана модель оптимизированного первичного этапа учебного занятия, которая преобразует первые 7–10 минут в интенсивный, полифункциональный модуль, состоящий из трех ключевых компонентов:

1. Компонент 1: коммуникативный запуск (The Hook):
 - Занятие начинается не с формального “Good morning, let's start our lesson”, а с короткого (2–3 минуты), яркого стимула, непосредственно связанного с темой.

– Прием «Вопрос-провокация». Преподаватель задает неожиданный или дискуссионный вопрос на ИЯ (напр., при теме «Экология»: “Is it ethical to have only one child to save the planet?”).

– Визуальный ряд. Демонстрация фото, карикатуры, короткого видеоклипа (30–40 секунд) без звука с последующим обсуждением предположений.

– Реальный артефакт: предъявление предмета, связанного с темой (газетная вырезка, продукт из другой страны, билет и т. д.).

2. Компонент 2: фактуализация и проблематизация:

– На основе созданного интереса преподаватель направляет беседу в русло актуализации уже имеющихся у студентов знаний.

– Прием «Мозговой штурм». Быстрое генерирование идей, ассоциаций, vocabulary related to the topic.

– Прием «Знаю/Хочу узнать/Узнал» (K-W-L). На данном этапе заполняются первые две колонки таблицы совместно с группой.

– Мини-кейс или проблемная ситуация. Краткое описание реальной ситуации, требующей решения, которое будет найдено в ходе занятия.

3. Компонент 3: совместное целеполагание:

– Завершающая фаза начального этапа – формулировка целей. Вместо того чтобы просто озвучить план, преподаватель вовлекает студентов в диалог.

– Вопросы: «Исходя из нашего обсуждения, что нам важно сегодня узнать?», «Какие слова нам понадобятся, чтобы обсудить эту проблему глубже?», «Какую грамматику мы используем, чтобы выразить свое мнение?»

– Визуализация. Цели занятия кратко и ясно записываются на доске или в чате как план-гайд для дальнейшей работы.

Апробация предложенной модели в учебных группах студентов I–II курсов неязыковых специальностей именно на основе описанных выше британских учебников показала следующие положительные результаты:

1. Повышение вовлеченности. Сократилось время «вхождения» в тему, студенты с первых минут активно включались в коммуникацию.

2. Усиление мотивации. Проблемное начало создавало «информационный разрыв» (information gap), стимулирующий любопытство и желание узнать больше.

3. Более осознанное обучение. Совместно сформулированные цели делают процесс обучения более прозрачным и понятным для студентов, повышают их учебную мотивацию.

4. Интенсификация речевой практики. До 10 минут чистой иноязычной речи в начале занятия против 1–2 минут при традиционном подходе.

Заключение / Conclusion

Проведенный анализ подтверждает, что оптимизация начального этапа учебного занятия по иностранному языку является действенным инструментом повышения его общей эффективности. Преобразование формального организационного момента в multifunctional мотивационно-коммуникативный модуль позволяет:

– создать устойчивую внутреннюю мотивацию к изучению темы;

– обеспечить плавный и естественный переход к основной части занятия;

– максимально увеличить время речевой практики обучающихся на иностранном языке;

– сформировать у студентов установку на активную, осознанную и целенаправленную деятельность.

Таким образом, пересмотр подхода к организации начала занятия в сторону его усложнения и насыщения коммуникативными и проблемными задачами полностью соответствует стратегическим целям современного иноязычного образования в вузе – формированию коммуникативной компетенции и готовности к межкультурному взаимодействию.

Ссылки на источники / References

1. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студ. пед. вузов и учителей. – М.: Просвещение, 2005. – С. 45.
2. Crace A., Acklam R. New Total English Pre-Intermediate Students Book with Active Book +DVD. – Pearson, 2017. – 160 p.
3. Bohlke D., Zemach D. E. Skillful – Listening and Speaking – Foundation Level. Student Book. – Macmillan Academic skills. Macmillan Education Australia, 2013. – 109 p.
4. Raitskaya L., Cochrane S. Guide to Economics. – Macmillan ELT (Macmillan Education), 2007. – 135 p.
5. Evans V., Dooley J., Cook D., AIA. Career Paths: Architecture Student's Book. – Express Publishing, 2013. – 118 p.
6. Sharman E., Dean M., Sikorzyńska A., Solokova I. New Opportunity. Russian Edition. – Pearson Education Ltd, England, 2008. – 126 p.
7. Harris M., Sikorzyńska A., Larionova I. New Opportunities. – Pearson ELT, 2017. – 220 p.
8. Зорина Е. М., Чиркова Е. И. Особенности использования цифровой визуализации при обучении иностранному языку в вузе // Социальные сети. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2023. – С. 214–227.
9. Chirkova E., Chernovets E., Zorina E. M. Visualization method of educational information of the English language grammar communicative teaching in a non-linguistic university // EDULEARN 19 Proceedings: 11th International Conference on Education and New Learning Technologies, Spain, 01–03 июля 2019 года. Vol. EDULEARN19. – Spain: IATED Academy, 2019. – P. 609–613. DOI: 10.21125/edulearn.2019.0214.
10. Коваленко Е. В., Маслякова Ю. Ю. Визуальные методы обучения как средство повышения мотивации к изучению английского языка в средних и старших классах // Наука и образование сегодня. – 2019. – № 6-1 (41). – С. 82–84.
11. Буглаева Е. Ю., Изотова Н. В. Система средств визуализации в обучении иностранному языку // Вестник Брянского государственного университета. – 2015. – № 2. – С. 70–74.
12. Титова С. В., Замковая А. В. Визуализация дидактических материалов для развития иноязычных продуктивных умений критического мышления у обучающихся // Педагогика и психология образования. – 2022. – № 1. – С. 114–129.
13. Mayer R. E., Anderson R. B. Animations need narrations: An experimental test of a dual-coding hypothesis // Journal of Educational Psychology. – 1991. – No 4. – P. 484–490.
14. Chandler P., Sweller J. Cognitive load theory and the format of instruction // Cognition and Instruction. – 1991. – No. 4. – P. 293–332.
15. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 364 с.
16. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Урок иностранного языка. – Ростов н/Д: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.
17. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы. – М.: Просвещение, 1988. – 255 с.
18. Леонтьев А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1970. – 87 с.
19. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 303 с.
20. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Психология как объективная наука. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО Модек, 1998. – С. 272–317.
21. Авагян А. А. Оценка эффективности распространённых методов преподавания иностранного языка в неязыковом вузе // Сервис plus. – 2023. – Т. 17. – № 3. – С. 105–112. DOI: 10.5281/zenodo.10071301.
22. Воронцова Е. В. Система приемов по обучению лексике иностранного языка с использованием технологии микрообучения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – № 06. – С. 113–126. DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11108. – URL: <https://e-koncept.ru/2025/251108.htm>
23. Воронцова Е. В., Чичерина Н. А. Система приемов по обучению лексике иностранного языка с использованием технологии микрообучения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2020. – № 5 (май). – С. 10–15.
24. Литовченко Е. Д., Сосновцева Т. И. Критерии, принципы построения и формы организации урока иностранного языка в начальной школе // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. – 2020. – № XII. – С. 233–239. DOI: 10.24411/9999-052A-2020-00046.
25. Катаева Е. Г. Введение в тему: задания типа Lead-in для студентов технических специальностей // Тенденции развития науки и образования. – 2022. – № 86-6. – С. 59–63. DOI: 10.18411/trnio-06-2022-257.
26. Кудряшова Е. Н. Технология Lead-in как структурный элемент организации начального этапа урока иностранного языка // Молодой ученый. – 2023. – № 39 (486). – С. 179–182.

27. Harmer J. The Practice of English Language Teaching (5th ed.). – Longman, 2015. – 446 p.
 28. Scrivener J. Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching (3rd ed.). – Macmillan Education, 2011. – 416 p.
 29. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // *American Psychologist*. – 2000. – № 55(1). – P. 68–78. – URL: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
 30. Bardel C., Gyllstad H., Tholin J. Research on foreign language learning, teaching, and assessment in Sweden 2012–2021 // *Language Teaching*. – 2023. – № 56(2). – P. 223–260. DOI: 10.1017/S0261444823000022.
 31. Qin Y., Wang P. How EFL Teachers Engage Students: A Multimodal Approach to Classroom Lead-Ins // *Frontiers in Psychology*. – 2021. – Vol. 12. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.79349. – URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.793495>
 32. Marzano R. J. The Art and Science of Teaching: A Comprehensive Framework for Effective Instruction. – ASCD, 2007. – 221 p.
 33. Marzano R. J., Pickering D. J., Pollock J. E. (2001). Classroom Instruction That Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement. – ASCD, 2001. – 178 p.
 34. Asher J. J. Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook. – Sky Oaks Productions, 1977. – 117 p.
 35. Duhigg C. The Power of Habit: Why We Do What We Do in Life and Business. – Random House, 2012. – 400 p.
 36. Cheng J. Blended learning reform in English Viewing, Listening and Speaking Course based on Production-Oriented Approach // *Frontiers in Education*. – 2025. – Vol. 10. DOI: 10.3389/feduc.2025.1512667. – URL: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2025.1512667>
 37. Hui Xu. Research on the Optimization Path of Classroom Management for Foreign Language Teachers in Colleges and Universities Based on AIGC and the Construction of Its Multilevel Decision-Making Model // *Journal of Combinatorial Mathematics and Combinatorial Computing*. – 2025. – Vol. 127b. – P. 983–996. DOI: 10.61091/jcmcc127b-055.
 38. Li C. A control-value theory approach to boredom in English classes among university students in China // *The Modern Language Journal*. – 2021. – № 105(1). – P. 317–334. DOI: <https://doi.org/10.1111/modl.12693>.
 39. Dewaele J.-M., Botes E., Greiff S. Sources and effects of foreign language enjoyment, anxiety, and boredom: A structural equation modelling approach // *Studies in Second Language Acquisition*. – 2023. – № 45(2). – P. 461–479.
 40. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: метод. пособие для преподавателей русского языка как иностранного. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.
 41. Naz A., Nasreen A., Rashid S. The Starter Activity of the Lesson; Considerable Categories and Dynamics // *Sir Syed Journal of Education & Social Research*. – 2021. – Vol. 4. – Is. 1. – P. 352–353. – URL: [https://doi.org/10.36902/sjesr-vol4-iss1-2021\(350-357\)](https://doi.org/10.36902/sjesr-vol4-iss1-2021(350-357))
 42. Wehmeyer M. L., Agran M., Hughes C. A national survey of teachers' promotion of selfdetermination and student-directed learning // *Journal of Special Education*. – 2000. – № 34. – P. 58–68.
 43. Senko C., Perry A. H., Greiser M. Does triggering learners' interest make them overconfident? // *Journal of Educational Psychology*. – 2021. – № 114. – P. 482–497.
 44. Пассов Е. И. Теория методики: цель и содержание иноязычного образования. – Липецк: МУП «Типография», 2013. – 452 с.
 45. Microlearning: emerging concepts, practices and technologies after e-learning: proceedings of Microlearning Conference 2005. Learning & Working in New Media / eds. by T. Hug, M. Lindner, P. A. Bruck. – Innsbruck University Press, 2006. – URL: https://www.researchgate.net/publication/246822097_Microlearning_Emerging_Concepts_Practices_and_Technologies_after_e-Learning
 46. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 45 с.
-
1. Solovova, E. N. (2005). *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: bazovyy kurs lekcij: posobie dlya stud. ped. vuzov i uchitelej* [Methods of Teaching Foreign Languages: A Basic Lecture Course: A Handbook for Students of Pedagogical Universities and Teachers], Prosveshchenie, Moscow, p. 45 (in Russian).
 2. Crace, A., & Acklam, R. (2017). *New Total English Pre-Intermediate Students Book with Active Book +DVD*, Pearson, 160 p. (in English).
 3. Bohlke, D., & Zemach, D. E. (2013). *Skillful – Listening and Speaking – Foundation Level. Student Book*, Macmillan Academic skills. Macmillan Education Australia, 109 p. (in English).
 4. Raitskaya, L., & Cochrane, S. (2007). *Guide to Economics*, Macmillan ELT (Macmillan Education), 135 p. (in English).
 5. Evans, V., Dooley, J., Cook, D., & AIA (2013). *Career Paths: Architecture Student's Book*, Express Publishing, 118 p. (in English).
 6. Sharman, E., Dean, M., Sikorzyńska, A., & Solokova, I. (2008). *New Opportunity*. Russian Edition, Pearson Education Ltd, England, 126 p. (in English).
 7. Harris, M., Sikorzynska, A., & Larionova, I. (2017). *New Opportunities*, Pearson ELT, 220 p. (in English).

8. Zorina, E. M., & Chirkova, E. I. (2023). "Osobennosti ispol'zovaniya cifrovoj vizualizacii pri obuchenii inostrannomu yazyku v vuze" [Specific aspects of using digital visualization in teaching foreign languages at a university], *Sotsial'nye seti*, Kemerovskij gosudarstvennyj universitet, Kemerovo, pp. 214–227 (in Russian).
9. Chirkova, E., Chernovets, E., & Zorina, E. M. (2019). "Visualization method of educational information of the English language grammar communicative teaching in a non-linguistic university", *EDULEARN 19 Proceedings: 11th International Conference on Education and New Learning Technologies, Spain, 01–03 iyulya 2019 goda. Vol. EDULEARN19*, IATED Academy, Spain, pp. 609–613. DOI: 10.21125/edulearn.2019.0214 (in English).
10. Kovalenko, E. V., & Maslyakova, Yu. Yu. (2019). "Vizual'nye metody obucheniya kak sredstvo povysheniya motivacii k izucheniyu anglijskogo yazyka v srednih i starshih klassah" [Visual learning methods as a means of increasing motivation for learning English in middle and high school students], *Nauka i obrazovanie segodnya*, № 6-1 (41), pp. 82–84 (in Russian).
11. Buglaeva, E. Yu., & Izotova, N. V. (2015). "Sistema sredstv vizualizacii v obuchenii inostrannomu yazyku" [A system of visualization tools in foreign language teaching], *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta*, № 2, pp. 70–74 (in Russian).
12. Titova, S. V., & Zamkovaya, A. V. (2022). "Vizualizaciya didakticheskikh materialov dlya razvitiya inoyazychnykh produktivnykh umenij kriticheskogo myshleniya u obuchayushchihsya" [Visualization of didactic materials for the development of students' productive critical thinking skills in foreign languages], *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*, № 1, pp. 114–129 (in Russian).
13. Mayer, R. E., & Anderson, R. B. (1991). "Animations need narrations: An experimental test of a dual-coding hypothesis", *Journal of Educational Psychology*, no. 4, pp. 484–490 (in English).
14. Chandler, P., & Sweller, J. (1991). "Cognitive load theory and the format of instruction", *Cognition and Instruction*, no. 4, pp. 293–332 (in English).
15. Mahmutov, M. I. (1975). *Problemnoe obuchenie. Osnovnye voprosy teorii* [Problem-based learning. Key theoretical issues], Moscow Pedagogika, 364 p. (in Russian).
16. Passov, E. I., & Kuzovleva, N. E. (2010). *Urok inostrannogo yazyka* [Foreign language lesson], Feniks, Rostov n/D; Glossa-Press, Moscow, 640 p. (in Russian).
17. Bim I. L. (1988). *Teoriya i praktika obucheniya nemeckomu yazyku v srednej shkole: problemy i perspektivy* [Theory and practice of teaching German in secondary schools: problems and prospects], Moscow Prosveshchenie, 255 p. (in Russian).
18. Leont'ev, A. A. (1970). *Nekotorye problemy obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu (psiholingvisticheskie ocherki)* [Some problems of teaching Russian as a foreign language (psycholinguistic essays)], Izd-vo Mosk. un-ta, Moscow, 87 p. (in Russian).
19. Leont'ev, A. N. (1975). *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality], Politizdat, Moscow, 303 p. (in Russian).
20. Gal'perin, P. Ya. (1998). "Psihologiya myshleniya i uchenie o poetapnom formirovanii umstvennykh dejstvij" [Psychology of thinking and the doctrine of the stage-by-stage development of mental actions], *Psihologiya kak ob"ektivnaya nauka*, Institut prakticheskoy psihologii, Moscow NPO Modek, Voronezh, pp. 272–317 (in Russian).
21. Avagyan, A. A. (2023). "Ocenka effektivnosti rasprostranyonnykh metodov prepodavaniya inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze" [Evaluation of the effectiveness of common methods of teaching a foreign language in a non-linguistic university], *Servis plus*, t. 17, № 3, pp. 105–112. DOI: 10.5281/zenodo.10071301 (in Russian).
22. Voroncova, E. V. (2025). "Sistema priemov po obucheniyu leksike inostrannogo yazyka s ispol'zovaniem tekhnologii mikroobucheniya" [System of Techniques for Teaching Foreign Language Vocabulary Using Microlearning Technology], *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept"*, № 06, pp. 113–126. DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11108. Available at: <https://e-koncept.ru/2025/251108.htm> (in Russian).
23. Voroncova, E. V., & Chicherina, N. A. (2020). "Sistema priemov po obucheniyu leksike inostrannogo yazyka s ispol'zovaniem tekhnologii mikroobucheniya" [System of Techniques for Teaching Foreign Language Vocabulary Using Microlearning Technology], *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept"*, № 5 (maj), pp. 10–15 (in Russian).
24. Litovchenko, E. D., & Sosnovceva, T. I. (2020). "Kriterii, principy postroeniya i formy organizacii uroka inostrannogo yazyka v nachal'noj shkole" [Criteria, principles of design and forms of organization of a foreign language lesson in primary school], *Inostrannye yazyki v kontekste mezhkul'turnoj kommunikacii*, № XII, pp. 233–239. DOI: 10.24411/9999-052A-2020-00046 (in Russian).
25. Kataeva, E. G. (2022). "Vvedenie v temu: zadaniya tipa Lead-in dlya studentov tekhnicheskikh special'nostej" [Introduction to the topic: Lead-in assignments for students of engineering specialties], *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya*, № 86-6, pp. 59–63. DOI: 10.18411/trnio-06-2022-257 (in Russian).
26. Kudryashova, E. N. (2023). "Tekhnologiya Lead-in kak strukturnyj element organizacii nachal'nogo etapa uroka inostrannogo yazyka" [Lead-in technology as a structural element of organizing the initial stage of a foreign language lesson], *Molodoj uchenyj*, № 39 (486), pp. 179–182 (in Russian).
27. Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching (5th ed.)*, Longman, 446 p. (in English).

28. Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching (3rd ed.)*, Macmillan Education, 416 p. (in English).
29. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being", *American Psychologist*, № 55(1), pp. 68–78. Available at: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68> (in English).
30. Bardel, C., Gyllstad, H., & Tholin, J. (2023). "Research on foreign language learning, teaching, and assessment in Sweden 2012–2021", *Language Teaching*, № 56(2), pp. 223–260. DOI: 10.1017/S0261444823000022 (in English).
31. Qin, Y., & Wang, P. (2021). "How EFL Teachers Engage Students: A Multimodal Approach to Classroom Lead-Ins", *Frontiers in Psychology*, vol. 12. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.79349. Available at: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.793495> (in English).
32. Marzano, R. J. (2007). "The Art and Science of Teaching: A Comprehensive Framework for Effective Instruction", ASCD, 221 p. (in English).
33. Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). "Classroom Instruction That Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement", ASCD, 178 p. (in English).
34. Asher, J. J. (1977). "Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook", Sky Oaks Productions, 117 p. (in English).
35. Duhigg, C. (2012). *The Power of Habit: Why We Do What We Do in Life and Business*, Random House, 400 p. (in English).
36. Cheng, J. (2025). "Blended learning reform in English Viewing, Listening and Speaking Course based on Production-Oriented Approach", *Frontiers in Education*, vol. 10. DOI: 10.3389/feduc.2025.1512667. Available at: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2025.1512667> (in English).
37. Hui, Xu (2025). "Research on the Optimization Path of Classroom Management for Foreign Language Teachers in Colleges and Universities Based on AIGC and the Construction of Its Multilevel Decision-Making Model", *Journal of Combinatorial Mathematics and Combinatorial Computing*, vol. 127b, pp. 983–996. DOI: 10.61091/jcmcc127b-055 (in English).
38. Li, C. (2021). "A control-value theory approach to boredom in English classes among university students in China", *The Modern Language Journal*, № 105(1), pp. 317–334. DOI: <https://doi.org/10.1111/modl.12693> (in English).
39. Dewaele, J.-M., Botes, E., & Greiff, S. (2023). "Sources and effects of foreign language enjoyment, anxiety, and boredom: A structural equation modelling approach", *Studies in Second Language Acquisition*, № 45(2), pp. 461–479 (in English).
40. Passov, E. I., & Kuzovleva, N. E. (2010). *Osnovy kommunikativnoj teorii i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya: metodicheskoe posobie dlya prepodavatelej russkogo yazyka kak inostrannogo* [Fundamentals of Communicative Theory and Technology of Foreign Language Education: A Methodological Handbook for Teachers of Russian as a Foreign Language], Russkij yazyk. Kursy, Moscow, 568 p. (in Russian).
41. Naz, A., Nasreen, A., & Rashid, S. (2021). "The Starter Activity of the Lesson; Considerable Categories and Dynamics", *Sir Syed Journal of Education & Social Research*, vol. 4, is. 1, pp. 352–353. Available at: [https://doi.org/10.36902/sjesr-vol4-iss1-2021\(350-357\)](https://doi.org/10.36902/sjesr-vol4-iss1-2021(350-357)) (in English).
42. Wehmeyer, M. L., Agran, M., & Hughes, C. (2000). "A national survey of teachers' promotion of selfdetermination and student-directed learning", *Journal of Special Education*, № 34, pp. 58–68 (in English).
43. Senko, C., Perry, A. H., & Greiser, M. (2021). "Does triggering learners' interest make them overconfident?", *Journal of Educational Psychology*, № 114, pp. 482–497 (in English).
44. Passov, E. I. (2013). *Teoriya metodiki: cel' i sodержanie inoyazychnogo obrazovaniya* [Theory of methodology: the purpose and content of foreign language education], MUP "Tipografiya", Lipeck, 452 p. (in Russian).
45. Hug, T., Lindner, M., & Bruck, P. A. (eds.) (2006). "Microlearning: emerging concepts, practices and technologies after e-learning: proceedings of Microlearning Conference 2005", *Learning & Working in New Media*, Innsbruck University Press. Available at: https://www.researchgate.net/publication/246822097_Microlearning_Emerging_Concepts_Practices_and_Technologies_after_e-Learning (in English).
46. Gal'perin, P. Ya. (1985). *Metody obucheniya i umstvennoe razvitiye rebenka* [Teaching methods and mental development of a child], Izd-vo Mosk. un-ta, Moscow, 45 p. (in Russian).

Вклад авторов

Е. И. Чиркова – участие в разработке концепции исследования, анализе полученных данных, подготовке и редактировании текста, а также утверждении окончательного варианта статьи.

Е. М. Зорина – участие в разработке концепции исследования, анализе отечественной и зарубежной литературы по теме, подготовке и редактировании текста, а также утверждении окончательного варианта статьи.

Contribution of the authors

E. I. Chirkova participated in the development of the research concept, analysis of the obtained data, preparation and editing of the text, and approval of the final version of the article.

E. M. Zorina participated in the development of the research concept, analysis of domestic and foreign literature on the topic, preparation and editing of the text, and approval of the final version of the article.