



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ  
КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И МОАЯ

**Поликодовый текст как средство развития читательской грамотности  
обучающихся на занятиях по английскому языку**

**Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.03.05 Педагогическое образование  
(с двумя профилями подготовки)**

**Направленность программы бакалавриата  
«Английский язык. Иностранный язык»  
Форма обучения очная**

Проверка на объем заимствований:  
76,18 % авторского текста  
Работа рекомендована к защите  
«07» июня 2023 г.  
зав. кафедрой английского  
языка и МОАЯ Челпанова Е.В.

Выполнила:  
студентка группы ОФ-503-092-5-2  
Барсукова Владислава Михайловна  
Научный руководитель:  
старший преподаватель кафедры  
английского языка и МОАЯ  
Шмидт Екатерина Александровна

Челябинск  
2023

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ .....	8
1.1 Место и роль чтения в процессе обучения речевой деятельности .....	8
1.2 Читательская грамотность как компонент функциональной грамотности .....	14
1.3 Методические основы работы с поликодовым текстом в процессе развития читательской грамотности .....	24
Выводы по первой главе.....	34
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ .....	36
2.1 Цель, задачи и условия проведения опытно-экспериментального обучения по развитию читательской грамотности.....	36
2.2 Описание опытно-экспериментального обучения по развитию читательской грамотности .....	48
2.3 Обсуждение результатов опытно-экспериментального обучения.....	55
Выводы по второй главе .....	59
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	61
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	64
ПРИЛОЖЕНИЕ 1 .....	71
ПРИЛОЖЕНИЕ 2 .....	72
ПРИЛОЖЕНИЕ 3 .....	73
ПРИЛОЖЕНИЕ 4 .....	74
ПРИЛОЖЕНИЕ 5 .....	75

## ВВЕДЕНИЕ

В последние годы общество осознает важность непрерывного образования, связанного с необходимостью смены видов деятельности в течение жизни. Умение читать уже нельзя рассматривать как нечто, что приобретается только в детстве и ограничивается приобретением навыков чтения. В настоящее время умение читать является постоянно развивающейся совокупностью знаний, навыков и умений, т.е. качеством, которое улучшается на протяжении всей жизни в различных видах деятельности и общения [10].

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом общего основного образования, утвержденного приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287, актуальность нашего исследования основывается на положении о том, что условия реализации программы должны обеспечивать для участников образовательных отношений возможность формирования функциональной грамотности обучающихся (способности решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности), включающей овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу дальнейшего успешного образования и ориентации в мире профессий [51].

Анализ педагогической, психологической и методической литературы показал наличие накопленного опыта в вопросах развития функциональной грамотности, однако, обнаружил недостаточную разработанность методического обеспечения процесса развития читательской грамотности.

Анализ практики и наши собственные исследования, а также проведенное нами исследование свидетельствует о том, что 80% обучающихся находится на среднем и низком уровне, что свидетельствует о наличии противоречия между требованиями Федерального государственного стандарта и уровнем развития читательской грамотности

обучающихся, решение которого требует рассмотрения вопроса совершенствования методики обучения чтения.

Вышеизложенное противоречие привело к формулировке проблемы исследования, суть которой заключается в том, чтобы выявить, как и каким образом должно быть организовано использование поликодовых текстов для повышения уровня читательской грамотности.

Актуальность и недостаточная разработанность обозначенной выше проблемы обусловили выбор темы исследования: «Поликодовый текст как средство развития читательской грамотности обучающихся на занятиях по английскому языку».

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что использование поликодовых текстов приведет к более эффективному развитию читательской грамотности.

Объектом исследования является процесс обучения английскому языку в основном общем образовании.

Предметом исследования выступает развитие читательской грамотности средствами поликодового текста в основном общем образовании.

Цель исследования состоит в разработке комплекса заданий, призванного обеспечить развитие читательской грамотности на основе поликодового текста.

Для достижения поставленной цели нужно было решить ряд задач:

1. проанализировать место и роль чтения в процессе обучения речевой деятельности;
2. провести анализ читательской грамотности как компонента функциональной грамотности;
3. выделить методические основы работы с поликодовым текстом в процессе развития читательской грамотности;
4. разработать комплекс заданий, направленный на развитие читательской грамотности;

5. организовать и провести опытно-экспериментальное обучение с целью проверки эффективности разработанного нами комплекса заданий;

6. описать и проанализировать результаты опытно-экспериментального обучения, используя методы математической обработки данных.

Для решения поставленных цели и задач использованы следующие методы исследования:

- теоретические: анализ научной литературы по изучаемой проблеме; обобщение передового педагогического опыта по развитию читательской грамотности, сравнение УМК;
- эмпирические: наблюдение и анкетирование; количественные и качественные методы сбора данных; опытно-экспериментальное обучение; интерпретация и статистическая обработка полученных данных;
- методы математической статистики.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют работы:

1) по теории текста: Бородина В. А., Галактионова Т. Г., Гальперин И. Р., Зарубина Н. Д., Зимняя И. А., Фоломкина С. К., Щерба Л. В.

2) по читательской грамотности: Балашова Е. С., Болдырев Н. В., Виноградова Н. Ф., Воюшина М. П., Скрипова Ю. Ю., Цукерман Г. А., Шабалина О. В.

3) по поликодовому тексту: Ананьева Н. А., Анисимова Е. Е., Большакова Л. С., Ващунина И. В., Куницына О. М., Сергеева Ю. М., Сонин А. Г., Сорокин Ю. А., Сыроватская К. С., Чернышенко О. В.

Теоретическая значимость исследования состоит в расширении представлений о содержании, роли и особенностях процесса развития читательской грамотности. Определены и охарактеризованы критерии и уровни читательской грамотности, а полученные результаты и сформированные на их основе выводы могут служить основой для

совершенствования процесса развития читательской грамотности на уроках английского языка.

Практическая значимость исследования состоит в разработке комплекса заданий по развитию читательской грамотности средствами поликодового текста.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается:

- 1) применением адекватных методов исследования;
- 2) опорой на достижения науки и смежных наук;
- 3) результатами опытно-экспериментального обучения.

База исследования. Исследование и внедрение результатов проводилось на базе МКОУ «СОШ №9» г. Миасса в 9 А и 9 Б классах в 2022 году. В исследовании приняли участие 16 обучающихся и 1 студент-практикант.

Цели и задачи данной работы определили её структуру. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников и приложений.

Список литературы состоит из 60 наименований литературы.

Приложения включают задания для диагностического и контрольного срезов, анкету для обучающихся, а также комплекс заданий, направленный на развитие читательской грамотности.

Понятийный аппарат исследования:

Речевая деятельность – активная, целенаправленная деятельность, опосредованная системой языка и обусловленная коммуникативной ситуацией, в которой передается и принимается информация [27].

Чтение – один из рецептивных видов речевой деятельности, направленный на восприятие и понимание письменного текста [13].

Грамотность – минимальные знания, навыки и умения, необходимые для нормальной жизнедеятельности [45].

Функциональная грамотность – метапредметное образовательное достижение, предполагающее использование приобретенных знаний для решения проблем, связанных с обучением, коммуникацией, социальным и личностным взаимодействием [44].

Читательская грамотность – компонент функциональной грамотности, включающий в себя способность человека понимать, использовать, оценивать тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни [17, 37].

Компетентность – это внутреннее психологическое новообразование, характеризующееся: готовностью к проявлению компетентности, знанием содержания компетентности, опытом ее проявления в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях, отношением к содержанию компетентности и объекту её приложения, эмоционально-волевой регуляцией процесса и результата проявления компетентности [27].

Читательская компетентность – способность обучающегося к продуктивной читательской деятельности и готовность реализовать эту способность для решения личных, жизненных, образовательных, социальных и/или профессиональных задач [12].

Текст – это письменная или запомнившаяся речь, объединенная общим смыслом, характеризующаяся единством и очевидной связностью содержания, которую можно воспроизводить снова и снова [1].

Креолизованный текст – это дикодовый текст, состоящий из двух негомогенных частей: вербальной и невербальной [11, 49].

Поликодовый текст – это текст, в котором вербальные и иконические элементы визуально, структурно и функционально образуют единое целое, призванное оказывать комплексное прагматическое воздействие на адресата [2].

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

## 1.1 Место и роль чтения в процессе обучения речевой деятельности

Речевая деятельность – один из трёх аспектов языка наряду с психологической «речевой организацией» и «языковой системой»; «языковой материал», включающий сумму отдельных актов говорения и понимания. Такое употребление понятия «речевая деятельность» встречается в работах отечественных учёных 1920–30-х гг., когда Л.В. Щерба утверждал, что речевая деятельность – процесс говорения и понимания. При этом процессы понимания, интерпретации символов, являются не менее активным, чем процессы произнесения звуков, говорения [58].

Следующая интерпретация языковой деятельности связана с психологическими работами Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева. С середины 1970-х годов было введено понятие «деятельность общения», а коммуникативная или речевая деятельность стала трактоваться более узко – как деятельность, мотив которой связан с производством самой речи [14].

И.А. Зимняя определяет речевую деятельность как активную, целенаправленную деятельность, опосредованную системой языка и обусловленную коммуникативной ситуацией, в которой передается и принимается информация [27].

Существует четыре основных вида речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо.

Аудирование и говорение – это устная форма общения, а чтение и письмо – письменная. Существует различие между устным и письменным общением с точки зрения канала передачи информации (слуховой или визуальной) и ее происхождения, причем устные виды речи считаются первичными и базовыми по сравнению с письменной. Это не означает, что

письменная речь является зафиксированной особым способом устной, поскольку каждая форма речи имеет свою специфическую структуру и средства передачи информации [16].

Существует также разница между рецептивными и продуктивными видами. Рецептивные виды (аудирование и чтение) используются для получения и обработки, а посредством продуктивных видов (говорение и письмо) происходит передача речевого сообщения. Говорящий и пишущий использует языковые средства для оформления своих мыслей в ответ на внутренние или внешние стимулы и кодирует их с помощью звуковых и графических кодов. Слушатель или читатель получает сообщение и затем расшифровывает его. Другими словами, они распознают полученные сигналы и понимают передаваемые идеи. Во время приема и передачи происходят различные типы речевых операций. Кодирование включает в себя выбор правильного слова, грамматического оформления сообщения, произношения или графического представления сообщения. Декодирование включает распознавание речевых и графических сигналов, соотнесение их с образами в сознании, идентификацию слов и грамматики и соответствующее понимание сообщения [16].

В нашей работе мы подробнее рассмотрим такой вид речевой деятельности как чтение.

Чтение – чрезвычайно сложное и многогранное явление, тесно связанное с формированием письменной культуры. Как и письменность, оно носит глобальный, цивилизованный характер, т.к. чтение присуще любой культуре, основанной на письменности, независимо от расы, национальности, экономических, политических и других особенностей регионального, национального и мирового развития [13].

В зависимости от понимания сущности выделяют три типа чтения: этическое (воспитывающее, развивающее, познавательное); утилитарное (прагматическое, функциональное); эстетическое (эмоциональное, творческое, экзистенциальное) [13].

В науках, изучающих проблему чтения – педагогике, психологии, социологии, библиотековедении и др., накоплены разные определения чтения:

- процесс освоения письменной информации;
- процесс зрительного восприятия и распознавания письменного текста, приводящий к пониманию смысла текста;
- особый социальный способ познания реально существующего окружающего мира;
- специфическая форма языкового общения людей посредством печатных или рукописных текстов;
- вид коммуникативно-познавательной деятельности (духовного общения и взаимовлияния людей), направленный на удовлетворение различных потребностей (духовных, профессиональных, эстетических и др.) средствами печатной информации;
- акт социальной перцепции и совместной деятельности автора и читателя (сообщение);
- методика работы с текстом и др. [13]

Накопленный к настоящему времени терминологический ресурс отражает широкую многоаспектность понимания чтения через «как» (средство, фактор, механизм, процесс, явление, система и т. д) и «какое» (активное, быстрое, медленное, вдумчивое, динамическое, поверхностное, углублённое, сплошное, выборочное, развивающее, творческое, рациональное, эмоциональное, успешное, стратегическое, созидательное и др.). В понимании чтения через «как» отражается глубина и широта чтения – явления, пронизывающего всю жизнедеятельность человека, учитывая достижения человечества в области читательской социализации. В понимании термина «какое» отражены методы, технологии, системы обучения чтению, понимаемому не в отдельно взятом аспекте, а как интегративное и целостное явление. Структурно чтение делится на три фазы: до чтения (мотивационно-потребностная и обеспечение процесса

чтения); во время чтения (когнитивно-результативная); после чтения (оценочно-рефлексивная и закрепление результатов чтения) [13].

С.К. Фоломкина в зависимости от целевой установки различает просмотровое, ознакомительное, изучающее и поисковое чтение. Зрелое умение читать означает владение всеми видами чтения и легкий переход от одного вида к другому в зависимости от цели получения информации из данного текста [53].

Чтение также характеризуется кругом чтения (для дела, досуга, души); типами, видами и жанрами литературы в зависимости от онтогенетического этапа развития, целей и задач чтения; видами семиотических конструкторов текстов (вербальных, невербальных, креолизованных); носителями информации (традиционными и электронными); степенью понимания, осмысления и усвоения содержания текста; сочетанием обществ. значимости и личностного смысла [13].

Чтение лежит в основе когнитивного развития мозга и представляет собой все виды речевой деятельности, поскольку оно «вырастает» из слушания и говорения, а затем из письменной (знаковой) культуры; это средство личностного роста и накопления человеческого капитала, информационного обеспечения всей жизнедеятельности человека [13]. Основанием для отнесения чтения к речевой деятельности является положение о том, что «под речевой деятельностью следует понимать деятельность (поведение) человека, в той или иной мере опосредованную знаками языка» [53].

Как речевая деятельность чтение является одним из способов вербального общения людей, сочетает в себе социальность и индивидуальность, является неотъемлемой частью непосредственного и опосредованного взаимодействия субъекта с миром. Благодаря оперированию смыслами в процессе общения, чтение является не только способом формирования и выражения мыслей посредством языка, но и способом фиксированного отражения результатов действительности.

Чтение опирается на вторичные (письменные) коды, свидетельствующие о сложной психической структуре речевой деятельности. Аналогичный взгляд на чтение сложился в психолингвистике сначала в рамках теории деятельности, а затем в рамках теории речевой деятельности. Отсылки к теории коммуникации, теории речевой деятельности позволяют рассматривать любой акт чтения как коммуникативное действие в рамках более широкой общественно-коммуникативной деятельности [57].

В этом контексте чтение характеризует наличие взаимосвязанных характеристик: предмета, продукта, результата, единицы, средств и способов реализации, трехчастной структуры. Предметом чтения являются мысли автора, заложенные в читаемом тексте, а продуктом – умозаключение субъекта, основанные на результатах осмысления содержания прочитанного; результат – понимание прочитанного – отмечается как положительный или отрицательный в зависимости от качества осмысления прочитанного материал. Единица чтения – речевая операция, интегрирующая орфографическую, фонологическую и семантическую информацию, содержащуюся в письменных знаках. Единица чтения представляет собой структуру из максимального количества знаков, которые могут быть распознаны одновременно при чтении, и имеет большое значение для оценки способа чтения. Средства реализации чтения состоят из стратегий формирования образа читаемого, которые закрепляются за различными модификациями чтения, выбираются читателем в соответствии с его личными целями и потребностями [57].

Маршрут продвижения читателя к результату во время чтения осуществляется постепенно. В этом заключается психологическая структура чтения как вида речевой деятельности, которая состоит из трёх этапов: мотивационно-побудительный, аналитико-синтетический и исполнительный.

На начальном (мотивационно-побудительном) этапе создаётся мотив деятельности чтения и имманентно содержится в читаемом тексте.

Аналитико-синтетический этап имеет четыре взаимосвязанные фазы:

- 1) смысловое прогнозирование (базируется на владении читателем системой родного языка);
- 2) вербальное сличение (опознавание отдельных графем и последующее объединение их в синтагмы для извлечения смысла по ходу чтения);
- 3) установление смысловых связей между словами и смысловыми звеньями;
- 4) смыслоформулирование, (итог произошедшего на предыдущих фазах, т. е. образование смысловых связей и грамматических структур для адекватного понимания текста).

Переход к исполнительному этапу чтения обусловлен необходимостью читателя совершить речевой поступок (в терминах И. А. Зимней). Им может стать как оценка прочитанного, так и формирование нового отношения к жизни или проявление определенных черт личности читающего [57].

В рамках теории речевой деятельности чтение предстаёт в совокупности своих свойств и функций:

- по характеру речевого общения реализует письменную речь;
- по направленности речевого действия – это рецептивный вид деятельности;
- по роли в процессе общения – это реактивный вид деятельности;
- по типу формирования и формулирования мысли включает внутренний способ смыслоформулирования;
- по характеру выраженности – внешне не выраженный процесс внутренней активности, результирующийся пониманием для себя;
- по характеру обратной связи имеет внутренние каналы смысловых решений, механизм которых изучен недостаточно [57].

Реализация субъектом чтения как речевой деятельности должна быть специально подготовлена и зависит от ряда факторов: знания родного языка, наличия опыта, позволяющего читателю разобраться в содержании прочитанного, возрастная и культурная доступность чтения как деятельности [57].

Чтение как речевая деятельность не функционирует изолированно. Существуют определенные условия взаимодействия различных видов речевой деятельности в системе. З.И. Клычникова показала, что наибольшее влияние между видами языковой деятельности происходит на уровне «психологической модальности»: наибольшее влияние чтение оказывает на слушание (аудирование) и меньшее – на письмо. Эта информация необходима для построения учебного процесса, так как позволяет использовать чтение для развития других видов речевой деятельности школьников [57].

Чтение на иностранном языке как вид речевой деятельности является одним из самых необходимых звеньев для изучающих язык. Даже если нет возможности общаться с носителями изучаемого языка, есть множество способов овладеть иностранным языком: чтение художественной литературы, прессы и других аутентичных материалов – все это лишь некоторые из возможных способов [3].

## 1.2 Читательская грамотность как компонент функциональной грамотности

В рамках Концепции преподавания школьных предметов происходит переход от освоения системы знаний к формированию умений использовать знания для решения различных задач, находить необходимую информацию и преобразовывать ее для создания новых знаний. Эти новые технологии изменили характер чтения и способ подачи информации. Сегодня большое внимание уделяется развитию способности применять информацию, полученную при чтении, в разных жизненных ситуациях. Кроме того,

особое внимание уделяется чтению составных текстов: это позволяет оценить способность интерпретировать и обобщать информацию, полученную из различных источников [6].

Термин «грамотность», введенный в 1957 г. ЮНЕСКО, первоначально определялся как совокупность умений, включающих чтение и письмо, которые применяются в социальном контексте. Иными словами, под грамотностью понимается уровень умений читать, писать, работать с печатными материалами (в более современном смысле – навыки чтения, письма, вычисления и работы с документами). В то же время были введены понятия «минимальная грамотность» и «функциональная грамотность». Первая характеризуется способностью читать и писать простую информацию, а вторая – способностью использовать навыки чтения и письма в условиях социального взаимодействия (например, открыть счет в банке, прочитать инструкцию, написать заявление в суд), то есть уровень грамотности, позволяющий полноценно действовать в социальном контексте [44].

Примитивное представление о том, что грамотность – это минимальные знания, навыки и умения, необходимые для нормальной жизнедеятельности (например, чтение, письмо, рисование), которым обычно учат в начальной школе, сегодня неадекватно для решения современных социальных проблем [45].

В. А. Ермоленко описывает следующие четыре этапа развития понятия о функциональной грамотности.

1-й этап (конец 1960-х – начало 1970-х гг.) – функциональная грамотность рассматривается в качестве дополнения к традиционной грамотности, в следствии чего появляется функциональный метод обучения грамотности, который основывается на функциональных знаниях преимущественно экономического характера, где концепция и стратегии функциональной грамотности понимаются как связь процесса обучения

чтению и письму с повышением производительности труда и улучшением условий жизни работников и их семей;

2-й этап (середина 1970-х – начало 1980-х гг.) – осознание функциональной грамотности как проблемы развитых стран; ее отделение от традиционной грамотности и расширение состава и содержания функциональных знаний с учетом всех аспектов общественной жизни (экономических, политических, гражданских, социальных и культурных). ЮНЕСКО было введено понятие «функционально неграмотный человек» (т.е. человек, который «не может участвовать во всех видах деятельности, в которых грамотность необходима для эффективного функционирования его группы и общины, и которые дают ему возможность продолжать пользоваться чтением, письмом и счетом для своего собственного развития и для развития общины»);

3-й этап (середина 1980-х – конец 1990-х гг.) – связь функциональной грамотности с улучшением уровнем владения письменным словом, общим образованием и меняющейся сферы труда; интеграция традиционной грамотности, признание двухуровневой структуры функциональной грамотности (глобальные и локальные составляющие) и ее роль как основы для «пожизненного» образования и развития личности;

4-й этап (начало XXI века) – установление изменения в составе и содержании функциональной грамотности при переходе к постиндустриальному обществу; признание функциональной грамотности как гаранта жизнедеятельности человека и успешного существования в меняющемся мире; подчеркивание роли функционального чтения как средства овладения и развития функциональной грамотности [25].

Отечественные исследователи выделяют следующие отличительные черты функциональной грамотности:

- направленность на решение бытовых проблем;
- ситуативная характеристика личности;
- связь с решением стандартных, стереотипных задач;

- элементарный (базовый) уровень навыков чтения и письма;
- использование в качестве оценки прежде всего взрослого населения;
- имеет смысл главным образом в контексте проблемы поиска способов ускоренной ликвидации неграмотности [45].

Функциональная грамотность в общем образовании рассматривается как метапредметное образовательное достижение. Образовательное достижение предполагает использование приобретенных знаний для решения текущих проблем, связанных с обучением, коммуникацией, социальным и личностным взаимодействием. Она способствует адекватному и продуктивному выбору профессионального образования, решению повседневных задач, взаимодействию с людьми, организации деловых контактов, выбору проектов досуга, ответственному выполнению гражданских обязанностей, ориентации в культурных пространствах и взаимодействию с природной средой. Функциональная грамотность определяет готовность к социальным ролям избирателей, потребителей, членов семьи, студентов и т.д., помогает взаимодействовать с различными социальными структурами и организациями и позволяет использовать имеющиеся навыки при планировании различных видов деятельности [44].

Основной задачей современной школы является формирование и развитие у обучающихся функциональной грамотности, включая читательскую грамотность как один из ее основных компонентов [6].

Читательская грамотность обычно определяется как необходимость осуществления читательской деятельности для успешной социализации, получения дальнейшего образования и личностного развития. Процесс формирования такого вида грамотности включает в себя приобретение и развитие осмысленного чтения (понимание письменных текстов, анализ, оценка, интерпретация и синтез информации), умение извлекать и преобразовывать необходимую информацию в ответ на учебную

деятельность, а также умение опираться на различную текстовую информацию в жизни.

Особая роль должна быть отведена работе с текстами. Разнообразные тексты задают материал, для которого специально могут вырабатываться процедуры перевода в знаковое описание (графическое, символическое, образное), что может быть одним из типичных способов работы по развитию функциональной грамотности в классе. При интерпретации в соответствии с выбранным методом эти тексты имеют такие различия, как инструктивные, описательные и иллюстративные. Тексты-задачи очень полезны, поскольку содержат «недосказанности» применения компонентов метода обучения. Выполняя задания, обучающиеся должны делать это самостоятельно, тем самым демонстрируя владение знаковым моделированием и связанными с ним процедурами. Полезно также давать тексты-задачи, содержащие «избыточную» информацию, чтобы обучающимся нужно было выбрать и мобилизовать только ту информацию, которая конкретно относится к действиям, необходимым для решения задачи [44].

В современном обществе читательская грамотность является одним из основных факторов, определяющих успех в самых разных сферах деятельности. Она считается одним из основных учебных навыков и подчеркивается в работах Н.В. Виноградовой и М.И. Кузнецовой как неотъемлемая и интегрированная часть функциональной грамотности обучающихся [17]. Целью формирования читательской грамотности является развитие умения определять и использовать различные виды информации (текст, диаграммы и т.д.) для решения практических задач. Этот процесс происходит при работе с различными типами текстов [56].

Международные исследования определяют читательскую грамотность как способность понимать, использовать, оценивать, размышлять и обрабатывать тексты для достижения своих целей, совершенствования своих знаний и способностей, а также участия в жизни

общества [37]. По мнению Г.А. Цукермана, читательская грамотность включает в себя широкий спектр знаний и умений, начиная с базового декодирования, знания слов, грамматики и структуры предложений и заканчивая знаниями о мире, а также способность понимать собственные заблуждения и неправильные представления, восстанавливать и поддерживать понимание для решения задач чтения [54].

Если читательская грамотность понимается как результат литературного чтения, то ее формирование оказывается связанным с глубоким пониманием литературных текстов. Обучающиеся учатся определять тему и главную мысль текста, понимать последовательность событий и находить эпизоды в рамках конкретного содержания. При работе с текстом уточняются читательские эмоции и пробуждается воображение, обучающиеся приучаются читать медленно, вдумчиво и с вниманием к слову [56].

М.П. Воюшина излагает систему читательских умений. Обучение чтению позволяет обучающимся понять образную природу художественных текстов, использовать воображение, чтобы увидеть созданную писателем реальность, почувствовать переживания героев и соотнести их со своими собственными, а также развивать способность наслаждаться художественным словом. В таком понимании «читательская грамотность» может относиться к компонентам читательской компетентности, которые обеспечивают обучающихся приемами понимания прочитанных и прослушанных им произведений, способностью делать осознанный и самостоятельный выбор книг, а также развивают духовную потребность в книге и чтении [18; 56].

Говоря о понятии «читательская компетентность», важно не только дать определение, но и понять в чем ее отличие от читательской грамотности.

Читательская компетентность – это способность обучающегося к продуктивной читательской деятельности и готовность реализовать эту

способность для решения личных, жизненных, образовательных, социальных и/или профессиональных задач; а также развивающееся в онтогенезе качество, проявляющееся в освоении читательской компетентности – наперёд заданных социальных требований (норм) к читательской подготовке обучающегося с учётом его возрастной и социальной стратификации [12].

«Национальная программа поддержки и развития чтения в Российской Федерации» определяет читательскую компетентность как совокупность знаний и навыков, позволяющих индивиду отбирать, понимать, организовывать информацию, представленную в печатной (письменной) форме, и успешно использовать её в личных или общественных целях. Данный термин подчеркивает функциональные и прагматические аспекты чтения, акцентируя внимание на его смысловых аспектах, а не на технических, и стимулирует разработку средств обучения для повышения уровня образовательных достижений в области читательской компетентности для различных групп читателей [12].

Таким образом, понятие «читательская компетентность» шире чем «читательская грамотность» (рисунок 1). Быть грамотным еще не значит быть компетентным. Читательская компетентность, как и все виды компетентности – это внутреннее психологическое новообразование, характеризующееся: готовностью к проявлению компетентности, владением знанием содержания компетентности, опытом проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях, отношением к содержанию компетентности и объекту её приложения, эмоционально-волевой регуляцией процесса и результата проявления компетентности (И.А. Зимняя) [12; 27].

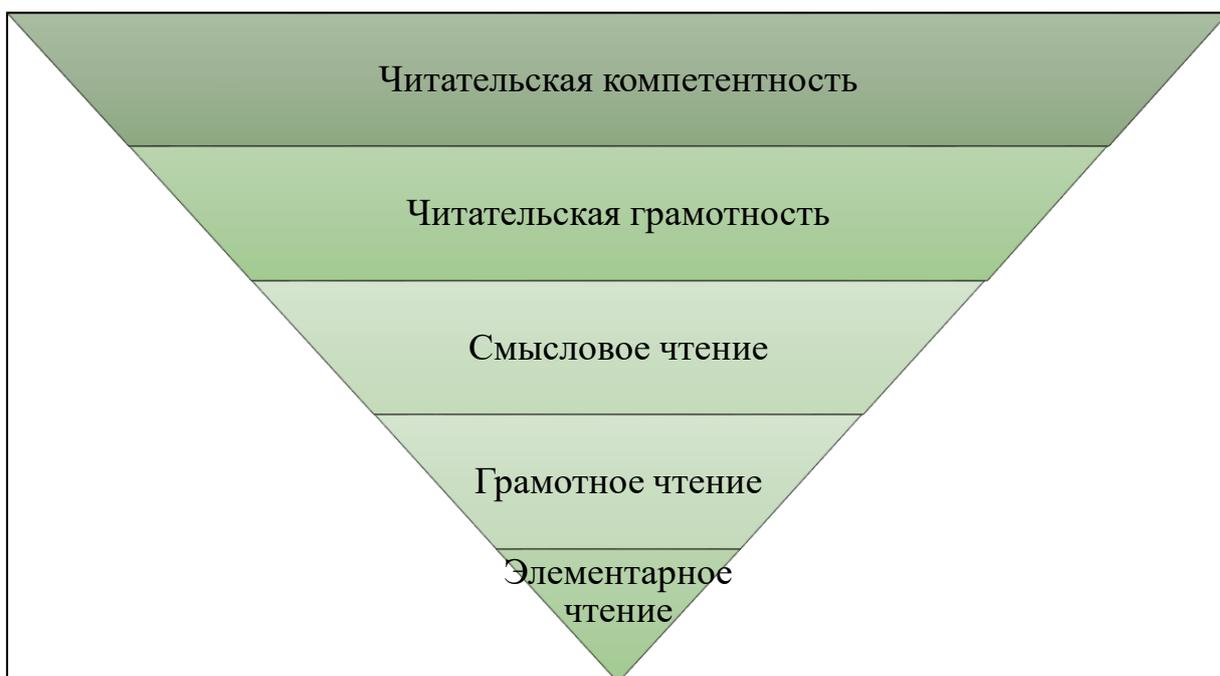


Рисунок 1 – Соотношение понятий «читательская компетентность» и «читательская грамотность»

При понимании читательской грамотности как метапредметного результата обучения суть понятия связывается со смысловым чтением, которое предполагает формирование умения осознанно использовать способы и приемы анализа текста, интерпретации содержания и формы произведения, формулировать выводы [54; 56].

Существуют различные подходы к выделению компонентов в структуре читательской грамотности: исследования PISA, PIRLS, концепция Н.Ф. Виноградовой и др. [56]

В исследованиях PISA в структуре читательской грамотности выделяются пять читательских умений: извлечение информации из текста, создание общего понимания текста, понимание информации, сообщенной в тексте, ее перевод на язык читателя (интерпретация), размышление о содержании текстового сообщения и его оценка, размышление о форме текстового сообщения и ее оценка. Эти пять умений для упрощения процесса их измерения укрупнены в три читательских умения:

- 1) находить доступ к информации и извлекать ее;

2) формировать общее понимание текста и переводить информацию текста на язык читателя;

3) размышлять о содержании и форме текстового сообщения, оценивать его [37].

В международном исследовании осознанности чтения «Изучение качества чтения и понимания текста» (PIRLS) читательская грамотность оказывается тесно связана с информационными умениями и предполагает:

- 1) найти в тексте информацию, изложенную в явном виде;
- 2) сделать простые умозаключения (выводы);
- 3) интегрировать и интерпретировать идеи и информацию текста;
- 4) оценить содержание и форму текста [40].

В концепции коллектива авторов под руководством Н.Ф. Виноградовой представлен комплексный подход к пониманию структуры читательской грамотности. Они выделяют три элемента в структуре читательской грамотности:

1) потребность в читательской деятельности с целью успешной социализации, дальнейшего образования, саморазвития;

2) готовность к смысловому чтению – восприятию письменных текстов, анализу, оценке, интерпретации и обобщению представленной в них информации;

3) способность извлекать необходимую информацию для ее преобразования в соответствии с учебной задачей, ориентироваться с помощью различной текстовой информации в различных жизненных ситуациях [17].

Так, одни определения читательской грамотности основываются на классической методологии и связывают ее с формированием литературоведческих умений и представлений обучающихся, другие исходят из особенностей информационного общества и связывают читательскую грамотность с умениями искать, анализировать, интерпретировать и оценивать информацию в текстах. Второе понимание

читательской грамотности более точно отражает ее природу и позволяет выбрать соответствующие инструменты для ее формирования.

О.В. Шабалина и Ю.Ю. Скрипова представляют следующие средства формирования читательской грамотности:

1. Технологии:

- продуктивного чтения Н.Н. Светловской;
- развития критического мышления через чтение и письмо;
- смыслового чтения Н.Н. Сметанниковой.

2. Учебные задания:

- репродуктивные;
- продуктивные;
- творческие.

3. Приемы:

- определение темы и основной мысли текста;
- выделение ключевых слов;
- составление плана текста;
- выделение известной и новой информации;
- постановка познавательных вопросов к тексту;
- сопоставительный анализ произведений разных видов;
- сравнение информации из разных текстов;
- прогнозирование содержания последующих частей текста с опорой на прочитанное;
- замена смысловых частей их свёрнутыми вариантами;
- выявление деталей текста, подтекстовой информации;
- соотнесение визуального изображения с вербальным текстом;
- составление вопросов проблемного характера во время и после чтения текста;
- переработка: создание вторичных текстов на основе данного;
- читательские комментарии к тексту [56].

### 1.3 Методические основы работы с поликодовым текстом в процессе развития читательской грамотности

В настоящее время «текст» имеет совсем иное значение, чем то, которым его когда-то наделяли лингвисты. И определение термина, и функции текстов существенно изменились: если в начале 20-го века тексты были «однонаправленными», последовательными и линейными, и нормальное прочтение текстов было изначально только по порядку, то с развитием науки и технологий тексты постепенно приобрели новые характеристики. В современном контексте тексты не ограничиваются только вербальной составляющей; другие тексты можно читать в любом порядке, пропуская определенные части и возвращаясь к более ранним. Тексты теперь – это не набор предложений, связанных определенным смыслом, а «усложнённая» структура [1].

Также среди исследователей нет единого определения понятия «текст», следовательно, определение типов текста отличается у разных авторов.

Л.Н. Мурзин указывает, что текст – это не просто продукт речевой деятельности, а сам процесс производства этого продукта, который не существует вне нашего сознания, вне процесса порождения и восприятия. Таким образом, текст по своей сути процессуальный и динамичный. Он является одновременно и результатом нашей речевой деятельности, и самой деятельностью [38].

В подходе В.А. Лукина текст – это сообщение в виде ряда символов, с формальной связностью, содержательной цельностью и порождается взаимодействием формально-семантической структуры [36].

По мнению Г.В. Колшанского, текст – это связь между, по крайней мере, двумя высказываниями, которая выполняет самый основной акт коммуникации, такой как передача информации или обмен мыслями между партнерами [31].

С точки зрения Н.Д. Зарубиной, текст – это «письменное по форме речевое произведение, принадлежащее одному участнику коммуникации, законченное и правильно оформленное». Она видит в параметрах текста прежде всего автора и способ реализации авторских намерений [26].

Л.М. Лосева, исследуя прикладную сторону текстовых параметров, выделяет следующие признаки текста:

- 1) текст – это сообщение (то, что сообщается) в письменной форме;
- 2) текст характеризуется содержательной и структурной завершённостью;
- 3) в тексте выражается отношение автора к сообщаемому (авторская установка) [35].

Однако многие исследователи (например, И.Р. Гальперин, О.И. Москальская, Е.И. Шендельс) считают тексты моделируемыми единицами языка, обладающими коммуникативной законченностью в общении и функционирующими «в обществе в качестве основной языковой единицы» [29]. Так, по мнению И. Р. Гальперина, текст – это статически завершённая, письменно зафиксированная структура, элементы которой находятся в определенных взаимосвязи и выполняют прагматическую функцию [20].

В широком смысле текст – это письменная или запомнившаяся речь, объединенная общим смыслом, характеризующаяся единством и очевидной связностью содержания, которую можно воспроизводить снова и снова [1].

Е.И. Казакова обращает внимание на тенденции последних десятилетий, которые проявляются в качественном изменении природы текстов. На смену традиционным вербальным конструкциям, дополненным иллюстрациями и простыми графическими элементами (таблицы, графики, диаграммы), приходят тексты, характеризующиеся гипертекстуальностью, синтезом мультимедийных и вербальных структур, активным использованием инфографики, дополненной реальности и других элементов выражения смысла [19; 28].

Также были определены характеристики подобного текста. Изменения, которые претерпела традиционная структура текста, включают отказ от линейности в построении и восприятии содержания, сжатие объема текста по мере увеличения количества информации на его единицу, ориентацию на «мелкие текстовые структуры», взаимодополняемость различных знаковых систем в отражении смысла, увеличение интерактивности, развитие форм обратной связи, появление «новых форм авторства» и многие другие тенденции [19].

Принимая во внимание сложность терминологического определения, рассмотрим подробнее тип текста, представляющий для нас в данном случае наибольший интерес: тексты с семиотически неоднородными средствами передачи информации. В исследовательской литературе присутствует достаточно большое количество обозначений подобных типов текстов: изовербальные, лингвовизуальные, видеовербальные, креолизованные, семиотически осложнённые, полимодальные, поликодовые [1].

На данный момент среди ученых нет единого мнения в вопросе о сущности и структуре поликодового (креолизованного) текста, а также отмечаются разногласия в вопросах терминологии [46].

Термин «креолизованный текст» был введен Ю.А. Сорокиным и Т.Ф. Тарасовым, которые утверждали, что «креолизованные тексты – это тексты, фактура которых состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой / речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [49].

О.В. Пойманова определяет этот тип текста как «видеовербальный» и объясняет, что к нему можно отнести тексты, состоящие из объединенной смысловой связью последовательности знаков, принадлежащих к двум типам знаковых систем: естественного языка и иконической, последняя из которых должна восприниматься зрительными рецепторами [42].

А.Г. Сонин утверждает, что все письменные вербальные тексты видеовербальны, т.е. «предназначены только для зрительного восприятия».

В то время как мультимодальные поликодовые тексты – это единые потоки информации, воспринимаемые несколькими модальностями и сенсорными каналами (визуальным и аудиальным). В свою очередь креолизованные тексты можно рассматривать как пример дикодовых текстов, которые представляют собой «нелинейные гомогенные образования, включающие коды двух знаковых систем» [48, 11].

Впервые термин «поликодовый текст» был использован В.Л. Юхтом и Г.В. Ейгером: «К поликодовым текстам в широком семиотическом смысле отнесены случаи сочетания естественного языкового кода с кодом иной семиотической системы (изображения, музыки и т.п.)» [24].

По мнению Е.Е. Анисимовой, поликодовые тексты предстают как сложные текстовые образования, в которых вербальные и иконические элементы визуально, структурно и функционально образуют единое целое, призванное оказывать комплексное прагматическое воздействие на адресата [2].

Помимо различных терминов ученые также предлагают и различные виды классификаций поликодовых текстов, основанных на разнообразных критериях.

Анисимова различает тексты, исходя из наличия изображения и характера его связи с вербальной частью. Она подразделяет их на следующие категории:

- тексты с нулевой креолизацией (изображение не представлено или не имеет значения для организации текста);
- тексты с частичной креолизацией (изобразительный компонент является факультативным в организации текста, вербальная часть сравнительно автономна);
- тексты с полной креолизацией (вербальная и иконическая части тесно связаны и взаимодействуют между собой) [2].

О.В. Пойманова предлагает более расширенную классификацию, различая креолизованные тексты по целому ряду критериев:

- по степени гетерогенности;
- по характеру иконического компонента;
- по характеру вербального компонента;
- по соотношению объема информации и роли изображения;
- по характеру связей, объединяющих вербальный и изобразительный компоненты [42].

К.С. Сыроватская пишет о связи поликодовых текстов с гипертекстами и выделяет следующие отличительные текстообразующие параметры:

- усложненная структура;
- имплицитная интерактивность;
- вербально-визуальная когерентность [50].

Автор указывает на важность выделения параметра усложненной структурированности. В процессе «эволюции восприятия» печатный поликодовый текст является звеном перехода к гипертексту. В обоих случаях сложность структуры текста обусловлена наличием вербальных и невербальных компонентов. Однако если макроструктура поликодового печатного текста реализуется в двумерном нелинейном пространстве, то гипертекст реализуется в многомерном нелинейном пространстве и демонстрирует сходство с древовидным разветвлением благодаря переходам, вызванным гиперссылками, встроенными в текст [50].

Эти особенности структуры текста требуют нелинейного восприятия текста. Читатели группируют вербальные и невербальные элементы в пространственно-смысловые блоки, а порядок их обработки зависит от степени выделенности и их положения на странице. Эти особенности во многом определяют положение того или иного блока в иерархической системе организации поликодового текста. Таким образом, нелинейное восприятие требует от читателя активного участия в построении «своего» текста для чтения [50].

Нелинейность восприятия изменяет параметр текстуальной статичности, делая печатный поликодовый текст интерактивным. В процессе восприятия реципиент производит попеременные нелинейные соотнесения вербальных и невербальных элементов, конструирует «свой» текст, декодирует все элементы поликодового текста, а затем интегрирует смысл в единое целое. Следует отметить, что в гипертексте динамика взаимодействия условно максимальна: переход по гиперссылкам изменяет семантическое поле текста в сознании читателя, а изменение графического интерфейса трансформирует материальное поле текста в поликодовый гипертекст [50].

Выделенный параметр когерентности актуален как для печатного поликодового текста, так и для гипертекста. Однако в отличие от монокодовых (вербальных) текстов, глобальная согласованность поликодовых текстов образуется на базе взаимодействия когерентности вербального текста и текстуальности невербальных компонентов (графики, диаграммы, рисунки и др.) [50].

Сыроватская также отмечает, что отличительные текстообразующие параметры поликодовых текстов, в свою очередь, обуславливают специфику действий по осмыслению поликодового текста и предполагают становление нового типа читателя: читателя-зрителя, читателя-аналитика, читателя-соучастника процесса порождения текста [50].

К поликодовым текстам относятся современные рекламные тексты, комиксы, плакаты, видеоклипы, мюзиклы и фильмы и т.д. Кроме того, к поликодовым текстам можно отнести и веб-сайты. Анализ новостных сайтов как поликодовых текстов показывает, что вербальные, иконические и аудиокomпоненты интегрированы в общую картину, которая может восприниматься как «сплоченная» система. Вербальные компоненты также можно отнести к аудиокomпонентам, поскольку они выражаются как в письменной, так и в устной форме («звучащая речь»). Так сводки новостей

на новостных сайтах часто представлены в формате видео (сочетание звуков речи и динамичных изображений), а не словесного текста [46].

Е.Е. Анисимова выделяет следующие функции изображения как средства визуальной коммуникации:

- 1) аттрактивная (привлечение внимание адресата);
- 2) информативная (передача определенную информацию);
- 3) экспрессивная (воздействие на эмоции и чувства);
- 4) эстетическая (реализация художественного замысла автора) [2].

В поликодовом тексте изобразительные и языковые компоненты неизбежно взаимодействуют друг с другом, образуя сложный единый комплекс. Учитывая, что иллюстрация – это первое, что воспринимается, в сознании реципиента возникают первичные образы, связанные именно с иллюстрацией. Однако, читая текст, сопровождающий иллюстрацию, обучающийся может начать думать об изображении и его элементах, тем самым разрушая общий образ иллюстрации [15]. Например, на веб-сайтах изображение часто располагается над текстом и задает тон для чтения текста [23].

Поликодовые тексты являются одним из дидактических средств интенсификации учебного процесса и имеют большой потенциал для реализации в обучении чтению. Использование таких текстов в классе является наиболее эффективным способом развития би- и поликультурной языковой личности обучающихся. Это позволяет обучающимся в будущем свободно участвовать в межкультурной коммуникации и полноценно общаться на языке, который они изучили как неродной, без языкового барьера при говорении и без трудностей при аудировании. Для развития такой языковой личности недостаточно освоить языковой материал, который является лишь одной из форм языка, схемой выражения; важно также освоить сами понятия, их содержание и концептуальные картины, стоящие за ними. Необходимо обучать разнообразным видам речевой деятельности в иноязычной среде, чтобы они могли свободно общаться,

преодолевать барьеры и ориентироваться на социокультурные маркеры аутентичной среды [33].

К поликодовым текстам, которые используются в качестве учебных, относятся плакаты, схемы, таблицы, фотографии, карточки, картинки, электронные учебники, карты, иллюстрации. В отдельную категорию следует выделить динамические поликодовые тексты: видеоролики, профессионально направленные видеофайлы в форме видеокастов и подкастов, а также презентации [33].

Одной из основных целей образования является развитие коммуникативной компетенции обучающихся. Для успешного построения иноязычного общения важно уметь быстро понимать и строить предложения на иностранном языке, т.е. сократить время, необходимое для производство иноязычной речи. Поликодовые тексты помогают переключаться с родного языка на иностранный и быстрее реагировать на коммуникативные ситуации [33].

Работа с динамическим поликодовым текстом на уроке по О.В. Чернышенко предлагается прохождением следующих этапов:

- 1) подготовительный (первичное понимание содержания видеоролика);
- 2) этап автоматизации речевого материала (запоминание информации);
- 3) этап адаптации речевого материала (свободное говорение, используя усвоенный материал) [55].

А.Г. Сонин предлагает трехступенчатую модель восприятия поликодового текста, состоящую из первичной структурной обработки, лексической обработки и семантической обработки текста, исследователи отводят ведущую роль невербальной составляющей [48]. Другие исследователи уточняют указанную модель, исходя из того, что восприятие любого текста, включая поликодовый, представляет собой сложный психологический процесс, состоящий в создании у обучающегося

целостного динамичного образа содержания текста, который подвергается постоянной корректировке. Таким образом выделяют четыре этапа работы с поликодовым текстом: этап идентификации, этап осмысления, этап интерпретации, этап рефлексии (приложение 1) [4].

Чтобы успешно использовать поликодовым тексты, необходимо соблюдать несколько правил:

1. Текст должен тематически соответствовать основному учебному материалу.
2. Изображения должны быть однозначным и свободными от постороннего материала (второстепенных тематических контекстов, эмоционально насыщенных кадров и т.д.), который может способствовать переключению на родную речь.
3. Преподаватели должны выполнять подготовительные упражнения для лучшего понимания предлагаемых поликодовых текстов.
4. Необходимо разобрать материал поликодового текста и оценить работу обучающихся. Работа с поликодовыми текстами требует не только наличие современного материально-технического оснащения помещений, но также умение и готовность учителя использовать такие тексты и оборудование [33].

Использование поликодовых текстов в классе отвечает одному из важнейших педагогических принципов – принципу наглядности. Эффективность обучения зависит от степени привлечения к восприятию всех органов чувств, и чем разнообразнее восприятие учебного материала, тем мощнее его усвоение. Визуальная информация помогает декодировать и понимать тексты, устраняя трудности восприятия информации на иностранном языке [32]. Визуализация рассматривается как специально организованное представление невербального и вербального материала, функция которого – помочь понять, освоить и использовать язык для общения [41].

Основная цель зрительной наглядности – переключить мышление на речевую основу другого языка и способствовать формированию внутренней речемышлительной деятельности на иностранном языке на этой основе. Невозможно овладеть разговорным языком не научившись думать на нем, а овладение устной речью достигается через формирование внутренней речемышлительной деятельности [9].

Использование визуальных средств в обучении иностранным языкам логично и целесообразно, особенно сегодня, когда изменились стили чтения, и реципиенты сканируют текст и переключаются на другую информацию вместо того, чтобы задержаться и внимательно прочитать текст. Поликодовые тексты позволяют обучающимся усваивать информацию из текстов с минимальными вербальными компонентами, тем самым улучшая процесс обучения. Наглядность при обучении иностранным языкам повышает интерес обучающихся к предмету, улучшает концентрацию внимания, развивает позитивное отношение к обучению, способствует преодолению трудностей и в целом улучшает процесс обучения и познавательную активность обучающихся [32].

Однако наглядность сама по себе не дает новых знаний о реальном мире. Она может быть использована как основа для построения речи или как вопрос или проблема для дальнейшего общения на иностранном языке. Разнообразные наглядные пособия помогают создать в классе обстановку, напоминающую естественную коммуникативную среду. Важно понимать, что прочность усвоения материала зависит не только от проработки и закрепления учебного материала, но и от первоначального восприятия [32].

Говоря о восприятии в обучении, Т.Н. Бандурка отмечает, что в обучении участвуют три модальности: зрительная, слуховая и кинестетическая. Они являются основой так называемых «способностей» обучающегося. Академическая успешность обучения в значительной степени зависит от способа восприятия, преобладания определенного типа восприятия обучающегося и материалов, используемых учителем в классе.

Бандурка также утверждает, что зрительное восприятие обеспечивает лучшее понимание текстов, чем слуховое, а это значит, что визуальный материал должен сопровождать объяснение учебного материала [7].

Визуальные каналы восприятия активизируются во время восприятия видеоряда и облегчают понимание. Зрительные анализаторы обладают более высокой пропускной способностью, чем слуховые [9; 22]. Зрительное восприятие помогает нам лучше и точнее воспринимать объекты окружающего мира. Восприятие считается более эффективным, если больше информации может быть воспринято за минимальное время [32]. При восприятии видеоматериала происходит синтез зрительного и слухового восприятия. Этот синтез, в отличие от аудиовизуальной визуализации, позволяет получить более полное суждение о том, что говорится, чем если бы информация воспринималась изолированно [41].

#### Выводы по первой главе

В теоретической части данной работы чтение охарактеризовано как многогранный процесс со сложной структурой. Наиболее традиционный взгляд на чтение заключается в том, что это вид языковой деятельности, входящий в сферу коммуникативно-социальной деятельности, в которой обеспечивает письменную форму языкового общения.

Исследовав место и роль чтения в процессе обучения речевой деятельности, мы также подробно рассмотрели читательскую грамотность. Понимание текста – один из ключевых навыков, которым должны обладать современные обучающиеся, а проблема понимания текста особенно важна в современном мире, в век цифровых технологий. Это связано с тем, что мы окружены огромным количеством информации и должны не только отбирать ее, но и обрабатывать таким образом, чтобы она была простой и понятной. Для того чтобы научить обучающихся выявлять и анализировать данные в информативных текстах, необходимо обращаться к различным источникам. Художественная литература – лишь один из них. Важно также

понимать графики и диаграммы, видео и картинки, мультфильмы и фотографии, аудиосообщения – словом, любой источник информации, который может и должен быть правильно понят.

Учитывая современные источники информации, мы пришли к выводу о необходимости развивать читательскую грамотность средствами поликодового текста. Поликодовый текст – это текст, в котором сочетаются семантически разные средства передачи информации, то есть он состоит из двух разнородных частей: вербальной и невербальной. Отличительной особенностью поликодового текста является то, что эти две части взаимосвязаны и едины по содержанию. Невербальная часть – это носитель информации, который дополняет вербальную часть и может включать рисунки, фотографии, таблицы, диаграммы, а также мимику и жесты.

Эффективность внедрения поликодовых текстов в урок зависит от многих факторов: от подготовки преподавателя к работе с такого рода текстами, тематического единства с общим материалом урока, материально-техническим оснащением и готовностью обучающихся. Необходимо прохождение нескольких этапов работы с такого рода текстами: провести ряд подготовительных упражнений, разобрать незнакомый словарь, просмотреть видео, проконтролировать понимание и оценить результат.

Высокая читательская грамотность является необходимым навыком в профессиональной деятельности будущих специалистов. Использование поликодовых текстов в учебном процессе для развития читательской грамотности приближает результаты обучения к практической деятельности современного обучающегося в период формирования и развития знаний, которая уже невозможна без чтения различных типов текстов и обработки различных типов информации.

## **ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

2.1 Цель, задачи и условия проведения опытно-экспериментального обучения по развитию читательской грамотности

В первой главе данной работы были рассмотрено теоретическое обоснование проблемы, и определив ее актуальность, мы пришли к выводу, что работа по развитию читательской грамотности является одной из ключевых проблем обучения иностранному языку в школах.

Данная часть выпускной квалификационной работы посвящена опытно-экспериментальному обучению, цель которого заключается в подтверждении выдвинутой гипотезы, которая заключается в том, что процесс развития читательской грамотности будет протекать более успешно, если он будет строиться на разработанном нами комплексе заданий.

Опытное обучение – это метод исследования, который предусматривает проведение массового обучения по предложенной нами программе и служит средством внедрения в практику обучения научно обоснованных рекомендаций [59].

Под экспериментом мы подразумеваем метод научного познания, при котором испытуемые исследуются в точно учитываемых условиях, заданных экспериментатором, находятся под наблюдением и контролем [43]. Эксперименты требуют как изменяющихся (т.е. элементов, которые должны быть изменены в ходе эксперимента), так и инвариантных переменных [39].

Опытно-экспериментальное обучение содержит в себе характерные черты опытного (обучение на конкретной модели) и экспериментального типов обучения (исследование изменений в изучаемом явлении). Целью опытно-экспериментального обучения является проверка теоретических

выводов исследования и эффективности разработанного комплекса заданий для развития навыков чтения.

Достижение поставленной цели предполагает решения следующих задач:

- 1) определение основных этапов реализации опытно-экспериментальной работы;
- 2) выявление имеющегося уровня развития читательской грамотности обучающихся;
- 3) определение критериев оценки полученных результатов в ходе опытно-экспериментальной работы;
- 4) проверка гипотезы исследования о том, что процесс развития читательской грамотности будет протекать более успешно, если он будет строиться на разработанном нами комплексе заданий.

В ходе проведения опытно-экспериментального обучения мы опирались на следующие положения:

- 1) Опытное-экспериментальное обучение проводилось в естественных условиях в соответствии с утверждённой программой обучения иностранному языку в МКОУ «СОШ №9» г. Миасса с 12.09.2022 по 15.10.2022 в 9 А и 9 Б классах.
- 2) Опытное-экспериментальная работа предполагала намеренное внесение изменений в учебный процесс согласно выдвинутой гипотезе исследования, поставленным целям и задачам.
- 3) Проводимое исследование направлено на выявление эффективности разработанного нами комплекса заданий по развитию читательской грамотности как средство достижения предметных результатов.
- 4) На всем протяжении опытно-экспериментального обучения производился контроль качества усвоения материала. Опытное-экспериментальное обучение проходило в три этапа (констатирующий,

формирующий, обобщающий), каждый из которых предполагал решения задач. Характеристики всех этапов представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Этапы проведения опытно-экспериментального обучения

Название этапа	Функции	Содержание	Используемые методы
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Констатирующий	Диагностическая, прогностическая, организационная	1. Отбор контрольной и экспериментальной группы. 2. Разработка критериев и показателей уровня сформированности читательской грамотности. 3. Проведение диагностического среза с целью определения уровня сформированности читательской грамотности.	Тестирование, методы математической обработки данных, систематизация.
Формирующий	Аналитическая, преобразующая	Применение разработанного комплекса заданий по развитию читательской грамотности как средство достижения предметных результатов в обучении английскому языку	Опытно-экспериментальное обучение, наблюдение, анализ.

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
Обобщающий	Внедренческая, аналитическая, корректирующая	1. Проведение контрольного среза с целью определения итогового уровня сформированности читательской грамотности. 2. Анкетирование обучающихся. 3. Анализ полученных результатов. 4. Оценка эффективности разработанного и апробированного комплекса заданий. 5. Формулировка итогов проведенной опытно-экспериментальной работы на базе полученных в ходе исследования данных.	Тестирование, анкетирование, методы математической обработки данных, обобщение.

Выбор контрольной и экспериментальной групп осуществлялся на основе анализа успеваемости по предмету «Английский язык» в каждой из выбранных групп. Для выявления успеваемости была проанализирована итоговая аттестация за 8 класс обучающихся 9 А и 9 Б классов МКОУ «СОШ №9» г. Миасса.

Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Успеваемость обучающихся 9 А и 9 Б классов МКОУ «СОШ №9» г. Миасса

Оценки за 8 класс по английскому языку за 2021–2022 учебный год 9 А класса			Оценки за 8 класс по английскому языку за 2021–2022 учебный год 9 Б класса		
1	2	3	4	5	6
№	Обучающийся	Оценка	№	Обучающийся	Оценка
1	Максим Б.	5	1	Михаил Б.	4

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5	6
2	Кристина В.	4	2	Александр К.	5
3	Алина Г.	4	3	Елена К.	5
4	Мария К.	4	4	Екатерина М.	5
5	Артем М.	4	5	Елизавета Н.	4
6	Дарина М.	5	6	Дарья Т.	4
7	Кирилл Н.	4	7	Артур Х.	4
8	Анна Т.	4	8	Виктория Ш.	4
Средний балл		4,25		Средний балл	
				4,375	

Количественный анализ групп показывает, что в каждой группе 8 обучающихся.

Качественный анализ показывает, что средний балл в 9 А классе составил 4,25 за 2021–2022 учебный год. В 9 А классе 2 обучающихся, получивших в итоговой аттестации оценку «отлично», «хорошо» – 6.

В 9 Б классе средний балл составил 4,375 за 2021–2022 учебный год. В 9 Б классе 3 обучающихся, получивших в итоговой аттестации оценку «отлично», «хорошо» – 5.

Соотношение итоговых оценок обучающихся 9 А и 9 Б классов МКОУ «СОШ № 9» г. Миасса за 2021–2022 учебный год представлено в таблице 3.

Таблица 3 – Соотношение итоговых оценок обучающихся 9 А и 9 Б классов МКОУ «СОШ № 9» г. Миасса за 2021–2022 гг.

Класс	«отлично»	«хорошо»	«удовлетворительно»	«неудовлетворительно»
9 А	2	6	0	0
9 Б	3	5	0	0

Для сравнения уровня достижения предметных результатов в обеих группах применим статистический U-критерий Манна-Уитни, который необходимо вывести по формуле:

$$u_{\text{стр}} = n_1 n_2 + \frac{n_x(n_1 + 1)}{2} - T_x, \quad (1)$$

где  $T_x$  – наибольшая сумма рангов,

$n_x$  – наибольшая из объемов выборок  $n_1$  и  $n_2$ ,

$n_1$  – значения выборки 9 А класса,

$n_2$  – значения выборки 9 Б класса.

Сравнение результатов показывает, что значения выборки 9 А класса несколько выше, чем выборки 9 Б класса, поэтому первой считаем выборку оценок 9 А класса.

Таким образом, нам требуется определить, можно ли считать имеющуюся разницу между баллами существенной.

Этих данных достаточно, чтобы воспользоваться формулой расчёта эмпирического значения критерия:

$$u_{\text{стр}} = 8 * 8 + \frac{8(8 + 1)}{2} - 72 = 28$$

Гипотеза  $H_0$  о незначительности различий между выборками принимается, если  $U_{\text{кр}} < U_{\text{эмп}}$ . В противном случае  $H_0$  отвергается и различие определяется как существенное.

Найдем критическую точку  $U_{\text{кр}}$ .  $U_{\text{кр}}$  – критическая точка, которую находят по таблице Манна-Уитни.

По таблице находим  $U_{\text{кр}}(0.05) = 13$

По таблице находим  $U_{\text{кр}}(0.01) = 7$

Полученный U-критерий Манна-Уитни меньше критического, что свидетельствует о том, что разница между контрольной и экспериментальной группой статистически не значительная.

Исходя из этого, можно прийти к выводу, что группы однородны по уровню достижения предметных результатов.

В связи с этим в качестве экспериментальной группы (ЭГ) был выбран 9 Б класс, в качестве контрольной (КГ) – 9 А класс.

Для дальнейшей опытно-экспериментальной работы нам необходимо изучить и выделить критерии, а затем показатели уровня читательской

грамотности. Именно критериальное оценивание должно быть основанием для оценки уровней развития читательской грамотности, эмпирически подтверждать правильность теоретических подходов к развитию читательской грамотности.

Понятие «критерий» рассматривалось такими исследователями как В.П. Беспалько, Ю.К. Бабанский, В.М. Вергасов, А.М. Новиков. А.М. Новиков полагает, что критерии должны соответствовать следующим требованиям: объективность, однозначность, валидность и нейтральность [39].

Под «критерием» в данной работе подразумеваются качества и признаки изучаемого объекта, которые помогают дать оценку его состояния и уровня функционирования.

Сформированность общего навыка чтения традиционно оценивается по следующим параметрам: способ, скорость, правильность чтения и понимание прочитанного.

При определении критериев оценивания читательской грамотности мы опирались на их структуру, считая, что оценивание будет полным и всесторонним только в том случае, если оцениваются все возможные составляющие (компоненты) их структуры. Итак, проведя анализ научной литературы, мы выделили критерии, их показатели и методы измерения каждого критерия. Критерии и показатели представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Критерии и показатели оценивания читательской грамотности

Критерий	Показатели	Методы
Когнитивный	Знание приемов понимания текста, знание и понимание значения визуальных и вербальных элементов для понимания сообщений текста, способность связывать вербальную и невербальную информацию.	Тестирование
Деятельностный	Умение найти в тексте информацию, изложенную в явном виде; умение делать простые умозаключения; умение интегрировать и интерпретировать идеи и информацию текста; умение оценить содержание и форму текста.	Тестирование

Продолжение таблицы 4

Личностный	Навык самоанализа, умение планирования собственной деятельности, способность работать по плану.	Анкетирование
------------	---	---------------

Уровень отражает степень развития наблюдаемого явления. Для составления уровневых показателей мы опирались на исследования PISA и PIRLS в области читательской грамотности [37; 40].

В таблице 5 представлено соотношение критериев, показателей и уровней читательской грамотности.

Таблица 5 – Соотношение критериев, показателей и уровней читательской грамотности

Критерий	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
Когнитивный	Высокий уровень знания приемов понимания текста, знания и понимания значения визуальных и вербальных элементов для понимания сообщений текста, способности связывать вербальную и невербальную информацию.	Поверхностный уровень знания приемов понимания текста, знания и понимания значения визуальных и вербальных элементов для понимания сообщений текста, среднеразвитая способность связывать вербальную и невербальную информацию.	Отсутствие знания приемов понимания текста, отсутствие или низкий уровень знания и понимания значения визуальных и вербальных элементов для понимания сообщений текста, низкий уровень способности связывать вербальную и невербальную информацию.

Продолжение таблицы 5

<p>Деятельностный</p>	<p>Высокий уровень умения распознавать и интерпретировать сложную информацию из разных частей текста и обосновывать свои интерпретации, основываясь на сообщениях всего текста; связывать и интерпретировать события истории, действия и черты характера героев, описанные в разных частях текста; строить умозаключения для объяснения связи между событиями текста, между чувствами, намерениями и действиями героев и обосновывать свои выводы с помощью текста; строить умозаключения о логических связях отдельных сообщений текста для обоснования своего мнения; оценивать содержание и форму текста при обобщении его основных идей; оценить и объяснить значение вербальных и невербальных элементов для понимания сообщений текста.</p>	<p>Невысокоразвитое умение распознавать и интерпретировать информацию из разных частей текста и обосновывать свои интерпретации, основываясь на сообщениях всего текста; связывать и интерпретировать события истории, действия и черты характера героев, описанные в разных частях текста; средний уровень умения строить умозаключения для объяснения связи между событиями текста, между чувствами, намерениями и действиями героев и обосновывать свои выводы с помощью текста; строить умозаключения о логических связях отдельных сообщений текста для обоснования своего мнения; слабая способность оценивать содержание и форму текста при обобщении его основных идей, оценивать и объяснять значение вербальных и невербальных элементов для понимания сообщений текста.</p>	<p>Неразвитое умение распознавать и интерпретировать информацию из разных частей текста и обосновывать свои интерпретации, основываясь на сообщениях всего текста; неспособность связывать и интерпретировать события истории, действия и черты характера героев, описанные в разных частях текста; низкий уровень умения строить умозаключения для объяснения связи между событиями текста, между чувствами, намерениями и действиями героев и обосновывать свои выводы с помощью текста; отсутствие умозаключений о логических связях отдельных сообщений текста для обоснования своего мнения; низкая или полное отсутствие способности оценивать содержание и форму текста при обобщении его основных идей, объяснять значение вербальных и невербальных элементов для понимания сообщений текста.</p>
-----------------------	---	--	--

Продолжение таблицы 5

Личностный	Развитые навык самоанализа, умение планирования собственной деятельности, сформированная способность работать по плану.	Слаборазвитые навык самоанализа, умение планирования собственной деятельности, сформированная способность работать по плану.	Неразвитые навык самоанализа, умение планирования собственной деятельности, плохо сформированная способность работать по плану.
------------	---	--	---

Для оценки уровня развития читательская грамотность был проведен диагностический срез (приложение 2). При подготовке комплекса заданий, а также заданий для диагностического и контрольного срезов мы опирались на сроки педагогической практики и учебную программу 9-х классов. Обучение в обоих классах проходит по учебно-методическому комплексу «Английский в фокусе 9 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений» (Ваулина Ю.Е., Дули Д., Подоляко О.Е., Эванс В.).

Диагностический срез включает в себя одно задание, представленное в формате аудиотекста, печатного текста и таблицы с утверждениями: обучающийся должен определить, какая информация из утверждений А–Н была только в аудиотексте, только в печатном тексте, в обоих источниках или ни в каком из них. Всего в тесте 8 утверждений и 2 текста. Время выполнения задания ограничено. Время, затраченное на выполнение задания, замерялось индивидуально для каждого обучающегося. Максимальное количество баллов составляет 16.

Расчет соответствия баллов и оценки осуществлялся по формуле:

$$K = \frac{R}{N}, \quad (2)$$

где R – количество правильных ответов,

N – количество требуемых правильных ответов.

Оценке «отлично» соответствуют  $0,9 < K < 1$ , «хорошо»  $0,7 < K < 0,8$ , «удовлетворительно»  $0,4 < K < 0,6$ , «неудовлетворительно»  $0 < K < 0,3$ . Шкала оценивания представлена в таблице 6.

Таблица 6 – Шкала оценивания тестирования

Оценка	Баллы
Отлично	14-16
Хорошо	10-12
Удовлетворительно	6-8
Неудовлетворительно	< 4

По итогам проведенного тестирования были получены результаты в контрольной и экспериментальной группах, которые отображены в таблице 7.

Таблица 7 – Результаты диагностического тестирования в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе

9 А класса (контрольная группа)				9 Б класса (экспериментальная группа)			
№	Обучающийся	Оценка	Баллы	№	Обучающийся	Оценка	Баллы
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Максим Б.	3	8	1	Михаил Б.	3	8
2	Кристина В.	3	6	2	Александр К.	3	8
3	Алина Г.	3	8	3	Елена К.	5	14
4	Мария К.	3	8	4	Екатерина М.	4	12
5	Артем М.	2	4	5	Елизавета Н.	3	6
6	Дарина М.	4	12	6	Дарья Т.	3	8
7	Кирилл Н.	3	8	7	Артур Х.	3	8
8	Анна Т.	3	8	8	Виктория Ш.	3	6
			Мах.балл = 16 б.				Мах.балл = 16 б.
	Средний балл	3	7,75		Средний балл	3,25	8,75

Обобщенный результат по каждому уровню в целом мы определяли, опираясь на методику А.А. Кыверялга [34]. Согласно данной методике средний уровень определяется 25%-м отклонением оценки от среднего по диапазону оценок балла. Оценка из интервала от  $R$  (min) до  $0,25 R$  (max) позволяет констатировать низкий уровень. О высоком уровне свидетельствуют оценки, превышающие 75% максимально возможных.

Поскольку суммарный балл, оценивающий обобщенный результат, меняется в пределах от 0 до 16, то, в соответствии с изложенной выше методикой, уровни определялись интервалами: 0–4 балла (низкий уровень), 5–11 баллов (средний уровень), 12–16 баллов (высокий уровень).

Уровень развития читательской грамотности обучающихся в экспериментальной и контрольной группах представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Уровень развития читательской грамотности у обучающихся в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе

9 А класса (контрольная группа)		9 Б класса (экспериментальная группа)	
Уровень	Количество обучающихся	Уровень	Количество обучающихся
Высокий	1	Высокий	2
Средний	6	Средний	6
Низкий	1	Низкий	0

Соотношение уровней развития читательской грамотности в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе представлено на рисунке 2.

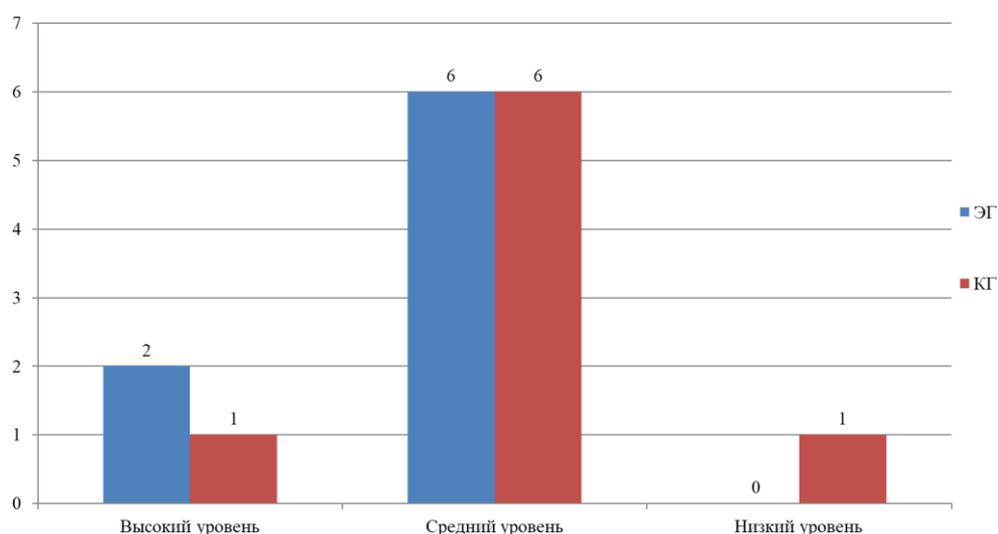


Рисунок 2 – Соотношение уровней развития читательской грамотности в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе

Опираясь на полученные данные, мы можем говорить о том, что обе группы имеют примерно одинаковый уровень развития читательской

грамотности, однако система знаний развита недостаточно. Следовательно, применим разработанный комплекс заданий по развитию читательской грамотности в экспериментальной группе.

Для проведения экспериментального обучения были определены не варьируемые условия, к которым относятся:

- 1) обучение в контрольных и экспериментальных группах проводилось в соответствии с программой;
- 2) постановка единых дидактических задач;
- 3) использование унифицированных критериев оценки.

Варьируемым условием является использование разработанного комплекса заданий в экспериментальной группе.

## 2.2 Описание опытно-экспериментального обучения по развитию читательской грамотности

Целью эксперимента является апробация комплекса заданий, необходимого для эффективного развития читательской грамотности на занятиях по английскому языку.

Разработанный нами комплекс состоит из 2 заданий для этапа идентификации, 2 заданий этапа осмысления, 2 заданий этапа интерпретации и 2 заданий этапа рефлексии, направленных на улучшение читательской грамотности (Приложение 5).

На этапе идентификации происходит первичная обработка текста, формулирование речевой задачи, создание необходимого уровня мотивации к получению новой информации, активизация фоновых знаний и языкового опыта обучающихся. Цель этапа – понимание основной информации, определение темы и установка проблемы текста. На этом этапе действует механизм вероятностного прогнозирования, который регулирует и направляет работу с текстом. Предлагаются такие формулировки заданий как: воспроизведите, опишите, определите, покажите, продемонстрируйте, используйте и т.д. Пример заданий представлен на рисунках 3, 4.

Задание 1. Обучающиеся сначала активизируют свои знания по теме, предполагают возможную лексику на основе задания и/или иллюстраций, затем знакомятся с текстом, определяют тему текста.

Task 1.

*Before watching the video:* A young couple is talking to a real estate agent about buying an apartment. They are interested in their new neighborhood. What questions can they ask?

*After watching the video:* What questions have they asked? Do they like the neighborhood?



Рисунок 3 – Пример задания 1

Задание 2. Обучающиеся формулируют ответы на предложенные вопросы по тексту, активизируют лексику по теме, определяют проблему текста.

Task 2. Look at some places from the video. Describe the area. What else is mentioned or showed in the video? What has attracted Carmen and Luis the most?

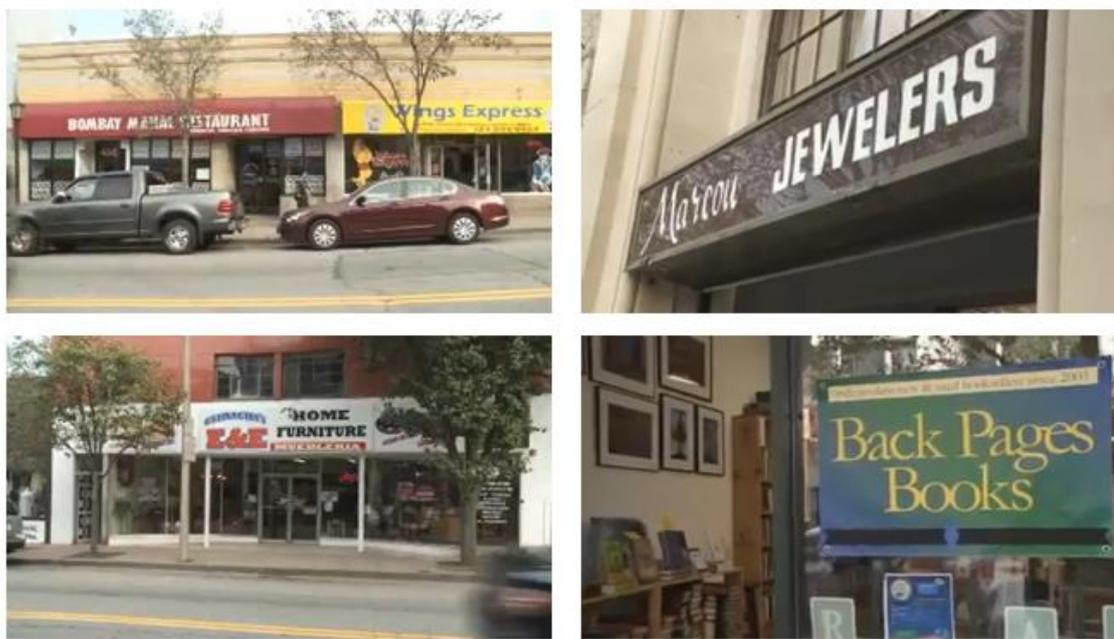


Рисунок 4 – Пример задания 2

Особенность второго этапа (осмысление) связана с изучением структуры и содержания невербальной составляющей, которая предвещает восприятие информации, заключенной в вербальном компоненте. Информационно-поисковая деятельность направлена на выборочное извлечение информации в зависимости от предлагаемых обучающимся задач. На этапе осмысления задания могут быть сформулированы как: сравните, обоснуйте, найдите, выберите и т.д. Пример заданий представлен на рисунке 5.

Задание 3. Обучающиеся отвечают на вопросы, опираясь на невербальную составляющую текста.

Задание 4. Обучающиеся анализируют невербальную информацию.

Task 3. Compare the attitude of Carmen and Luis to the new neighborhood. Who liked the apartment and the new district more? How do they show it?

Task 4. What has made Luis change his mind? Justify your choice. (Pay attention to his emotions and body language.)

#### Рисунок 5 – Пример заданий 3 и 4

Цель этапа интерпретации – интеграция вербальной и невербальной части текста. При этом следует учитывать, что невербальная и вербальная составляющие в структуре поликодового текста могут вступать в разного рода отношения, например, пересечения (наличие некоторой общей части в информации, содержащейся в каждой из составляющих); подчинения (когда одна из составляющих является условием для понимания другой); автономности (когда составляющие, обладая смысловой самостоятельностью, существуют отдельно и могут быть декодированы независимо друг от друга). На этапе интерпретации предлагаются такие формулировки как: докажите, сделайте вывод и т.д. Пример заданий представлен на рисунке 6.

Задание 5. Обучающиеся доказывают свое мнение, опираясь на обе составляющие текста.

Задание 6. Обучающиеся делают вывод по всему тексту с опорой на вербальную и невербальную части.

Task 5. Prove that both people have decided to take the apartment. Point out their words and emotions.

Task 6. Make a conclusion about what may affect the choice of residence, according to the video.

#### Рисунок 6 – Пример заданий 5 и 6

Цель этапа рефлексии сводится к формированию ценностного отношения обучающихся к полученной информации и лично значимых смыслов. Задания, реализуемые на данном этапе, способствуют формулированию личной оценки на основе точного и полного понимания содержания текста, критического осмысления авторской позиции с

помощью личного опыта. На этапе рефлексии предлагаемые формулировки задания выглядят следующим образом: оцените, выскажите свое мнение, порекомендуйте и т.д. Пример заданий представлен на рисунке 7.

Задание 7. Обучающиеся выполняют задание на актуализацию текста.

Задание 8. Обучающиеся высказывают свое мнение по теме и проблеме текста.

<p>Task 7. What should influence the choice of a place to move? What do you consider a good neighborhood?</p> <p>Task 8. What would you recommend asking a real estate agent while choosing a new apartment?</p>
--

Рисунок 7– Пример заданий 7 и 8

Успешное функционирование разработанного нами комплекса развития читательской грамотности невозможно без реализации соответствующих методических условий. При их выборе следует руководствоваться спецификой процесса развития читательской грамотности. Условия являются основой эффективного функционирования и совершенствования любого процесса обучения. Специально создаваемые условия повышают эффективность регуляции и успешного развития педагогического процесса.

Под методическими условиями, вслед за А. П. Беляевой мы понимаем совокупность содержания, знаний, умений, ценностей, факторов, способов и средств, позволяющих реализовать учебно-воспитательные цели учебного предмета [8].

Анализ теории и практики развития читательской грамотности, результаты констатирующего этапа эксперимента, подтвердившие необходимость развития читательской грамотности, позволили определить методические условия:

- 1) учет возрастных особенностей обучающихся;
- 2) учет критериев отбора текста для реализации разработанного комплекса заданий;

3) реализация разработанного нами комплекса заданий.

Раскроем, каким образом выделенные условия могут способствовать эффективному построению учебной деятельности при развитии читательской грамотности.

Первое требование – учет возрастных особенностей обучающихся. Для того чтобы правильно организовать процесс развития читательской грамотности и структурировать методический комплекс, мы изучили возрастные особенности в этой возрастной группе, в рамках которой проходила апробация эффективности методической системы. Описание возрастных особенностей мы проводим в понятиях: мышление, память, внимание.

Опытно-экспериментальное обучение проводилось в 9-х классах. Эта возрастная группа характеризуется тем, что находится на «утверждающе-действенной» стадии подросткового возраста (по Д.И. Фельдштейну) [52].

В средней школе обучающиеся начинают овладевать высшими формами мыслительной деятельности – теоретическим, формальным и рефлексивным мышлением. В подростковом возрасте развивается способность рассуждать гипотетико-дедуктивным способом, абстрактно и логически на основе общих предположений. Эти рассуждения состоят из утверждений и суждений, а процесс решения интеллектуальных проблем обычно зависит от предварительного мысленного построения различных предположений и их дальнейшей проверки. Способность оперировать гипотезами является одним из важнейших достижений подростков в их познавательном развитии [60].

Обучающиеся 9-го класса должны уметь анализировать информацию, представленную в различных формах, применять свои знания для решения ряда познавательных, практических и коммуникативных задач, обобщать и обосновывать собственное мнение и доводы на определенные темы.

Другой особенностью развития мышления на этом уровне является развитие рефлексии, т.е. развитие способности обращать внимание,

анализировать и оценивать собственные интеллектуальные действия. Мышление характеризуется осознанием собственных интеллектуальных операций и управление ими.

Наше исследование позволяет сделать вывод, что обучающиеся на этом этапе являются достаточно самостоятельными личностями, способными к абстрактно-логическому мышлению, применению знаний для решения различных задач и их осмыслению, а также рефлексии.

Комплекс заданий, разрабатываемый для развития читательской грамотности, должен соответствовать способностям обучающихся 9-х классов и быть ориентирован на следующее:

- 1) самостоятельную, стимулирующую деятельность;
- 2) материал, представленный в текстовой форме;
- 3) увеличение объема и сложности учебного материала.

Вторым условием выступает учет критериев отбора текста, на основе которого будет реализован разработанный нами комплекс заданий. Любой текст, рассматриваемый в ходе обучения в качестве основы для общения, должен быть увлекательным, интересным, информативным и соответствовать возрасту обучающихся [30]. Текстовый материал при этом обязан стимулировать потребность в его обсуждении и формировать у обучающихся умение передавать полученную информацию. Она должна вызывать у них общекультурный, научный, общественно-политический и/или страноведческий интерес.

Решающими факторами при отборе текста оказываются, во-первых, соотношение основной и второстепенной информации и, во-вторых, расположение новых слов и их количество (неизвестные грамматические формы в тексты не включаются). Необходимы также тексты, понимание которых допускает потерю части информации.

Третьим условием эффективного развития читательской грамотности является внедрение разработанного нами комплекса заданий. Принципы построения комплекса заданий основываются на теоретических положениях

коммуникативно-деятельностного подхода и включают в себя принцип поэтапного введения коммуникативных видов деятельности и принцип соответствия речевым потребностям обучающихся, означающий взаимосвязь действий с их интересами [47].

Комплекс должен реализовываться в рамках одного урока в следующем порядке: этап идентификации, этап осмысления, этап интерпретации, этап рефлексии. Данная последовательность обусловлена этапами работы с поликодовыми текстами, для лучшего восприятия как вербальной, так и невербальной составляющих.

Мы считаем, что применение представленного выше комплекса заданий в сочетании с описанными методическими условиями будет эффективно сказываться на развитии читательской грамотности у обучающихся.

### 2.3 Обсуждение результатов опытно-экспериментального обучения

Цель опытно-экспериментального обучения заключалась в подтверждении выдвинутой гипотезы о том, что использование поликодовых текстов приведет к более эффективному развитию читательской грамотности.

На констатирующем этапе было выявлено, что уровень читательской грамотности в обеих группах сформирован недостаточно. В связи с этим после обучения на базе разработанного комплекса заданий, был проведен контрольный срез (Приложение 3), включающий задание аналогичное в тестировании на констатирующем этапе обучения, а также анкетирование обучающихся (Приложение 4). Уточним, что анкета – это метод получения информации посредством письменных ответов респондентов на систему стандартизированных вопросов анкеты. Мы прибегли к сплошному личному анкетированию, при котором происходит опрос всей генеральной совокупности изучаемых лиц (в нашем случае – двух классов обучающихся). Этот метод анкетирования имеет два неоспоримых

преимущества: во-первых, он обеспечивает полный возврат анкет; во-вторых, позволяет контролировать правильность ее заполнения.

Анкета состоит из трех частей: вводной, основной и демографической. Вводная часть анкеты представляет собой своеобразное обращение к респондентам, в котором указываются: правила заполнения анкеты и заверение в полной анонимности ответов респондента. Основная часть состоит из набора вопросов, ответы на которые призваны дать решение задач исследования. Демографическая часть анкеты состоит из вопроса, определяющего имеющую для нас важность характеристику респондента, то есть класс.

Результаты контрольного среза в обеих группах представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Результаты контрольного среза в контрольной и экспериментальной группах

9 А класса (контрольная группа)				9 Б класса (экспериментальная группа)			
№	Обучающийся	Оценка	Баллы	№	Обучающийся	Оценка	Баллы
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Максим Б.	3	8	1	Михаил Б.	3	10
2	Кристина В.	3	6	2	Александр К.	4	12
3	Алина Г.	4	12	3	Елена К.	5	16
4	Мария К.	3	8	4	Екатерина М.	4	14
5	Артем М.	3	6	5	Елизавета Н.	3	10
6	Дарина М.	4	12	6	Дарья Т.	4	12
7	Кирилл Н.	3	8	7	Артур Х.	4	12
8	Анна Т.	3	8	8	Виктория Ш.	3	10
			Мах.балл = 16 б.				Мах.балл = 16 б.
	Средний балл	3,25	8,5		Средний балл	3,75	12

Для определения уровня развития читательской грамотности мы использовали методику А.А. Кыверялга [34]. Поскольку суммарный балл, оценивающий обобщенный результат, меняется в пределах от 0 до 16, то, в

соответствии с изложенной выше методикой, уровни определялись интервалами: 0–4 балла (низкий уровень), 5–11 баллов (средний уровень), 12–16 баллов (высокий уровень).

Уровень развития читательской грамотности обучающихся в экспериментальной и контрольной группах представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Уровень развития читательской грамотности у обучающихся в экспериментальной и контрольной группах на обобщающем этапе

9 А класса (контрольная группа)		9 Б класса (экспериментальная группа)	
Уровень	Количество обучающихся	Уровень	Количество обучающихся
Высокий	2	Высокий	5
Средний	6	Средний	3
Низкий	0	Низкий	0

Соотношение уровней развития читательской грамотности в экспериментальной и контрольной группах на обобщающем этапе отображено на рисунке 8.

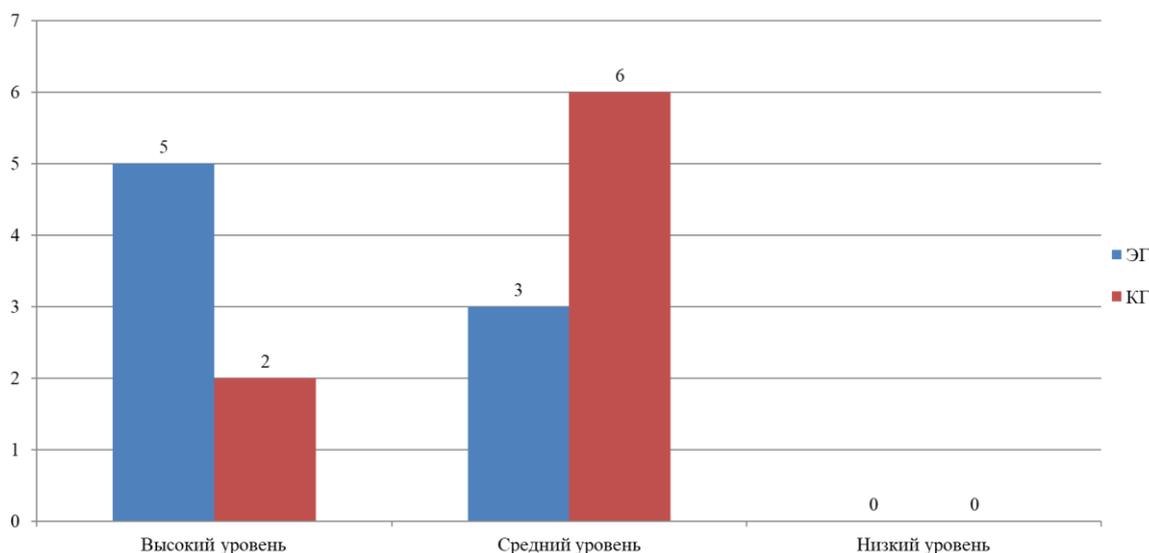


Рисунок 8 – Соотношение уровней развития читательской грамотности в экспериментальной группе на констатирующем и обобщающем этапах

Соотношение уровней развития читательской грамотности в экспериментальной группе на констатирующем и обобщающем этапах представлено на рисунке 9.

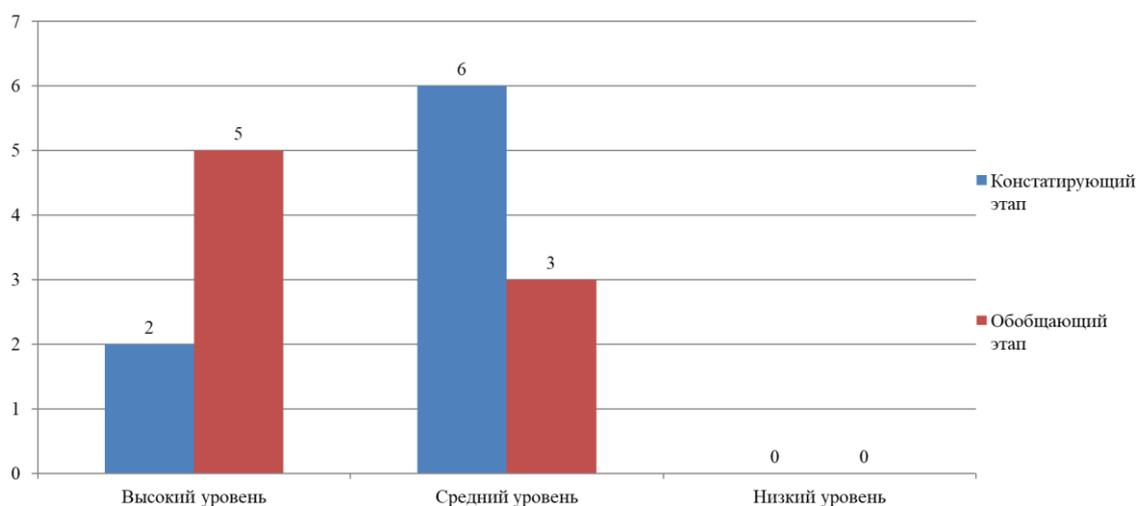


Рисунок 9 – Соотношение уровней развития читательской грамотности в экспериментальной группе на констатирующем и обобщающем этапах

Для определения эффективности применяемого нами комплекса заданий мы использовали метод математической статистики, коэффициент эффективности по формуле:

$$K_э = \frac{K_{ЭГ}}{K_{КГ}}, \quad (3)$$

где  $K_{ЭГ}$  – это средняя оценка, полученная в экспериментальной группе,  $K_{КГ}$  – это средняя оценка в контрольной группе, занимавшейся без применения разработанного комплекса заданий, направленного на развитие читательской грамотности.

После проведения контрольного среза были подсчитаны средние баллы экспериментальной группы и контрольной группы. Средний балл в ЭГ составил 3,75, а в КГ средний балл не претерпел значительных изменений – 3,25.

Для определения коэффициента эффективности опытно-экспериментальной работы мы подставили полученные данные в формулу:

$$K_э = \frac{3,75}{3,25} = 1.15$$

Полученный коэффициент эффективности больше 1, что говорит об эффективности разработанного комплекса заданий и подтверждает

выдвинутую гипотезу о том, что процесс развития читательской грамотности протекает более успешно, если процесс обучения будет строиться на разработанном нами комплексе заданий с учетом выделенных методических условий.

Также, социально-педагогическая привлекательность разработанного комплекса заданий была продемонстрирована в ответах обучающихся в бланках анкет. После применения разработанного комплекса заданий, среди обучающихся экспериментальной группы было проведено повторное анкетирование (приложение 4). По результатам анкетирования (приложение 4), 100 % обучающихся экспериментальной группы отметили, что работа с методическим комплексом заданий была полезной. Обучающиеся указывали на сохранение и повышение своего уровня читательской грамотности.

#### Выводы по второй главе

Во второй главе нашего исследования нами был разработан и описан комплекс заданий, направленный на развитие читательской грамотности в основном общем образовании, выделены методические условия эффективного использования разработанного комплекса заданий, а также организовано и проведено опытно-экспериментальное обучение с целью проверки эффективности разработанного нами комплекса заданий.

Цель опытно-экспериментального обучения состояла в проверке выдвинутой гипотезы и теоретических выводов исследования.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что уровень читательской грамотности является недостаточным. 75% обучающихся обладали средним и 6 % низким уровнем читательской грамотности. Апробация разработанного комплекса заданий и его условий проходила в МКОУ «СОШ №9» г. Миасса с участием 16 обучающихся и 1 студента-практиканта.

Обучение в экспериментальной группе строилось с учетом разработанного нами комплекса заданий.

Результаты контрольного среза демонстрируют отчетливое изменение показателей уровня читательской грамотности в экспериментальной группе, что указывает на преимущества разработанного нами комплекса заданий и позволяет нам сформулировать вывод о том, что развитие читательской грамотности по представленному выше комплексу заданий с учетом выделенных методических условий, действительно, эффективно и положительно сказывается на общем уровне читательской грамотности и приводит к повышению предметных результатов в целом.

Полученные результаты подтверждают правильность выдвинутой гипотезы.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современная система образования основана на системно-деятельностном подходе, что предполагает внесение определенных коррективов в образ современного обучающегося. Перед ними стоит задача не только освоить общеобразовательную программу, но и приобрести знания и навыки понимания и обработки необходимой информации на родном и иностранных языках. Это позволит обучающимся уже с начальной школы развивать навыки чтения, анализируя широкий спектр информации независимо от типа текста. Однако накопленный в научных кругах теоретический и методологический опыт не предлагает широкого спектра решения обозначенной проблемы, что говорит о необходимости дальнейшего исследования. В данном исследовании теоретические аспекты развития читательской грамотности были изучены с целью решения вышеупомянутых вопросов. Выявленные и изученные противоречия и наше исследование подтверждают актуальность изучаемых вопросов. Мы также исследовали содержание и характер поликодовых текстов при обучении чтению на иностранном языке.

Термин «читательская грамотность» обозначает компонент функциональной грамотности, т.е. способность к смысловому чтению, извлечению и преобразованию информации, необходимой для решения учебных задач, ориентированию в жизненных ситуациях, используя разнообразную текстовую информацию, а также необходимость читательской деятельности для успешной социализации, дальнейшего образования и развития личности.

Под термином «поликодовый текст» понимается текст, сочетающий в себе естественный языковой код с кодом иной семиотической системы (изображения, музыки и т.п.); состоящий из неоднородных частей: вербальной и невербальной.

Следует отметить, что проблема развития читательской грамотности и проблема использования поликодовых текстов весьма актуальны, поэтому многие ученые в области методики, такие как Н.Ф. Виноградова, О.В. Шабалина, Ю.Ю. Скрипова, Н.А. Ананьева, Е.Е. Анисимова, А.Г. Сонин освещали их в своих работах.

В ходе исследовательской работы необходимо было решить проблему, суть которой заключается в выявлении, как и каким образом должна быть организовано использование поликодовых текстов для повышения уровня читательской грамотности.

Опытно-экспериментальная работа направлена на проверку теоретических выводов исследования и исследование эффективности разработанного комплекса заданий по развитию читательской грамотности средствами поликодового текста.

Эксперимент и внедрение результатов проводилось на базе МКОУ «СОШ №9» г. Миасса в 9 А и 9 Б классах.

Для определения исходного уровня развития читательской грамотности были использованы следующие методы научного исследования: тестирование, анкетирование, методы математической обработки данных.

Когнитивный и деятельностно-практический критерии проверялись при помощи тестирования. Личностный критерий был проверен с помощью анкетирования.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа: констатирующий, формирующий, обобщающий.

Результат констатирующего этапа показал, что обучающиеся имеют невысокий уровень читательской грамотности.

Дальнейший анализ результатов контрольного среза на обобщающем этапе опытно-экспериментальной работы выявил отчетливое положительное изменение показателей уровня развития читательской грамотности в экспериментальной группе.

Полученные результаты теоретического исследования и опытно-экспериментальной работы демонстрируют, что выдвинутая гипотеза подтвердилась, а поставленные в работе задачи решены:

1. проанализировали место и роль чтения в процессе обучения речевой деятельности;
2. провели анализ читательской грамотности как компонента функциональной грамотности;
3. выделили методические основы работы с поликодовым текстом в процессе развития читательской грамотности;
4. разработали комплекс заданий, направленный на развитие читательской грамотности;
5. организовали и провели опытно-экспериментальное обучение с целью проверки эффективности разработанного нами комплекса заданий;
6. описали и проанализировали результаты опытно-экспериментального обучения, используя методы математической обработки данных.

Таким образом, все вышеизложенное позволяет сделать вывод о необходимости использования поликодовых текстов для развития читательской грамотности в основном общем образовании.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ананьева, Н.А. Поликодовый текст в процессе обучения иностранным языкам [Текст] / Н.А. Ананьева. // Язык. Культура. Общество: Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "Квант Медиа", 2020. – С. 6–12.
2. Анисимова, Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов) [Текст] / Е.Е. Анисимова. – Москва: ТЕЗАРУС, 2013. – 122 с.
3. Артамонова, Г.В. Чтение как важнейшее звено при изучении иностранных языков [Текст] / Г.В. Артамонова. // Балтийский гуманитарный журнал. – 2013. – №4. – С. 7–12.
4. Афанасьева, О.Ю. Методические основы работы с поликодовым текстом в процессе подготовки учителя иностранного языка [Текст] / О.Ю. Афанасьева, Е.Б. Быстрой, М.Г. Федотова. // Вестник педагогических наук. – 2022. – №6. – С. 94–99.
5. Афанасьевская, Н.В. Визуальная культура как часть межкультурной коммуникации [Текст] / Н.В. Афанасьевская. // Язык как фактор культурной дипломатии. Сборник материалов межвузовской научно-практической конференции. – Москва: 2017. – С. 10–16.
6. Балашова, Е.С. Читательская грамотность как компонент функциональной грамотности [Текст] / Е.С. Балашова, И.А. Ерофеева. // Достижения науки и образования. – 2022. – №3. – С. 29–31.
7. Бандурка, Т.А. Полиmodalность восприятия в обучении. Как отодвинуть границы познания [Текст] / Т.А. Бандурка. – Иркутск: Издательство Отгиск, 2005. – 204 с.
8. Беляева, А.П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования [Текст] / А.П. Беляева. – Санкт-Петербург: Институт профтехобразования РАО, 2007. – 226 с.

9. Бенедиктов, Б.А. Психологические вопросы комплексного применения наглядности при обучении иноязычной устной речи [Текст] / Б.А. Бенедиктов. // Материалы к симпозиуму «Аудио-визуальный метод обучения иностранным языкам в школе и в вузе». – Минск: 1967. – С. 12–19.
10. Болдырев, Н.В. Формирование читательской грамотности суворовцев как требование ФГОС общего образования и основы развития функциональной грамотности [Текст] / Н.В. Болдырев. // Сборник материалов финального этапа педагогических чтений 2020 года «Функциональная грамотность педагога». – Екатеринбург: 2020. – С. 17–23.
11. Большакова, Л.С. О содержании понятия «поликодовый текст» [Текст] / Л.С. Большакова. // Вестник СГУ. Гуманитарная серия: Языкознание. – 2008. – №4. – С. 19–24.
12. Бородина, В.А. Читательская компетентность [Текст] / В.А. Бородина, С.М. Бородин, Е.Л. Гончарова. // Чтение. Энциклопедический словарь. – Москва: ФГБУН НИЦ «Наука» РАН, 2021. – С. 320–322.
13. Бородина, В.А. Чтение [Текст] / В.А. Бородина, С.М. Бородин, Ю.П. Мелентьева, Н.Н. Сметанникова. // Чтение. Энциклопедический словарь. – Москва: ФГБУН НИЦ «Наука» РАН, 2021. – С. 346–350.
14. Бредихина, И.А. Методика преподавания иностранных языков: обучение основным видам речевой деятельности [Текст] / И.А. Бредихина. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2018. – 511 с.
15. Вашунина, И.В. Взаимовлияние вербальных и невербальных (иконических) составляющих при восприятии креолизованного текста [Текст]: дисс. д-ра филол. наук / И.В. Вашунина. – Москва: Институт языкознания РАН, 2009. – 511 с.
16. Веракша, Т.В. Методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие для вузов [Текст] / Т.В. Веракша. // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – Москва: 2017. – С. 358–359.

17. Виноградова, Н.Ф. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя. [Текст] / Н.Ф. Виноградова, Е.Э. Кочурова, М.И. Кузнецова. – Москва: Вентана-Граф, 2018. – 288 с.
18. Воюшина, М.П. Формирование системы читательских умений в процессе анализа художественного произведения [Текст] / М.П. Воюшина. // Начальная школа. – 2004. – №3. – С. 39–44.
19. Галактионова, Т.Г. Тексты «новой природы» и новая грамотность [Текст] / Т.Г. Галактионова. // Тексты новой природы в образовательном пространстве современной школы: сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции «Педагогика текста». – Санкт-Петербург: 2016. – С. 13–17;
20. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования [Текст] / И.Р. Гальперин. – 4-е изд. – Москва: КомКнига, 2006. – 144 с.
21. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика [Текст] / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – Москва: Академия, 2004. – 336 с.
22. Горохова, Н.Э. Мультимедийная психология обучения иностранному языку: механизмы, проблемы, перспективы: монография [Текст] / Н.Э. Горохова. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский экономический университет, 2006. – 368 с.
23. Гульшина, А.Е. Лингвостилистические особенности текста веб-сайта: проблема смыслового восприятия (на материале презентационных текстов веб-сайта) [Текст]: дисс. канд. филол. наук / А.Е. Гульшина. – Тамбов: ТГТУ, 2006. – 155 с.
24. Ейгер, Г.В. К построению типологии текстов [Текст] / Г.В. Ейгер, В.Л. Юхт. // Лингвистика текста : материалы научной конференции при МГПИИЯ им. М. Тореза. – Москва: 1974. – С. 24–27.
25. Ермоленко, В.А. Развитие функциональной грамотности обучающегося: теоретический аспект [Текст] / В.А. Ермоленко. //

Электронное научное издание "Альманах пространство и время". – 2015. – №1

26. Зарубина, Н.Д. Текст: лингвистический и методический аспекты [Текст] / Н.Д. Зарубина. – Москва: Русский язык, 1981. – 113 с.

27. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности [Текст] / И.А. Зимняя. – Москва: Московский психолого-социальный институт, 2001. – 432 с.

28. Казакова, Е.И. Тексты новой природы: проблемы междисциплинарного исследования [Текст] / Е.И. Казакова. // Психологическая наука и образование. – 2016. – №4. – С. 102–109.

29. Карабан, В.И. Перцептивные импликации грамматики текста [Текст] / В.И. Карабан. // Психологическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия. / Киев: Вища школа, 1979. – 248 с.

30. Ковалева, Т.А. Обучение решению коммуникативно-познавательных задач в процессе иноязычного информативного чтения [Текст] / Т.А. Ковалева, Т.С. Серова. – Пермь: Мысль, 2006. – 195 с.

31. Колшанский, Г.В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения [Текст] / Г.В. Колшанский. // Иностранные языки в школе. – 1985. – №1. – С. 10–14.

32. Куницына, О.М. Дидактический потенциал поликодового текста в обучении иностранному языку [Текст] / О.М. Куницына. // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. – 2020. – №4. – С. 138–149.

33. Куницына, О.М. Поликодовый текст как эффективное дидактическое средство при обучении иностранному языку [Текст] / О.М. Куницына, А.Г. Мартынова. // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. – 2021. – №3. – С. 93–105.

34. Кыверялг, А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике [Текст] / А.А. Кыверялг. – Таллин: Валгус, 2008. – 335 с.

35. Лосева, Л.М. Как строится текст [Текст] / Л.М. Лосева. – Москва: Просвещение, 1980. – 94 с.

36. Лукин, В.А. Художественный текст: основы лингвистической теории и элементы анализа [Текст] / В.А. Лукин. – Москва: Ось, 1999. – 192 с.
37. Международная программа по оценке качества обучения PISA (Programme for International Student Assessment) [Электронный ресурс] // OECD [сайт]. – URL: <https://www.oecd.org/pisa/> (дата обращения: 17.10.2022).
38. Мурзин, Л.Н. Текст и его восприятие [Текст] / Л.Н. Мурзин, А.С. Штерн. – Свердловск: Издательство Уральского университета, 1991. – 171 с.
39. Новиков, А.М. Введение в методологию игровой деятельности [Текст] / А.М. Новиков. – Москва: РАО, 2010. – 301 с.
40. Основная информация об исследовании PIRLS [Электронный ресурс] // Институт развития образования [сайт]. – URL: [https://www.koiro.edu.ru/activities/monitoringovye-issledovaniya/mezhdunarodnye/INFO\\_PIRLS.pdf](https://www.koiro.edu.ru/activities/monitoringovye-issledovaniya/mezhdunarodnye/INFO_PIRLS.pdf) (дата обращения: 17.10.2022).
41. Писаренко, В.И. Методика использования видеоматериалов в обучении второму иностранному языку: на материале французского языка в неязыковом вузе [Текст]: дисс. канд. пед. наук / В.И. Писаренко. – Таганрог: ТГРУ, 2002. – 181 с.
42. Пойманова, О.В. Семантическое пространство видеовербального текста [Текст]: дисс. канд. филол. наук / О.В. Пойманова. – Москва: МГЛУ, 1997. – 327 с.
43. Пономарев, А.Б. Методология научных исследований [Текст] / А.Б. Пономарев, Э.А. Пикулева. – Пермь: Издательство Пермского национального исследовательского политехнического университета, 2014. – 186 с.
44. Развитие функциональной грамотности обучающихся основной школы. Методическое пособие для педагогов. [Электронный ресурс] // Институт развития образования Свердловской области [сайт]. – URL:

<http://ntf-iro.ru/wp-content/uploads/2020/09/Methodicheskoe-posobie.pdf> (дата обращения: 06.04.2023).

45. Рудик, Г.А. Функциональная грамотность – императив времени [Текст] / Г.А. Рудик, А.А. Жайтапова, С.Г. Стог. // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2014. – №1. – С. 263–269.

46. Сергеева, Ю.М. Поликодовый текст: особенности построения и восприятия [Текст] / Ю.М. Сергеева, Е.А. Уварова. // Наука и школа. – 2014. – №4. – С. 128–134.

47. Соболева, Е.А. Внедрение коммуникативно-деятельностного подхода в практику обучения иностранному языку [Текст] / Е.А. Соболева. // Педагогический журнал. – 2017. – №4. – С. 98–107.

48. Сонин, А.Г. Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов [Текст]: дисс. д-р. филол. наук: / А.Г. Сонин. – Москва: МГЛУ, 2006. – 323 с.

49. Сорокин, Ю.А. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция [Текст] / Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов. // Оптимизация речевого воздействия: коллективная монография. – Москва: Наука, 1990. – С. 180–186.

50. Сыроватская, К.С. Использование поликодовых текстов при обучении чтению на иностранном языке [Текст] / К.С. Сыроватская. // Вестник МГЛУ. – 2015. – №4. – С. 94–100.

51. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс] // Единое содержание общего образования [сайт]. – URL: [https://edsoo.ru/Normativnie\\_dokumenty.htm](https://edsoo.ru/Normativnie_dokumenty.htm) (дата обращения: 12.11.2022).

52. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления: Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – Москва: Флинта, 1999. – 670 с.

53. Фоломкина, С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учебно-методического пособие для вузов [Текст] / С.К. Фоломкина. – Москва: Высшая школа, 1987. – 207 с.
54. Цукерман, Г.А. Оценка читательской грамотности: материалы к обсуждению [Текст] / Г.А. Цукерман. – Москва: Издательство Российской академии образования, 2010. – 67 с.
55. Чернышенко, О.В. Лингводидактический потенциал креолизованного текста в рамках компетентностного подхода [Текст] / О.В. Чернышенко. // Казанский педагогический журнал. – 2016. – №5. – С. 1–5.
56. Шабалина, О.В. Читательская грамотность как компонент функциональной грамотности [Текст] / О.В. Шабалина, Ю.Ю. Скрипова. // Сравнительный анализ подходов, программ и методик формирования функциональной грамотности младших школьников: коллективная монография. – Пермь: 2021. – С. 81–116.
57. Шулекина, Ю.А. Чтение как вид речевой деятельности [Текст] / Ю.А. Шулекина. // Чтение. Энциклопедический словарь. – Москва: ФГБУН НИЦ «Наука» РАН, 2021. – С. 369–371.
58. Щерба, Л.В. Преподавание языков в школе Общие вопросы методики: учебное пособие [Текст] / Л.В. Щерба. – 2-е изд. – Москва: Высшая школа, 1974. – 112 с.
59. Щукин, А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь [Текст] / А.Н. Щукин. – Москва: Астрель АСТ, 2008. – 752 с.
60. Эльконин, Д.Б. Детская психология [Текст] / Д.Б. Эльконин. – 4-е изд. – Москва: Академия, 2002. – 541 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

№ №	Этапы работы с текстом (по Е. Н. Солововой)	Этап работы с поликодовым текстом	Содержание этапа	Формулировки заданий
1	Дотекстовый	Идентификация	Восприятие целостного текста	Воспроизведите, опишите, определите, покажите, продемонстрируйте, используйте и т.д.
2	Текстовый	Осмысление	Работа с невербальной и вербальной составляющими текста	Сравните, обоснуйте, найдите, выберите и т.д.
3		Интерпретация	Интеграция вербальной и невербальной частей текста	Докажите, сделайте вывод и т.д.
4	Послетекстовый	Рефлексия	Ценностное отношение к информации	Оцените, выскажите свое мнение, порекомендуйте и т.д.



## ПРИЛОЖЕНИЕ 3

### Задание для контрольного среза

Прослушайте аудио-экскурсию и отметьте галочкой в графе "Audio" информацию, которая дана в звучащем тексте. Вы услышите запись дважды. Затем прочитайте текст о той же достопримечательности и отметьте галочкой в графе "Written text" информацию, которая дана в нём.

Во вторую таблицу под каждой буквой **A-H**, обозначающей утверждение, запишите одну из цифр: 1 - информация из утверждения содержится **только в аудиотексте**, 2 - информация содержится **только в печатном тексте**, 3 - информация содержится **в обоих текстах**, 4 - информации **нет ни в одном из текстов**.

#### Brazilian carnival

		Audio	Written text
A	Brazilian carnival is an annual Catholic festival that occurs leading up to Lent.		
B	The history of carnivals began in 1723 in Rio de Janeiro.		
C	Sambodromos are arenas built especially for these massive parades.		
D	All across the country, street parties organized by Blocos offer a variety of options for celebrating.		
E	Samba, invented by Afro-Brazilians, now an essential part of carnivals.		
F	Carnivals mean a lot for people from poor areas.		
G	Samba schools are deeply involved in celebration.		
H	The whole country celebrates carnival, so it's a national holiday.		

#### Brazilian carnival

Carnival is the most famous holiday in Brazil and has become a world-famous annual celebration. It is celebrated in towns and villages throughout Brazil for almost a week 40 days before Easter, which is usually in February, the hottest month in the Southern Hemisphere. Officially, it starts on Saturday and finishes on Fat Tuesday with the beginning of Lent on Ash Wednesday, during which some Christians give up something that they enjoy.

The most colourful events take place in the Carnival World Capital, Rio de Janeiro. It was the original place where, in 1723, Portuguese immigrants went out onto the streets soaking each other with buckets of water and throwing mud and food, often ending up in street brawls and riots. The concept kept changing throughout the 1800s with more organized parades, where the Emperor with a group of aristocrats joined in masks with luxurious costumes and music.

Now the parade varies from state to state. It is a mixture of arts. The music played during Rio Carnival is samba – a unique Brazilian music originating from Rio. It's also a dance form that was invented by the poor Afro-Brazilians as a type

of ritual music. The word "samba" meant to pray to the spirits of the ancestors and the gods of the African Pantheon. As a noun, it could mean a complaint or a cry.

Even today, the most involved groups in Rio Carnival are the poorest, the so-called "favelas", where houses are made of cardboard or other metal remains, and there is often no water, electricity or sewage system. However, the favelas' residents always join in the festivities and actually make the Carnival, which really means a lot to them. Because, for once during the year, they get to go out and have as much fun as they can.

Residents of the favelas are often members of local samba schools and are deeply involved with the performance and costumes of their groups. Each neighborhood in Rio has its favorite Carnival street band. There are more than 300 of them in Rio nowadays, and each year this number increases. Each band has its place or street for its parade and the big ones usually close the streets to the traffic.

Rio de Janeiro is usually divided into three zones. The so-called Zona Sul is by far the most pleasant place to stay in Rio, as it is by the sea and is the most civilized part of the city. Districts Copacabana and Ipanema together form a big stage offering a carnival happening at every corner. Leblon, being a bit more upscale, is also an excellent location.

Except the industries, malls and the carnival-related workers, the country stops completely for almost a week and festivities are intense, day and night. If you plan to go to watch the Carnival, you should organize your trip well in advance. The best hotels, especially in the Zona Sul, are booked up early, so it's a good idea to make a reservation at least 3 or 4 months in advance.

	Утверждение	A	B	C	D	E	F	G	H
Ответ	Соответствие информации								

## ПРИЛОЖЕНИЕ 4

### Анкета

Здравствуйте, уважаемые обучающиеся! Просим Вас принять участие в опросе. Внимательно прочтите каждый вопрос и возможные варианты ответов к нему. Выберите ответ, наиболее отвечающий вашему мнению, и обведите его. Просим отвечать искренне и работать самостоятельно. Ответы будут использованы в обобщенном виде. Свою фамилию указывать не надо. Анонимность гарантируется.

1. Сколько уроков английского языка Вы пропустили за последний месяц обучения?

- А) Ни одного Б) 1 урок В) 2–3 урока Г) Больше 3 уроков

2. Нравятся ли Вам задания из Вашего учебника по английскому языку? Находите ли Вы их интересными?

- А) Да, нравится. Задания интересные.  
Б) Скорее нравится, чем нет. Задания интересные, но однотипные.  
В) Задания неинтересные\скучные.  
Г) Затрудняюсь ответить.  
Д) Ваш вариант ответа: \_\_\_\_\_

3. Работали ли Вы на уроках английского языка с поликодовыми текстами (видео, плакаты, схемы, таблицы, фотографии, карты и т.д.)?

- А) Да, применял Б) Не знаю В) Нет, не применял

4. Являются ли поликодовые тексты, которые были внедрены в уроки, на Ваш взгляд эффективными?

- А) Да, являются Б) Нет, не являются Г) Затрудняюсь ответить

5. Как Вы оцениваете свой уровень читательской грамотности?

- А) Высокий Б) Средний В) Низкий Г) Затрудняюсь ответить

6. В каком классе Вы обучаетесь?

- А) 9 А Б) 9 Б

Спасибо за сотрудничество!

## ПРИЛОЖЕНИЕ 5

### 1.Комплекс заданий на развитие читательской грамотности

