Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт содержания и методов обучения имени В. С. Леднева»

На правах рукописи

АЛЕКСАНДРОВА Светлана Эдуардовна

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПОИСКОВО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
Кузнецова Марина Ивановна
доктор педагогических наук

Москва – 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 3

ГЛАВА 1. Теоретические подходы к формированию читательской грамотности младших школьников средствами поисково-исследовательской деятельности 18

1.1. Развитие понятия «читательская грамотность» в научно-педагогических и психологических исследованиях 18

1.2. Перспективность поисково-исследовательской деятельности в формировании читательской грамотности 46

1.3. Дифференцированный подход как условие предупреждения трудностей при формировании читательской грамотности младших школьников 63

Выводы по главе 1 73

ГЛАВА 2. Реализация и результаты опытно-экспериментальной работы по формированию читательской грамотности младших школьников средствами поисково-исследовательской деятельности 78

2.1. Содержательно-процессуальная модель формирования читательской грамотности младших школьников средствами поисково-исследовательской деятельности 78

2.2. Ход и интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы 124

Выводы по главе 2 180

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 184

Список литературы 189

Приложение А. Контент-анализ основных понятий 221

Приложение Б. Примеры заданий, направленных на становление поисковой и исследовательской позиции читателей 227

Приложение В. Программа формирования читательской грамотности младших школьников средствами поисково-исследовательской деятельности 250

Приложение Г. Примеры разработанного диагностического инструментария 277

Приложение Д. Данные статистического анализа 292

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. В современном мире читательская грамотность рассматривается как универсальная способность применять умение читать для развития читательской культуры, для приобретения знаний, для саморазвития. Активное использование школьниками мобильных устройств и компьютеров открывает значительные возможности для поиска и работы с информацией, но при этом обучающиеся отдают предпочтение коротким и несложным форматам текстов. Это приводит к снижению интереса к содержательным текстам, их упрощенному анализу, субъективности при интерпретации информации, чтение превращается в поверхностное сканирование без глубокого погружения в смысл. В результате возникает серьезная социальная проблема: у подрастающего поколения снижается потребность использовать чтение для дальнейшего самообразования, личностного роста, познания культуры, истории, традиций родной страны. Подтверждают такую тенденцию слова Президента Российской Федерации В. В. Путина: «нужно выдерживать конкуренцию с современными средствами коммуникации»[1].

На поддержку чтения направлен ряд государственных документов и концепций, указывающих на необходимость развития чтения современного человека, его читательской грамотности. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования в качестве планируемого результата определено развитие у обучающихся познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий, связанных при работе с текстами. Стандарт актуализирует виды деятельности, развивающие умения работать с информацией, ориентирует на применение знаний и умений в разных ситуациях. Отечественные и международные исследования читательской грамотности фиксируют высокие показатели российских младших школьников, но при этом позволяют выявить ряд трудностей при работе с текстами. Причина этого в том, что формирование читательской грамотности происходит с использованием

[1] Итоги года с Владимиром Путиным [Электронный ресурс] // Официальные сетевые ресурсы Президента России. – 2025. – Режим доступа: http://kremlin.ru/events/president/news/78815.

традиционных подходов: нахождение явной информации по вопросам учителя, анализ разных видов текстов по одному общему образцу; работа без учета уровня развития читательских умений каждого ученика. В практике формирования читательской грамотности практически не используются активные виды деятельности, в результате утрачивается творческий характер развития читательской грамотности, позволяющий школьникам проявлять поисковую или исследовательскую позицию читателя, умения анализировать, оценивать и применять текстовую информацию. Устранение существующих проблем возможно при условии перестройки научно-методического сопровождения процесса формирования читательской грамотности, решении вопроса о выборе эффективных способов организации этого процесса, в том числе средствами поисково-исследовательской деятельности.

Степень разработанности проблемы. Задолго до появления понятия «читательская грамотность» в работах ведущих педагогов XIX–XX веков были отражены вопросы работы с текстами. Метод объяснительного чтения, предложенный К. Д. Ушинским в 1861 году, получил развитие в трудах ученых и методистов XX века, которые строили процесс чтения на эмоциональном восприятии и осмыслении текстов (Н. Н. Светловская, М. И. Оморокова, Т. С. Пиче-оол и др.). С середины XX века активно развивались теоретические подходы к формированию читательской деятельности через взаимодействие читателя с текстом, подчеркивалась значимость читательской самостоятельности. В связи с происходившими изменениями функций чтения и необходимостью усилить внимание к развитию умений использовать найденную информацию для решения различных задач, в 1991 году организацией IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) вводится понятие «читательская грамотность», ставшее фундаментальной категорией сравнительных исследований качества чтения (Binkley M., Rust K., Winglee M., Kirsch I.). Российские исследователи Н. Ф. Виноградова, Г. А. Цукерман, Г. С. Ковалева, Ю. П. Мелентьева, Н. Н. Сметанникова, М. И. Кузнецова, Ю. Н. Гостева и др.

выработали общие подходы к формированию читательской грамотности на разных этапах школьного образования.

В последние десятилетия исследования функционального аспекта чтения проводились с разных позиций: текстовой деятельности (И. П. Васильевых), компетенций читателя (Н. Е. Колганова, С. В. Самыкина), стратегий смыслового чтения (О. В. Масленникова), информационно-интеллектуальных умений при работе с текстом (С. А. Сапон), читательской грамотности при обучении предметам (Н. А. Антонова). Исследования сотрудников центра начального общего образования ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения имени В. С. Леднева» ориентированы на анализ всех компонентов функциональной грамотности, в том числе читательской. Появление новых запросов государства и общества, изменение информационной среды требуют проведения исследований, направленных на поиск продуктивных средств формирования читательской грамотности младших школьников. Одним из таких средств может выступить поисково-исследовательская деятельность.

Изучению исследовательской деятельности как эффективного способа познания окружающего мира и средства развития школьников посвящены работы А. И. Савенкова, А. В. Леонтовича, А. С. Обухова и др. Поисковую активность школьников исследовали Н. Ф. Виноградова, Т. В. Корнилова, И. С. Артюхова, И. Е. Декман и др. В работах по исследовательской деятельности рассмотрены: педагогические условия (Н. А. Семенова, Е. Б. Биянова, И. Г. Бледных); принципы организации (О. Г. Проказова); развитие метапредметных умений младших школьников (В. В. Гормакова, О. А. Рыдзе) и учащихся основной школы (С. Р. Гилядов). Поисково-исследовательская деятельность изучалась в разных аспектах: как модель обучения творческой самостоятельности студентов (И. Б. Карнаухова); как технология, направленная на формирование нравственной сферы младших школьников (Н. А. Козловская). Применение поисково-исследовательской деятельности на уроках окружающего мира, математики, технологии рассматривали Н. Ф. Виноградова, О. А. Рыдзе и др. При этом потенциал нескольких учебных предметов в качестве механизма формирования

читательской грамотности у младших школьников в научной литературе не рассматривался. Проведенный анализ научной литературы показал необходимость на современном этапе развития начального общего образования продолжения исследования возможностей поисково-исследовательской деятельности в обучении школьников.

Изучение теории и практики формирования читательской грамотности младших школьников позволило выявить **ряд противоречий**:

– между признанием в обществе значимости читательской грамотности и недостаточным отражением в содержании понятия «читательская грамотность младшего школьника» современных требований к осознанному применению читательских действий в различных ситуациях;

– между необходимостью теоретического обоснования эффективного формирования читательской грамотности младших школьников и использованием в практике традиционных способов её формирования;

– между возможностями поисково-исследовательской деятельности как средства активного обучения и развития младших школьников и неразработанностью дидактических подходов ее использования применительно к формированию читательской грамотности младших школьников.

Логика проведенного анализа обозначила проблему: каковы теоретические основы формирования читательской грамотности младших школьников с использованием потенциала поисково-исследовательской деятельности и тему исследования: «Формирование читательской грамотности младших школьников средствами поисково-исследовательской деятельности».

Объект исследования: читательская грамотность младших школьников.

Предмет исследования: формирование читательской грамотности младших школьников средствами поисково-исследовательской деятельности.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и разработке модели формирования читательской грамотности младших школьников средствами поисково-исследовательской деятельности.

Гипотеза исследования: процесс формирования читательской грамотности младших школьников средствами поисково-исследовательской деятельности будет результативен, если:

– читательская грамотность будет рассматриваться как универсальная *способность актуализировать собственные читательские действия* в зависимости от цели чтения, использовать полученную из текста информацию при решении широкого круга задач в учебных и жизненных ситуациях и определять степень достижения поставленной цели;

– реализация субъектности читателя в поисково-исследовательской деятельности будет осуществляться через *поисковую и исследовательскую позиции* при работе с текстами; поисковая позиция читателя будет обеспечивать извлечение и понимание информации на основе сравнения, анализа, интерпретации, обобщения и др., исследовательская позиция читателя будет обеспечивать применение этих действий для решения новых, нестандартных задач, что будет обеспечивать дальнейший перенос читательских действий в самостоятельную работу с различными текстами;

– содержательно-процессуальная модель формирования читательской грамотности младшего школьника средствами поисково-исследовательской деятельности, включающая теоретический, целевой, содержательный, технологический и рефлексивно-оценочный компоненты, будет отражать *системный* и *деятельностный подходы,* что обеспечит целостный процесс как систему из взаимосвязанных и последовательных компонентов и поддержит идею развития ученика через активную деятельность, а также *принципы: интеграции* (взаимосвязь между поисковой и исследовательской позициями читателя, обеспечивающая объединение читательских действий), *рефлексивной самооценки* (осознание обучающимися собственных читательских действий), *исследовательской самостоятельности* (переход от совместного поиска к автономности в поисково-исследовательской деятельности);

– будет использоваться направленная на становление самостоятельности младших школьников при работе с текстами система заданий, соответствующих

поисковой и исследовательской позиции читателя; критериями различения заданий будут: *характер работы с текстом*: репродуктивный (извлечение информации по заданному алгоритму) или продуктивный (анализ, сопоставление данных, проверка гипотез, синтез информации), *вид деятельности:* нахождение фактов, определение темы и главной мысли, пересказ, составление плана и др. или работа с противоречиями, интерпретация, интеграция информации из разных текстов, аргументация и др., *степень охвата материала:* узко сфокусированная работа с текстом, конкретным форматом или широкий охват: работа со сплошными, несплошными и составными текстами, *степень самостоятельности*: средняя или высокая;

– *технология* выбора этих заданий будет основана на *дифференциации* младших школьников по уровню сформированности читательской грамотности и осуществляться различными *способами*: создание *разноуровневых (гетерогенных) групп*: в каждую группу входят школьники с элементарным, актуальным и конструктивным уровнем владения читательской грамотностью; создание *гомогенных групп*: с одинаковым уровнем владения читательской грамотностью (вариант 1 – при работе с одинаковым текстом: задания на все группы читательских умений, но разного уровня сложности в соответствии с уровнем читательской грамотности или вариант 2 – с разными текстами (по объему и сложности): задания на все группы читательских умений отдельно для каждой группы обучающихся); при организации поисково-исследовательской деятельности на уроке учитель может контролировать и направлять уровень самостоятельности школьников при работе в группах; выбирать для дифференциации 1-й или 2-й способ, или чередовать эти способы дифференциации школьников при организации работы по становлению поисковой и исследовательской позиций читателя; *инструментами* дифференциации должны быть: виды и стратегии чтения, тексты разного вида и сложности, разные по характеру работы с текстом задания;

– *оценивание* читательской грамотности будет основана на критериях: общее понимание текста, детальное понимание содержания и формы текста, использование информации текста, что позволит с помощью оценочных

инструментов как совокупности диагностических работ и способов интерпретации их результатов определять уровень её сформированности: элементарный, актуальный, конструктивный.

– будут созданы *организационно-методические условия,* обеспечивающие реализацию модели: систематичность и регулярность организации групповой работы с текстами; интеллектуальное побуждение обучающихся к работе с текстами; систематическое рефлексивное самооценивание; учет индивидуального уровня развития читательской грамотности обучающихся; опора на программное содержание учебных предметов.

Цель и выдвинутая гипотеза обусловили постановку **задач исследования**.

1. Провести сравнительно-педагогический анализ содержания понятия «читательская грамотность» в отечественных и зарубежных научно-педагогических источниках в целях его актуализации для современного этапа начального общего образования.

2. Установить возможности поисково-исследовательской деятельности как средства формирования читательской грамотности младших школьников.

3. Создать содержательно-процессуальную модель формирования читательской грамотности младших школьников средствами поисково-исследовательской деятельности.

4. Разработать систему заданий и технологии дифференциации и оценивания, позволяющие определять уровни читательской грамотности младших школьников и использовать полученные данные для организации работы.

5. Провести опытно-экспериментальную работу по апробации предложенной модели и проанализировать ее результаты.

Научная новизна исследования:

– актуализировано содержание понятия «читательская грамотность младшего школьника» для современного этапа начального общего образования;

– с точки зрения современных подходов к образованию в начальной школе обоснована целесообразность формирования читательской грамотности младших школьников средствами поисково-исследовательской деятельности;

– создана содержательно-процессуальная модель формирования читательской грамотности средствами поисково-исследовательской деятельности, инновационность которой заключается в целенаправленном обучении младших школьников управлению собственным чтением и применению читательских действий как универсальных в различных учебных и жизненных ситуациях;

– разработана система заданий, развивающих поисковую и исследовательскую позицию читателя и позволяющих младшим школьникам успешно работать с текстовой информацией; представленная система заданий обеспечивает комплексное применение читательских действий и позволяет конструировать образовательный процесс с учетом запросов обучающихся;

– предложен алгоритм деятельности учителя по организации дифференцированного обучения, позволяющий на основе выделенных критериев устанавливать уровень читательской грамотности обучающихся, выбирать способы организации работы (гетерогенные и гомогенные группы), диагностировать полученные результаты;

– детализирована технология оценивания, позволяющая на основе критериев (общее понимание текста, детальное понимание содержания и формы текста, использование информации текста) выявлять уровни сформированности читательской грамотности (элементарный, актуальный, конструктивный).

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что исследование вносит вклад:

в развитие теоретических основ формирования читательской грамотности младших школьников – с опорой на социокультурный (социальные запросы общества, изменения в области образовательной государственной политики) и научно-педагогический (тенденции развития понятия «читательская грамотность» и педагогические подходы к ее формированию) критерии выделены периоды развития понятия «читательская грамотность»; обоснована продуктивность формирования читательской грамотности младших школьников на основе интеграции поисковой и исследовательской позиции читателя; предложена содержательно-процессуальная модель формирования читательской грамотности

средствами поисково-исследовательской деятельности, которая может быть использована для формирования читательской грамотности в основном общем образовании; выделены и детально проанализированы три уровня сформированности читательской грамотности младших школьников (конструктивный, актуальный и элементарный); представлены способы дифференциации обучающихся с учётом уровня читательской грамотности;

в развитие теоретических основ поисково-исследовательской деятельности – предложено авторское определение понятия «поисково-исследовательская деятельность младшего школьника», которое может стать основой для разработки педагогических технологий формирования других компонентов функциональной грамотности.

Практическая значимость исследования. Разработана авторская программа формирования читательской грамотности младших школьников средствами поисково-исследовательской деятельности; определен комплекс организационно-методических условий, сочетающий опору на программное содержание учебных предметов, интеллектуальное побуждение обучающихся к работе с текстами, учет индивидуального уровня развития читательской грамотности обучающихся, систематичность и регулярность организации групповой работы с текстами, рефлексивное самооценивание; предложена система заданий, направленных на поисковую и исследовательскую позицию читателя; созданы диагностические работы и способы интерпретации результатов; для учителей города Москвы и некоторых регионов России на платформе «Московская электронная школа» разработан сценарий «Анализ, интерпретация и преобразование научно-познавательных текстов» (ID: 2589090), включающий кейсовые задания для знакомства школьников с основными видами чтения (просмотровым, поисковым, изучающим, ознакомительным), которые могут быть использованы при работе с текстами.

Методологические основы исследования: *концепции философии образования* (Э. Г. Юдин, В. С. Швырев и др.) и *педагогического исследования* (В. С. Леднев, В. И. Загвязинский, В. В. Сериков, С. В. Иванова и др.); *положения*

системного подхода, отражающие целостность образовательного процесса (В. В. Краевский, В. П. Беспалько и др.); *положения теории деятельности*, раскрывающие субъектную позицию ученика в процессе познания (С. Л. Рубинштейн, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов и др.); *представления о функциональной грамотности и ее компонентах* (Н. Ф. Виноградова, В. А. Ермоленко, И. Ю. Алексашина, Г. С. Ковалева и др.); *психолого-педагогические исследования читательской грамотности школьников,* представляющие основные подходы к ее формированию и оцениванию (Г. А. Цукерман, Н. Н. Сметанникова, М. И. Кузнецова и др.); *теоретические подходы к поисково-исследовательской деятельности* как познавательной деятельности школьников по поиску нового знания (А. И. Савенков, Н. Ф. Виноградова, А. В. Леонтович и др.); *исследования дифференцированного подхода в школьном обучении* (И. Э. Унт, Н. М. Шахмаев, И. М. Осмоловская и др.).

Поставленные задачи решены применением валидной системы теоретических **методов**: анализ нормативно-правовых, научных, психолого-педагогических источников, исторический метод, сравнение, периодизация, обобщение, конкретизация, контент-анализ, моделирование); *эмпирических* методов: мониторинговое наблюдение, опытно-экспериментальная работа, опросные методики и *статистических*.

На защиту выносятся следующие положения:

1. На современном этапе развития образования необходимо рассматривать читательскую грамотность как универсальную способность обучающихся использовать умение читать для работы с разными видами текстов. В связи с этим особую значимость приобретает анализ изменений содержания понятия «читательская грамотность» с момента его появления до настоящего времени. На основе научно-педагогического и социокультурного критериев выделено три периода становления и развития понятия «читательская грамотность». В I период (1991–2001 гг.) ключевыми аспектами является понимание и использование информации текстов. Во II период (2001–2021 гг.) происходит расширение содержания понятия: происходит расширение содержания

понятия: включаются оценка извлеченной из текста информации; подчеркивается значимость читательской грамотности для успешной социализации; изучаются разные аспекты – от когнитивных механизмов до практического применения. В III период (2021 г. – по настоящее время) понятие закрепляется в нормативных документах, идет активный поиск путей становления читательской грамотности. Зафиксированные изменения в содержании понятия позволили сформулировать определение: *читательская грамотность младшего школьника* – это способность актуализировать собственные читательские действия в зависимости от цели чтения, использовать полученную из текста информацию при решении широкого круга задач в учебных и жизненных ситуациях и определять степень достижения поставленной цели.

2. Читательская грамотность младших школьников эффективно формируется средствами поисково-исследовательской деятельности, которая рассматривается как процесс, направленный на изучение и обобщение информации с поисковой и исследовательской позиций читателя с целью преодоление интеллектуального препятствия путем самостоятельного поиска нового знания через наблюдение, опыт, эксперимент. При поисковой позиции происходит активный процесс взаимодействия читателя с текстом от поставленной перед чтением цели до выбора читательских действий для ее достижения. При исследовательской позиции читатель работает с текстом на высоком уровне самостоятельности от постановки проблемы до нахождения ее решения. Дидактико-методическое сопровождение процесса поисково-исследовательской деятельности стимулирует перенос читательских действий от поисковой позиции в самостоятельную работу с текстом при исследовательской позиции читателя. Поисковая и исследовательская позиции обеспечивают субъектность младшего школьника как читателя.

3. Содержательно-процессуальная модель формирования читательской грамотности средствами поисково-исследовательской деятельности состоит из пяти компонентов: *теоретический* (научные подходы и принципы), *целевой* (цель формирования читательской грамотности), *содержательный* (система заданий,

обеспечивающих интеграцию поисковой и исследовательской позиций читателя), *технологический* (технология дифференциации, методы, средства обучения, технология оценивания) и *рефлексивно-оценочный* (анализ результатов, корректировка процесса), которые способствуют высокой результативности формирования читательской грамотности младших школьников при выполнении организационно-методических условий: систематичность и регулярность организации групповой работы с текстами, интеллектуальное побуждение обучающихся к работе с текстами, систематическое рефлексивное самооценивание, учет индивидуального уровня развития читательской грамотности обучающихся, опора на программное содержание учебных предметов.

4. Система заданий направлена на развитие читательской грамотности, начиная с постановки цели чтения до выполнения читательских действий, соответствующих поисковой и исследовательской позиции читателей. Задания, формирующие поисковую позицию, обеспечивают формирование читательских умений по общему и детальному пониманию содержания и структуры текстов, использованию информации текстов при решении поставленных учебных задач. Задания, формирующие исследовательскую позицию, направлены на использование обучающимися читательских действий при самостоятельной работе с текстом, позволяющей успешно изучать информацию, представленную в текстах разных видов и жанров. Система заданий позволяет обеспечить перенос отработанных читательских действий в самостоятельную работу младших школьников с текстами.

5. Технология дифференциации позволяет при организации работы над читательской грамотностью средствами поисково-исследовательской деятельности использовать разные способы дифференциации с учетом уровней развития читательской грамотности младших школьников (создание гетерогенных или гомогенных групп). При такой дифференциации обучающихся решаются следующие педагогические задачи: повышение общего уровня читательской грамотности; развитие «успешных читателей»; помощь читателям, нуждающимся в педагогической поддержке. Технология оценивания позволяет определить

уровни сформированности читательской грамотности. Целесообразно выделить три уровня: конструктивный, актуальный, элементарный. Конструктивный уровень – это освоение читательских действий, позволяющих эффективно работать с текстовой информацией для решения различного круга задач, в том числе творческих, для обоснования собственных умозаключений и интерпретаций текстовой информации. Актуальный уровень – освоение читательских действий, позволяющих работать с текстовой информацией и использовать ее для решения учебных задач с привлечением дополнительных знаний. Элементарный уровень – освоение младшими школьниками части читательских действий, что пока не позволяет им эффективно работать с текстовой информацией. С помощью диагностических инструментов как совокупности диагностических работ, критериев оценивания и способов интерпретации комплексно и объективно определяется уровень читательской грамотности каждого школьника, что служит основой дифференцированной работы.

Опытно-экспериментальной базой исследования стали ГАОУ ВО МГПУ СОШ и ГБОУ «Школа № 1000» города Москвы: общее количество обучающихся – 576, из них в экспериментальной группе – 176, в контрольной группе – 400 человек. В опросе с целью определения затруднений педагогов в формировании читательской грамотности младших школьников приняли участие 56 учителей ГАОУ ВО МГПУ СОШ и «Школы № 1000».

Исследование проводилось с 2020 по 2026 годы. На **первом** этапе (декабрь 2020 г. – январь 2023 г.) уточнялся понятийный аппарат, изучался потенциал поисково-исследовательской деятельности, создавалась модель формирования читательской грамотности. На **втором** этапе (январь 2023 г. – май 2025 г.) проводились констатирующий, формирующий и контрольный этапы опытно-экспериментальной работы. На **третьем** этапе (май 2025 г. – май 2026 г.) анализировались, интерпретировались и обобщались результаты апробации разработанной модели.

Личный вклад автора состоит в определении методологии исследования, теоретическом обосновании и разработке модели формирования читательской

грамотности средствами поисково-исследовательской деятельности, разработке системы заданий, обеспечивающей интеграцию поисковой и исследовательской позиций читателя, разработке методического сопровождения дифференцированной работы учителя по формированию читательской грамотности и инструментария для оценивания читательской грамотности младших школьников.

Апробация и внедрение результатов исследования проходили на: городском (3), всероссийском (4), международном (20) уровнях. Среди них: «Виртуальная реальность современного образования. VRME 2021» (Москва, 2021), «Образовательное пространство в информационную эпоху» (Москва, 2022–2026), «Современная начальная школа: проблемы и перспективы развития» (Грозный, 2023), «Актуальные проблемы интеграции науки и образования в современном обществе» (Махачкала, 2024), «Шамовские чтения» (Москва, 2023–2025), «Традиции и инновации в педагогическом образовании» (Екатеринбург, 2024), «Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве» (Москва, 2025); «Сотворчество в образовании, управлении и бизнесе» (Москва, 2026); включая обсуждение на заседаниях центра начального общего образования ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения имени В. С. Леднева».

Степень достоверности результатов обеспечивается опорой на теоретическую и методологическую обоснованность исходных положений, целесообразность используемых методов, соответствующих объекту, предмету, цели, задачам и логике исследования, релевантность результатов и однозначность сформулированных выводов исследования.

Диссертация соответствует паспорту научной специальности 5.8.1 Общая педагогика, история педагогики и образования, в части следующих пунктов: п. 22. Научно-педагогические основы формирования функциональной грамотности; п. 18. Индивидуализация и дифференциация образования. Гуманизация образования.

Структура и объем диссертации соответствуют логике исследования и включает: введение, две главы, заключение, 22 таблицы, 22 рисунка, список литературы (271 источник), 5 приложений.

ГЛАВА 1. Теоретические подходы к формированию читательской грамотности младших школьников средствами поисково-исследовательской деятельности

1.1. Развитие понятия «читательская грамотность» в научно-педагогических и психологических исследованиях

Для раскрытия теоретических аспектов формирования читательской грамотности необходимо проследить процесс эволюции и соотнесения базовых понятий в научном дискурсе и социуме, выстраивая следующую иерархию: «грамотность» – «функциональная грамотность» – «читательская грамотность».

Проведенный анализ показывает изменение смыслового наполнение понятия «грамотность» от простого чтения к элементарной грамотности (умение читать и писать) как базового показателя развития человека и далее к грамотности как инструменту получения и передачи информации как возможности принимать участие в социальной жизни [3; 134; 158; 199; 200; 247]. Эти изменения связаны с развитием общества в разные исторические периоды. Эволюцию понятия «грамотность» в нашей стране рассматривают С. В. Калинина, В. В. Каширина, П. И. Фролова [105; 223]. Исследователи указывают, что с X по XIX вв. происходит становление и развитие концептуального понимания грамотности, начиная с открытия школ «ученья книжного» до развития просвещения на государственном уровне [105]. Однако грамотность до конца XIX века рассматривается отдельно от умения писать, только как умение читать [223].

Предпосылки осознанного подхода к тексту, необходимого для всестороннего развития закладываются в XIX веке. В первой половине XIX века обучение направлено на изучение родного и иностранных языков. В Царскосельском лицее в ходе шестилетнего обучения (начального и окончательного курса) навыки чтения совершенствовались от основ чтения до глубокого анализа текстов [79]. Акцент делался не на механическое чтение, а на развитие умения грамотно читать, писать, выражать собственное мнение о

прочитанном. Важным для того времени было формирование у дворянских детей любви к чтению разнообразной литературы, овладение искусством слова, риторикой через обсуждение прочитанного. Во второй половине XIX века под влиянием отмены крепостного права стали развиваться идеи просвещения и распространения грамотности среди простых людей. В связи с социальным переустройством и ростом индустриализации грамотность стала рассматриваться как необходимый элемент экономического развития. В этот период К. Д. Ушинский и Л. Н. Толстой особое внимание уделяли чтению как ключевому инструменту развития личности [210; 214]. Педагоги считали, что чтение без понимания смысла не имеет ценности для обучения детей.

По мнению К. Д. Ушинского, грамотность является основой для развития личности и складывается не от количества, а от осознанности прочитанного [215]. На основе данного постулата К. Д. Ушинский разработал метод объяснительного чтения, направленный на осознанное понимание текста через объяснение фактов и структуры текста (логическое чтение), художественного слова и настроения текста (эстетическое чтение). Обязательными атрибутами чтения педагог считал: беседу (с вопросами на понимание прочитанного – испытательными и исчерпывающими вопросами для углубленного анализа) на основе движения от известного к неизвестному и от частого к общему, сопровождение чтения упражнениями на развитие логики в мышлении и языке, различный подход при чтении художественных и научно-познавательных текстов, формирование нравственности через воспитательный потенциал текстов. Многие тексты педагог сопровождал наглядными рисунками, схемами, которые позволяли детям связывать тексты с изучением окружающего мира. Таким образом, овладение чтением педагог позиционировал как инструмент приобщения к образованию и культуре народа [80].

Эти идеи получили развитие в педагогике Л. Н. Толстого [210]. В методике обучения чтению педагог использовал разные способы преподавания, подчеркивая важность чтения как инструмент обучения языку. Педагог рассматривал объяснительное чтение (чтение с пониманием смысла), которое противопоставлял

чтению-складыванию букв (механическому чтению). Для большей доступности текстов писатель создавал короткие тексты, которые требуют минимального объяснения учителя, считая, что читаемое должно быть интересно и понятно детям. Поэтому особое значение Л. Н. Толстой придавал кругу чтения детей, направленному на «улучшение души» и «питание ума». Оба педагога старались сделать обучение доступным, считая, что просвещение народа – главная задача государства. Объяснительное чтение (чтение с пониманием смысла) К. Д. Ушинский и Л. Н. Толстой рассматривают как подготовку к жизни. Отметим, что к концу XIX века определение круга детского чтения и формирование осознанного чтения становится приоритетной целью образования детей.

В конце XIX – начале XX века Ф. А. Брокгауз и И. А. Ефрон грамотность определяют как «фундамент, на котором можно построить дальнейшее развитие человека» [247, с. 537]. С 1920-х годов борьба с неграмотностью становится важным фактором ускорения темпов индустриализации и научно-промышленного развития нашей страны. Грамотность в этот период понимается как умение читать и писать на родном языке [141]. Изучению чтения посвящают работы многие ученые-психологи. Л. С. Выготский рассматривал чтение как высшую психическую функцию, связанную с мышлением и речью, которую ребенок усваивает в социуме [58]. Исследуя процессы понимания текста, психолог отмечал, что понимание смысла происходит при переходе от внешних знаков к внутреннему различению содержания слов и целостному восприятию смыслов текста. Читатель при чтении выделяет главное, выстраивает смысловые связи, происходит активный процесс осмысления текста. По мнению Л. С. Выготского, механическое умение читать задерживает развитие ребенка, а настоящее чтение с объяснением значений и пониманием культурного смысла способствует активному диалогу читателя с культурой народа. Следовательно, грамотность помогает человеку управлять своим поведением и мышлением с опорой на знаковые системы.

Продолжил культурно-исторический подход в понимании основ чтения Д. Б. Эльконин [245]. Психолог разработал механизм обучения чтению с опорой на деятельностный подход. Фокус внимания психолога сосредоточен на чтении как

звуковом моделировании слогов с опорой на позиционный принцип, развитие сознательного чтения на основе понимания структуры слова. Д. Б. Эльконин транслирует идеи, заложенные К. Д. Ушинским и Л. Н. Толстым о том, что чтение не должно быть механическим складыванием букв. Психолог считает важным процесс воссоздания звуковой формы слова из буквенной, который приводит к пониманию значения слова. При обучении по методу Д. Б. Эльконина происходит переход от технического навыка к смысловому чтению, в центре внимания значение слов, установление смысла читаемого текста [246]. Таким образом, чтение ученый представляет как фундаментальный акт овладения культурно-историческим опытом, направленный на формирование смыслового понимания, а не технического навыка.

По мнению, А. Р. Лурия, чтение – это работа разных зон мозга (зрительных, слуховых, речедвигательных), позволяющая переходить от внешних действий к внутренним процессам, обеспечивающим понимание текста [124]. Согласно С. Л. Рубинштейну, текст нужно осмыслить для его сопереживания [177]. Ученые-психологи рассматривают чтение как активный процесс взаимодействия с текстом, обеспечивающий его переживание и понимание. Т. Г. Егоров описал чтение как двусторонний процесс, складывающийся из техники чтения и понимания текста [86]. При этом понимание текста, по мнению ученого, является основной целью чтения. Т. Г. Егоров раскрывает этапы развития чтения от аналитического до синтетического, поддерживая идею Л. С. Выготского о том, что обучение должно идти впереди развития, формируя зоны ближайшего развития для понимания текста. Чтение рассматривается известными психологами как сложная психическая функция, инструмент освоения культуры через специфический вид речевой деятельности. Важным в этой деятельности ученые считают понимание текста. А. А. Леонтьев считает, что формирование у обучающихся смыслового чтения возможно при деятельностном подходе, что позволяет преодолеть разрыв между механическим чтением и осознанностью [129].

Если в начале XX века главной целью является всеобщая базовая грамотность (умение читать и писать), то к концу XX века меняется отношение не

только к пониманию грамотности, но и к тому, как использовать грамотность для жизни в обществе. Б. В. Гершунский описывает грамотность как минимальный набор навыков, которым необходимо овладеть [65]. О. П. Чигишева считает, что на современном этапе «грамотность» воспринимается как самостоятельный набор навыков, а также как функциональная грамотность в определенных ситуациях [231]. Изменение содержания понятия происходит за счет влияния внешних факторов (цифровизации, расширения социальных практик, глобализации). Узкое понимание грамотности (умение читать и писать) на современном этапе становится неактуальным. Если «исторически термин «грамотность» означает владение инструментом (культурным средством), позволяющим получать и передавать информацию в виде письменного текста» [228, с. 5], то в настоящее время главным становится грамотность как инструмент достижения целей обучающихся [233]. Современный ученый О. П. Чигишева в диссертационном исследовании говорит о грамотности как «прикладном, практически используемом и ситуационно обусловленном» понятии [231, с. 42].

Особо следует отметить, что зарубежные исследователи, изучая историю возникновения грамотности, также отмечают: для грамотных людей грамотность – это больше, чем только умение читать и писать, это важный способ изучения мира, хранения и использования информации [253; 265]. Следовательно, в XX–XXI веках грамотность рассматривается уже как один из показателей уровня развития каждого человека и общества в любом государстве.

С понятием «грамотность» тесно связано понятие «функциональная грамотность», в развитии которого, согласно исследованиям В. А. Ермоленко, можно выделить четыре этапа [87]. *С конца 60-х годов до начала 70-х годов XX века – первый этап развития концепта «функциональная грамотность».* Организация Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры (далее – ЮНЕСКО) расширяет терминологический ряд: «грамотность» – «минимальная грамотность», добавив понятие «функциональная грамотность» [268]. Разграничение понятий происходит в рамках Конгресса ЮНЕСКО в Тегеране в 1965 году. Главным отличием первого этапа является «функциональный метод

обучения грамотности» с учетом экономического характера развития общества [87, с. 2]. W. S. Gray, исследуя в этот период факторы и различные аспекты чтения: восприятие слов, понимание смысла, реакции читателей (взрослых и детей) на прочитанное, использование идей текста для достижения поставленных целей, приходит к выводу, что для расширения функциональной грамотности необходим широкий спектр установок и навыков чтения, требуемых современной жизнью [252].

На следующем этапе (с середины 70-х до начала 80-х годов XX века) функциональная грамотность рассматривается как проблема развитых стран. В этот период вводится понятие «функционально неграмотный человек», то есть человек неспособный полноценно функционировать в обществе. Позже, в 1992 году, российский исследователь В. Ю. Кричевский отметил, что «грамотность» и «неграмотность» существуют в диалектическом единстве, и только столкнувшись с неграмотностью, мы задумываемся о сущности грамотности [118]. В 1978 году сущность «функциональной грамотности» воспринимается исследователями как инструмент интеграции человека в социум [266]. Важно заметить, что чтение, письмо и счет («минимальная грамотность») остаются обязательной базой для личного роста и функционирования в обществе. Американские психологи S. Scribner, M. Cole считают, что функциональная грамотность обусловлена особенностями социальной деятельности личности в различных аспектах [264]. Как мы видим, проявляется влияние социума на понимание данного концепта.

На третьем этапе (с середины 80-х до конца 90-х годов XX века) усиливается значение функциональной грамотности как «пожизненного» образования, становления личности» [87]. Н. Пошконяк отмечает, что для трудоустройства и непрерывного образования людей необходимо функциональное образование [167]. Б. С. Гершунский подчеркивает, что грамотность на определенной стадии образованности человека переходит на новый функциональный уровень, функциональная грамотность становится базисной основой самореализации личности [65]. В связи с этим П. Р. Атутов для формирования функциональной грамотности считает важным не только дать обучающимся достаточный объем

знаний, умений и навыков, которые станут основой эффективного вхождения в будущую деятельность, но и сформировать мотивы к непрерывному совершенствованию [24].

На четвертом этапе (с начала XXI века) функциональная грамотность рассматривается как гарантия успешной жизнедеятельности в постиндустриальном обществе и изменяющемся мире, и проявляется в определенных жизненных ситуациях или в конкретной профессиональной деятельности человека [137]. То есть человек обеспечивает себе нормальное функционирование в конкретной культурной среде, обладая необходимым атомарным уровнем знаний, умений и навыков. Авторы, занимающиеся исследованием функциональной грамотности на данном этапе, подчеркивают, что функциональную грамотность необходимо воспринимать от меры развития отдельного индивида до меры культурного развития страны, нации или группы людей [55; 87; 88; 110; 137; 231]. На каждом этапе постоянно изменяется отношение и содержательное наполнение «функциональной грамотности» в связи с вызовами социума. Выделяется ключевой аспект: успешное функционирование индивида в окружающем мире.

А. А. Леонтьев подчеркивал особую значимость владения функциональной грамотностью в школьном образовании, как «владение навыками и умениями, связанными с учебной, вообще познавательной и творческой деятельностью в рамках той или иной образовательной области (предмета), необходимой для усвоения этого предмета (образовательной области), формирования самостоятельной деятельности учебно-познавательного характера и вообще для решения теоретических и практических задач, встающих перед ребенком в процессе образования и *дальнейшей его жизнедеятельности*» [157, с. 135]. Обратим внимание на выделенную в определении фразу. Зарубежные исследователи D. Surwanti, I. Hikmah также придерживаются мнения, что функциональная грамотность развивается в течение всей жизни [265]. Современные отечественные ученые (Н. Ф. Виноградова, Н. Ф. Ефремова, Г. С. Ковалева, О. П. Чигишева) в рамках тенденции «образование через всю

жизнь», выделяют еще один аспект функциональной грамотности – готовность к саморазвитию [55; 88; 110; 231]. Белорусский ученый О. Г. Пищик считает, что функциональная грамотность способствует востребованности человека в любой деятельности [164]. Н. Ф. Виноградова называет функциональную грамотность «базовым образованием личности» [49, с. 30–31]. Исследования ученых нашли отражение в нормативных документах. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования содержит требование создавать условия для формирования функциональной грамотности обучающихся, как способности «решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности» [216, с. 11]. Следовательно, функциональную грамотность будем рассматривать как «способность обучающегося к успешному взаимодействию с окружающим миром и с самим собой на основе не только предметных, но и метапредметных и универсальных способов деятельности для успешного решения жизненных задач, самообразования и саморазвития» [16, с. 104].

И. Ю. Алексашина, О. А. Абдулаева, Ю. П. Киселев описывают различные типы функциональной грамотности: читательскую, математическую, естественно-научную, компьютерную, финансовую и другие [17]. И. Н. Власова, О. П. Дьячкова, В. А. Захарова выделяют читательскую, математическую, естественно-научную, цифровую и другие виды грамотности [220]. Другие ученые (И. Ю. Тарханова и др.) считают, что функциональная грамотность должна обеспечить практическую конвергенцию грамотностей (естественно-научной, информационной, математической, цифровой, читательской) [221]. Г. С. Ковалева указывает на существование математической, естественно-научной, ИКТ-грамотности, читательской грамотности, гражданской и финансовой [111]. Н. Ф. Виноградова различает предметные (связанные с содержанием учебных предметов) и интегративные компоненты функциональной грамотности (формируются средствами нескольких учебных предметов) [55]. К предметным Н. Ф. Виноградова относит математическую, естественно-научную, языковую, литературную, социальную, технологическую, художественную, к интегративным

– читательскую, коммуникативную и информационную. Многие исследователи среди компонентов функциональной грамотности называют читательскую грамотность и считают, что читательская грамотность является базовым компонентом функциональной грамотности, позволяющим обучающимся в дальнейшем продуктивно функционировать в обществе [55; 207; 220; 221; 269]. Опираясь на классификацию Н. Ф. Виноградовой, читательскую грамотность отнесем к интегративным компонентам, то есть таким, работа над которыми интегрирует потенциал всех учебных предметов. Таким образом, формирование читательской грамотности, как базового компонента функциональной грамотности, можно считать ключевой задачей образования.

Для понимания содержания понятия читательская грамотность на современном этапе начального общего образования необходимо рассмотреть возникновение и развитие концепта «читательская грамотность» для того, чтобы понять, как менялось его содержательное наполнение. На основе научно-педагогического и социокультурного критериев нами выделены три периода становления рассматриваемого понятия. Социокультурный критерий отражает социальные запросы общества, изменения в области государственной политики в образовании. Научно-педагогический критерий связан с тенденциями развития понятий «грамотность» и «читательская грамотность» в научных кругах, появлением новых педагогических направлений деятельности.

I период (1991–2001) – период зарождения понятия «читательская грамотность», связанный с международными исследованиями чтения школьников: исследованиями PIRLS 2001 (Michael O. Martin, Ina V. S. Mullis, Eugene J. Gonzalez, Ann M. Kennedy), PISA 2000; исследованиями взрослого населения IALS (The International Adult Literacy Survey) 1994, 1997, 1998); начало активного использования понятия «смысловое чтение» в российском образовании [256; 259].

Первое исследование, проведенное Международной ассоциацией по оценке образовательных достижений (IEA) в 1970–1971 годах в 15 странах, было направлено на изучение понимания читателями прочитанного текста в

расширенном формате. В 1991 году стартовал проект, направленный на оценивание качества чтения девяти- и четырнадцатилетних школьников в 32 странах с использованием повествовательных текстов (цель: вовлечь в чтение), пояснительных текстов (цель: описать или объяснить что-либо) и документов (диаграмм, этикеток, графиков, рецептов, этикеток, карт, справочников и инструкций) [256]. В этот период Международным руководящим комитетом (ISC) сформулировано определение грамотности чтения, согласно которому «*чтение происходит в разных контекстах* (например, в школе, дома) *и для разных целей* (например, для удовольствия, выполнения домашнего задания)» [250, с.75]. Это определение подразумевало, что читатель будет по-разному взаимодействовать с разными типами текстов. Аналогично понимается грамотность чтения в Международном исследовании грамотности взрослых (IALS) [254]. В 2001 году для девятилетних школьников проводится первый цикл исследования PIRLS. Исследование нацелено на анализ изменений в средних показателях качества чтения на основе разных типов текстов: повествовательных, информационных, включающих диаграммы, таблицы, карты, графики, списки или наборы инструкций. Проверяется умение понимать и использовать тексты в разных ситуациях [259]. В исследовании *определены цели чтения* (для того, чтобы учиться и для удовольствия), *процессы понимания* (выявляются с опорой на письменный тест) *и поведение и установки чтения* (выявляются через анкетирование учащихся). Ключевыми аспектами понятия «читательская грамотность» в первом международном исследовании PISA 2000 года (разработка проекта с 1997 года), помимо успешности в овладении обучающимися чтением текстов, являются понимание, рефлексия и использование чтения для личных, общественных или «рабочих» (чтение инструкций) целей, а также чтение для получения образования. В отличие от определения PIRLS, добавляется переход смыслов прочитанных текстов в личный опыт [111]. Это говорит о взаимосвязи самого процесса чтения с пониманием и использованием школьниками информации текста на основе рефлексии.

В нашей стране происходит переход от советской модели обучения к российской. Снижение интереса молодого поколения к чтению книг в условиях смены парадигмы образования требует поиска новых решений. Поэтому ученые (Г. А. Цукерман, Г. С. Ковалева и другие) прорабатывают концепции оценки читательской грамотности [111; 228]. Параллельно идет совершенствование методической системы обучения чтению. Получают развитие *идеи объяснительного чтения*, заложенной К. Д. Ушинским. В отличие от толкования объяснительного чтения в XIX веке, исследователи рассматривают его как деятельность, направленную на личностное развитие и воспитание через эмоциональное восприятие и творческий подход при анализе произведений. М. И. Оморокова и А. И. Липкина делают акцент на смысловой стороне чтения от понимания слов до понимания общего содержания текста, выдвигая *принцип «продуктивного чтения»* [131; 149]. Н. Н. Светловская и Т. С. Пиче-оол разрабатывают методику общения с автором для формирования у детей желания и умения читать, *развития самостоятельности чтения* [162; 163; 190; 191]. Формирование читательской самостоятельности становится ключевой задачей этого периода, так как обучение чтению должно воспитывать у читателя потребность в чтении, развивать умение быть читателем, самостоятельно работающим с источниками информации. В этот период исследователи (Т. Г. Галактионова и другие) разрабатывают вопросы целостного понимания текста на основе интерпретации, что предопределило отход от классического понимания объяснительного чтения [60; 61]. Следовательно, читательская деятельность младших школьников, опирающаяся на идеи продуктивного чтения и методику «общения с автором», представляет собой активный, многоэтапный процесс взаимодействия с текстом, превращает чтение и выполняемые при этом читательские действия в устойчивый инструмент познания.

В вариативных программах, например, Д. Б. Эльконина-В. В. Давыдова; Л. В. Занкова, в которых ученик становится активным субъектом учебной деятельности, объединяются традиционное объяснительное чтение с элементами развивающего обучения, направленного на осознанное понимание текста [38; 47].

Кроме художественных текстов школьники работают на уроках с научно-познавательными текстами, что требует внедрения новых технологий, способствующих самостоятельной работе с текстом, поиску и оценке информации. Эти изменения подготовили почву для перехода к читательской грамотности как компоненту функциональной грамотности.

Таким образом, можно выделить следующие особенности первого периода:

– читательская грамотность становится важным индикатором качества образования в разных странах мира в связи с особенностями социальной деятельности личности в различных аспектах (трудоустройство, образование и т.д.);

– читательская грамотность понимается как «контекстно-ориентированное» понятие (чтение применяется в разных контекстах и для разных целей);

– читательская грамотность проявляется при работе с письменными текстами, включающими визуальные изображения (таблицы, карты, графики, диаграммы, списки, инструкции и т. д.);

– читательская грамотность включает ключевые аспекты: понимание и использование (для десятилетних школьников), понимание, рефлексия и использование (для пятнадцатилетних школьников);

– российские исследователи разрабатывают методики работы с текстами на основе осмысленного чтения и развития читательской культуры (Н. Н. Светловская, Т. С. Пиче-оол, М. И. Оморокова и др.);

– развиваются концепции оценки читательской грамотности (Г. А. Цукерман, Г. С. Ковалева и др.).

II период (2001–2021) – период расширения содержания понятия «читательская грамотность», связанный с проведением исследований российскими учеными (Н. Ф. Виноградовой, Н. Н. Сметанниковой, Ю. П. Мелентьевой и другими) по уточнению концепта и выявлению особенностей развития читательской грамотности выпускников российской начальной школы

(Г. А. Цукерман И. Д. Фрумин, Г. С. Ковалева, М. И. Кузнецова, М. А. Пинская и другие) на основе результатов международных исследований PIRLS, PISA и других исследований школьников [55; 111; 121; 161; 204; 224; 227; 233].

Согласно исследованиям Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», на уровень читательской грамотности существенно влияет отношение общества, семьи к чтению [83]. Президент «Русской ассоциации чтения» Н. Н. Сметанникова так же отмечает ведущую роль взрослых (родителей, учителей) в становлении читателя, формировании читательской культуры ребенка, однако отмечает, что в обществе складывается тенденция к снижению интереса к чтению [203]. Для формирования грамотного читателя необходимо соблюдение ряда условий: создание благоприятной обстановки, улучшение качества преподавания, включение школьников в совместную деятельность при организации работы с текстом. Исследователь анализирует понятия «грамотность чтения» и «читательская грамотность» и выделяет общие признаки: «включенность человека в деятельность чтения», «функциональный характер чтения» и отличительные признаки: «характеристики собственно процесса чтения» и «качества читателя» соответственно [204, с. 13-16]. Нельзя не согласиться с Н. Н. Сметанниковой, что и читательская грамотность, и грамотность чтения обеспечивают возможность полноценного функционирования индивида в обществе.

Проанализировав формулировки концепта в международном исследовании PISA, можно сделать вывод, что в 2000, 2009 и 2018 годах, когда чтение являлось основной областью оценки, главные аспекты понятия «читательская грамотность»: «способность понимать», «использовать», «размышлять» [16, с. 105]. В PISA 2018 в дефиницию понятия добавляется аспект «оценивать», подразумевающий умение сопоставлять прочитанный текст с собственными знаниями и опытом для решения жизненных задач; умение оценивать достоверность информации надежный прогностический маркер продуктивности чтения [255; 261]. Определение читательской грамотности в PIRLS основано на исследовании IEA 1991 года [249]. В цикле 2006 года в методологию исследования PIRLS были внесены изменения:

типы текстов, лежащих в основе оценивания, определялись как художественные и информационные [260]. Процессы чтения, которые исследуются в PIRLS, остаются неизменными. В цикле 2016 года впервые проводится исследование навыков цифрового чтения школьников [257; 262].

Сопоставим понимание читательской грамотности в исследованиях PIRLS и PISA, дополнив сравнение, представленное Е. С. Романичевой [232, с. 343]. Наши дополнения (выделены полужирным шрифтом) связаны с произошедшими за десять лет изменениями содержания понятия (таблица 1).

Таблица 1. Сущностные трактовки «читательской грамотности» в исследованиях PIRLS и PISA

PIRLS	**PISA**
способность **воспринимать**, понимать и использовать письменные тексты	
строить свои смыслы на основе разнообразных текстов	размышлять о них **и взаимодействовать с текстами**
	оценивать
для того чтобы	
учиться	расширять свои знания и возможности
участвовать в читательских сообществах в школе и обыденной жизни	участвовать в социальной жизни
приобретать читательский литературный опыт (получать удовольствие)	достигать собственных целей
изучать и использовать информацию	
основные процессы понимания текста	
нахождение информации в явном виде	**нахождение и получение информации**
объяснение и синтез смыслов текста	**объяснение и синтез смыслов текста**
высказывание общих выводов	**изучение текста и оценочное суждение**
оценочное суждение о содержании и текстовых элементах	

Е. С. Романичева обращает внимание на ориентацию на достижение целей, а не получение удовольствия от чтения при переходе учащихся из начальной в основную школу. Такой подход, считает автор, ставит под угрозу сам процесс самостоятельного чтения школьников в дальнейшем. Мы не согласимся с автором, так как считаем, что ориентация на достижение цели является важной для развития читательской культуры современных школьников. При самостоятельном чтении уже в начальной школе постановка целей перед чтением способствует становлению осознанной позиции читателя при работе с текстами.

Несмотря на прозрачность формулировок понятия «читательская грамотность» в международных исследованиях, российские ученые Л. А. Рябинина, Т. Ю. Чабан отмечают, что многие педагоги неверно воспринимают и используют понятие [182]. Это подтверждается нашими собственными выводами: большинство учителей начальной школы недостаточно владеют способами формирования читательской грамотности, испытывают затруднения при отборе текстов как основы для разработки заданий, не знают критериев оценивания читательской грамотности [6].

В период с 2001 по 2021 гг. в научных кругах нет единого определения читательской грамотности. Проведенный контент-анализ сущности понятия «читательская грамотность» в работах разных исследователей представлен в Приложении А. Обратим внимание на общие составляющие: *понимать* и *использовать*. Н. Ф. Виноградова выделяет *способность преобразовывать текстовую информацию* для решения учебной задачи и действовать на ее основе в жизненных ситуациях, это подчёркивает функциональный характер концепта [55]. И. Д. Фрумин выделяет разный формат текстов, включая цифровую среду, что находит реализацию в последних исследованиях PIRLS и PISA [224]. Г. А. Цукерман выделяет метакогнитивные компетенции, позволяющие школьнику самостоятельно строить и корректировать читательскую деятельность, что раскрывает компетентностный подход [228]. Л. А. Рябинина и Т. Ю. Чабан рассматривают читательскую грамотность как метапредметные умения, подчеркивая этим интегративный характер концепта [181]. В определении

Ю. П. Мелентьевой нашли отражение ключевые аспекты определения читательской грамотности, сформулированного в международном исследовании PISA: «понимать», «применять», «рефлексировать» для полноценного участия в жизни общества [233]. О том, что в основе читательской грамотности лежит смысловое чтение, пишут Н. Ф Виноградова, Л. А. Рябинина, Т. Ю. Чабан. Это же находит подтверждение в проведенном нами исследовании предпосылок появления понятия, начиная с XIX века. Высказывание своего отношения тексту (оценивание) позволяет использовать его в дальнейшем при решении задач в учебных и жизненных ситуациях [46].

В данный период идет не только активный поиск определения понятия, но и проводятся исследования факторов влияния на уровень читательской грамотности. Сопоставив результаты собственного исследования читательской грамотности, проведенного в 2008 году в десяти школах Москвы и Московской области, Тульской и Рязанской областях и PIRLS-2006, О. Л. Обухова, М. А. Пинская и Т. В. Тимкова пришли к выводу, что можно влиять на уровень читательской грамотности обучающихся при условии построения целостного образовательного процесса [161]. Группа исследователей под руководством И. Д. Фрумина отмечают, что при разработке учебных стратегий развития читательской грамотности школьников важное место занимают мотивация и активность обучающихся, самостоятельное чтение и работа с текстом дома или в библиотеках, помощь и поддержка обучающихся со стороны учителя, использование разных форм работы, в том числе обсуждение прочитанного (в парах, в группах), использование инструментов формирующего оценивания [144].

Многие исследователи качества образования (В. А. Болотов, И. А. Вальдман, Г. С. Ковалёва, М. А. Пинская) указывают на то, что учителя редко используют информацию сравнительных исследований для корректировки своей работы, дифференциации учебных задач и определения индивидуальных потребностей обучающихся [39]. Г. А. Цукерман, Г. С. Ковалева, М. И. Кузнецова считают, что уровень читательской грамотности влияет на экономический рост страны [271]. Высокий уровень обучающегося в исследовании PISA гарантирует благосостояние

человека в будущем и является предпосылкой для дальнейшего получения образования. На основе диагностического инструмента «Толкай-Тяни» ученые выявили, что для четвероклассников трудности вызывает работа с информационными текстами, школьники дают неточные ответы, испытывают трудности в умозаключениях на основе информации текста, в формулировании авторской или собственной позиции по тексту [227]. Исследователи под руководством К. А. Адамович соотносят большой разрыв между результатами PISA, TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) и PIRLS с несоответствием требований к содержанию российского образования и исследования PISA [155].

Согласно исследованиям С. В. Ивановой, И. А. Калугина, М. И. Кузнецовой, И. Д. Фрумина [101; 106; 121; 155], от уровня развития читательской грамотности обучающихся начальной школы зависит готовность к переходу на ступень основного общего образования. Следовательно, необходимо соблюдать преемственность в использовании учебных стратегий для формирования читательской грамотности.

На основе анализа результатов международных исследований PIRLS и PISA И. А. Калугин рекомендует учителям основной школы применять метод решения ситуационных заданий, направленный на решение реальных учебных проблем близких к жизненным ситуациям, и учить школьников работе с информацией [106]. По мнению М. И. Кузнецовой, с 2011 по 2016 год накоплен положительный опыт развития читательской грамотности младших школьников [121]. На высокие показатели четвероклассников влияют следующие факторы: 1) внесение в ФГОС НОО (2009) метапредметного результата: работа с информацией и предметного результата: формирование смыслового чтения; 2) сохранение в обществе ценности чтения; прочный фундамент, заложенный родителями до поступления детей в школу; 3) сочетание методики обучения чтению и включение в учебники нового формата текстов; 4) организация дифференцированной работы с обучающимися, испытывающими трудности при работе с текстами. В то же время М. И. Кузнецова считает, что необходимо больше внимания уделять дальнейшему развитию сильных читателей, подготовке и помощи первоклассникам, испытывающим

трудности в чтении, развитию читательской грамотности мальчиков, так как их результаты в исследованиях ниже, чем у девочек. Таким образом, ученый обращает внимание на важность развития читательских умений каждого ученика начальной школы.

В 2018 году стартовал проект Минпросвещения России «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся» [27]. В ходе реализации проекта с 2019 по 2020 год ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения имени В. С. Леднева» создал систему мониторинга функциональной грамотности, разработал учебно-методические материалы по формированию и оценке функциональной грамотности (в том числе по такому ее компоненту, как читательская грамотность) обучающихся основной школы, создал цифровую платформу для мониторинга, разработал рекомендации по внедрению проекта. В это время была проведена апробация учебно-методических материалов и введение мониторинга, который рассчитан до 2024 года, в субъектах Российской Федерации. Следует обратить внимание на выводы некоторых регионов, важные для нашего исследования. *Московская область:* уровень читательской грамотности *зависит от читательской зрелости обучающихся и владением техникой текстовой интерпретации*; успешность школьников обусловлена *гибким конструированием уроков, персонализированным решением трудностей* [173]. *Санкт-Петербург:* сильные учащиеся подчеркивают доступность к *открытому диалогу и сотрудничеству;* среди школьников сильной группы *ценится сотрудничество* [1]. Следовательно, исследователи делают акцент на необходимости учета характерных особенностей школьников, организации сотрудничества в образовательном процессе и использованием школьниками разных читательских стратегий.

В Республике Башкортостан в 2021 году проведено исследование читательской грамотности с целью: познакомить педагогов с форматом заданий и разработать методические рекомендации по итогам исследования обучающихся 5–7 классов [18]. Участникам разных групп «город», «село», «лицеи и гимназии», «малокомплектные школы» (педагогам и методическим службам) были даны

конкретные рекомендации по формированию разных групп читательских умений с учетом специфики школ и населенных пунктов и преодолению трудностей школьников. Обратим внимание, что трудности, которые возникли у пятиклассников в установлении связей между блоками информации, выделении информации графическими способами, оценивании вида работы, характерны и для выпускников начальной школы.

Важно отметить, что исследования в рамках проекта «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся», а также большинство самостоятельно проводимых исследований в регионах, направлено на мониторинг читательской грамотности обучающихся основной школы. Согласимся с некоторыми учеными, которые считают, что несмотря на успехи, которые продемонстрировали российские школьники в PIRLS, нельзя останавливаться, нужно искать новые подходы к развитию читательской грамотности младших школьников в связи с новыми запросами государства и общества [121; 227].

Исследователи в *Краснодарском крае* для решения проблем формирования читательских умений у младших школьников считают важным выстроить систему работы, которая целенаправленно будет осуществляться учителями в рамках урочной и внеурочной деятельности и способствовать развитию основных умений при работе школьников с текстом (извлекать информацию и строить на ее основании простейшие суждения, умения составлять собственные высказывания о прочитанном, в том числе оценивать информацию текста в контексте собственных знаний читателя) [41]. Как мы видим, обучающиеся в начальной школе испытывают трудности при работе с текстом, и педагогическое сообщество стремится найти пути повышения качества чтения и понимания текстов.

Исследование читательских умений учащихся начальной и основной школы в *Красноярском крае* позволило выявить дефицитные зоны читательских умений школьников: осознанно выбирать, преобразовывать, обобщать информацию, находить в тексте синонимы и синонимичные ряды. Отличие данного исследования от международных исследований состоит в адресном информировании всех участников мониторинга об основных направлениях работы с результатами для

повышения читательской грамотности школьников и формирование культуры работы с результатами оценки [181]. По словам ученых, это было самой трудной задачей, так как многие педагоги испытывали сложности в понимании концепта читательская грамотность. Данное утверждение подтвердило и наше собственное исследование, проведенное на базе нескольких школ города Москвы: только 69 % опрошенных учителей, правильно описывают содержание понятия «читательская грамотность» [6].

С. В. Иванова, И. М. Елкина, И. С. Найденова, опираясь на исследования разных стран в области образования, а также исследования российских ученых, приходят к выводу, что вопрос качества образования в постиндустриальном обществе остается актуальным и включает: качество организации, процесса и результата обучения [101]. Поэтому необходимо создавать для обучающихся ситуацию успеха, изменять роли учителя и ученика на такие, которые обеспечивают личностное отношение и развитие. Исследователи придерживаются мнения, что именно характер заданий международных исследований направляет педагогов к обращению к новым методам преподавания. Как мы видим, с начала XXI века читательская грамотность становится залогом стабильности в постиндустриальном обществе.

Для нашего исследования важно раскрыть актуальность развития читательской грамотности школьников на уровне государственных документов. В Указе президента Российской Федерации В. В. Путина «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» ставится задача глобальной конкурентоспособности нашей страны [176]. Для этого нужны подготовленные функционально грамотные кадры, поэтому реализация потенциала каждого гражданина страны является важной задачей государства.

Обобщим особенности выделенного нами *II периода*:

– происходит расширение содержания понятия «читательская грамотность», однако в научных кругах не существует одинакового понимания концепта;

– ключевым аспектом понятия становится оценка и использование извлеченной из текста информации с целью решения учебных и жизненных задач для успешного участия в жизни общества;

– в ФГОС НОО (2009) включен метапредметный результат «работа с информацией» и предметный результат «формирование осознанного чтения»;

– по результатам международных и российских исследований обучающиеся начальной школы демонстрируют ряд затруднений при работе с текстами: выявление информации, представленной в явном виде, анализ нескольких источников информации, интерпретация данных, формулирование собственных выводов, использование информации текста для решения определенной практико-ориентированной задачи или действия на основе полученной текстовой информации;

– на уровень читательской грамотности обучающихся влияют преподавательские умения и используемые на практике учебные стратегии;

– необходимы новые подходы к формированию читательской грамотности младших школьников как специальной задаче педагогической деятельности.

III период (2021 – по настоящее время) – период закрепления понятия «читательская грамотность» как интегративного компонента функциональной грамотности, связанный с внесением во ФГОС НОО (2021) и ФГОС ООО (2021) требований создания условий для развития функциональной грамотности обучающихся, в том числе читательской. Проследим, какие требования к читательской грамотности закреплены в нормативных документах. Анализ групп читательских умений найти и извлечь, интегрировать и интерпретировать, осмыслить и оценить во ФГОС ООО (2010 и 2021 г.) и универсальных кодификаторах для 9-х классов по всем учебным предметам, проведенный М. А. Лытаевой, Е. А. Пестриковой, О. М. Маршаковой, показал наличие всех групп умений [132]. Выполненный анализ учебных предметов начального общего образования позволил зафиксировать сформированность соответствующих

умений: найти информацию, интерпретировать и обобщать, формулировать выводы, анализировать и оценивать (таблицы 2, 3).

Таблица 2. Читательские умения в ФГОС НОО 2021 г.

	Найти и извлечь	**Интегрировать и интерпретировать**	**Формулировать простые выводы**	**Оценивать содержание и язык**
Метапредметные результаты				
НОО	+	+	+	+ распознавать достоверную и недостоверную информацию самостоятельно или на основании предложенного педагогическим работником способа ее проверки
Предметные результаты				
Русский язык	+	+	+	+
Литературное чтение	+	+	+	+
Математика	+	+	+	+ умение различать истинные и ложные утверждения в учебных и практических ситуациях

Окружающий мир	+	+	+	-

Таблица 3. Читательские умения в универсальных кодификаторах по учебным предметам НОО

	Найти и извлечь	**Интегрировать и интерпретировать**	**Формулировать простые выводы**	**Оценивать содержание и язык**
Русский язык	+	+	+	+
Литературное чтение	+	+	+	+
Математика	+	+	+	+ распознавать верные (истинные) и неверные (ложные) утверждения
Окружающий мир	+	+	+	+

В ходе анализа нормативных документов нами было установлено, что в федеральных стандартах учтены те проблемы, которые были выявлены в области читательской грамотности в международных исследованиях.

Поскольку читательская грамотность является как предметным (зафиксированным в предметных результатах по учебному предмету «Литературное чтение»), так и интегративным компонентом функциональной грамотности, важно работу с текстами строить на разных учебных предметах в начальной школе. Как указывает М. И. Кузнецова необходимо:

– использовать в образовательном процессе разнообразные тексты (сплошные, несплошные, множественные (составные);

– развивать стратегии чтения текстов разных видов;

– учитывать трудности учащихся, выявленные по результатам международных и российских исследований [119].

Для нашего исследования важно раскрыть каждую задачу отдельно.

При обучении необходимо предлагать обучающимся разнообразные тексты. В международных исследованиях принято использовать тексты разной организации: сплошные (continuous) и несплошные (non-continuous). К сплошным относятся тексты из законченных предложений, оформленных абзацами (литературные, информационно-объяснительные тексты). К несплошным относятся тексты из незаконченных предложений, представленные в графической форме (таблицы, карты, схемы и др.). Множественные или составные тексты (multiple, composite) включают несколько текстов, которые являются законченными и были созданы независимо от другого [228]. Для формирования читательской грамотности младших школьников обязательно *использование учителем в учебном процессе информационно-содержательных, инструктивных и справочных текстов* (рисунок 1) [48].

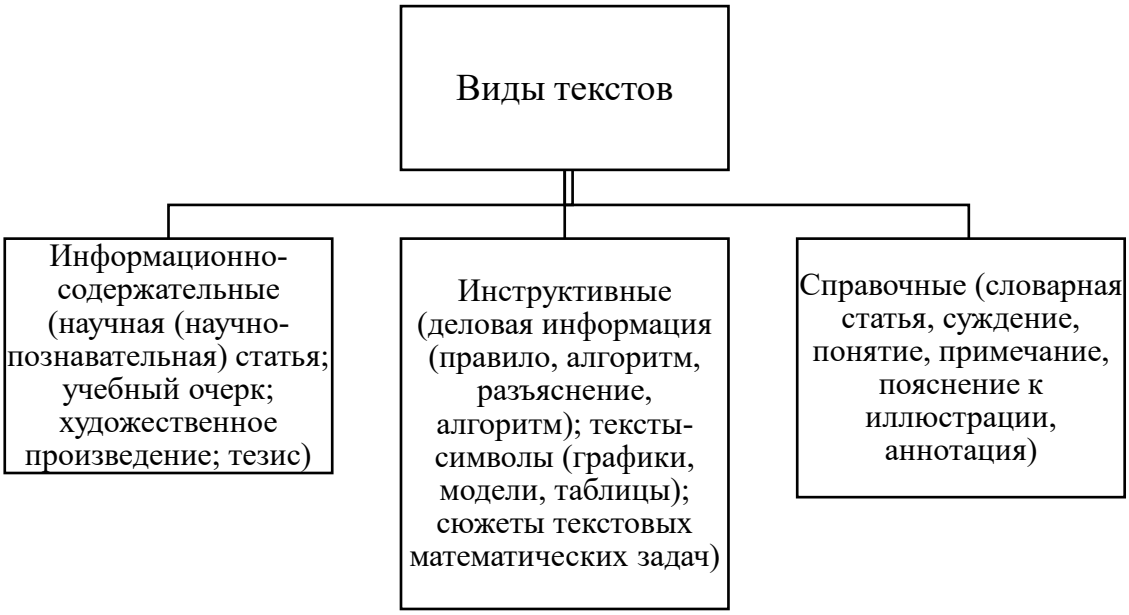


Рисунок 1. Виды учебных текстов (Н. Ф. Виноградова)

Е. Е. Никитина отмечает, что разрешение затруднений при работе с текстом реализуется через интеграцию учебных и творческих заданий [146].

Применение стратегий чтения разных текстов позволяет дифференцировать образовательный процесс. Н. Н. Сметанникова описывает стратегии предтекстовой деятельности, текстовой деятельности, послетекстовой деятельности, стратегии работы с информационными текстами и другие [202]. Под стратегией автор понимает закономерности в принятии решений, наличие одинакового способа работы с материалом. Стратегии формируются при работе с текстами определенного типа, а затем происходит перенос действий при чтении текстов этого типа. В каждой стратегии автор данного подхода предлагает оптимальные виды работы с текстами, обосновывая назначение каждого этапа работы с информацией текста. Г. В. Пранцова, Е. С. Романичева продолжают описание стратегий чтения [168]. Авторы анализируют работу с научными и учебными текстами. В учебной деятельности исследователи выделяют основные виды чтения: изучающее (глубокое, всестороннее понимание текста) и усваивающее. Исследователи С. К. Фоломкина, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез считают, что в образовательном процессе должны актуализироваться все виды чтения [63; 219]. Анализ литературы позволил сформировать собственную позицию: при работе с текстами необходимо *использовать все виды чтения*: просмотровое (получение самого общего представления о тексте), поисковое (поиск конкретной информации), изучающее (полное и точное понимание текста), ознакомительное (извлечение основной, общей информации). Данные виды чтения закреплены в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования [216, с. 32] и в Федеральной рабочей программе по учебному предмету «Литературное чтение» [169, с. 28, 30–31] (таблица 4).

Таблица 4. Требования к видам чтения в Федеральной рабочей программе по учебному предмету «Литературное чтение»

	1 класс	**2 класс**	**3 класс**	**4 класс**
Виды чтения	-	*обращаться* к разным видам чтения (изучающее,	*использовать* разные виды чтения (изучающее,	*использовать* разные виды чтения

		ознакомительное, поисковое выборочное, просмотровое выборочное)	ознакомительное, поисковое выборочное, просмотровое выборочное)	(изучающее, ознакомительное, поисковое выборочное, просмотровое выборочное)

Как мы видим, предусмотрено постепенное введение видов чтения. Мы рассматриваем актуальные стратегии и виды чтения как дидактическое условие формирования читательской грамотности [13]. Выбор вида чтения зависит от цели чтения, а далее учащийся выполняет определенные читательские действия. Согласны с авторами современных стратегий чтения, которые считают, что овладение некоторыми стратегиями читательской деятельности и использование разных видов чтения способствуют глубине, полноте и точности понимания текста, совершенствованию читательских умений школьников [135; 139; 187; 188].

Исследователи отмечают, что в современном мире существенно изменяется читательская среда и способы взаимодействия читателя с текстом: активно используется цифровой формат чтения, спектр текстов разнообразен (сплошные, несплошные, составные), увеличивается объем информационных текстов [29; 60; 120; 213]. В условиях цифровизации меняется отношение подрастающего поколения к бумажным носителям информации и чтению. Вследствие массового использования мобильных устройств и компьютеров для поиска и работы с информацией, происходит снижение интереса к книге, школьники отдают предпочтение коротким и несложным форматам текстов [201; 203]. Это приводит к упрощенному анализу текстов, чтение превращается в поверхностное сканирование без глубокого погружения в смысл, что не позволяет использовать прочитанное при решении поставленных задач. В результате несформированности культуры восприятия текста у школьников снижается способность применять чтение для собственного развития, более глубокого ознакомления с культурой родной страны. Н. Ф. Виноградова, описывая трудности младших школьников при работе с текстами, приводит их причины: работа только с текстами

художественных произведений, работа с текстом часто не является личностно значимой для школьников [50]. По мнению М. И. Кузнецовой, в начальной школе «необходима сбалансированная работа над анализом текста и над умением устно и письменно формулировать свое понимание текста» [120, с. 72]. Согласно исследованию использования учителями различных дидактических решений, проведенного Л. В. Уховой и Н. В. Аниськиной, важно выбирать тексты, связанные с жизненным опытом обучающихся [213]. Это нашло отражение в нашем исследовании как решение строить работу с текстами разных стилей, жанров, назначения на основе осознанности, развивая читательскую грамотность как универсальную способность обучающихся применять умение читать для развития читательской культуры, готовности работать с текстовой информацией – исследовать, анализировать, размышлять, использовать ее для решения учебных и жизненных задач [15].

Исследователи читательской грамотности ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования» Свердловской области считают, что должен быть комплексный подход, представляющий собой систему, нацеленную на достижение метапредметных и личностных образовательных результатов; она предполагает интеграцию педагогических технологий, обеспечивающих освоение школьниками способов восприятия текстовой информации, и реализует принцип преемственности при работе с текстами [57]. Исследователи «Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования» отмечают: методические приёмы и способы организации учебной деятельности, применяемые педагогом в ходе урока, выступают значимым фактором формирования читательской грамотности обучающихся [57, с. 151]. Исследователи функциональной грамотности города Санкт-Петербург считают, что при оценивании читательской грамотности важны способы действий с текстами в различных контекстах [1]. В данный период продолжается углубленный анализ итогов проекта Минпросвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности». Исследователи делают вывод, что от контекста зависят результаты обучения и развития школьников [45]. Важно

обратить внимание на одну из задач, поставленную О. Ю. Васильевой, В. С. Басюком, Г. С. Ковалевой на перспективу развития, – включение в работу учителей начальных классов. Мы также считаем важным начинать работу по формированию читательской грамотности уже в начальной школе.

Подчеркнем, что в данный период успешное функционирование индивида в окружающем мире связывается с тенденцией «образование через всю жизнь». На основании проведенного анализа выделим характерные особенности *III периода*:

– в ФГОС НОО, ФГОС ООО внесены требования к созданию условий для развития функциональной грамотности обучающихся;

– в Российской Федерации активно применяется национальная методология формирования и оценки функциональной грамотности обучающихся основной школы, в том числе читательской грамотности;

– отмечается важность создания условий развития правильной читательской деятельности и читательской грамотности младших школьников;

– читательская грамотность позиционируется как универсальная способность применять умение читать для развития читательской культуры, готовности работать с текстовой информацией.

На основании проведенного анализа определим читательскую грамотность младшего школьника как способность актуализировать собственные читательские действия в зависимости от цели чтения, использовать полученную из текста информацию при решении широкого круга задач в учебных и жизненных ситуациях и определять степень достижения поставленной цели. Целевая направленность чтения обусловливает познавательный интерес читателя к тексту и определяет уровень его понимания, выражающийся в интеграции смыслового содержания текста в систему личных знаний и оценок [46]. Таким образом, читательская грамотность способствует становлению младших школьников как читателей в условиях быстрого обновления текстовой информации в информационном обществе.

Изменения социальных запросов и современной информационной среды ставят новые задачи перед научно-педагогическим сообществом. Одна из них

поиск продуктивных средств формирования читательской грамотности младших школьников.

1.2. Перспективность поисково-исследовательской деятельности в формировании читательской грамотности

Для понимания содержания и сущности поисково-исследовательской деятельности в становлении и развитии младших школьников проанализируем несколько понятий: деятельность – учебная деятельность – исследовательская деятельность – поисково-исследовательская деятельность.

Основы теории деятельности были заложены С. Л. Рубинштейном с опорой на идеи Л. С. Выготского и получили дальнейшее развитие в работах А. Н. Леонтьева, В. В. Давыдова, П. Я Гальперина, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконина [58; 62; 76; 124; 128; 177; 178; 246]. Этими учёными деятельность рассматривалась как активный целостный процесс, при котором происходит формирование психики человека. Л. С. Выготский указывает на важность личной деятельности обучающегося [58]. Принцип «единства сознания и деятельности», сформулированный С. Л. Рубинштейном [178], и уточненный А. Н. Леонтьевым, показавшим «неразрывную» связь сознания и деятельности, значим для образовательного процесса [128]. П. Я. Гальперин, опираясь на работы Л. С. Выготского, указывал, что переход внешней (материальной) деятельности во внутренний план (умственное действие) возможен при определенных условиях: наличие мотивации, правильное выполнение действий, приобретение определенных свойств в процессе действий, воспроизведение действий в умственном плане [62]. Данный подход полностью раскрывает способ учебной деятельности. Н. Н. Нечаев, рассматривая полемику между А. Н. Леонтьевым и П. Я. Гальпериным в понимании теории деятельности, отмечает, что подход П. Я. Гальперина – это конкретное понимание сущности деятельностного подхода [145]. А. Н. Леонтьев отмечал субъектность деятельности, происхождение от каждого человека, изнутри его. В отличие от него Г. П. Щедровицкий указывал на

объективный статус деятельности, независимый от человека, так как для осуществления деятельности человеку нужен системный анализ в рамках деятельности [243].

Многие ученые говорят о системности деятельности. А. Н. Леонтьев отмечал, что деятельность как система имеет сложное строение с внутренними переходами и динамикой развития [128]. Н. Ф. Талызина раскрывала деятельностный подход (знания не существуют вне действий) к процессу учения как целостной системе через: мотивационно-целевой компонент; общие и специфические действия учения; умение учиться как совокупность действий по усвоению знаний [208]. Н. Ф. Талызина показывала, что содержание учебной деятельности может быть раскрыто через сотрудничество участников этой деятельности и само учение как деятельность по усвоению социального опыта. Д. Б. Эльконин отмечал, что в процессе любой деятельности происходит развитие человека, поэтому важно организовать интенсивную деятельность, так как только в собственной деятельности формируются качества личности, происходит формирование способов познания [246]. Для нашего исследования важно понимание того, что деятельность является формой активного отношения личности к окружающей действительности, в процессе которой происходит развитие этой личности.

Не каждый процесс познания можно назвать учебной деятельностью. В. В. Давыдов к отличительным признакам учебной деятельности относил: теоретические знания, которые развивают у обучающихся мышление, теоретическое сознание, «творчески личностный уровень осуществления практических видов деятельности» [73, с. 147]. При этом школьники не сами создают понятия, ценности и образы, а присваивают их в процессе учебной деятельности. В «Концепции учебной деятельности школьников» В. В. Давыдов описал компоненты учебной деятельности обучающегося: понимание учебных задач; осуществление учебных действий; выполнение действий контроля и оценки. [76]. Как мы видим, учебная деятельность имеет те же компоненты, что и любая

научная или интеллектуальная деятельность: мотив – замысел – реализация – контроль – оценка.

Деятельностное наполнение содержания концепта учебная деятельность подчеркивали В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, С. Л. Рубинштейн и другие ученые [74; 178; 246]. Д. Б. Эльконин отмечал, что учебная задача ориентирована на внутреннюю трансформацию личности, а не на корректировку физических параметров окружающей среды [245]. Таким образом, важным продуктом учебной деятельности являются самоизменение и развитие субъекта.

Рассматривая умение учиться у младших школьников через средства учебной деятельности, В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков и Г. А. Цукерман обращают внимание на «белое пятно»: трудности концептуализации внутренней динамики ребенка в образовательном процессе [75]. В этом плане необходимо учитывать сферы существования рефлексии: мышление, деятельность; коммуникация, кооперация; самосознание. Для нашего исследования важно понимание того, как выстроить переход обучающегося от неумелости к умению по овладению обобщенными способами учебных действий при работе с текстами в процессе учебной поисково-исследовательской деятельности. Как отмечает И. А. Зимняя, от выбора способа учебной деятельности (репродуктивных, проблемно-творческих или исследовательско-познавательных действий) зависит путь получения знаний [100]. Н. Ф. Талызина, описывая деятельность учения, подчеркивала, что процесс усвоения новых действий не будет успешным, если не обеспечено умение учиться этому действию [209]. Качество знаний школьников зависит от особенностей познавательной деятельности, в которую оно включено, и от широты включения этих знаний в различные виды деятельности [209, с. 16]. Овладение учебной деятельностью на практике является сложным и длительным процессом, который реализуется при взаимодействии учителя и обучающихся. Исследователь Л. Е. Журова важными качествами учеников, формируемыми в этом процессе, называла активность и самостоятельность [93]. По словам Г. А. Цукерман, учебная деятельность способствует рефлексивному развитию тех обучающихся, которые являются ее субъектами, умеют задавать вопросы, искать недостающую

информацию, доказательства, готовы обсуждать и участвовать в дискуссиях [229]. К тому же важным, как считает Г. А. Цукерман, является совместное учебное действие школьников. Действие в группе при решении учебных задач способствует учебно-познавательной мотивации, социализации, успешности обучающихся [230]. В нашей работе данный постулат актуален для организации поисково-исследовательской деятельности.

На основании вышесказанного сделаем вывод: учебная деятельность – это активная деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и решению учебных задач, направленная на саморазвитие, самоконтроль и самооценку.

Н. Ф. Виноградова описывает современное положение дидактики: создание определенного интеллектуального препятствия, противоречия между знаемым и искомым в процессе обучения, основанном на высказывании Л. С. Выготского о том, что пассивность ученика – это грех, и главное в обучении развитие умения мыслить [47]. Вопросы поисковой активности школьников в учебной деятельности в настоящее время актуальны в научном и педагогическом сообществе [50; 52; 104; 171; 184; 206]. Исследователи подчеркивают важность включения в школьное обучение таких способов деятельности, которые формируют у обучающихся исследовательское поведение.

Теоретические подходы к понятию исследовательская деятельность разработаны А. И. Савенковым, А. В. Леонтовичем, А. С. Обуховым и другими российскими учеными [125; 126; 127; 147; 184]. А. В Леонтович разграничивает концепты проектная и исследовательская деятельность по способам организации и мыслительным навыкам обучающихся [127]. Исследовательская деятельность характеризуется через «решение творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением» [125, с. 13]. А. И. Савенков понятие «исследование» рассматривает как творчество и как деятельность [184]. Ученый описывает три составляющих исследовательской деятельности: работа с информацией; обработка полученных данных и презентация результатов. А. И. Савенков считает, что в структуре исследовательской деятельности: выявление проблем – выдвижение

гипотез – планирование исследования – проведение исследования – интерпретация данных – опровержение или подтверждение гипотезы (гипотез) важно выделить еще один компонент –применение полученных знаний [183]. Данный компонент автор относит именно к исследовательской деятельности школьников, так как для исследований ученого этого не требуется. Как мы видим, А. И. Савенков и А. В Леонтович видят ключевые смыслы понятия «исследовательская деятельность» в поиске неизвестного, новых знаний.

А. И. Савенков и Л. Е. Осипенко отмечают, что поиск можно проводить как эмпирическим путем (через наблюдение и эксперименты), так и путем анализа текстовых источников [185]. А. И. Савенков считает, что для успешной исследовательской деятельности у субъекта нужно сформировать частные способности, такие как способность работать с информацией, способность обработки полученных данных, способность презентации результатов исследования. А. С. Обухов подчеркивает, что существующий репродуктивный принцип усвоения знаний нивелирует способность школьников к исследовательской позиции в получении знаний [147; 148]. Поэтому исследовательскую деятельность А. С. Обухов рассматривает как эффективный способ формирования мировоззрения школьников. А. В. Леонтович указывает, что только субъектность в учебной деятельности определяет способность обучающихся осознанно управлять своей деятельностью [126].

Исследователи И. Б. Грезина, А. С. Карпеченко, Т. С. Черкасова рассматривают понятие *деятельность* в совокупности с понятием *исследовательская*, что «отражает направленность этой деятельности на «изучение объекта или явления с определенной целью, но с изначально неизвестным результатом» [72, с. 13]. А. Н. Поддъяков отмечает, что создание условий неопределенности и новизны при проведении исследований способствуют свободе выбора и развитию личности [166]. На основе анализа работ современных зарубежных ученых сделан вывод о важности начального этапа обучения для формирования основ исследовательской и познавательной деятельности [258; 267].

В диссертационных работах исследовательская деятельность обучающихся изучалась в разных аспектах. В диссертационных исследованиях изучены педагогические условия (Т. Г. Белова, Е. Б. Биянова; И. Г. Бледных; Н. Ю. Румянцева, Н. А. Семенова,) [30; 34; 36; 180; 194]; принципы организации (О. Г. Проказова) [170]; модель учебно-исследовательской деятельности (А. Ю. Чуфенёва) [235]; технология формирования нравственной сферы (Н. А. Козловская) [113]; формирование общеучебных умений (как деятельностного компонента метапредметных результатов) в процессе исследовательской деятельности учащихся основной школы (С. Р. Гилядов) [66] и метапредметных умений младших школьников, умений работать с информацией (В. В. Гормакова) [70]; становление учебно-исследовательской деятельности в основной и средней школе (Н. В. Беляков, А. М. Жанбурбаева, Т. В. Филиппова, К. А. Халатян) [32; 90; 218; 225]; предложена модель обучения поисково-исследовательской деятельности как средства развития творческой самостоятельности студентов (И. Б. Карнаухова) [107], изучены организация учебно-исследовательской деятельности в институте, лицее, училище (О. А. Валеева, Е. Г. Костенко, Н. Б. Напольских, Н. Г. Князева) [44; 109; 114; 142]. Ученые отмечают, что в учебном исследовании используются методология и этапы научного исследования. В отличие от научных исследований, в учебных исследованиях обучающиеся открывают субъективно «новые» знания, исследовательские действия школьники осуществляют с разной степенью самостоятельности. Обращает на себя внимание вариативность дефиниций: исследовательская деятельность, поисково-исследовательская деятельность, учебно-исследовательская деятельность.

Среди средств организации исследовательской деятельности исследователи выделяют работу с текстовыми источниками информации, среди задач: формирование исследовательских, коммуникативных навыков и навыков научного познания. Таким образом, для нашего исследования принципиально важно положение о том, что исследовательская деятельность является эффективным способом получения знаний на основе поиска неизвестного, в том числе из текстов.

Дополнение концепта исследовательская деятельность определением *учебная* определяет направленность исследования в специально организованных педагогом условиях на решение образовательных, развивающих и воспитательных задач. Исследователи О. А. Валеева, И. Б. Грезина, Н. И. Запрудский, А. С. Карпеченко, Т. С. Некрасова называют учебно-исследовательской деятельностью деятельность обучающихся по поиску и получению субъективно «нового» знания [44; 72; 97]. В. И. Андреев как учебно-исследовательскую деятельность рассматривает самостоятельную деятельность школьников с целью решения познавательных задач, освоения новых знаний и приемов исследования [20]. Результатом такой деятельности ученый называет исследовательский подход к собственной познавательной деятельности. Н. И. Запрудский отмечает отличительные признаки учебно-исследовательской деятельности: субъективность знаний и полученных результатов, использование эмпирических и теоретических методов познания, наличие этапов научного исследования [97]. В. А. Далингер раскрывает образовательный потенциал учебно-исследовательской деятельности через: становление автономии личности (переход от объектной позиции к субъектной); освоение практик, выходящих за рамки классического академического дискурса – открытие, углубление, систематизация, формирование навыков самоуправления и инициативности, овладение обучающимися методами познавательной активности [77]. На основе анализа использования концепта учебно-исследовательская деятельность в научных кругах мы выделили сущностные характеристики понятия: организованная педагогом деятельность, получение «нового» знания, научные методы познания.

В ходе анализа литературы было выявлено, что концепт поисково-исследовательская деятельность сложился как вид исследовательской деятельности. Н. А. Александрова пришла к выводу о многовариантности подходов к рассмотрению понятия «исследовательская деятельность» [5]. Автор указывает, что в различных публикациях приводится большое количество видов этой деятельности, но зачастую не раскрывается их суть и содержание. В. В. Давыдов называл поисково-исследовательскую деятельность

«квазиисследовательским» типом учебной активности, отвечающей цели и содержанию развивающего обучения [74]. Этапы поисково-исследовательской деятельности описаны А. И. Савенковым (рисунок 2).



Рисунок 2. Этапы поисково-исследовательской деятельности по А. И. Савенкову

И. Б. Карнаухова выделяет: прикладной характер знания; усвоение определенных знаний, умений и навыков; действие в реальном плане; развитие коммуникативных умений и навыков в процессе поисково-исследовательской деятельности [107]. Ключевые слова и фразы, представленного И. Б. Карнауховой определения: объективность, точность, доказательность, воспроизводимость; методы научного познания; приемы самостоятельного поиска, изучения (исследования) и анализа нового материала. Н. Ф. Виноградова считает значимым при организации поисково-исследовательской деятельности в начальной школе постановку проблемы как предъявление учащимся интеллектуального препятствия [51]. Сущностными характеристиками поисково-исследовательской деятельности Н. Ф. Виноградова называет противоречие между знаемым и искомым; поиск, анализ, получение дополнительной информации [49, с. 50]. В дидактическое сопровождение поисково-исследовательской деятельности Н. Ф. Виноградова и О. А. Рыдзе включают организацию групповой и парной работы; систему заданий

для развития логического мышления и речи-рассуждения; способы и приемы развития контроля и самоконтроля, оценки и самооценки [51, с. 25]. Принципиальным для нашего исследования является утверждение о том, что организация поисково-исследовательской деятельности в форме групповой работы способствует развитию интеллектуальных умений, умений строить рассуждения, использованию приемов самоконтроля, способствует развитию учебной самостоятельности учащихся.

Исследователь Н. А. Козловская обозначает ключевые смыслы концепта через целевую заданность, деятельностную субъектность и предметную конкретизацию специализированного творческого акта [113]. Единицами поисково-исследовательской деятельности автор называет задачи, содействующие развитию интеллектуальных способностей субъекта. Ученый перечисляет условия формирования исследовательских умений младших школьников, среди которых мы выделили целенаправленность и систематичность работы, создание творческой среды, обеспечение психологического комфорта и мотивированности учащихся. Считаем, что именно целенаправленность и систематичность являются одним из организационно-методических условий для продуктивности формируемых в процессе поисково-исследовательской деятельности читательских умений младших школьников.

Опираясь на проведенный контент-анализа понятий (приложение А), отметим, что в формулировках исследовательской, учебно-исследовательской и поисково-исследовательской деятельности нет явных противоречий, есть авторские уточнения и дополнения понятий, ключевым аспектом которых является открытие «нового» знания, поиск неизвестного. Таким образом, поиск становится важной характеристикой исследовательской деятельности, направленной на открытие субъективно «новых» знаний.

В определениях поисково-исследовательской деятельности выделим важные ключевые смыслы: создание определенного интеллектуального препятствия, противоречие между знаемым и искомым, самостоятельный поиск, изучение и анализ информации. В начальной школе происходит становление начальных

исследовательских действий школьников, которые являются пропедевтикой научно-исследовательской деятельности в дальнейшем обучении. Во ФГОС НОО 2021 г. закреплены базовые исследовательские учебные действия, которые необходимо развивать у обучающихся (рисунок 3) [216, с.26].

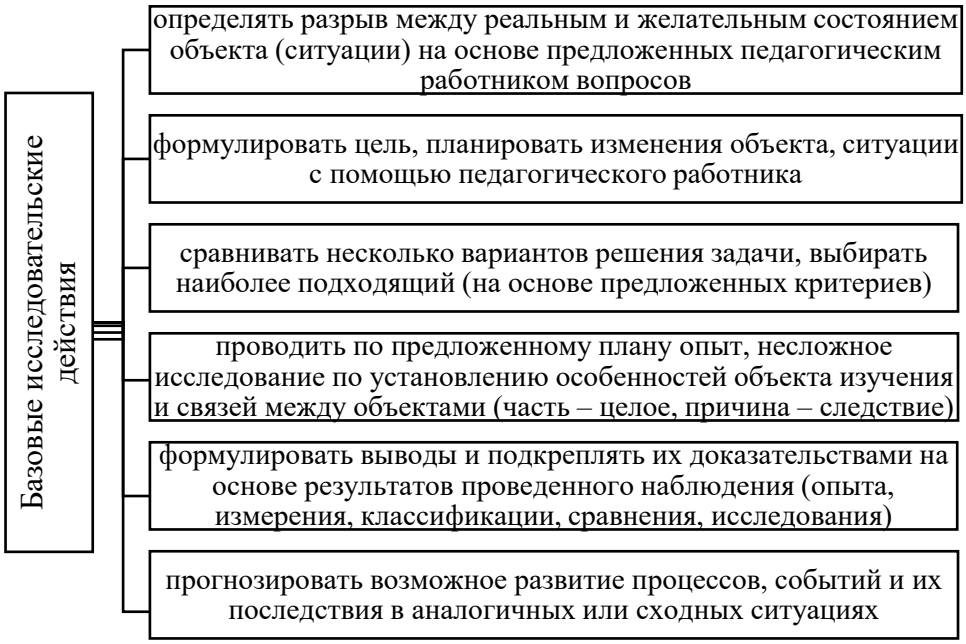


Рисунок 3. Базовые исследовательские действия по ФГОС НОО 2021 г.

Овладение исследовательскими действиями является основой познавательной активности школьников. Поисково-исследовательская деятельность перевод ученика из пассивной позиции слушателя в активную позицию исследователя.

На основе вышеизложенного представим авторское определение: *поисково-исследовательская деятельность младших школьников* – это процесс, направленный на изучение и обобщение информации с поисковой и исследовательской позиций читателя с целью преодоление интеллектуального препятствия путем самостоятельного поиска нового знания через наблюдение, опыт, эксперимент и др. Считаем, что такая деятельность может быть средством формирования читательской грамотности младших школьников, так как обучающиеся самостоятельно продвигаются от проблемы к ее решению, что способствует приобретению опыта выхода из различных ситуаций, в том числе при

работе с текстами; самостоятельно изучают тексты на основе постановки цели чтения, выбора вида чтения (просмотрового, поискового, ознакомительного, изучающего), что учит младших школьников связывать цель чтения с выбором читательских действий; работают в группах на основе дифференциации, учитывающей уровень развития читательской грамотности каждого. Акцент мы делаем на: внутренний стимул к поиску новых знаний, синтез аналитического и эмпирического при открытии нового знания, учет возрастных особенностей младших школьников. Для нашего исследования важно обосновать роль и влияние поисково-исследовательской деятельности на становление читательской грамотности у обучающихся младших классов.

ФГОС НОО 2009 и 2021 годов закрепляет положение, что обучение в начальной школе на основе системно-деятельностного подхода является основой дальнейшего обучения и участия школьников в жизни общества. Данный подход предполагает активную деятельность субъекта образовательного процесса и объединяет системный и деятельностный подходы. Для обеспечения выполнения программы начального общего образования в образовательных организациях должны создаваться определенные условия. Одним из требований является использование современных технологий обучения, организация эффективной самостоятельной работы, проектно-исследовательской деятельности.

В трудах ряда отечественных исследователей (В. В. Сериков, И. М. Осмоловская, Е. Н. Дзятковская и др.) обосновано, что залогом высокой результативности современного урока выступает следование принципам системно-деятельностного подхода [143]. С позиций парадигмы деятельностного подхода В. Д. Шадриков, Н. А. Зиновьева, М. Д. Кузнецова отмечают качественное развитие обучающихся за счет объединения познавательных модальностей [236]. Важно также отметить необходимость системного подхода к организации работы с текстовой информацией при проведении исследований, т. е систематизации ключевых механизмов формирования читательской грамотности как основной задачи нашего исследования [13]. Вслед за Г. П. Щедровицким считаем важным методологию системного подхода использовать в качестве инструмента

исследования [244]. Т. А. Ильина писала о том, что при рассмотрении педагогических явлений как объектов системного подхода нужно учитывать все факторы, оказывающие влияние на систему в целом, но особое внимание следует уделять факторам влияния педагогов [103]. Ю. П. Поваренков и Ю. Н. Слепко считают, что деятельностный и системный подходы не противоречат, а дополняют друг друга [165]. Данные подходы являются ведущими в изучении учебной деятельности, поэтому они лягут в основу содержательно-процессуальной модели формирования читательской грамотности младших школьников средствами поисково-исследовательской деятельности.

Как отмечают Г. А. Цукерман, Г. С. Ковалева, В. Ю. Баранова, для эффективного развития читательской грамотности школьников на всех уровнях образования требуется устранить существующий недостаток педагогических инструментов [227]. Л. В. Блинкова, Н. П. Вебер, Л. П. Виноградова подчёркивают, что без поиска альтернатив традиционному репродуктивному обучению невозможно добиться кардинальных изменений в образовании [37]. Следовательно, поиск продуктивных средств формирования читательской грамотности является актуальной на современном этапе образования проблемой.

Некоторые исследователи Т. В. Корнилова, Л. В. Блинкова, Н. П. Вебер, Л. П. Виноградова, И. Е. Декман, А. В. Быстрова рассматривают поисково-исследовательскую деятельность как средство формирования функциональной грамотности. [37; 78; 116]. И. Е. Декман и А. В. Быстрова описывают условия для успешного формирования функциональной грамотности в начальной школе [37]. Среди них: деятельностный характер обучения, формирование навыков самостоятельной работы, ответственность обучающихся за результаты деятельности, *использование продуктивных форм организации групповой работы*. Ученые подчеркивают, что в исследовательской деятельности происходит развитие познавательных навыков, критического мышления, формируется умение работать с информацией, что является основой функциональной грамотности школьников [78]. Т. В. Корнилова считает, что в педагогической практике необходим осознанный выбор образовательных технологий с акцентом на

самопознание школьников [116]. По мнению Т. В. Корниловой, продуктивны не только личные исследования школьников во внеурочной деятельности, но и коллективные исследования, организованные учителем на уроке. Комплексный подход к поисково-исследовательской деятельности, организация самостоятельной работы и сотрудничества на уроках позволяют формировать функциональную грамотность. Т. В. Корнилова с опорой на компоненты функциональной грамотности (интегративные и предметные) выделяет: общую, компьютерную, информационную, коммуникативную, финансовую и бытовую грамотности. Как мы видим, автор не выделяет отдельно среди компонентов функциональной грамотности читательскую грамотность. При этом базовым умением ученый называет способность понимать текст, его логическую структуру и главную мысль, позицию автора. Данное умение автор связывает с умениями видеть проблему, выдвигать гипотезы, строить предположения, умение наблюдать, коммуникативные умения, навык экспериментирования. Важно соблюдать *системность и непрерывность* организации процесса формирования функциональной грамотности. Вместе с тем, Т. В. Корнилова формирование читательской грамотности не называет основополагающим и не описывает средства ее формирования. Поэтому для нашего исследования важно описать модель формирования читательской грамотности, для реализации которой будут задействована поисково-исследовательская деятельность. Предполагаем, что взаимосвязь между поисковой и исследовательской позициями читателя в ходе поисково-исследовательской деятельности младших школьников обеспечивает объединение читательских действий и продуктивное формирование читательской грамотности.

Необходимо определить организационно-методические условия функционирования создаваемой модели, поэтому важно проанализировать уже имеющиеся в литературе подходы к выделению этих условий. Л. В. Блинкова, Н. П. Вебер, Л. П. Виноградова по результатам собственного исследования эффективности формирования компонентов функциональной грамотности (языковой, математической, естественно-научной, общекультурной) пришли к

выводу, что система педагогического мониторинга позволяет повышать качество образования [37]. При этом проявлениями языковой грамотности авторы исследования называют: умение найти информацию, проанализировать ее, сделать вывод, соотнести информацию с собственным жизненным опытом, привести аргументы выбора, умение выполнить комплексные задания с текстом. Так как функциональная грамотность является значимым объектом оценки, то по результатам мониторинга можно составить мнение о сформированности у обучающихся комплекса ключевых компетенций, необходимых школьникам для активного участия в жизни общества. Также важно отметить, что первое, с чего начали исследователи, была организация такой образовательной, развивающей среды, в которой обучающиеся с 1 по 11 классы включались в разнообразные виды деятельности, позволяющие продуктивно формировать обозначенные компоненты функциональной грамотности.

Одним их условий организации исследовательской деятельности Е. Б. Биянова и О. А. Валеева называют *субъект-субъектное взаимодействие учителя и учащихся*, направленное на создание исследовательского продукта [34; 44]. Мы считаем, что в рамках нашего исследования такое взаимодействие позволит обеспечить продвижение от цели к результату *с учетом индивидуального уровня развития читательских умений школьников* [7].

Неотъемлемой чертой современного процесса обучения кроме исследовательской деятельности И. М. Осмоловская называет также *групповую работу на уроках* [154]. Особую актуальность групповая форма организации деятельности на уроке имеет за счет опосредованного руководства учителя деятельностью обучающихся [56]. *При правильной организации групповая работа на уроке может стать условием его качества*. И здесь мы можем говорить о продуктивной работе в группах при организации поисково-исследовательской деятельности на уроке. В. В. Рубцов называет основные преимущества групповой учебной деятельности: развитие действий планирования, рефлексии, самоконтроля, взаимоконтроля; увеличение объема выполненной за урок работы; результативность в достижении планируемых результатов; формирование умения

сотрудничать; *мотивированность обучения* [179, с. 101]. Эффективность применения командного взаимодействия подтверждена эмпирическим исследованием сотрудников ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева» [51]. Исследователи Карагандинского университета им. Е. А. Букетова среди эффективных педагогических технологий формирования функциональной грамотности младших школьников называют *работу в группах как средство повышения мотивации к познавательной деятельности* [189]. Б. В. Сергеева, А. Е. Чувилко, О. В. Петунин подчеркивают влияние групповых форм организации работы на развитие познавательных учебных действий и регулятивных действий [160; 195]. Данные универсальные учебные действия представлены на рисунке 4.



Рисунок 4. Метапредметные результаты по ФГОС НОО 2021 г. [216, с. 24]

Сформированность данных действий дает возможность обучающимся быть активными участниками образовательного процесса.

Читательскую грамотность многие исследователи (Г. В. Глинкина, Т. М. Колесникова, В. В. Гормакова и другие) рассматривают как фундамент достижения учащимися предметных и метапредметных результатов [28; 69; 70; 115]. В. В. Гормакова в ходе экспериментальной работы доказывает, что в процессе исследовательской деятельности продуктивно формируются метапредметные умения (межпредметные понятия и универсальные учебные действия) школьников [70]. Исследователь апробирует модель формирования метапредметных умений

младших школьников на основе программы внеурочной деятельности. Однако, как было показано выше, в процессе урочной деятельности также возможна организация поисково-исследовательской деятельности. Нельзя не согласиться с Г. В. Глинкиной в том, что на уроках необходимо предлагать обучающимся такие задания при работе с текстами, которые способствуют развитию читательских умений и учебной самостоятельности [68]. Ученый отмечает, что обеспечение учебной самостоятельности требует синхронной и целенаправленной актуализации всего спектра читательских умений обучаемого, составляющих читательскую грамотность [67]. Только комплексная реализация этой педагогической задачи обеспечивает максимальную эффективность образовательного процесса. Как подчеркивает Г. В. Глинкина, в начальной школе обучающиеся должны овладеть элементарными умениями («операциональным составом») читательской грамотности, которые в дальнейшем развиваются в основной школе [68]. Согласно утверждению представителей научной школы г. Красноярска (Г. В. Глинкиной, А. И. Гончарук, В. Л. Зориной), учебный текст выступает не объектом пассивной рецепции, а средством интеллектуально-поисковой активности, результатом такого взаимодействия становится достижение предметных и метапредметных результатов [68]. Считаем, что обучающимся для работы необходимо *предлагать разные виды текстов: информационные, инструктивные, справочные, тексты в энциклопедиях, справочниках, научно-познавательных журналах, а не только тексты учебников*. Данное требование можно реализовать при организации поисково-исследовательской деятельности.

На наш взгляд, именно на уроках в начальной школе возможна такая организация поисково-исследовательской деятельности, которая позволяет школьникам научиться продуктивно работать с текстовой информацией (ставить цели; задавать исследовательские вопросы, формулировать гипотезу, искать и использовать информацию для подтверждения или опровержения гипотезы; формулировать выводы, проводить рефлексию). Н. Ф. Виноградовой выделены основные этапы поисково-исследовательской деятельности младших школьников

[51, с. 477]. Работа с информацией – основа познания, открытия «новых» знаний (рисунок 5).

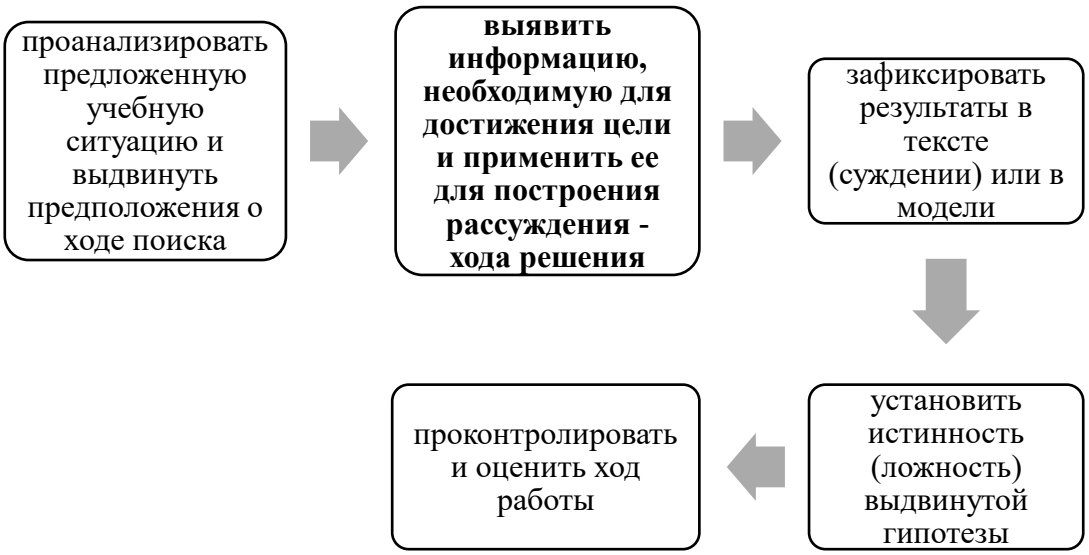


Рисунок 5. Основные исследовательские шаги по Н. Ф. Виноградовой

В ходе исследования нами было выявлено, что в каждом классе присутствуют школьники с разным уровнем развития читательской грамотности. Одним обучающимся сложно определять наличие информации в тексте, другим – находить противоречия в тексте/текстах, третьим – обнаруживать связь прочитанного с реальностью [9]. Это позволило нам сделать вывод о том, что необходима *внутренняя дифференциация по уровню развития читательской грамотности* при групповом взаимодействии младших школьников во время осуществления поисково-исследовательской деятельности.

Все вышесказанное дает нам основания предположить, что поисково-исследовательская деятельность может быть эффективным средством для формирования читательской грамотности младших школьников. Во-первых, исследование – это активный метод познания, в ходе которого учащиеся самостоятельно продвигаются от проблемы к ее решению. Во-вторых, на этапе проверки гипотезы школьники непосредственно работают с текстами (самостоятельно подобранными или предложенными учителем). При этом в основе такой работы задействованы все виды чтения: просмотровое (для выбора источника информации: книги, журнала и др.), поисковое (для поиска конкретной

информации в тексте (определения, правила, цифровые и иные данные), ознакомительное (для извлечения основной информации, понимания того, что говорится по изучаемому вопросу), изучающее (для максимально полного и точного понимания информации текста), что учит школьников связывать цель чтения с видом чтения. Считаем, что это сформирует у обучающихся важное для читателя качество – осмысленно подходить к работе с текстовой информацией – и будет способствовать продуктивному развитию читательских умений младших школьников. В-третьих, при групповом исследовании на уроке учитель может контролировать и направлять уровень самостоятельности школьников с помощью *дифференциации по уровню развития читательской грамотности*, что будет способствовать продвижению всех обучающихся в овладении читательскими умениями» [7, с. 101–102].

1.3. Дифференцированный подход как условие предупреждения трудностей при формировании читательской грамотности младших школьников

Дифференцированный подход представляет собой базисный элемент дидактической системы начальной школы [54]. Обучение «с учетом образовательных потребностей и способностей обучающихся» на основе представлений «об уникальности личности и индивидуальных возможностях каждого обучающегося» является одним из ключевых требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [216, с. 1, 3]. Вместе с тем некоторые исследователи (Н. Ф. Виноградова, Ю. А. Тюменева и др.) отмечают, что формы работы, способствующие читательской активности и самостоятельности: работа и обсуждение текстов в группах, дифференцированные и индивидуальные задания к текстам, фактически не встречаются на уроках [54; 211]. Это подтверждает анализ анкет российских участников международного исследования PIRLS. Как считают российские (Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова) и зарубежные ученые (I. Koyuncu, T. Firat),

низкий уровень читательской грамотности приводит к проблемам школьников в академических областях знаний [55; 228]. Следовательно, в рамках нашей исследовательской работы необходимо обосновать потенциал дифференциации образовательного процесса для минимизации дефицитов при развитии читательской грамотности обучающихся начальных классов, что обуславливает научную новизну и позволяет выйти на решение вопроса, еще не получившего должного освещения в современной научно-педагогической литературе.

Ключевой характеристикой концепта дифференциация многие ученые (Ю. К. Бабанский, И. Э. Унт, Г. К. Селевко, Н. М. Шахмаев) называют учет определенных (типичных или типических) особенностей личности [25; 193; 212; 238]. И. Э. Унт разграничивает понятия дифференциация и индивидуализация [212]. Под индивидуализацией автор понимает учет особенностей обучающихся в процессе обучения, а главным при дифференциации считает группировку обучающихся на основе учета их особенностей для отдельного обучения. И. М. Осмоловская уточняет данные понятия, отметив, что при индивидуализации учебный процесс строится для каждого отдельного ученика [153]. В отличие от Н. М. Шахмаева, который считает, что внутренняя дифференциация – это индивидуализация обучения, при которой делается акцент на особенности обучающихся, И. М. Осмоловская отмечает, что при дифференциации учитываются типические особенности групп обучающихся [153; 238]. Такой подход к обучению способствует продуктивному развитию обучающихся.

Рассмотрим понимание дифференцированного подхода к обучению в научных кругах. Исследователи А. И. Арапов, Т. Ю. Захаренко, А. С. Геращенко, Л. С. Бушуева отмечают, что становление дифференцированного обучения в России напрямую связано с развитием системы образования в разные исторические эпохи [23; 43; 64; 98]. Как правило, увеличение интереса к дифференциации в обучении происходит в периоды гуманизации образования, когда происходит усиление внимания к потребностям и интересам личности. С 1950 по 2007 гг. были сформулированы различные определения понятия дифференцированного обучения. Г. В. Дорофеев, Л. В. Кузнецова, А. А. Кирсанов определяют

дифференцированное обучение как систему дидактических и воспитательных средств, обеспечивающую возможность школьникам развиваться сообразно своим склонностям и потребностям [82; 108]. Ученые Е. Г. Шрайнер и И. М. Смирнова описывают психологический (учет особенностей обучающихся), педагогический (система обучения в зависимости от склонностей групп обучающихся) и методический подходы к дифференциации (дифференциация содержания учебного материала на группы) [205; 241]. Е. Г. Шрайнер считает дифференциацию обучения средством его индивидуализации. А. Ж. Жафяров рассматривает дифференциацию как обучение с учетом типологических индивидуально-психологических свойств личности [91]. Г. К. Селевко описывает дифференцированное обучение (дифференцированный подход в обучении) как форму учебного процесса и указывает один из показателей: диверсификация вариативной образовательной среды [193]. Рассмотрев разные трактовки, мы остановимся на определении И. М. Осмоловской, которая под дифференцированным обучением понимает «*учет индивидуально-типологических особенностей личности в форме группирования учащихся и различного построения процесса обучения в выделенных группах*» [152, с. 7].

С 80-х–90-х годов XX века появляется большое количество исследований в области дифференцированного обучения. Условия дифференциации обучения раскрыты в диссертационных исследованиях Н. Г. Филипповой [217], Л. Н. Петровой [159], пути и средства дифференциации обучения школьников в работе Н. И. Хмельницкой [226], дифференциация самостоятельной работы младших школьников как средство повышения уровня их обученности – в диссертации Л. С. Бушуевой [42], теория и практика дифференцированного обучения в средней школе рассмотрены в диссертации В. К. Шишмаренкова [240]. Вопросы дифференцированного обучения с учетом индивидуально-психологических особенностей младших школьников раскрыты в исследовании А. Л. Сиротюк [197], дифференциация обучения как средство повышения уровня литературного развития школьников – в докторской диссертации Н. В. Беляевой [31]. Н. И. Хмельницкая в кандидатской диссертации описывает, как применение

комплексно-деятельностного подхода в процессе дифференцированного обучения, позволяет поднять учебную деятельность школьников на более высокий уровень [226]. И. М. Осмоловская в докторской диссертации рассматривает дифференциацию обучения как неотъемлемую сторону образовательного процесса с позиции дидактики [151]. Все исследователи подчеркивают важность организации дифференцированного обучения для повышения продуктивности учения школьников. Н. Ф. Виноградова считает, что только целенаправленная работа с обучающимися в данном направлении позволит уже в начальной школе сформировать индивидуальный интеллектуальный ресурс младших школьников [54].

Исследователи Б. М. Утегенова, Т. И. Смаглий, Е. А. Онищенко подчеркивают, что сам дифференцированный подход реализуется через дифференцированное обучение. [156]. Современные ученые И. Н. Скрипкин, П. А. Шкурат, М. Э. Земцова отмечают, что ключевыми показателями дифференциации обучения являются дифференциация содержания, вариативность целей и методов обучения, опора на индивидуальные способности школьников [198]. Они указывают на один из способов дифференциации: *широкая* – для всей учебной группы, либо *узкая* – индивидуально ориентированная на конкретного учащегося. Данный подход обеспечивает освоение учебного материала на уровне сложности, адекватном познавательным возможностям школьников, поэтому дифференцированный подход мы будем использовать для групп обучающихся с разным уровнем читательской грамотности на микроуровне, согласно классификации уровней Рональда Де Гроот (рисунок 6) [175].



Рисунок 6. Уровни дифференциации обучения (Рональд Де Гроот)

Многие ученые считают, что при организации внутренней дифференциации учитель должен:

– изучить особенности обучающихся (в нашем исследовании это уровень читательской грамотности школьников);

– распределить обучающихся в микрогруппы (в нашем исследовании это уровневая дифференциация);

– организовать работу с учетом выявленных оснований дифференциации обучающихся (в нашем исследовании это групповая работа в рамках полного усвоения знаний, овладения умениями и навыками, выполнение заданий разного уровня сложности).

По мнению И. И. Габеркорн, групповое обучение нацелено на амплификацию способов решения интеллектуальных задач, деятельностно-практического опыта и коммуникативных способностей [59]. Исследователь описывает два способа организации работы в группе: 1) через применение разноуровневых заданий для организации самостоятельной работы в различных гомогенных группах; 2) через внутреннюю дифференциацию заданий в гетерогенных группах. По мнению А. К. Акишевой, так можно реализовать включение каждого ученика в процесс обучения с учетом зоны его ближайшего развития [4].

Мы используем в исследовании оба способа, так как в начале опытно-экспериментальной работы важно научить младших школьников правильно распределять работу в группах и овладеть видами и стратегиями работы с текстом, также важно опираться на уровни развития читательской грамотности обучающихся.

Ученые М. И. Кузнецова, Л. А. Рябинина, Ю. Н. Гостева, Г. А. Сидорова, Т. Ю. Чабан сгруппировали читательские действия [71], на основе которой мы можем разработать систему дифференцированных заданий к текстам для младших школьников (таблица 5).

Таблица 5. Характеристика читательских действий

Находить и извлекать информацию	**Интегрировать и интерпретировать информацию**	**Осмысливать и оценивать содержание и форму текста**	**Использовать информацию текста**
определять место, где содержится искомая информация (фрагмент текста, гиперссылка, сайт и т. д.); находить и извлекать одну или несколько единиц информации, расположенных в одном или разных фрагментах текста; определять наличие / отсутствие искомой информации в тексте	понимать фактологическую информацию; понимать смысловую структуру текста (тему, главную мысль / идею, общее назначение текста); понимать концептуальную информацию (авторскую позицию, коммуникативное намерение); понимать значение неизвестного слова или выражения на основе контекста; устанавливать связи между событиями или утверждениями; формулировать выводы; соотносить изображение и вербальный текст; понимать чувства, мотивы, характеры героев	оценивать содержание текста и понимать назначение его структурных элементов; оценивать полноту и достоверность информации; обнаруживать противоречия в одном или нескольких текстах; высказывать и обосновывать собственную точку зрения по вопросу; обсуждаемому в тексте; анализировать форму текста	использовать полученную информацию для решения различных задачи (на основе или без фоновых знаний); предлагать собственную гипотезу; прогнозировать на основе информации текста события, течение процесса и т. п.; интерпретировать новые сведения в тексте (с помощью интеграции знаний из разных предметной областей); соотносить полученные смыслы с современным пониманием

Обратим внимание, что читательское действие *формулировать выводы* включено учеными в группу *интегрировать и интерпретировать информацию*, а в четвертой группе умений выделены умения, базирующиеся на использовании информации текста. «Слабо развиты умения учащихся начального звена отбирать, анализировать, оценивать достоверность информации, использовать адекватно учебной задаче» [53, с. 58]. Это важное наблюдение лежит в основе нашего выбора поисково-исследовательской деятельности как средства формирования читательской грамотности младших школьников.

Отметим, что Н. Ф. Виноградова описывает трудности становления читательской грамотности младших школьников: нерациональные стратегии восприятия и осмысления текста, отсутствие персонализированного обучения хорошо читающих школьников, преобладание чтения художественных текстов, отсутствие сравнения текстов, использования дополнительных источников информации [48]. Среди путей преодоления этих трудностей ученый называет дифференцированное обучение с учетом уровня и сформированного способа чтения.

М. В. Рожкова для преодоления собственно педагогических причин возникающих затруднений предлагает учителям использовать такие технологии, которые способствуют самостоятельному открытию обучающимися и применению знаний [174]. Условием предупреждения трудностей обучающихся автор называет применение дифференцированного подхода с учетом компонентов учебной деятельности (мотивационного, процессуального, оценочного). Этот вывод ученых подтверждает наши наблюдения о необходимости планировать организацию работы с тестом на основе дифференцированного обучения в процессе поисково-исследовательской деятельности.

При планировании дифференцированной работы с текстами необходимо учитывать факторы сложности заданий для школьников. Ученые И. В. Антипкина, Е. А. Бакай, М. И. Кузнецова разработали подходы к оценке сложности заданий [21]. Факторы сложности заданий представлены в таблице 6.

Таблица 6. Факторы сложности заданий в диагностических работах по читательской грамотности

Факторы сложности заданий	
Легкие задания	**Сложные задания**
Объем формулировки задания	
Одно простое предложение, распространенное одним или двумя зависимыми словами	Одно более распространенное предложение или несколько предложений
Объем текста, к которому необходимо обратиться для верного ответа, и вид связи формулировки задания с фрагментом текста	
Поиск информации в рамках одного фрагмента прочитанного текста; в формулировках задания есть ключевые слова, по которым может быть установлена связь с текстом	Обращение не к одному, а к нескольким фрагментам текста; в формулировке задания использованы не слова из текста, а их синонимы
В формулировке задания есть указание на часть текста, к которой нужно обратиться;	
В формулировке задания использовано прямое цитирование фрагмента текста, который требует интерпретации	
Языковые особенности текста и задания	
	В формулировке задания использовано много имен прилагательных или задание направлено на оценку понимания образных средств
Формат заданий	
Задания в формате единственного верного ответа	Задания с множественным выбором
Когнитивные операции, которые необходимы для выполнения задания	
Задания, предполагающие применение одной мыслительной операции	Задания, выполнение которых требует от читателя одновременно удержать несколько единиц информации, сравнить их между собой, сформулировать или выбрать наиболее аргументированный ответ
Влияние внетекстовых (фоновых) знаний	
Задания к тексту, близкому читателям по тематике	При ответах необходимо опираться именно на текст, а не на свой житейский опыт

Научный поиск подтвердил: рост читательской грамотности школьников возможен только при условии адресного подбора задач, где потенциал ученика точно совпадает с когнитивной сложностью текста [8].

В исследовании PIRLS различают четыре уровня понимания текста [172]. Их описание представлено в таблице 7.

Таблица 7. Характеристика читательских возможностей на каждом уровне понимания текста

Уровень понимания текста	**Характеристика читательских возможностей**
Высший уровень понимания текста	Читатели высшего уровня воспринимают текст целостно и в то же время понимают отдельные единицы текста в их взаимосвязи; опираются на текст для обоснования собственных интерпретаций авторской позиции
Высокий уровень понимания текста	Читатели понимают существенные сообщения текста, могут делать собственные умозаключения, основываясь на тексте, оценивают как содержание, так и форму текста, обращают внимание на некоторые языковые особенности текста
Средний уровень понимания текста	Читатели могут находить в тексте информацию, делать на ее основе умозаключения, используя при этом некоторые особенности формы и языка текста
Низкий уровень понимания текста	Читатели могут вычитать из текста такую информацию, которая сообщается в явном виде и которую легко локализовать

Наблюдается радикальный когнитивный разрыв между поверхностной и глубокой рецепцией текста, где дискретное восприятие у читателей низкого уровня блокирует синтез информации и её функциональное применение. [8]. Уровни читательской грамотности обозначают глубину и полноту понимания текста учащимися. Таким образом, каждый учитель может сравнить реальную картину развития читательских умений школьников при организации работы с текстом.

Существуют разные подходы к определению количества уровней. Считаем необходимым создать для нашего исследования инструментарий для оценки читательской грамотности обучающихся, который позволит определить три уровня: элементарный, актуальный, конструктивный. Это обеспечит практическую реализацию предлагаемых в исследовании подходов учителями начальных классов.

Ученые Университета Коннектикута Sally M. Reis; Joseph S. Renzulli предполагают, что обучающимся могут быть предоставлены материалы разного

уровня сложности, разные уровни помощи, различные типы группировки, а также разные среды в классе [263]. Joseph S. Renzulli предлагает пять способов интеграции дифференциации в практику преподавания через содержание (чему учить), стратегии обучения (как учить), класс (среда обучения), продукты (чему научились) и учителя (свобода, гибкость, креативность преподавателя) (рисунок 7).

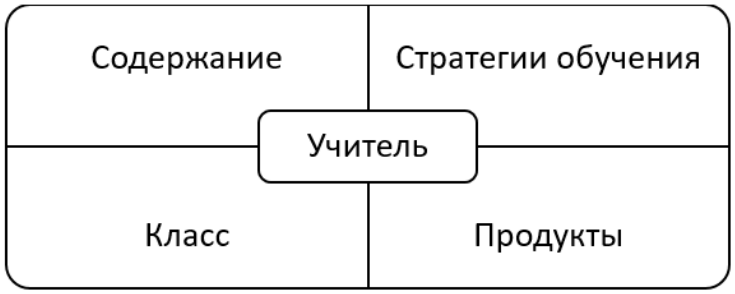


Рисунок 7. Пять измерений дифференциации по Joseph S. Renzulli

Считаем, что интересное содержание можно использовать для вовлечения читателей, испытывающих трудности, а более сильным обучающимся лучше предлагать при чтении самостоятельно выбирать более сложные задания. Таким образом, педагоги могут внедрять дифференциацию последовательно для удовлетворения потребности всех школьников [8; 12].

Зарубежные ученые (А. К. Акишева, А. Н. Абзелова, Б. А. Жекибаева, А. К. Гранкина, О. И. Католик, X. Zhou) подчеркивают важность развития обучающихся с учетом их способностей [4; 92; 270]. Поэтому учителям необходимо своевременно анализировать прогресс школьников и строить образовательный процесс в «зоне ближайшего развития» обучающихся.

Подводя итог, отметим следующее:

– при формировании читательской грамотности в обучении необходимо использовать способы дифференциации: через содержание, стратегии обучения, среду обучения, продукты и учителя;

– при организации работы с текстами необходимо учитывать уровень читательских возможностей обучающихся;

– инструментами дифференциации при формировании читательской грамотности должны быть: тексты разного вида, стратегии и виды чтения, задания

к текстам разной сложности.

Д. Д. Докукина пишет, что «самостоятельность, самообучение и читательская грамотность – взаимосвязанные явления, приводящие к развитию социально-личностных качеств ребенка» [81, с. 20]. Мы считаем, что продуктивного развития читательской грамотности младших школьников можно достичь в процессе поисково-исследовательской деятельности с помощью дифференциации. Данные выводы составят основу создания содержательно-процессуальной модели формирования читательской грамотности средствами поисково-исследовательской деятельности.

Выводы по главе 1

1. На основе анализа научно-педагогической литературы описаны понятия «грамотность» – «функциональная грамотность» – «читательская грамотность», становление которых происходило под влиянием внешних факторов (глобализации, расширения социокультурного влияния, цифровизации). Современные отечественные ученые выделяют важный для нашего исследования аспект понятия «функциональная грамотность»: готовность к саморазвитию в рамках тенденции «образование через всю жизнь». Среди компонентов функциональной грамотности *читательская грамотность* представлена исследователями как *базовый компонент функциональной грамотности*, позволяющий обучающимся в дальнейшем *продуктивно функционировать в обществе*.

2. Выявлено, что предпосылками появления понятия «читательская грамотность» являются исследования ведущих педагогов XIX–XX веков (К. Д. Ушинского, Н. Н. Светловской, М. И. Омороковой и др.). В этот период развиваются теоретические подходы к формированию читательской деятельности как процесса взаимодействия читателя с текстом на основе его осмысления, подчеркивается значимость читательской самостоятельности. Появление понятия

«читательская грамотность» обусловлено необходимостью сделать акцент на использование читательских действий, приобретаемых в ходе овладения читательской деятельностью, в различных учебных и жизненных ситуациях.

Проведена систематизация становления и наполнения содержания понятия «читательская грамотность», что позволило выделить периоды его развития в отечественной науке на основе научно-педагогического и социокультурного критериев.

I период (1991–2001) – период возникновения понятия «читательская грамотность», связанный с международными исследованиями чтения PIRLS (2001), PISA (2000) и исследованиями взрослого населения (IALS 1994, 1997, 1998). Читательская грамотность в этот период: становится важным индикатором качества образования в разных странах мира, связанным с особенностями социальной деятельности личности в различных аспектах (трудоустройство, образование); понимается как *«контекстно-ориентированное» понятие* (чтение применяется в разных контекстах и для разных целей); проявляется при работе с письменными текстами, включающими визуальные изображения (таблицы, карты, графики, диаграммы, списки, инструкции и т.д.); включает ключевые аспекты: *понимание и использование* (для десятилетних школьников), *понимание, рефлексия и использование* (для пятнадцатилетних школьников); разрабатываются методики работы с текстами на основе осмысленного чтения и развития читательской культуры (Н. Н. Светловская, Т. С. Пиче-оол, М. И. Оморокова); развиваются концепции оценки читательской грамотности (Г. А. Цукерман, Г. С. Ковалева и др.).

II период (2001–2021) – период расширения содержания понятия «читательская грамотность». Данный период связан с проведением исследований российскими учеными (Н. Ф. Виноградовой, Н. Н. Сметанниковой, Л. А. Рябининой, Т. Ю. Чабан, Ю. П. Мелентьевой и другими) по уточнению концепта и выявлению особенностей читательской деятельности выпускников российской начальной школы (И. Д. Фрумин, Г. С. Ковалева, М. И. Кузнецова, М. А. Пинская, О. Л. Обухова, Т. В. Тимкова, Ю. А. Тюменева, Г. А. Цукерман и другие) на основе

результатов международных исследований. С начала XXI века читательская грамотность становится залогом стабильности в постиндустриальном обществе. Установлено, что ключевым аспектом понятия становится *оценка и использование извлеченной из текста информации с целью решения учебных и жизненных задач для успешного участия в жизни общества*; во ФГОС НОО (2009) включен метапредметный результат «работа с информацией» и «формирование осознанного чтения»; результаты международных и российских исследований обучающиеся начальной школы позволяют выявить ряд трудностей при работе с текстами: нахождение информации, представленной в явном виде, анализ нескольких источников информации, интерпретация данных, формулирование собственных выводов, использование информации текста для решения определенной практико-ориентированной задачи или действия на основе полученной текстовой информации; на уровень читательской грамотности обучающихся влияют преподавательские умения и используемые на практике учебные стратегии, однако *школьные учителя испытывают трудности в понимании концепта «читательская грамотность» и выборе инструментов ее формирования* (М. А. Пинская, Т. В. Тимкова, О. Л. Обухова, И. Д. Фрумин); необходимы новые подходы к формированию читательской грамотности младших школьников как специальной задаче педагогической деятельности.

III период (2021 – по настоящее время) – период закрепления понятия «читательская грамотность»; в ФГОС НОО (2021) и ФГОС ООО (2021) вносится требование о создании условий развития функциональной грамотности школьников; в Российской Федерации сформирована национальная методологическая база, регламентирующая процессы формирования и оценивания функциональной грамотности обучающихся основной школы, включая её читательский компонент; в работах исследователей (Н. Ф. Виноградова, М. И. Кузнецова и др.) подчёркивается необходимость конструирования педагогических условий, способствующих становлению корректной читательской деятельности и прогрессированию читательской грамотности у обучающихся младших классов; ключевым аспектом понятия становится *способность к поиску и*

интерпретации текстовой информации для решения различных задач (личных/общественных, учебных/жизненных). Читательская грамотность рассматривается как *универсальное учебное действие.* С учетом исторического контекста и современных тенденций нами предлагается определение: *читательская грамотность младшего школьника* – это способность актуализировать собственные читательские действия в зависимости от цели чтения, использовать полученную из текста информацию при решении широкого круга задач в учебных и жизненных ситуациях и определять степень достижения поставленной цели. Определено, что *поисково-исследовательская деятельность младших школьников* – это процесс, направленный на изучение и обобщение информации с поисковой и исследовательской позиций читателя с целью преодоление интеллектуального препятствия путем самостоятельного поиска нового знания через наблюдение, опыт, эксперимент и др. Выдвинуто предположение, что поисково-исследовательская деятельность может выступать средством формирования читательской грамотности младших школьников, так как является активным способом познания, возможность для школьников самостоятельно работать с текстами на основе постановки цели чтения, выбора вида чтения; перспектива организации группового взаимодействия младших школьников на основе дифференциации, учитывающей уровень развития читательской грамотности обучающихся.

3. Выявлено, что среди факторов, влияющих на высокие показатели читательской грамотности, некоторые исследователи (Н. Ф. Виноградова, М. И. Кузнецова, Ю. А. Тюменева) называют организацию дифференцированной работы с обучающимися, испытывающими трудности при работе с текстами. При организации внутренней дифференциации учитель должен: изучить особенности учащихся (в нашем исследовании это уровень читательской грамотности школьников); распределить обучающихся в микрогруппы (на основе уровневой дифференциации); спланировать работу с опорой на выявленные критерии дифференциации контингента обучающихся; учитывать индивидуальный уровень читательских возможностей обучающихся; использовать способы интеграции

дифференциации в обучение через содержание, стратегии обучения; инструментами дифференциации при формировании читательской грамотности должны быть: тексты разного вида, стратегии и виды чтения, задания к текстам разной сложности.

Проведённый теоретический анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о целесообразности разработки, экспериментальной проверки и последующей интеграции в образовательную практику модели формирования читательской грамотности, сконструированной с учётом установленных условий организации образовательного процесса.

ГЛАВА 2. Реализация и результаты опытно-экспериментальной работы по формированию читательской грамотности младших школьников средствами поисково-исследовательской деятельности

2.1. Содержательно-процессуальная модель формирования читательской грамотности младших школьников средствами поисково-исследовательской деятельности

Разработка модели формирования читательской грамотности младших школьников средствами поисково-исследовательской деятельности проводилась нами на основе моделирования как эффективного метода научного познания [19; 138; 222; 242]. При моделировании были учтены фундаментальные основы научного познания, представленные в работах В. С. Леднева, В. И. Загвязинского, В. В. Серикова, С. В. Ивановой [95; 102; 123; 138]. Нами была определена проблема: каковы теоретические основы успешного формирования читательской грамотности младших школьников с использованием потенциала поисково-исследовательской деятельности. Для решения проблемы мы сформулировали цель: теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная проверка содержательно-процессуальной модели формирования читательской грамотности средствами поисково-исследовательской деятельности. Таким образом, модель выступает средством разрешения проблемы.

Моделирование будем рассматривать как отражение свойств образовательной модели [19; 242], описание ее «потребного состояния» (термин В. И. Загвязинского) [94; 95]. Так как при моделировании происходит выявление латентных параметров моделируемых объектов, представим структуру модели формирования читательской грамотности в виде взаимосвязанных компонентов [117]. Согласно В. И. Свидерскому, структура является закономерным способом упорядочивания компонентов целостной системы [192]. Структура разработанной нами содержательно-процессуальной модели формирования читательской грамотности младших школьников средствами поисково-исследовательской

деятельности состоит из теоретического, целевого, содержательного, технологического и рефлексивно-оценочного компонентов (рисунок 8).

Теоретический компонент модели разработан на основе двух научных подходов: деятельностного и системного. Системный подход (В. В. Краевский, В. Н. Садовский, В. П. Беспалько и др.) отражает рассмотрение процесса формирования читательской грамотности средствами поисково-исследовательской деятельности как системы из взаимосвязанных и последовательных компонентов [33; 35; 117; 186; 234]. В рамках системного подхода представим образовательный процесс по формированию читательской грамотности как модель, имеющую свою структуру из взаимосвязанных компонентов, обеспечивающих ее функционирование [123; 140; 239; 248].

В нашем исследовании системный подход обеспечивает целостный процесс формирования читательской грамотности. Системный подход к организации работы с текстовой информацией выражается в поисково-исследовательской деятельности, что позволяет обучающимся самостоятельно выбирать текстовую информацию в соответствии с запросом на основе стратегий и видов чтения и использовать данную информацию в дальнейшем для решения учебных или жизненных задач, что является признаком читательской грамотности. Таким образом, важным результатом реализации модели является возрастающая способность младшего школьника к свободному оперированию знаниями вне узких рамок конкретной дисциплины и их адаптации к новым запросам [51].

Деятельностный подход позволяет сфокусироваться на развитии личности младшего школьника через активную деятельность (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.) [58; 75; 76; 128; 245]. Сущность подхода в данном контексте состоит в том, что читательская грамотность не передаётся ученику в готовом виде, а конструируется им в ходе поисково-исследовательской деятельности. В нашем исследовании мы опирались на идею о том, что развитие ученика связано с переходом от совместности к автономности в учебной деятельности (В. В. Зайцев) [96].



Рисунок 8. Содержательно-процессуальная модель формирования читательской грамотности младших школьников средствами поисково-исследовательской деятельности

В рамках содержательно-процессуальной модели формирования читательской грамотности «позиция читателя» – это не статичный статус, а развивающаяся характеристика младшего школьника, которая объединяет его мотивационные, стратегические, интерпретационные и рефлексивные возможности и позволяет эффективно использовать чтение как инструмент познания и решения различных задач. В рамках поисково-исследовательской деятельности ученик постепенно переходит от совместных с учителем читательских действий к самостоятельной работе: сначала под направляющим сопровождением педагога формулирует вопросы к тексту и подбирает источники, затем самостоятельно выстраивает логику поиска и интерпретации информации. Этот переход от совместности к автономности формирует у младшего школьника внутреннюю позицию читателя, развивает способность ставить собственные познавательные задачи и осознанно выбирать стратегии работы с текстом, что становится основой устойчивой читательской грамотности. Такой подход учитывает индивидуальные особенности младших школьников и делает освоение читательских действий более эффективным.

Концептуальным основанием конструирования модели стали принципы: *принцип интеграции* (взаимосвязь между поисковой и исследовательской позициями читателя в процессе поисково-исследовательской деятельности, позволяющая осуществить перенос сформированных читательских действий (базовых познавательных операций и умений для работы с текстом) в самостоятельную работу с текстом, *принцип исследовательской самостоятельности* как переход от совместного поиска (учитель – ученик) к автономной поисково-исследовательской деятельности ученика; *принцип рефлексивного самооценивания* как осознание и анализ собственных читательских действий при работе с текстами. Данные принципы реализуют *образовательную и адаптивную функции модели*, как репрезентация качеств системы [123]. Образовательная функция выражается в том, что через поисково-исследовательскую деятельность обучающиеся систематически применяют и совершенствуют читательские действия в соответствие видов чтения, развивают

читательскую самостоятельность, метапредметные навыки (постановка гипотезы, планирование действий, работа в группе, презентация результатов). Адаптивная функция модели помогает обучающимся гибко встраиваться в учебный процесс и жизненные ситуации, опираясь на освоенные читательские действия. У школьников формируется умение применять полученные знания в новых ситуациях. В рамках модели учитель адаптирует задания, предлагая обучающимся с разным уровнем читательской грамотности разные задания и тексты разной сложности. В процессе поисково-исследовательской деятельности младшие школьники постоянно сверяют свои действия с целью. Это развивает способность школьников анализировать собственную деятельность при работе с текстами. Образовательная и адаптивная функции комплексно описывают свойства создаваемой нами содержательно-процессуальной модели формирования читательской грамотности младших школьников средствами поисково-исследовательской деятельности: от отработки базовых читательских действий к способности гибко и осмысленно использовать их в учёбе и жизни.

Целевой компонент модели отражает цель: повышение уровня читательской грамотности обучающихся начальной школы средствами поисково-исследовательской деятельности. Задачами повышения уровня читательской грамотности школьников являются: отработка читательских действий обучающихся на основе постановки цели чтения при активном процессе взаимодействия читателей с текстом; обеспечение на основе сформированных читательских действий самостоятельной работы школьников с текстом.

Содержательный компонент. При описании содержания мы опирались на высказывание С. Л. Рубинштейна о том, что те свойства индивида, которые формируются в деятельности, определяются определенным содержанием [177]. Поисковая и исследовательская деятельность основаны на продуктивной деятельности обучающихся. Для нашего исследования важно обозначить, что данное разделение позволяет представить особенности каждого вида деятельности обучающихся при работе с текстами, обоснованность выбранных методов, форм и средств, выбор определенных заданий. Между тем, мы считаем, что именно

интеграция поисковой и исследовательской позиции читателя способствует эффективному формированию читательской грамотности младших школьников.

В основе поисковой деятельности активный поиск, направленный на понимание общего смысла текста и сравнение его с собственным опытом, интерпретацию текста, формулирование выводов. Поисковая деятельность обучающихся нацелена на формирование читательских действий через усвоение основных способов деятельности при работе с текстами. Продуктивной формой учебной деятельности считаем урок, в процессе которого учитель ставит проблему и направляет деятельность обучающихся для поиска ее решения. Школьники проходят все этапы работы с текстами, находясь в поисковой позиции читателя: предварительный просмотр текста/текстов для определения возможностей достижения цели – восприятие текста – поиск общего смысла и сравнение с собственным опытом – поиск важных сведений в тексте и формулирование первичных выводов – поиск возможных противоречий, причинно-следственных связей – интерпретация текста, формулирование выводов, обоснование собственного мнения. Данные этапы работы с текстами соотносятся с видами чтения (поисковым, ознакомительным, выборочным и изучающим). При проведении урока, формирующего поисковую позицию читателя, учитель направляет читательские действия обучающихся. Продуктивной формой исследовательской деятельности считаем урок – мини-исследование. Мини-исследование позволяет за ограниченное время (по одной теме 1–2 урока) решить конкретную задачу или проблему, подобно действиям ученого-исследователя. Проверка гипотезы и интерпретация данных совпадают с этапом научного исследования – работа с информационными источниками. И это самый важный для нашего исследования этап, обеспечивающий реализацию потенциала исследовательской деятельности для успешного формирования читательской грамотности младших школьников. Поиск и аналитическая обработка текстовых массивов обязательны для любого научного поиска. Интерпретация фактов и генерация выводов обучающимися реализуют потенциал для развития читательской грамотности [14].

Содержательный компонент модели отражает интеграцию поисковой и исследовательской позиции читателя при формировании читательской грамотности (рисунок 9).

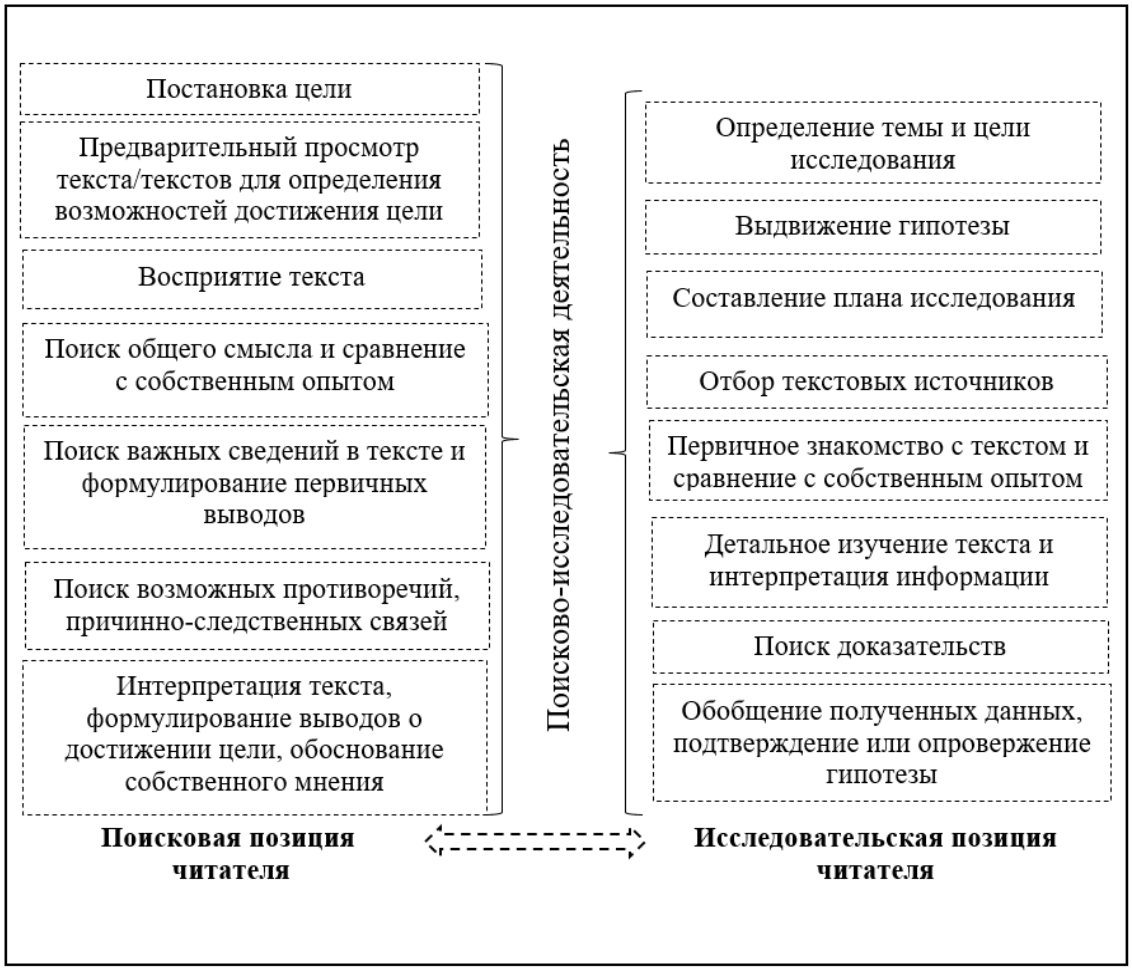


Рисунок 9. Формирование читательской грамотности через поисковую и исследовательскую позиции читателя

В этом выражается концептуальная идея: обучение исследовательской позиции читателя опирается на поисковую позицию, в процессе которой происходит отработка читательских действий (на основе сравнения, анализа, интерпретации, обобщения и др.) и дальнейший перенос действий в самостоятельную работу с различными текстовыми источниками информации. Под позицией читателя будем понимать отношение к тексту, которое определяет читательские действия по достижению цели чтения. В позиции читателя ключевыми показателями является не только понимание содержания текста, но и собственные читательские действия, поэтому рассматриваем позицию читателя как

осознанную, динамичную установку младшего школьника как субъекта познавательной деятельности, которая проявляется в его отношении к тексту и процессу чтения, определяет выбор стратегий работы с информацией и способы интерпретации содержания текста в поисково-исследовательской деятельности.

Современные стратегии и виды чтения считаем одним из дидактических решений в области формирования читательской грамотности [13]. Для понимания того, в чем выражается продуктивная позиция современного читателя, необходимо определить цели, которые может ставить младший школьник перед чтением. Рассмотрим связь целевых установок читателей с выбором вида чтения (рисунок 10).



Рисунок 10. Связь целей чтения с видами чтения

Как мы видим, читательские действия младших школьников связаны с целью и определенным видом чтения. Читатели опираются на виды чтения и связанные с ними задания, выполняя читательские действия по этапам: предварительно просмотреть и определить возможности достижения цели (просмотровое чтение), найти общий смысл и сравнить с собственным опытом (ознакомительное чтение), найти важные сведения в тексте и сформулировать первичные выводы (поисковое чтение), найти возможные противоречия, установить причинно-следственные связи, сформулировать выводы (изучающее чтение). Так как в основе приведенных читательских действий поиск определенных данных, определим такую позицию читателя как поисковую. *При поисковой позиции* происходит активный процесс

взаимодействия читателя с текстом от поставленной перед чтением цели до выбора читательских действий для ее достижения. При самостоятельной работе с текстом необходимо использовать другую позицию читателя, которая направлена на исследование текста. В данной позиции читатель становится активным аналитиком, критиком, исследователем. *При исследовательской позиции* читатель осуществляет изучение текста на высоком уровне самостоятельности от постановки проблемы до нахождения ее решения. Таким образом, читатель проходит все этапы исследования.

Предполагаем, что активная позиция читателя: поисковая или исследовательская в зависимости от степени самостоятельности школьников и поставленной учителем/самим обучающимся задачи, способствует повышению уровня сформированности читательской грамотности. Представим связь просмотрового, ознакомительного, поискового и изучающего видов чтения с группами читательских действий, выделенных в нашем исследовании (таблица 8).

Таблица 8. Становление читательских действий на основе разных видов чтения

Просмотровое чтение	**Ознакомительное чтение**	**Поисковое чтение**	**Изучающее чтение**
Общее понимание текста			
Находить и извлекать одну единицу информации Определять наличие/отсутствие информации	Находить и извлекать одну единицу информации Находить и извлекать несколько единиц информации, расположенных в одном фрагменте текста Делать выводы на основе информации, представленной в одном фрагменте текста	Определять наличие/отсутствие информации Определять место, где содержится искомая информация (фрагмент текста, гиперссылка, ссылка на сайт и т. д.) Находить и извлекать одну единицу информации	Находить и извлекать несколько единиц информации, расположенных в одном фрагменте текста Находить и извлекать несколько единиц информации, расположенных в разных фрагментах текста Находить и извлекать несколько единиц информации, расположенных в разных текстах Делать выводы на основе сравнения данных
Детальное понимание содержания и формы текста			

Понимать значение слова или выражения на основе контекста Понимать графическую информацию Оценивать объективность, надежность источника информации	Понимать смысловую структуру текста (определять тему, главную мысль/идею, назначение текста) Понимать фактологическую информацию (сюжет, последовательность событий и т. п.) Понимать чувства, мотивы, характеры героев Понимать коммуникативное намерение автора, назначение текста Понимать назначение структурной единицы текста, использованного автором приема Делать выводы для описания последовательности сообщений, для обоснования своего мнения	Различать факт и мнение Обнаруживать противоречия, содержащиеся в одном или нескольких текстах	Интерпретировать текст или его фрагмент с учетом жанра или ситуацию использования текста Устанавливать связи между событиями или утверждениями (причинно-следственные отношения, отношения аргумент – контраргумент, тезис – пример, сходство – различие и др.) Соотносить информацию в разных формах Понимать авторскую позицию Оценивать содержание текста или его элементов (примеров, аргументов, иллюстраций и т. п.) относительно целей автора Оценивать форму текста (структуру, стиль и т. д.), целесообразность использованных автором приемов Оценивать полноту, достоверность информации, содержащейся в одном или нескольких текстах Высказывать и обосновывать собственную точку зрения по вопросу, обсуждаемому в тексте Устанавливать взаимосвязи между элементами/частями текста или текстами Делать выводы на основе интеграции информации из разных частей текста или разных текстов
Использование информации текста			
Применять полученную информацию для выполнения учебных задач	Использовать фактологическую информацию для решения учебных задач	Использовать найденную информацию для решения учебных задач	Использовать информацию для учебных или личных целей из предложенных или самостоятельно подобранных текстов

Проведенная детализация читательских действий и видов чтения позволила составить *систему заданий* для формирования читательской грамотности младших

школьников (приложение Б).

Система заданий, обеспечивающих поисковую позицию читателя, нацелена на формирование читательских действий при решении поставленных учебных задач под руководством учителя:

1.1) задания, направленные на поиск и предварительный просмотр текста;

1.2) задания, направленные на поиск общего смысла текста;

1.3) задания, направленные на поиск важных сведений в тексте;

1.4) задания, направленные на детальное изучение текста.

Система заданий, обеспечивающих исследовательскую позицию читателя, нацелена на формирование продуктивной читательской грамотности в ходе самостоятельного поиска в текстовых источниках информации, доказательств для подтверждения или опровержения гипотезы:

2.1) задания, направленные на выдвижение гипотезы исследования;

2.2) задания, направленные на сбор и анализ данных для решения проблемы.

Главное отличие между заданиями — это цель и характер работы с текстом, виды деятельности, степень самостоятельности, степень охвата материала. Поисковая позиция читателя нацелена на извлечение готовых данных и базовое понимание, исследовательская позиция читателя требует применения этих данных для решения новых, нестандартных задач (таблица 9).

Таблица 9. Критерии различения типов заданий с примерами из системы заданий

Критерий	**Поисковая позиция читателя**	**Исследовательская позиция читателя**
Основная цель	*Понимание (общее и детальное):* найти нужные факты, понять структуру и логику текста	*Применение:* перенос читательских действий на самостоятельный поиск вне рамок готового ответа
Характер работы с текстом	*Репродуктивный*: извлечение информации по заданному алгоритму, минимальный уровень когнитивной трансформации Пример *Найдите в тексте абзац, где описаны этапы процесса*	*Продуктивный:* анализ, сопоставление данных, проверка гипотез, синтез информации Пример *Используя данные из статьи и таблицы, предложите свой вариант решения проблемы. Приведите аргументы*

Виды деятельности	Нахождение фактов, определение темы/главной мысли, пересказ, составление плана и др. Пример *Прочитайте текст и назовите 5 ключевых слов, раскрывающих содержание текста.* *Прочитайте текст. Назовите три важных факта/события из текста.* *Составьте таблицу к тексту. В левом столбце разместите основную идею каждой части текста, в правом – ключевые слова в этой части.* *Перескажите текст с опорой на таблицу*	Работа с противоречиями, интерпретация, интеграция информации из разных текстов, аргументация и др. Пример *Прочитайте два текста. В одном найдите событие-причину, а во втором – результат этого события. Объясните их связь.* *Составьте схему из фактов, найденных в тексте, и реальными примерами из жизни. Сделайте вывод.* *Прочитайте две статьи на одну тему. Сравните приведенные аргументы и составьте сводную таблицу фактов, подтверждающих обе точки зрения*
Степень самостоятельности	*Средняя*. Ученик ищет ответ на конкретный вопрос «внутри» предоставленного текста	*Высокая.* Ученик сам формулирует проблему, комбинирует источники и находит неявные связи
Степень охвата материала	Узко сфокусированная работа с фрагментом текста или конкретным форматом	Широкий охват: работа со сплошными, несплошными и составными текстами разных видов

Рассмотрим каждый тип заданий.

Задания первого типа обеспечивают овладение читательскими действиями в процессе поисковой деятельности. Поисковая деятельность обучающихся ориентирована на постановку познавательной задачи при педагогическом сопровождении, осуществление отбора релевантных источников информации, извлечение и сопоставительный анализ сведений, формулирование обоснованных выводов, а также рефлексивную оценку достигнутого результата. В рамках поисковой позиции школьники осваивают алгоритмы выбора информационных источников, верификации адекватности данного выбора, углублённого изучения материалов и целенаправленного поиска в них требуемых сведений. Учитель на таких уроках организует совместную работу с обучающимися в группах. Опишем группы этих заданий.

1.1. Задания, направленные на поиск и предварительный просмотр

текста

Задания данной группы обеспечивают выполнение обучающимися следующих читательских действий:

– анализ обложки книги/журнала;

– анализ фамилии автора;

– анализ названия книги/произведения;

– анализ оглавления книги/журнала;

– сопоставление теста с рисунками, схемами и другими графическими изображениями;

– просмотр первого и последнего абзаца текста;

– прогноз содержания текста (абзаца) по начальным предложениям;

– прогноз содержания по введению и заключению;

– прогноз содержания по заголовкам;

– знакомство с аннотацией;

– оценивание информации текста с точки зрения правдоподобности, актуальности и перспективности её использования;

– «чтение по диагонали» (с использованием техники быстрого чтения);

– изучение выходных данных книги/журнала (издательство, год издания);

– поиск ответов на предварительные вопросы (до чтения).

Задания помогают школьникам на начальном этапе предварительного знакомства с текстом, книгой, журналом определить его тему (по названию, автору, оформлению обложки, текста), получить общее представление о содержании (по оглавлению, аннотации), структуре (по оглавлению, начальным предложениям абзацев, заголовкам и др.). Основное назначение заданий первой группы в оценивании актуальности информации для дальнейшего детального ее изучения и использования. Примером может служить **задание**.

Просмотрите иллюстрации в книге/произведении/статье/тексте. Предположите, о чем может быть эта книга/произведение/статья/текст.

Задание формирует у обучающихся умение определять тему книги/произведения/статьи/текста по иллюстрациям, умение прогнозировать. При рассматривании иллюстрации младшие школьники обучаются видеть художественные детали, анализировать художественный образ и соотносить его с темой книги/произведения/статьи/текста. Данное умение поможет школьникам в дальнейшем соотносить текстовую информацию и графическую, осуществлять перевод текстовой информации в графическую и наоборот. При работе младших школьников с художественными и научно-познавательными произведениями задание может выполнять мотивирующую функцию. Высказывание предположений о содержании и теме текста по иллюстрации до начала его чтения вызывает интерес обучающихся, повышает вовлеченность в работу с текстом.

По аналогии можно предложить школьникам по заголовку определить, о чем может быть книга/произведение/статья/текст.

1.2. Задания, направленные на поиск общего смысла текста

Задания данной группы обеспечивают выполнение обучающимися следующих читательских действий:

– предварительные вопросы (до чтения);

– определение темы текста:

– прогнозирование содержания текста (по названию, автору, иллюстрации):

– деление текста на смысловые части:

– выделение главной и второстепенной информации;

– выделение ключевых слов;

– сжатый пересказ содержания текста;

– чтение текста по абзацам, выделение важного в первом и последнем предложении каждого абзаца.

Основное назначение заданий второй группы: поиск и понимание общей информации выбранных обучающимися самостоятельно или предложенных учителем книг/журналов/текстов, и принятие решения о дальнем использовании

информации для выполнения поисковой учебной задачи. Как правило, при самостоятельном выборе книг для выполнения учебной задачи обучающиеся сначала опираются на читательские действия первой группы, а затем знакомятся с общим содержанием текстов для подтверждения правильности выбора, опираясь на читательские действия второй группы. Примером может служить **задание**.

Прочитайте текст и назовите 5 ключевых слов, раскрывающих содержание текста.

Для выполнения данного задания школьникам необходимо выделить главную информацию и на ее основе определить слова, несущие смысловую нагрузку текста. Принципиально важным является обсуждение с обучающимися того выбора ключевых слов, который они сделали, с обоснованием значимости данного слова для понимания содержания текста. Ограничением, увеличивающим степень трудности задания для младших школьников, является четкое количество слов в задании. Проверку задания можно провести с помощью метода «мозговой штурм», когда обучающиеся предлагают большое количество слов-идей, эти слова фиксируются учителем на доске, а затем при коллективном обсуждении делается выбор в пользу «ключевых» слов.

1.3. Задания, направленные на поиск важных сведений в тексте

Задания данной группы обеспечивают выполнение обучающимися следующих читательских действий:

– использование формальных элементов текста (подзаголовки, сноски, справочные сведения, толкование слов) для поиска нужной информации;

– выделение ключевых слов в задании, вопросе, тексте;

– нахождение в тексте чисел, имен собственных и др.;

– нахождение в тексте сведений, фактов, представленных в явном виде;

– нахождение терминов.

Задания помогают обучающимся быстро находить конкретные сведения в тексте для поиска ответа на поставленные вопросы и выполнение учебной или жизненной задачи. Примером может служить **задание**.

Подчеркните в тексте все имена собственные. Объясните, как эти слова

связаны с темой (названием) текста.

Поиск имен собственных в тексте помогает быстро определить, о ком или о чем идет речь в тексте. Например, это может быть поиск названий планет, городов, стран, имен и др. Связь данных имен с темой (названием) текста позволяет школьникам сделать акцент на смысл текста, установление смысловых цепочек: имя собственное – тема (название) текста.

Необходимо отметить универсальность заданий данной группы. При изменении поисковых запросов (поиск определенного слова, числа) в формулировке, возможно использование заданий данной группы по любым темам любых учебных предметов начальной школы. Поиск важных сведений в тексте позволяет младшим школьникам оперировать фактами, сведениями для выполнения познавательных универсальных учебных действий, отражающих мыслительные операции (сравнение, классификация, установление причинно-следственных связей, обобщение). Мы предположили, что при выполнении заданий данной группы повысится мотивация к поисковой деятельности у обучающихся, так как поиск важных сведений в тексте напоминает детективное расследование, в ходе которого необходимо найти улики. Данное предположение основано на возрастных особенностях младших школьников.

1.4. Задания, направленные на детальное изучение текста

Задания указанной группы способствуют реализации обучающимися комплекса читательских действий:

- постановка вопросов после прочтения;
- составление вопросов, которые имеют проблемный характер;
- краткие записи (схемы, модели, таблицы);
- сопоставление разных текстовых источников;
- определение основной мысли текста (абзаца);
- поиск возможных противоречий;
- установление причинно-следственных связей;
- замена смысловых частей текста их аналогами;

– составление плана или графической схемы текста;

– прогнозирование содержания и смысла последующих частей текста с опорой на прочитанное;

– выделение ключевых слов текста по ходу чтения;

– выявление деталей в тексте;

– составление суждений о прочитанном;

– создание нового текста на основе прочитанного .

Основное назначение заданий четвертой группы в детальном изучении информации выбранных обучающимися самостоятельно или предложенных учителем книг/журналов/текстов. Примером может служить **задание**.

Составьте таблицу к тексту. В левом столбце разместите основную идею каждой части текста, в правом – ключевые слова этой части. Перескажите текст с опорой на таблицу.

Для выполнения задания учитель может опираться на стратегию «Порождение – Выбор – Размышление»: нужно заполнить первые два столбика таблицы. Вариант работы: в первый столбик нужно записать обобщающие вопросы по каждому абзацу текста, во второй столбик – ключевые слова из текста. Если предложить обучающимся записать индивидуальные слова в третий, необходимые для полного ответа на вопрос из первого столбика, то в результате школьники получат опору для полного пересказа содержания текста.

Таким образом, задания первого типа (при поисковой позиции читателя) обеспечивают формирование читательских действий обучающихся при решении поставленных учебных задач.

Задания второго типа обеспечивают овладение читательскими действиями в процессе самостоятельной исследовательской деятельности младших школьников. В процессе исследовательской работы школьники учатся ставить цели, выдвигать гипотезы, планировать свои действия, самостоятельно исследовать текст и оценивать результаты, что помогает им не только лучше понимать учебный материал, но и развивает их познавательную инициативу и

ответственность за собственное обучение. При исследовательской позиции читатели самостоятельно планируют свою работу с текстом, используя освоенные читательские действия для поиска доказательств гипотезы, выдвинутой при обсуждении исследовательской задачи. Учитель на таких уроках выполняет роль консультанта. Опишем группы этих заданий.

2.1. Задания, направленные на выдвижение гипотезы исследования

Задания данной группы обеспечивают выполнение обучающимися следующих читательских действий:

- определение связей между явлениями, фактами, событиями и др.;
- поиск противоречий в явлениях, фактах, событиях и др.;
- сравнение высказываний по определенной теме;
- описание структуры изучаемого объекта;
- формулирование проблемных вопросов;
- формулирование предположений-ответов на проблемный вопрос.

Выдвижение гипотезы направляет вектор проведения исследования текста обучающимися. Поэтому задания этой группы помогают младшим школьникам научиться правильно формулировать гипотезу, чтобы она была: конкретная, проверяемая, однозначно понимаемой. Самостоятельное выдвижение гипотезы – сложный мыслительный процесс для младших школьников. Возможны разные варианты для формулирования гипотезы обучающимися:

- выбрать из предложенных гипотезу, подходящую к поставленному исследовательскому вопросу;
- соотнести тему и предложенную гипотезу;
- продолжить начатую гипотезу;
- самостоятельно сформулировать гипотезу на основе исследовательских вопросов.

Приведем пример **заданий**, развивающих данное умение.

Прочитайте факты по теме урока. Найдите противоречащие факты. Сопоставьте их. Выберите факт, который вы можете доказать. На основе этого

факта сформулируйте гипотезу исследования.

Задание развивает критическое мышление школьников, так как направлено на сопоставление определенных данных. Необходимо, чтобы обучающиеся обращали внимание на ошибки, нарушения логики. Важной мыслительной операцией, лежащей в основе установления противоречивых фактов, является сравнение. При сравнении фактов школьники выполняют определенные последовательные операции: выявление общих признаков, выявление различных признаков, сопоставление их, формулирование выводов.

Представим другое **задание**.

Рассмотрите части фотографии. Предположите, какими свойствами может обладать этот объект.

Данное задание направлено на развитие умения находить и описывать структуру или свойства объектов. Это позволяет обращать внимание на важные детали, на основе которых обучающиеся могут сформулировать гипотезу.

2.2. Задания, направленные на сбор и анализ данных для решения проблемы

Задания данной группы обеспечивают выполнение обучающимися следующих читательских действий:

- отбор текстовых источников;
- сравнение разных текстовых источников;
- анализ информации текста;
- интерпретация информации текста;
- поиск фактов, подтверждающих следствия;
- поиск противоречащих фактов;
- сравнение доказательств с реальностью;
- обобщение полученных данных;
- формулирование выводов.

Основное назначение заданий второй группы состоит в самостоятельном выборе и сравнении текстовых источников, которые позволят найти факты,

подтверждающие или опровергающие гипотезу, и сделать на их основе выводы.

Приведем пример **задания**.

Составьте схему, состоящую из факторов, найденных в тексте, и результатов этих факторов. Объясните их взаимосвязь.

Выполнение поиска взаимосвязи событий, явлений, фактов школьникам довольно сложно выполнять самостоятельно. Обучающиеся должны овладеть операционными действиями, позволяющими им находить причины и следствия событий. Младшие школьники учатся находить закономерности в процессах, событиях или явлениях.

Задания второго типа, реализуемые в условиях исследовательской позиции учащихся, ориентированы на становление продуктивной читательской грамотности посредством самостоятельного выявления в текстовых источниках доказательств, позволяющих верифицировать или опровергнуть выдвинутую гипотезу.

Комплекс заданий первого и второго типа предоставляет педагогу инструментарий для проектирования поэтапного развития и практического применения читательских действий у младших школьников в рамках учебного процесса, дает возможность выбирать и комбинировать самостоятельно варианты заданий. Использование системы заданий дает возможность младшим школьникам успешно работать с информацией, представленной в текстах разных видов, используя все виды чтения (просмотровое, ознакомительное, поисковое, изучающее).

Содержательный компонент реализуется в нашем исследовании через отработку читательских действий на уроках в 3-4-х классах по учебным предметам «Окружающий мир» и «Литературное чтение». Данные предметы определены нами как предметы естественно-научного и гуманитарного направления, в рамках которых предусмотрена работа с разными видами текстов. Учебный предмет «Окружающий мир» направлен на интеграцию знаний о природе и обществе, предметном мире, усвоение которых гарантирует понимание обучающимися общечеловеческих ценностей и роли человека в обществе, его влияния на природу.

Изучение основных систем «Человек и природа», «Человек и познание», «Человек и другие люди», «Человек и общество» происходит на основе наблюдения, опытов, экспериментов, моделирования, работы с информацией. Одним из предметных результатов изучения Федеральной рабочей программы по предмету «Окружающий мир» в 4 классе является способность использовать различные источники информации для поиска и извлечения информации, а среди метапредметных результатов – умение работать с информацией. С учетом интегративного характера читательской грамотности считаем возможным планировать развитие читательских действий младших школьников на уроках «Окружающий мир» при работе с разными текстами.

В Федеральной рабочей программе по учебному предмету «Литературное чтение» указано на первостепенную роль формирования навыков смыслового чтения на основе художественной литературы и произведений устного народного творчества, а среди метапредметных результатов представлены базовые исследовательские действия. Однако в ФРП НОО по учебному предмету «Литературное чтение» не предусмотрена поисково-исследовательская деятельность при работе с текстами. При этом в программе закреплено знакомство с видами чтения во 2-м классе и их использование в 3–4 классах. Поэтому считаем возможным спланировать работу с текстовой информацией с опорой на виды чтения на уроках в 3-м и 4-м классах [12; 13]. Из этого следует, что в основе содержания проектируемой модели должно лежать межпредметное взаимодействие, объединяющее читательскую и поисково-исследовательскую деятельность через использование разных видов чтения (просмотровое, поисковое, изучающее, ознакомительное) при работе с информационно-содержательными, инструктивными и справочными текстами на уроках по учебным предметам «Окружающий мир» и «Литературное чтение». Поэтому выбор тем для уроков осуществлялся на основе ФРП НОО по данным предметам. Критерием отбора тем выступали: наличие в содержании урока проблемы или сложного вопроса, требующих решения. В содержании составленной нами Программы формирования читательской грамотности средствами поисково-исследовательской деятельности

представлено календарно-тематическое планирование, включающее 24 урока по учебному предмету «Окружающий мир» (по 12 уроков в 3 и 4 классах) и 28 уроков по учебному предмету «Литературное чтение» (по 14 уроков в 3 и 4 классах). Запланировано проведение рефлексивных уроков для анализа и коррекции уровня сформированности читательской грамотности (8 ч). Итого: 60 уроков за два года обучения (приложение В). Межпредметная интеграция, объединяющая развитие читательских действий средствами поисково-исследовательской деятельности через использование разных видов чтения (просмотровое, поисковое, изучающее, ознакомительное) выступает средством формирования познавательных универсальных учебных действий, обеспечивая тем самым субъектную позицию школьников и их вовлеченность в образовательный процесс в качестве активных участников [10].

Технологический компонент модели охватывает совокупность дидактических инструментов: технологии дифференциации и оценивания, а также комплекс традиционных и инновационных методов обучения, научно-практические и организационно-педагогические средства.

Технология дифференциации предусматривает алгоритм деятельности учителя, разные способы дифференциации с учетом уровней развития читательской грамотности младших школьников и инструменты дифференциации.

Под дифференциацией подразумевается реализация учета уровня сформированности читательской грамотности в процессе развития читательской грамотности посредством организации поисково-исследовательской деятельности. В основу разработки технологии дифференциации положены идеи В. П. Беспалько и Г. К. Селевко об управляемости, воспроизводимости и гарантированности результатов обучения, что отражает точное научное проектирование [33; 193]. Технология дифференциации базируется на системном и деятельностном подходе, представленными при описании теоретического компонента модели.

При организации деятельности на уроке учитель может контролировать и направлять уровень самостоятельности школьников при работе в группах с помощью дифференциации по уровню развития читательской грамотности, что

будет способствовать продвижению всех обучающихся в овладении читательскими действиями по алгоритму, представленному на рисунке 11.



Рисунок 11. Алгоритм деятельности учителя при организации дифференцированного обучения

Для внедрения технологии дифференциации и нивелирования трудностей опишем подробно шаги учителя при формировании читательской грамотности младших школьников.

Шаг 1. Определение критериев, по которым создаются группы

Основной критерий – это уровень читательской грамотности. В отечественной и зарубежной литературе предлагается распределение на разное количество уровней. Проанализировав имеющиеся подходы и качественное описание уровней, мы предлагаем использовать три уровня: конструктивный, актуальный и элементарный. Считаем, что данное деление будет удобным и понятным учителям начальных классов, где конструктивный уровень – это овладение комплексом читательских действий, обеспечивающих продуктивную работу с текстовой информацией при решении разнородных задач (в том числе творческого характера), а также позволяющих аргументированно формулировать собственные выводы и осуществлять интерпретацию представленных в тексте данных; актуальный уровень – овладение комплексом читательских действий, обеспечивающих работу с текстовой информацией и её применение для решения учебных задач с опорой на дополнительные знания; элементарный уровень –

частичное овладение младшими школьниками читательскими действиями, вследствие чего их способность к эффективной работе с текстовой информацией остаётся ограниченной (таблица 10).

Таблица 10. Описание уровней читательской грамотности и характеристика читательских действий

Уровень читательской грамотности	**Читательские действия, которые освоены и успешно применяются**
Конструктивный уровень	Находить нужную информацию (3–5 единиц) в тексте (в разных частях, таблицах, графиках, диаграммах). Делать сложные выводы о логических связях отдельных сообщений текста, для обоснования своего мнения, описания взаимосвязи сообщений, формулирования оценочных суждений. Интерпретировать информацию из разных частей (события и действия героев для понимания их чувств, мотивов, целей и особенностей характера; факты и их взаимосвязь), опираясь на содержательные и формальные элементы всего текста. Оценивать и объяснять значение визуальных и вербальных элементов для понимания авторской точки зрения. Использование информации для решения различного круга задач с привлечением дополнительных знаний. Создавать собственные тексты на основе интерпретации текстовой информации из разных источников
Актуальный уровень	Находить в тексте информацию (2–3 единицы), представленную в явном виде (события, действия, чувства героев; факты) с опорой на текст, таблицы, графики, диаграммы. Делать простые выводы, объяснять факты, события, поступки героев, обосновывать свое мнение. Использовать подзаголовки, иллюстрации и др. для нахождения информации в тексте. Интерпретировать информацию текста (последовательность событий, действия героев, факты). Оценивать некоторые языковые и стилистические особенности текста. Использование информации для решения учебных задач с привлечением дополнительных знаний
Элементарный уровень	Находить в тексте информацию (1–2 единицы), представленную в явном виде (в указанном отрывке, ясно описанную, с опорой на текст). Делать простые выводы о событиях, фактах, героях. Определять тему и основную мысль. Объяснять значение некоторых слов с опорой на контекст. Использование информации для решения узкого круга учебных задач без привлечения дополнительных знаний

Как мы видим, для каждого уровня определены группы читательских действий, которые читатели освоили и умеют применять.

Шаг 2. Проведение диагностики на основе выбранных критериев

Предлагаются проверочные работы из тетрадей: «Работа с текстом и информацией: 3-й класс: комплексные проверочные работы», «Работа с текстом и информацией: 4-й класс: комплексные проверочные работы», разработанные сотрудниками Центра начального общего образования Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт содержания и методов обучения» М. И. Кузнецовой и О. А. Рыдзе. Цель работ: оценивание читательских умений младших школьников.

Шаг 3. Определение уровня читательской грамотности обучающихся по результатам диагностики

По результатам диагностики нужно определить уровень развития читательской грамотности каждого обучающегося. Эти данные необходимо использовать для распределения школьников в группы на основе описанных в таблице 11 читательских умений.

Шаг 4. Выбор способа дифференциации

Для полноценного функционирования технологии важно использовать несколько способов дифференциации.

1 способ: создание разноуровневых / гетерогенных групп

В каждую группу учитель распределяет обучающихся с актуальным, элементарным и конструктивным уровнями читательской грамотности. На 1 этапе обучения внутри группы распределяются роли: школьники с конструктивным уровнем осуществляют первичное чтение текстов вслух для всей группы («чтецы»), школьники с элементарным уровнем выступают в роли слушателей, роль лидера выполняют обучающиеся с актуальным уровнем читательской грамотности «капитаны». В обсуждении принимают участие «критики» и «мыслители».

Через три месяца проведения уроков происходит передача роли чтеца школьникам с элементарным уровнем читательской грамотности, а обучающиеся с

актуальным уровнем становятся консультантами, в случае необходимости они объясняют значения слов в тексте. Роль лидеров выполняют обучающиеся с конструктивным уровнем читательской грамотности в каждой группе. В обсуждении также принимают участие все школьники.

Далее (также через 3 месяца) роль лидера выполняют, организуют и направляют работу с текстом в соответствии с поставленной задачей, обучающиеся с элементарным уровнем читательской грамотности. Школьники с актуальным уровнем выступают в роли чтецов. Роль наблюдателей и консультантов выполняют обучающиеся с конструктивным уровнем читательской грамотности. В обсуждении проблемных вопросов и найденной в текстах информации принимают участие все участники группы. Таким образом, в течение года происходит смена ролей внутри разноуровневой группы» [7, с. 104–105].

2 способ: создание групп с одинаковым уровнем читательской грамотности / гомогенных групп

В основе этой практики лежит локальная вариация смешанного обучения без пространственного перемещения обучающихся (рисунок 12).



Рисунок 12. Распределение групп обучающихся при использовании 2 способа дифференциации

Количество таких групп учитель определяет в зависимости от количества обучающихся каждого уровня в классе. Минимум – это три группы, но, если в классе много обучающихся одного уровня, учитель может создать несколько групп данного уровня. Цель учителя при работе с обучающимися с элементарным уровнем: максимально помочь школьникам правильно организовать работу с текстами при организации поисковой и исследовательской деятельности для поиска, обработки и представления информации. Учитель может построить работу с учетом особенностей школьников. Цель учителя при организации работы в группе обучающихся с конструктивным уровнем читательской грамотности: развить у школьников навыки самостоятельной работы с текстом, навыки самоорганизации и самообучения. Цель учителя при организации работы с обучающимися с актуальным уровнем читательской грамотности: развить у школьников навыки самостоятельной работы, умение формулировать запрос на помощь. Кроме обращения к учителю, обучающиеся имеют возможность обратиться к помощи, подготовленной учителем (в конвертах на столах, на карточках), или самостоятельно найти нужную информацию в справочной литературе. Работа внутри каждой группы осуществляется с распределением ролей и их сменой через каждые три месяца, как в способе 1. При такой дифференциации обучающихся по группам поисково-исследовательская деятельность при работе с информационными источниками направлена на решение следующих педагогических задач:

– повышение читательской грамотности;

– развитие «успешных читателей»;

– помощь читателям, нуждающимся в педагогической поддержке» [7, с. 104–105].

Шаг 5. Реализация дифференцированного обучения

Реализация дифференцированного обучения при формировании читательской грамотности младших школьников происходит во время проведения уроков с 3 по 4 классы по учебным предметам «Окружающий мир» и «Литературное чтение». Учитель с учетом особенностей обучающихся класса

может выбрать для дифференциации 1-й (гетерогенные группы) или 2-й способ (гомогенные группы), или чередовать эти способы дифференциации школьников при организации работы по становлению поисковой и исследовательской позиции читателей. Однако при поисковой позиции читателей учитель осуществляет педагогическое сопровождение обучающихся, а при исследовательской позиции читателей степень их свободы увеличивается. Это позволяет осуществить перенос сформированных читательских умений в поисковой позиции читателя в самостоятельную работу с текстом при исследовательской позиции читателя. При использовании 2-го способа дифференциации учитель может предложить для работы в группах одинаковый текст всем обучающимся с заданиями на все группы читательских умений, но разного уровня сложности в соответствии с уровнем читательской грамотности (вариант 1) или разные тексты для каждой группы школьников (по объему и сложности) с заданиями на все группы читательских умений (вариант 2).

Отметим, что в начале работы (первые шесть месяцев) по формированию читательской грамотности обучающихся в 3-м классе, желательно создавать гетерогенные группы, а далее переходить на организацию работы в гомогенных группах по варианту 1; в 4-м классе в начале года (первые три месяца) создавать гетерогенные группы, а далее переходить на организацию работы в гомогенных группах по вариантам 1 и 2.

Инструментами дифференциации при такой организации дифференцированного обучения являются тексты разного вида и сложности, виды чтения, задания к текстам разной сложности.

Шаг 6. Диагностика результатов и анализ динамики

Контроль развития читательской грамотности обучающихся по данному алгоритму необходимо проводить каждые 3 месяца обучения в течение всего учебного года. Для диагностики составлены авторские диагностические работы (приложение Г). По результатам диагностики необходимо корректировать группы или изменять способ дифференциации обучающихся в группах и далее продолжать

работу по формированию читательской грамотности младших школьников (шаги 3–6 на рисунке 11).

Представим краткое описание процесса обучения по алгоритму деятельности учителя при организации дифференцированного обучения в таблице 11.

Таблица 11. Деятельность учителя и обучающихся при реализации алгоритма дифференцированного обучения

Основные шаги/описание	**Содержание**	**Функции**	**Деятельность учителя**	**Деятельность обучающихся**	**Возможные трудности**
Шаг 1. Определение критериев, по которым создаются группы	Ознакомление с инструментами дифференциации, описанием уровней читательской грамотности: конструктивным, актуальным и элементарным	Целевая функция	Определение четких признаков для каждого уровня читательской грамотности	Обсуждение с учителем и одноклассниками целей, стоящих для каждого уровня читательской грамотности	Демотивация обучающихся с элементарным уровнем
Шаг 2. Проведение диагностики на основе выбранных критериев	Проведение диагностики на основе выбранных критериев	Диагностическая функция	Определение исходного уровня читательской грамотности	Обучающиеся выполняют предложенные задания, оформляют ответы	Недостаток мотивации обучающихся: формальное отношение к диагностике
Шаг 3. Определение уровня читательской грамотности обучающихся по результатам диагностики	Выявление особенностей развития читательской грамотности обучающихся	Оценочно-аналитическая функция	Выявление актуальных зон развития	Обучающиеся оценивают свой исходный уровень читательской грамотности	Дефицит времени: нехватка времени для самооценки обучающихся
Шаг 4. Выбор способа дифференциации	Трансформация результатов диагностики в	Проективно-моделирую	Выбор способа дифференциации (гетерогенные или	Обсуждение с учителем и	Неверный выбор способа дифференциац

	педагогический инструментарий для дифференциации	щая функция	гомогенные группы), распределение ролей в группах	одноклассниками ролей в группах	ии из-за недооценки скрытых пробелов в понимании текста
Шаг 5. Реализация дифференцированного обучения	Организация процесса обучения на основе дифференциации	Коррекционно-развивающая и стимулирующая функции	Организация работы групп, корректировка ошибок понимания и интерпретации текста	Групповая работа по решению поисково-исследовательских задач, самооценка и рефлексия	Организационные трудности: сложность одновременного сопровождения самостоятельной работы разных групп обучающихся
Шаг 6. Диагностика результатов и анализ динамики	Проведение диагностической работы для анализа динамики развития читательской грамотности обучающихся	Оценочно-аналитическая и прогностическая функции	Измерение уровня читательской грамотности, сопоставление текущих результатов с предыдущими показателями	Обучающиеся выполняют предложенные задания, фиксируют собственные затруднения, обсуждают с учителем пути преодоления выявленных затруднений	Дефицит времени: нехватка времени на детальный качественный анализ динамики каждого ребенка в условиях классно-урочной системы

При создании технологии дифференциации учитывались: системность, логичность и проверяемость. Последний критерий реализуется на основе технологии оценивания, связанной с технологией дифференциации.

Технология оценивания обеспечивает диагностику уровней сформированности читательской грамотности обучающихся посредством применения оценочных критериев.

Комплекс диагностических инструментов, включающий систему диагностических работ и оценочных критериев (общее понимание текста, детальное осмысление его содержания и формы, применение содержащейся в тексте информации, владение способами интерпретации), позволяет обеспечить всестороннюю и объективную оценку уровня читательской грамотности: элементарный, актуальный, конструктивный каждого школьника. Основой технологии оценивания выступает авторский диагностический инструментарий (приложение Г).

Разработанные диагностические инструменты включает критерии и инструменты (уровни, шкалы), используемые для измерения и оценивания читательской грамотности обучающихся. При проектировании диагностических работ использованы положения теории измерений в образовании (В. С. Аванесова, В. А. Болотов, В. И. Звонников, Н Ф. Ефремова, Г. С. Ковалева, М. Б. Челышкова):

– процесс оценивания должен быть объективным и систематичным;

– необходим учет достижений обучающихся («накопительная система» оценивания);

– тестирование должно сопровождать учебный процесс;

– каждое задание должно быть создано для определенной цели и иметь свои характеристики;

– тестирование создает реальные возможности дифференциации уровней подготовленности обучающихся;

– эффективность тестирования зависит как от качества используемых тестов-измерителей, так и от методов анализа и интерпретации результатов их выполнения;

– система оценки должна быть направлена на управление образовательным процессом и обеспечение его качества [2; 40; 89; 99; 112].

Для нас важно учитывать формирующий характер оценивания, поэтому мы опирались на основные принципы оценивания: оценивание – *постоянный процесс* образовательной деятельности (оценивание мы запланировали проводить каждые

3 месяца); оценивание должно быть *критериальным*; критерии оценивания должны быть *заранее известны* обучающимся (перед проведением работы важно познакомить обучающихся с критериями и предоставить возможность заполнить лист самооценивания, который анализируется обучающимися после выполнения работы и проверки учителем). Педагогическое оценивание будем использовать как рефлексивный диалог для личностного роста, требующий отказа от формальной проверки знаний в пользу анализа смыслов и ценностей субъекта [196]. Выявление дефицитов позволяет вовремя скорректировать процесс обучения и заложить базу для дальнейшего развития читательской грамотности [84; 85]. Таким образом, формирующее оценивание будем использовать как «оценивание для обучения» [150].

Для промежуточной диагностики разработаны авторские диагностические работы с учетом следующих подходов:

– объектами контроля являются читательские действия;

– читательские действия отражают общее понимание и детальное изучение содержания и формы текста, использование информации текста для решения определенных задач;

– тексты работ основаны на жизненных ситуациях;

– использованы задания разного (по форме ответа) типа (выбор одного ответа, множественный выбор, запись краткого ответа, запись развернутого ответа);

– качественная характеристика уровня сформированности читательских действий младших школьников обеспечивается дихотомическим и политомическим оцениванием в баллах в зависимости от сложности заданий.

Дихотомическая оценка предусматривает присвоение 0 либо 1 балла на основании корректности ответа («верно»/«неверно»). Политомическая оценка предполагает дифференцированную оценку в диапазоне от 0 до 3 баллов с учётом степени полноты и правильности выполнения задания – она применяется для заданий повышенной сложности (в том числе заданий с открытым ответом, предполагающих развёрнутое обоснование или аргументацию) [122]. Общая сумма

баллов за работу позволяет оценить уровень читательской грамотности обучающихся.

Работы рассчитаны на урок (45 минут), с учетом знакомства с текстом, выполнения заданий и проведения 5-минутной гимнастики для глаз. Для оценки сформированности читательской грамотности младших школьников использован критериально-уровневый подход, предполагающий выделение уровней читательской грамотности по каждому критерию (таблица 12).

Таблица 12. Критерии и уровневые дескрипторы для диагностики сформированности читательской грамотности младших школьников

Критерии	**Уровневые дескрипторы**
Общее понимание текста	Конструктивный уровень
	1.1 Находить нужную информацию (3–5 единиц) в тексте (в разных частях, таблицах, графиках, диаграммах). 1.2 Делать сложные выводы о логических связях отдельных сообщений текста
	Актуальный уровень
	1.3 Находить в тексте информацию (2–3 единицы), представленную в явном виде (события, действия, чувства героев, факты). 1.4 Делать простые выводы, объясняя факты, события, поступки героев
	Элементарный уровень
	1.5 Находить в тексте информацию (1–2 единицы), представленную в явном виде (в указанном отрывке, ясно описанную, с опорой на текст). 1.6 Делать простые выводы о событиях, фактах, героях
Детальное понимание содержания и формы текста	Конструктивный уровень
	2.1 Интерпретировать информацию из разных частей (события и действия героев для понимания их чувств, мотивов, целей и особенностей характера; факты и их взаимосвязь), опираясь на содержательные и формальные элементы всего текста. 2.2 Использовать таблицы, графики, диаграммы, иллюстрации, инфографику для объяснения информации в тексте. 2.3 Делать сложные выводы для обоснования своего мнения, описания взаимосвязи сообщений, формулирования оценочных суждений.

	2.4 Оценивать и объяснять значение визуальных и вербальных элементов для понимания авторской точки зрения
	Актуальный уровень
	2.5 Интерпретировать информацию текста (последовательность событий, действия героев, факты) с опорой на текст, таблицы, графики, диаграммы. 2.6 Использовать подзаголовки, иллюстрации и др. для нахождения информации в тексте. 2.7 Делать выводы для описания последовательности сообщений, для обоснования своего мнения. 2.8 Оценивать некоторые языковые и стилистические особенности текста
	Элементарный уровень
	2.9 Определять тему и основную мысль. 2.10 Объяснять значение некоторых слов с опорой на контекст
Использование информации текста	Конструктивный уровень
	3.1 Использовать информацию для решения различного круга задач с привлечением дополнительных знаний
	Актуальный уровень
	3.2 Использовать информацию для решения учебных задач с привлечением дополнительных знаний
	Элементарный уровень
	3.3 Использовать информацию для решения узкого круга учебных задач без привлечения дополнительных знаний

При разработке способов оценивания успешности формирования читательской грамотности младших школьников были использованы два способа обработки результатов и их представления в виде уровня читательской грамотности: суммирование баллов обучающегося за задания по каждому критерию с переводом суммы баллов по трем критериям в уровень читательской грамотности (для определения релевантности статистических данных) и подсчет процента правильно выполненных заданий во всей работе с переводом в уровень читательской грамотности (для удобства оценивания читательской грамотности обучающихся учителями начальной школы при работе по Программе формирования читательской грамотности средствами поисково-исследовательской деятельности).

По первому способу первичные баллы обучающихся мы использовали для определения достижений в области читательской грамотности с опорой на процедуру шкалирования. Для оценивания работ разработаны шкалы перевода баллов за выполненные задания в итоговые баллы по каждому из трех критериев с целью установления уровня читательской грамотности обучающихся (таблицы 13, 14).

Таблица 13. Шкала перевода баллов за выполненные задания в итоговые баллы по каждому из критериев

Процент правильно выполненных заданий	**Кол-во баллов**
90–100 % выполненных заданий	3 балла
65–89 % выполненных заданий	2 балла
0–64 % выполненных заданий	1 балл

Таблица 14. Шкала перевода суммы баллов

Сумма баллов по трем критериям	**Уровень**
8–9 баллов	Конструктивный уровень
6–7 баллов	Актуальный уровень
0–5 баллов	Элементарный уровень

Такой способ дает понимание продвижения обучающихся по каждому критерию и предоставляет возможность своевременно корректировать читательские действия младших школьников.

По второму способу в соответствии с обобщенным планом для каждой диагностической работы и таблицей оценивания заданий, учитель может произвести перевод суммы баллов за всю работу в уровень читательской грамотности (таблица 15).

Таблица 15. Таблица перевода баллов

Количество баллов	**Процент выполнения заданий**	**Уровень читательской грамотности**
16–18	90–100 %	Конструктивный уровень

12–15	65–89 %	Актуальный уровень
0–11	0–64 %	Элементарный уровень

Пример оценивания по второму способу представлен в Приложении Г.

Контроль развития читательской грамотности обучающихся по данной технологии осуществляется каждые 3 месяца обучения в течение всего учебного года (рисунок 13).

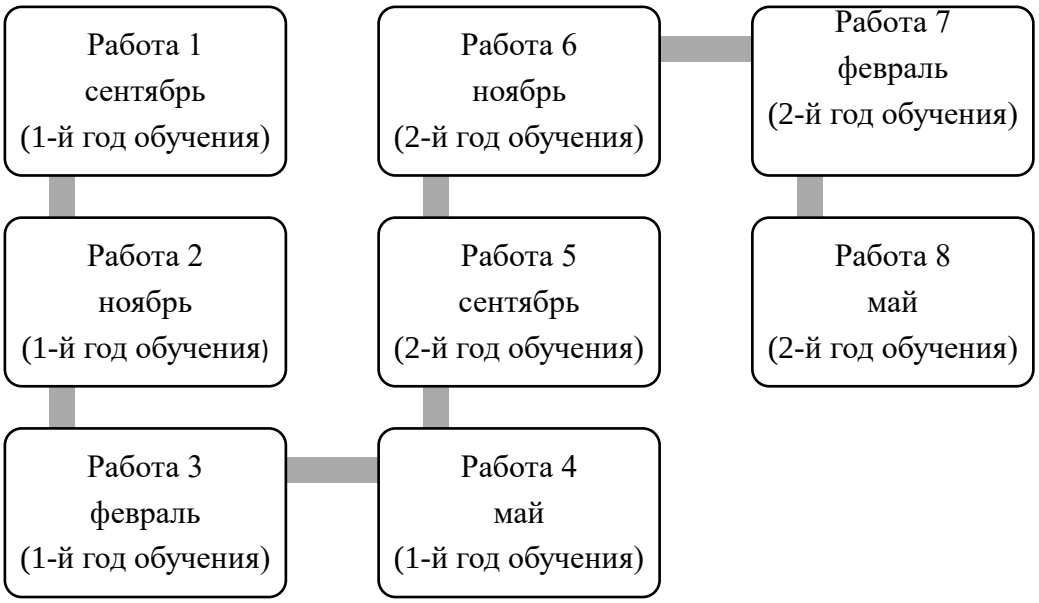


Рисунок 13. Схема проведения оценивания за два года обучения по программе формирования читательской грамотности младших школьников средствами поисково-исследовательской деятельности

Это позволяет учитывать достижения обучающихся по «накопительной системе» и выбирать способы дифференциации обучающихся.

Для входной и итоговой диагностики (работы 1 и 8) использованы тетради с проверочными работами «Работа с текстом и информацией: 3-й класс: комплексные проверочные работы», «Работа с текстом и информацией: 4-й класс: комплексные проверочные работы» М. И. Кузнецовой и О. А. Рыдзе. Задания позволяют оценить сформированность читательских действий обучающихся при работе с текстами по трем критериям в полном объеме и являются основой достоверности опытно-экспериментальных данных.

Для формирующей диагностики (работы 2–7) подготовлены авторские работы, которые соответствуют заявленным критериям и целям оценивания обучающихся.

Таким образом, технология оценивания читательской грамотности в рамках нашего исследования имеет диагностическую направленность и должна помочь учителю в определении динамики развития читательской грамотности обучающихся, так как отражает непрерывный контроль измерений [251].

При формировании читательской грамотности используются **традиционные** (беседа, учебный диалог и др.) **и инновационные** (метод проблемного изложения, эвристический, исследовательский) **методы**.

Методы обучения были выбраны нами с учетом положения о том, что эффективность образовательного процесса зависит от способности учителя управлять познавательной деятельностью обучающихся [136]. Мы использовали *методы проблемного изложения, эвристические и исследовательские*. **Метод проблемного изложения** направлен на создание проблемной ситуации, побуждающей обучающихся к включению в продуктивную познавательную деятельность и решению проблемы. Согласно И. Я. Лернеру, в основе проблемной ситуации затруднение, которое обучающиеся преодолевают с помощью знаний и имеющегося опыта поиска [130]. Именно проблемные ситуации мотивируют школьников к поиску ответа на проблемный вопрос с опорой на живое восприятие и вычитывания скрытых смыслов текста [133]. Для достижения задач развития читательской грамотности считаем эффективными следующие способы создания проблемной ситуации:

- проблемный вопрос;
- недостаточность имеющихся знаний;
- наличие противоречия между известным и новым знанием;
- наличие противоречия между научными и бытовыми представлениями;
- наличие противоположных точек зрения по одному вопросу;
- наличие противоречивых фактов, сведений, которые нужно проверить;

– наличие необычных ситуаций (элемент провокации).

Эвристический метод выбран, так как направлен на самостоятельное получение знаний обучающимися под руководством учителя. Учитель направляет поиск школьников при помощи разных приемов. Это может быть мозговой штурм, эвристическая беседа с использованием вопросов «Когда?», «Кто?», «Где?», «Почему?», «Зачем?». Данный метод способствует поиску нестандартных ответов на вопросы, на основе которых происходит становлении поисковой позиции читателей.

Метод проблемного изложения и эвристический методы применимы в нашем исследовании, когда необходимо включить обучающихся в поисковую деятельность, мотивировать к познавательной деятельности.

Исследовательский метод выбран для организации исследовательской деятельности обучающихся. Данный метод предполагает формулирование проблемы, в ходе решения которой обучающиеся проявляют инициативу в познавательной деятельности, выбирают средства для решения проблемы. Данный метод позволяет вовлекать обучающихся в процесс поиска, обработки и представления информации, развивать критическое мышление, самостоятельность и ответственность за собственные результаты и достижения. Сущность исследовательского метода раскрыта И. Я. Лернером через функции: формирование творческой деятельности, применение известных знаний для решения проблемных задач и присвоения новых знаний («творческое усвоение знаний»), овладение методами научного познания, формирование интереса и потребности в творческой деятельности [130, с. 103]. Разделяя позицию Т. И. Шамовой, правомерно считать исследовательскую деятельность высшей степенью познавательной самостоятельности обучающихся [237]. Младшие школьники в силу возраста не готовы провести настоящее научное исследование, поэтому исследовательский метод реализуется нами в такой форме, как мини-исследование.

Инновационные методы обучения используются в нашем исследовании вместе с традиционными методами (беседа, учебный диалог и др.). Для

стимулирования познавательной активности младших школьников **беседа** применима на этапе предварительного просмотра текста для определения возможностей достижения цели при организации поисковой деятельности, при составлении плана исследования во время исследовательской деятельности. Беседа положительно влияет на активность обучающихся при поисково-исследовательской деятельности, способствует осознанности действий, формирует умение слушать собеседника (активное слушание), высказывать свое мнение, уважать мнение других участников беседы. При организации поиска возможных противоречий в тексте, установления причинно-следственных связей (при поисковой позиции читателя) и обобщения данных для подтверждения или опровержения гипотезы (при исследовательской позиции читателя) применим **метод учебной дискуссии**. При проведении мини-исследований учитель постепенно может предлагать школьникам проявлять инициативу в обсуждении, обосновывать мнение группы и свое собственное, используя фразы «Мы считаем…», «Хочу дополнить…», «Я не согласен…» и другие. Предварительное установление правил («Не перебивать товарища», «Слушать внимательно собеседника», «Говорить по очереди», «Подавать знак, когда хочешь сказать», «Вежливо высказывать свое несогласие») позволяет проводить учебные дискуссии организованно. Для регулирования учебной дискуссии можно использовать педагогические приемы: «Микрофон» (говорит тот, у кого микрофон; после высказывания, микрофон передается следующему, кто хочет озвучить свое мнение), «Голоса» (выдаются карточки-голоса каждой группе, после высказывания карточка возвращается учителю), «Карточки-сигналы» (выдаются карточки разного цвета каждой группе: зеленый – цвет согласия с выступающим, красный – цвет несогласия с выступающим, белая с вопросом – цвет желания задать вопрос, белая с восклицательным знаком – цвет желания высказать свое мнение).

Технологический компонент включает **научно-практические** (опрос учителей и школьников, динамическое наблюдение, инструментарий для диагностики успешности формирования читательской грамотности) и

организационно-педагогические средства (учебные видеоматериалы, книги, журналы, материалы и инструменты для проведения опытов и наблюдений и др.).

Под педагогическими средствами мы понимаем совокупность целевых образовательных практик и инструментов, обеспечивающих динамичное развитие обучающихся и направленных на решение конкретных дидактических задач [26]. Поэтому педагогическими средствами поисково-исследовательской деятельности мы считаем совокупность методов (проблемное обучение, эвристическая беседа, исследовательский метод, учебный диалог, беседа и др.), приемов и материалов, направленных на развитие у обучающихся самостоятельности при работе с текстами. Основные действия школьников при поисково-исследовательской деятельности: экспериментирование, опыты, проблемные вопросы, наблюдение, проблемные ситуации, моделирование, опытно-экспериментальная работа. В качестве основных инструментов (материалов) мы выделили учебные видеоматериалы, книги и журналы, различные материалы и инструменты для проведения опытов и наблюдений; разработки конспектов уроков, задания к текстам, карточки для составления плана мини-исследования, карточки-опоры видов чтения.

Рефлексивно-оценочный компонент модели реализуется на основе анализа результатов (оценочные листы, опросные листы, листы самооценки), их корректировки с целью осуществления перехода от внешней оценки учителя к внутренней самооценке обучающегося. Примеры оценочных листов представлены в Приложении Г. Отслеживание прогресса обучающихся происходит в динамике. Например, может использоваться методика «Три О» (описал, оценил, осознал) на каждом этапе обучения. В процессе такой работы происходит:

– смещение фокуса с пассивного анализа текста на активный;

– умение соотносить свой результат с эталоном;

– способность корректировать собственные ошибки при понимании текста;

– замена абстрактной оценки на системный контроль промежуточных шагов учебной задачи.

Рефлексивно-оценочный компонент – это завершающее, но не статичное звено модели: он замыкает цикл «цель – деятельность – результат» и одновременно запускает новый виток, поскольку данные оценки становятся основанием для корректировки дальнейшей работы. Его ключевая логика: постепенный перевод ученика из позиции объекта педагогической оценки в позицию субъекта самооценки, способного самостоятельно отслеживать и корректировать собственную деятельность при работе с текстом.

Инструментарием компонента являются: лист самооценки (самостоятельная оценка школьником собственных читательских действий и результата по критериям), опросный лист (выявление читательских предпочтений, затруднений), оценочный лист (критериальная оценка результата мини-исследования: полнота извлечённой информации, точность выводов, обоснованность аргументов, выбор стратегии чтения). Инструменты применяются не изолированно, а в связке: оценочный лист учителя задаёт объективную картину, опросный лист выявляет мотивационный и эмоциональный фон, лист самооценки формирует у школьника привычку аналитически оценивать свою работу.

Рефлексивно-оценочный компонент эксплицирует субъектную способность младших школьников к самоанализу собственного восприятия текстов, критической верификации промежуточных и финальных результатов читательских действий, а также к превентивной идентификации дефицитов и причинно-следственных показателей затруднений школьников. Таким образом, рефлексивно-оценочный компонент обеспечивает переход с пассивного анализа текста на активный, развивает умение соотносить свой результат с эталоном, способствует корректировки собственных ошибок при понимании текста.

Рефлексивно-оценочный компонент не существует отдельно от остальных компонентов модели. Он насыщает целевой компонент: данные оценки показывают, достигается ли цель – повышение уровня читательской грамотности, и какие задачи нужно скорректировать. Рефлексивно-оценочный компонент поддерживает образовательную функцию: самооценка помогает школьнику осознать, какие читательские действия он может выполнять, а какие даются с

трудом. Рефлексивно-оценочный компонент модели реализует адаптивную функцию: именно через рефлексию и коррекцию школьник учится переносить читательские действия в новые ситуации, адаптировать стратегии под меняющиеся задачи. В результате рефлексивно-оценочный компонент укрепляет позицию читателя: самооценка – это проявление субъектности; школьник, который оценивает себя, занимает активную, рефлексивную позицию по отношению к тексту и собственной деятельности.

Реализация содержательно-процессуальной модели формирования читательской грамотности младших школьников средствами поисково-исследовательской деятельности поддерживается соблюдением определенных **организационно-методических условий**: систематичность и регулярность организации групповой работы с текстами, интеллектуальное побуждение обучающихся к работе с текстами, систематическое рефлексивное самооценивание, учет индивидуального уровня развития читательской грамотности обучающихся, опора на программное содержание учебных предметов.

Работа с текстами в формате групповой работы должна быть не эпизодической, а регулярной и встроенной в учебный процесс. Систематичность проявляется в организацию переноса читательских умений, сформированных при поисковой позиции учащихся, в самостоятельную работу с текстом при исследовательской позиции, что способствует адаптации обучающихся в современной информационной среде. Направленность на активное взаимодействие с членами группы позволяет реализовать свой потенциал каждому участнику. Групповая форма организация деятельности на уроках снижает тревожность обучающихся, улучшает усвоение читательских действий через обмен опытом. Систематичность формирует устойчивые читательские привычки и стратегии, а групповая работа усиливает коммуникативные и кооперативные навыки, поддерживает позицию активного читателя.

Школьник должен не просто «читать по заданию», а хотеть искать, сравнивать, сомневаться, проверять. Необходимо интеллектуальное побуждение обучающихся к работе с текстами как создание условий перехода от пассивного

чтения к активному исследованию текста. Для этого учебная задача должна быть интеллектуально привлекательной и проблемной. Интеллектуальное побуждение обучающихся к поисковой и исследовательской деятельности обеспечивают вовлечение обучающихся в деятельность. При этом учитываются возрастные особенности младших школьников: любознательность, стремление «открыть» новое, интерес к экспериментам и исследованиям. Вовлеченность обучающихся в поисковую и исследовательскую деятельность является основой эффективного формирования читательской грамотности школьников. Интеллектуальное побуждение формирует внутреннюю мотивацию к чтению как к способу познания, развивает критичность и исследовательскую позицию, без которых поисково-исследовательская деятельность теряет смысл.

Для интеллектуального побуждения младших школьников считаем эффективным использование методов проблемного диалога, эвристической беседы и исследовательского метода. Создание проблемной ситуации повышает познавательную активность обучающихся, развивает самостоятельность в познании, интерес к поисковой и исследовательской деятельности, является внутренним стимулом к поисковой и исследовательской деятельности при работе с текстами, обеспечивает вовлеченность обучающихся в деятельность, является основой эффективного формирования читательской грамотности школьников. Для формирования учебно-познавательных мотивов использованы разнообразные приемы (столкновение мнений, интересный факт и др.) и методы (метод проблемного изложения, эвристический метод, исследовательский метод), направленные на становление личностного смысла деятельности обучающихся. При создании проблемной ситуации «важно развивать интерес обучающихся к познанию окружающего мира, к пониманию сущности явлений и процессов, происходящих в природе, обществе, науке и других сферах» [11, с. 50]. Поэтому на данном этапе наша задача: способствовать развитию умения задавать вопросы со стороны школьников [10]. На уроках применимы вопросы, основанные на полученных знаниях (информационные) или вопросы, содержащие новое знание (интеллектуальные), требующие интеллектуальных усилий для разрешения

проблемы своего «незнания», а также проблемные вопросы от тематики произведений, их жанров, особенностей героев, сюжета, композиции. Для конструирования проблемных ситуаций в нашем исследовании важно:

– опираться на открытие новых знаний при самостоятельном решении «учебного затруднения»;

– опираться на «затруднение» на доступном младшим школьникам уровне трудности;

– опираться на темы учебных предметов, предполагающие поиск нового знания в разных информационных источниках.

Создание проблемной ситуации, обнаружение проблемы или своего «незнания» способствуют положительной мотивации в поисково-исследовательской деятельности. Мотивация обучающихся осуществляется постепенно, сначала как положительное отношение к поисковой деятельности при работе с текстами, затем, как внутреннее побуждение к исследовательской деятельности с текстами. В результате создается благоприятная психологическая обстановка, способствующая созданию ситуации успеха, продуктивному решению учебных задач при поисковой и исследовательской позиции читателя. Таким образом, поисково-исследовательская деятельность при работе с текстами последовательно входит в сферу потребности обучающихся.

Регулярная и структурированная рефлексия и самооценка должны стать частью работы с текстом, чтобы школьник учился замечать свои сильные стороны, трудности и планировать дальнейшие шаги. Систематическое рефлексивное самооценивание реализует переход от внешней оценки учителя к внутренней самооценке ученика, развивает метапредметные умения и поддерживает адаптивную функцию модели: ученик учится применять читательские действия в новых ситуациях.

Задания и поддержка должны соответствовать реальным возможностям ученика: нельзя давать всем одинаковые задачи, если уровень читательской грамотности различается. Выбор способа дифференциации отражает возможность организации работы в группах с помощью дифференциации по уровню развития

читательской грамотности каждого школьника, что будет способствовать продвижению всех обучающихся в овладении читательскими действиями. Таким образом, учёт индивидуального уровня обеспечивает доступность и посильность задач, поддерживает мотивацию и предотвращает формирование негативного отношения к чтению. Это ключевой элемент адаптивной функции модели.

Поисково-исследовательская работа с текстами должна быть органично встроена в содержание учебных предметов и помогать достигать предметных и метапредметных результатов, поэтому в нашем исследовании мы опирались на программное содержание учебных предметов «Литературное чтение» и «Окружающий мир». Темы уроков по программе формирования читательской грамотности соотносятся с темами по окружающему миру, литературному чтению; задания формулируются через предметные вопросы: «Объясни, почему появляется северное сияние», «Сравни двух героев по плану», «Определи, из каких материалов строили дома в разные эпохи» и др. В процессе поиска и анализа текстов школьники выполняют не только читательские, но и предметные действия: сравнивать, классифицировать, делать выводы, аргументировать, работать с источниками. Опора на содержание ФРП НОО делает модель устойчивой и практичной: она не добавляет «лишней нагрузки», а усиливает предметное обучение, превращая чтение в универсальный инструмент познания и решения учебных и жизненных задач.

Организационно-методические условия позволяют: поддержать мотивацию обучающихся к чтению текстов на основе поисковой и исследовательской позиции читателя; обеспечить продуктивное формирование читательской грамотности с учетом индивидуального уровня читательских умений младших школьников; развивать универсальные учебные действия у обучающихся (работа с информацией, исследовательские действия, совместная деятельность, самоорганизация, самоконтроль). Таким образом, каждое условие выполняет свою функциональную роль: систематичность обеспечивает устойчивость, интеллектуальное побуждение – мотивацию, рефлексивное самооценивание – осознанность и саморегуляцию, учет индивидуального уровня развития

читательской грамотности обучающихся – доступность, а опора на программу – предметную значимость. Вместе они создают целостную и реализуемую модель формирования читательской грамотности средствами поисково-исследовательской деятельности.

Разработанная содержательно-процессуальная модель формирования читательской грамотности младших школьников средствами поисково-исследовательской деятельности представляет собой совокупность взаимосвязанных компонентов, направленных на достижение поставленных цели и задач. Поставленная цель реализована в содержании, методах, формах и средствах обучения. Ключевыми аспектами данной модели являются *структурность, целостность, функциональность, динамичность, адаптивность*. Структурность мы понимаем, как организацию компонентов модели (теоретического, целевого, мотивационного, содержательного, технологического, рефлексивного), связи между всеми компонентами. Представленная структура модели обеспечивает ее целостность. Функциональность модели выражается в основном назначении: формирование читательской грамотности, которая достигается через решение поставленных задач. Модель динамична, так как позволяет вносить изменения в зависимости от внутренних условий (участники, способ дифференциации, виды деятельности и др.). Предложенные способы дифференциации при организации поисково-исследовательской деятельности позволяют реализовать адаптивность системы.

В следующем параграфе представлены результаты апробации содержательно-процессуальной модели формирования читательской грамотности средствами поисково-исследовательской деятельности.

2.2 Ход и интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы

Опытно-экспериментальная работа состояла из несколько последовательных этапов: констатирующего; пилотного, основного (на этих двух этапах проводилось формирование читательской грамотности) и контрольного (рисунок 14).

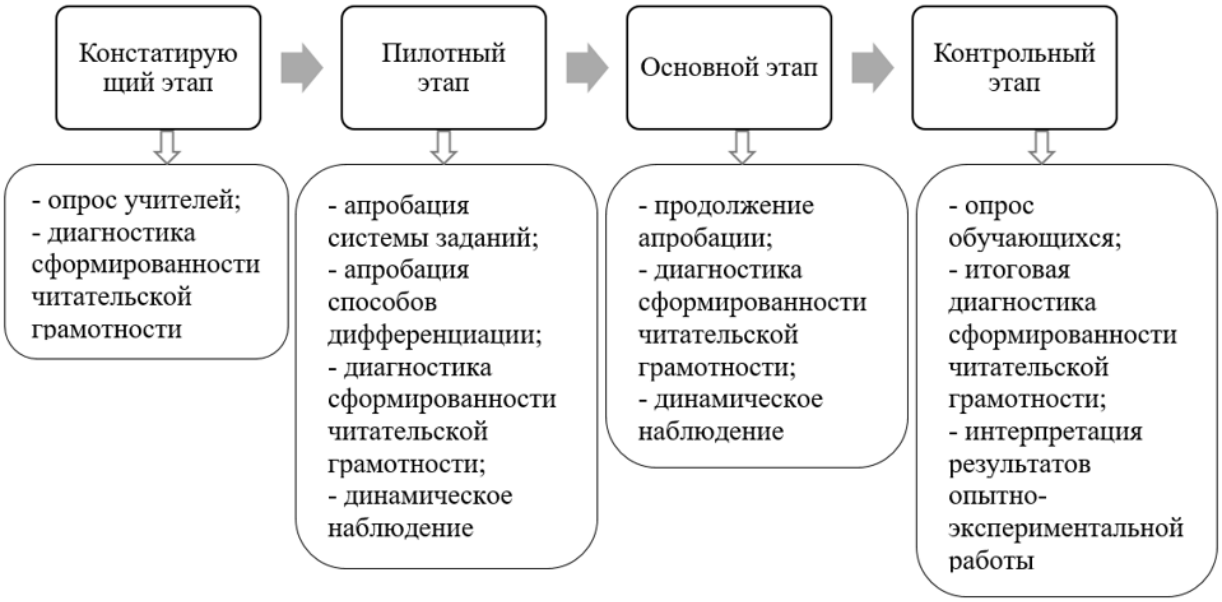


Рисунок 14. Этапы опытно-экспериментальной работы

Основной целью опытно-экспериментальной работы была апробация разработанной модели формирования читательской грамотности младших школьников средствами поисково-исследовательской деятельности. Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

– выявить затруднения педагогов при формировании читательской грамотности и проанализировать трудности младших школьников при освоении читательских действий;

– определить стартовые показатели читательской грамотности среди обучающихся 3–4 классов;

– провести выборку групп для участия в опытно-экспериментальной работе;

– провести пилотную часть опытно-экспериментальной работы;

– осуществить промежуточную диагностику уровня развития читательской грамотности обучающихся 3–4 классов;

– скорректировать систему заданий для формирования читательской грамотности средствами поисково-исследовательской деятельности;

– провести основную часть опытно-экспериментальной работы;

– осуществить контрольную диагностику уровня сформированности читательской грамотности обучающихся 3–4 классов;

– провести опрос обучающихся экспериментальной группы для определения правильности выбранных средств формирования читательской грамотности;

– проанализировать и оценить результативность функционирования содержательно-процессуальной модели формирования читательской грамотности средствами поисково-исследовательской деятельности.

Опытно-экспериментальная работа по апробации модели формирования читательской грамотности младших школьников средствами поисково-исследовательской деятельности проводилась с 2023 по 2025 года на базе ГБОУ «Школа № 1000» и ГАОУ ВО МГПУ СОШ. В ГБОУ «Школа № 1000» опытно-экспериментальная работа была реализована в формате: в шести экспериментальных классах (контингент – 176 учащихся) последовательно проведены констатирующий, пилотный, основной и контрольный этапы исследования; в двенадцати классах (контингент – 300 учащихся) осуществлены констатирующий и контрольный этапы опытно-экспериментальной работы. Итого – 576 участников. Уравниваемыми условиями в нашем исследовании являются: примерно одинаковый состав экспериментальных и контрольных групп по уровню развития читательских умений; программные требования, закрепленные в ФРП по учебным предметам «Окружающий мир» и «Литературное чтение»; равные условия обучения (расписание соответствует требованиям «Санитарных правил и норм» (СанПиН), обучение в одной школе, в одну смену, оборудование кабинетов примерно одинаковое). Данные условия обеспечивают сходство и константность

хода опытно-экспериментальной работы в контрольных и экспериментальных группах. Опытно-экспериментальная работа полностью проведена автором, что исключает фактор влияния различий педагогов-экспериментаторов.

Для контроля полученных результатов задействована еще одна школа – ГАОУ ВО МГПУ СОШ. В 2017 году на базе указанной школы в сотрудничестве с Институтом педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета была создана базовая кафедра «Экспериментальной педагогики и практической психологии», ориентированная на совершенствование системы тьюторского сопровождения исследовательской деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста. В период с 2023 по 2025 год ключевым направлением методической деятельности педагогического коллектива школы выступает формирование функциональной грамотности обучающихся. Это обусловливает реализацию в ГАОУ ВО МГПУ СОШ комплексной системы мероприятий, ориентированной на организацию исследовательской деятельности учащихся и последовательное развитие у них функциональной грамотности, включая её читательский компонент. Поэтому нами в данной школе проведен констатирующий и контрольный этапы опытно-экспериментальной работы в четырех классах (100 учеников) с целью подтверждения значимости полученных в экспериментальной группе данных.

В педагогическом исследовании использованы эмпирические методы сбора данных: опрос, динамическое наблюдение, диагностическое оценивание.

На этапе констатирующего исследования были диагностированы проблемные зоны, требующие педагогической коррекции; осуществлён анализ профессиональных затруднений педагогов в контексте формирования читательской грамотности, а также выявлены типичные трудности младших школьников при освоении комплекса читательских действий. В ходе анкетирования 56 учителей, реализующих образовательный процесс в 3–4 классах школ-участниц эксперимента, было определено представление педагогов о содержательно-смысловом наполнении понятия читательская грамотность, а также зафиксированы основные сложности, возникающие у них при формировании

данного вида грамотности у учащихся младшего школьного возраста. В целом учителя правильно описывают содержание понятия «читательская грамотность» (69% опрошенных в ГБОУ «Школа № 1000» и 100% в ГАОУ ВО МГПУ СОШ). Работу по формированию читательской грамотности большинство учителей начинает с 1 класса (93,6% и 100% соответственно) на уроках учебных предметов «Литературное чтение», «Окружающий мир», «Русский язык», «Математика» (предметы указаны в порядке уменьшения степени их значимости) с использованием материалов по читательской грамотности Московского центра качества образования (97,9%/88,9%) и материалов международных исследований (25,2%/44,4%). Могут самостоятельно подготовить и сконструировать систему заданий для формирования читательской грамотности школьников 59,6%66,7% ответивших, а самостоятельно выбрать и использовать задания – 40,4%/22,2% респондентов. Более половины респондентов не реализуют дифференцированный подход, редуцируя процесс проектирования до трансляции готовых шаблонов, параллельно с чем часть преподавателей акцентирует внимание на смысловом чтении. Учителям было предложено выбрать те умения, которые у них в приоритете при организации работы с текстами. Анализ данных зафиксировал латентный уклон в сторону базовой экспликации фактологического материала и его последующей содержательной верификации [6]. На основе теоретического анализа результатов международных и российских научных исследований мы выяснили, что при решении задач, предполагающих строгую верификацию данных, обучающиеся младшего школьного возраста не всегда прибегают к процедуре поиска информации в тексте; превалирует стратегия опоры на припоминание, что приводит к неполноте и искажению фактов; наблюдается выраженная тенденция к смешению информации, извлеченной из текста с личным опытом [9]. Игнорирование глубинной природы читательской грамотности на первой ступени обучения трансформирует работу с текстом в набор формальных упражнений, ориентированных на академический результат, а не на построение целостного понимания, экспертной оценки и последующей экстраполяции смыслов в реальную практику [6]. Результаты анкетирования свидетельствуют о дефиците у

респондентов методических компетенций в сфере формирования читательской грамотности: значительная часть опрошенных продемонстрировала недостаточную осведомлённость в области критериев оценивания, а также зафиксировала затруднения при подборе актуальных педагогических технологий.

На констатирующем этапе опытно-экспериментальная работы также проведена диагностика обучающихся 3–4 классов с целью определения исходного уровня развития читательской грамотности обучающихся и дальнейшего осуществления выбора групп для участия в экспериментальной работе. Были выбраны 6 классов с обучающимися 3-х и 4-х классов ГБОУ «Школа № 1000», которые составили экспериментальную группу (ЭГ 1, ЭГ 2, ЭГ 3). В контрольную группу вошли девять классов с обучающимися 3-х и 4-х классов ГБОУ «Школа № 1000» (КГ 1, КГ 3, КГ 5) и четыре класса с обучающимися 3-х и 4-х классов ГАОУ ВО МГПУ СОШ, которые составили контрольную группу (КГ 2 и КГ 4). Для удобства сравнения мы выделили в контрольной и экспериментальной группах подгруппы: подгруппа 3-х и подгруппа 4-х классов. Обозначение групп/подгрупп представлено в таблице 16.

Таблица 16. Экспериментальные и контрольные группы обучающихся, участвующих в опытно-экспериментальной работе

Группы	**Обозначение групп/подгрупп**	**Количество человек**
Экспериментальная группа ГБОУ «Школа № 1000», участвующая в 2023–2024 учебном году (обучающиеся 3-х классов) и в 2024–2025 учебном году (обучающиеся 4-х классов)	ЭГ 1	102
Экспериментальная группа ГБОУ «Школа № 1000», участвующая в 2023–2024 учебном году (обучающиеся 4-их классов)	ЭГ 2	23
Экспериментальная группа ГБОУ «Школа № 1000», участвующая в 2024–2025 учебном году (обучающиеся 3-х классов)	ЭГ 3	51

Контрольная группа ГБОУ «Школа № 1000», участвующая в 2023–2024 учебном году (обучающиеся 3-х классов) и в 2024–2025 учебном году (обучающиеся 4-х классов)	КГ 1	100
Контрольная группа ГАОУ ВО МГПУ СОШ, участвующая в 2023–2024 учебном году (обучающиеся 3-х классов) и в 2024–2025 учебном году (обучающиеся 4-х классов)	КГ 2	50
Контрольная группа ГБОУ «Школа № 1000», участвующая в 2023–2024 учебном году (обучающиеся 4-х классов)	КГ 3	75
Контрольная группа ГАОУ ВО МГПУ СОШ, участвующая в 2023–2024 учебном году (обучающиеся 4-х классов)	КГ 4	50
Контрольная группа ГБОУ «Школа № 1000», участвующая в 2024–2025 учебном году (обучающиеся 3-х классов)	КГ 5	125

На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы мы определили исходный уровень читательской грамотности младших школьников (таблица 17).

Сравнение результатов констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы среди обучающихся 3-х и 4-х классов представлено на рисунке 15.

Проверка групп по критерию Колмогорова-Смирнова показала не нормальное распределение, поэтому для сопоставления показателей контрольных и экспериментальных групп мы использовали ранговый критерий Манна-Уитни, так как он устойчив к выбросам и подходит для оценок и баллов. На констатирующем этапе статистически значимых различий между группами ЭГ 1 и КГ 1, ЭГ 1 и КГ 2, КГ 3 и ЭГ 2, КГ 4 и ЭГ 2, КГ 5 и ЭГ 3 не выявлено ($p > 0,05$). Статистические данные представлены в Приложении Д.

Таблица 17. Количественные результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы

		Подгруппа 3-х классов						Подгруппа 4-х классов					
Критерии	**Уровни**	**КГ 1 (100)**		**КГ 2 (50)**		**ЭГ 1 (102)**		**КГ 3 (75)**		**КГ 4 (50)**		**ЭГ 2 (23)**	
		Чел.	**%**	**Чел.**	**%**	**Чел.**	**%**	**Чел.**	**%**	**Чел.**	**%**	**Чел.**	**%**
Общее понимание текста	**Конструктивный**	13	**13**	11	**22**	16	**15,68**	8	**10,66**	7	**14**	4	**13,04**
	Актуальный	52	**52**	22	**44**	51	**50**	40	**53,33**	28	**56**	12	**52,17**
	Элементарный	35	**35**	17	**34**	35	**34,31**	27	**36**	15	**30**	7	**30,4**
Детальное понимание содержания и формы текста	**Конструктивный**	15	**15**	9	**18**	19	**18,62**	9	**12**	9	**18**	3	**13,04**
	Актуальный	46	**46**	23	**46**	43	**42,15**	38	**50,66**	25	**50**	11	**47,82**
	Элементарный	39	**39**	18	**36**	40	**39,21**	28	**37,33**	16	**32**	9	**39,13**
Использование информации текста	**Конструктивный**	12	**12**	8	**16**	14	**13,72**	8	**10,66**	6	**12**	2	**8,6**
	Актуальный	45	**45**	21	**42**	44	**43,13**	39	**52**	26	**52**	12	**52,17**
	Элементарный	43	**43**	22	**44**	44	**43,13**	28	**37,33**	18	**36**	9	**39,13**
Общий уровень читательской грамотности	**Конструктивный**	12	**12**	10	**20**	17	**16,66**	8	**10,66**	7	**14**	3	**13,04**
	Актуальный	48	**48**	22	**44**	46	**45,09**	39	**52**	26	**52**	12	**52,17**
	Элементарный	40	**40**	18	**36**	39	**38,23**	28	**37,33**	17	**34**	8	**34,78**

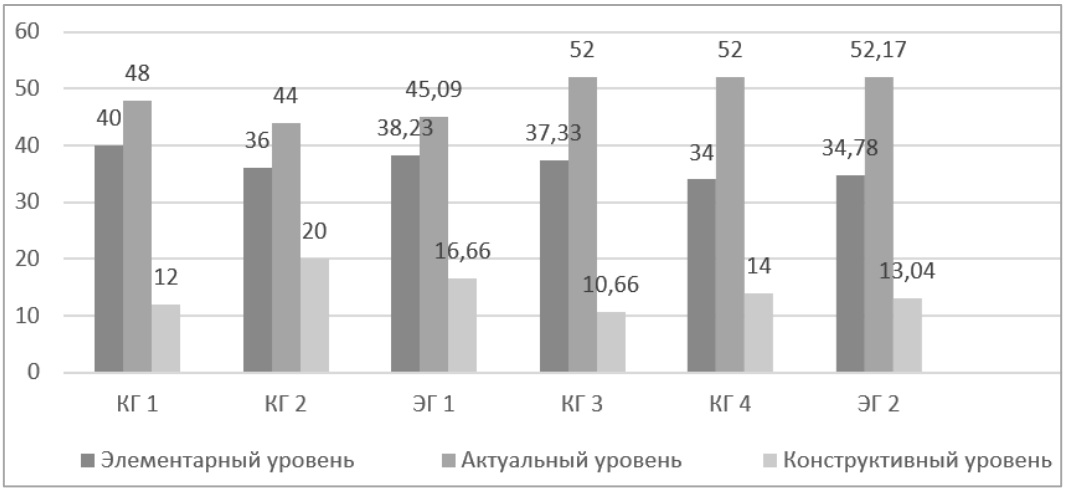


Рисунок 15. Сравнение результатов констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы среди обучающихся 3-х и 4-х классов.

На основе анализа диагностической работы выявлено, что по критерию «общее понимание текста» чаще всего третьеклассники допускали ошибки при выполнении заданий на поиск ответа на вопрос «Где проходили спектакли?» с

приведением примеров из текста; при поиске информации, представленной в явном виде при заполнении пропусков в тексте объявления, что свидетельствует о поверхностном чтении, неумении осмысливать его содержание и строить ответы на вопросы с опорой на текст. Третьеклассники и четвероклассники продемонстрировали трудности при формулировании простых выводов о событиях, героях. Некоторые младшие школьники дали неточные ответы, что говорит о неумении «вычитывать» информацию.

По критерию «детальное понимание содержания и формы текста» третьеклассники чаще всего допускали ошибки в заданиях на умение определять значение слов по тексту, анализировать и интерпретировать текст. Например, выполняя задание «Запиши, в чем состоит особенность спектаклей» школьники часто указывали несущественные признаки, без глубоко осмысления описания спектаклей в тексте. У большинства четвероклассников трудности вызвали задания, связанные с заполнением таблицы с указанием характерных признаков животного, соотнесением изображения зверей с их описанием в тексте и объяснением своего ответа «Я так думаю, потому что…». Таким образом, школьники затрудняются при составлении умозаключений на основе информации текста, при объяснении языковых особенностей текста, в формулировании собственной позиции по тексту.

По критерию «использование информации текста» третьеклассники и четвероклассники часто допускали ошибки при выполнении заданий со схемами и картами, что свидетельствует о трудностях в решении практических задач из-за несформированности читательских действий, связанных с работой с информационно-содержательными и инструктивными текстами.

Зафиксированные трудности младших школьников актуализируют задачу проектирования и апробации системы заданий, ориентированных на углубленное понимание смыслов текста и детерминирующих переход от репродуктивного восприятия к аналитической интерпретации текстовой информации. Результаты констатирующего этапа послужили отправной точкой для реализации последующего этапа опытно-экспериментальной работы.

Формирующий этап предполагал проведение пилотного, а затем основного этапов апробации разработанной содержательно-процессуальной модели формирования читательской грамотности младших школьников средствами поисково-исследовательской деятельности.

На пилотном этапе проведен цикл уроков (выборки ЭГ 1 и ЭГ 2). Приоритетом первого года являлось внедрение и верификация системы дидактических заданий, а также способов дифференциации. Обучение началось в первой половине сентября со сценария темы: «Анализ, интерпретация и преобразование научно-познавательных текстов» (ID: 2589090 в Библиотеке «Московская электронная школа»). Сначала школьники учились использовать основные виды чтения текстов (просмотровое, поисковое, изучающее, ознакомительное) в процессе решения кейсовых заданий из сценария темы «Анализ, интерпретация и преобразование научно-познавательных текстов». Кейс 1 «Учимся выбирать тексты для решения учебной задачи» знакомит учащихся с приемами просмотрового чтения (анализ обложки книг и журналов, рассматривание иллюстраций, схем таблиц, которые сопровождают текстовую информацию, прогноз содержания текста по начальным предложениям абзацев, глав, осмысливание текстовых сообщений в конце книги и др.). Кейс 2 «Учимся определять содержание текста» знакомит учащихся с приемами ознакомительного чтения (определение темы текста по заголовку, по началу или концовке, формулирование основной мысли текста, выделение ключевых слов, деление текста на смысловые части и установление отношений между ними и др.). Кейс 3 «Учимся находить нужную информацию в тексте» знакомит учащихся с приемами поискового чтения (использование формальных элементов текста (подзаголовков, сносок) для поиска нужной информации, поиск имен собственных, числовых данных и др.). Кейс 4 «Учимся получать полное представление о содержащейся в тексте информации» знакомит учащихся с приемами изучающего чтения (смысловое свертывание выделенных фактов и мыслей, сопоставление графической информации с текстовой, сопоставление разных точек зрения и др.).

В ходе решения кейсов, обучающиеся интериоризировали целеполагание различных видов чтения и инструментарий читательских действий.

В дальнейшем участники экспериментальных групп на уроках «Литературного чтения» и «Окружающего мира» осваивали навыки поискового и исследовательского поведения читателей при работе с текстами. Важно отметить, что школьники работали на первых уроках в разноуровневых (гетерогенных) группах: в каждую группу входили школьники с элементарным, актуальным и конструктивным уровнями читательской грамотности (1-й способ дифференциации). Внутри групп были распределены роли: школьники с конструктивным уровнем осуществляли первичное чтение любых текстов, в том числе заданий, словарных статей и др. («чтецы»). Это позволило снять напряжение у обучающихся с трудностями в чтении и понимании текста, помогло учащимся работать с текстом спокойно. Школьники с элементарным уровнем выступали в этот момент в роли слушателей, также им отводилась роль «исследователя источников» при поиске нужных источников информации. Роль лидера выполняли учащиеся с актуальным уровнем читательской грамотности, организовывали и направляли работу с текстом в соответствии с поставленной задачей («капитан», «критик», «мыслитель»). В обсуждении проблемных вопросов и найденной в текстах информации принимали участие все участники группы.

В зависимости от темы при организации уроков использовались различные материалы и инструменты для проведения опытов и наблюдений, информационно-содержательные (научные (научно-познавательные) статьи, книги, журналы), инструктивные (тексты-инструкции (таблицы, графики)), справочные издания (словари, справочники, энциклопедии). Параметрами подбора текстов были: ориентация на круг интересов школьников; разнообразие тематики; расширение кругозора школьников; практическая направленность; разные формы текстов (сплошные, несплошные, множественные) [8]. Кроме готовых учебных видеоматериалов демонстрировались созданные автором видеоматериалы «Говоровский лес», «Национальный парк «Лосиный остров», «Дарвиновский музей».

При проведении уроков становления поисковой позиции читателей использовались методы проблемного изложения и эвристические, при проведении мини-исследований исследовательский метод, описанные в параграфе 2.1. Эвристический и метод проблемного изложения применялись в качестве вспомогательных на мотивационном этапе, когда необходимо было включить обучающихся в поисковую деятельность, замотивировать к самостоятельной познавательной деятельности. Например, в начале урока по учебному предмету «Окружающий мир» в 3 классе по теме «Бактерии – мельчайшие одноклеточные живые существа» проводился *проблемный диалог*. Школьники выдвигали предположения, почему они когда-то заболели. Среди версий прозвучало слово «бактерии», это позволило продолжить обсуждение с опорой на справочную литературу. При работе со словарями у школьников возникли трудности в объяснении смысла понятия, поэтому учитель использовал прием «Распаковка понятий» и предложил «распаковать» каждое слово в формулировке, т. е. объяснить его, возможно проиллюстрировать или показать схематически значение. Здесь происходил перевод текстовой информации в графическую форму. Обучающиеся делали рисунки на листах А 4, и затем каждая группа представляла свою работу, объясняя, что значит каждое слово, почему использовали такие графические обозначения с опорой на формулировку в словарной статье. Вследствие этого школьники учились интерпретировать информацию и использовать ее для решения поставленной задачи. Данный прием использовался также на других уроках, когда требовалось объяснение нового понятия или высказывания (в том числе формулировки темы урока). В результате такой работы была сформулирована цель урока: определение пользы и вреда бактерий для организма человека.

Другим вариантом организации начала урока было проведение *эвристической беседы*. Например, после просмотра авторского фильма «Говоровский лес» (о лесе, расположенном в черте города Москвы, рядом с районами Говорово и Солнцево) на уроке по теме «Растения родного края: названия и краткая характеристика (на основе наблюдения). Охрана растений», учитель

провел эвристическую беседу, используя вопросы, требующие размышления, опоры на жизненный опыт школьников.

– Гуляли ли вы в Говоровском лесу?

– Что вы там видели?

– Какие необычные растения вам встретились?

– Такой цветок может встретиться в Говоровском лесу? (Учитель показывает венерин-башмачок на открытке.) Объясните свое мнение.

– Этот цветок я видела в лесу, когда была школьницей, как и вы сейчас. И он меня заворожил. Я сидела на корточках и любовалась цветком, еще не зная, как он называется.

– Как вы думаете, как называется этот цветок? Почему вы так думаете?

– Каждый такой цветок имеет часть, похожую на башмачок. Назвали его так в честь древнеримской богини красоты Венеры.

– Как вы думаете, много ли таких цветов в России?

– Виноват ли человек в том, что растения становятся редкими?

– Как проверить, кто прав?

В начале второго урока «Условия, необходимые для жизни животных: воздух, вода, тепло, пища (среда обитания) – обобщение на основе результатов наблюдений и работы с информацией» учитель в форме *беседы* выяснил, на какие источники опирались школьники, по каким критериям выбирали источники информации при выполнении домашнего задания. Приведем фрагмент этой беседы.

Учитель. Можете ли вы использовать информацию этой книги для выяснения того, как возникает северное сияние?

Аня К. Да, можем.

Учитель. Какие доказательства вы нашли?

Аня К. В предисловии сказано, что в книге рассмотрены различные природные явления.

Учитель. Согласны? Есть ли другие мнения?

Артем Г. Я считаю, что нужны еще доказательства, ведь природных явлений много.

Учитель. Как вы думаете, на что нужно обратить внимание, чтобы сделать правильный выбор книги?

Саша А. На обложку.

Матвей Н. Я читал название книги.

Аня К. На иллюстрации.

Варя О. На аннотацию. В аннотации говорится о северном сиянии. Эта книга подходит.

При затруднении в выборе книг по нужной теме предлагалось выполнить задание «Изучите оглавления книг. Назовите разделы, в которых содержится информация о … .» (задание 6 из группы 1.1 Задания, направленные на поиск и предварительный просмотр текста). Данное задание вызвало споры в группах, так как выбор разделов в оглавлении не всегда соответствовал поисковым запросом обучающихся. Учитель предложил школьникам поставить карандашом галочки напротив нужных статей и затем сравнить их с содержанием раздела, и сделать выбор.

Принципиально важным при выполнении заданий первого типа (при поисковой позиции читателя) было обсуждение с обучающимися в форме *учебного диалога* тех читательских действий, которые помогали выполнить задания правильно. Приведем пример обсуждения на этом уроке.

Учитель. Как вы определили, что в данном разделе оглавления есть информация о королевском пингвине?

Маша М. В названии раздела есть слово «пингвин».

Учитель. Но ведь в этом разделе может быть информация об императорском пингвине! Как можно проверить, верно ли сделан выбор?

Денис Т. Думаю, нужно просмотреть содержание.

Учитель. Прочитайте название текста. Предположите, на какие вопросы вы сможете найти ответы в этом тексте (задание 2 из группы 1.2 Задания, направленные на поиск общего смысла текста, Приложение Б).

При организации поиска нужных источников информации учитель вопросами: «Как ты искал?», «Почему выбрал именно этот источник?» направлял школьников на оценивание своих действий, что способствовало развитию умения анализировать процесс и результат выбора книг и текстов в них.

Значимыми при работе с текстом после знакомства с ним являются этапы поиска общего смысла, важных сведений и возможных противоречий, интерпретации информации текста. Перед самостоятельной работой с выбранными текстами из книг и энциклопедий учитель обращал внимание обучающихся на то, как изучить текст: поставить вопросы к тексту до его чтения, ответить на эти вопросы после его прочтения. Приведем пример фрагмента урока в 3 классе по становлению поисковой позиции читателя. Работа была рассчитана на 2 часа. На первом уроке учитель задал вопрос: «Удалось ли вам выяснить, являются ли бактерии живыми существами, которые есть везде?». Далее учитель провел *беседу* по вопросам: «Как выглядят бактерии?», «Когда появились бактерии?», «Где на Земле обитают бактерии?», «Сколько бактерий обитает в организме человека?», «Как уберечь себя от вредных бактерий?». Школьники не смогли ответить на часть вопросов, поэтому учитель предложил группам изучить подобранные к уроку тексты и выполнить **задание**: Прочитайте текст. Какую информацию в тексте вы считаете главной? Какая информация является второстепенной? (задание 5 из группы 1.2 Задания, направленные на поиск общего смысла текста, Приложение Б). Это позволило обучающимся понять общий смысл и выделить основные сведения о бактериях. Однако третьеклассникам было непросто выполнить задание и выделить главную информацию. Учитель направлял поисковую деятельность школьников вопросами: «О чем это?», «Что самое важное?». Третьеклассникам понравился прием «Сокращение текста»: «Что бы вы оставили в тексте?». Обучающиеся вычеркнули лишние детали, повторы. Так они смогли выделить главную и второстепенную информацию. В результате такой работы, обучающиеся сделали краткие записи, оформили схему, по ней составили высказывания. Для построения высказывания школьникам был предложен план поиска информации в

тексте. Пример рабочего листа, которые заполняли школьники в группах, представлен на рисунке 16.

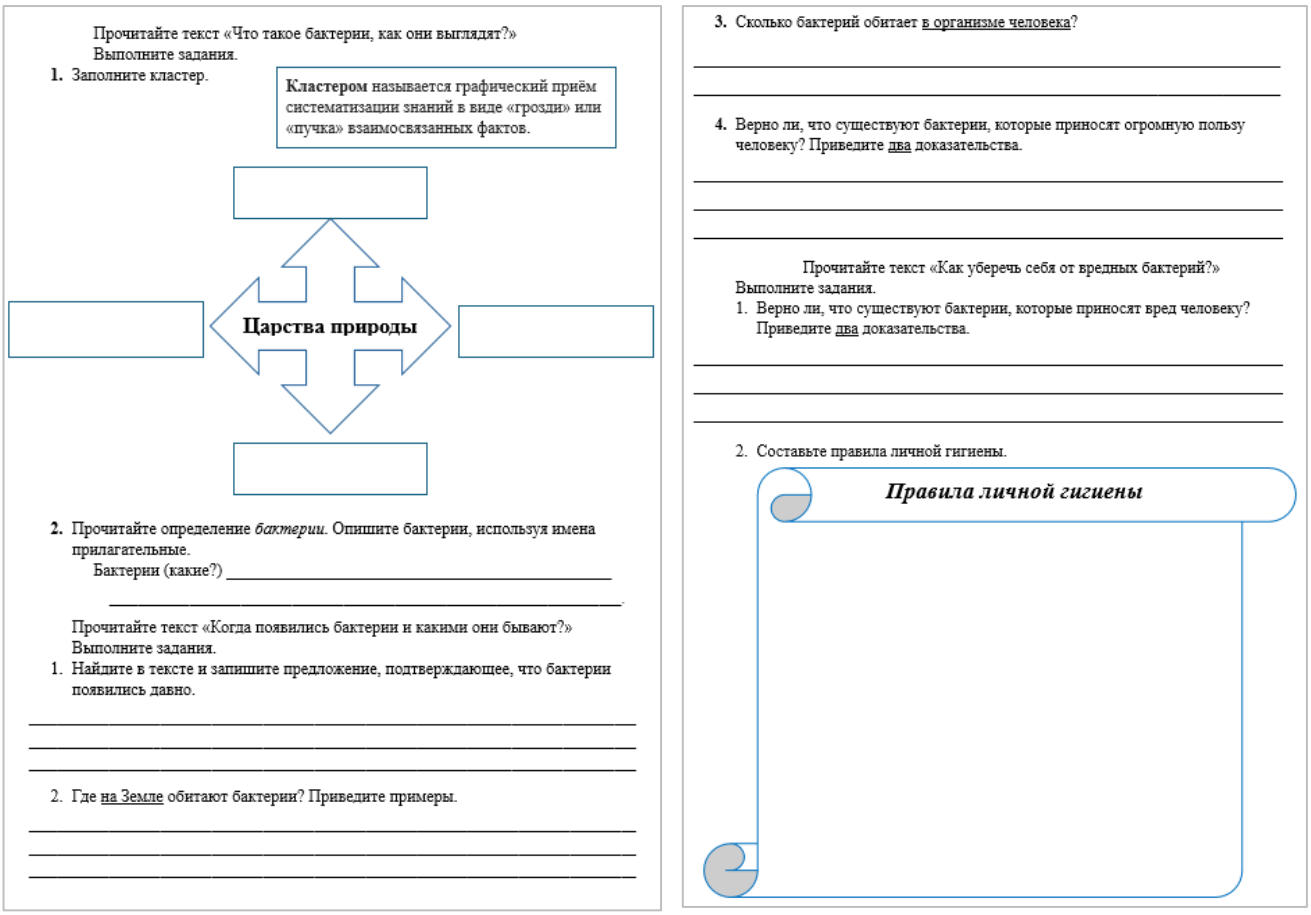


Рисунок 16. Пример рабочего листа к уроку «Бактерии – мельчайшие одноклеточные живые существа» (3 класс)

Обучающиеся помогали друг другу, работа осуществлялась в каждой группе организованно. В обсуждении проблемных вопросов и найденной в текстах информации принимали участие все участники группы. В конце урока школьникам было предложено обсудить, какие читательские действия выполняли, что было трудно, что было легко, как на следующем уроке преодолеть трудности. Короткая рефлексия помогла обучающимся осознать свои достижения, осознанно оценить выполненные читательские действия.

Второй урок начался с анализа информационных источников, подобранных каждой группой. До обсуждения были определены критерии правильности выполнения задания: «книга/журнал соответствует теме исследования»,

«приводятся два-три доказательства правильности выбора книги/журнала». В результате этой работы школьники, работая вместе и коллективно обсуждая, выделили книги, с которыми они будут работать для поиска доказательств. Однако, наблюдения показали, что не всегда обучающимся удавалось договариваться, не перебивать друг друга, обосновывать свое мнение. Представители групп представили работу. После обсуждения принесенных книг обучающиеся назвали, на что обращали внимание при выборе. Дополнительно учитель предложил рассмотреть и оценить его подборку книг и журналов. Оказалось, что среди данной подборки были лишние источники, которые не подходили по теме или подходили по теме, но не раскрывали поставленные на первом уроке проблемные вопросы. Таким образом, поисковая деятельность на уроках была направлена на формирование читательских действий (на основе сравнения, анализа, интерпретации, обобщения и др.) в процессе совместной деятельности обучающихся и учителя.

При организации поисковой позиции читателя были апробированы задания первого типа. Задания вводились постепенно, с обсуждением выполняемых читательских действий. Например, на уроке в 4 классе по теме «О вредных для здоровья привычках» школьникам было предложено задание: Составьте вопросы к тексту, которые имеют проблемный характер (почему? зачем? с какой целью?). Найдите в тексте ответы на эти вопросы (задание 4 из группы1.4 Задания, направленные на детальное изучение текста), сопровождалось при проверке его выполнения эвристической беседой для объяснения того, какие вопросы считать проблемными.

Учитель. Какие вопросы вам было трудно составить к тексту?

Света С. В нашей группе было сложно составить вопросы со словом «почему».

Учитель. Как вы думаете, в чем была сложность?

Миша Н. Некоторые вопросы звучали как пересказ предложения, а не проблемный вопрос.

Саша А. Мы узнали, что пассивное курение тоже опасно. И составили сначала такой вопрос: «Почему опасно пассивное курение?»

Миша Н. Да, а потом решили, что это не проблемный вопрос. Вернее проблемный, но неинтересный, обычный! Тогда мы поставили вопрос по-другому: «Почему пассивное курение опаснее активного?»

Учитель. Ребята, а вы поняли, чем отличаются эти вопросы?

Оксана Ф. Да, теперь нужно сравнить пассивное и активное курение и привести доказательства. А сравнивать сложнее, чем просто ответить на вопрос!

После проведения нескольких уроков на основе поисковой позиции читателя проводились уроки, формирующие исследовательскую позицию читателя. Исследовательский метод на данных уроках способствовал обучению школьников формулированию проблемы, в ходе решения которой обучающиеся проявляли инициативу в познавательной деятельности, выбирали средства для ее решения.

В начале первого урока-исследования учитель предложил школьникам предположить, с чего начинает исследование ученый. Затем учитель хаотично прикрепил на доску карточки, отражающие разные методы исследования (рисунок 17). Эти карточки помогали выстроить последовательность работы.



Рисунок 17. Примеры карточек для составления плана исследовательского урока

Обучающиеся определили порядок проведения исследования на уроке: «Подумать самостоятельно», «Спросить у другого человека», «Подобрать нужные книги», «Найти в книгах доказательства», «Сделать вывод». Работа с планом позволила организовать исследовательскую деятельность группы и дала возможность капитану контролировать свои шаги.

Особенность работы с текстом на уроках, формирующих исследовательскую позицию читателя: использование заданий на формулирование гипотезы, поиск доказательств, сравнение особенностей исследуемых фактов в тексте, установление зависимости одного факта от другого, обобщение информации текста с помощью фраз «Я считаю, …, потому что ….», «Например, ….», «Следовательно, ….» «Найдите в тексте доказательства гипотезы», «Достаточно ли этих доказательств для подтверждения/опровержения гипотезы?». Задания были подготовлены для каждой группы на отдельных карточках. «Капитан» по очереди доставал карточки из конверта и направлял действия третьеклассников в группе. «Чтецы» по очереди читали текст и задания, «мыслители» и «критики» предлагали и оценивали высказывания участников группы. Помощь учителя понадобилась только для организации начала исследовательской деятельности. Например, при выполнении на уроке в 3 классе по теме «Растения родного края: названия и краткая характеристика (на основе наблюдения). Охрана растений» **задания:** Прочитайте название текста и подобранные к тексту гипотезы. Выберите гипотезу, которая связана с этой темой, школьникам одной из групп было сложно выбрать гипотезу (задание 2 из группы 2.1 Задания, направленные на выдвижение гипотезы исследования). Учитель предложил третьеклассникам взять в помощь карточку «Помощь 1»: сначала определить тему текста, а затем выбрать подходящую гипотезу. Отмечено, что определение темы текста вызвало затруднения и споры в группе, это свидетельствует о несформированности данного умения у некоторых третьеклассников. Учитель предложил взять «Помощь 2»: найти слова-подсказки, позволяющие точно определить, о чем текст. Работа с карточками-помощниками позволила школьникам самостоятельно справиться с поставленной задачей. Далее для поиска доказательств школьники выбрали книги и журналы, подходящие по теме исследования, нашли в тексте описание растений, подготовили характеристику его особенностей, сравнили информацию из текста с собственными знаниями о растениях, сформулировали доказательства гипотезы (задания 1, 4, 16, 18 из группы 2.2 Задания, направленные на поиск доказательств для подтверждения или опровержения гипотезы).

В конце мини-исследования проводилась короткая рефлексия (5 минут): «Что было легко?», «Что было трудно?», «Какой источник оказался самым полезным?», «Что я сделаю иначе в следующий раз?». Обсуждение ответов школьников стало основой для индивидуальных рекомендаций и корректировки следующих заданий.

Мы представили наиболее эффективные **методы, формы и приемы** обучения на этапе работы с текстовой информацией при организации исследовательской позиции читателей в таблице 18.

Таблица 18. Эффективные методы, формы, приемы обучения работе с информационными источниками при проведении мини-исследований

Этапы работы с текстовой информацией	**Методы/виды чтения**	**Формы работы на уроке**	**Приемы работы**
Этап поиска информации	Исследовательский метод/ просмотровое чтение книги/журнала	Индивидуальная или групповая работа	Сбор и анализ данных/прогноз темы, идеи произведения/книги по обложке, оглавлению, аннотации, иллюстрациям, выбор книг (журналов, энциклопедий и др.) и др.
Этап обработки информации	Исследовательский метод/поисковое, ознакомительное выборочное, изучающее чтение	Индивидуальная или групповая работа	Сбор и анализ данных, самостоятельное решение практических задач/анализ заголовка, прогнозирование содержания текста, определение композиции текста, деление текста на смысловые части, составление плана,

			выделение ключевых слов, формулирование основной мысли текста (абзаца), пересказ текста, ответ на вопросы, самостоятельное составление проблемных вопросов к тексту, куб Блума, составление аннотации или отзыва и др.
Этап представления информации	Исследовательский метод/поисковое, ознакомительное выборочное, изучающее чтение	Индивидуальная или групповая работа	Обработка и представление данных/составление таблиц, схем, моделей, диаграмм, инфографики и др.

На этапе обработки информации важно объединение обучающимися новых знаний с базовым когнитивным опытом [10]. Для представления информации обучающиеся переводят текстовую информацию в графическую, составляют таблицы, схемы, диаграммы и др. Таким образом, обучающиеся осуществляют поиск и обработку источников информации, проводят наблюдения и эксперименты, собирают и анализируют данные, делают выводы, то есть выполняют работу с текстом, позволяющую продуктивно формировать читательскую грамотность младших школьников.

В конце мини-исследования школьники подтверждают или опровергают гипотезы, применяют новые знания при решении учебных или практических задач, оценивают свою работу.

В процессе наблюдения в период с сентября по ноябрь 2023 года было отмечено, что в группе ЭГ 1:

– большинство школьников проявляли интерес к урокам, на которых нужно было работать с текстами по-новому (с поисковой и исследовательской позиции читателя);

– обучающиеся при проведении мини-исследований использовали читательские действия, которые они использовали на уроках становления поисковой позиции читателя.

Однако, школьники испытывали трудности:

– при выборе нужного источника информации (книги/журнала) (трудности «чтения» обложки книги, содержания/оглавления);

– при переносе текстовой информации в графическую форму и наоборот (трудности в выделении основной информации);

– при чтении текстов большого объема (из-за низкого темпа чтения);

– при формулировании выводов (трудности в составлении собственных высказываний);

– при установлении причинно-следственных связей в тексте (трудности выполнения мыслительных операций);

– при распределении работы между участниками группы (трудности в умении договариваться).

Через три месяца после начала проведения поисковых и исследовательских уроков в экспериментальной группе 3-х классов (ЭГ 1) проводилась диагностическая работа. Перед проведением работы школьники познакомились с критериями и заполнили лист самооценивания, который проанализировали повторно после выполнения работы и проверки учителем для того, чтобы оценить уровень выполнения и причины неверного выполнения заданий к тексту. Оценивание в данном случае выполняло диагностическую, прогностическую функцию. Расхождения при самооценке становились предметом обсуждения, например, «Максим, ты оценил читательское действие «Я могу объяснить значение слов с помощью текста» знаком «+», а я поставила «-», давай разберёмся почему». Так учитель формировал умение соотносить свой результат с эталоном.

Установлено, что школьникам было трудно анализировать свои умения, соотносить свои ошибки и их причины. Листы самооценки помогли локализовать проблемы и направить рассуждения школьников. Например, Миша Н. рассуждал так: «Я неправильно понял смысл слова, так как не стал искать в тексте слова, с ним связанные», «Я не нашёл описание памятника, потому что не обратил внимание на имена прилагательные». На основе этих рассуждений школьник запланировал свои дальнейшие действия: «Я буду подчеркивать слова, которые связаны с ним по смыслу», «В следующий раз я сначала найду фрагменты, в которых говорится о памятнике, а потом подчеркну в них имена прилагательные». Так ошибка превратилась из повода для отрицательной самооценки в точку роста.

Диагностика сформированности читательских действий у обучающихся осуществлялась по трём оценочным критериям: «общее понимание текста», «детальное понимание содержания и формы текста», «использование информации текста». В ходе анализа выявлялась способность школьников актуализировать и реализовывать соответствующие читательские действия. Наиболее распространёнными оказались ошибки, связанные с реализацией действий в рамках критерия «общее понимание текста» (выявление информации, представленной в эксплицитной форме); критерия «детальное понимание содержания и формы текста» (определение тематического фокуса, основной идеи и функционального назначения текста, формулирование выводов, выбор корректного варианта ответа из предложенного набора); а также критерия «использование информации текста» (применение извлечённых сведений для решения конкретной учебно-познавательной задачи). Статистически значимых сдвигов в динамике уровней развития читательской грамотности обучающихся зафиксировано не было, что довольно закономерно, поскольку прошло лишь три месяца от начала работы. В группах произведена смена ролей, группы остались в том же составе.

Аналогично строилась работа в экспериментальной группе четвероклассников (группа ЭГ 2) в сентябре – ноябре 2023 года, но при этом темы

уроков и материал были другими. В процессе наблюдения было отмечено, что в группе ЭГ 2:

– обучающиеся использовали рекомендованные приемы работы с текстами, которые позволяли им находить, детально изучать и использовать нужную информацию для решения учебных задач;

– большинство школьников справлялись с задачей переноса текстовой информации в табличную форму.

Были зафиксировано, что четвероклассники испытывали определенные трудности:

– при выборе нужного источника информации (книги/журнала) (неумение некоторых учащихся опираться на содержание/оглавление книги);

– при создании инфографики (трудности выделения главной и второстепенной информации);

– при сравнении объектов (трудности в выявлении сходства и различия);

– при формулировании выводов (трудности систематизации и обобщения данных);

– при установлении причинно-следственных связей в тексте (трудности выполнения мыслительных операций);

– при распределении работы между участниками группы (трудности в умении договариваться).

Диагностическая работа, проведенная среди четвероклассников, показала, что большинство школьников умеют применять сформированные читательские действия по общем пониманию текстов, но испытывают трудности в детальном понимании содержания и формы текста (объяснение значения слов и выражений, сравнение героев, оценка поведения героев), в применении информации текста. Заполненные школьниками листы самооценки подтвердили эти трудности, однако не все обучающиеся могли самостоятельно проанализировать собственные читательские действия при работе с текстом и наметить пути исправления ошибок.

По итогам диагностических работ, проведенных в 3-х и 4-х классах, была дополнена система заданий. Группа 1.1 (задания, направленные на поиск и предварительный просмотр текста) дополнена заданиями 10, 11, 12; группа 1.3 – (задания, направленные на поиск важных сведений в тексте) дополнена заданиями 9, 10; группа 1.4 (задания, направленные на детальное изучение текста) дополнена заданиями 9, 10, 11, 12; группа 2.1 (задания, направленные на выдвижение гипотезы исследования), дополнена заданиями 10 – 18.

Так как изменения в уровнях читательской грамотности были только у некоторых обучающихся, для дальнейшей работы использован 1-й способ дифференциации. В группе ЭГ 2 произведено делегирование функций чтеца обучающимся с элементарным уровнем читательской грамотности, при котором более компетентные школьники (с актуальным уровнем) выполняли функции консультантов, в случае необходимости они должны были объяснять значения слов в тексте, помогать при работе со словарями. Роль «капитанов» в каждой группе стали выполнять обучающиеся с конструктивным уровнем читательской грамотности. В обсуждении продолжили принимать участие все школьники. После изменения ролей в группах в следующие три месяца (декабрь, январь, февраль) была продолжена работа в соответствие календарно-тематическому плану. Приведем пример работы с заданиями 4 и 7 из группы 1.4 (задания, направленные на детальное изучение текста) на уроке «Профилактика заболеваний. Роль закаливания для здоровья растущего организма. Здоровье людей зимой» в 3 классе. Одновременно двум разным группам было предложено выполнить задания 4 и 7, а затем обсудить их выполнение. Одной группе нужно было назвать факты с доказательствами их истинности, а другой – нужно было критично оценить эти факты и доказательства. При поиске в тексте ответа на вопрос «Можно ли укрепить здоровье зимой?» школьники задавали друг другу вопросы: «Всегда ли обливание холодной водой укрепляет организм?», «Действительно ли, режим дня может избавить от болезней?», «Если я буду целый день кататься на лыжах, я не заболею?», «Что будет, если я не буду есть фрукты?», «Нужно ли мыться каждый день? Ведь мыться каждый день вредно!». Это способствовало вычитыванию

информации текста, обращению внимания школьников на незамеченные ранее детали для поиска доказательств истинности фактов.

На декабрь и январь были запланированы уроки по формированию исследовательской позиции читателя. Например, на уроке в 4 классе по теме «Новейшее время: история продолжается сегодня. Величайшие изобретения человечества» было апробировано задание 12 из группы 1.4 (задания, направленные на детальное изучение текста): Найдите в тексте причины и следствия событий. Объясните их связь. В процессе выполнения задания от обучающихся требовалось соблюдение строгой последовательности операций, составляющих целевое действие: во-первых, идентификация и вербальная фиксация каждого факта (описание явления, характеристика события); во-вторых, установление причинно-следственной или иной зависимости второго факта (явления, события) от первого с последующей экспликацией условий, обусловливающих данную зависимость; в-третьих, формулирование логического утверждения в условной конструкции «если …, то …». Учитель оказывал поддержку и консультировал школьников. После выполнения задания учитель просил «капитанов» поделиться, как прошло обсуждение. Отмечено, что школьники стали проявлять интерес к поиску нужной информации в тексте, коллективное обсуждение в группах помогло «вычитать» текст и установить причины и следствия событий.

Использование 1-го способа дифференциации позволило продолжить освоение ролей в каждой группе на исследовательских уроках, когда на помощь школьникам с элементарным уровнем читательской грамотности может прийти не только учитель, но и одноклассник с более высоким уровнем читательской грамотности. Например, «Смотри, я сначала читаю заголовок и подзаголовки, чтобы понять, где искать про изобретение. Потом смотрю на картинки и подписи, там часто есть ключевые слова. А потом читаю только эти абзацы». Такой комментарий дал конкретный алгоритм, который школьник с элементарным уровнем (Коля М.) смог сразу применить. Как мы видим, при этом способе дифференциации работа строилась по принципу «видимого мышления»: более

сильный ученик проговаривал шаги, и это стало моделью для подражания. Таким образом, помощь одноклассника стала микрообучением в действии: школьник не получал готовый ответ, а осваивал способ действия, который потом смог использовать самостоятельно.

Мы заметили, что в некоторых группах снизилась тревожность, у школьников с элементарным и актуальным уровнем выросла уверенность в собственных возможностях, школьники стали помогать друг другу, формулировать свои мысли коротко и понятно, чтобы одноклассники поняли их. Гетерогенные группы позволили при сохранении общей задачи, распределять пути её решения, например, на одном из уроков школьница с элементарным уровнем читательской грамотности (Катя Б.): находила 2 факта в одном тексте, отмечала ключевые слова, помогала оформить таблицу; школьник с актуальным уровнем (Дамир Ш.): сравнивал информацию из двух источников, отмечал совпадения и различия; школьник с конструктивным уровнем (Денис Т.): формулировал общий вывод, подбирал доказательства, предлагал, как проверить достоверность данных.

Эффективность модели формирования читательской грамотности младших школьников средствами поисково-исследовательской деятельности оценивалась при проведении промежуточной диагностики в конце февраля в группах ЭГ 1 и ЭГ 2. Пример диагностической работы в 3 классе (ЭГ 1) представлен в Приложении Г. Критерии оценивания обсуждались с обучающимся перед проведением работы, далее школьники заполняли лист самооценивания. Отмечено, что третьеклассники стали внимательнее читать задания и соотносить их с читательскими действиями, у большинства школьников получилось самостоятельно оценить сформированность читательских действий перед выполнением работы. После проверки работы учителем проводился анализ ошибок со школьниками, установление соответствия самооценки обучающегося и учителя. Большинство оценок третьеклассников совпало с учительскими. Обучающиеся, чьи оценки не совпали с учительскими, смогли с помощью учителя установить причину расхождений. Частотными в выполненной работе были ошибки в нахождении в тексте предложений, подтверждающих выбор фотографии театра; в определении

изменений названия театра; выбор нескольких утверждений из предложенных; выбор верного вывода для обоснования своего мнения (критерий «детальное понимание содержания и формы текста») и объяснение поступка героя (критерий «использование информации текста»). Диагностическая работа в 4-х классах (ЭГ 2) показала наибольшее количество ошибок в заданиях на интерпретацию и анализ текста, формулирование выводов, использование информации текста, поэтому система заданий была дополнена заданиями. Группа 1.2 (задания, направленные на поиск общего смысла текста) дополнена заданиями 7 – 10; группа 1.4 (задания, направленные на детальное изучение текста) дополнена заданиями 13–16; группа 2.2 (задания, направленные на поиск доказательств для подтверждения или опровержения гипотезы) дополнена заданиями 11–14.

Диагностика в экспериментальных группах 3-4-х классов (ЭГ 1 и ЭГ 2) продемонстрировала изменения в уровнях читательской грамотности у некоторых школьников (увеличение количества обучающихся, демонстрирующих общее понимание текста на актуальном уровне и продуктивном уровне, увеличение количества обучающихся, демонстрирующих детальное понимание текста на актуальном уровне и продуктивном уровне).

Формирующий характер оценивания был направлен на корректировку распределения обучающихся по группам. Для работы в группах в марте, апреле и мае использован 2-й способ дифференциации (гомогенные группы) для ЭГ 1 и ЭГ 2: одинаковый уровень читательской грамотности обучающихся. Данные изменения в организацию дифференциации были внесены после освоения обучающимися принципов командной работы, предназначения ролей в группе и понимания особенностей поисковой и исследовательской деятельности на уроке. Основной смысл дифференциации в этот период: способствовать эффективному продвижению всех обучающихся в овладении читательскими действиями. При 2-м способе дифференциации на поисковом уроке школьники работали в гомогенных группах под руководством учителя. При исследовательской позиции группа школьников с элементарным уровнем выполняла работу под руководством учителя, группа школьников с конструктивным уровнем – обращалась к учителю

за консультацией (при необходимости), и группа школьников с актуальным уровнем работала самостоятельно. Роли в группах остались те же «капитан», «чтецы», «исследователи источников», «мыслители», «критики». Это дало возможность всем школьникам вне зависимости от уровня читательской грамотности чувствовать себя значимыми среди одноклассников и тренировать лидерские и исполнительские качества.

В группах ЭГ 1 и ЭГ 2 в марте-мае было продолжено проведение уроков, направленных на становление поисковой и исследовательской позиции читателя. Наибольшие споры в группе ЭГ 2 вызвал урок, связанный с научными исследованиями М. В. Ломоносова. Школьники выяснили из учебной статьи, что Михаил Васильевич Ломоносов жил на севере и часто видел северное сияние. Еще в детстве он пытался разгадать природу этого необычного явления. Эвристическая беседа, организованная учителем, подвела четвероклассников к поиску ответа на вопрос «Можно ли повторить северное сияние в кабинете без специального оборудования?». При этом школьники в группах высказывали разные версии, которые необходимо проверить. Нужно было выбрать текстовые источники и найти в них доказательства. При обсуждении задания 7 из группы1.1 (задания, направленные на поиск и предварительный просмотр текста): «Прочитайте введение (предисловие) и заключение в книге. Определите, можете ли вы использовать информацию этой книги для выяснения того, как возникает северное сияние», был организован учебный диалог.

Учитель. Можете ли вы использовать информацию этой книги для выяснения того, как возникает северное сияние?

Варя О. Да, можем.

Учитель. Какие доказательства вы нашли?

Варя О. В предисловии сказано, что в книге рассмотрены различные природные явления.

Учитель. Ребята, можно ли опираться только на эту информацию в предисловии?

Денис М. Нет, природных явлений много.

Учитель. Какие другие доказательства вы нашли?

Денис М. В книге рассказывается о природных явлениях, о которых школьники знают понаслышке. А дальше перечисляются природные явления и говорится про полярное сияние.

Учитель. Кто может привести другие доказательства или не согласиться?

Макар Г. Я не согласен. Нужно найти книгу с информацией про северное сияние, а в предисловии этой книги говорится про полярное сияние.

Учитель. Молодец, хорошее наблюдение. Какой вывод можно сделать?

Далее в каждой группе обучающиеся работали с текстом. Учитель направлял поисковую деятельность и адресно отрабатывал со школьниками те читательские действия, которых не хватало именно этому уровню читательской грамотности: группа школьников с элементарным уровнем тренировала поиск явной информации и определение темы при работе с найденным источником; школьники, демонстрировавшие конструктивный уровень сформированности умений, осуществляли выявление взаимосвязей в природной среде, а также проводили сравнительный анализ описаний природных явлений на материале разнородных информационных источников.; группа школьников с актуальным уровнем готовила аргументацию и оценку достоверности найденных фактов.

В группах ЭГ 1 и ЭГ 2 уроки, направленные на формирование исследовательской позиции читателя, подтвердили эффективность 2-го способа дифференциации. Помимо интериоризации алгоритмов работы с информацией от поисковых к исследовательским позициям, школьники осуществляли инвариантный перенос читательского опыта в формат самостоятельной работы с текстами. Дополнительным вектором развития выступила реализация обучающимися разнообразных ролей в группах с сопоставимым уровнем читательской грамотности, что обеспечило тренировку управленческих и исполнительских навыков. Как и ожидалось, группа школьников с конструктивным уровнем читательской грамотности успешно выполняла поставленные задачи. За помощью к учителю обращалась группа школьников с актуальным уровнем читательской грамотности. Группе требовалась

организационная помощь. Школьникам с элементарным уровнем читательской грамотности необходима была направляющая помощь учителя при выполнении всех заданий. Например, на уроке по теме «Памятники природы и культуры стран Азии» третьеклассникам было предложено задание-помощь на карточке: заполнить таблицу с двумя столбцами «Доказательства в пользу гипотезы» и «Доказательства против гипотезы», на основании которой сделать вывод (задание 11 из группы 2.2 Задания, направленные на поиск доказательств для подтверждения или опровержения гипотезы).

В группах ЭГ 1 и ЭГ 2 в мае 2024 года проведены уроки-исследования по темам «Памятники природы и культуры стран Азии (по выбору)» и «Города России. Города-герои. Страницы истории. Путешествие по России» соответственно. Темы были интересны школьникам, так как связаны с путешествиями. Во многих городах и странах младшие школьники путешествовали с родителями ранее, некоторым из школьников предстояло летом совершить путешествие, поэтому уроки вызвали эмоциональный отклик у третьеклассников и четвероклассников. Приведем **примеры заданий**, апробированных на этих уроках.

Найдите в тексте понятия, даты, имена, объекты, употребленные в формулировке гипотезы.

Составьте высказывание, в котором будет содержаться краткая информация о…

Составьте схему, состоящую из факторов, найденных в тексте, и результатов этих факторов. Объясните их взаимосвязь.

Найдите факты в каждой части текста. Сформулируйте доказательство на основе данных фактов.

Задания данного типа предполагали самостоятельный поиск доказательств для подтверждения/опровержения гипотезы. Например, в ходе исследования текста школьники обратили внимание на слова «факт» и «фактор», понимание разницы в понятиях определило направление поиска информации в тексте.

При организации исследовательской деятельности обучающиеся самостоятельно после постановки гипотезы выполнили поиск доказательств с помощью текстовых источников информации. В результате такой деятельности младшие школьники детально изучили текст и нашли доказательства для подтверждения гипотезы. Работа в гомогенных группах позволила: каждому школьнику работать в своей зоне ближайшего развития без давления и без избыточной помощи; тренировать лидерские и исполнительские качества в безопасной среде равных; учителю адресно отрабатывать дефицитные читательские действия у школьников; формировать позицию читателя, при которой каждый чувствует свою значимость в группе. Установлено, что вместе с гетерогенным форматом гомогенные группы создают полный цикл: гетерогенная группа учится взаимной поддержке и переносу читательских стратегий, гомогенная способствует развитию самостоятельности и лидерству. Чередование этих двух способов дифференциации в рамках модели обеспечивает эффективное продвижение всех обучающихся в овладении читательскими действиями.

Результаты пилотного этапа опытно-экспериментальной работы показали динамику в развитии читательской грамотности по выделенным критериям «общее понимание текста», «детальное понимание содержания и формы текста», «использование информации текста». Интеграция поисковой и исследовательской позиции читателя в течение года сформировала у школьников экспериментальной группы потребность быть внимательными к тексту, вчитываться и исследовать текст.

Приведем данные по третьим классам. В экспериментальной группе ЭГ 1 по критерию «общее понимание текста» 2 чел. с элементарного уровня поднялись на актуальный уровень; по критерию «детальное понимание содержания и формы текста»: 1 чел. с актуального уровня перешел на конструктивный уровень, 5 чел. с элементарного уровня поднялись на актуальный уровень; по критерию «использование информации текста»: 1 чел. с актуального уровня поднялся на конструктивный уровень, 4 чел. с элементарного уровня поднялись на актуальный уровень (рисунок 18).

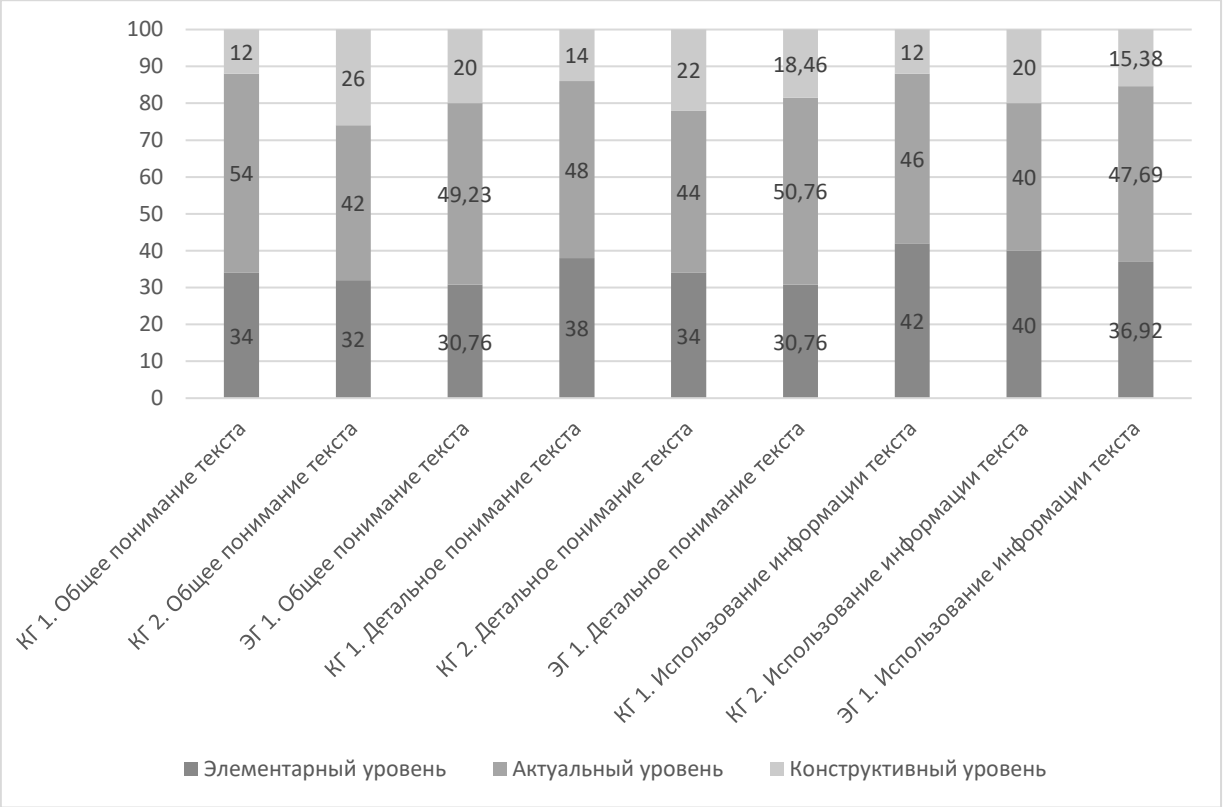


Рисунок 18. Результаты пилотного этапа опытно-экспериментальной работы в 3-х классах

На диаграмме визуализированы результаты диагностики по каждому из трёх оценочных критериев. На основе представленных данных был рассчитан интегральный показатель уровня читательской грамотности, а также осуществлён сравнительный анализ результатов экспериментальной и контрольных групп. Конструктивный уровень читательской грамотности продемонстрировали 17,94 % третьеклассников группы ЭГ 1 (+1,54%) и 17,66% КГ 1 и КГ 2 (+1,66%), актуальный уровень у 49,22% ЭГ 1 (+4,1%) и 45,66% КГ 1 и КГ 2 (-0,17%), элементарный уровень зафиксирован у 32,84% (-5,64%) респондентов ЭГ 1 и 36,68% КГ 1 и КГ 2 (-1,49%).

В четвертых классах также была проведена диагностика. Была выявлена динамика по критериям читательской грамотности у обучающихся экспериментальной группы ЭГ 2. По критерию «общее понимание текста» 2 чел. с элементарного уровня поднялись на актуальный уровень, 5 чел. с элементарного уровня поднялись на актуальный уровень; по критерию «детальное понимание

содержания и формы текста»: 2 чел. с актуального уровня перешли на конструктивный уровень, 6 чел. с элементарного уровня поднялись на актуальный уровень; по критерию «использование информации текста»: 3 чел. с актуального уровня поднялись на конструктивный уровень, 5 чел. с элементарного уровня поднялись на актуальный уровень (рисунок 19).

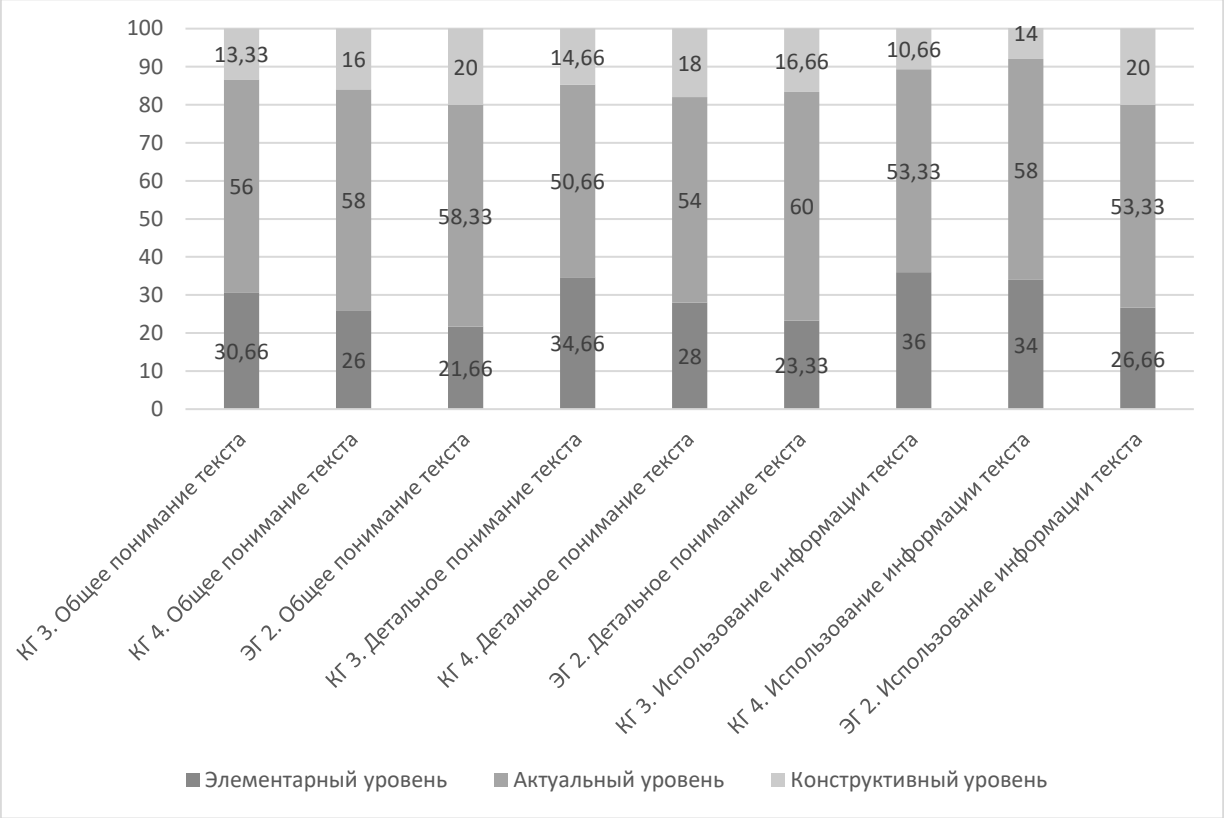


Рисунок 19. Результаты пилотного этапа опытно-экспериментальной работы в 4-х классах

На основании полученных данных был рассчитан интегральный показатель, отражающий общий уровень читательской грамотности участников экспериментальной и контрольных групп. Конструктивный уровень читательской грамотности в 4-х классах продемонстрировали 18,88% младших школьников ЭГ 2 (+3,89%) и 14,44% КГ 1 и КГ 2 (+1,56%), актуальный уровень у 57,23% ЭГ 2 (+5,35%) и 55% КГ 1 и КГ 2 (+2,84%), элементарный уровень зафиксирован у 23,89% (-8,88%) респондентов ЭГ 2 и 31,89% КГ 1 и КГ 2 (-3,22%).

Сравнение результатов группы ЭГ 1 (3-и классы ГБОУ «Школа № 1000») с результатами группы КГ 2 (3-и классы ГАОУ ВО МГПУ СОШ) показало, что в

конце пилотного этапа опытно-экспериментальной работы по конструктивному уровню по всем критериям «общее понимание текста», «детальное понимание содержания и формы текста», «использование информации текста» в группе ЭГ 1 отмечается положительная динамика: уменьшилось количество школьников с элементарным уровнем по всем критериям по сравнению с КГ 2 (на 1,24%, 3,24%, 3,08 % соответственно). Сравнение результатов группы ЭГ 2 (4-и классы ГБОУ «Школа № 1000») с результатами группы КГ 4 (4-и классы ГАОУ ВО МГПУ СОШ) показало увеличение в группе ЭГ 2 количества обучающихся с конструктивным уровнем по критерию «общее понимание текста» на 4% и по критерию «использование информации текста на 6%. Кроме этого, в группе ЭГ 2 отмечена положительная динамика в уменьшении количества школьников с элементарным уровнем по всем критериям по сравнению с КГ 4 (на 4,34%, 4,67%, 7,34% соответственно). Следовательно, реализация модели формирования читательской грамотности младших школьников средствами поисково-исследовательской деятельности дает более значимые результаты по сравнению с отдельной работой в ГАОУ ВО МГПУ СОШ над функциональной грамотностью и организацией поисково-исследовательской деятельности.

По итогам пилотного этапа опытно-экспериментальной работы сделан вывод о необходимости продолжения работы для закрепления и улучшения результатов формирования читательской грамотности средствами поисково-исследовательской деятельности. На основе анализа частотных ошибок обучающихся в диагностических работах для дальнейшей опытно-экспериментальной работы была дополнена система заданий: в группе 2.1 (задания, направленные на выдвижение гипотезы исследования) добавлены задания 19–22, в группе 2.2 (задания, направленные на поиск доказательств для подтверждения или опровержения гипотезы) добавлены задания 15–21.

В 2024–2025 учебном году продолжился основной формирующий этап опытно-экспериментальной работы с целью апробации содержательно-процессуальной модели формирования читательской грамотности средствами поисково-исследовательской деятельности. Опытно-экспериментальная работа

проводилась в этот период с группами ЭГ 1 и ЭГ 3. Контрольными были группы: КГ 1, КГ 2, КГ 5. В работу были включены новые третьи классы (группы ЭГ 3 и КГ 5) (таблица 19).

Таблица 19. Результаты входной диагностики групп ЭГ 3 и КГ 5

Критерии	**Уровни**	**КГ 5 (125)**		**ЭГ 3 (51)**	
		Чел.	**%**	**Чел.**	**%**
Общее понимание текста	**Конструктивный**	17	**13,6**	4	**7,84**
	Актуальный	64	**51,2**	28	**54,9**
	Элементарный	44	**35,2**	19	**37,25**
Детальное понимание содержания и формы текста	**Конструктивный**	10	**8**	3	**5,88**
	Актуальный	66	**52,8**	29	**56,86**
	Элементарный	49	**39,2**	20	**39,21**
Использование информации текста	**Конструктивный**	12	**9,6**	7	**13,72**
	Актуальный	59	**47,2**	21	**41,17**
	Элементарный	54	**43,2**	23	**45,09**
Общий уровень читательской грамотности	**Конструктивный**	13	**10,4**	5	**9,8**
	Актуальный	61	**48,8**	26	**50,9**
	Элементарный	51	**40,8**	20	**39,2**

Статистически значимой разницы в группах не выявлено, однако в группе ЭГ 3 количество обучающихся с миграционной историей превышало количество таких обучающихся в группе КГ 5, наблюдалось незначительное процентное преобладание обучающихся с элементарным уровнем по всем критериям, в то время как конструктивный уровень диагностировался лишь у незначительной доли обучающихся (рисунок 20).

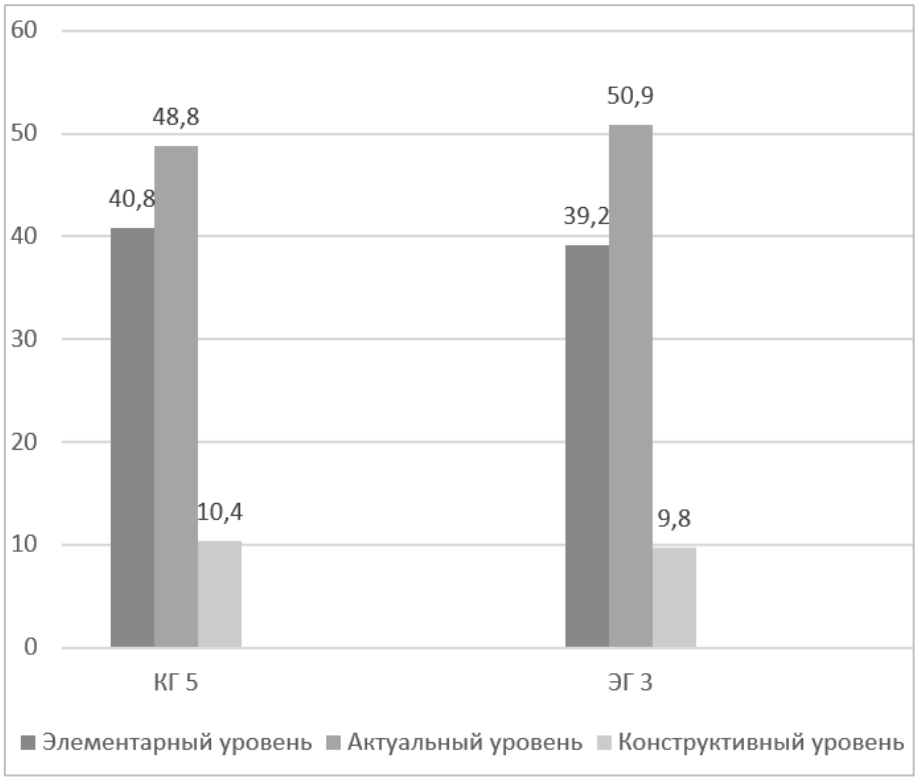


Рисунок 20. Сравнение групп ЭГ 3 и КГ 5

Перечислим ключевые особенности корректировки содержания поисковой и исследовательской деятельности на данном этапе опытно-экспериментальной работы: расширение работы с художественными, научно-познавательными текстами, произведениями устного народного творчества, сравнение произведений разных жанров (рассказы, сказки, басни, народные песни), работа с текстами на разные темы (о взаимоотношении человека и животных, о человеческих отношениях, о поступках людей, о приключениях и фантастике), текстами разных типов (описание, рассуждение, повествование). При проведении уроков использовались как тексты учебников, так и тексты, подобранные специально и дополняющие изучаемые темы. Данное разнообразие позволило использовать во время поисково-исследовательской деятельности по учебным предметам «Окружающий мир» и «Литературное чтение» все виды чтения, расширив спектр читательских действий обучающихся. С сентября по май ежемесячно проводилось 2–3 урока в группе ЭГ 1 и столько же в группе ЭГ 3 в соответствие с календарно-тематическим планированием.

Работа по формированию читательской грамотности в этот период осуществлялась с использованием 1-го способа дифференциации для обучающихся третьих классов (ЭГ 3) и 2-го способа для обучающихся четвертых классов (ЭГ 1). Распределение обучающихся по группам проводилось по результатам диагностики уровня развития читательской грамотности.

При проведении уроков в 4-х классах учитель предлагал одинаковый текст всем обучающимся с заданиями на все группы читательских умений, но разного уровня сложности в соответствии с уровнем читательской грамотности (вариант 1) или разные тексты (по объему и сложности) с заданиями на все группы читательских умений отдельно для каждой группы обучающихся (вариант 2). В основном дифференциация в гомогенных группах проводилась по варианту 1, по некоторым темам по варианту 2 (в сентябре, октябре, апреле). Это позволило в четвертых классах сделать акцент на развитии тех читательских действий, которые школьники не проявили на актуальном или конструктивном уровне по результатам диагностики в конце пилотного этапа опытно-экспериментальной работы. Роли внутри каждой группы распределялись и изменялись каждые три месяца для того, чтобы школьники могли работать в процессе поисково-исследовательской деятельности в роли лидера-ведущего «капитан» и в роли исполнителя «чтец», «критик», «мыслитель», «исследователь источников». В обсуждении проблемных вопросов и найденной в текстах информации принимали участие все участники группы.

С сентября по ноябрь в группах ЭГ 1 и ЭГ 3 проведены уроки по учебному предмету «Окружающий мир» и «Литературное чтение». Особенности организации поисковых и исследовательских уроков по учебному предмету «Окружающий мир» раскрыты нами при описании пилотного этапа опытно-экспериментальной работы. Приведем фрагменты организации работы с текстовой информацией при проведении уроков, формирующих поисковую и исследовательскую позицию читателя по учебному предмету «Литературное чтение».

Изучение поэзии, как правило, вызывает трудности у младших школьников в связи необходимостью понимания лексики и лирических образов, создаваемыми авторами произведений. Урок в 3 классе «Сравнение средств создания пейзажа в тексте-описании, в изобразительном искусстве, в произведениях музыкального искусства XIX–XX вв.» подразумевает не только восприятие поэтического произведения, но сравнение его с произведениями изобразительного и музыкального искусства. Это создает дополнительные сложности, поэтому данная тема выбрана для организации урока становления поисковой позиции читателя в группе ЭГ 3, так как для предупреждения описанных трудностей, необходимо педагогическое сопровождение при организации поисковой деятельности школьников. После знакомства с названием темы учитель организовал *проблемный диалог*.

Учитель. Ребята, каким словосочетанием можно заменить слово «пейзаж»?

Катя Б. Рисование природы.

Зара З. Картины природы.

Учитель. Как красиво – рисование природы. Значит, пейзаж можно нарисовать?

Дима А. Конечно!

Учитель. Как вы думаете, музыкант тоже рисует картины природы?

Кира М. Да, музыкант передает свое настроение.

Дима А. Я думаю, музыкант хочет передать не свое настроение, а свои чувства с помощью музыки.

Учитель. Ребята, можно ли без слов нарисовать картины природы и передать настроение и чувства?

Маша С. Наверное, можно.

Дима А. Нет, ведь в музыке не видно этой картины природы.

Учитель. Что вас удивляет? Какое противоречие заметили?

Саша К. Удивляет, что мы говорим рисовать про поэтов, музыкантов и художников.

Катя Б. Каждый рисует картины природы, но как-то по-своему.

Учитель. Какой возникает главный вопрос?

Оля С. Одинаковые ли средства для создания пейзажа используют поэт, художник и музыкант?

Далее школьники работали в группах со стихотворением И. Бунина «Первый снег», картиной И. И. Шишкина «Зима в лесу» и музыкальным произведением П. И. Чайковского «Времена года. Ноябрь». Задания были подготовлены на карточках. «Капитаны» доставали карточки из конверта по очереди и направляли работу группы при выполнении заданий.

Обучающиеся выполнили задания к тексту (задания 1, 3, 7, 9 из группы 1.3 Задания, направленные на поиск важных сведений в тексте).

Задание. Найдите в тексте описание первого снега.

Для создания полной «картины природы» учитель задавал дополнительные вопросы обучающимся: «Какие явления природы сопровождают первый снег?», «Какие цвета использует поэт для описания этих явлений природы?», «Можно ли к каждой строфе нарисовать свою картину?», «Меняется ли настроение в каждой картине?», «Как автору это удается?».

Задание. Найдите в тексте словосочетание «белая скатерть». Определите, как часто встречается это слово.

Дополнительные вопросы обучающимся: «Как можно назвать это словосочетание?», «С помощью каких еще средств выразительности автор описывает первый снег?», «Что позволяет почувствовать олицетворение «холодом пахнуло?», «Что позволяет увидеть эпитет «яркий пурпур» («сад пустынный»)?».

Задание. Найдите в словарной статье примеры использования слова «пейзаж.

Дополнительные вопросы обучающимся: «Похожи ли средства изображения зимней природы у поэта и художника?».

Задание. Подумайте, связаны ли произведения общей темой.

Дополнительные вопросы обучающимся: «Похожи ли средства изображения зимней природы у поэта и музыканта (у поэта, музыканта и художника)?».

При затруднении обучающиеся обращались к помощи, подготовленной учителем на карточках. Все наблюдения за средствами выразительности

школьники вносили в таблицу. Каждая группа в конце урока представила результаты поиска текстовой информации. В ходе обсуждения третьеклассники определили, что пейзаж в текстах, музыке и на картинах создается разными средствами (словом, звуком, красками). Школьники отметили, что получилось и не получилось при работе в группах, что можно было улучшить во время работы группы. Обучающиеся, демонстрировавшие элементарный уровень сформированности читательской грамотности, констатировали затруднения при идентификации средств художественной выразительности в стихотворном тексте, что свидетельствует о несформированности соответствующих понятийных представлений у обучающихся третьего класса. В то же время часть третьеклассников не зафиксировала существенных сложностей при выявлении выразительных средств и при формулировании ответа на проблемный вопрос, поставленный в начале учебного занятия.

Уроки «Литературного чтения» с использованием поисковой и исследовательской позиций читателя вызвали интерес у третьеклассников. Школьники стали вдумчиво читать художественные тексты, обращать внимание на детали, описания, опираться на тексты для подтверждения своих слов. Отмечено, что третьеклассники стали задавать друг другу вопросы, уточняя понимание авторского текста и позицию одноклассников другой группы по вопросу исследования или поиску ответа на проблемный вопрос.

Через три месяца проведения поисковых и исследовательских уроков по темам учебных предметов «Окружающий мир» и «Литературное чтение» проведена диагностика с целью корректировки состава групп. Так как в группе ЭГ 3 существенных изменений не выявлено, третьеклассники с декабря по февраль продолжили работу в группах в том же составе. Внутри групп произошла смена ролей. В группе ЭГ 1 улучшил уровень читательской грамотности по критериям: «общее понимание текста», а также «использование информации текста» Кирилл Н. Он был переведен в группу с актуальным уровнем читательской грамотности. Катя М. (из группы с элементарным уровнем) и Саша К. (из группы с актуальным уровнем) переведены в группу с конструктивным уровнем

читательской грамотности. Внутри групп произошла смена ролей.

С декабря по февраль в группе ЭГ 3 проведены поисковые и исследовательские уроки по темам «Наблюдение за художественными особенностями рассказа-описания и рассказа-рассуждения на примере рассказов Л. Н. Толстого «Лебеди» и других», «Работа с детскими книгами о братьях наших меньших. Куприн "Слон"», «Произведения К. Г. Паустовского о природе и животных. Главная мысль (идея) рассказа «Барсучий нос». Нами отмечено, что работа с произведениями о животных вызвала интерес школьников. Третьеклассники сравнивали особенности разных типов текстов, портреты животных, задумывались о реальности событий в рассказах. Приведем пример работы с текстами на уроке становления исследовательской позиции читателя.

После знакомства с рассказом Куприна «Слон» школьники задумались, может ли настоящий слон зайти на второй этаж дома и разместиться в комнате. Это событие, описанное в рассказе, направило исследование обучающихся на изучение информации в энциклопедии и сравнении научных данных и данных про слона в рассказе. Работа с текстом строилась в группах с использованием 1-го способа дифференциации. Решение проблемного вопроса, связанного с поиском информации в художественном и научно-познавательном текстах, активизировало познавательную активность школьников. Нахождение подробностей описания помещения и самого слона, структурирование найденной информации в таблице помогла третьеклассникам визуализировать восприятие текста. Собранные доказательства способствовали формулированию школьниками вывода о том, что ситуация, описанная в рассказе реальная, так как приведены размеры слона: высота – около 2 м, длина – чуть около 3 м. Животное такого размера могло свободно поместиться в большой комнате. Кроме этого, третьеклассники постоянно обращались к тексту и нашли информацию о том, что дверные проёмы ранее были расширены в этом доме.

Наблюдения показали слаженную работу в группах на уроке. Третьеклассники использовали подготовленные учителем карточки. Важно отметить, что младшие школьники с элементарным, актуальным и конструктивным

уровнем читательской грамотности использовали и переносили в самостоятельную деятельность те читательские действия, которые были ими освоены при проведении уроков, формирующих поисковую позицию читателя, что снизило фрустрацию и поддерживало мотивацию.

Для развития навыков самостоятельного выбора текстов, подходящих по теме, на уроках «Литературного чтения» использовался напечатанный «каталог» книг, включающий обложку книги и аннотацию. Например, при выборе текста про слонов, кроме энциклопедии предлагались и другие книги. Школьники могли обратиться к «каталогу», а затем быстро найти нужную книгу в классной библиотеке. Такой прием мы использовали при организации уроков по учебному предмету «Литературное чтение».

Важным для формирования читательской грамотности считаем умение школьников «вчитываться» в текст, выделять детали, важные для понимания. На уроке по теме «Произведения К. Г. Паустовского о природе и животных. Главная мысль (идея) рассказа «Барсучий нос» интересные факты и важную информацию после знакомства с текстом школьники внесли в третий столбик таблицы «Знаю-Хочу узнать-Узнал». В ходе выполнения заданий установлено, что школьники выбирают и вписывают сначала общую информацию про барсука и только потом «вчитываются» и находят детали. Проверка заполнения таблицы проходила в форме *учебного диалога*.

Учитель. Что вы узнали про барсука?

Света К. Это неуклюжий зверь.

Учитель. Как вы думаете почему?

Света К. У него толстое туловище, а ноги короткие

Глеб Н. А еще он ходит, как медведь, опирается на всю стопу.

Учитель. Зачем барсуку такое строение?

Глеб Н. Для того, чтобы рыть глубокие норы.

Учитель. Глеб сказал, что барсук ходит, как медведь. А есть еще что-то общее у этих зверей?

Боря П. Да, барсуки осенью накапливают жир и впадает в спячку.

Учитель. Какие факты про барсука вас удивили?

Учитель предложил школьникам продолжить в группах поиск ответа на вопрос «Могут ли животные проявлять те же качества, что и люди?». Основное направление поиска заключалось в выяснении особенностей поведения барсука, сравнении его поведения с поведением людей в похожих ситуациях. Школьники, работая в группах, устанавливали межкомпонентные связи фабулы и портрета в рассказе, средства создания характера, подтверждая свой ответ примерами из текста. Затруднения у школьников вызвали понятия «портрет животного» и «качества животного». Обучающиеся путали портрет барсука с личными качествами, при этом могли описать поведение барсука. Как мы считаем, эти затруднения связаны с непониманием школьниками значения слов, низким уровнем словарного запаса, нечастными заданиями в школьной практике, направленными на разграничение внешности и поступков героев произведений.

В ходе урока третьеклассникам удалось найти ответ на проблемный вопрос. Сравнение поступков животных и людей было для школьников необычных опытом. Обучающиеся удивились тому, что дикие животные могут проявлять любопытство, как и люди. В конце урока младшие школьники отметили, что у них получилось работать в группах организованно, договариваться и вместе обсуждать все вопросы.

В группе ЭГ 1 (четвероклассников) с декабря по февраль были проведены уроки по темам «Наблюдение за художественными особенностями, языком сказа П. П. Бажова «Серебряное копытце», «Отражение нравственно-этических понятий в рассказах М. М. Зощенко «Лёля и Минька»». Приведем примеры организации работы с текстами на уроке, формирующем исследовательскую позицию читателя.

В процессе изучения произведения П. П. Бажова «Серебряное копытце» четвероклассники узнали, что автор называл свое произведение «сказ». «Отличается сказ от сказки?», «Почему название жанра «сказ» так похоже на сказку?». Эти проблемные вопросы подвели обучающихся к формулированию гипотезы «Предположим, что сказ и сказка – это один и тот же жанр». При исследовании текста школьники работали в гомогенных группах (2-й способ

дифференциации) по варианту 1 (исследование одинакового текста). Задания 1–3 ориентированы на анализ произведения П. П. Бажова «Серебряное копытце» в рамках первого учебного занятия; задания 4–6 предназначены для выявления доказательной базы, позволяющей верифицировать либо опровергнуть выдвинутую гипотезу посредством сопоставительного анализа двух литературных произведений. При выполнении заданий были использованы авторские приемы для организации групповой работы «Вопросное лото» (школьники пишут вопрос на одних стикерах, а на других стикерах – ответ, в конце нужно собрать пару вопрос-ответ), «Особые приметы» (школьники в группе по очереди называют по одной примете героя, подтверждая текстом), «Сводка событий» (один школьник в группе составляет краткое высказывание о событии в произведении, другие – дополняют и находят подтверждение в тексте).

Задание. Найдите в тексте ответы на вопросы: кто? что? где? когда? почему? как? зачем?

Элементарный уровень. Найдите в тексте ответы на вопросы: кто главные герои? где они живут? что они делают? зачем Кокованя ходил в лес? почему Даренка смогла увидеть козлика? как Серебряное копытце выбивал камни?

Актуальный уровень. Продолжите вопросы: кто? что? где? почему? как? зачем? Найдите ответы на составленные вопросы в тексте произведения.

Конструктивный уровень. Найдите в тексте ответы на вопросы: кто? что? где? почему? как? зачем? Какие еще вопросы можно задать к произведению?

Задание. Найдите в тексте описание героя произведения. Дайте характеристику герою.

Элементарный уровень. Найдите в тексте описание героя произведения. Обращайте внимание на имена прилагательные.

Актуальный уровень. Опишите героя произведения. Приведите примеры из текста.

Конструктивный уровень. Дайте характеристику героям. Как автор относится к героям?

Задание. Составьте высказывание, в котором будет содержаться краткая информация о событиях произведения.

Элементарный уровень. Какие события произошли с героями?

Актуальный уровень. Составьте краткое высказывание о событиях в произведении.

Конструктивный уровень. Расскажите, какие события произошли. Как вы думаете, почему эти события произошли с героями?

Задание. Прочитайте два текста. Определите критерии для сравнения. Сравните информацию в текстах по критериям.

Элементарный уровень. Сравните два текста по вопросам в таблице. Расскажите, что вы заметили.

Актуальный уровень. Сравните два текста по вопросам в таблице. Сделайте вывод, что общее; различное; индивидуальное есть в каждом тексте.

Конструктивный уровень. Сравните тексты по критериям. Сделайте вывод.

Задание. Обобщите информацию текста, используя фразы: «Я считаю,…, потому что…», «Например,… .», «Следовательно,… .».

Элементарный уровень. Продолжите фразу» «Я считаю…». Приведите примеры.

Актуальный уровень. Обобщите найденную информацию, используя фразы: «Я считаю,…, потому что…», «Например,… .», «Следовательно,… .»

Конструктивный уровень. Сделайте вывод о результатах выполненной работы.

Задание. Найдите в тексте доказательства гипотезы. Обоснуйте их. Достаточно ли этих доказательств для подтверждения/опровержения гипотезы?

Элементарный уровень. Какие доказательства для подтверждения/опровержения гипотезы вы нашли?

Актуальный уровень. Найдите в тексте доказательства для подтверждения/опровержения гипотезы. Обоснуйте их.

Конструктивный уровень. Достаточно ли доказательств для подтверждения/опровержения гипотезы вы нашли? Обоснуйте.

После выполнения всех заданий было организовано обсуждение в форме учебного диалога. Отмечено, что школьникам группы 1 (элементарный уровень) было сложно самостоятельно проводить исследование текстов, необходима была постоянная направляющая помощь учителя. Повышению интереса обучающихся первой группы к изучению произведения П. П. Бажова «Серебряное копытце» способствовало использование авторских приемов. Обучающиеся группы 2 (актуальный уровень) редко обращались за помощью, обычно при возникновении споров, например, при сравнении произведений: «Что считать реальным, а что вымышленным?». Школьникам было предложено посмотреть значение этих слов в словаре и найти в тексте подтверждение. Обучающиеся группы 3 (конструктивный уровень) проводили исследование самостоятельно. Дополнительным заданием для группы было: попробовать самим устно сочинить сказ, опираясь на выявленные признаки. Школьников заинтересовало творческое задание. В конце урока они представили свою работу. Таким образом, в результате выполнения заданий четвероклассники учились отвечать и формулировать вопросы к художественным текстам, определять последовательность и связь событий в тексте произведения, формулировать выводы, подтверждать свой ответ примерами из текста (предметные результаты); сравнивать произведения по жанру, устанавливать аналогии (метапредметные результаты); проявлять уважительное отношение и интерес к художественной культуре (личностные результаты).

Обучающиеся отметили существенные отличия сказа и сказки в описании места действия, героев, событий, в наличии волшебства и волшебных героев (например, в сказе волшебная сила лишь источник вдохновения, стремления к лучшему) и сделали вывод, что гипотеза неверна. Четвероклассники заметили, что, сравнивая произведения, можно лучше понять авторский замысел и увидеть детали, на которые первоначально не обратили внимание.

В конце февраля 2025 года оценивалась эффективность содержательно-процессуальной модели формирования читательской грамотности младших школьников средствами поисково-исследовательской деятельности при проведении промежуточной диагностики. Диагностика в экспериментальных

группах 3-х и 4-х классов (ЭГ 3 и ЭГ 1) показала увеличение количества обучающихся, демонстрирующих общее понимание текста на актуальном и конструктивном уровне, увеличение количества обучающихся, умеющих составлять детальное представление о тексте на актуальном уровне и конструктивном уровне. Проведенная в феврале работа показала продвижение обучающихся (ЭГ 3), они стали точнее находить нужную информацию, обращать внимание на факты и сведения в тексте. Школьники с миграционной историей перестали наугад выбирать ответы из предложенных, стали опираться на те читательские действия, которые использовали при работе с текстами во время уроков, что подтвердили учителя, преподающие в данных классах. Однако, мы обратили внимание на затруднения младших школьников при выполнении сравнения объектов, анализе и переводе текстовой информации в графическую. Наши наблюдения о трудности выполнения данных действий для младших школьников, описанные на пилотном этапе опытно-экспериментальной работы, подтвердила данная диагностика. Эти затруднения являются частотными, особенно для младших школьников с миграционной историей, которым трудно понять и выполнить такие задания, поэтому на уроках мы стали чаще предлагать школьникам задания, связанные с мыслительными действиями «сравнение» и «анализ».

После диагностики проводился анализ ошибок и анализ соответствия самооценки каждого обучающегося и оценки учителем. Формирующий характер оценивания был направлен на понимание обучающимися своего продвижения и акцента на причины трудностей, которые остались. Это позволило обучающимся объективно оценить свои результаты и причины ошибок. Школьники группы ЭГ 1 (второй год обучения по программе) уверенно анализировали и оценивали свои читательские действия на листе самооценки, могли объяснить причины своих ошибок. В группе ЭГ 3 (первый год обучения по программе) школьники испытывали трудности в соотнесении и объяснении причин своих ошибок. После этого проводилась корректировка распределения младших школьников по группам.

Приведем примеры фрагментов уроков по учебному предмету «Литературное чтение», которые проводились с марта по май в группах ЭГ 3 и ЭГ 1.

При изучении художественного произведения В. П. Астафьева «Капалуха» школьники (ЭГ 3) работали в гетерогенных группах. Особенность данного урока в постановке вопросов для других групп после знакомства с текстом. На констатирующем этапе отмечено, что младшие школьники затрудняются при самостоятельной постановке вопросов к тексту. Для того чтобы задать вопрос, нужно понять содержание текста. *«Копилка вопросов»* – это интерактивный инструмент изучения текста при групповом взаимодействии. Данный авторский прием для групповой работы разработан на основе задания 1 из группы 1.4: Сформулируйте вопросы, которые появились после прочтения. Каждая группа школьников после знакомства с текстом и работы со словарем, готовила вопросы для одноклассников и ответы на них в группах. Для удобства вопросы школьники записывали на листках с вопросительными словами-опорами: 1) Кто…? Что…? Когда…? Где…? 2) Если я правильно поняла, то действие в рассказе…? Я могу ошибаться, но по – моему, главные герои рассказа…? Почему…? 3) Как вы относитесь к поступку…? Как бы вы поступили…?

Каждая группа обменивалась листками с вопросами. Правильность ответов подтверждали «капитаны» групп их задающих. При возникновении спора третьеклассники искали обоснование в тексте. На основе сформулированных вопросов обучающиеся определяли проблемный вопрос «Что важнее: проявить любопытство или сострадание?», на основе которого проводилась дальнейшая поисковая деятельность. Затем третьеклассники выполняли задания 9, 12, 13 из группы заданий 1.4. Существенным для становления читательской грамотности считаем обсуждение результатов поисковой деятельности групп в процессе *учебного диалога*.

Учитель. Почему капалуха не улетела, когда ребята подошли совсем близко?

Миша В. Она боялась за своих птенцов.

Учитель. Можете подтвердить текстом?

Миша В. Да. «Это от испуга, гнева и бесстрашия билось птичье сердце».

Учитель. Как выглядела птица?

Кира Ч. «…живот у неё голый вплоть до шейки и на голой, пупыристой груди часто-часто трепещется кожа.»

Учитель. Ребята, вы поняли почему?

Сережа М. Да, она выщипала весь пух, чтобы греть яйца животом.

Учитель. Как характеризует птицу этот факт?

Коля Л. Она готова пожертвовать собой.

Света К. Птица готова все отдать своим детям.

Учитель. Что автор говорит об этом? Связан ли поступок капалухи с человеческим пониманием материнской любви»?

Катя Л. Думаю, связан, у людей также. Мама заботится о своем ребенке и оберегает его.

Учитель. Как вы думаете, изменилось ли отношение мальчиков к природе после этого случая?

Коля Л. Конечно! Они будут внимательнее.

Света К. Мальчики не будут трогать птичьи гнезда.

В результате поисковой работы школьники нашли доказательства, подтверждающие, что беспечное отношение к природе может погубить ее, важнее сострадание, чем любопытство. При оценивании своей работы и работы группы, третьеклассники отметили, что работали дружно, каждый выполнял свою роль, помогали друг другу, было интересно изучать текст.

Приведем пример фрагмента поискового урока в группе ЭГ 1 (четвероклассники) по теме «Человек и его отношения с животными. Обсуждение в классе темы «Что такое самопожертвование». Н. Ю. Дурова. И заяц способен на подвиг». На данном уроке обсуждалась важная тема самопожертвования. Отмечено, что младшие школьники откликаются на примеры проявления животными тех же качеств, что и люди, с интересом читают и обсуждают такие произведения. В начале урока учитель провел *беседу*.

– Рассмотрите обложки книг.

– Что объединяет эти книги?

– Выберите тему, подходящую для этих книг. («Произведения о животных и родной природе»)

– Объясните, почему вы так думаете.

– Прочитайте название произведения, с которым вы познакомитесь (И заяц способен на подвиг. Н. Ю. Дурова)

– Подвиг – это что?

– Предположите, о чем этот рассказ.

– Способны ли животные на подвиг? Могут ли животные помогать друг другу и людям?

– Сформулируйте на основе данного вопроса цель урока. (Выяснить, могут ли животные помогать друг другу и людям.)

При изучении текста школьники работали в гомогенных группах по варианту 1 (работа с одним текстом, выполнение заданий разной степени сложности). Школьники выполнили задания 9, 10 из группы 1.2, задания 1, 2, 9, 10 из группы 1.3 и задания 6, 12 из группы 1.4. Так как обучающимся нужно было понять, как и почему заяц так вел себя, они составили портрет героя, описав его размер, особые приметы, качества характера, которые он проявлял. Предложенные школьникам задания были направлены на формирование у них умения выявлять взаимосвязь между поступками и мыслями, чувствами героев, характеризовать собственное отношение к героям, поступкам; устанавливать причинно-следственные связи при характеристике поступков героев; оценивать поведение и поступки персонажей художественных произведений в ситуации нравственного выбора. Как мы видим, система заданий на разные группы читательских действий позволила учителю выбрать задания в зависимости от темы, цели урока и произведения, которое изучается. При этом задания связаны внутри системы по принципу последовательности действий с текстом.

Основной этап опытно-экспериментальной работы продемонстрировал, что организация поисково-исследовательской деятельности по темам учебного предмета «Литературное чтение» обеспечила внимание школьников к

особенностям построения текстов разных жанров и стилей, разной тематики, к использованию авторами средств выразительности, детальному описанию пейзажа, портрета и поступков героев. Использование художественных текстов в процессе поисковой и исследовательской деятельности позволило раскрыть нравственно-этические понятия, затронуть важные проблемы человеческого поведения, эмоционального взросления личности. Сочетание изучения художественных текстов с изучением научно-познавательных и других текстов на уроках «Окружающего мира» предоставило школьникам инструменты для самостоятельной работы с различными текстами. Таким образом, был учтен интегративный характер читательской грамотности.

Проведенные в основной период в экспериментальных группах ЭГ 1 и ЭГ 3 уроки по учебным предметам «Окружающий мир» и «Литературное чтение» подтвердили эффективность выбранных средств, методов и приемов. Интеграция традиционных (беседа, учебный диалог и др.) и инновационных (метод проблемного изложения, эвристический, исследовательский) методов обучения, групповая форма организации деятельности на уроках, выбор способа дифференциации (гомогенные/гетерогенные группы) с учетом уровней развития читательской грамотности младших школьников, систематичность и регулярность проведения поисковых уроков и исследовательских уроков в 3-х и 4-х классах способствовали интеллектуальному побуждение обучающихся к поисково-исследовательской деятельности. В ходе опроса участников экспериментальной группы 90% третьеклассников (один год обучения по данной модели, 2024–2025 гг.) и 95,7% четвероклассников (два года обучения по данной модели, 2023–2025 гг.) ответили, что им интересны такие уроки. Типичные ответы школьников: «узнаю много фактов», «интересно открывать новое», «люблю открытия», «интересно читать книги и журналы». Положительная мотивация стимулировала активное участие школьников в поисковых и исследовательских уроках. Результаты опроса подтвердили собственные наблюдения автора исследования.

В процессе наблюдения в этот период было отмечено, что в группах ЭГ 1, ЭГ 3:

– большинство школьников проявляли интерес к работе с текстами с поисковой и исследовательской позиций читателя;

– обучающиеся стали обращать внимание на детали, авторские «подсказки»;

– некоторые обучающиеся могли самостоятельно формулировать гипотезу исследования и составлять план исследования;

– большинство обучающихся могли самостоятельно выбирать книги/журналы для поиска необходимой информации;

– обучающиеся выполняли читательские действия, которые позволяли им находить, интерпретировать и использовать нужную информацию из текста для выполнения учебной задачи.

Однако были выявлены трудности:

– низкий уровень техники чтения некоторых обучающихся (темп чтения) (ЭГ 3);

– недостаточно сформированное умение работать со словарями и справочными изданиями (ЭГ 3);

– некоторые обучающиеся испытывали трудности при установлении причинно-следственных связей (ЭГ 3, ЭГ 1);

– некоторые обучающиеся не справлялись с задачей переноса текстовой информации в табличную форму, инфографику (ЭГ 3, ЭГ 1).

На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы осуществлена комплексная (количественно-качественная) диагностика уровня сформированности читательской грамотности у участников контрольной и экспериментальной групп.

По итогам обучения в экспериментальной группе увеличилось количество обучающихся с «конструктивным» уровнем сформированности читательской грамотности с 16,66% до 25,49% (+8,83% за два года обучения). С «актуальным» уровнем количество обучающихся увеличилось с 45,09% до 59,8% (+14,71%). Количество обучающихся с «элементарным» уровнем уменьшилось с 38,23% до

14,7% (-23,53%), что существенно превышает показатели сформированности читательской грамотности обучающихся в контрольных группах (таблица 20, рисунок 21).

Таблица 20. Данные об уровнях читательской грамотности в контрольной (КГ 1) и экспериментальной (ЭГ 1) группах

Этапы ОЭР	**Наименование группы**	**Уровни сформированности читательской грамотности**					
		Конструктивный		**Актуальный**		**Элементарный**	
		Кол-во	**%**	**Кол-во**	**%**	**Кол-во**	**%**
Констатирующий	ЭГ 1	17	**16,66**	46	**45,09**	39	**38,23**
	КГ 1	12	**12**	48	**48**	40	**40**
Контрольный	ЭГ 1	26	**25,49**	61	**59,8**	15	**14,7**
	КГ 1	11	**11**	54	**54**	35	**35**

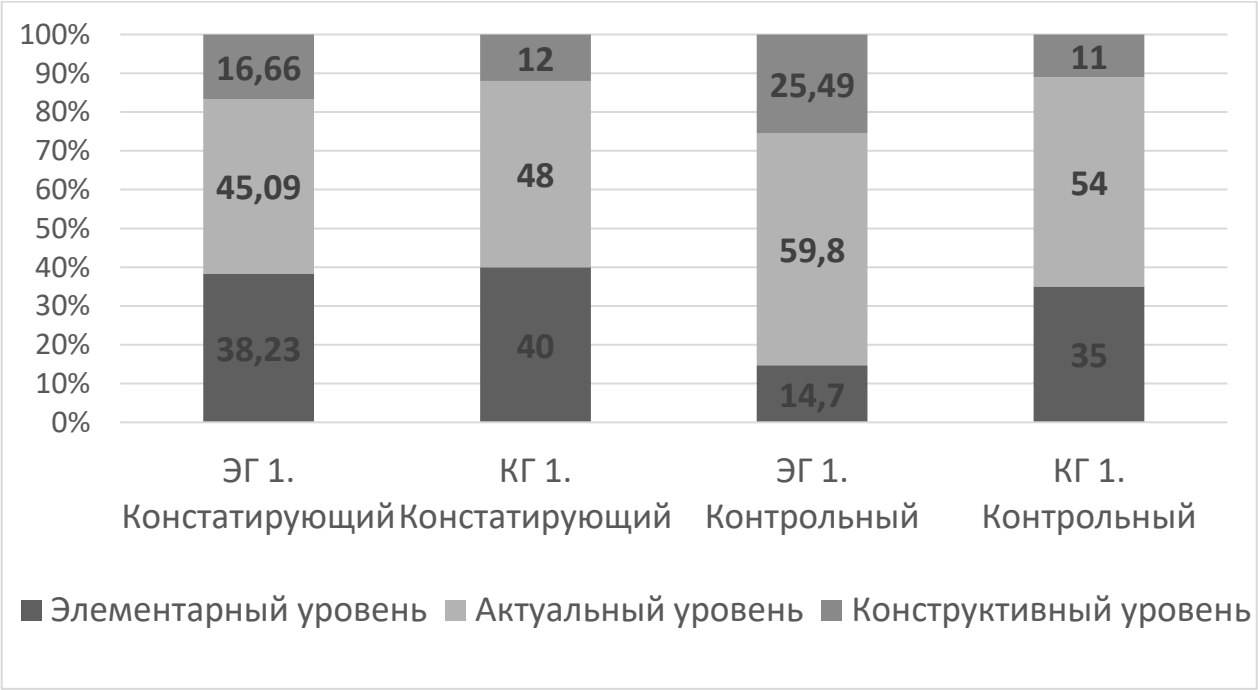


Рисунок 21. Сравнительная диаграмма результативности опытно-экспериментальной работы в группах ЭГ 1 и КГ 1

По результатам анализа диагностической работы в группе ЭГ 1 зафиксирована положительная динамика: в рамках критерия «общее понимание текста» у обучающихся четвёртых классов отмечено статистически значимое снижение количества ошибок, допускаемых при поиске информации в тексте,

представленной в явном виде по сравнению с группой КГ 1, что свидетельствует о становлении осмысленного чтения.

По критерию «детальное понимание содержания и формы текста» обучающиеся в группы ЭГ 1 делали меньше ошибок при объяснении языковых особенностей текста, при составлении умозаключений на основе информации текста, в формулировании собственной позиции по тексту по сравнению с группой КГ 1.

По критерию «использование информации текста» успешное решение практических задач по тексту большей частью четвероклассников группы ЭГ 1 демонстрирует целесообразность использования поисковой и исследовательской позиции читателей в процессе работы с текстовой информацией.

Для проверки достоверности полученных данных результаты экспериментальной группы ЭГ 1 сопоставлены с результатами контрольной группы КГ 2 (на базе ГАОУ ВО МГПУ СОШ), где ведется системная работа по исследовательской деятельности и развитию читательской грамотности:

– уроки-исследования по «Окружающему миру»;

– внеурочные занятия (1 ч в неделю) по курсу «Исследовательская деятельность»;

– участие в городском проекте «Осмысленное чтение»;

– самостоятельная работа учителей по созданию условий для развития функциональной грамотности школьников (применение заданий из пособий, материалов международных исследований на уроках).

Выявлено, что несмотря на организацию учителями в группе КГ 2 исследовательской работы и работы по развитию читательской грамотности в рамках методической работы школы, результаты обучающихся по всем критериям значительно ниже, чем в экспериментальной группе (ЭГ 1) (таблица 21).

Для определения значимости изменений в экспериментальной группе (ЭГ 1) и контрольной группе (КГ 1) был использован критерий Манна-Уитни. Различия между группами статистически значимы ($p < 0,001$). Нулевая гипотеза об отсутствии различий отклоняется. Размер эффекта (r) большой ($r = 0,5$). При

сравнении групп ЭГ 1 и КГ 2 различия между группами также статистически значимы ($p < 0,001$), размер эффекта (r) средний ($r = 0, 318$) (приложение Д).

Таблица 21. Данные об уровнях читательской грамотности в контрольной (КГ 2) и экспериментальной (ЭГ 1) группах

Этапы ОЭР	**Наименование группы**	**Уровни сформированности читательской грамотности**		
		Конструктивный	**Актуальный**	**Элементарный**
		%	**%**	**%**
Констатирующий	ЭГ 1	**16,66**	**45,09**	**38,23**
	КГ 2	**20**	**44**	**36**
Контрольный	ЭГ 1	**25,49**	**59,8**	**14,7**
	КГ 2	**22**	**48**	**30**

Считаем, что разница оказалась значимой, так как мы использовали: выверенную программу по развитию читательской грамотности; конкретные средства поисково-исследовательской деятельности, включая систему заданий, которые дали измеримый скачок в развитии читательской грамотности школьников.

Сопоставление результатов групп ЭГ 2 с КГ 3 и КГ 4, ЭГ 3 с КГ 5 показало эффективность формирования читательской грамотности средствами поисково-исследовательской деятельности. За один год обучения младшие школьники экспериментальных классов показали значимые различия с контрольными группами. Сравнение результатов группы ЭГ 3 с результатами группы КГ 5 представлены в таблице 22 и на рисунке 22.

Таблица 22. Количественные результаты опытно-экспериментальной работы в группах ЭГ 3 и КГ 5 на контрольном этапе

Критерии	**Уровни**	**КГ 5 (125)**		**ЭГ 3 (51)**	
		Чел.	**%**	**Чел.**	**%**
Общее понимание текста	**Конструктивный**	19	**15,2**	10	**19,6**
	Актуальный	67	**53,6**	32	**62,74**
	Элементарный	39	**31,2**	9	**17,64**

Детальное понимание содержания и формы текста	**Конструктивный**	14	**11,2**	8	**15,68**
	Актуальный	78	**62,4**	32	**62,74**
	Элементарный	33	**26,4**	10	**19,6**
Использование информации текста	**Конструктивный**	8	**6,4**	9	**17,64**
	Актуальный	79	**63,2**	27	**52,94**
	Элементарный	38	**30,4**	15	**29,41**
Общий уровень читательской грамотности	**Конструктивный**	11	**8,8**	9	**17,6**
	Актуальный	75	**60**	32	**62,74**
	Элементарный	39	**31,2**	10	**19,6**

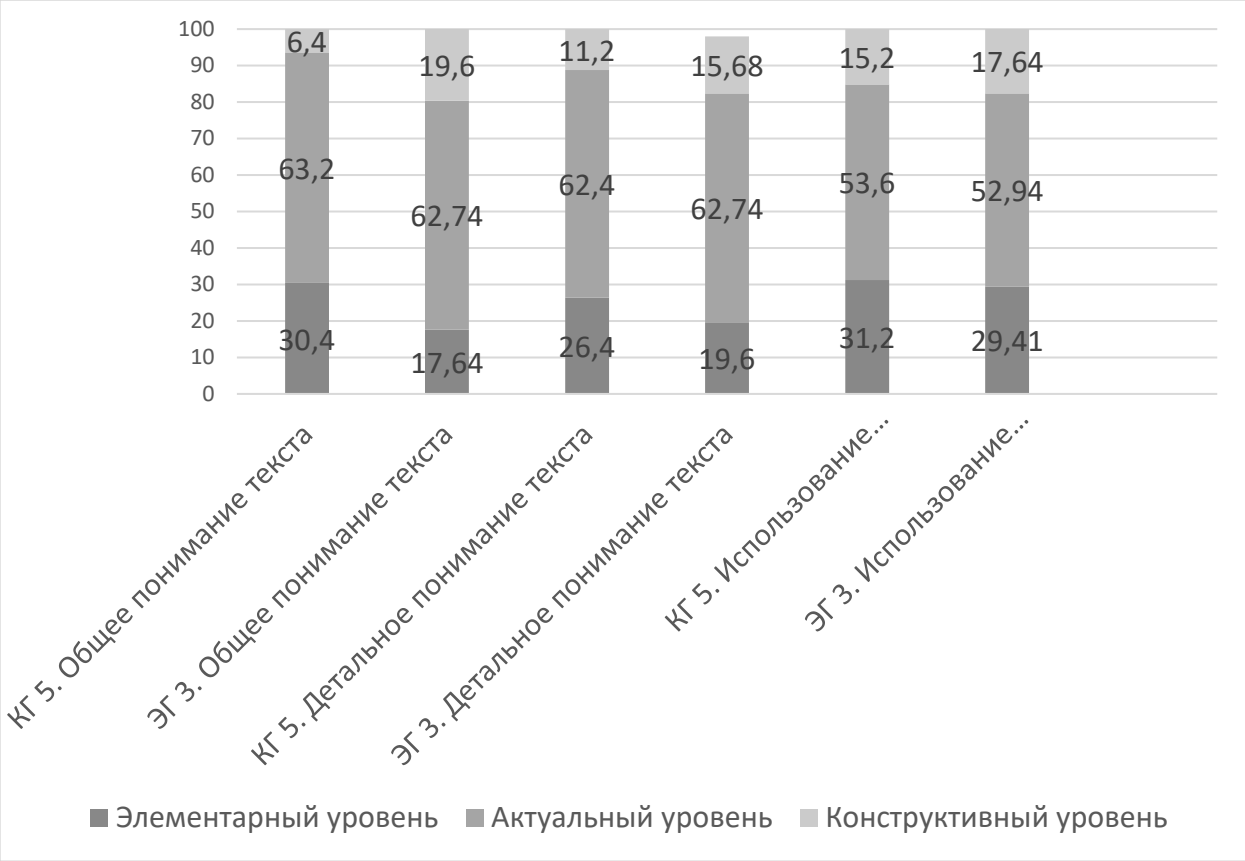


Рисунок 22. Уровни читательской грамотности в группах ЭГ 3 и КГ 5

Повышение уровня читательской грамотности третьеклассников в экспериментальной группе ЭГ 3 по всем критериям: общее понимание текста (на 19,6%), детальное понимание содержания и формы текста (на 15,68%),

использование информации текста (на 15,69%) носит неслучайный характер. Различия между группами ЭГ 3 и КГ 5 статистически значимы ($p < 0,001$).

Сравнительный анализ полученных данных опытно-экспериментальной работы позволяет говорить о повышении уровня читательской грамотности обучающихся экспериментальных групп ЭГ 1, ЭГ 2 и ЭГ 3. Следовательно, реализация модели формирования читательской грамотности младших школьников средствами поисково-исследовательской деятельности дает более значимые результаты по сравнению с работой над функциональной грамотностью, в том числе читательской, и организацией поисково-исследовательской деятельности без использования данной модели, что доказывает результативность проведенной опытно-экспериментальной работы.

Выводы по главе 2

1. Содержательно-процессуальная модель формирования читательской грамотности младших школьников средствами поисково-исследовательской деятельности включает взаимосвязанные компоненты: теоретический, целевой, содержательный, технологический и рефлексивно-оценочный. Теоретический компонент отражает научные подходы и принципы конструирования, целевой – цель формирования читательской грамотности, содержательный – систему заданий, обеспечивающих интеграцию поисковой и исследовательской позиций читателя, технологический включает технологию дифференциации, технологию оценивания, методы и средства обучения, рефлексивно-оценочный содержит описание приемов развития самооценки и рефлексии при работе с текстами. Концептуальным основанием конструирования модели стали принципы, реализующие образовательную и адаптивную функции: принцип интеграции (взаимосвязь между поисковой и исследовательской деятельностью в процессе поисково-исследовательской деятельности, позволяющая осуществить перенос сформированных читательских умений в поисковой позиции читателя в самостоятельную работу с текстом при исследовательской позиции читателя),

принцип исследовательской самостоятельности – переход от совместного поиска (учитель – ученик) к автономной поисково-исследовательской деятельности; принцип рефлексивного оценивания – осознание и анализ собственных читательских действий при работе с текстами.

2. Выявлена закономерность в формировании читательской грамотности: развитие ученика связано с переходом от совместности к автономности в учебной деятельности. В данном случае рассматриваются поисковая и исследовательская позиция читателя. При поисковой позиции читателя происходит активный процесс взаимодействия читателя с текстом через поиск необходимой текстовой информации (при умеренной помощи учителя) в соответствии с поставленной перед чтением целью. При исследовательской позиции читатель самостоятельно исследует текст с целью поиска доказательств поставленной перед исследованием гипотезы. Обучающийся при такой организации образовательного процесса является главным участником, субъектом деятельности. Системный подход обеспечивает целостный процесс формирования читательской грамотности. Сформулирована гипотеза о том, что реализация поисковой и исследовательской позиций читателя выступает эффективным механизмом формирования читательской грамотности у младших школьников в рамках поисково-исследовательской деятельности.

3. Для становления читательской грамотности как способности применять читательские действия в разных ситуациях необходимо трансформировать часть уроков: ввести в образовательный процесс уроки, на которых организована поисково-исследовательская деятельность. Это позволяет младшим школьникам приобрести опыт применения читательских действий, находясь в активной позиции. Следовательно, эти уроки отличаются от тех, на которых идет просто формирование читательской деятельности, поскольку организация поисково-исследовательской деятельности дает возможность школьникам актуализировать и применять читательские действия.

4. Опытно-экспериментальная работа позволила апробировать содержательно-процессуальную модель и условия ее реализации. Составленная

система заданий обеспечивала формирование читательских умений при решении поставленных учебных задач под руководством учителя (задания первого типа: при поисковой позиции читателя) и в ходе самостоятельного поиска в текстовых источниках информации и доказательств для подтверждения или опровержения поставленной перед чтением гипотезы (задания второго типа: при исследовательской позиции читателя) в течение пилотного и основного этапов. Отмечено, что задания можно комбинировать и использовать при проведении уроков в порядке усложнения читательских действий при работе с разными текстами: научно-познавательными, художественными, справочными и др. Реализация модели формирования читательской грамотности поддерживалась соблюдением определенных организационно-методических условий: систематичность и регулярность организации групповой работы с текстами, интеллектуальное побуждение обучающихся к работе с текстами, систематическое рефлексивное самооценивание, учет индивидуального уровня развития читательской грамотности обучающихся, опора на программное содержание учебных предметов.

5. Применение технологии дифференцированного обучения, предусматривающей алгоритмизацию педагогической деятельности и вариативные способы дифференциации с учётом исходного уровня сформированности читательской грамотности у младших школьников, обеспечило сбалансированную динамику освоения соответствующих компетенций и равномерное продвижение обучающихся в развитии читательской грамотности. Учитель с учетом особенностей обучающихся может выбирать для дифференциации 1-й или 2-й способ или чередовал способы дифференциации, изменять роли в группе. При поисковой позиции читателей осуществляется педагогическое сопровождение групп обучающихся, а при исследовательской позиции степень свободы школьников увеличивается. Это дает возможность обучающимся осуществлять перенос сформированных в поисковой позиции читательских умений в самостоятельную работу с текстом при исследовательской позиции.

6. Применение валидного методического арсенала технологии

оценивания, который включает тестовые задания, оценочные шкалы, техники качественного анализа и опросники, позволило выявить вектор совершенствования читательской грамотности респондентов. Контрольный срез зафиксировал статистически достоверный разрыв в степени сформированности читательской грамотности у младших школьников из выборок ЭГ 1 и КГ 1, что стало эмпирическим доказательством выдвинутой научной гипотезы. Повышение уровня читательской грамотности школьников в экспериментальной группе носит неслучайный характер. Оно обусловлено включением в образовательный процесс содержательно-процессуальной модели формирования читательской грамотности средствами поисково-исследовательской деятельности и соблюдением описанных ранее условий ее реализации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Переход к цифровой парадигме коммуникации выдвигает новые требования к читательской грамотности как ключевых факторов социальной успешности. Поэтому читательскую грамотность на современном этапе развития образования необходимо рассматривать как универсальную способность обучающихся использовать умение читать для развития готовности работать с разными видами текстов – исследовать, анализировать, размышлять, использовать найденную информацию для решения учебных и жизненных задач. Использование репродуктивных методов работы с текстовым материалом, в частности, извлечения буквальной информации и шаблонного анализа в соответствии с жестко заданным алгоритмом, ограничивает развитие читательской грамотности. Как следствие, у обучающихся не формируются читательские действия, обеспечивающие реализацию поисковой и исследовательской позиции: не развиваются такие когнитивно-деятельностные характеристики, как любознательность, наблюдательность, способность к аналитической обработке текстовой информации, ее критической оценке и продуктивному применению. В данной связи принципиально важным становится поиск и описание теоретических основ успешного формирования читательской грамотности младших школьников с использованием потенциала поисково-исследовательской деятельности.

Проведенное исследование позволило решить поставленные задачи.

По первой задаче проанализировано развитие понятия «читательская грамотность» для уточнения содержания данного понятия на современном этапе начального общего образования. Выявлено, что предпосылками появления понятия «читательская грамотность» являются исследования ведущих педагогов XIX-XX веков, которые заложили теоретические подходы к формированию читательской деятельности как процессу взаимодействия читателя с текстом через его осмысление, значимость читательской самостоятельности. На основе научно-педагогического и социокультурного критериев выделено три периода становления и развития понятия «читательская грамотность» в нашей стране. Установлено, что

в I период (1991–2001 гг.) ключевыми аспектами является понимание и использование информации текстов). Во II период (2001–2021 гг.) происходит расширение содержания понятия «читательская грамотность» российскими учеными за счет включения таких критериев, как оценка и использование извлеченной из текста информации с целью решения учебных и жизненных задач для успешного участия в жизни общества. Авторы сходятся во мнении, что читательская грамотность – это ключ к успешной социализации, однако их подходы расставляют разные акценты: от когнитивных механизмов до практического применения в жизни. В III период (2021 г. – по настоящее время) важным становится понимание и использование информации текстов как универсального действия, применимого в различных ситуациях.

Путем теоретического анализа изменений сущности понятия в разные исторические периоды и современных требований к качеству чтения предложено следующее определение: *читательская грамотность младшего школьника* – это способность актуализировать собственные читательские действия в зависимости от цели чтения, использовать полученную из текста информацию при решении широкого круга задач в учебных и жизненных ситуациях и определять степень достижения поставленной цели. В качестве критериев сформированности читательской грамотности представлены: общее понимание текста, детальное понимание содержания и формы текста, использование информации текста, которые позволяют комплексно оценить уровни сформированности читательской грамотности: элементарный, актуальный, конструктивный. Данное понимание читательской грамотности определило подходы к созданию модели формирования читательской грамотности.

По второй задаче обоснована целесообразность формирования читательской грамотности младших школьников средствами поисково-исследовательской деятельности. Концептуальная идея: обучение исследовательской позиции читателя опирается на поисковую позицию, в процессе которой происходит формирование читательских действий (на основе сравнения, анализа,

интерпретации, обобщения и др.) и дальнейший перенос текстовых действий в самостоятельную работу с различными текстовыми источниками информации.

Под позицией читателя понимается отношение читателя к тексту, которое определяет читательские действия по достижению цели чтения. Поисковая позиция нацелена на извлечение информации и базовое понимание, тогда как исследовательская позиция требует применения полученной информации для решения новых, нестандартных задач. Обозначенные дидактические позиции наделяют обучающегося статусом самостоятельного субъекта познания, оптимизируя формирование читательской грамотности при реализации исследовательских алгоритмов.

По третьей задаче разработана содержательно-процессуальная модель формирования читательской грамотности, взаимосвязанные компоненты которой отражают научные подходы; цель; специфику поисковой и исследовательской позиции читателя; систему заданий, направленных на постановку цели чтения, выбор вида чтения и читательских действий; методы и средства; способы и формы дифференциации с учетом уровней сформированности читательской грамотности младших школьников: разноуровневых (гетерогенных) групп и гомогенных групп; диагностические инструменты для оценки читательской грамотности младших школьников.

Дидактическое содержание модели составляет система заданий при работе с текстами, направленных на постановку цели чтения, выбор вида чтения и приемов, соответствующих виду чтения при поисковой и исследовательской позиции читателей. Критерии различения этих позиций: 1) *по характеру работы с текстом*: репродуктивная (извлечение информации по заданному алгоритму), продуктивная (анализ, сопоставление данных, проверка гипотез, синтез информации); 2) *по видам деятельности*: нахождение фактов, определение темы/главной мысли, пересказ, составление плана и др./ работа с противоречиями, интерпретация, интеграция информации из разных текстов, аргументация и др.; 3) *по степени самостоятельности*: средняя/высокая; 4) *по степени охвата материала:* узко сфокусированная работа с отдельным фрагментом текста или

конкретным форматом/ широкий охват: работа со сплошными, несплошными и составными текстами разных видов. Система заданий выстраивается так, что субъект осознанно связывает целеполагание с выбором читательских действий.

Таким образом, новизна модели заключается в целенаправленном обучении управлению чтением, осознанному изменению читательских действий. Соответствие между этапами исследования и видами чтения представлено в названиях групп заданий и в названиях этапов при поисковой и исследовательской позиции читателя.

По четвертой задаче разработаны технология оценивания, включающая критерии оценивания и уровни сформированности читательской грамотности, и технология дифференциации, позволяющие определять уровень читательской грамотности младших школьников и использовать полученные данные для организации дифференцированной работы. Стратегия дифференциации, предполагающая формирование разноуровневых (гетерогенных) либо гомогенных групп с учётом актуального уровня читательской грамотности обучающихся, а также реализацию дифференцированной работы с текстовым материалом в гомогенных группах в рамках групповой формы организации образовательной деятельности, способствует поэтапному переходу обучающихся от совместной к автономной учебной деятельности и обусловливает повышение уровня сформированности читательской грамотности. Комплексная технология оценки, представленная валидным диагностическим инструментарием и критериальной базой, обеспечивает верификацию уровней смыслового и структурного понимания текста, а также способность его практического использования. Это позволяет выявить специфические аспекты работы с информацией с учетом уровней: элементарный, актуальный, конструктивный. На основе результатов диагностических срезов выполняется динамическая корректировка состава гомогенных и гетерогенных групп и смена дидактического инструментария, гарантирующие динамическое обогащение читательского опыта младших школьников.

По пятой задаче опытно-экспериментальным путем установлена валидность и эффективность разработанной содержательно-процессуальной модели. Доказано, что формирование читательской грамотности младших школьников при соблюдении выделенных педагогических условий дает стабильно высокие результаты, ранее не описанные в научной литературе. Полученные данные показывают рост читательской грамотности в группе ЭГ 1: с «конструктивным» уровнем сформированности читательской грамотности с 16,66% до 25,49% (+8,83% за два года обучения, с «актуальным» уровнем количество обучающихся увеличилось с 45,09% до 59,8% (+14,71%). Количество обучающихся с «элементарным» уровнем уменьшилось с 38,23% до 14,7% (-23,53%). Доказана высокая результативность средств поисково-исследовательской деятельности в контексте развития читательской грамотности у обучающихся начальной школы, что представляет собой оригинальный научный результат. Таким образом, приведенные доказательства подтверждают правомерность положений, выносимых на защиту, гипотеза доказана.

Перспективы исследования могут быть связаны с изучением возможностей: использования потенциала других учебных предметов начального общего образования для формирования читательской грамотности средствами поисково-исследовательской деятельности; формирования читательской грамотности средствами поисково-исследовательской деятельности при работе с цифровыми источниками информации на начальном уровне образования; преемственности при формирования читательской грамотности средствами поисково-исследовательской деятельности в 5-6 классах.

Список литературы

1. Абдулаева, О. А. Результаты мониторинга оценки качества подготовки обучающихся в области функциональной грамотности / О. А. Абдулаева // Академический вестник. – 2023. – № 4 (62). – С. 41–51.

2. Аванесов, В. С. Основы теории педагогических измерений / В. С. Аванесов // Педагогические измерения. – 2004. – № 1. – С. 15–21.

3. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

4. Акишева, А. К. Дифференцированный подход к обучению в начальных классах / А. К. Акишева, А. Н. Абзелова // Наука и реальность. – 2021. – № 1(5). – С. 137–141.

5. Александрова, Н. А. Исследовательская деятельность учащихся: понятие, сущность, классификация // Исследовательский подход в образовании: от теории к практике: Научно-методических сборник в двух томах / Н. А. Александрова; под общ. ред. А. С. Обухова. Т. 1: Теория и методика. – Москва : Общероссийское общественное Движение творческих педагогов «Исследователь». – 2009. – 448 с.

6. Александрова, С. Э. Анализ затруднений педагогов начальной школы при формировании читательской грамотности и возможные способы преодоления / С. Э. Александрова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2024. – Т. 1. – № 6 (102). – С. 173–186.

7. Александрова, С. Э. Дифференцированный подход при работе над читательской грамотностью младших школьников в процессе поисково-исследовательской деятельности / С. Э. Александрова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2025. – Т. 1. – № 4 (107). – С. 96–110.

8. Александрова, С. Э. Дифференцированный подход как условие предупреждения трудностей при формировании читательской грамотности младших школьников / С. Э. Александрова // Ценности и смыслы. – 2025. – № 5(99). – С. 139–155.

9. Александрова, С. Э. Пути преодоления трудностей при освоении учащимися младших классов читательских умений / С. Э. Александрова // Начальное образование. – 2024. – Т. 12. – № 5. – С. 38–42.

10. Александрова, С. Э. Поисково-исследовательская деятельность как инструмент развития функциональной грамотности младших школьников / С. Э. Александрова // Традиции и инновации в педагогическом образовании : Сборник научных трудов. В 2-х частях, Екатеринбург, 13 апреля 2024 года. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет. – 2024. – С. 213–219.

11. Александрова, С. Э. Проблемы организации поисково-исследовательской деятельности в начальной школе / С. Э. Александрова // Современные тенденции развития дошкольного и начального образования : Материалы III Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Уфа, 22 декабря 2023 года. – Уфа : Институт развития образования Республики Башкортостан. –2023. – С. 48–53.

12. Александрова, С. Э. Проектирование дифференцированных заданий для совершенствования читательских умений учащихся начальной школы (часть 1) / С. Э. Александрова // Начальное образование. – 2025. – Т. 13. – № 5. – С. 48–52.

13. Александрова, С. Э. Работа с текстовой информацией при проведении исследований на уроках в начальной школе [Электронный ресурс] / С. Э. Александрова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – № 4 (апрель). – URL: http://e-koncept.ru/2025/251061.htm (дата обращения: 23.05.2025).

14. Александрова, С. Э. Совместные мини-исследования как средство развития функциональной читательской грамотности младших школьников / С. Э. Александрова // Образовательное пространство в информационную эпоху (EEIA-2024) : Сборник научных трудов международной научно-практической конференции, Москва, 01 июля 2024 года. – Москва : Российская академия образования. – 2024. – С. 551–557.

15. Александрова, С. Э. Становление читательской грамотности учащихся младших классов в условиях кризиса чтения / С. Э. Александрова // Начальное образование. – 2026. – Т. 14. – № 3. – С. 14–18.

16. Александрова, С. Э. Функциональная читательская грамотность младших школьников: проблемы и пути решения / С. Э. Александрова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2023. – Т. 1. – № 5 (95). – С. 97–114.

17. Алексашина, И. Ю. Формирование и оценка функциональной грамотности учащихся: Учебно-методическое пособие / И. Ю. Алексашина, О. А. Абдулаева, Ю. П. Киселев; науч. ред. И. Ю. Алексашина. – Санкт-Петербург : КАРО, 2019. – 160 с.

18. Анализ мониторинга по сформированности читательской грамотности обучающихся 5–9 классов в общеобразовательных организациях Республики Башкортостан / Сост.: Н. Г. Искужина, Л. А. Тихоненко, Р. И. Имамутдинова, С. М. Саитова. – Уфа : Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Республики Башкортостан». – 2021. – 46 с.

19. Ананишнев, В. М. Моделирование в сфере образования / В. М. Ананишнев // Системная психология и социология. – 2010. –Т.1. – № 2. – С. 67–84.

20. Андреев, В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности (в обучении естественным предметам): дис. …д-ра пед. наук: 13.00.01 / Андреев Валентин Иванович. – Казань, 1983. – 452 с.

21. Антипкина, И. В. Подходы к оценке сложности заданий при диагностике читательской грамотности младших школьников / И. В. Антипкина, Е. А. Бакай, М. И. Кузнецова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2024. – Т. 1. – № 6 (102). – С. 25–47.

22. Антонова, Н. А. Формирование читательской грамотности при обучении физике в основной школе : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Антонова Надежда Анатольевна. – ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2024. – 22 с.

23. Арапов, А. И. Проблема дифференциации обучения в истории отечественной педагогики и школы конца XIX — начала XX века: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Арапов Александр Иванович. – Новосибирск, 2000. – 150 с.

24. Атутов, П. Р. Политехническое образование и рынок труда / П. Р. Атутов // Учащаяся молодежь и рынок: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. (г. Брест, 27–29 окт. 1992 г.). – Москва : НИИ трудовой подготовки и профориентации, 1992. – С. 26–28.

25. Бабанский, Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский. – Москва : Просвещение, 1982. – 191с.

26. Байбородова, Л. В. Современные педагогические средства обучения и воспитания / Л. В. Байбородова // Развитие сельских образовательных организаций в условиях реализации Национального проекта "Образование" : Материалы всероссийской научно-практической конференции, Ярославль, 26–27 марта 2020 года / Под научной редакцией Л В. Байбородовой. – Том Часть 1. – Ярославль : Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования Ярославской области "Институт развития образования", 2020. – С. 20–27.

27. Басюк, В. С. Инновационный проект министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты / В. С. Басюк, Г. С. Ковалева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1. – № 4 (61). – С. 13–33.

28. Баянова, Е. В. Возможности достижения метапредметных результатов образования младшими школьниками при работе с текстами / Е. В. Баянова, Т. М. Колесникова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 2. – С. 8–11.

29. Белина, Е. В. Формирование культуры чтения художественного текста у учащихся на начальном этапе литературного образования : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Белина Елена Владимировна. – ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2021. – 26 с.

30. Белова, Т. Г. Развитие исследовательской деятельности учащихся в Монтессори-образовании : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Белова Татьяна Геннадьевна. – Оренбург, 2011. – 22 с.

31. Беляева, Н. В. Дифференциация обучения как средство повышения уровня литературного развития учащихся: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02 / Беляева Наталья Васильевна. – Москва, 2004. – 433 с.

32. Беляков, Н. В. Ориентация старшеклассников на познание как ценность в учебно-исследовательской деятельности : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Беляков Николай Владимирович. – Оренбург, 2010. – 23 с.

33. Беспалько, В П. Основы теории педагогических систем: проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем : монография / В П. Беспалько. – Воронеж : Издательство Воронежского университета, 1977. – 304 с.

34. Биянова, Е. Б. Педагогические условия организации исследовательской деятельности учащихся основной школы : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Биянова Елена Борисовна. – Ижевск, 2011. – 24 с.

35. Блауберг, И. В. Системный подход / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин, В. Н. Садовский // Новая философская энциклопедия: В 4 т. – Т. 3. – Москва : Мысль, 2001. – С. 559.

36. Бледных, И. Г. Педагогические условия ориентации учащихся гимназии на исследовательскую деятельность: автореф. дис. … кан. пед. наук: 13.00.01 / Бледных Ирина Геннадьевна. – Владикавказ, 2010. – 24 с.

37. Блинкова, Л. В. Педагогическая система формирования функциональной грамотности школьников / Л. В. Блинкова, Н. П. Вебер, Л. П. Виноградова // Наука и образование. – 2009. – № 1. – С. 91–98.

38. Богуславский, М. В. Эффективные педагогические практики советской школы : научно-методический и экспертный анализ / М. В. Богуславский, К. Ю. Милованов, А. В. Овчинников. – Москва : Институт содержания и методов обучения им. В С. Леднева, 2024. – 95 с.

39. Болотов, В. А. Российская система оценки качества образования: главные уроки / В. А. Болотов, И. А. Вальдман, Г. С. Ковалёва, М. А. Пинская // Качество образования в Евразии. – 2013. – №1. – С. 87–121.

40. Болотов, В. А. Некоторые проблемы развития системы оценки качества образования в России / В. А. Болотов // Тенденции развития образования. Глобальные вызовы и неравные возможности : Материалы XVIII ежегодной Международной научно-практической конференции, Москва, 18–20 февраля 2021 года / Под научной редакцией М. Г. Пугачевой. – Москва : Издательский дом "Дело" РАНХиГС, 2021. – С. 39–47.

41. Борисова, Н. В. Развитие читательской грамотности как компонента функциональной грамотности: учебно-методическое пособие / Н. В. Борисова, Е. Л. Николаевская. – Ч. 1. – Краснодар : Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования» Краснодарского края, 2020. – 100 с.

42. Бушуева, Л. С. Дифференциация самостоятельной работы младших школьников как средство повышения уровня их обученности: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Бушуева Людмила Станиславовна. – Магнитогорск, 2002. – 202 с.

43. Бушуева, Л. С. Индивидуализация и дифференциация обучения в начальной школе : монография / Л. С. Бушуева. – 2-е изд. – Москва : ФЛИНТА, 2015. – 188 с.

44. Валеева, О. А. Технологическое обеспечение организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся : автореф. дис. … кан. пед. наук: 13.00.01 / Валеева Ольга Анатольевна. – Саратов, 2018. – 24 с.

45. Васильева, О. Ю. Итоги проекта «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся» / О. Ю. Васильева, В. С. Басюк, Г. С. Ковалева // Известия Российской академии образования. – 2025. – № 1 (69). – С. 44–63.

46. Васильевых, И. П. Дидактические условия формирования текстовой деятельности учащихся начальной и основной школы : автореф. дис. … кан. пед. наук: 13.00.01 / Васильевых Ирина Павловна. – Москва, 2021. – 32 с.

47. Виноградова, Н. Ф. Влияние идей Л. С. Выготского на развитие российской дидактики (начальная школа) / Н. Ф. Виноградова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 3 (30). – С. 9–24.

48. Виноградова, Н. Ф. Десять советов учителю по формированию читательской грамотности младших школьников / Н. Ф. Виноградова // Начальное образование. – 2016. – №. 6. – С. 3–6.

49. Виноградова, Н. Ф. Концепция начального образования : «Начальная школа XXI века» / Н. Ф. Виноградова. – Москва : Вентана-Граф, 2017. – 64 с. : ил.

50. Виноградова, Н. Ф. Обучение и учение младшего школьника: предупреждение трудностей / Н. Ф. Виноградова // Образ действия. – 2023. – Вып. 4 «Реализуем ФГОС начального общего образования. Лучшие практики». – С. 12–22.

51. Виноградова, Н. Ф. Поисково-исследовательская деятельность в современной российской начальной школе / Н. Ф. Виноградова, О. А. Рыдзе // Россия-Италия: сотрудничество в сфере гуманитарных наук и образования в XXI веке / ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»; Болонский университет (Италия). – Москва : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2021. – С. 467–485.

52. Виноградова, Н. Ф. Поисково-исследовательская деятельность как средство интеллектуального развития младших школьников / Н. Ф. Виноградова, О. А. Рыдзе // Начальное образование. – 2021. – Т. 9. – № 1. – С. 22–30.

53. Виноградова, Н. Ф. Работа с детьми младшего школьного возраста, испытывающими трудности при изучении учебных предметов : методическое пособие для учителя начальной школы / Н. Ф. Виноградова, М. И. Кузнецова, О. А. Рыдзе. – Москва : Институт стратегии развития образования, 2023. – 170 с.

54. Виноградова, Н. Ф. Современная начальная школа: дифференциация обучения / Н. Ф. Виноградова // Начальное образование. – 2021. – №. 2. – С. 3–8.

55. Виноградова, Н. Ф. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / Н. Ф. Виноградова, Е. Э. Кочурова,

М. И. Кузнецова [и др.]. – Москва : Российский учебник; Вентана-Граф, 2018. – 288 с.

56. Витковская, И. М. Обучение младших школьников в совместной деятельности / И. М. Витковская. – Псков, 2000. – 96 с.

57. Внедрение функциональной грамотности: региональный опыт: сборник научных трудов / под ред. Г. С. Ковалевой. – Москва : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. – 319 с.

58. Выготский, Л. С. Собрание сочинений. – Москва : Педагогика, 1984. – 432 с.

59. Габеркорн, И. И. Организация групповой учебной деятельности младших школьников / И. И. Габеркорн // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. –№ 63. – С. 73–76.

60. Галактионова, Т. Г. Культура чтения в контексте модернизации Российской школы / Т. Г. Галактионова // Педагогика новому веку: идеи на будущее... : Герценовские чтения. Межрегиональный сборник научных трудов: в 2 частях, Санкт-Петербург, 27–29 апреля 1999 года / Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Том Часть 1. – Санкт-Петербург : Образование-Культура, 2000. – С. 125-126.

61. Галактионова, Т. Г. Культура чтения - цель или средство в развитии личностного потенциала? / Т. Г. Галактионова // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. – 2023. – № 6. – С. 7-11.

62. Гальперин, П. Я. Организация умственной деятельности и эффективность учения // Теории учения. Хрест. Часть 1. / Под ред. Н. Ф. Талызиной, И А. Володарской. – Москва : МГУ, 1996. – С. 71–76.

63. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва : Академия, 2006. – 336 с.

64. Геращенко, А. С. Этапы становления дифференцированного обучения в педагогической науке [Электронный ресурс] / А. С. Геращенко // Интернет-

журнал «Мир науки». – 2017. – Том 5. – № 3. – С. 1–8. – URL: http://mir-nauki.com/PDF/07PDMN317.pdf (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

65. Гершунский, Б. С. Грамотность для XXI века / Б. С. Гершунский // Совет. Педагогика, 1990. – № 1. – С. 58–64.

66. Гилядов, С. Р. Развитие общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников: дис. … кан. пед. наук: 13.00.01 / Гилядов Соломон Рувинович. – ГАОУ ВО ГМ «Московский городской педагогический университет», 2020. – 250 с.

67. Глинкина, Г. В. Анализ обучающимися логической структуры учебного текста как основа его понимания и развития читательской грамотности / Г. В. Глинкина // Современная дидактика и качество образования: техники и технологии организации учения : материалы XV Всероссийской научно-методической конференции, Красноярск, 17–18 февраля 2023 года. – Красноярск : Краевое государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования «Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», 2023. – С. 165–183.

68. Глинкина, Г. В. Работа с предметными текстами на уроках различных дисциплин как основа развития исследовательской самостоятельности и читательской грамотности обучаемых / Г. В. Глинкина // Современная дидактика и качество образования: проблемы и подходы в становлении учебной самостоятельности : материалы XII Всероссийской научно-методической конференции, Красноярск, 30–31 января 2020 года. – Красноярск : Краевое государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования «Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», 2020. – С. 95–105.

69. Глинкина, Г. В. Читательская грамотность обучаемых как основа достижения предметных и метапредметных результатов / Г. В. Глинкина // Педагогика и психология: проблемы развития мышления. Развитие личности в изменяющихся условиях : Материалы V Всероссийской научно-практической

конференции с международным участием, Красноярск, 15 мая 2020 года / Под общей редакцией Т. Н. Ищенко. – Красноярск : Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева", 2020. – С. 26–33.

70. Гормакова, В. В. Формирование метапредметных умений младших школьников в исследовательской деятельности: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Гормакова Вера Владимировна. – Кемерово, 2019. – 24 с.

71. Гостева, Ю. Н. Теория и практика оценивания читательской грамотности как компонента функциональной грамотности / Ю. Н. Гостева, М. И. Кузнецова, Л. А. Рябинина, Г. А. Сидорова, Т. Ю. Чабан // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1. – № 4 (61). – С. 34–57.

72. Грезина, И. Б. Учебно-исследовательская деятельность: историко-педагогический анализ и сущность понятия / И. Б. Грезина, А. С. Карпеченко, Т. С. Черкасова // Международный журнал экспериментального образования. – 2022. – № 6. – С. 10–14.

73. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва : ИНТОР, 1996. – 544 с.

74. Давыдов, В. В. Организация развивающего обучения в V–IX классах средней школы. Рекомендации для учителей, руководителей школ и органов управления образованием / В. В. Давыдов, В. В. Репкин // Психологическая наука и образование. – 1997. – № 1.

75. Давыдов, В. В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1992. – № 3–4. – С. 14–19.

76. Давыдов, В. В. Концепция учебной деятельности школьников / В. В. Давыдов, А.К. Маркова // Вопросы психологии.– 1981. – № 6. – С. 13–27.

77. Далингер, В. А. Организация учебно-исследовательской деятельности учащихся при обучении математике / В. А. Далингер // Успехи современного естествознания. – 2012. – № 7. – С. 134–136.

78. Декман, И. Е. Формирование функциональной грамотности младших школьников посредством проектно-исследовательской деятельности [Электронный ресурс] / И. Е. Декман, А. В. Быстрова // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2021. – № 09 (62). – URL: https://scipress.ru/pedagogy/articles/formirovanie-funktsionalnoj-gramotnosti-mladshikh-shkolnikov-posredstvom-proektno-issledovatelskoj-deyatelnosti.html (дата обращения: 10.06. 2026).

79. Джуринский, А Н. История педагогики и образования в 2 ч. Часть 1. С древнейших времен до XIX века: учебник для вузов. 3-е изд., испр. и доп. Москва Издательство Юрайт, 2020. – 398 с.

80. Днепров Э Д. Ушинский и современность / Э. Д. Днепров. – Москва : Издательский дом ГУ ВШЭ, 2008. – 232 с.

81. Докукина, Д. Д. Проблемы и пути формирования у младших школьников читательской грамотности / Д. Д. Докукина // Социальные отношения. – 2021. – № 2 (37). – С. 17–25.

82. Дорофеев, Г. В. Дифференциация в обучении математике / Г. В. Дорофеев, Л. В. Кузнецова, С. Б. Суворова, В. В. Фирсов // Математика в школе. – 1990. – № 4. – С. 15–21.

83. Дошкольная среда обучения чтению и читательская грамотность детей при поступлении в первый класс и в конце четвертого класса по данным PIRLS 2001–2011 гг. / А. В. Капуза, А. Б. Захаров, К. А. Адамович; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – Москва : НИУ ВШЭ, 2017. – 32 с. – 300 экз. – (Факты образования. № 2 (11)).

84. Дощинский, Р. А. Диагностические исследования читательской грамотности обучающихся начальных классов Москвы: актуальность, подходы, перспективы развития читательских умений / Р. А. Дощинский, Е. С. Зозуля, Е. В. Пономарева // Педагогические измерения. – 2023. – № 2. – С. 109-119.

85. Дощинский, Р. А. Формирование и оценивание читательской грамотности на современном этапе как комплексная проблема / Р. А. Дощинский,

Е. С. Зозуля, Е. В. Пономарева // Педагогические измерения. – 2024. – № 2. – С. 16-27.

86. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения. – Москва : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1953. – 264 с.

87. Ермоленко, В. А. Развитие функциональной грамотности обучающегося: теоретический аспект [Электронный ресурс] / В. А. Ермоленко // Электронное научное издание Альманах Пространство и Время. – 2015. – Т. 8. – Вып. 1: Пространство и время образования. – Стационарный сетевой адрес: 2227-9490e-aprovr_e-ast8-1.2015.12 (дата обращения: 08.04.2024).

88. Ефремова, Н. Ф. Организация оценивания компетенций студентов, приступающих к освоению основных образовательных программ вузов. Рекомендации для вузов, приступающих к переходу на компетентностное обучение студентов / Н. Ф. Ефремова. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 132 с.

89. Ефремова, Н. Ф. Педагогические измерения в системе образования [Электронный ресурс] / Н. Ф. Ефремова, В. И. Звонников, М. Б. Челышкова // Москва : Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU. – 2007. – URL: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193922878&archive=1196814847&start_from=&ucat=& (дата обращения 18.01.2025).

90. Жанбурбаева, А. М. Становление учебно-исследовательской деятельности обучающихся в условиях инновационного образования : дис. … кан. пед. наук: 13.00.01 / Жанбурбаева Адия Муратхановна. – Барнаул, 2023. – 222 с.

91. Жафяров, А. Ж. Индивидуализация и дифференциация в педагогической теории и практике / А. Ж. Жафяров. – Новосибирск, изд-во НГУ, 2004. – 34 с.

92. Жекибаева, Б. А. Особенности применения дифференцированного подхода в обучении младших школьников / Б. А. Жекибаева, А. К. Гранкина, О. И. Католик. Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2023. – № 49 (496). – С137–13939.

93. Журова, Л. Е. Учение = учебная деятельность? / Л. Е. Журова // Начальная школа. Специальный выпуск по программе «Начальная школа XXI века». – 2007. – № 13 (614). – С. 9–11.

94. Загвягинский, В И. Исследовательская деятельность педагога :учеб. пос. для студ. вузов [Текст] / В И. Загвягинский. – Москва : Академия, 2008. - 176 с.

95. Загвязинский, В. И. Методология педагогического исследования : учебник для вузов / В. И. Загвязинский. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 105 с.

96. Зайцев, В. В. Теория и практика развития личностной свободы учащихся в системе начального образования: дис. … док. пед. наук: 13.00.01 / Зайцев Владимир Васильевич. – Волгоград, 1999. – 413 с.

97. Запрудский, Н. И. Технология исследовательской деятельности учащихся: сущность и практическая реализация / Н. И. Запрудский // Фізіка: праблемы выкладання. – 2009. – № 4. – С. 51–57.

98. Захаренко, Т. Ю. Становление и развитие дифференцированного обучения в педагогической теории и практики России (конец XIX - первая треть XX века): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Захарченко Татьяна Юрьевна. – Волгоград, 2008. – 180 с.

99. Звонников, В. И. Педагогические измерения в системе образования / В. И. Звонников, Н. Ф. Ефремова, М. Б. Челышкова // Педагогика. – 2006. – №2. – С.14–22.

100. Зимняя, И. А. Учебная деятельность – специфический вид деятельности / И. А. Зимняя // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2009. – № 6. – С. 3–13

101. Иванова, С. В. Влияние международных сравнительных исследований на качество школьного образования: философско-методологический аспект / С. В. Иванова, И. М. Елкина, И. С. Найденова // Педагогика. – 2021. – Т. 85. – № 5. – С. 28–41.

102. Иванова, С. В. Организационно-методологические основы подготовки диссертации: учебно-методическое пособие / С. В. Иванова. – Москва : ИНФРА-М. – 2023. – 92 с.

103. Ильина, Т. А. Системно-структурный подход к организации обучения. Вып. 1 / Т. А. Ильина. – Москва : Знание, 1972. – 72 с.

104. Исследовательский подход в образовании: от теории к практике: Научно-методический сборник в двух томах / Под общей редакцией к. психол. н. А. С. Обухова. – Москва : Общероссийское общественное Движение творческих педагогов «Исследователь». МПГУ, 2010. – 544 с.

105. Калинина, С. В. История отечественного образования VIII – начало XX вв: учебное пособие : хрестоматия / С. В. Калинина, В. В. Каширина. – Омск, 2000. – 408 с.

106. Калугин, И. А. О причинах провала в PISA и формировании читательской грамотности школьников / И. А. Калугин // Гуманитарные науки. – 2022. – № 3. – С. 70–78.

107. Карнаухова, И. Б. Поисково-исследовательская деятельность как средство развития творческой самостоятельности студентов в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. … кан. пед. наук: 13.00.01 / Карнаухова Ирина Борисовна. – Москва, 2000. – 17 с.

108. Кирсанов, А. А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А. А. Кирсанов. – Казань, 1982. – 138 с.

109. Князева, Н. Г. Учебно-исследовательская деятельность студентов колледжа как средства активизации социального партнерства: автореф. дис. … кан. пед. наук: 13.00.01 / Князева Наталья Геннадьевна. – Москва, 2014. – 23 с.

110. Ковалева, Г. С. Что необходимо знать каждому учителю о функциональной грамотности / Г. С. Ковалева // Вестник образования России. – 2019. – № 16. –С. 32–36.

111. Ковалева, Г. С. Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA / Г. С. Ковалева, Э. А. Красновский // Первое сентября. Русский язык. – 2005. – № 14. – С. 2–11.

112. Ковалева, Г. С. Стандарт второго поколения: новые идеи в оценке образовательных результатов в начальной школе / Г. С. Ковалева, О. Б. Логинова // Школьные технологии. – 2010. – № 2. – С. 154–163.

113. Козловская, Н. А. Поисково-исследовательская деятельность как условие формирования нравственной сферы младшего школьника : автореф. дис. … канд. псих. наук: 19.00.07 / Козловская Наталья Александровна. – Кемерово, 2012. – 22 с.

114. Костенко, Е. Г. Формирование индивидуального познавательного стиля студентов в процессе учебно-исследовательской деятельности автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Костенко Елена Геннадьевна. – Кострома, 2015. – 24 с.

115. Колганова, Н. Е. Педагогические условия формирования основ читательской компетенции младших школьников : автореф. дис. … кан. пед. наук: 13.00.01 / Колганова Наталья Евгеньевна. – Тамбов. 2013. – с. 25.

116. Корнилова, Т. В. Исследовательская деятельность школьников как способ формирования функциональной грамотности / Т. В. Корнилова // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2020. – № 4. – С. 56–63.

117. Краевский В. В. Общие основы педагогики: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. – Москва : Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.

118. Кричевский, В. Ю. Функциональная грамотность в развивающемся обществе / В. Ю. Кричевский // Функциональная грамотность взрослых: современное состояние исследований и их перспективы (материалы к международному семинару). – Санкт-Петербург, 1992. – С. 74–81.

119. Кузнецова, М. И. Особенности формирования и оценивания читательской грамотности современного младшего школьника / М. И. Кузнецова // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2024. – Т. 19. – № 4. – С. 74-84.

120. Кузнецова, М. И. Читательская грамотность младшего школьника XXI века: что остается неизменным и что меняется / М. И. Кузнецова //

Образовательное пространство в информационную эпоху : Сборник научных статей Международной научно-практической конференции, Москва, 07–08 июня 2022 года / Под редакцией С. В. Ивановой, И. М. Елкиной. – Москва : Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2022. – С. 70-74.

121. Кузнецова, М. И. Международное сравнительное исследование PIRLS: возможности использования результатов для совершенствования читательской грамотности российских младших школьников / М И. Кузнецова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 1. – № 2 (66). – С. 18–28.

122. Кузнецова, М. И. Система контроля и оценки образовательных достижений младших школьников как фактор повышения качества образования: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Кузнецова Марина Ивановна. – Москва, 2017. – 488 с.

123. Леднев, В. С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству. Издание второе, исправленное / В. С. Леднев. – Москва : МГАУ, 2002. – 120 с.

124. Лекции по общей психологии / А. Р. Лурия. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 320 с.

125. Леонтович, А. В. Проектирование исследовательской деятельности учащихся : автореф. дис. … канд. псих. наук: 19.00.13 / Леонтович Александр Владимирович. – Москва, 2003. – 24 с.

126. Леонтович, А. В. Становление субъекта собственной деятельности в научно-практическом образовании школьников : автореф. дис. … д-ра. псих. наук: 19.00.07 / Леонтович Александр Владимирович. – Москва, 2017. – 58 с.

127. Леонтович, А. В. Об основных понятиях концепции развития исследовательской и проектной деятельности учащихся / А. В. Леонтович // Исследовательская работа школьников. – 2003. – № 4. – С. 12–17.

128. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – Москва, 1975. – 130 с.

129. Леонтьев, А. А. От психологии чтения к психологии обучения чтению // Материалы 5-й Международной научно-практической конференции (26-28 марта 2001 г.). – В 2-х ч. Ч. 1 / Под ред. И. В. Усачевой. – Москва, 2002. – С. 58-63.

130. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения : монография / И. Я. Лернер. – Москва : Педагогика, 1981. – 186 с.

131. Липкина А. И. Работа над устной речью учащихся на уроках чтения / А. И. Липкина, М. И. Оморокова. – Москва : Просвещение, 1967. – 223 с.

132. Лытаева, М. А. Читательская грамотность как образовательный результат основного общего образования / М. А. Лытаева, Е. А. Пестрикова, О. М. Маршакова // Мир психологии. Научно-методический журнал. – 2023. – Т. 112. – № 1. – С. 143–155.

133. Маранцман, В. Г. Проблемное изучение литературного произведения в школе. Пособия для учителей / В. Г. Маранцман, Т. В. Чирковская. – Москва : Просвещение, – 1977. – 206 с.

134. Маркасова, О. А. Понятие «Грамотность» в наивном языковом сознании: поиск критериев и средств достижения / О. А. Маркасова // Вестник НГПУ. – 2015. – №2 (24). – С.172–180.

135. Масленникова, О. В. Формирование стратегий смыслового чтения старшеклассников : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Масленникова Оксана Валериевна. – Калуга, 2024. – 24 с.

136. Махмутов, М. И. Избранные труды: В 7 т. / М. И. Махмутов. – Казань: Магариф – Вакыт, – 2016. – Т.4: Современный урок и педагогические технологии развития мышления / Сост. Д.М. Шакирова. – 375 с.

137. Мацкевич, В. Функциональная грамотность / В. Мацкевич, С. Крупник // Всемирная энциклопедия. Философия / сост.: А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин [и др.]. – Минск : Харвест, 2001. – С. 1172-1173.

138. Методология научного исследования в педагогике: коллективная монография / под ред. Р С. Бозиева, В. К. Пичугиной, В. В. Серикова. – Москва : Планета, 2016. – 208 с.

139. Мокшина, Ю. Л. Фанфикшн как инструмент приобщения современных школьников к чтению классической литературы : дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Мокшина Юлия Львовна. – ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», 2019. – 455 с.

140. Муравьева, Г. Е. Проектирование образовательного процесса в школе: автореф. дис. … д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Муравьева Галина Евгеньевна. – Ярославль, 2003. – 40 с.

141. Муштавинская, Е. А. От понятия «грамотность» к понятию «функциональная грамотность»: этапы развития / Е. А. Муштавинская // Непрерывное образование. – 2020. – № 3(33). – С. 132-135.

142. Напольских, Н. Б. Реализация воспитательного потенциала учебно-исследовательской деятельности школьников в условиях кадетского училища: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Напольских Надежда Борисовна. – ФГАОУ ВО «Тюменских государственный университет»., 2024. – 27 с.

143. Научно-педагогическое обеспечение современного урока: Методические рекомендации / В. В. Сериков И. М. Осмоловская, Е. Н. Дзятковская и др. / под ред. В. В. Серикова. – Москва : ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения», 2024. – 41 с.

144. Неожиданная победа: российские школьники читают лучше других [Текст] / под науч. ред. И. Д. Фрумина. – Москва : Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2010. – 284, [4] с.

145. Нечаев, Н. Н. Роль теории поэтапного формирования в развитии методологии деятельностного подхода / Н. Н. Нечаев // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2012. – № 4. – С. 23-42.

146. Никитина, Е. Е. Методические задания для младших школьников на этапе преодоления трудности работы с разными видами текстовой информации / Е. Е. Никитина // Профессиональное образование и общество. – 2022. – № 1(41). – С. 243-254.

147. Обухов, А. С. Развитие исследовательской деятельности учащихся / А. С. Обухов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Национальный книжный центр, 2015. – 280 с.

148. Обухов, А. С. Эффективность применения проектной и исследовательской деятельности в обучении учащихся / А. С. Обухов // Школьные технологии. – 2006. – №5. – С. 86-90.

149. Оморокова, М. И. Совершенствование чтения младших школьников / М. И. Оморокова. – Москва : АРКТИ, 2001. – 154 с.

150. Опыт предоставления обратной связи в процессе оценки и формирования функциональной грамотности / К. П. Вергелес, Г. С. Ковалева, Н. И. Колачев, И. О. Садовщикова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 2. – № 2 (70). – С. 8-23.

151. Осмоловская, И. М. Дидактические принципы дифференциации процесса обучения в общеобразовательной школе: дис. … д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Осмоловская Ирина Михайловна. – Москва, 2002. – 314 с.

152. Осмоловская, И. М. Дифференциация процесса обучения в современной общеобразовательной школе: учебное пособие / И. М. Осмоловская. – Москва : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК». – 2004. – 176 с.

153. Осмоловская, И. М. Дифференцированное обучение: некоторые вопросы теории и практики / И. М. Осмоловская // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 1999. – Вып. 5 (14). – С. 6-12.

154. Осмоловская, И. М. Об основных направлениях развития образования в России / И. М. Осмоловская // Известия Российской академии образования. – 2024. – № 3(67). – С. 34–46.

155. Основные результаты российских учащихся в международном исследовании читательской, математической и естественнонаучной грамотности PISA–2018 и их интерпретация / К. А. Адамович, А. В. Капуза, А. Б. Захаров,

И. Д. Фрумин; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – Москва : НИУ ВШЭ, 2019. – 28 с.

156. Основы дифференциации преподавания и обучения в современной школе: учебное пособие / Б. М. Утегенова, Т. И. Смаглий, Е. А. Онищенко. – Костанай : КГПИ, 2017. – 98 с.

157. Педагогика здравого смысла / А. А. Леонтьев. – НПФ «Смысл», 2016. – 277 с.

158. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – 3-е изд., стер. – Москва : Большая рос. энцикл. : Дрофа, 2009. – 527 с.

159. Петрова, Л. Н. Дидактические условия дифференциации обучения младших школьников (по особенностям восприятия учебного материала): автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Петрова Лариса Николаевна. – Москва, 2008. – 22 с.

160. Петунин, О. В. Научно-исследовательская и проектная деятельность школьников как средство достижения метапредметных результатов обучения [Электронный ресурс] / О. В. Петунин // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 13. – С. 1871–1875. – URL: http://e-koncept.ru/2015/85375.htm (дата обращения: 14.03.2023).

161. Пинская, М. А. Может ли школа влиять на уровень читательской грамотности младших школьников? / М. А. Пинская, Т. В. Тимкова, О. Л. Обухова // Вопросы образования. – 2009. – № 2. – с. 87–108.

162. Пиче-Оол, Т. С. Научное обоснование требований к учебному материалу для обучения младших школьников-читателей / Т. С. Пиче-Оол // Проблемы теории, истории и технологии формирования читателя в начальной школе. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью "Издательство "Экон-Информ", 2022. – С. 102-116.

163. Пиче-Оол, Т. С. Чего не нужно делать учителю, если он хочет научить младшего школьника самостоятельному творческому чтению / Т. С. Пиче-Оол // Известия института педагогики и психологии образования. – 2017. – № 3. – С. 64-68.

164. Пищик, О. Г. Функциональная грамотность как педагогическая проблема / О. Г. Пищик // Вестник педагогических инноваций. – 2023. – № 3 (71). – С. 5–14.

165. Поваренков, Ю П. Психология учебной деятельности: современное состояние и перспективы развития / Ю. П. Поваренков, Ю. Н. Слепко // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – №5. – С. 212–217.

166. Поддьяков, А. Н. Методологические основы изучения и развития исследовательской деятельности / А. Н. Поддъков // Школьные технологии. – 2006. – № 3. – с. 85–90.

167. Пошконяк, Н. Образование: традиция и нововведения в условиях социальных изменений // Инновации и традиции в образовании: Сб. материалов российско-югославской конференции (Элатибор, Югославия, 23–25 сент. 1995 г.) / Н. Пошконяк. – Белград: Ассоциация учительских факультетов Сербии. – 1996. – С. 9–22.

168. Пранцова, Г. В. Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом : учебное пособие / Г. В. Пранцова, Е. С. Романичева. – 5-е изд. – Москва : Неолит, 2021. – 368 с.

169. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 372 «Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования» (Зарегистрирован 12.07.2023 № 74229). – Текст : электронный // Официальный интернет-портал правовой информации : [сайт]. – URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307130044 (дата обращения: 29.03.2023).

170. Проказова, О. Г. Организация исследовательской деятельности учащихся в школе : автореф. дис. … кан. пед. наук: 13.00.01 / Проказова Ольга Геннадьевна. – Астрахань, 2010. – 24 с.

171. Реализация требований ФГОС начального общего образования : Методическое пособие для учителя / Н. Ф. Виноградова, И. С. Артюхова, М. И. Кузнецова [и др.]. – Москва : ФГБНУ "Институт стратегии развития образования", 2023. – 292 с.

172. Результаты проведения в Российской Федерации международного сравнительного исследования PIRLS-2016. Аналитический отчет [Электронный ресурс]. – Москва, 2017. – URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%9C%D0%A1%D0%98/%D0%9E%D1%82%D1%87%D0%B5%D1%82_PIRLS_2016.pdf (дата обращения: 18.02.2024).

173. Результаты региональной оценки по модели PISA – 2021 (PISA FOR SCHOOLS): Московская область. ФИОКО. – 2021. –60 с.

174. Рожкова, М. В. Дифференцированный подход как условие предупреждения трудностей при формировании читательской деятельности младших школьников / М. В. Рожкова // Детство, открытое миру : Сборник материалов XV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Омск, 25 марта 2025 года. – Омск : Омский государственный педагогический университет, 2025. – С. 363-365.

175. Рональд де Гроот Дифференциация в образовании. Текст / Рональд де Гроот // Директор школы. – 1994. – № 5. – С. 12-18.

176. Российская Федерация. Законы. Указ Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». Принят 21 июля 2020 г. [Электронный ресурс]. – Москва, 2020. – URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726 (дата обращения: 08.05.2025).

177. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1976. – 416 с.

178. Рубинштейн, С. Л. Принцип творческой самодеятельности: К философским основам современной педагогики (конец 10-х, начало 20-х гг.) / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – с. 101–108.

179. Рубцов, В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В. В. Рубцов. – Москва: Педагогика, 1987. – 160 с.

180. Румянцева, Н. Ю. Педагогические условия включения младших школьников в учебно-исследовательскую деятельность : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Румянцева Нина Юрьевна. – Санкт-Петербург, 2007. – 22 с.

181. Рябинина, Л. А. Мониторинг читательской грамотности: региональный опыт / Л. А. Рябинина, Т. Ю. Чабан // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1. – № 4 (61). – С. 236–247.

182. Рябинина, Л. А. Понимаем ли мы, что называем читательской грамотностью? / Л. А. Рябинина, Т. Ю. Чабан // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2023. – Т. 2. – № 1 (90). – С. 33–50.

183. Савенков, А. И. Диагностика способностей школьников к исследованию и проектированию как педагогическая задача / А. И. Савенков // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2015. – № 3(33). – С. 76–82.

184. Савенков, А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников / А. И. Савенков. – Самара : Издательство «Учебная литература», 2004. – 80 с.

185. Савенков, А. И. Тренинг исследовательских способностей школьников / А. И. Савенков, Л. Е. Осипенко. – Самара : Издательский дом «Федоров», 2019. – 160 с.

186. Садовский, В. Н. Системный подход и общая теория систем: статус, основные проблемы и перспективы развития / В. Н. Садовский. – Москва: Наука, 1980. – 276 с.

187. Самыкина, С. В. Система учебных задач по литературному чтению как средство формирования читательской компетентности учеников 2-3 классов : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Самыкина Светлана Викторовна. – Краснодар, 2014. – с. 27.

188. Сапон, С. А. Формирование информационно-интеллектуальных умений школьников в процессе работы с учебных текстом : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сапон Светлана Андреевна. – Великий Новгород, 2013. – с. 23.

189. Сарсекеева, Ж. Е. Педагогические технологии как средство развития функциональной грамотности через систему заданий / Ж. Е. Сарсекеева, С. К. Абильдина, Р. К. Дюсембинова и др. // Международный журнал экспериментального образования. – 2023. – № 3. – С. 27–31.

190. Светловская, Н. Н. Как обучать чтению, или Как разорвать замкнутый круг / Н. Н. Светловская, Т. С. Пиче-Оол // Начальная школа. – 2010. – № 3. – С. 8-12.

191. Светловская, Н. Н. Учет и оценка формирования уровня умения думать над книгой у младших школьников / Н. Н. Светловская, Т. С. Пиче-Оол // Известия института педагогики и психологии образования. – 2019. – № 3. – С. 73-84.

192. Свидерский, В. И. Некоторые вопросы диалектики изменения и развития [Текст] / В. И. Свидерский. – Москва : Мысль, 1965. – 288 с.

193. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1 / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 2005. – 556 с.

194. Семенова, Н. А. Формирование исследовательских умений младших школьников: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Семенова Наталия Альбертовна. – Томск, 2007. – 23 с.

195. Сергеева, Б. В. Естественнонаучная грамотность младших школьников / Б. В. Сергеева, А. Е. Чувилко // Исследования молодых ученых : материалы LVII Междунар. науч. конф. (г. Казань, март 2023 г.). – Казань : Молодой ученый, 2023. – С. 103–109.

196. Сериков В. В. Педагогическая реальность и педагогическое оценивание. Опыт методологической рефлексии / В. В. Сериков. – Москва : Логос, 2018. – 292 с.

197. Сиротюк, А. Л. Дифференцированное обучение младших школьников с учетом индивидуально-психологических особенностей: автореф. дис. … д-ра. псих. наук: 19.00.07 / Сиротюк Алла Леонидовна. – Москва, 2004. – 52 с.

198. Скрипкин, И. Н. Использование принципов дифференциации обучения в образовательном процессе в условиях перехода на новые образовательные стандарты [Электронный ресурс] / И. Н. Скрипкин, П. А. Шкурат, М. Э. Земцова // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 4. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=29119 (дата обращения: 15.05.2025).

199. Словарь русского языка: в 4-х тт. / под ред. А. П. Евгеньевой. – Москва : Русский язык, 1999. – 698 с.

200. Словарь синонимов: справочн. пособие / ред. А. П. Евгеньева. – Москва: Наука, 1976. – 648 с.

201. Смахтина, А. В. Социально-педагогические ресурсы формирования потребности в чтении у младших школьников: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Смахтина Анна Владимировна. – Краснодар, 2021. – 26 с.

202. Сметанникова, Н. Н. Обучение стратегиям чтения в 5-9 классах: как реализовать ФГОС : пособие для учителя / Н. Н. Сметанникова. – Москва : Баласс, 2013. – 128 с.

203. Сметанникова, Н. Н. Чтение и грамотность в современном мире / Н. Н. Сметанникова // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2010. – № 3 (23). – С.13–19.

204. Сметанникова, Н. Н. Чтение, грамотность, читательская компетентность: стратегия развития / Н. Н. Сметанникова // Библиотековедение. – 2017. – Т. 66. – № 1. – С. 41–48.

205. Смирнова, И. М. Научно-методические основы преподавания геометрии в условиях профильной дифференциации обучения : автореф. дис. … д-ра. пед. наук : 13.00.02 / Смирнова Ирина Михайловна. – Москва, 1994. – 38 с.

206. Соболева, Н. Д. Исследовательская деятельность как средство организации самостоятельной работы учащихся в учебном процессе / Н. Д. Соболева // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2017. – № 3 (76). – С. 316–320.

207. Стерхова, Н. С. Читательская грамотность как вид функциональной грамотности младшего школьника / Н. С. Стрехова, И. Н. Разливинских, Л. А. Милованова, С. М. Ногина // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2023. – № 3 (59). – С. 94–104.

208. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология: Учеб. Пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. – Москва : Издательский центр «Академия», 1998. – 228 с.

209. Талызина, Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников: кн. для учителя / Н. Ф. Талызина. – Москва : Просвещение, 1988. – 175 с.

210. Толстой, Л. Н. О народном образовании / Л. Н. Толстой // Полное собрание сочинений : в 90 т. – Москва : Художественная литература, 1928–1958. – Т. 8 : Педагогические статьи. – С. 52–62.

211. Тюменева, Ю. А. Сравнительная оценка факторов, связанных с успешностью в PIRLS: вторичный анализ данных PIRLS-2006 по российской выборке / Ю. А. Тюменева // Вопросы образования. – 2008. – № 4. – С. 56–80.

212. Унт, И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – Москва : Педагогика, 1990. – 190 с.

213. Ухова, Л. В. Читательская грамотность участников образовательного процесса: проблемы, пути решения, перспективы / Л. В. Ухова, Н. В. Аниськина // Ярославский педагогический вестник. – 2023. – № 2 (131). – С. 36–43.

214. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2 томах / К. Д. Ушинский ; Академия педагогических наук СССР, Педагогическая библиотека ; под редакцией: А. И. Пискунова [и др.] ; составитель Э. Д. Днепров. – Москва : Педагогика, 1974. – Текст : непосредственный

215. Ушинский, К. Д. Родное слово в 2 ч. Часть 1 / К. Д. Ушинский. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 233 с.

216. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». – Москва : Минпросвещения России. – 59 с.

217. Филиппова, Н. Г. Организационно-педагогические условия обеспечения уровневой дифференциации обучения : дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Филиппова Нурия Габдулловна. – Москва, 2002. – 182 с.

218. Филиппова, Т. В. Формирование у старшеклассников социальной картины мира в процессе учебно-исследовательской деятельности : автореф. дис.

… канд. пед. наук: 13.00.01 / Филиппова Татьяна Владимировна. – Москва, 2024. – 29 с.

219. Фоломкина, С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина. – Москва : Высшая школа, 2005. – 253 с.

220. Формирование функциональной грамотности младших школьников: методический и технологический инструментарий для педагогов: кол. моногр. / И. Н. Власова, О. П. Дьячкова, В. А. Захарова [и др.]; под общ. ред. М. А. Худяковой ; науч. ред. К. Э. Безукладников, В. А. Захарова; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2023. – 158 с.

221. Формирование функциональной грамотности школьников: Новые дидактические решения : монография / научный редактор И. Ю. Тарханова. – Ярославль, 2021. – 307 с.

222. Фролов И. Т. Фролов Гносеологические проблемы моделирования / И Т. Фролов. – Москва : Наука, 1961. – 453 с.

223. Фролова, П. И. К вопросу об историческом развитии понятия «Функциональная грамотность» в педагогической теории и практике / П. И. Фролова// Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2016. – № 1(23). – С. 179–185.

224. Фрумин, И. Д. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И. Д. Фрумин, М. С. Добрякова, К. А. Баранников и др. – Москва : НИУ ВШЭ, 2018. – 28 с.

225. Халатян, К. А. Формирование творческих умений старшеклассников в учебно-исследовательской деятельности : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Халатян Кристина Арсеновна. – Владикавказ, 2011. – 23 с.

226. Хмельницкая, Н. И. Пути и средства дифференциации обучения школьников: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Хмельницкая Нина Иосифовна. – Челябинск, 1997. – 228 с.

227. Цукерман, Г. А. Читательские умения российских четвероклассников: уроки PIRLS-2016 / Г. А. Цукерман, Г. С. Ковалева, В. Ю. Баранова // Вопросы образования. – 2018. – № 1. – С. 58–78.

228. Цукерман, Г. А. Оценка читательской грамотности. Материалы к обсуждению [Электронный ресурс] / Г. А. Цукерман // Центр оценки качества образования. – URL: http://www.centeroko.ru/public.html (дата обращения: 17.04.2025).

229. Цукерман, Г. А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников? / Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 68–82.

230. Цукерман, Г. А. Совместное учебное действие: решенные и нерешенные вопросы / Г. А. Цукерман // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25. – № 4. – С. 51–59.

231. Чигишева, О. П. Методологические основы формирования функциональной грамотности исследователя в России и европейских странах: дис. … д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Чигишева Оксана Павловна. – Москва, 2024. – 533 с.

232. Чтение. XXI век : коллективная монография / М. Н. Ананьева, В. Я. Аскарова, Т. О. Бобина [и др.] ; Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества. – Москва : Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2015. – 472 с.

233. Чтение. Энциклопедический словарь / под ред. чл.- корр. РАО Ю. П. Мелентьевой. – Москва : Наука, 2021. – 448 с.

234. Чумаков, А. Н. Системный подход и его значение для глобальных исследований / А. Н. Чумаков // Пространство и Время. – 2014. – № 4 (18). – С. 30–34.

235. Чуфенёва, А. Ю. Управление учебно-исследовательской деятельностью младших школьников : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Чуфенёва Анастасия Юрьевна. – Бийск, 2015. – 23 с.

236. Шадриков, В. Д. Развитие младших школьников в различных образовательных системах / В. Д. Шадриков, Н. А. Зиновьева, М. Д. Кузнецова ; под общ. ред. В. Д. Шадрикова. – Москва : Логос, 2012. – 232 с.

237. Шамова, Т. И. К вопросу о методах преподавания и учения / Т. И. Шамова // Советская педагогика. – 1974. – №1. – С.40-50.

238. Шахмаев, Н. М. Дифференциация обучения в средней общеобразовательной школе / Н. М. Шахмаев // Дидактика средней школы. – Москва, 1982. – С.270.

239. Швырев, В. С. Философии и стратегия образования // Вопросы философии. – 1995. – № 11. – С. 5.

240. Шишмаренков, В. К. Теория и практика разноуровневого дифференцированного обучения в средней школе: дисс. … д-ра. … пед. наук: 13.00.01 / Шишмаренков Виктор Кириллович. – Челябинск, 1996. – 264 с.

241. Шрайнер, Е. Г. Уровневая дифференциация обучения геометрии студентов в педагогическом вузе: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Шрайнер Евдокия Гавриловна. – Новосибирск, 2000. – 188 с.

242. Штофф, В А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – Москва : Наука, 1966. – 302 с.

243. Щедровицкий, Г. П. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности / Г. П. Щедровицкий. Избранные труды. – Москва : «Шк. культ. пол.», 1995. – 239 с.

244. Щедровицкий, Г. П. Принципы и общая схема методологической организации системных исследований и разработок / Г. П. Щедровицкий // Системные исследования. Ежегодник. 1981. – Москва : Наука, 1981. – 384 с.

245. Эльконин, Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. – Москва, 1974. – 64 с.

246. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – Москва : Педагогика, 1989. – 560 с.

247. Энциклопедический словарь [Текст] : в 82 и 4 доп. полутомах / изд. Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. – Санкт-Петербург, 1890–1907.

248. Юдин, Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. – Москва : Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.

249. A Definition of Reading Literacy [Electronic resource] // PIRLS 2021 Assessment frameworks. – URL: https://pirls2021.org (дата обращения: 08.02.2024).

250. Binkley, M. Methodological Issues in Comparative Educational Studies: The Case of the IEA Reading Literacy Study / M. Binkley, K. Rust, M. Winglee // U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. – Washington, D.C., 1994. – 293 p.

251. Clark, I. Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning / I. Clark // Educational psychology review. – 2012. – Vol. 24. – No. 2. – P. 205–249.

252. Gray, W. S. The teaching of reading and writing: an international survey / W. S. Gray. – Paris : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1969. – 325 p.

253. Istvan G. Tóth. Literacy and Illiteracy, History of / G. Istvan // International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition), 2015. – P. 236–240.

254. Kirsch, I. The International Adult Literacy Survey (IALS): Understanding What Was Measure / I. Kirsch // Educational Testing Service. – Princeton, 2001. – 72 p.

255. Koyuncu I. Investigating reading literacy in PISA 2018 assessment / I. Koyuncu, T. Firat // International Electronic Journal of Elementary Education. – 2020. – No. 13 (2). – P. 263–275.

256. Michael O. Martin Trends in Children's Reading Literacy Achievement 1991–2001 / by O. Michael Martin, Ina V S. Mullis, Eugene J. Gonzalez, Ann M Kennedy // International Study Center, Lynch School of Education. – Boston College, 2003. – 90 p.

257. Mullis, I V. S. PIRLS 2021 International Results in Reading [Electronic resource] / I. Mullis, M. Davier, P. Foy // Boston College, TIMSS & PIRLS // International Study Center. – 2023. – URL: https:// pirls 2021.org/results/ (дата обращения: 08.04.2024).

258. Omarova, G. Formation of skills to work with sources in primary school students / G. Omarova, A. Zhumabayeva, G. Uaisova // Revista Espacios. – 2018. – Vol. 39. – No. 38. – P. 31.

259. PIRLS 2001 Encyclopedia / edited by Ina V. S. Mullis, Michael O. Martin, Ann M. Kennedy, Cheryl Flaherty. International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. – 2002. – 324 p.

260. PIRLS 2016. Assessment framework / Mullis I. V. S., Martin M O. (eds.). 2nd edition. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center. – Boston College, 2015. – 190 p.

261. PISA 2018. Assessment and Analytical Framework [Electronic resource] // OECD. – URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/04/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework_d1c359c7/b25efab8-en.pdf (дата обращения: 04.08.2024).

262. Reynolds, K A. PIRLS 2021 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Reading [Electronic resource] / K. A. Reynolds, E. Wry, I. V. S. Mullis, M. Davier // Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website, 2022. – URL: https://pirls2021.org/encyclopedia (дата обращения: 04.08.2024).

263. Sally M. Reis. The Five Dimensions of Differentiation / Sally M. Reis; Joseph S. Renzulli // International Journal for Talent Development and Creativity. – 6(1), August, 2018; and 6(2), December, 2018. – 8 p.

264. Scribner, S. The psychology of literacy / S. Scribner, M. Cole. – Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1981. – 336 p.

265. Surwanti D., Hikmah I. Improving Students' Awareness of Functional Literacy / D Surwanti, I. Hikmah // English Language Teaching Educa-tional Journal. – 2019. – № 2 (2). – P. 79–89.

266. UNESCO. Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics [Electronic resource] // General Conference of UNESCO. – Paris. – 27.09.1978. – URL: http://portal.unesco.org/en/ev.php-

URL_ID=13136&URL_DO=DO_TOPIC&URL_ SECTION=201.html (дата обращения: 04.08.2024).

267. Uteshkaliyeva, A., Galymova, N. Ways of organizing the educational process in elementary school based on the project-research form of educational activity / A. Uteshkaliyeva, N. Galymova // Challenges of Science. – Issue IV, 2021. – P. 113-116.

268. World illiteracy at mid-century. – Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1957, – p. 18.

269. Zhi, Yang Reading Literacy, Scientific Literacy and Mathematical Literacy's Influence on Students' Academic Achievements / Zhi Yang, Huan Wen, Yujie Bai // Journal of Higher Education Research. – 2021. – № 2(6). – P. 389–393.

270. Zhou, X. Differentiated Instruction and Student Learning in Primary Classrooms [Master's thesis, Bethel University] [Electronic resource] / X. Zhou // Spark Repository. – 2024. – URL: https://spark.bethel.edu/etd/1112 (дата обращения: 14.11.2024).

271. Zuckerman, Galina A. Between PIRLS and PISA: The advancement of reading literacy in a 10–15-year-old cohort / G. Zuckerman, G. Kovaleva, M. Kuznetsova // Learning and Individual Differences. – 2013. – № 26. – P. 64–73.

Приложение А

Контент анализ основных понятий

Таблица 1. Контент-анализ понятия «читательская грамотность» в исследованиях российских ученых

Автор	**Дефиниция понятия**	**Ключевые аспекты понятия**
Н Ф. Виноградова	Читательская грамотность включает: – *«потребность в читательской деятельности* с целью успешной социализации, дальнейшего образования, саморазвития; – *готовность к смысловому чтению* – восприятию письменных текстов, анализу, оценке, интерпретации и обобщению представленной в них информации; – *способность извлекать необходимую информацию* для ее преобразования в соответствии с учебной задачей; ориентироваться с помощью различной текстовой информации в жизненных ситуациях» [55, с. 25]	Потребность – готовность к смысловому чтению – способность *Акцент на потребности в чтении для решения учебных задач и социализации*
Г. А. Цукерман	«Читательская грамотность включает гораздо более широкий спектр компетенций – *от базисного декодирования, знания слов, грамматики, структуры текста до знаний о мире.* *Читательская грамотность также включает метакогнитивные компетенции:* понимание своего непонимания, умение восстанавливать и поддерживать свое понимание на должном уровне» [228, с.5]	Декодирование – знание слов, грамматики, структуры текста – знания о мире – метакогнитивные компетенции *Переход от «обучения чтению» к «чтению для обучения»*
Ю. П. Мелентьева	«Читательская грамотность – способность индивида *понимать, применять и критически осмысливать (рефлексировать)* текстовую	Понимать – применять –

	информацию в соответствии с имеющимися целями индивидуального развития, обновления и приобретения новых знаний и для полноценного участия в обществе» [233, с. 315]	критически осмысливать (рефлексировать) *Связь с умением работать с информацией, внимание на критическом осмыслении текстовой информации*
И Д. Фрумин	«Читательская грамотность (читать, писать) – *способность воспринимать и создавать информацию* в различных текстовых и визуальных форматах, в том числе в цифровой среде (literacy + digital literacy) (на естественных языках)» [224, с. 18]	Способность воспринимать и создавать информацию *Связь с умением работать с информацией в цифровой среде*
Л А. Рябинина, Т Ю. Чабан	Читательская грамотность – метапредметные умения, связанные со смысловым чтением и работой с информацией [181, с. 240]	Смысловое чтением + работа с информацией *Функциональность чтения*
Вывод	*Понятие «читательская грамотность» раскрывается в трудах российских ученых с разных методологических позиций: от психологических особенностей восприятия текста до практического использования в цифровой среде*	

Таблица 2. Контент-анализ понятий «исследовательская деятельность», «учебно-исследовательская деятельность», «поисково-исследовательская деятельность»

Понятие	**Определение**	**Ключевые смыслы**
Исследовательская деятельность	А. В. Леонтович: «…деятельность учащихся, связанная с *решением творческой, исследовательской задачи* с	Решение творческих, исследовательских

	заранее неизвестным решением, предполагающая наличие *основных этапов, характерных для исследования* в научной сфере и нормированная исходя из принятых в науке традиций: постановку проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, собственные выводы» [127, с. 13]	задач (с неизвестным заранее решением); этапы, характерные для исследования
	А. И. Савенков: «процесс *поиска неизвестного, новых знаний*…исследование - один из видов познавательной деятельности человека» [184, с. 5]	Поиск неизвестного, новых знаний; познавательная деятельность
Учебно-исследовательская деятельность	А. С. Обухов: «*творческий процесс* совместной деятельности двух субъектов (двух личностей) *по поиску неизвестного*, результатом которой является *формирование мировоззрения*» [147, с. 35]	Творческий процесс; поиск неизвестного; формирование мировоззрения
	О. А. Валеева: «*самостоятельная поисковая форма учебной работы*, основой которой является совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных действий субъектов образовательного процесса, предполагающая активное освоение и использование обучающимися *теоретических и эмпирических методов научного познания*, ориентированная на	Самостоятельная поисковая форма учебной работы; теоретические и эмпирические методы научного познания; формирование исследовательских компетенций

	формирование у них исследовательских компетенций» [44, с. 12–13]	
	Н. И. Запрудский: «*открытие,* как правило, *субъективно новых знаний*; преимущественно *эмпирические методы* (наблюдение и опыт), а также *работа с научной и учебной литературой; учащийся может сам выполнить все этапы исследования* от выявления проблемы до интерпретации результатов [97, с. 56]	Самостоятельное выполнение этапов исследования; открытие субъективно новых знаний; теоретические и эмпирические методы исследования
	И. Б. Грезина, А. С. Карпеченко, Т. С. Некрасова: деятельность, которая «организуется в специально созданных педагогом условиях на основе взаимодействия субъектов образовательного процесса», «направлена не столько на получение «нового» знания, сколько на овладение технологией организации исследования», «овладение метапредметными и предметными результатами основной образовательной программы» [72, с. 13]	Организуется в специально созданных педагогом условиях; взаимодействие субъектов образовательного процесса; получение «нового» знания
	В. А. Далингер «под учебно-исследовательской деятельностью учащихся понимается учебная деятельность по приобретению практических и теоретических знаний с преимущественно самостоятельным применением научных методов познания, что является условием и средством развития у обучающихся творческих исследовательских умений» [77, с. 135]	Практические и теоретические знания; научные методы познания

Поисково-исследовательская деятельность	Н. Ф. Виноградова: «создание определенного интеллектуального препятствия, которое не может быть преодолено имеющимися в опыте ученика средствами, нужен *поиск, анализ, получение дополнительной информации* и т. п. …, в процессе обучения возникает *противоречие между знаемым и искомым*» [51, с. 50]	Противоречие между знаемым и искомым; поиск, анализ, получение дополнительной информации
	И. Б. Карнаухова: «деятельность, которая характеризуется *объективностью, точностью, доказательностью, воспроизводимостью* и включает овладение *методами научного познания;* овладение *приемами самостоятельного поиска, изучения (исследования) и анализа нового материала*; умения поиска альтернативных средств и способов решения; овладение отдельными элементами творческой деятельности (в частности, творческой самостоятельностью)» [107, с. 136]	Объективность, точность, доказательность, воспроизводимость; методы научного познания; самостоятельный поиск; изучение и анализ нового материала
	Н. А. Козловская: «специально организованная, познавательная творческая деятельность учащихся, по своей структуре соответствующая научной деятельности, характеризующаяся целенаправленностью, активностью, предметностью, результатом которой является формирование познавательных мотивов, исследовательских умений, субъективно новых для учащихся знаний или способов деятельности» [113, с. 13]	Научная деятельность, целенаправленность, активность, предметность, субъективно новые знания или способы деятельности

Вывод	*Главный критерий группировки понятий – это характер получения знаний (объективно новое знание) и степень управления процессом. Психолого-педагогический подход: А. В. Леонтович, А. И. Савенков, А. С. Обухов, предметно-дидактический: Н. Ф. Виноградова, В. А. Далингер, технологический и профессиональный: Н. И. Запружский, О. А. Валеева, О. В. Грезина, И. Б. Карнаухова, Н. А. Козловская.* *Исследовательская деятельность – родовое, наиболее широкое понятие. Включает в себя культурные нормы науки. Продукт – объективно новое знание.* *Учебно-исследовательская деятельность – видовое понятие. Педагогический симулятор науки. Продукт – субъективно новое знание, развитие исследовательских компетенций обучающихся.* *Поисково-исследовательская деятельность – операционально-деятельностное понятие. Характеризуется упором на поисковую активность, дивергентное мышление*

Приложение Б

Примеры заданий, направленных на становление поисковой и исследовательской позиции читателей

Задания первого типа обеспечивают овладение читательскими умениями в процессе поисковой деятельности. При поисковой позиции читатели осваивают приемы выбора информационных источников, понимания правильности своего выбора, детального изучения и поиска в них необходимой информации. Учитель на таких уроках организует совместную работу с обучающимися в группах. Опишем группы этих заданий.

1.1 Задания, направленные на поиск и предварительный просмотр текста

Задания данной группы обеспечивают выполнение обучающимися следующих читательских действий:

– анализ обложки книги/журнала;

– анализ фамилии автора;

– анализ названия книги/произведения;

– анализ оглавления книги/журнала;

– сопоставление теста с рисунками, схемами и другими графическими изображениями;

– просмотр первого и последнего абзаца текста;

– прогноз содержания текста (абзаца) по начальным предложениям;

– прогноз содержания по введению и заключению;

– прогноз содержания по заголовкам;

– знакомство с аннотацией;

– оценивание информации текста с точки зрения правдоподобности, актуальности и перспективности её использования;

– «чтение по диагонали» (с использованием техники быстрого чтения);

– изучение выходных данных книги/журнала (издательство, год издания);

– поиск ответов на предварительные вопросы (до чтения).

Задания этой группы помогают школьникам на начальном этапе предварительного знакомства с текстом, книгой, журналом определить его тему (по названию, автору, оформлению обложки, текста), получить общее представление о содержании (по оглавлению, аннотации), структуре (по оглавлению, начальным предложениям абзацев, заголовкам и др.). Основное назначение заданий первой группы в оценивании актуальности информации для дальнейшего детального ее изучения и использования.

Задание 1. Выберите книги и журналы по теме «…» с опорой на памятку (рисунок 1).

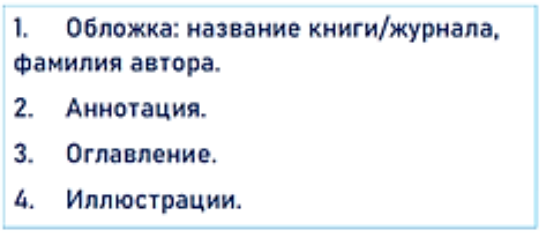


Рисунок 1. Памятка для задания, направленного на предварительный просмотр и выбор текста

На начальном этапе школьники выполняют задание с опорой на памятку, далее памятка не нужна, так как обучающиеся осваивают объекты внимания при выборе книг/журналов. Главное: сопоставить информацию заголовка, аннотации, оглавления, иллюстрации. Если при выборе книг и журналов некоторые из них имеют какие-то общие параметры, то нужно обращать внимание обучающихся на детали, искать различие, на основе которого сделать выбор в пользу одной из них или оставить обе книги или оба журнала для изучения.

Задание формирует у обучающихся умение самостоятельно выбирать источники информации в соответствии с темой (поиска, исследования, сообщения, проекта и др.). Данное умение пригодится обучающимся не только в учебных ситуациях, но и в жизни, например, в библиотеке при выборе книг/журналов, при покупке книг/журналов в книжном магазине, при выборе источника информации в сети Интернет.

Задание 2. Просмотрите иллюстрации в книге/произведении/статье/тексте.

Предположите, о чем может быть эта книга/произведение/статья/текст.

Задание формирует у младших школьников умение определять тему книги/произведения/статьи/текста по иллюстрациям, умение прогнозировать. При рассматривании иллюстрации младшие школьники обучаются видеть художественные детали, анализировать художественный образ и соотносить его с темой книги/произведения/статьи/текста. Данное умение поможет школьникам в дальнейшем соотносить текстовую информацию и графическую, осуществлять перевод текстовой информации в графическую и наоборот.

При работе младших школьников с художественными и научно-познавательными произведениями задание 2 может выполнять мотивирующую функцию. Высказывание предположений о содержании и теме текста по иллюстрации до начала его чтения вызывает интерес младших школьников, повышает вовлеченность в работу с текстом.

По аналогии можно предложить обучающимся по заголовку определить, о чем может быть книга/произведение/статья/текст.

Задание 3. Изучите аннотации энциклопедий. В какой энциклопедии можно найти сведения о бактериях? О великих путешественниках? (таблица 1)

Таблица 1. Аннотации энциклопедий для задания 3

Аннотация 1	**Аннотация 2**	**Аннотация 3**
В этой энциклопедии со множеством цветных иллюстраций собраны интересные сведения о животных нашей планеты. Увлекательно и доступно автор рассказывает, где животные обитают, чем	Книга "Как устроен человек" в понятной и увлекательной форме познакомит юного читателя с удивительным устройством человеческого тела. С помощью энциклопедии школьник сможет узнать	Книга будет интересна всем, кого интересует история России, этнография, география, история географических открытий. Современное издание богато иллюстрировано редкими

питаются, как заботятся о детёнышах, какие у них привычки. Дети узнают и о природных географических зонах – о пустынях, лесах, степях, о полярных областях, о реках и озёрах. Для детей от 10 до 14 лет.	множество интересных и полезных фактов из области анатомии и физиологии человека. На каждом развороте юного исследователя ждут интересные факты, задания или вопросы и яркие иллюстрации. Издание предназначено для младшего школьного возраста	иллюстративными материалами; снабжено примечаниями и комментариями, а также подробным именным указателем, что будет интересно как профессионалам, так и просто любителям истории. Для школьников и студентов.

Задание обеспечивает эффективную поисковую деятельность, направленную на выделение ключевых слов в тексте аннотации, понимание содержания энциклопедии по выделенным ключевым словам, поиск нужной справочной литературы. Задание позволяет направлять и изменять поиск, предлагать для выбора любые книги по теме урока.

Задание 4. Выберите книгу, в которой можно узнать информацию о/об … авторе музыкального произведения «Времена года».

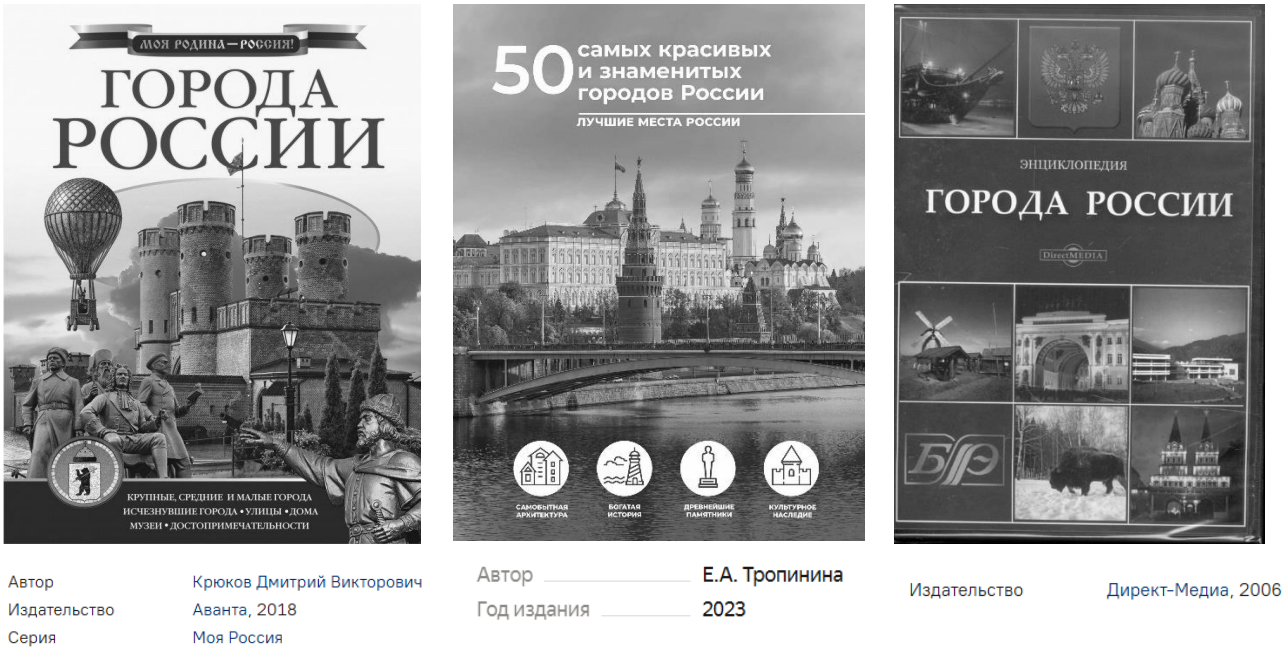
Задание направлено на развитие умения сопоставлять библиографические данные (при работе с книгами), развитие логического мышления. Для выполнения задания учитель предлагает каждой группе младших школьников сделать выбор из подготовленной подборки книг. Затем каждая группа обучающихся обосновывает свой выбор. При обсуждении с одноклассниками выбранных книг школьникам необходимо привести аргументы в пользу собственного выбора.

При проверке выполнения задания учитель обращает внимание школьников на важные сведения в самом задании: это музыкальное произведение, значит энциклопедия должна содержать сведения о музыкантах, в названии произведения «времена года», следовательно, это может быть энциклопедия про композиторов,

которые сочиняли музыкальные произведения о природе. Учитель может также познакомить школьников с указателем в конце энциклопедии, по которому можно проверить наличие нужной информации в книге.

При изменении поискового запроса после многоточия, возможно использование задания и по другим темам поисковых уроков.

Задание 5. Рассмотрите обложки энциклопедий и библиографические данные. Выберите энциклопедию, в которой можно найти актуальные данные о городах России (рисунок 2).



Автор Крюков Дмитрий Викторович
Издательство Аванта, 2018
Серия Моя Россия

Автор Е.А. Тропинина
Год издания 2023

Издательство Директ-Медиа, 2006

Рисунок 2. Обложки энциклопедий для задания 5

Задание направлено на формирование критического мышления, так как изучение обучающимися выходных данных книги/журнала (издательство, год издания) способствует развитию умения различать актуальную и неактуальную информацию. Младшие школьники учатся обращать внимание на детали, важные для понимания времени создания информации, которая в цифровой век быстро дополняется и обновляется.

Похожие задания можно предлагать школьникам при изучении и других тем по разным учебным предметам, изменив поисковый запрос в формулировке задания.

Задание 6. Изучите оглавления книг. Назовите разделы, в которых содержится информация о … .

С оглавлениями учебников младшие школьники знакомятся, как правило, в начале года и далее редко к ним обращаются. Тем не менее, работа с оглавлением формирует у обучающихся умение соотносить поисковый запрос с названием глав или разделов книги, ориентироваться в содержании по ключевым словам, по названиям глав, и выбирать нужную главу или раздел. Учитель может предложить школьникам поставить карандашом галочки напротив нужных разделов и затем сравнить их с содержанием раздела, и сделать выбор.

Задание позволяет направлять и изменять поисковый запрос в формулировке задания после многоточия, предлагать для выбора любые книги по теме урока.

Обратим внимание, что каждое читательское действие, описанное при характеристике данной группы, может быть преобразовано в задание. Например, при изучении темы «Страницы Российской империи. Преобразования в культуре, науке, быту. Ломоносов (северное сияние)» на уроке «Окружающего мира» в 4 классе читательское действие «оценивание информации текста с точки зрения правдоподобности, актуальности и перспективности её использования» может быть реализовано в заданиях 7 и 8.

Задание 7. Прочитайте введение (предисловие) и заключение в книге. Определите, можете ли вы использовать информацию этой книги для выяснения того, как … (возникает северное сияние).

Задание 8. Прочитайте начальные предложения каждого абзаца текста. Можно ли данную информацию считать актуальной? Приведите доказательства.

Задание направлено на поиск ответа на вопросы «Важна ли данная информация в настоящее время?», «Как эта информация поможет ответить на проблемный вопрос?». Как правило, первое предложение в каждом абзаце аккумулирует суть текста, что помогает школьникам выявить важную информацию.

Задание 9. Прочитайте первый и последний абзацы текста. Определите, подходит ли текст для получения информации о … .

При выполнении задания школьники обращают внимание на начало и конец текста. Это позволяет обучающимся выявлять тематику текста до момента полного знакомства с ним.

Задание 10. Прочитайте текст «по диагонали» (с использованием техники быстрого чтения). Подходит ли текст для ответа на поставленный вопрос?

Задание направлено на получение общего представления о содержании текста без необходимости вчитываться в каждое предложение. «Чтение по диагонали» помогает обучающимся быстро просматривать тексты для понимания необходимости его дальнейшего изучения. Это учит школьников концентрироваться на необходимых для поиска ответа на поставленный вопрос деталях и фактах.

Задание 11. Просмотрите текст. Является ли информация текста актуальной? Можно ли ее использовать для ответа на проблемный вопрос?

При выполнении задания обучающиеся используют «чтение по диагонали». Это позволяет школьникам выделить основную информацию при предварительном знакомстве с текстом.

Задание 12. Найдите ответы на предварительные вопросы (до чтения).

Таким образом, задания первой группы стимулируют выбор и предварительный просмотр текста для оценивания информации и определения ее важности для дальнейшего использования. Это умение важно для формирования самостоятельности при работе с текстами.

1.2 Задания, направленные на поиск общего смысла текста

Задания данной группы обеспечивают выполнение обучающимися следующих читательских действий:

– предварительные вопросы (до чтения);

– определение темы текста:

– прогнозирование содержания текста (по названию, автору, иллюстрации):

– деление текста на смысловые части:

– выделение главной и второстепенной информации;

– выделение ключевых слов;

– сжатый пересказ содержания текста;

– чтение текста по абзацам, выделение важного в первом и последнем предложении каждого абзаца.

Основное назначение заданий второй группы: восприятие и понимание общей информации выбранных обучающимися самостоятельно или предложенных учителем книг/журналов/текстов, и принятие решения о дальнем использовании информации. Как правило, при самостоятельном выборе книг для выполнения учебной задачи обучающиеся сначала опираются на читательские действия первой группы, а затем знакомятся с общим содержанием текстов для подтверждения правильности выбора, опираясь на читательские действия второй группы.

Задание 1. Предположите по названию книги/текста (автору, иллюстрации) ее содержание.

Предметом внимания обучающихся становятся не детали, а все произведение. Поэтому школьники при выполнении задания предполагают, о чем сообщается в тексте. Задание формирует навык прогнозирования темы или типа текста, его содержания. Возможны варианты прогнозирования содержания текста по автору, иллюстрации. Обратим внимание, что, если в первой группе в задании 2 предлагалось школьникам предположить по иллюстрации, о чем может быть книга/произведение/статья/текст на этапе предварительного выбора необходимой книги/произведения/статья/текста для решения учебной задачи, то в данном случае предполагается рассмотреть иллюстрацию в уже выбранном источнике информации для определения общего смысла текста.

Задание 2. Прочитайте название текста. Предположите, на какие вопросы вы сможете найти ответы в этом тексте.

Задание формирует навык прогнозирования на основе ключевых слов, выделенных в названии текста. На основе выделенных ключевых слов и вопросительных слов младшие школьники могут сформулировать вопросы, на которые предположительно есть ответы в тексте. Задание мотивирует обучающихся к дальнейшему осознанному знакомству и изучению текста.

Задание 3. Прочитайте текст и назовите 5 ключевых слов, раскрывающих содержание текста.

Для выполнения задания школьникам необходимо выделить главную информацию и на ее основе определить слова, несущие смысловую нагрузку текста. Принципиально важным является обсуждение с обучающимися того выбора ключевых слов, который они сделали, с обоснованием значимости данного слова для понимания содержания текста. Ограничением, увеличивающим степень трудности задания для младших школьников, является четкое количество слов в задании. Проверку задания можно провести с помощью метода «мозговой штурм», когда обучающиеся предлагают большое количество слов-идей, они фиксируются учителем на доске, а затем при коллективном обсуждении делается выбор в пользу «ключевых» слов.

Задание 4. Прочитайте текст и подумайте, на какие смысловые части можно разделить текст.

Задание формирует навыки активного чтения. Для выделения смысловых частей текста школьникам нужно выделить смысловые блоки текста или микротемы текста. Для проверки правильности выполнения задания учитель может предложить школьникам использовать прием «Вопрос-ответ»: «О чем говорится?», «Что говорится об этом?» к каждой из смысловых частей.

Данное задание формирует умение определять структуру текста и общий смысл его частей.

Задание 5. Прочитайте текст. Какую информацию в тексте вы считаете главной? Какая информация является второстепенной?

Выполнение задания школьниками учитель может направлять вопросами: «О чем это?», «Что самое важное?» или использовать прием «Сокращение текста»: «Что бы вы оставили в тексте?». Обучающиеся вычеркивают лишние детали, повторы. Далее школьники определяют главную и второстепенную информацию.

Задание 6. Прочитайте текст. Кратко перескажите его содержание.

Для формирования умения кратко излагать текст и понимания разницы между кратким и полным пересказом учитель может предложить обучающимся

заполнить таблицу (таблица 2).

Таблица 2. Учимся определять содержание текста

План в вопросах	**Ключевые слова**	**Индивидуальные слова**

В первый столбик школьники записывают обобщающие вопросы к смысловым частям текста, во вторую – ключевые слова из текста (имена существительные, имена прилагательные, глаголы), в третью колонку – индивидуальные слова, необходимые для полного ответа на вопрос из первой колонки. На основе второго столбика обучающиеся готовят краткий пересказ. На основе второго и третьего столбика школьники могут подготовить подробный пересказ. Если необходимо подготовить краткое обобщенное описание текста, обучающиеся могут опираться на первый столбик. Данная стратегия «Порождение – Выбор – Размышление» направлена на понимание структуры и смысла текста. Проблемы при выполнении задания часто возникают у младших школьников из-за ограниченного словарного запаса, неумения выделять главное, выстраивать логику событий/фактов.

Задание 7. Прочитайте первый абзац текста. Назовите важные сведения в первом и последнем предложении этого абзаца.

Далее аналогично работа строится с каждым абзацем текста. В отличие от задания 8 из первой группы школьникам необходимо определить общий смысл уже выбранного для выполнения учебной задачи текста с целью подтверждения правильности выбора текста/книги или уточнения понимания важности данной информации.

Задание 8. Прочитайте текст. Назовите три важных факта/события из текста.

Нахождение фактов учитель может предложить младшим школьникам выполнить с помощью приемов «Сканирование» (быстрый поиск важной информации и выбор трех фактов), «Маркировка» (выделение в тексте числовых и

других данных). Задание позволяет объяснить обучающимся разницу между фактами (объективными данными в тексте, истина) и мнением кого-либо (описательное высказывание, с которым можно согласиться или не согласиться). Формирования умения выделять важные факты/события из текста у младших школьников является пропедевтикой к развитию критического мышления в основной школе.

Задание 9. Прочитайте ряд утверждений. Отметьте, с какими утверждениями вы согласны. Познакомьтесь с текстом. Изменилось ли ваше мнение?

Данное задание связано с заданием 1 из группы «Задания, направленные на поиск общего смысла текста» и с заданием 2 из группы «Задания, направленные на предварительный просмотр текста», однако возможно и самостоятельное использование задания 9 на уроке.

Задание 10. Подумайте, связаны ли произведения (тексты) общей темой.

Задание будет продуктивным при первичном знакомстве обучающихся с текстом и сравнении двух или более произведений (текстов) для установления общих признаков.

Таким образом, задания второй группы стимулируют быстрое чтение-знакомство обучающихся с текстом с целью восприятия и выявления общего смысла текста. Задания необходимо предлагать школьникам в качестве целевой установки до знакомства с текстом.

1.3 Задания, направленные на поиск важных сведений в тексте

Задания данной группы обеспечивают выполнение обучающимися следующих читательских действий:

– использование формальных элементов текста (подзаголовки, сноски, справочные сведения, толкование слов) для поиска нужной информации;

– выделение ключевых слов в задании, вопросе, тексте;

– нахождение в тексте чисел, имен собственных и др.;

– нахождение в тексте сведений, фактов, представленных в явном виде;

– нахождение терминов.

Задания данной группы помогают обучающимся быстро находить

конкретные сведения в тексте для поиска ответа на поставленные вопросы и выполнение учебной задачи.

Задание 1. Найдите в тексте описание … .

Мы предполагаем работу школьников с разными текстами: художественными, научно-познавательными, поэтому возможен поиск как описания художественного (с использование эмоционально-оценочной лексики), так и научного (с использованием точной научной лексики). Несмотря на это, учитель может предложить одинаковые приемы поиска «Сфотографируй» (описание – это застывшая картина, значит ее можно сфотографировать и описать, используя имена прилагательные), «Кто больше?» (найти все слова, связанные с объектом описания, выбрать те из них, которые нужны для описания), авторский прием «Собери пазлы» (описать сначала общий вид (портрет), потом детали, форму, размер и др.).

Задание 2. Найдите в тексте сноску или пояснение к слову … . Определите его значение.

Обучающие должны научиться использовать сноску (дополнительный текст, который находится в конце текста) и пояснение (находится в самом тексте) для толкования слов. Задание направлено на формирование навыка смыслового чтения.

Задание 3. Определите по тексту значение слова … .

Наблюдения показывают, что несмотря на частоту использования данного задания на обычных традиционных уроках, при работе с научно-познавательными текстами оно вызывает трудности у некоторых обучающихся. Для преодоления трудностей можно предложить школьникам авторский прием «Найди соседей» (нужно найти (подчеркнуть) «соседей» слова и по ним объяснить значение искомого слова).

Задание 4. Найдите в тексте слово … . Определите, как часто встречается это слово в тексте.

Поиск конкретного слова в тексте направлен на понимание его важности и значимости для общего смысла, установления связей данного слова с другими. Важно, чтобы школьники не формально выполнили данное задание, а ответили на

вопросы «Каково значение употребления этого слова в тексте?», «Что изменится, если убрать данное слово из текста?».

Задание 5. Найдите в тексте факты о … . Приведите два доказательства их истинности.

В отличие от задания 8 из второй группы заданий «Задания, направленные на поиск общего смысла текста» школьникам, в котором было необходимо определить общий смысл текста на основе трех важных фактов, данное задание.

Выполнение заданий может быть реализовано посредством учебного диалога, в результате которого обсуждаются те сведения и факты, которые школьники находят в тексте. Постоянное обдумывание ответов на вопросы «Почему?», «Как подтвердить?», «Какие факты обнаружили?» активизирует познавательную активность школьников, ориентируя их на внимательное отношение к тексту, постоянный поиск в тексте необходимой информации.

Задание 6. Подчеркните в тексте все числа. Объясните их использование при составлении инфографики.

Перевод текстовой информации в графическую является непростым действием для младших школьников. Основные приемы: поиск важных фактов, использование минимума текста, создание визуальных образов. Важно объяснить школьникам, как использовать числовые данные их текста: числа писать вместе с общепринятыми сокращениями (при наличии), понимать значение чисел, написанных словами и переводить их в числовые для создания инфографики. Как правило, такая работа требует выполнение определенных шагов.

Этапы создания инфографики на основе числовых данных

1. Прочитайте текст.
2. Подчеркните все числовые данные, включая написанные словами.
3. Объясните использование чисел при составлении инфографики.
4. Продумайте расположение числовых данных на листе.
5. Создайте инфографику.

При проверке задания можно предложить школьникам «прочитать»

инфографику другой группы. При необходимости уточнения информации школьники смогут задавать вопросы друг другу.

Задание 7. Найдите в словарной статье примеры использования слова «…».

Задание направлено не только на поиск слова по словарю, но и на нахождение в словарной статье нужных данных. На этапе поиска слова можно дополнительно предложить:

– Найдите слово по алфавиту (ориентирование на первую и на вторую буквы);

– Объясните формулировку слова/понятия.

Практика показывает, что школьники мало работают со словарями, поэтому на начальном этапе нужно помочь школьникам ориентироваться в словаре и в словарной статье. Считаем, что данное задание необходимо постоянно предлагать младшим школьникам на поисковых уроках по учебным предметам «Окружающий мир» и «Литературное чтение». Во-первых, это учит обучающихся работать со справочной литературой, во-вторых, расширяет словарный запас школьников.

Задание 8. Подчеркните в тексте все имена собственные. Объясните, как эти слова связаны с темой (названием) текста.

Поиск имен собственных в тексте помогает быстро определить о ком или о чем идет речь в тексте. Например, это может быть поиск названий планет, городов, стран, мифических или сказочных существ, и др. Связь данных имен с темой (названием) текста позволяет школьникам сделать акцент на смысл текста, установление смысловых цепочек: имя собственное – тема (название) текста.

Задание 9. Найдите в тексте термины. Объясните, как эти слова связаны с темой (названием) текста.

Задание направлено на объяснение как самого термина (конкретного научного понятия), так и его связи с темой (названием) текста. То есть планируется, что обучающиеся научатся раскрывать термин через «ближайшее» окружение слова. В данном случае используется контекстуальный метод объяснения термина.

Задание 10. Сравните два термина из текста. Объясните, чем они отличаются и чем похожи.

Важно, чтобы обучающиеся сравнивали термины в контексте данного текста, а не только по словарным статьям. Для сравнения школьникам необходимо опираться на критерии сравнения.

1.4 Задания, направленные на детальное изучение текста

Задания указанной группы способствуют реализации обучающимися комплекса читательских действий:

- постановка вопросов после прочтения;
- составление вопросов, которые имеют проблемный характер;
- краткие записи (схемы, модели, таблицы);
- сопоставление разных текстовых источников;
- определение основной мысли текста (абзаца);
- поиск возможных противоречий;
- установление причинно-следственных связей;
- замена смысловых частей текста их аналогами;
- составление плана или графической схемы текста;
- прогнозирование содержания и смысла последующих частей текста с опорой на прочитанное;
- выделение ключевых слов текста по ходу чтения;
- выявление деталей в тексте;
- составление суждений о прочитанном;
- создание нового текста на основе прочитанного **.**

Основное назначение заданий четвертой группы в детальном изучении информации выбранных самостоятельно обучающимися или предложенных учителем книг/журналов/текстов.

Задание 1. Сформулируйте вопросы, которые появились после прочтения.

Задание направлено на формирование умения обучающихся анализировать свое понимание текста. Важно учить школьников не только ставить вопросы, но и отвечать на них.

Задание 2. Прочитайте текст. Подчеркните ключевые слова в каждом абзаце.

Поиск ключевых слов приучает школьников понимать и структурировать информацию текста. Данное умение является основополагающим для ориентации в тексте, формулирования выводов, эффективного запоминания содержания текста.

Задание 3. Составьте графическую схему текста.

При составлении схемы школьники должны учитывать логику текста, его структуру и связи между элементами текста. При затруднении необходимо: выделить главную мысль каждого абзаца и оформить их в виде блоков схемы; показать последовательность блоков стрелками.

Задание 4. Составьте вопросы к тексту, которые имеют проблемный характер (почему? зачем? с какой целью?). Найдите в тексте ответы на эти вопросы.

Мы заметили, что постановка проблемных вопросов к тексту для младших школьников сложнее, чем поиск ответов на них. Поэтому данное задание важно использовать при работе с текстами на уроках по любым учебным предметам.

Задание 5. Определите основную мысль каждого абзаца текста. Составьте высказывание, объединяющее эти мысли.

Можно рекомендовать школьникам формулировать мысль каждого абзаца кратко, например, в виде одного предложения или назывного предложения, если это озаглавливание. Для объединения высказываний в одно общее можно предложить обучающимся записать все высказывания, а затем с помощью логических слов-связок: «во-первых», «в том числе», «однако», «таким образом» и др. сделать вывод.

Задание 6. Составьте таблицу к тексту. В левом столбце разместите основную идею каждой части текста, в правом – ключевые слова в этой части. Перескажите текст с опорой на таблицу.

Для выполнения задания учитель может опираться на стратегию «Порождение – Выбор – Размышление», описанную в задании 6 второй группы «Задания, направленные на поиск общего смысла текста». В данном задании нужно заполнить первые два столбика таблицы. Таким образом, школьники получают опору для полного пересказа содержания текста.

Задание 7. Составьте комментарий с критической оценкой содержания текста.

Задание направлено на развитие критического мышления. Для уровня начального образования достаточно сопоставить информацию текста с другими источниками, например, в энциклопедии. Важно опираться не только на свои знания, так как они могут быть неполные или ошибочные, а проверять информацию в достоверных источниках.

Задание 8. Прочитайте два текста. Сравните информацию о … по критериям: общее, различное, индивидуальное. Сделайте вывод.

Задание 9. Найдите 2–3 важные детали, сведения в тексте. Объясните важность их использования в тексте.

При выполнении задания можно предложить школьникам перенести выделенные детали в другой фрагмент текста или сопоставить с личным опытом. Это часто проясняет их смысл. Учитель может организовать обсуждение по вопросам: Какую роль эта деталь играет в раскрытии главной мысли? Как она помогает понять авторскую позицию? Как деталь связана с общей идеей?

Задание 10. Прочитайте первую часть текста. Предположите содержание последующих частей текста.

Учитель может предложить сформулировать несколько версий и провести их обсуждение по вопросам: Что в первой части подсказало вам такую мысль?, Какие причинно-следственные связи вы заметили?, Как следующая часть может развить или опровергнуть ваше предположение? Предложенные версии учитель может использовать для анализа текста.

Задание 11. Найдите факты в тексте, которые противоречат друг другу. Объясните, в чем их несоответствие.

Для того чтобы найти противоречия нужно:

– внимательно прочитать текст;

– выделить ключевые факты и утверждения, отметить все цифры, имена, даты, причинно-следственные связи, мнения автора;

– сравнить факты между собой и найти ситуации, когда два (или более)

утверждения явно конфликтуют (это могут быть взаимоисключающие оценки, диаметрально противоположные выводы или несовместимые данные);

– проверить контекст, убедиться, что все детали согласуются между собой;

– проанализировать логику автора, понять, какую цель он преследовал (иногда противоречие – это намеренный приём (антитеза), который автор использует, чтобы подчеркнуть свою мысль).

Задание 12. Найдите в тексте причины и следствия событий. Объясните их связь.

Задание 13. Сформулируйте важную информацию текста в 3–4 предложениях.

Учитель может акцентировать внимание школьников на словах в переносном значении (это помогает не только правильно выполнить задание на анализ изобразительно-выразительных средств, но и глубже понять текст в целом); на первые фразы каждого абзаца (часто именно в них заключены обобщающие, «узловые» суждения автора); на выделение главного (выписки основных идей).

Задание 14. Приведите два примера из жизни, где можно использовать информацию текста.

При выполнении задания учитель может предложить школьникам следовать чёткому плану: тезис → аргументы.

Задание 15. Найдите в тексте закономерности. Объясните свое мнение.

Задание 16. Поставьте проблемный вопрос к тексту. Найдите в тексте ответ на этот вопрос.

Необходимо объяснить школьникам, что проблемный вопрос – это сложный, неоднозначный вопрос, на который нельзя ответить просто «да» или «нет». Он требует развёрнутого ответа и побуждает к анализу. При постановке вопроса можно предложить обучающимся: внимательно прочитать текст; выделить смысловые части (микротемы); сформулировать вопрос с использованием вопросительных слов «как», «почему», «в чем причина» и др.; проверить, требует ли вопрос размышлений. При поиске ответа на проблемный вопрос важно искать

прямые и косвенные подтверждения, сопоставлять различные примеры, использовать цитирование или пересказ своими словами близко к тексту.

Задания первого типа (при поисковой позиции обучающихся) обеспечивают формирование читательских умений при решении поставленных учебных задач под руководством учителя.

Второй тип заданий обеспечивает овладение читательскими умениями в процессе самостоятельной исследовательской деятельности младших школьников. При исследовательской позиции школьники самостоятельно планируют свою работу с текстом, используя освоенные читательские действия для поиска доказательств гипотезы. Учитель на таких уроках выполняет роль консультанта.

2.1 Задания, направленные на выдвижение гипотезы исследования:

- определение связей между явлениями, фактами, событиями и др.;
- поиск противоречий в явлениях, фактах, событиях и др.;
- сравнение высказываний по определенной теме;
- описание структуры изучаемого объекта;
- формулирование проблемных вопросов;
- формулирование предположений-ответов на проблемный вопрос.

Задание 1. Прочитайте название текста. Запишите вопросы, на которые вы бы хотели найти ответы в тексте. Вычеркните те из них, которые не являются проблемными.

Задание 2. Прочитайте название текста. Предположите, как текст связан с темой урока. Выдвиньте гипотезу.

Задание 3. Прочитайте название текста и подобранные к тексту гипотезы. Выберите гипотезу, которая связана с этой темой.

Задание 4. Прочитайте названия двух текстов. Прочитайте гипотезы. Подберите гипотезу, подходящую к каждому тексту.

Задание 5. Предположите, к каким последствиям приведёт описанное явление (событие). Проверьте свои предположения с помощью текста.

Задание 6. Прочитайте первый абзац текста. Предположите, что произойдет

дальше.

Задание 7. Прочитайте текст. Выдвиньте две противоположные гипотезы о поведении героя.

Задание 8. Сопоставьте описание событий. Предположите, каковы причины этих событий.

Задание 9. Найдите в тексте противоречащие факты. Сопоставьте их. Выберите факт, который вы можете доказать.

Задание 10. Найдите в тексте противоречие. Сформулируйте гипотезу о том, как такое противоречие могло возникнуть, и предложите, какие дополнительные данные нужны для его разрешения.

Задание 11. Найдите в тексте фрагмент, который выглядит нелогичным. Выдвиньте гипотезу о возможной причине этого несоответствия.

Задание 12. Сравните два фрагмента текста, где говорится об одном явлении (событии). В чём ключевые различия в оценках? Сформулируйте гипотезу о причинах этих расхождений, опираясь на контекст.

Задание 13. Сравните две точки зрения, представленные в тексте. Выдвиньте гипотезу. Объясните, какая из них кажется вам более убедительной и почему.

Задание 14. Изучите структуру текста. Сформулируйте гипотезу о том, какую роль играет каждый элемент структуры и как они связаны между собой.

Задание 15. Проанализируйте, из каких частей состоит изучаемый объект. Выдвиньте гипотезу о том, как эти части взаимодействуют и влияют друг на друга.

Задание 16. Выберите в тексте спорный, неоднозначный момент. Сформулируйте на его основе проблемный вопрос и выдвиньте гипотезы о возможных путях его решения.

Задание 17. Сформулируйте проблемный вопрос, на который вы будете искать ответ в тексте.

Задание 18. К утверждению задайте вопрос «Почему это так?». Найдите ответ на этот вопрос в тексте.

Задание 19. Проанализируйте текст и выделите в нём противоречие. На этой

основе сформулируйте проблемный вопрос. Выдвиньте и обоснуйте несколько гипотез-ответов на этот вопрос.

Задание 20. Прочитайте два текста. Сопоставьте информацию и выдвиньте гипотезу, объединяющую эту информацию.

Задание 21. Прочитайте два текста. Сопоставьте информацию и выдвиньте гипотезу, подходящую к каждому тексту.

Задание 22. Прочитайте два текста. Прочитайте гипотезы. Подберите гипотезу, подходящую к каждому тексту.

2.2 Задания, направленные на поиск доказательств для подтверждения или опровержения гипотезы

- отбор текстовых источников;
- сравнение разных текстовых источников;
- анализ информации текста;
- интерпретация информации текста;
- поиск фактов, подтверждающих следствия;
- поиск противоречащих фактов;
- сравнение доказательств с реальностью;
- обобщение полученных данных;
- формулирование выводов.

Задание 1. Выберите книги или журналы, подходящие по теме исследования. Обоснуйте свой выбор.

Задание 2. Найдите в тексте понятия, даты, имена, объекты, необходимые для доказательства гипотезы.

Задание направлено на развитие умения анализировать формулировку гипотезы и соотносить понятия, даты, имена, объекты, употребленные в формулировке гипотезы, с текстом.

Задание 3. Найдите в тексте ответы на вопросы: кто? что? где? когда? почему? как? зачем?

Задание 4. Найдите в тексте описание объекта. Дайте характеристику

особенностям каждого элемента объекта.

Задание 5. Назовите два факта о … . Установите зависимость одного факта от другого.

Задание 6. Сделайте краткую запись основных идей текста.

Задание 7. Составьте схему к тексту. В центре напишите вопрос, от нее под стрелками разместите ответы из текста на этот вопрос.

Задание 8. Выделите смысловые части в тексте. Составьте высказывания к каждой части.

Задание 9. Составьте высказывание, в котором будет содержаться краткая информация о … .

Задание 10. Выделите ключевые слова в тексте. Какие предложения из текста с ключевыми словами подтверждают или опровергают гипотезу?

Задание 11. Заполните таблицу с двумя столбцами «Доказательства в пользу гипотезы» и «Доказательства против гипотезы». Выпишите ключевые слова из текста и распределите цитаты, которые их раскрывают, по столбцам. Сделайте вывод.

Задание 12. Прочитайте два текста. Определите критерии для сравнения. Сравните информацию в текстах по критериям.

Данное задание направлено на развитие умения сравнивать информацию из разных источников. Основными вопросами при сравнении должны быть: Что совпадает? Что различается? Почему есть несовпадения?

Задание 13. Найдите в тексте доказательства гипотезы. Обоснуйте их. Достаточно ли этих доказательств для подтверждения/опровержения гипотезы?

Задание 14. Составьте схему, состоящую из факторов, найденных в тексте, и результатов этих факторов. Объясните их взаимосвязь.

Задание 15. Прочитайте два текста. В одном найдите событие-причину, а во втором – результат этого события. Объясните их связь.

Для проверки правильности выполненного задания учитель может предложить обучающимся мысленно убрать причину, если исчезнет следствие, то связь установлена верно.

Задание 16. Найдите в тексте доказательства гипотезы. Перескажите эти доказательства своими словами, не меняя смысл текста.

Задание 17. Найдите факты в каждой части текста. Сформулируйте доказательство на основе данных фактов.

Задание 18. Сравните информацию из текста с собственными знаниями или жизненными ситуациями. Есть ли расхождения? Как можно объяснить эти расхождения?

Задание 19. Составьте схему из фактов, найденных в тексте, и реальными примерами из жизни. Сделайте вывод.

Задание 20. Сравните информацию в двух текстах. Составьте сводную таблицу фактов из двух текстов, подтверждающих гипотезу.

Данное задание направлено на развитие умения не только сравнивать информацию, но и систематизировать ее.

Задание 21. Обобщите информацию текста, используя фразы: «Я считаю, … , потому что … .», «Например, … .», «Следовательно, … .».

Задания второго типа, реализуемые в условиях исследовательской позиции обучающихся, ориентированы на развитие продуктивной читательской грамотности посредством самостоятельного выявления и систематизации доказательной базы в текстовых источниках с целью верификации либо опровержения выдвинутой гипотезы. Важно обсудить с обучающимися, что такое гипотеза и из чего состоит доказательство (тезис + аргумент + вывод).

Система заданий, ориентированная на формирование поисковой (включающей предварительный просмотр текста, выявление его общего смысла, идентификацию релевантных сведений, углублённый анализ содержания) и исследовательской (предполагающей применение освоенных читательских действий, поиск и систематизацию доказательной базы для верификации либо опровержения гипотезы) позиций читателя, обладает универсальным характером и применима в рамках работы с текстовыми материалами на уроках любой предметной области в начальной школе.

Приложение В

Программа формирования читательской грамотности младших школьников средствами поисково-исследовательской деятельности

Уровень образования: начальное общее образование

Класс: 3–4

Срок реализации: 2 года (60 часов)

Автор программы: Александрова Светлана Эдуардовна

1. Пояснительная записка

В соответствии с требованиями Федерального государственного стандарта начального общего образования к условиям реализации программы начального общего образования в образовательных организациях должны создаваться условия для формирования функциональной грамотности обучающихся. Переход к цифровой парадигме коммуникации выдвигает новые требования к чтению и читательской грамотности как ключевых факторов социальной успешности. Поэтому читательскую грамотность младших школьников на современном этапе развития образования необходимо рассматривать как универсальную способность обучающихся использовать умение читать для развития готовности работать с разными видами текстов – исследовать, анализировать, размышлять, использовать найденную информацию для решения учебных и жизненных задач.

Цель программы: формирование читательской грамотности младших школьников средствами поисково-исследовательской деятельности.

Задачи программы:

1. Сформировать у обучающихся читательские действия, способствующие становлению поисковой позиции читателя.
2. Сформировать у обучающихся читательские действия, способствующие становлению исследовательской позиции читателя.
3. Способствовать интеграции поисковой и исследовательской позиций читателя для самостоятельной работы с текстовой информацией.

4. Способствовать повышению уровня читательской грамотности обучающихся.

Особенности организации образовательного процесса. Программа реализуется в рамках учебных предметов «Литературное чтение» и «Окружающий мир» в 3–4 классах начального уровня образования, по 1–2 ч в месяц по каждому предмету. Всего для реализации программы выделено 60 часов.

Требования к реализации. Программа реализуется при проведении уроков в 3 и 4 классах по учебным предметам «Литературное чтение» и «Окружающий мир» на основе интеграции поисковой и исследовательской позиции читателя. В этом выражается концептуальная идея: обучение исследовательской позиции читателя связано с поисковой позицией, в результате происходит объединение сформированных читательских действий (на основе сравнения, анализа, интерпретации, обобщения и др.), что позволяет обучающимся повышать эффективность самостоятельной работы с различными текстами (рис.1).

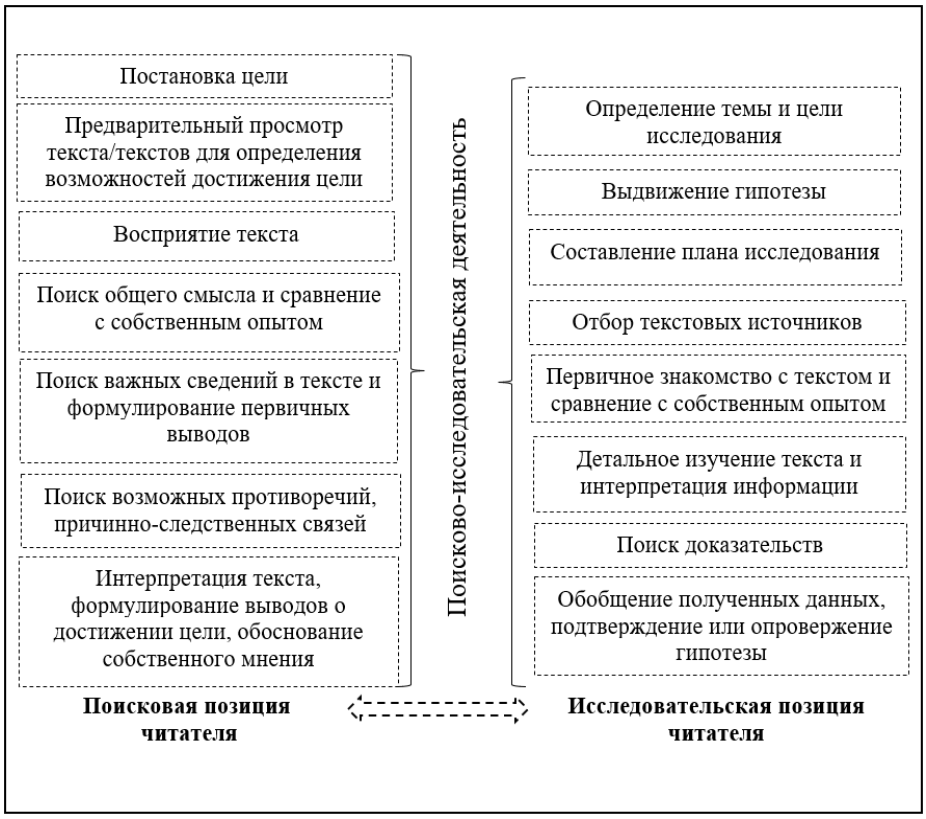


Рисунок 1. Формирование читательской грамотности через поисковую и исследовательскую позиции читателя

Поисковая позиция нацелена на извлечение информации и базовое понимание, тогда как исследовательская позиция требует применения полученной информации для решения новых, нестандартных задач. Обе позиции обеспечивают субъектность младшего школьника и позволяют эффективно формировать читательскую грамотность в процессе поисково-исследовательской деятельности.

Реализация программы формирования читательской грамотности младших школьников поддерживается соблюдением определенных *организационно-методических условий*: систематичность и регулярность организации групповой работы с текстами, интеллектуальное побуждение обучающихся к работе с текстами, систематическое рефлексивное самооценивание, учет индивидуального уровня развития читательской грамотности обучающихся, опора на программное содержание учебных предметов.

Нормативно-правовая база. Программа разработана на основе:

1. Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с от 22 января 2024 г. N 31).

2. Приказа Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрирован Минюстом России 05.07.2021 № 64100 с изменениями и дополнениями от 22 января 2024 г. N 31).

3. Приказа Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 372 «Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования» (Зарегистрирован Минюстом России 12.07.2023 № 74229 с изменениями от 11 апреля 2024 г. № 77830 и 11 февраля 2025 г. № 81220).

2. Планируемые результаты

Уроки в рамках реализации программы направлены на обеспечение достижения определенного уровня читательской грамотности при работе с текстами: элементарного, актуального или конструктивного. Конструктивный уровень – это овладение комплексом читательских действий, обеспечивающих

продуктивную работу с текстовой информацией при решении разнородных задач (в том числе творческого характера), а также позволяющих аргументированно формулировать собственные выводы и осуществлять интерпретацию представленных в тексте данных. Актуальный уровень – овладение комплексом читательских действий, обеспечивающих работу с текстовой информацией и её применение для решения учебных задач с опорой на дополнительные знания. Элементарный уровень – частичное овладение младшими школьниками читательскими действиями, вследствие чего их способность к эффективной работе с текстовой информацией остаётся ограниченной (таблица 1).

Таблица 1. Описание уровней читательской грамотности и характеристика читательских действий

Уровень читательской грамотности	**Характеристика читательских действий**
Конструктивный уровень	Находить нужную информацию (3–5 единиц) в тексте (в разных частях, таблицах, графиках, диаграммах). Делать сложные выводы о логических связях отдельных сообщений текста, для обоснования своего мнения, описания взаимосвязи сообщений, формулирования оценочных суждений Интерпретировать информацию из разных частей (события и действия героев для понимания их чувств, мотивов, целей и особенностей характера; факты и их взаимосвязь), опираясь на содержательные и формальные элементы всего текста. Оценивать и объяснять значение визуальных и вербальных элементов для понимания авторской точки зрения. Использование информации для решения различного круга задач с привлечением дополнительных знаний Создавать собственные тексты на основе интерпретации текстовой информации из разных источников
Актуальный уровень	Находить в тексте информацию (2–3 единицы), представленную в явном виде (события, действия, чувства героев; факты) с опорой на текст, таблицы, графики, диаграммы. Делать простые выводы, объяснять факты, события, поступки героев, обосновывать свое мнение Использовать подзаголовки, иллюстрации и др. для нахождения информации в тексте. Интерпретировать информацию текста (последовательность событий, действия героев, факты). Оценивать некоторые языковые и стилистические особенности текста. Использование информации для решения учебных задач с привлечением дополнительных знаний

Элементарный уровень	Находить в тексте информацию (1–2 единицы), представленную в явном виде (в указанном отрывке, ясно описанную, с опорой на текст). Делать простые выводы о событиях, фактах, героях. Определять тему и основную мысль. Объяснять значение некоторых слов с опорой на контекст Использование информации для решения узкого круга учебных задач без привлечения дополнительных знаний

Эффективность программы определяется переходом обучающихся на более высокий уровень читательской грамотности.

3. Содержание программы

Содержание программы включает уроки становления поисковой позиции читателя и уроков становления исследовательской позиции читателя (таблица 2).

Таблица 2. Содержание программы формирования читательской грамотности младших школьников средствами поисково-исследовательской деятельности

№ п/п	Наименование раздела	Всего, час	Содержание раздела	Реализация раздела
1	Поисковая позиция читателя	29	Уроки становления поисковой позиции читателя (ПУ)	Система заданий, обеспечивающих поисковую позицию читателя
2	Исследовательская позиция читателя	15	Уроки становления исследовательской позиции читателя (ИУ)	Система заданий, обеспечивающих исследовательскую позицию читателя
3	Контроль	8	Диагностические работы	Проведение диагностических работ
4	Рефлексивные уроки	8	Диагностические работы	Анализ результатов диагностических работ

Система заданий, соответствующих виду чтения при поисковой и исследовательской позиции читателя, направлена на развитие самостоятельности младших школьников при работе с текстами; критериями различения этих заданий будут: *характер работы с текстом*: репродуктивный (извлечение информации по

заданному алгоритму) или продуктивный (анализ, сопоставление данных, проверка гипотез, синтез информации), *вид деятельности:* нахождение фактов, определение темы/главной мысли, пересказ, составление плана и др. или работа с противоречиями, интерпретация, интеграция информации из разных текстов, аргументация и др., *степень охвата материала:* узко сфокусированная работа с отдельным фрагментом текста, конкретным форматом или широкий охват: работа со сплошными, несплошными и составными текстами, *степень самостоятельности*: средняя или высокая.

4. Календарно-тематическое планирование

Календарно-тематическое планирование включает уроки в 3 и 4 классах: 24 часа по учебному предмету «Окружающий мир»; 28 часов по учебному предмету «Литературное чтение», включая 8 часов на контроль. Предусмотрено 8 часов на проведение рефлексивных уроков для анализа результатов диагностических работ. Выбор тем уроков осуществлялся на основе ФРП НОО по данным предметам, критерием отбора тем выступали: наличие в содержании темы проблемы или сложного вопроса, требующих решения (таблицы 3, 4).

Таблица 3. Календарно-тематическое планирование уроков в 3 классе

№ п/п	**Месяц**	**Окружающий мир**		**Литературное чтение**	
		Тема	**Количество часов**	**Тема**	**Количество часов**
1	*сентябрь*	-	-	*Контрольный урок. Работа 1*	*1*
2	сентябрь	*ПУ* Бактерии – мельчайшие одноклеточные живые существа	2	*ПУ* Описание картин природы как способ рассказать в песне о родной земле. Темы народных песен	1

3	октябрь	*ПУ* Условия, необходимые для жизни животных: воздух, вода, тепло, пища (среда обитания) – обобщение на основе результатов наблюдений и работы с информацией	2	*ПУ* Сравнение средств создания пейзажа в тексте-описании, в изобразительном искусстве, в произведениях музыкального искусства XIX–XX вв.	1
4	ноябрь	*ИУ* Растения родного края: названия и краткая характеристика (на основе наблюдения). Охрана растений	1	*ИУ* Осознание особенностей басни как произведения-поучения, которое помогает увидеть свои и чужие недостатки	1
5	*ноябрь*	-	-	*Контрольный урок. Работа 2*	*1*
6	декабрь	*ПУ* Профилактика заболеваний. Роль закаливания для здоровья растущего организма. Здоровье людей зимой	1	*ПУ* Наблюдение за художественными особенностями рассказа-описания и рассказа-рассуждения на примере рассказов Л. Н. Толстого «Лебеди» и других	1
7	январь	*ИУ* Повторение по теме «Человек – часть природы.	1	*ИУ* Работа с детскими книгами о братьях наших	1

		Строение тела человека». Умей предупреждать болезни!		меньших. Куприн «Слон»	
8	февраль	*ПУ* Нужны ли обществу правила поведения? Правила поведения в социуме. Знаки и символы в нашей жизни	2	*ПУ* Произведения К. Г. Паустовского о природе и животных. Главная мысль (идея) рассказа «Барсучий нос»	1
9	*февраль*	-	-	*Контрольный урок. Работа 3*	*1*
10	март	*ПУ* Труд жителей региона. Профессии, связанные с трудом на производстве, в сельском хозяйстве (сити-фермерство)	1	*ПУ* Рассказы писателей-натуралистов о заботливом и бережном отношении человека к животным, к природе родного края. В. П. Астафьев. Капалуха	2
11	апрель	*ПУ* Семья: традиции, праздники. Государственный бюджет (Москва – крупнейший экономический	1	*ПУ* Особенности юмористических произведений (ирония) М. М. Зощенко и других авторов на выбор. Зощенко	1

		центр нашей страны)		«Великие путешественники»	
12	май	*ИУ* Памятники природы и культуры стран Азии (по выбору)	1	*ИУ* Взаимоотношения человека и животных в рассказах зарубежных писателей. На примере рассказа Джека Лондона «Бурый волк»	1
13	*май*	-	-	*Контрольный урок. Работа 4*	*1*
14	*сентябрь-май*	*Рефлексивные уроки (учитель самостоятельно планирует после проведения диагностических работ на уроках по учебным предметам «Окружающий мир» или «Литературное чтение»)* *4 ч*			
ИТОГО		12 ч, из них *ПУ* – 9 *ИУ* – 3		14 ч, из них *ПУ* – 7 *ИУ* – 3 Контрольные уроки – 4 *Рефлексивные уроки – 4*	
ВСЕГО		30 ч, из них *ПУ* – 16 *ИУ* – 6 Контрольные уроки – 4 *Рефлексивные уроки – 4*			

ПУ –уроки становления поисковой позиции читателя

ИУ –уроки становления исследовательской позиции читателя

Таблица 4. Календарно-тематическое планирование уроков в 4 классе

№ п/п	Месяц	Окружающий мир		Литературное чтение	
		Тема	**Количество часов**	**Тема**	**Количество часов**
1	*сентябрь*	-	-	*Контрольный урок. Работа 5*	*1*
2	сентябрь	*ПУ* Экологические проблемы взаимодействия человека и природы	1	*ПУ* Представление в сказке народного быта и культуры: сказки о животных, бытовые, волшебные	1
3	октябрь	*ПУ* О вредных для здоровья привычках	1	*ПУ* Сходство фольклорных произведений и литературных сказок А. С. Пушкина, В. А. Жуковского по тематике, художественным образам («бродячие» сюжеты)	1
4	ноябрь	*ПУ* Горные системы России: Урал, Кавказ, Алтай (краткая характеристика, главные вершины, место нахождения на	2	*ПУ* Чтение научно-познавательных рассказов Л. Н. Толстого. Примеры текста-рассуждения в рассказе	1

		карте). Наши подземные богатства		«Черепаха» и в повести Л. Н. Толстого «Детство»	
5	*ноябрь*	-	-	*Контрольный урок. Работа 6*	*1*
6	декабрь	*ИУ* Характеристика природных зон России: смешанный лес. Связи в природной зоне. Зимующие птицы	1	*ИУ* Наблюдение за художественными особенностями, языком сказа П. П. Бажова «Серебряное копытце»	2
7	январь	*ИУ* Новейшее время: история продолжается сегодня. Величайшие изобретения человечества	2	*ИУ* Работа с рассказом К. Г. Паустовского «Корзина с еловыми шишками»	1
8	февраль	*ПУ* Государство Русь. Человек – защитник своего Отечества. Трудные времена на Русской земле	1	*ПУ* Отражение нравственно-этических понятий в рассказах М. М. Зощенко «Лёля и Минька». На примере рассказа «Ёлка»	1
9	*февраль*	-	-	*Контрольный урок. Работа 7*	*1*

10	март	*ПУ* Страницы Российской империи. Преобразования в культуре, науке, быту. Ломоносов (северное сияние)	1	*ПУ* Человек и его отношения с животными. Обсуждение в классе темы «Что такое самопожертвование». Н. Ю. Дурова. И заяц способен на подвиг	1
11	апрель	*ПУ* «Золотой век» русской культуры. Великие поэты и писатели, композиторы и художники XIX в. В крестьянской избе и дворянской усадьбе	1	*ПУ* Осознание понятий «поступок», «подвиг» на примере произведений о Великой Отечественной войне	1
12	май	*ИУ* Города России. Города-герои. Страницы истории. Путешествие по России	2	*ИУ* Книги о приключениях и фантастике. К. Булычев «Путешествие Алисы»	1
13	*май*	-	-	*Контрольный урок. Работа 8*	*1*

14	*сентябрь -май*	*Рефлексивные уроки (учитель самостоятельно планирует после проведения диагностических работ на уроках по учебным предметам «Окружающий мир» или «Литературное чтение»)* *4 ч*	
ИТОГО		12 ч, из них *ПУ* – 7 *ИУ* – 5	14 ч, из них *ПУ* – 6 *ИУ* – 4 Контрольные уроки – 4 *Рефлексивные уроки – 4*
ВСЕГО		30 ч, из них *ПУ* – 13 *ИУ* – 9 Контрольные уроки – 4 *Рефлексивные уроки – 4*	

ПУ –уроки становления поисковой позиции читателя

ИУ –уроки становления исследовательской позиции читателя

5. Методические указания для учителя

Продуктивной формой учебной деятельности является урок, в процессе которого учитель ставит проблему и направляет деятельность обучающихся для поиска ее решения. Школьники проходят все этапы работы с текстами, находясь в поисковой позиции читателя: предварительный просмотр текста/текстов для определения возможностей достижения цели – восприятие текста – поиск общего смысла и сравнение с собственным опытом – поиск важных сведений в тексте и формулирование первичных выводов – поиск возможных противоречий, причинно-следственных связей – интерпретация текста, формулирование выводов, обоснование собственного мнения. Данные этапы работы с текстами соотносятся с видами чтения (поисковым, ознакомительным, выборочным и изучающим).

Урок, формирующий исследовательскую позицию читателя, или урок – мини-исследование позволяет за ограниченное время решить конкретную задачу или проблему, подобно действиям ученого-исследователя. Проверка гипотезы и интерпретация данных совпадают с этапом научного исследования – работа с

информационными источниками. На данном этапе исследования школьникам необходимо уметь найти определенные данные в текстовых источниках информации (факты, описание явлений, взгляд ученых на изучаемую проблему и др.), интерпретировать и обобщить полученную информацию, оценить содержание всего текста или его элементов, сделать выводы, то есть проявить читательские умения, составляющие суть читательской грамотности.

Эвристический и метод проблемного изложения являются основными при поисковой позиции читателя. Исследовательский метод – при исследовательской позиции читателей. Во время обсуждения выполненной работы продуктивно использовать учебный диалог и беседу.

Содержание программы реализуется через систему заданий, соответствующих виду чтения при поисковой и исследовательской позиции читателя, которая направлена на становление самостоятельности младших школьников при работе с текстами; критериями различения этих заданий будут: характер работы с текстом: репродуктивный (извлечение информации по заданному алгоритму) или продуктивный (анализ, сопоставление данных, проверка гипотез, синтез информации), вид деятельности: нахождение фактов, определение темы/главной мысли, пересказ, составление плана и др. или работа с противоречиями, интерпретация, интеграция информации из разных текстов, аргументация и др., степень охвата материала: узко сфокусированная работа с отдельным фрагментом текста, конкретным форматом или широкий охват: работа со сплошными, несплошными и составными текстами, степень самостоятельности: средняя или высокая.

6. Технологии, используемые при реализации программы

В рамках реализации программы рекомендуется применение технологии дифференцированного обучения, которая интегрирует алгоритмизированную модель педагогической деятельности, вариативные методы дифференциации, ориентированные на индивидуальные уровни сформированности читательской грамотности у младших школьников, а также технологию критериального оценивания. Последняя предполагает диагностику уровней развития читательских

компетенций посредством комплекса диагностических материалов, включающих набор диагностических работ, систему их интерпретации и оценочные критерии. В качестве базовых критериев выступают: общее понимание текста, детальное понимание содержания и формы текста, использование информации текста; дифференциация результатов осуществляется по трём уровням — элементарному, актуальному и конструктивному.

Технология дифференциации обучающихся позволяет учитывать уровень сформированности читательской грамотности младших школьников с помощью различных способов: создание разноуровневых (гетерогенных) групп: в каждую группу входят школьники с элементарным, актуальным и конструктивным уровнем владения читательской грамотностью; создание гомогенных групп: с одинаковым уровнем владения читательской грамотностью; для организации работы с одинаковым текстом: задания на все группы читательских умений, но разного уровня сложности в соответствии с уровнем читательской грамотности (вариант 1) или с разными текстами (по объему и сложности): задания на все группы читательских умений отдельно для каждой группы обучающихся (вариант 2); при организации поисково-исследовательской деятельности на уроке учитель может контролировать и направлять уровень самостоятельности школьников при работе в группах; выбирать для дифференциации 1-й или 2-й способ, или чередовать эти способы дифференциации школьников при организации работы по становлению поисковой и исследовательской позиций читателя; инструментами дифференциации должны быть: тексты разного вида, стратегии и виды чтения, задания к текстам разной сложности.

При организации деятельности на уроке учитель может контролировать и направлять уровень самостоятельности школьников, что будет способствовать продвижению всех обучающихся в овладении читательскими действиями по алгоритму, представленному на рисунке 2.

При такой дифференциации обучающихся решаются следующие педагогические задачи: повышение общего уровня читательской грамотности; развитие «успешных читателей»; помощь читателям, нуждающимся в

педагогической поддержке.



Рисунок 2. Алгоритм деятельности учителя при организации дифференцированного обучения

Технология оценивания включает критерии сформированности читательской грамотности: общее понимание текста, детальное понимание содержания и формы текста, использование информации текста, которые позволяет комплексно оценить уровни сформированности читательской грамотности с помощью диагностических инструментов как совокупности диагностических работ, критериев оценивания и способов интерпретации (таблица 5).

Таблица 5. Критерии и уровневые дескрипторы для диагностики сформированности читательских умений младших школьников

№ п/п	Критерии	Уровневые дескрипторы
1	**Общее понимание текста**	**Конструктивный уровень**
		1.1 Находить нужную информацию (3–5 единиц) в тексте (в разных частях, таблицах, графиках, диаграммах). 1.2 Делать сложные выводы о логических связях отдельных сообщений текста
		Актуальный уровень

		1.3 Находить в тексте информацию (2–3 единицы), представленную в явном виде (события, действия, чувства героев, факты). 1.4 Делать простые выводы, объясняя факты, события, поступки героев
		Элементарный уровень
		1.5 Находить в тексте информацию (1–2 единицы), представленную в явном виде (в указанном отрывке, ясно описанную, с опорой на текст). 1.6 Делать простые выводы о событиях, фактах, героях
2	**Детальное понимание содержания и формы текста**	**Конструктивный уровень**
		2.1 Интерпретировать информацию из разных частей (события и действия героев для понимания их чувств, мотивов, целей и особенностей характера; факты и их взаимосвязь), опираясь на содержательные и формальные элементы всего текста. 2.2 Использовать таблицы, графики, диаграммы, иллюстрации, инфографику для объяснения информации в тексте. 2.3 Делать сложные выводы для обоснования своего мнения, описания взаимосвязи сообщений, формулирования оценочных суждений 2.4 Оценивать и объяснять значение визуальных и вербальных элементов для понимания авторской точки зрения
		Актуальный уровень
		2.5 Интерпретировать информацию текста (последовательность событий, действия героев, факты) с опорой на текст, таблицы, графики, диаграммы. 2.6 Использовать подзаголовки, иллюстрации и др. для нахождения информации в тексте. 2.7 Делать выводы для описания последовательности сообщений, для обоснования своего мнения 2.8 Оценивать некоторые языковые и стилистические

		особенности текста
		Элементарный уровень
		2.9 Определять тему и основную мысль. 2.10 Объяснять значение некоторых слов с опорой на контекст
3	**Использование информации текста**	**Конструктивный уровень**
		3.1 Использовать информацию для решения различного круга задач с привлечением дополнительных знаний
		Актуальный уровень
		3.2 Использовать информацию для решения учебных задач с привлечением дополнительных знаний
		Элементарный уровень
		3.3 Использовать информацию для решения узкого круга учебных задач без привлечения дополнительных знаний

Контроль развития читательской грамотности обучающихся по данной технологии должен осуществляться каждые 3 месяца обучения в течение всего учебного года (рисунок 3).

Это позволяет учитывать достижения обучающихся по «накопительной системе» и выбирать способы дифференциации обучающихся.

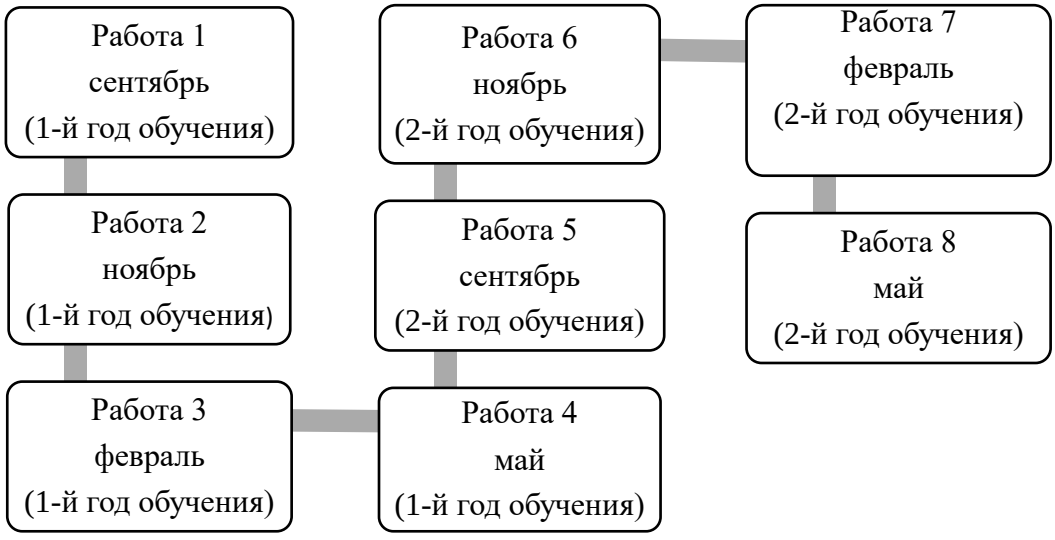


Рисунок 3. Схема проведения оценивания за два года обучения по программе формирования читательской грамотности средствами поисково-исследовательской деятельности

Для стартовой и итоговой диагностики предлагается использовать проверочные работы из тетрадей: «Работа с текстом и информацией: 3-й класс: комплексные проверочные работы», «Работа с текстом и информацией: 4-й класс: комплексные проверочные работы», разработанные сотрудниками Центра начального общего образования Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт содержания и методов обучения» М. И. Кузнецовой и О. А. Рыдзе.

Важно принимать во внимание формирующий характер оценивания на основе принципов: оценивание – постоянный процесс образовательной деятельности (оценивание необходимо проводить каждые 3 месяца); оценивание должно быть критериальным (критерии представлены в трех группах); критерии оценивания должны быть заранее известны обучающимся (перед проведением работы важно познакомить обучающихся с критериями и предоставить возможность заполнить лист самооценивания, который анализируется обучающимися после выполнения работы и проверки учителем). Выявление дефицитов позволяет вовремя скорректировать процесс обучения и заложить базу для дальнейшего развития читательской грамотности.

Пример диагностической работы в 3 классе

Прочитай краткий отзыв третьеклассника и выполни задания 1–7.

Я прочитал сказку «Мороз Иванович» Владимира Одоевского и подумал о том, что лень никогда не станет источником дохода и богатства. От неё одни убытки.

Вот трудолюбивая Рукодельница не ленилась, тщательно выполняла все задания и получила достойную награду. А её ленивая сестра ничего не делала как следует, но хотела тоже получить награду. И получила, но такую, какую в карман не положишь. Это очень интересная, волшебная сказка, в которой рассказывается о пользе мороза и снега.

Автору удалось не только написать поучительную историю о пользе

труда, но и понятно рассказать детям, почему не вымерзает трава во время зимних холодов, откуда берётся угарный газ, и зачем нужен мороз.



Мне очень понравилась Рукодельница, милая, добрая и отзывчивая. Она никогда не ленилась, а потому заслуженно получила награду. Мне не понравилась Ленивица, от которой не было никакой пользы. Да и сама она целыми днями скучала.

Я всем советую прочитать эту сказку и подумать о том, что ленивому день кажется скучным, а трудолюбивому весёлым и быстрым. А значит, не надо лениться, лучше потрудиться.

1. Выбери пословицу, которая подходит к выводу школьника о том, что лень никогда не станет источником дохода и богатства. **Обведи** номер верного ответа.

1) Сделал дело, гуляй смело.
2) Скучен день до вечера, коли делать нечего.
3) Делу время – потехе час.
4) Нам даром, без труда, ничего не даётся.

2. Какие **два** утверждения соответствуют содержанию отзыва? **Обведи** номера этих утверждений.

1) Рукодельница не ленилась, поэтому получила достойную награду.
2) Это народная сказка, в которой рассказывается о пользе мороза и снега.

3) От лени нет пользы, от неё одни убытки.

4) Ленивица милая, добрая и отзывчивая.

5) Трудолюбивому день кажется скучным, а ленивому весёлым и быстрым.

3. Установи соответствие между словом и его значением. Используй статью. Для каждого слова, обозначенного буквами **А, Б** и **В**, **подбери** соответствующее ему значение из списка **1–4**.

Слова	**Значения слов**
А) отзыв	1) короткий очерк из жизни леса в разное время года
Б) сказка	2) хорошие, положительные последствия чего-либо, выгода
В) польза	3) занимательный рассказ о необыкновенных событиях и приключениях
	4) письменное либо устное высказывание об увиденном, услышанном или прочитанном

Запиши номера выбранных ответов под соответствующими буквами, **поставь цифры** в пустые окошки.

Ответ:

А	**Б**	**В**

4. Пронумеруй предложения по порядку эпизодов в отзыве.

☐ Автор рассказал, зачем нужен мороз.

☐ Интересная, волшебная сказка.

1 От лени одни убытки.

☐ Совет прочитать сказку.

Цифра 1 уже стоит. **Поставь** в пустые окошки цифры от 2 до 4.

5. Какая **подпись** подходит к иллюстрации отзыва?

Обведи номер верного ответа.

1) Ленивица в гостях у Мороза Ивановича
2) Рукодельница в гостях у Мороза Ивановича
3) Мороз Иванович обходит свои владения

6. Прочитай предложения.

Какое предложение соответствует **главной мысли** отзыва?

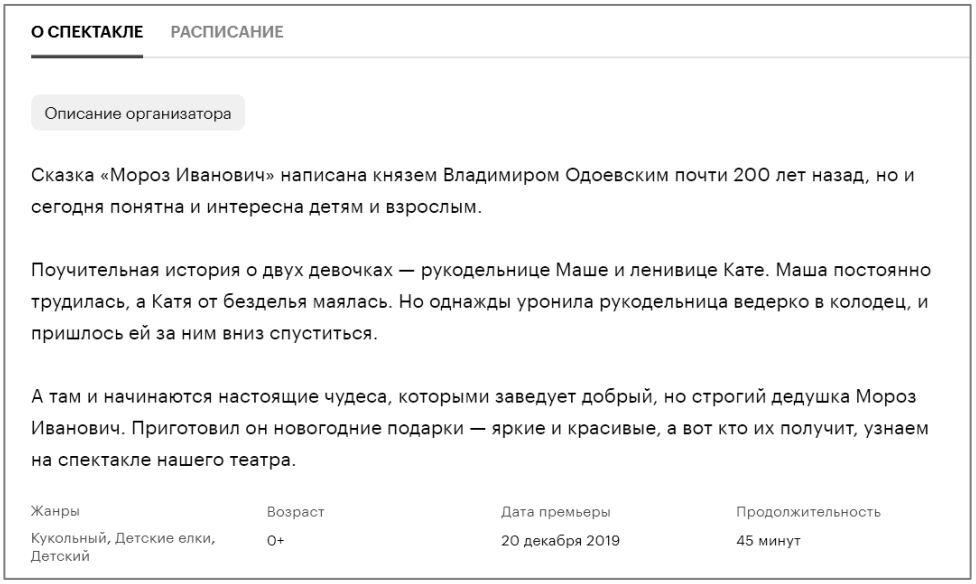
Обведи номер этого предложения.

1) Главные герои сказки «Мороз Иванович» – Ленивица и Рукодельница.
2) Ленивая сестра ничего не делала как следует, но хотела тоже получить награду.
3) Не надо лениться, лучше потрудиться.

7. Судя по отзыву, в сказке «Мороз Иванович» содержатся сведения об окружающем мире. **Найди и подчеркни** эти сведения в тексте отзыва.

Изучи информацию, которая размещена на сайте Афиша.ру. Выполни задания 8–11.

8. **Изучи** описание спектакля. **Выбери** назначение спектакля.



О СПЕКТАКЛЕ РАСПИСАНИЕ

Описание организатора

Сказка «Мороз Иванович» написана князем Владимиром Одоевским почти 200 лет назад, но и сегодня понятна и интересна детям и взрослым.

Поучительная история о двух девочках — рукодельнице Маше и ленивице Кате. Маша постоянно трудилась, а Катя от безделья маялась. Но однажды уронила рукодельница ведерко в колодец, и пришлось ей за ним вниз спуститься.

А там и начинаются настоящие чудеса, которыми заведует добрый, но строгий дедушка Мороз Иванович. Приготовил он новогодние подарки — яркие и красивые, а вот кто их получит, узнаем на спектакле нашего театра.

Жанры	Возраст	Дата премьеры	Продолжительность
Кукольный, Детские елки, Детский	0+	20 декабря 2019	45 минут

Обведи номер верного ответа.

1) взрослый

2) детский

3) кукольный

4) детские ёлки

9. Третьеклассники прочитали отзыв о сказке «Мороз Иванович» и информацию на сайте Афиша.ру и сделали два вывода.

Вывод **А.** В спектакле, как и в сказке, рассказывается о ленивой и трудолюбивой девочках.

Вывод **Б.** В спектакле, как и в сказке, рассказывается поучительная история о Маше и Кате.

Какой вывод правильный? **Обведи** номер верного ответа.

1) Верен вывод **А**

2) Верен вывод **Б**

3) Оба вывода верны

4) Оба вывода неверны

10. Третьеклассники решили сходить на спектакль «Мороз Иванович». **Рассмотри** расписание спектакля в Московском областном театре кукол.



Обведи номер верного утверждения.

1) Спектакль «Мороз Иванович» можно посмотреть в Московском областном театре кукол 30 декабря в 14.00.

2) Спектакль «Мороз Иванович» можно посмотреть в Государственном академическом Центральном театре кукол им. С. В. Образцова 31 декабря в 14.00.

3) Спектакль «Мороз Иванович» можно посмотреть в Московском областном театре кукол 31 декабря в 14.00.

11. Согласен (на) ли ты с утверждением, что сказка понятна и интересна твоим сверстникам несмотря на то, что ей почти 200 лет? Объясни свое мнение.

_____

_____

_____

Обобщенный план диагностической работы для обучающихся 3-х классов

Номер задания	Критерий	Читательские действия	Тип задания
1	Детальное понимание содержания и формы текста	Понимать содержание текста, его смысл, соотносить смысл текста с малыми жанрами фольклора	ВО
2	Детальное понимание содержания и формы текста	Интерпретировать и обобщать содержащуюся в тексте информацию	КО
3	Детальное понимание содержания и формы текста	Объяснять значение слов с опорой на контекст	КО
4	Общее понимание текста	Находить в тексте информацию, представленную в явном виде; определять последовательность событий	КО
5	Общее понимание текста	Делать простые выводы; подбирать заголовок, соответствующий содержанию и общему смыслу	ВО
6	Детальное понимание содержания и формы текста	Определять главную мысль текста	ВО
7	Общее понимание текста	Находить в тексте информацию, представленную в явном виде	КО
8	Использование информации текста	Использовать информацию для решения различного круга задач	ВО
9	Детальное понимание содержания и формы текста	Делать выводы для обоснования своего мнения	ВО
10	Использование информации текста	Использовать информацию для решения различного круга задач	ВО
11	Использование информации текста	Анализировать текст и создавать текстовую информацию в соответствии с учебной задачей	РО

Используются условные обозначения: ВО – задание с выбором ответа, КО – задание с кратким ответом, РО – задание с развернутым ответом.

Система оценивания выполнения отдельных заданий и проверочной работы в целом

Задание с выбором ответа считается выполненным, если номер ответа, выбранный обучающимся, совпадает с верным ответом. Правильный ответ на каждое из заданий с выбором ответа оценивается максимально 1 баллом. Правильный ответ на каждое из заданий с кратким ответом оценивается максимально 3 баллами. Для задания с кратким ответом, максимальный балл за которое составляет 3, выставление оценки осуществляется по следующему принципу: 3 балла присваивается при полном совпадении ответа обучающегося с эталонным; 2 балла: при наличии ошибки в одном символе; 1 балл: при наличии ошибок в двух символах; 0 баллов: во всех иных случаях. В отношении задания с кратким ответом, оцениваемого максимум в 2 балла, действует следующая шкала: 2 балла выставляется при полном соответствии ответа эталону; 1 балл: при допущении ошибки в одном символе; 0 баллов — в остальных случаях. Задание с развёрнутым ответом подлежит оценке по трёхбалльной шкале: 2 балла начисляются при представлении исчерпывающего доказательства заявленной позиции; 1 балл: при частичном обосновании мнения; 0 баллов: при отсутствии ответа либо аргументации.

Максимальный балл за правильное выполнение всей работы – **18 баллов**.

Ответы для заданий

Номер задания	Ответ	Максимальный балл
1	4	1
2	1, 3	2
3	4, 3, 2	3
4	3, 2, 1, 4	2
5	2	1
6	3	1
7	почему не вымерзает трава во время зимних холодов, откуда берётся угарный газ, зачем нужен мороз	3

8	2	1
9	1	1
10	3	1
11	приводятся доказательства, касающиеся языка сказки; особенностей сказочного жанра; описания героев или качеств людей, актуальных в современном мире	2

Таблица перевода баллов

Количество баллов	Процент выполнения заданий	Уровень читательской грамотности
16–18	90–100 %	Конструктивный уровень
12–15	65–89 %	Актуальный уровень
0–11	0–64 %	Элементарный уровень

Лист самооценки для обучающихся

Номер задания		Моя оценка	Оценка учителя
1	Я могу выбрать пословицу, подходящую к тексту		
2	Я могу обобщить информацию текста		
3	Я могу объяснить значение слов с помощью текста		
4	Я могу определить последовательность событий		
5	Я могу подобрать заголовок к иллюстрации		
6	Я могу определить главную мысль текста		
7	Я могу найти в тексте сказки сведения об окружающем мире		
8	Я могу по тексту определить назначение спектакля		
9	Я могу сделать вывод для обоснования своего мнения		
10	Я могу определить верное или неверное высказывание		
11	Я могу создать письменное высказывание		

Знаки для оценивания учеником: + – умею, – – не умею, +– – сомневаюсь в умении.

Знаки для оценивания учителем: ◯ – согласен (учитель обводит знак ученика), ! – не согласен.

7. Учебно-методические материалы

1. Окружающий мир, в 2-х частях. Плешаков А. А., Крючкова Е. А. – Москва : Просвещение, 2026.

2. Плешаков А. А. От земли до неба. Атлас-определитель 1–4 классы /А. А. Плешаков. – Москва : Просвещение, 2025. – 224 с.

3. Плешаков А. А. Зеленые страницы. Книга для учащихся начальных

классов /А. А. Плешаков. – Москва : Просвещение, 2025. – 224 с.

4. Литературное чтение, в 2-х частях. Климанова Л. Ф., Горецкий В. Г., Голованова М. В. и др. – Москва : Просвещение, 2024.

5. Виноградова Н. Ф. Работа с детьми младшего школьного возраста, испытывающими трудности при изучении учебных предметов: методическое пособие для учителя начальной школы / Н. Ф. Виноградова, М. И. Кузнецова, О. А. Рыдзе. – Москва : Институт стратегии развития образования, 2023. – 170 с.

6. Виноградова Н. Ф., Рыдзе О. А. Дидактическое сопровождение процесса обучения в начальной школе: формирование познавательных универсальных учебных действий: методическое пособие. – Москва : Просвещение, 2018. – 112 с.

Приложение Г
Примеры разработанного диагностического инструментария

Диагностическая работа 3 (3 класс)

Прочитай отрывок из произведения К. Г. Паустовского «Растрёпанный воробей» и выполни задания 1–5.



Театр был огромный, с каменными колоннами. На крыше его взвивались на дыбы чугунные лошади. Их сдерживал человек с венком на голове – должно быть, сильный и храбрый. Ему удалось остановить горячих лошадей у самого края крыши. Копыта лошадей висели над площадью. Маша представляла себе, какой был бы переполох, если бы человек не сдержал чугунных лошадей: они сорвались бы с крыши на площадь и промчались с громом и звоном мимо милиционеров.

1. Отметь фотографию театра, который описан в рассказе. Обведи номер верного ответа.



1



2



3

2. Выпиши из текста три предложения-подтверждения твоего выбора фотографии.

_____

_____

_____

_____

3. Установи соответствие. Соедини изделие и материал, из которого он сделан.

Изделие	Материал
	золото
колонны	*камень*
лошади	*мрамор*
	сталь
	чугун

4. Установи соответствие между словом и его значением. Используй текст и фотографии. Для каждого слова, обозначенного буквами А, Б и В, подбери соответствующее ему значение из списка 1–4.

Слова	Значения слов
А) дыбы	1) искусство создания объёмных художественных произведений путём резьбы, лепки или отливки
Б) переполох	2) вертикальные конструкции, являющиеся основой каркаса здания
В) колонны	3) общая внезапная тревога, испуг, смятение
	4) встать на задние ноги

Запиши номера выбранных ответов под соответствующими буквами, поставь цифры в пустые окошки.

Ответ:

А	Б	В

5. Что помогло Маше представить переполох? Обведи номер верного ответа.

1) умение решать задачи
2) умение фантазировать
3) умение читать

Изучи информацию, которая размещена на сайте Государственного академического Большого театра России. Выполни задания 6–8.

Большой театр начинался как частный театр губернского прокурора князя Петра Урусова. 28 марта 1776 года императрица Екатерина II подписала князю привилегию «быть содержателем всех театральных в Москве представлений» сроком на десять лет. Эта дата считается днём его основания.

Первое здание театра было построено на правом берегу реки Неглинки. Оно выходило на улицу Петровка, отсюда театр и получил свое название – Петровский (впоследствии его будут называть Старым Петровским театром). Его открытие состоялось 30 декабря 1780 г. Осенью 1805 г. здание Петровского театра сгорело. Труппа стала выступать на частных сценах. А с 1808 г. — на сцене нового Арбатского театра, построенного по проекту К. Росси. Это деревянное здание тоже погибло в огне пожара — во время Отечественной войны 1812 г.

В июле 1820 г. началось строительство нового здания театра, которому предстояло стать центром градостроительной композиции площади и прилегающих улиц. Фасад, украшенный мощным портиком на восьми колоннах с большой скульптурной группой — Аполлоном на колеснице с тремя конями, «смотрел» на строившуюся Театральную площадь, что способствовало ей много к украшенью. 6 января 1825 г. состоялось торжественное открытие нового Петровского театра – куда большего, чем утраченный старый, и потому названного Большим Петровским.

В августе 1856 г. здание на Театральной площади реконструировано. Последний спектакль Императорского Большого театра состоялся 28 февраля 1917 г. И уже 13 марта открылся Государственный Большой театр. В 1919 г. она присвоила ему звание академического.

6. Определи, как менялось название театра. **Пронумеруй** названия театра в порядке исторической последовательности.

☐ Петровский театр

☐ Государственный академический Большой театр

☐ Частный театр губернского прокурора

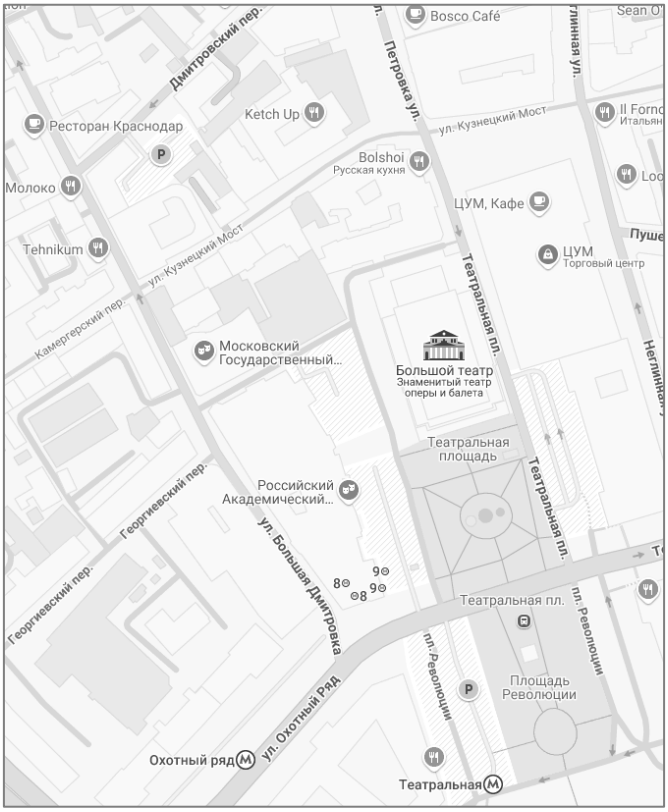
☐ Арбатский театр

☐ Государственный Большой театр

☐ Большой Петровский театр

☐ Императорский Большой театр

7. Рассмотри карту. Обведи на карте названия географических объектов, о которых говорится в тексте.



8. **Выбери** верные утверждения. Обведи номера этих утверждений.

1) Первое здание театра было построено на левом берегу реки Неглинки.

2) Князь Петр Урусов мог «быть содержателем всех театральных в Москве представлений» сроком на двадцать лет.

3) Петровский театр был значительно меньше последующего театра.

4) Здание частного театра губернского прокурора украшено восемью колоннами.

5) Фасад, украшенный Аполлоном на колеснице с тремя конями, появился у здания Большого Петровского парка.

Прочитай отрывок из произведения К. Г. Паустовского «Растрёпанный воробей». Выполни задания 9, 10

И вот, когда кончился спектакль, и музыка так громко и весело запела о счастье, что люди улыбнулись про себя и только недоумевали, почему у счастливой Золушки на глазах слёзы, – вот в это самое время в зрительный зал ворвался, поносившись и поплутав по театральным лестницам, маленький растрёпанный воробей. Было сразу видно, что он выскочил из жестокой драки.

Он закружился над сценой, ослеплённый сотнями огней, и все заметили, что в клюве у него что-то нестерпимо блестит, как будто хрустальная веточка.

Зал зашумел и стих. Дирижёр поднял руку и остановил оркестр. В задних рядах люди начали вставать, чтобы увидеть, что происходит на сцене. Воробей подлетел к Золушке. Она протянула к нему руки, и воробей на лету бросил ей на ладони маленький хрустальный букет. Золушка дрожащими пальцами приколола его к своему платью. Дирижёр взмахнул палочкой, оркестр загремел. Театральные огни задрожали от рукоплесканий. Воробей вспорхнул под купол зала, сел на люстру и начал чистить растрёпанные в драке перья.

Золушка кланялась и смеялась, и Маша, если бы не знала, наверное, никогда бы не догадалась, что эта Золушка – её мама.

А потом, у себя в доме, когда погасили свет, и поздняя ночь вошла в комнату и приказала всем спать, Маша сквозь сон спросила маму:

– Когда ты прикалывала букет, ты вспомнила о папе?

– Да, – ответила, помолчав, мама.

– А почему ты плачешь?

– Потому что радуюсь, что такие люди, как твой папа, бывают на свете.

– Вот и неправда! – пробормотала Маша. – От радости смеются.

– От маленькой радости смеются, – ответила мама, – а от большой – плачут. А теперь спи!

Маша уснула. Уснула и Петровна. Мама подошла к окну. На ветке за окном спал Пашка. Тихо было в мире, и крупный снег, что падал и падал с неба, всё прибавлял тишины. И мама подумала, что вот так же, как снег, сыплются на людей счастливые сны и сказки.

9. Третьеклассники прочитали отрывок и сделали два вывода.

Вывод **А.** Рассказ называется «Растрёпанный воробей», так как центральный персонаж – воробей, смелый и бесстрашный, растрёпанный, выскочил из жестокой драки прямо на сцену театра, чтоб вручить Золушке хрустальную веточку.

Вывод **Б.** Воробей приносит радость и утешение Машиной семье, возвращая во время спектакля «Золушка» маме-балерине брошь, которая ей очень дорога.

Обведи номер верного ответа.

1) Верен вывод **А**

2) Верен вывод **Б**

3) Оба вывода верны

4) Оба вывода неверны

10. Объясни, почему несмотря на счастливый финал, Машина мама плачет.

_____

_____

_____

_____

Обобщенный план диагностической работы 3 для обучающихся 3-х классов

Номер задания	Критерий	Читательские действия	Тип задания
1	Детальное понимание содержания и формы текста	Использовать иллюстрации для объяснения информации в тексте	ВО
2	Детальное понимание содержания и формы текста	Интерпретировать и обобщать содержащуюся в тексте информацию	КО
3	Общее понимание текста	Находить в тексте информацию, представленную в явном виде	КО
4	Детальное понимание содержания и формы текста	Объяснять значение слов с опорой на контекст	КО
5	Общее понимание текста	Делать простые выводы	ВО
6	Детальное понимание содержания и формы текста	Определять последовательность событий	КО
7	Использование информации текста	Использовать информацию для решения различного круга задач	КО
8	Детальное понимание содержания и формы текста	Интерпретировать и обобщать содержащуюся в тексте информацию	КО
9	Детальное понимание содержания и формы текста	Делать выводы для обоснования своего мнения	ВО
10	Использование информации текста	Анализировать текст и создавать текстовую информацию в соответствии с учебной задачей	РО

Используются условные обозначения: ВО – задание с выбором ответа, КО – задание с кратким ответом, РО – задание с развернутым ответом.

Система оценивания выполнения отдельных заданий и проверочной работы в целом

Задание с выбором ответа считается выполненным, если номер ответа, выбранный обучающимся, совпадает с верным ответом. Правильный ответ на каждое из заданий с выбором ответа оценивается максимально 1 баллом. Правильный ответ на каждое из заданий с кратким ответом оценивается максимально 3 баллами. Для задания с кратким ответом, максимальный балл за которое составляет 3, выставление оценки осуществляется по следующему принципу: 3 балла присваивается при полном совпадении ответа обучающегося с эталонным; 2 балла: при наличии ошибки в одном символе; 1 балл: при наличии ошибок в двух символах; 0 баллов: во всех иных случаях. В отношении задания с кратким ответом, оцениваемого максимум в 2 балла, действует следующая шкала:

2 балла выставляется при полном соответствии ответа эталону; 1 балл: при допущении ошибки в одном символе; 0 баллов — в остальных случаях. Задание с развёрнутым ответом подлежит оценке по трёхбалльной шкале: 2 балла начисляются при представлении исчерпывающего доказательства заявленной позиции; 1 балл: при частичном обосновании мнения; 0 баллов: при отсутствии ответа либо аргументации. **Максимальный балл** за правильное выполнение всей работы – **18 баллов**.

Ответы для заданий

Номер задания	Ответ	Балл
1	**2**	**1**
2	**1.** Театр был огромный, с каменными колоннами. **2.** На крыше театра взвивались на дыбы чугунные лошади. Копыта лошадей висели над площадью. **3.** Лошадей сдерживал человек с венком на голове – должно быть, сильный и храбрый.	**2**
3	Колонны – камень Лошади – чугун	**2**
4	**432**	**3**
5	**2**	**1**
6	**261354**	**2**
7	улица Петровка, Театральная площадь	**2**
8	**3, 5**	**2**
9	**3**	**1**
10	приводятся объяснения, отражающие понимание содержания текста, поведения главных героев	**2**

Таблица перевода баллов

Количество баллов	Процент выполнения заданий	Уровень читательской грамотности
16–18	90–100 %	Конструктивный уровень
12–15	65–89 %	Актуальный уровень
0–11	0–64 %	Элементарный уровень

Лист самооценки для обучающихся

Номер задания		Моя оценка	Оценка учителя
1	Я могу выбрать иллюстрацию к тексту		
2	Я могу найти три предложения-подтверждения своего выбора		
3	Я могу с помощью текста определить, из какого материала сделано изделие		
4	Я могу объяснить значение слов с помощью текста		
5	Я могу сделать простые выводы		
6	Я могу определить последовательность изменений в названии театра		
7	Я могу найти на карте названия географических объектов, о которых говорится в тексте		
8	Я могу обобщить информацию текста		
9	Я могу сделать вывод для обоснования своего мнения		
10	Я могу создать письменное высказывание		

Знаки для оценивания учеником: + – умею, – – не умею, – ?– сомневаюсь в умении.

Знаки для оценивания учителем: ◯ – согласен (учитель обводит знак ученика), ! – не согласен.

Оценочный лист работы участника группы

Критерии	Моя оценка	Оценка группы
Выполнял свою роль в группе		
Участвовал в обсуждении		
Предлагал варианты решения задачи/действий		
Находил нужную информацию		
Отвечал на вопросы		
Высказывал свое мнение, делал выводы		
Соблюдал правила работы в группе		

Знаки для оценивания учеником: + – да, – – нет, ! – не всегда.

Опрос обучающихся в конце опытно-экспериментальной работы

1. Интересны ли тебе уроки-исследования? Обведи ответ.

Да **Нет**

Объясни свой ответ.

_____

_____

2. Какой урок тебе запомнился? Запиши.

_____

3. Что бы ты хотел(а) исследовать на уроках? Впиши в таблицу для каждого учебного предмета.

Окружающий мир	**Литературное чтение**

4. Запиши гипотезы к этим исследованиям.

Окружающий мир	**Литературное чтение**
Предположим, что…	Предположим, что…

5. Можешь ли ты составить план этих исследований? Обведи ответ.

Да **Нет**

6. Отметь ✓, какие печатные источники информации ты будешь использовать для каждого исследования.

Окружающий мир	**Литературное чтение**
○ Художественные книги ○ Энциклопедии ○ Справочники ○ Словари ○ Научно-познавательные журналы ○ Развлекательные журналы	○ Художественные книги ○ Энциклопедии ○ Справочники ○ Словари ○ Научно-познавательные журналы ○ Развлекательные журналы

7. Напиши совет одноклассникам, как быстро найти в тексте нужную информацию.

_____
_____
_____

Опрос учителей в начале опытно-экспериментальной работы

1. **Опишите понятие «читательская грамотность».**
2. **С какого класса Вы начинаете работу по формированию читательской грамотности?**
   - С 1 класса;
   - Со 2 класса;
   - С 3 класса;
   - С 4 класса.
3. **На каких уроках вы развиваете читательскую грамотность?**
   - Литературное чтение;
   - Математика;
   - Русский язык;
   - Окружающий мир;
   - Другое_____
4. **Какие материалы Вы используете при формировании читательской грамотности?**
   - Материалы международного исследования PIRLS;
   - Материалы МЦКО;
   - Другое_____
5. **В какой степени Вы владеете способами формирования читательской грамотности?**
   - Могу осуществлять отбор и применение дидактических заданий, направленных на формирование читательской грамотности, из существующего фонда учебно-методических материалов, разработанных для обучающихся начальной школы.
   - Могу подготовить и сконструировать систему заданий для формирования читательской грамотности самостоятельно.
   - Отмечаю затруднения в процессе подбора дидактических заданий, ориентированных на формирование читательской грамотности.
   - Испытываю трудности при систематизации заданий для формирования читательской грамотности.
6. **Отметьте пять читательских умений, которые вы чаще всего развиваете у школьников.**
   - Определять место, где содержится искомая информация (фрагмент текста, гиперссылка, ссылка на сайт и т.д.)
   - Находить и извлекать одну или несколько единиц информации
   - Определять наличие/отсутствие информации
   - Понимать фактологическую информацию (сюжет, последовательность событий и т.п.)

- Понимать смысловую структуру текста (определять тему, главную мысль/идею, назначение текста)
- Понимать значение неизвестного слова или выражения на основе контекста
- Устанавливать скрытые связи между событиями или утверждениями (причинно-следственные отношения, отношения аргумент — контраргумент, тезис — пример, сходство — различие и др.)
- Соотносить визуальное изображение с вербальным текстом
- Формулировать выводы на основе обобщения отдельных частей текста
- Понимать концептуальную информацию (авторскую позицию, коммуникативное намерение)
- Оценивать содержание текста или его элементов (примеров, аргументов,

иллюстраций и т.п.) относительно целей автора

- Оценивать форму текста (структуру, стиль и т.д.), целесообразность использованных автором приемов
- Оценивать полноту, достоверность информации
- Обнаруживать противоречия, содержащиеся в одном или нескольких текстах
- Высказывать и обосновывать собственную точку зрения по вопросу, обсуждаемому в тексте
- Использовать информацию из текста
- Использовать информацию из текста для решения практической задачи (планирование поездки, выбор телефона и т.п.) без привлечения фоновых знаний
- Использовать информацию из текста для решения практической задачи с привлечением фоновых знаний
- Формулировать на основе полученной из текста информации собственную гипотезу
- Прогнозировать события, течение процесса, результаты эксперимента на основе информации текста
- Предлагать интерпретацию нового явления, принадлежащего к тому же классу явлений, который обсуждается в тексте (в том числе с переносом из одной предметной области в другую)
- Выявлять связь между прочитанным и современной реальностью

7. Отметьте, как часто Вы предлагаете учащимся задания для формирования читательского умения: находить и извлекать информацию, представленную в явном виде.

- часто, редко, не предлагаю

8. Отметьте, как часто Вы предлагаете учащимся задания для формирования читательского умения: анализировать и находить одну или несколько единиц информации, расположенных в разных фрагментах текста.

- часто, редко, не предлагаю

9. Как часто Вы предлагаете учащимся задания для формирования умения: читать графическую информацию (таблицы, схемы, этикетки, плакаты и др.)?

o часто, редко, не предлагаю

10. Как часто Вы предлагаете учащимся задания для формирования умения: преобразовывать информацию из одной знаковой системы в другую, используя таблицы, графики, схемы, рисунки и т.д.?

o часто, редко, не предлагаю

11. Как часто Вы предлагаете учащимся задания для формирования умения: отвечать на вопросы, имеющие несколько правильных ответов?

o часто, редко, не предлагаю

12. Как часто Вы предлагаете учащимся задания для формирования читательского умения: понимать значение неизвестного слова или выражения на основе контекста?

o часто, редко, не предлагаю

13. Отметьте, как часто Вы предлагаете учащимся задания для формирования читательского умения: осмысливать и оценивать содержание текста, делать простые выводы.

o часто, редко, не предлагаю

14. Отметьте, как часто Вы предлагаете учащимся задания для формирования читательского умения: критически оценивать качество и достоверность (надежность) информации.

o часто, редко, не предлагаю

15. Отметьте, как часто Вы предлагаете учащимся задания для формирования читательского умения: использовать информацию из текста для решения учебных задач.

o часто, редко, не предлагаю

16. Отметьте, как часто Вы предлагаете учащимся задания для формирования читательского умения: формулировать на основе полученной из текста информации собственную гипотезу.

o часто, редко, не предлагаю

17. Отметьте, как часто Вы предлагаете учащимся задания для формирования читательского умения: прогнозировать события, течение процесса, результаты эксперимента на основе информации текста.

o часто, редко, не предлагаю

18. Занимаетесь ли Вы формированием читательской грамотности при организации проектной и исследовательской деятельности школьников?

o Да, занимаюсь.

o Занимаюсь, но не часто.

o Не занимаюсь.

19. Выберите пять затруднений, которые Вы испытываете при формировании читательской грамотности школьников.

o Понимание различий между «смысловым чтением» и читательской грамотностью;

- Отсутствие системы научно-методического сопровождения процесса формирования читательской грамотности;
- Трудности в нахождении, разработке и создании текстов;
- Незнание критериев оценивания читательской грамотности;
- Использование современных технологий развития читательской грамотности;
- Организация работы по формированию читательской грамотности на уроках;
- Отсутствие возможности заниматься этой проблемой (нет желания, большая учебная нагрузка и др.)
- Методика формирования читательской грамотности;
- Недостаточный уровень техники чтения учащихся;
- Другое_____

20. В чем Вы видите значимость работы по формированию читательской грамотности школьников?

- Возможность успешно пройти аттестацию
- Стремление к получению высокой оценки деятельности со стороны администрации
- Стремление освоить новые педагогические приёмы, техники и методики
- Возможность совершенствования своих профессиональных компетентностей
- Возможность повысить уровень компетентностей современных школьников
- Это новое направление в деятельности учителя, а все новое мне интересно
- Другое_____

Приложение Д
Данные статистического анализа

Констатирующий этап

Таблица 1. Критерий Колмогорова-Смирнова (КГ 1)

Показатель	Значение
D (макс. отклонение)	0,155
Критическое D (p = 0,05)	0,136
λ (лямбда)	1,546
p-уровень	< 0,05
Вывод	распределение не нормальное

Таблица 2. Критерий Колмогорова-Смирнова (ЭГ 1)

Показатель	Значение
D (макс. отклонение)	0,231
Критическое D (p = 0,05)	0,135
λ (лямбда)	2,333
p-уровень	< 0,001
Вывод	распределение не нормальное

Констатирующий этап ЭГ 1 и КГ 1
Группа 1 – КГ 1
Группа 2 – ЭГ 1

Результат: U-критерий Манна-Уитни

Группа 1: n / медиана	100 / 6
Группа 2: n / медиана	102 / 6
U-критерий (эмпирическое)	4486
Критическое U (при p = 0,05)	4306,804
Z	1,516
p-уровень	> 0,05
Размер эффекта (r)	0,107 (малый)

Статистически значимых различий между группами не выявлено (p > 0,05).

Рисунок 1. Сравнение групп КГ 1 и ЭГ 1 (U-критерий Манна-Уитни)

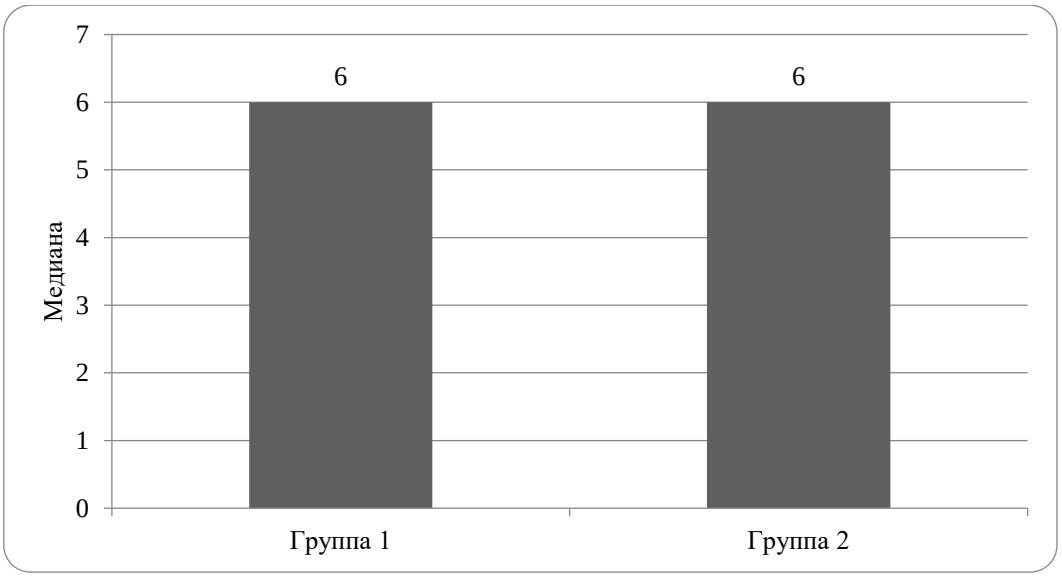


Рисунок 2. Медианы по группам КГ 1 и ЭГ 1

Контрольный этап ЭГ 1 и КГ 1

Результат: U-критерий Манна-Уитни

Группа 1: n / медиана	100 / 5
Группа 2: n / медиана	102 / 7
U-критерий (эмпирическое)	2199
Критическое U (при p = 0,05)	4300,244
Z	7,108
p-уровень	< 0,001
Размер эффекта (r)	0,5 (большой)

Различия между группами статистически значимы (p < 0,05). Нулевая гипотеза об отсутствии различий отклоняется.

Рисунок 3. Сравнение групп КГ 1 и ЭГ 1 (U-критерий Манна-Уитни)

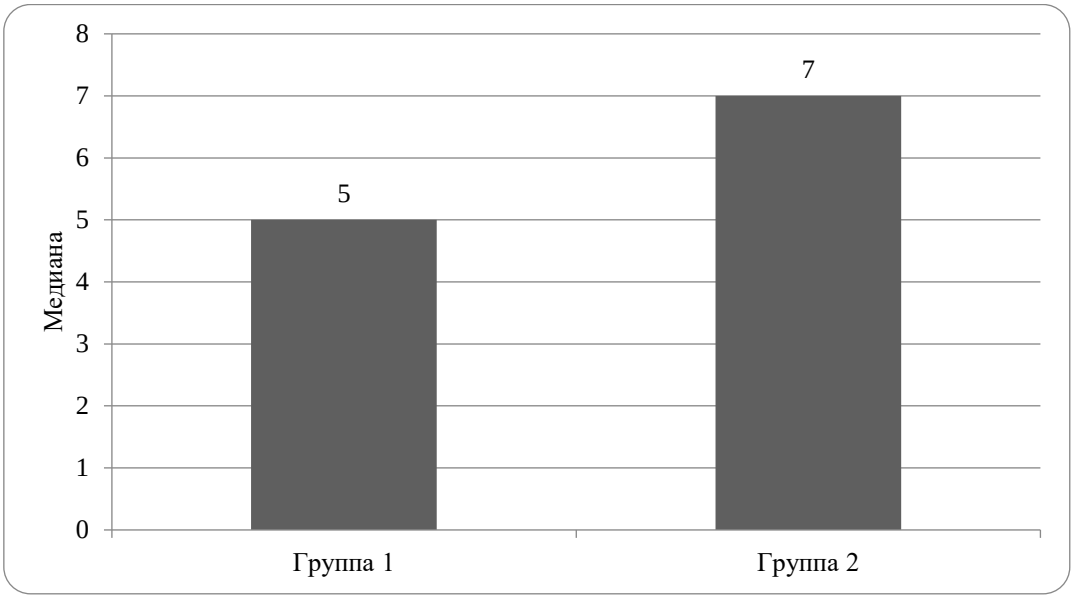


Рисунок 4. Медианы по группам КГ 1 и ЭГ 1

Констатирующий этап КГ 2 и ЭГ 1
Группа 1 – КГ 2
Группа 2 – ЭГ 1

Результат: U-критерий Манна-Уитни

Группа 1: n / медиана	50 / 5
Группа 2: n / медиана	102 / 6
U-критерий (эмпирическое)	2215
Критическое U (при p = 0,05)	2059,98
Z	1,338
p-уровень	> 0,05
Размер эффекта (r)	0,109 (малый)

Статистически значимых различий между группами не выявлено (p > 0,05).

Рисунок 5. Сравнение групп КГ 2 и ЭГ 1 (U-критерий Манна-Уитни)

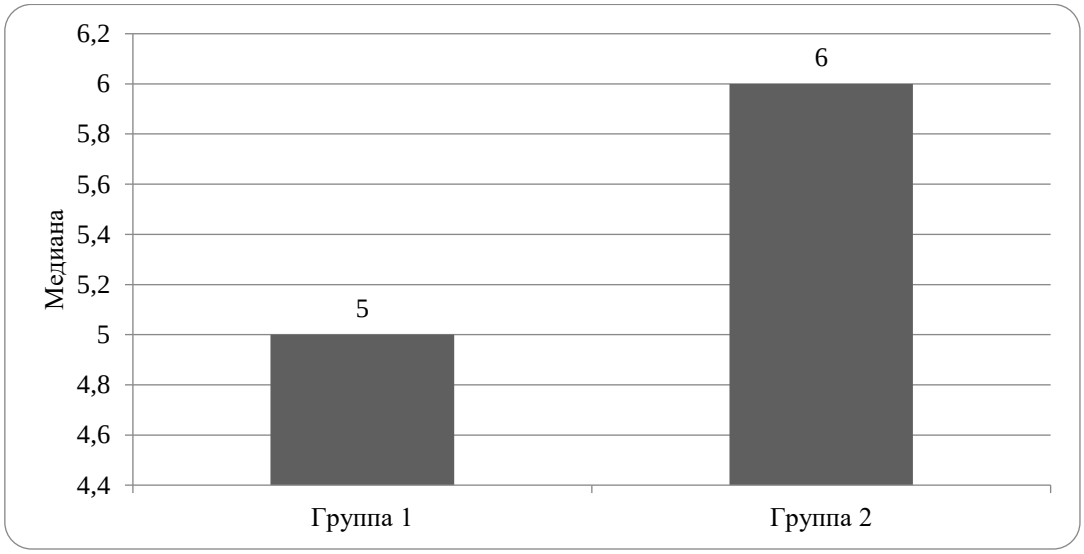


Рисунок 6. Медианы по группам КГ 2 и ЭГ 1

Контрольный этап КГ 2 и ЭГ 1

Результат: U-критерий Манна-Уитни

Группа 1: n / медиана	50 / 6
Группа 2: n / медиана	102 / 7
U-критерий (эмпирическое)	1574,5
Критическое U (при p = 0,05)	2062,563
Z	3,921
p-уровень	< 0,001
Размер эффекта (r)	0,318 (средний)

Различия между группами статистически значимы (p < 0,05). Нулевая гипотеза об отсутствии различий отклоняется.

Рисунок 7. Сравнение групп КГ 2 и ЭГ 1 (U-критерий Манна-Уитни)

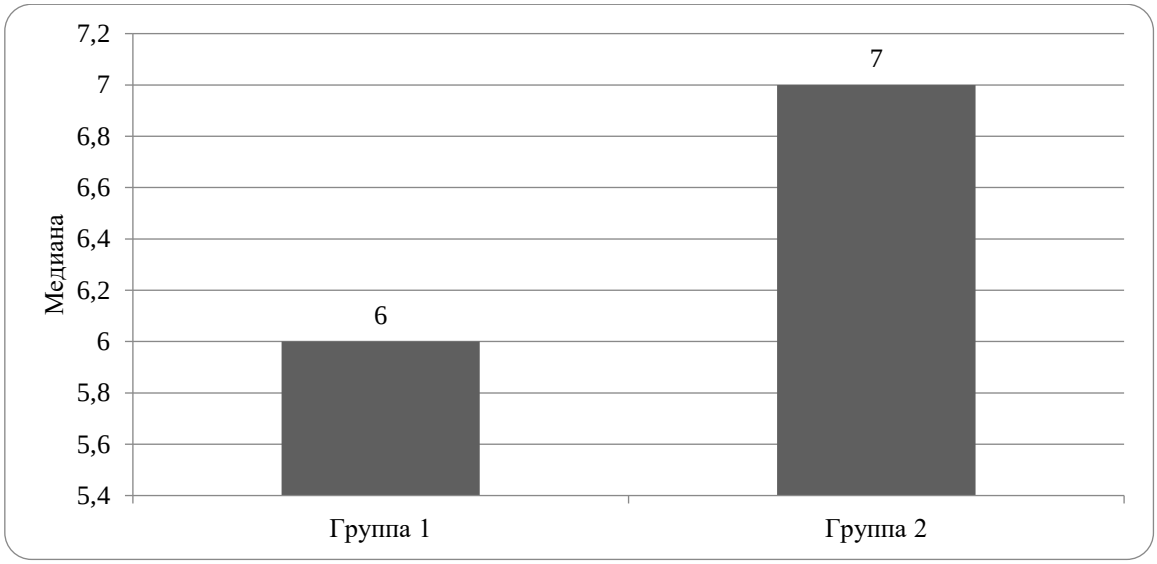


Рисунок 8. Медианы по группам КГ 2 и ЭГ 1

Констатирующий этап КГ 3 и ЭГ 2
Группа 1 – КГ 3
Группа 2 – ЭГ 2

Результат: U-критерий Манна-Уитни

Группа 1: n / медиана	75 / 6
Группа 2: n / медиана	23 / 6
U-критерий (эмпирическое)	839,5
Критическое U (при p = 0,05)	642,093
Z	0,2
p-уровень	> 0,05
Размер эффекта (r)	0,02 (очень малый)

Статистически значимых различий между группами не выявлено (p > 0,05).

Рисунок 9. Сравнение групп КГ 3 и ЭГ 2 (U-критерий Манна-Уитни)

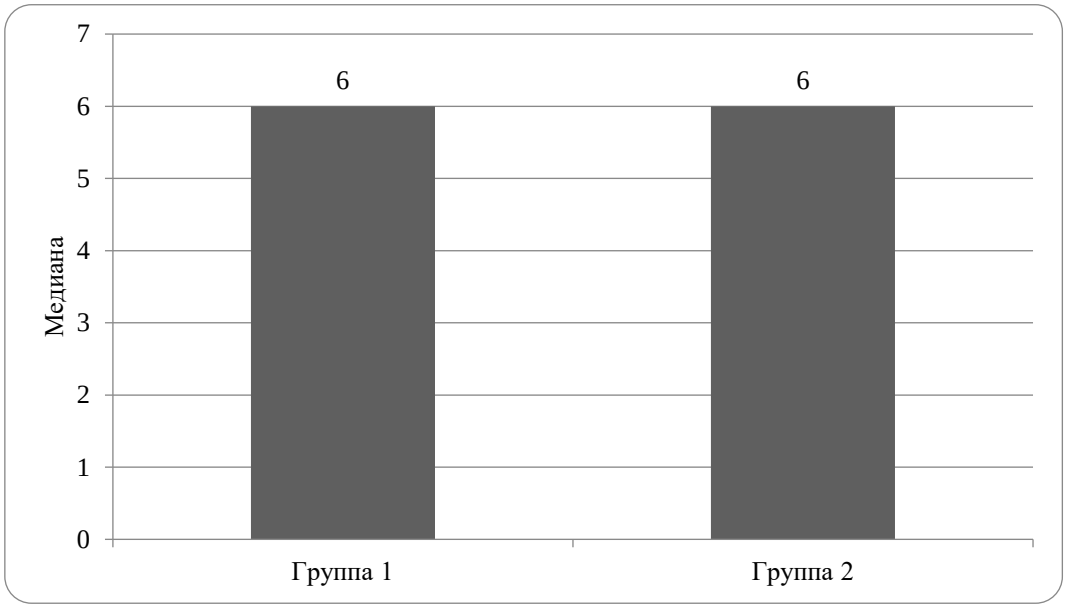


Рисунок 10. Медианы по группам КГ 3 и ЭГ 2

Контрольный этап КГ 3 и ЭГ 2

Результат: U-критерий Манна-Уитни

Группа 1: n / медиана	75 / 6
Группа 2: n / медиана	23 / 6
U-критерий (эмпирическое)	567
Критическое U (при p = 0,05)	640,634
Z	2,606
p-уровень	< 0,01
Размер эффекта (r)	0,263 (малый)

Различия между группами статистически значимы (p < 0,05). Нулевая гипотеза об отсутствии различий отклоняется.

Рисунок 11. Сравнение групп КГ 3 и ЭГ 2 (U-критерий Манна-Уитни)

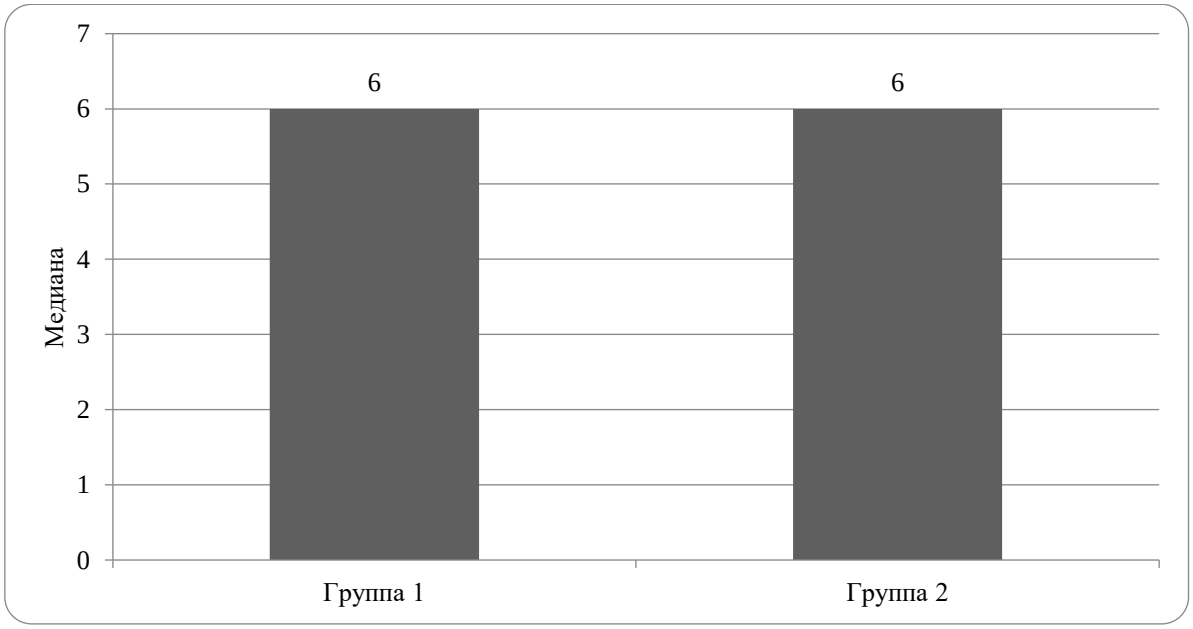


Рисунок 12. Медианы по группам КГ 3 и ЭГ 2

Констатирующий этап КГ 4 и ЭГ 2
Группа 1 – КГ 4
Группа 2 – ЭГ 2

Результат: U-критерий Манна-Уитни

Группа 1: n / медиана	50 / 6
Группа 2: n / медиана	23 / 6
U-критерий (эмпирическое)	560,5
Критическое U (при p = 0,05)	419,893
Z	0,177
p-уровень	> 0,05
Размер эффекта (r)	0,021 (очень малый)

Статистически значимых различий между группами не выявлено (p > 0,05).

Рисунок 13. Сравнение групп КГ 4 и ЭГ 2 (U-критерий Манна-Уитни)

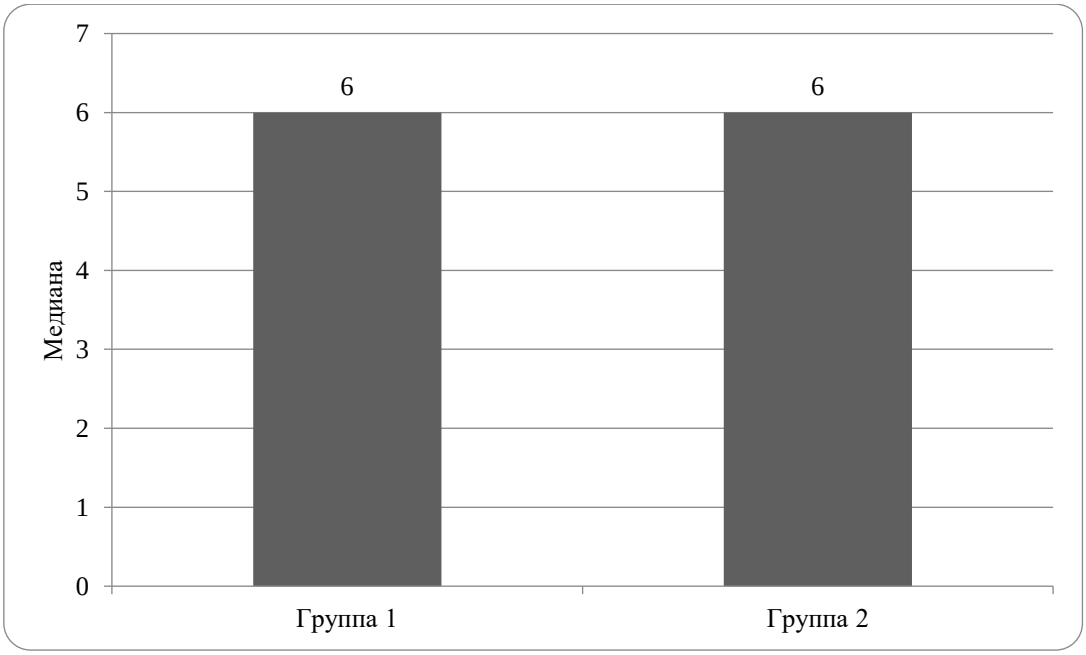


Рисунок 14. Медианы по группам КГ 4 и ЭГ 2

Контрольный этап КГ 4 и ЭГ 2

Результат: U-критерий Манна-Уитни

Группа 1: n / медиана	50 / 6
Группа 2: n / медиана	23 / 6
U-критерий (эмпирическое)	421
Критическое U (при p = 0,05)	421,722
Z	1,963
p-уровень	< 0,05
Размер эффекта (r)	0,23 (малый)

Различия между группами статистически значимы (p < 0,05). Нулевая гипотеза об отсутствии различий отклоняется.

Рисунок 15. Сравнение групп КГ 4 и ЭГ 2 (U-критерий Манна-Уитни)

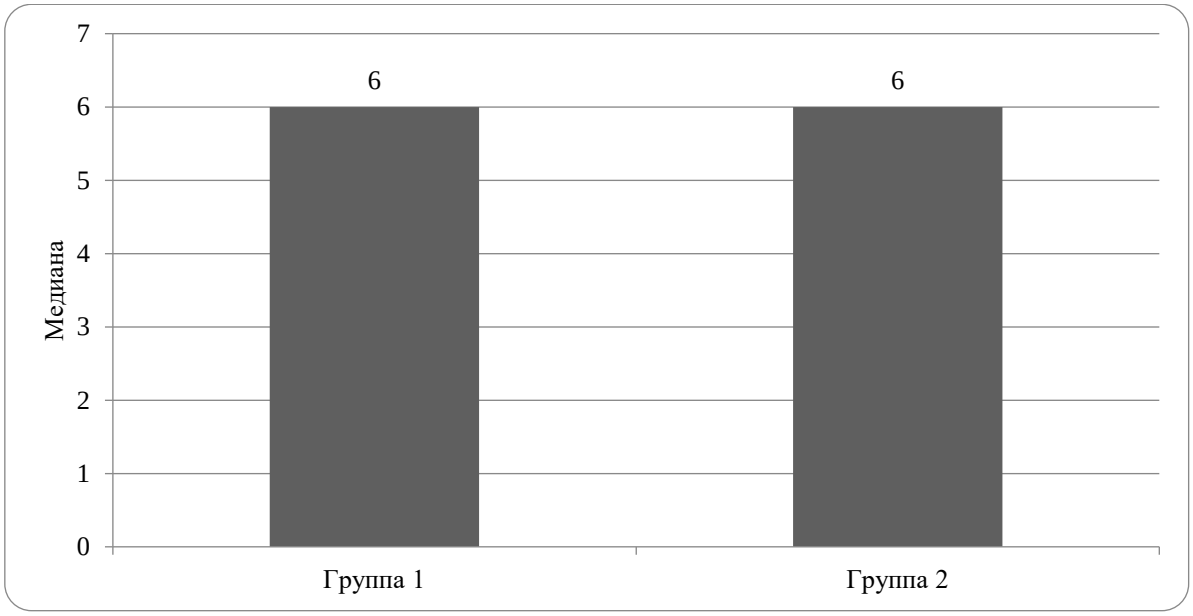


Рисунок 16. Медианы по группам КГ 4 и ЭГ 2

Констатирующий этап КГ 5 и ЭГ 3
Группа 1 – КГ 5
Группа 2 – ЭГ 3

Результат: U-критерий Манна-Уитни

Группа 1: n / медиана	125 / 6
Группа 2: n / медиана	51 / 6
U-критерий (эмпирическое)	3155
Критическое U (при p = 0,05)	2614,135
Z	0,109
p-уровень	> 0,05
Размер эффекта (r)	0,008 (очень малый)

Статистически значимых различий между группами не выявлено (p > 0,05).

Рисунок 17. Сравнение групп КГ 5 и ЭГ 3 (U-критерий Манна-Уитни)

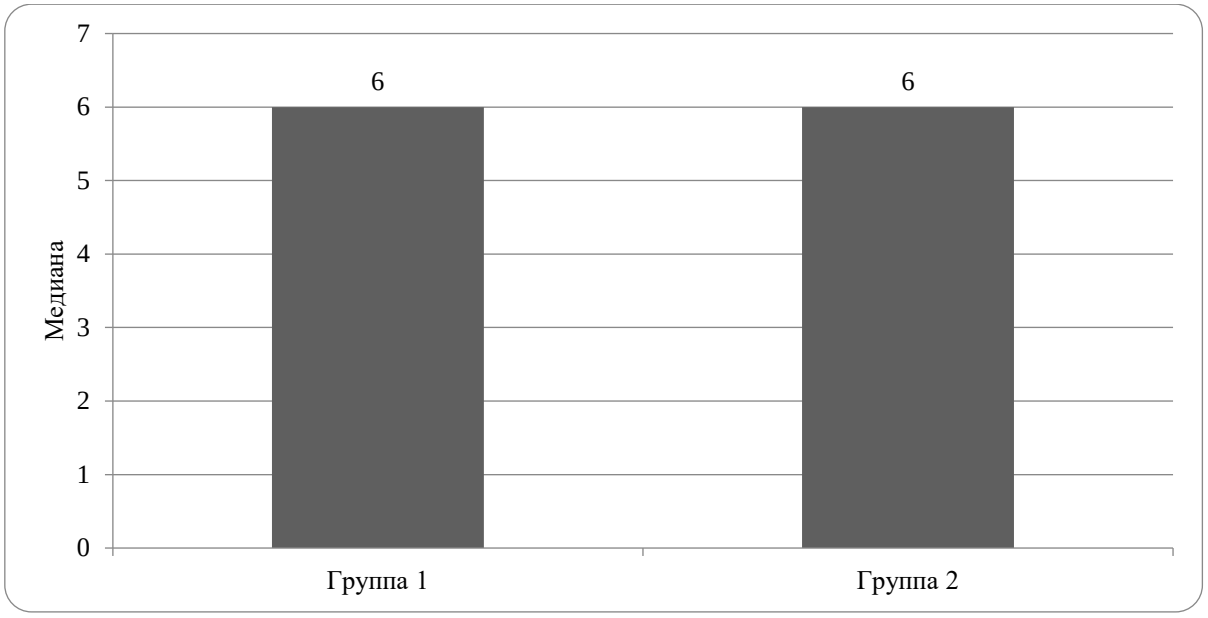


Рисунок 18. Медианы по группам КГ 5 и ЭГ 3

Контрольный этап КГ 5 и ЭГ 3

Результат: U-критерий Манна-Уитни

Группа 1: n / медиана	125 / 6
Группа 2: n / медиана	51 / 6
U-критерий (эмпирическое)	2226
Критическое U (при p = 0,05)	2620,552
Z	3,322
p-уровень	< 0,001
Размер эффекта (r)	0,25 (малый)

Различия между группами статистически значимы (p < 0,05). Нулевая гипотеза об отсутствии различий отклоняется.

Рисунок 19. Сравнение групп КГ 5 и ЭГ 3 (U-критерий Манна-Уитни)

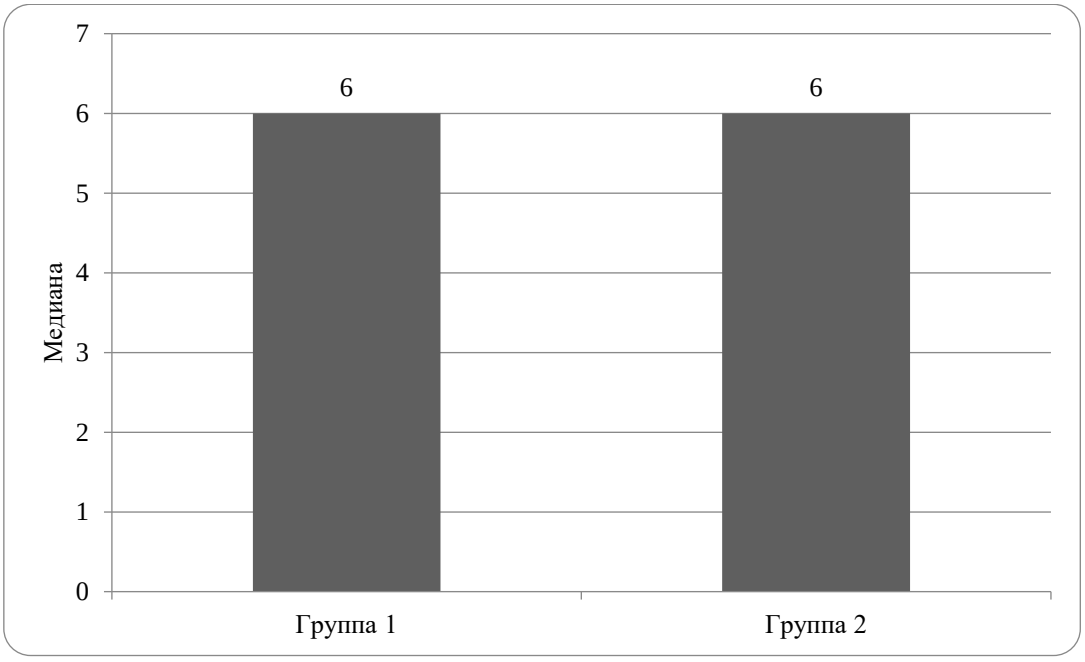


Рисунок 20. Медианы по группам КГ 5 и ЭГ 3