

Зайдман Ирина Наумовна

*Профессор кафедры современного русского языка и методики его преподавания,
кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирский государственный
педагогический университет, г. Новосибирск. E-mail: mpri@bk.ru*

ПОЛИМОДАЛЬНОЕ ИНТЕГРАТИВНОЕ УЧЕБНОЕ ЗАНЯТИЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Автор анализирует причины, препятствующие реализации индивидуального подхода в образовании; выявляет существующее сегодня в педагогической науке различное понимание полимодального учебного занятия, а также трудности педагогов в реализации текстового подхода в обучении. Цель статьи – разработка методики повышения эффективности обучения за счет индивидуализации и дифференциации, которые обеспечиваются интегративными полимодальными учебными занятиями на основе текста как основного смыслообразующего и структурного компонента. В статье представлены разные варианты проведения уроков русского языка с интеграцией образовательных областей и видов деятельности; предлагаются дифференцированные и индивидуализированные задания с учетом психологических особенностей обучающихся: репрезентативных систем (модальностей), межполушарной асимметрии, типов интеллекта.

Ключевые слова: полимодальное учебное занятие, психологические особенности обучающихся, русский язык, интеграция, индивидуализация, текстовый подход, вариативность заданий.

Zaidman Irina Naumovna

*Professor of the Department of the Modern Russian Language
and its Teaching Methods, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk. E-mail: mpri@bk.ru*

POLYMODAL INTEGRATIVE TRAINING SESSION ON THE RUSSIAN LANGUAGE

The author analyzes the reasons that hinder the implementation of the individual approach in education; reveals the different understanding of the polymodality of the training session that exists today in pedagogical science, as well as the difficulties of teachers in implementing the text approach in teaching. The purpose of the article is to develop ways to improve the effectiveness of training through integrative polymodal training sessions based on the text as the main meaning-forming and structural component. The article presents different variants of conducting Russian language lessons with integration of educational areas and activities; offers differentiated and individualized tasks taking into account the psychological characteristics of students: representative systems (modalities), interhemispheric asymmetry, types of intelligence.

Keywords: polymodal training session, psychological features of students, Russian language, integration, individualization, text approach, variability of training tasks.

Современные требования ФГОС к процессу и результатам образования ориентируют педагогов на максимально возможный учет интересов, потребностей, мотивов обучающихся, их индивидуальных особенностей. Это необхо-

димо, чтобы обеспечить субъектность образования, вовлеченность, активность и самостоятельность учеников¹. Без этого почти невозможно повысить эффективность обучения, а школьникам определить индивидуальную траекторию собственного развития: «готовность и способность обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию; готовность и способность осознанному выбору и построению дальнейшей индивидуальной траектории образования на базе ориентировки в мире профессий и профессиональных предпочтений, с учетом устойчивых познавательных интересов»². Однако существует противоречие между реальной педагогической практикой и установкой на обеспечение субъектности образовательного процесса.

Мы видим два препятствия, существенно затрудняющие реализацию требования индивидуализации в образовании. Во-первых, это отсутствие или недостаточность психолого-педагогической диагностики, во-вторых, неумение большинства педагогов планировать и осуществлять дифференцированный и индивидуальный подход.

Для решения названной проблемы в статье использованы методы педагогического исследования: наблюдение, анализ, моделирование педагогического процесса, экспертная оценка, опытное обучение; а также методы лингвисти-

ческого исследования: компонентный и контекстуальный анализ.

Проблема психолого-педагогической диагностики вызвана отсутствием в образовательных учреждениях психологов / их перегруженностью / низкой квалификацией. Представляется, что на сегодняшний день в большинстве школ нет ресурсов (кадровых, материальных), чтобы обследовать каждого ученика, выявить у него хотя бы ведущую модальность (аудиальную, визуальную, кинестетическую) [1; 12; 14], а тем более тип интеллекта (по Г. Гарднеру): музыкально-ритмический, пространственно-визуальный, вербально-логический, логико-математический, телесно-кинестетический, внутриличностный, межличностный, натуралистический, экзистенциальный [4]. Кроме того, не все признают подход этого американского ученого; в российской педагогической теории и практике относительно прижилась классификация репрезентативных систем, или модальностей, сформулированная представителями нейролингвистического программирования Джоном Гриндером, Ричардом Бендлером, Майклом Гриндером, Линдой Ллойд и др.; отдельные педагоги готовы также учитывать межполушарную асимметрию и другие параметры, установленные в результате научных экспериментов [6, с. 217–220].

Вторая проблема вызвана и недостатками вузовской подготовки; и ригидностью многих учителей, работающих традиционно, но обеспечивающих высокие результаты итоговой аттестации (ВПР, ОГЭ, ЕГЭ); и отсутствием внятных широко растиражированных (а значит, дошедших до каждого педагога) методических рекомендаций, предпочтительно еще и относящихся к его учебному предмету.

Способ преодоления названных препятствий и решения проблем мы видим в создании полимодальных учебных за-

¹ Примерная основная образовательная программа основного общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 08.04.2015 N 1/15) (ред. от 04.02.2020). [Электронный ресурс]. – URL: <https://sudact.ru/law/primer-naia-osnovnaia-obrazovatelnaia-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia/> (дата обращения: 11.07.2020).

² ФГОС начального общего образования; ФГОС основного общего образования; ФГОС среднего общего образования. [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 15.07.2020).

нятий [5; 10; 13; 15], однако признаем, что примеров подобных занятий должно быть много, тогда они имеют шанс стать фактом педагогического мышления большинства преподавателей. Цель статьи – разработка методики повышения эффективности обучения за счет индивидуализации и дифференциации, которые обеспечиваются интегративными полимодальными учебными занятиями на основе текста как основного смыслообразующего и структурного компонента.

Полимодальное обучение в психолого-педагогической и методической литературе понимается как совокупность методик, опирающихся на использование особенностей восприятия и обработки информации разными сенсорными каналами и разными полушариями мозга, передачу информации по нескольким каналам. Хотя традиция выключения разных психологических анализаторов, на наш взгляд, восходит к Марии Монтессори и Рудольфу Штайнеру, в последнее время как полимодальные в первую очередь рассматривают занятия с использованием smart-доски, мультимедийного оборудования. В методике обучения, судя по научным публикациям, преобладают полимодальные (или мультимодальные) занятия по иностранному языку; довольно много статей, описывающих опору на различные репрезентативные системы ребенка в логопедии, а также для развития речи, обучения и коррекции детей с ОВЗ [1; 8; 9; 10]. Применительно к русскому языку как родному учет способов восприятия и переработки информации обучающимися представлен в единичных статьях, ориентированных на изучение одной темы [15]; возможности интеграции модальностей не описаны, опора на типы интеллекта и текстовый подход не реализуется.

Несомненно, самым продуктивным дидактическим материалом для интеграции межпредметных связей и типов интеллекта служит текст [11; 7, с. 52, 54–55].

По отзывам даже учителей русского языка и литературы, они испытывают трудности при планировании полимодального занятия на основе текста. Это подтверждается также результатами учительской олимпиады по русскому языку и отзывами 25 экспертов, проверивших выполнение интегративного задания в рамках апробации Единых фондов оценочных материалов по методике преподавания русского языка и литературы (более 3000 работ из разных регионов РФ) в 2018/19 учебном году. Если анализ художественного текста проводится на уроке литературы, то в лучшем случае одному-двум ученикам предлагаются задания для самостоятельной работы, обычно до урока (сделать презентацию – сообщение об авторе, подобрать иллюстрации к произведению, подготовить выразительное чтение), как правило, без учета индивидуальных особенностей школьников.

В данной статье предлагается интегративное занятие, которое может занять от одного до трех уроков, проводится рассредоточено (отдельные фрагменты на нескольких связанных логически занятиях), его может модифицировать под свой предмет учитель русского языка, литературы, психолог, преподаватели дисциплин искусствоведческого цикла. Как раз в интеграции заложены существенные возможности опоры на сильные стороны личности ученика, учет его уровня обученности, интересов; предоставление права выбора заданий, что обеспечит успешность и снизит школьную тревожность – так реализуется психолого-методический компонент терапевтической дидактики [6, с. 10–12, с. 149–216; 7, с. 78–89]. Конечно, для осуществления всего названного недостаточно придумать и продумать содержательную интеграцию дисциплин, чрезвычайно значима организация деятельности и ее формы, а также стиль общения педагога и класса в целом –

коммуникативный компонент терапевтической дидактики [7, с. 35–77]. Так как занятие ориентировано на развитие личностных качеств обучающихся, обретение и открытие ими личностных смыслов, осознание и приобретение новых стратегий поведения, следовательно, реализуется содержательно-педагогический аспект терапевтической дидактики [7, с. 102–141].

Рассмотрим, как можно, опираясь на эти компоненты терапевтической дидактики, разработать варианты содержания и форм организации интегрированного занятия для разного возраста обучающихся с различными индивидуальными особенностями.

Заметим, что ведущие модальности лишь частично пересекаются с типами интеллекта по Г. Гарднеру: аудиалы – с музыкально-ритмическим, визуалы – с визуально-пространственным, даже кинестетики по описанию в нейро-лингвистическом программировании отличаются от тех характеристик, которые даются им в теории множественного интеллекта. Однако при проведении мультимодального занятия без специальной предварительной психолого-педагогической диагностики учащихся это оказывается непринципиальным: во-первых, у школьников есть выбор, во-вторых, наша задача – совершенствовать менее развитые стороны личности и типы интеллекта ребенка через познание и учебное взаимодействие.

В качестве дидактического материала учебного занятия мы выбрали философскую сказку Джанни Родари «Солнце и туча», так как в силу небольшого объема, метафоричности и притчевого характера она может использоваться с учениками любого возраста, как в средних, так и в старших классах с разной глубиной анализа текста. На ее основе можно написать подробное изложение/подробное изложение с элементами сочинения, или сжатое изложение с элементами сочинения (5–6 классы), или оба эти вида

по способу передачи исходного текста с элементами сочинения (7–9 класс); это зависит от объема творческого задания и уровня подготовленности учеников; сочинить сказку с аналогичным идейным смыслом/композицией. Представляется максимально органичной связью с изучением функции изобразительно-выразительных средств в тексте, с функциональной стилистикой на интегрированном учебном занятии, на уроках словесности или риторики. Предлагаем разные варианты работы с методико-педагогическим комментарием.

Начать урок можно с парного/группового/индивидуального задания составить кластеры «солнце» и «туча» (одновременно или последовательно). При организации работы в парах или группах целесообразно предложить по одному слову, вызвав двух учеников к доске с оформлением ими параллельной записи для удобства сопоставления. Если предъявлять кластеры будут ученики с левополушарной доминантой, то можно легко выйти на стили речи через вопрос *Где может встретиться каждое из этих понятий, в текстах какого жанра? Какого типа речи (текста)? А если между ними поставить союз И, изменится ли жанр?* Далее предложить другим ученикам дополнить кластеры (если мы хотим включить правополушарных и выйти на метафоричность, образность понятий); для обеспечения двигательной активности предложим кинестетикам по очереди выбегать к доске и записывать свои слова в кластер. Так расширится семантическое поле, подключится ассоциативное восприятие, телесно включатся и остальные ученики, наблюдающие процесс дополнения кластера. Как указывает С. В. Волкова, «традиционное понимание феномена образования с точки зрения разума как главной познавательной способности человека недостаточно, ибо разум и его

деятельность фундированы в телесном опыте человека» [3, с. 35].

Далее можно индивидуально или в левополушарных парах/группах – ученикам с логическим мышлением – предложить выстроить части каждого кластера по типу ментальной карты, а остальные отметят плюсами или цветом, *какие понятия сохраняются, если слова Солнце и Туча написать с прописной буквы? Что произойдет с жанром и типом текста? Какие появятся варианты?* (Каждое суждение обосновывается, что стимулирует устную связную речь, включает аудиалов, развивает творческое мышление обучающихся в ситуации неопределенности – нет единого правильного ответа.)

Не исключен также вариант организации в начале занятия разноуровневых групп: 1 – кластер «солнце», 2 – «туча», 3 – «солнце и туча», 4 – «Солнце и Туча» (в идеале у каждой группы есть ноутбук, их слайд затем демонстрируется на интерактивной доске, ученики сопоставляют получившиеся кластеры, аргументируют гипотезы о типах текста, стилях речи и жанрах). Фактически так реализуется прием предвосхищения содержания, названный Г. Г. Граник с коллегами «на пороге текста». Заметим, что уже на этапе составления кластеров у учеников совершенствуются логические операция сопоставления, сравнения, которые далее будут применены к художественному тексту.

Для включенности натуралистического типа интеллекта важно, что обсуждаются природные объекты и явления, а для экзистенциального станет значимым философское содержание сказки-притчи.

Солнце и туча

Солнце, веселое, величественное, путешествовало по небу. Оно мчалось в огненной колеснице и разбрасывало во все стороны свои горячие лучи.

А туча, у которой в это время было самое предгрозовое настроение, злобствовала и ворчала:

– Мот, расточитель! Разбрасывай, раскидывай свои лучи! Обнищаешь – спохватись!..

В виноградниках каждая виноградинка, что зрела на лозах, норвила во что бы то ни стало утащить один, а если удавалось, то и два лучика. И не было такой травинки, паучка, цветка или капли воды, которые бы не старались взять свою долю.

– Ну что ж, позволяй себя обкрадывать всем и каждому. Посмотришь, как тебя отблагодарят, когда с тебя уже нечего будет взять, – гремела туча.

А веселое солнце как ни в чем не бывало катилось по небу и раздаривало свои лучи миллионами, миллиардами, без счета – всем, кто в них нуждался.

Только на закате оно вздумало пересчитать свои лучи, и что вы думаете? Ни один не пропал! От удивления туча рассыпалась градом. А солнце весело бултыхнулось в море.

Предъявить текст целесообразно в виде аудиозаписи с визуальным сопровождением для желающих, установка на восприятие: *Определите, какие понятия итогового кластера явно или ассоциативно отражены в тексте?* Так соединяется визуальное логическое предъявление – результат коллективной работы – с индивидуальным воображением ученика, простимулированным текстом. Вопросы *народная это или авторская сказка*, предположения учащихся о ее авторе / поиск информации в интернете (можно предложить использование гаджетов) возможны как сразу после предъявления текста, так и в конце занятия в качестве неких итогов совместного анализа. Дети с внутриличностным интеллектом задания выполняют индивидуально или в парах, организованных самими учениками, с выбором партнера: *найдите информацию об авторе, о его других книгах, необычные биографиче-*

ские сведения, портрет, иллюстрации к этой сказке; межличностный тип с радостью подготовит викторину для одноклассников. Главное, что результат необходимо предъявить всему классу – тогда ученики получают, с одной стороны, комфортные условия для выполнения задания и право выбора, с другой стороны, они будут развивать свои неглавные виды интеллекта (а в процессе организации деятельности может также возникнуть необходимость договариваться с другими, чтобы не дублировать задания; объединиться или обсудить порядок выступлений, чтобы за отведенное время логично представить всю информацию).

Коллективно можно обсудить (или поставить как один из значимых вопросов урока) проблему: *А почему в сказке солнце и туча написаны не с прописной буквы? Может ли это быть просчетом переводчика?* (И тогда возникает необходимость посмотреть, а как в оригинале.) *Или для автора олицетворение здесь не настолько значимо? Почему?*

Далее тезисно представим варианты заданий, ориентированных на разные репрезентативные системы, различные типы интеллекта, разный уровень обучаемости и обученности.

Возможные темы урока: художественный стиль речи; подготовка к подробному или сжато изложению с элементами сочинения; рассуждению на основе данного текста. Цель урока – развитие коммуникативных компетенций и универсальных учебных действий, личностных качеств (щедрость, зависть и др.), углубление нравственных понятий; совершенствование умения понимать текст; видеть изобразительно-выразительные средства, определять стилистическую и жанровую принадлежность текста, адекватно передавать его содержание. Варианты групповых дифференцированных заданий.

1. Для включения визуалов предложим им нарисовать иллюстрацию к одному из эпизодов, сопроводив ее цитатой; найти репродукции картин, ассоциативно связанных с текстом. Для первоначального включения учитель может показать, например, репродукцию картины Карла Брюллова «Итальянский полдень», где лицо девушки светится и сияет от солнечных бликов, кисть винограда кажется налитой солнцем.

2. Аудиалам можно предложить, выразительно прочитать реплики тучи, чтобы остальные услышали *грозовое настроение* и ее досаду; для развития воображения обучающимся предлагается «услышать» текст: представьте, какие еще звуки, кроме реплик тучи, звучат в течение солнечного дня; опишите их, «озвучьте».

3. Кинестетики могут в пантомиме изобразить характеры – показать одноклассникам Солнце и Тучу (тут появятся исполнители и режиссер, разные варианты представления, что потребует обсуждения); записать на видео мини-спектакль (вероятно, добавится еще и оператор).

Задания 1–3 позволяют определить коммуникативную задачу стиля и его экстралингвистические признаки, они направлены на правополушарных учащихся. При выполнении подобных заданий будут успешны даже те, кто испытывает серьезные затруднения в овладении языковой системой, у кого есть трудности выступления перед классом, а также дети-инофоны.

4. Левополушарным учащимся, с развитым логико-пространственным, вербальным интеллектом целесообразно предложить: а) проанализировать композицию сказки (антитеза проявляется не столько на уровне узуальных, сколько через контекстуальные синонимы); б) найти изобразительно-выразительные средства, раскрывающие смысл, идею сказки.

5. Текст интересен с точки зрения стилистики: в художественном стиле преобладает разговорная и сниженная лексика, соответственно, некоторым ученикам (прежде всего, вербальный тип) можно предложить обратиться к толковым словарям, в том числе онлайн словарям в сети интернет.

6. Для учащихся с достаточно высоким уровнем подготовки и интересом к литературе целесообразно дать задание определить и аргументировать жанр текста, затем доказать, что это авторская сказка (таким образом, ученики выйдут на особенности языковых средств).

Учащимся продвинутого уровня развития предлагается сравнить представление экспрессивных и оценочных слов в традиционных толковых словарях и в интернете (индивидуальное задание для левополушарных, вербального типа).

Задания 4–6 позволяют показать языковые особенности художественного стиля. Так будут реализованы этапы изучения стиля речи: от коммуникативной задачи – к экстралингвистическим признакам, затем – к языковым средствам.

Если есть возможность предоставить группам планшет или ноутбук, то рисунки с подписями и репродукции (1 группа), видеозапись (3), сгруппированные тропы (4), выписки из словарных статей (5), характеристика жанровой специфики (6) можно будет во время выступления группы вывести на интерактивную доску; прослушать аудиозапись (2). При коллективном обсуждении обязателен вопрос, как и чем представление той или иной группой результатов их работы помогло лучше понять текст; одновременно выполняются записи в тетрадах. Таким образом, ученики будут активны на уроке, осуществляется их взаимодействие, развиваются коммуникативные, предметные и метапредметные универсальные учебные действия, в частности, умения смысло-

вого чтения, слухового восприятия речи, письма, происходит обогащение словарного запаса метафорами, развивается способность анализировать текст.

Возможно также текущее повторение пунктуации (при диалоге, однородных членах, в сложном предложении), стилистической экспрессивности восклицательных предложений – все это значимо при подготовке к письменному изложению текста.

Если часть приведенных заданий оставить на дом, весьма вероятно, дети обнаружат современного «солнечного художника» Лорана Парселье; найдут фотографии, где запечатлены солнце и тучи, радуга... А натуралистический тип обоснует, могла ли появиться радуга после того, как «туча рассыпалась градом», точно определит описанный в сказке промежуток времени, что позволит обсудить не только художественное время в соотношении с реальным, но и художественное пространство (для учеников с вербальным и визуально-пространственным интеллектом). А вопрос о зависимости запахов от времени суток и явлений природы подключит чувственное восприятие, для которого надо будет найти слова и образы.

Несомненно, развитию адекватного коммуникативного поведения способствует обсуждение вопросов «Почему Солнце не реагировало на предостережения Тучи и ее грубость? Как вести себя, когда по отношению к тебе допускают невежливые высказывания, некорректное поведение, грубость?», а также рефлексия «Когда, с кем я бываю Тучей или Солнцем?» (естественно, последний вопрос предьявляется как риторический, ребята по желанию поделаются с одноклассниками).

На занятии по риторике можно в риторической игре представить потенциальный диалог, при этом Солнце может реагировать невербально или же захочет что-нибудь ответить, объяснить Туче.

Домашнее задание предлагается дифференцированное, по выбору учеников. Варианты:

1) написать изложение или ответ на вопрос «Почему Солнце не реагировало на грубость и предостережения Тучи?»;

2) найти сказки/притчи с близким идейным содержанием;

3) подобрать и прокомментировать иллюстрации к сказке;

4) прослушать/самим подготовить аудиозапись сказки и прокомментировать ее с позиций выразительности речи;

5) найти информацию и подготовить сообщение/презентацию об авторе сказки;

6) выполнить синтаксический и пунктуационный анализ указанных предложений (с диалогической речью/сложных/с однородными членами).

Для одних учеников учитель укажет ресурсы, где они найдут информацию, другие могут это сделать самостоятельно. Подобные задания развивают информационные и коммуникативные компетенции.

В старших классах можно предложить написать сочинение-рассуждение на основе прочитанного (это и подготовка к эссе на ЕГЭ, и вариант аргументации в итоговом сочинении на морально-этическую тему). Занятие может включать отдельные приведенные выше задания, подбор эпиграфов с их последующим обсуждением; дискуссию по различным афоризмам, которые группы либо сами выбирают и объединяются на основании согласия/несогласия с утверждением; целесообразно повторить структуру сочинения на дискуссионную тему. Примеры высказываний: «Щедрый – это туча, что дарит урожай благодать, скупой – это муравей, привыкший колосья и зерна подбирать» (Алишер Навои); «В основе так называемой щедрости лежит тщеславие, которое нам дороже всего, что мы дарим» (Франсуа Ларошфуко); «Между умеющим одарять

и не умеющим беречь – разница огромная» (Луций Анней Сенека); «Кто щедр без меры – шум пойдет о нем, И назовется щедрость мотовством» (Алишер Навои) и др. Интересно, что в последней цитате фактически выражена позиция Тучи; а в первом высказывании туче приписывается поведение, характерное для Солнца в сказке, что также стимулирует видение противоречий, провоцирует неоднозначные размышления учеников, способствует развитию у них дивергентного мышления. Предложим три темы для сочинения, считая, что ученики могут сформулировать также свои варианты:

1. Отдавать или брать?

2. Когда щедрость во благо, а когда – во вред?

3. В чем правота Солнца, а в чем – Тучи?

Так, благодаря использованию разнообразных видов заданий, форм и способов организации учащихся, создаются условия для их взаимодействия, для выбора ими заданий и видов деятельности, осознания собственных сильных сторон личности и способов познания; обеспечивается успешность, развитие ресурсных модальностей и типов интеллекта с опорой на доминирующие.

Результаты выполненных Джнном Хэтти метаанализов показывают, что для успешного обучения необходимы пять составляющих: фонематическое восприятие, фонетический (звуко-буквенный) метод обучения, беглость чтения, расширение словарного запаса и понимание прочитанного. Из них самыми действенными являются последние два [2, с. 260–263]. Предлагаемая в статье методика работы с текстом как раз направлена на интерпретацию текста и обеспечивает обогащение словарного запаса обучающихся.

Таким образом, в статье обоснована актуальность использования полимодального текстового подхода, обеспечи-

вающего интеграцию различных видов деятельности и типов интеллекта; предлагается вариативное содержание учебного занятия и различные способы ее реализации.

ставлена методика организации разновозрастной деятельности обучающихся,

Список литературы

1. *Бандурка Т. Н.* Активизация полиmodalности восприятия как фактор успешности обучения иностранному языку: дис. ... канд. психол. наук. – Иркутск, 2001. – 156 с.
2. *Борисенко Н. А.* «Барометр влияния», или Какие факторы оказывают наибольшее воздействие на обучение. Рецензия на книгу: Джон Хэтти «Видимое обучение» // Вопросы образования. – 2018. – № 1. – С. 257–265.
3. *Волкова С. В.* Телесная воплощенность познания и образование в свете современных когнитивных исследований // Проблемы современного образования. – 2017. – № 6. – С. 35–45.
4. *Гарднер Г.* Мышление будущего. Пять видов интеллекта, ведущих к успеху в жизни / ред. Ю. Быстрова. – М.: ЛитРес, 2015. – 180 с.
5. *Евграфова Ю. А.* Прием «мультимодальное сочинение»: поликодовый-полиmodalный текст как инструмент преподавания иностранного языка // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2019. – Т. 16, № 1. – С. 97–101.
6. *Зайдман И. Н.* Как научить всех и каждого: учебно-познавательная деятельность на основе индивидуализации и дифференциации: практико-ориентированная монография. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2014. – 352 с.
7. *Зайдман И. Н.* Терапевтическая дидактика в обучении русскому языку: развитие коммуникативных и социальных компетенций: практико-ориентированная монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – 164 с.
8. *Ковалева А. С.* Технология развития полиmodalности восприятия у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ // Психология и педагогика: актуальные вопросы теории и практики. – 2017. – № 1 (10). – С. 240–242.
9. *Коздра М.* Мультимодальность в обучении русскому языку как иностранному // Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного/неродного. Сб. материалов / под общ. ред. Н. В. Кулибиной. – М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2018. – С. 509–517.
10. *Мельникова К. А.* Использование мультимодальных методов преподавания и цифровых технологий в процессе обучения иностранному языку в современной школе // The Newman In Foreign Policy. – 2018. – № 45 (89). – С. 30–33.
11. *Омельяненко В. А., Ремчукова Е. Н.* Поликодовые тексты в аспекте теории мультимодальности // Коммуникативные исследования. – 2018. – № 3 (17). – С. 66–78.
12. *Песков В. П.* Исследование представлений различной modalности у школьников // Актуальные проблемы психологического знания. – 2015. – № 2 (35). – С. 12–24.
13. *Пичугина Г. А., Кайбалиев А. Г.* Полиmodalное обучение как средство повышения эффективности учебного процесса // Научный вектор Балкан. – 2019. – Т. 3, № 2. – С. 22–24.
14. *Сорокина Ю. В.* Понятие мультимодальности и вопросы анализа мультимодального лекционного дискурса // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 10-1 (76). – С. 168–170.
15. *Чечулина Л. С.* Полиmodalные техники изучения бессоюзного сложного предложения // Уральский филологический вестник. Серия: Психолингвистика в образовании. – 2015. – № 4. – С. 212–223.