

Научно-практическая статья

УДК [373.5.016:811].091.313.5

DOI: 10.24412/2076-913X-2026-262-206-221

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Куклина Светлана Станиславовна¹,
Русинова Мария Владимировна²

^{1,2} Вятский государственный университет,
средняя школа № 27,
Киров, Россия,

¹ svstkuk47@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4838-9233>

² manyasha-ru@yandex.ru

Аннотация. В статье обосновывается необходимость формирования читательской грамотности старшеклассников средствами дисциплины «Иностранный язык» и доказывается актуальность организации этого процесса для приобретения учащимися функциональной грамотности как условия их успешной жизнедеятельности в современном мире. Рассматривается значимость и практическая разработка средств формирования читательской грамотности старшеклассников на уроках иностранного языка. Используются ведущие методы исследования: теоретический анализ отечественных и зарубежных источников по проблеме, анализ образовательных документов и действующих учебников, а также опытно-экспериментальное обучение. Представлен уточненный набор умений читательской грамотности, отражающий уровневый характер понимания прочитанного, а также средства их развития как компоненты технологии формирования читательской грамотности старшеклассников. В качестве таких средств выступают аутентичные мультикультурные иноязычные тексты и комплексы рецептивных и продуктивных проблемно ориентированных упражнений, отобранные и организованные с опорой на адекватные критерии для приобретения этими средствами функциональной направленности. Опытнo-экспериментальная проверка разработанных материалов доказывает оптимальность выделенного набора умений читательской грамотности и эффективность созданных средств для их развития, что позволяет рекомендовать данные материалы к использованию в практике обучения иностранным языкам в старших классах.

Ключевые слова: читательская грамотность, функционально направленные средства обучения, критерии отбора и организации, иностранный язык, общеобразовательная школа.

Для цитирования: Куклина, С. С., Русинова, М. В. (2026). Формирование читательской грамотности старшеклассников в иноязычном образовательном процессе *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 2(62), 206–221. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2026-262-206-221>

Scientific and practical article

UDC [373.5.016:811].091.313.5

DOI: 10.24412/2076-913X-2026-262-206-221

DEVELOPING READING LITERACY IN HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE FOREIGN LANGUAGE EDUCATION PROCESS

Svetlana S. Kuklina¹,

Maria V. Rusinova²

^{1,2} Vyatka State University,
Secondary School № 27,
Kirov, Russia,

¹ svstkuk47@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4838-9233>

² manyasha-ru@yandex.ru

Abstract. The article substantiates the need to develop high school students' reading literacy through the Foreign Language course and demonstrates the relevance of organizing this process for its contribution to students' acquisition of functional literacy as a prerequisite for their successful functioning in the modern world. In this regard, the article aims to provide a theoretical substantiation and practical development of tools for forming high school students' reading literacy in foreign language lessons. The leading research methods were theoretical analysis of domestic and foreign sources on the problem, analysis of educational documents and current textbooks, as well as experimental teaching. The article presents a refined set of reading literacy skills, reflecting the level-based nature of text comprehension as well as tools for their development as components of the technology for developing high school students' reading literacy. These skills are comprised of authentic multicultural foreign-language texts and sets of receptive and productive problem-oriented exercises, selected and organized using appropriate criteria to ensure their functional focus. The developed materials were tested experimentally, demonstrating both the optimality of the identified set of reading literacy skills and the effectiveness of the tools created for their development, which allows recommending these tools for use in the practice of teaching foreign languages in high school.

Keywords: reading literacy, functionally oriented teaching aids, selection and organization criteria, foreign languages, high school.

For citation: Kuklina, S. S., & Rusinova, M. V. (2026). Developing reading literacy in high school students in the foreign language education process. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 2(62), 206–221. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2026-262-206-221>

Введение

Современный федеральный образовательный стандарт предъявляет высокие требования к освоению школьниками основной образовательной программы по дисциплинам учебного плана и достижению ими совокупности личностных, метапредметных и предметных результатов как необходимого условия активной деятельности выпускников во взрослой жизни. В нем особое внимание обращается на формирование функциональной грамотности (ЧГ), т. е. «способности решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности, включающей овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу готовности к успешному взаимодействию с изменяющимся миром и дальнейшему успешному образованию» (Федеральный..., 2021, с. 29).

Более того, уровень сформированности функциональной грамотности у выпускников школы становится показателем качества освоения ими программ общего образования. Данное утверждение говорит о том, что вышеперечисленные образовательные результаты должны приобрести качество функциональности, чтобы обеспечить их обладателям готовность и способность жить, учиться и трудиться, достигая своих целей и развивая собственный потенциал в современном постоянно меняющемся мультикультурном информационном мире.

В настоящей публикации обоснование функциональной грамотности дано применительно к входящей в учебные планы любого уровня иноязычного образования дисциплине «Иностранный язык», предметная цель которой — формирование иноязычной коммуникативной компетенции как готовности и способности учащихся осуществлять межличностное и межкультурное иноязычное общение с представителями иного социума. Поэтому как сама компетенция, так и содержание составляющих ее субкомпетенций, необходимые для осуществления того или иного вида речевой деятельности как формы иноязычного общения, должны приобрести функциональный характер.

Продemonстрируем это на примере обучения такому виду иноязычной речевой деятельности, как чтение, *актуальность* обращения к которому объясняется, во-первых, тем, что уровень владения чтением — один из показателей сформированности функциональной грамотности с момента появления данного термина во второй половине XX века (Edwards, Corson, 1997). Во-вторых, в Международную программу по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) ЧГ включена в качестве главного компонента оценки функциональной грамотности школьников и измерения уровня образованности человека (OECD, 2019). И наконец, при всей важности чтения в жизни учащихся и его активного применения для получения информации, школьники по-прежнему испытывают трудности в выполнении ряда действий, значимых для функционирования чтения. Подтверждением тому служат результаты

констатирующего эксперимента, проведенного в старших классах с углубленным изучением английского языка (Русинова, Куклина, 2025), а также тестов, выполненных зарубежными исследователями (Arbarini et al., 2018; Surwanti, Hikmah, 2019).

Чтобы разрешить эту проблему и внести вклад в формирование функциональной грамотности учащихся средствами предмета «Иностранный язык», мы поставили перед собой *цель*: показать, каким образом организовать обучение чтению в старших классах, чтобы как содержание, так и используемые при этом средства обучения приобрели функциональную направленность и тем самым создали условия для становления школьника функционально грамотным человеком в области чтения.

Достижение цели предполагает такую последовательность действий: вначале представим чтение как ключевой источник получения информации, чтобы выявить набор умений, необходимых для его функционирования в жизнедеятельности человека, уровень владения которыми служит показателем сформированности ЧГ школьников. Затем обозначим средства обучения, с помощью которых учащиеся смогут приобрести эти умения, и опишем процесс их отбора и организации. Это станет фундаментом опытно-экспериментальной проверки, направленной на обоснование оптимальности набора умений ЧГ и доказательство эффективности целенаправленно отобранных и организованных средств формирования ЧГ при обучении старшеклассников чтению на иностранном языке.

Методология исследования

Для достижения обозначенной цели использовались такие методы исследования, как анализ теоретических источников по проблеме, ознакомление с практическим опытом обучения чтению, анализ образовательных документов, опытно-экспериментальное обучение.

Результаты исследования и их обсуждение

И. А. Зимняя, рассматривая чтение как сложный вид речевой деятельности, представляет его активным, целенаправленным, опосредованным знаково-символическими средствами процессом восприятия, осознания, анализа, синтеза и интерпретации графически закодированной в тексте информации в целях извлечения ее содержания для последующего адекватного понимания и воспроизведения. Оно включает в себя сам текст, содержащий смыслы и знания автора, используемые им знаки и символы, которые воспринимает читатель и с помощью таких действий по переработке информации, как восприятие, осознание, анализ, синтез и интерпретация, приходит к умозаключению, являющемуся продуктом осмысления содержания текста (Зимняя, 2001, с. 120).

Результатом деятельности чтения считается его понимание, которое традиционно оценивается по таким признакам, как *точность, полнота и глубина* проникновения в содержание и смысл воспринятого и осмысленного текста. Если точность понимания характеризует качественную сторону восприятия информации, а полнота отражает количественную меру ее получения, то глубина понимания выражается в интерпретации данных и полностью зависит от знаний, имеющихся у читающего, и его интеллектуальных способностей (Фоломкина, 2005, с. 50).

По мнению С. К. Фоломкиной, для успешного достижения такого результата обучающиеся должны овладеть, во-первых, *умениями, необходимыми для понимания содержания прочитанного текста*, в частности уметь выделять, обобщать, соотносить факты и события, работая с общим представлением о тексте; а во-вторых, *умениями, обеспечивающими осмысление его содержания*, т. е. определять замысел автора, формулировать умозаключение и выводить свое суждение, оценивать содержание текста в целом и реализацию авторского замысла (Фоломкина, 2005, с. 27–30).

Такой уровень понимания прочитанного текста З. Н. Клычникова называет высоким; благодаря достаточному лексическому запасу и качественному владению грамматикой иностранного языка происходит восприятие общей идеи и деталей текста, осуществляются аналитико-синтетические процессы интеграции его частей для определения смысла, распознавания логического и эмоционального планов (Клычникова, 1983, с. 100). Именно этот уровень развития умений чтения текстов различных жанров, видов (художественные фрагменты, научно-популярные и публицистические статьи, инструкции, электронные письма и поэтические произведения) и форматов (сплошные и несплошные) ожидается от старшеклассников на уроках английского языка (Федеральный..., 2021).

В то же время, как отмечает С. Л. Климинская, чтение подразумевает не только умение читать и понимать прочитанное, но и умение оценивать текст, сопоставлять факты, выражать собственное мнение, а также использовать полученную информацию для достижения поставленной цели (Климинская, 2023, с. 75). Подобного же мнения придерживаются другие авторы, которые рассматривают чтение как «способность эффективно понимать, интерпретировать и критически оценивать письменную информацию различных форматов и жанров, применяя полученные знания и умения в повседневной жизни, профессиональной деятельности и социальном взаимодействии» (Алексашина и др., 2019, с. 12).

Приведенные положения служат аргументом в пользу идеи уровневого понимания текста, сформулированной З. Н. Клычниковой, которая, кроме высокого уровня понимания, представленного ранее, выделила уровни критического и поступочного понимания. Если критическое понимание предполагает глубокое погружение в текст, понимание его переносного смысла и подтекста благодаря знанию метафорических значений слов, устойчивых выражений

и идиом иностранного языка, то поступочное — выражается в конкретных действиях или решениях самого читателя, вызванных глубоким проникновением в логические, эмоциональные и волевые составляющие текста, его воздействием на чувства и эмоции читающего (Клычникова, 1983, с. 100–101). Такие действия являются ответной реакцией читателя, выступающей показателем успешности чтения как такового (Зимняя, 2001, с. 82) и его готовности функционировать в жизнедеятельности человека.

Подтверждение этому мы находим в Международной программе по оценке образовательных достижений учащихся (PISA – 2018). В ней *читательская грамотность* рассматривается как способность человека к «пониманию письменных текстов, к их использованию, оценке, осмыслению и взаимодействию с ними для достижения своих целей, развития своих знаний, потенциала и участия в жизни» (OECD, 2019, с. 28). *Понимание* в данном толковании предполагает интеграцию информации из текстов со знаниями читателя и ее соотнесенность с окружающим миром, а *использование* — применение того, что прочитали, в различных жизненных ситуациях. *Оценивание* текстов осуществляется с учетом их соответствия целям читателя, достоверности содержащихся в них аргументов и надежности представленной информации.

Что касается *осмысления*, то оно связано с *взаимодействием* читателя с текстами и включено в этот ряд, чтобы подчеркнуть интерактивность чтения, т. е. взаимодействия мыслей и жизненного опыта читателя с информацией текстов. В ходе процесса читающий обдумывает содержание текста, сверяя прочитанное с имеющимися знаниями и взвешивая утверждения автора. Благодаря таким размышлениям он может изменить не только свое восприятие мира, но и отношение к чтению, проявляющееся в вовлеченности человека в чтение с присущими ей эмоциональными и поведенческими характеристиками. По мнению авторов документа, человек, умеющий читать грамотно, не только обладает умениями и знаниями, необходимыми для такого чтения, но и ценит чтение и использует его для достижения различных целей (OECD, 2019, с. 30).

Данное толкование ЧГ легло в основу примеров открытых заданий PISA по читательской грамотности, где обозначены читательские умения, считающиеся ключевыми при ее оценке: а) найти и извлечь информацию; б) интегрировать и интерпретировать ее; в) осмыслить и оценить. Так, вторая группа умений включает в себя действия по обобщению полученной информации и формулированию итоговых выводов. В третью группу входят действия размышления над содержанием текстов, выявления точки зрения автора и определения своего мнения; верификации информации с точки зрения ее достоверности и актуальности; поиск противоречий и их возможного устранения (Примеры..., 2018, с. 6).

Сравнение набора умений, перечисленных в определении ЧГ, с их толкованием в сборнике заданий говорит о том, что в последних отсутствует такая важная составляющая ЧГ, как способность использовать полученную информацию в различных жизненных ситуациях. Функциональная значимость

этих умений подчеркивается А. А. Леонтьевым, когда он пишет о функционально грамотном человеке как об использующем знания, навыки и умения для решения «диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» (Леонтьев, 2003, с. 24). Эти умения соответствуют поступочному уровню понимания текста в концепции З. Н. Клычниковой, который, по нашему мнению, выступает показателем готовности читательских умений к использованию в деятельности человека.

Такая ситуация побуждает уточнить набор умений, необходимых для формирования у школьников ЧГ, которые придадут содержанию компонентов иноязычной коммуникативной компетенции функциональный характер. В него входят умения: а) найти и извлечь информацию из прочитанных текстов в соответствии с учебно-речевой задачей; б) интегрировать информацию со знаниями школьника, обобщать и интерпретировать ее с учетом существующей проблемной ситуации; в) осмысливать информацию для выявления точки зрения автора и критически оценивать ее значимость для решения учебно-речевой задачи в заданной ситуации, а также сформулировать свое мнение; г) использовать полученный материал в подобных ситуациях повседневной жизни для участия в иноязычном общении и вовлечения в чтение на иностранном языке.

Представленные умения ЧГ необходимы учащимся на уроках иностранного языка при чтении текстов разных форматов, жанров и видов, как его неотъемлемые составляющие, содержание которых обеспечит школьников новой информацией для ознакомления, осмысления и ее дальнейшего применения. В данном контексте речь идет об аутентичных текстах, заимствованных из коммуникативной практики носителей иностранного языка, т. е. созданных носителями языка для носителей языка и не предназначенных для учебных целей (Смирнова, 2016). На уроках иностранного языка таковыми являются мультикультурные тексты, ибо они не только отражают реальные культурные контексты изучаемого языка, функциональная сущность которых, по мнению А. А. Леонтьева, определяется их ролью в качестве «инструмента социального взаимодействия людей» (Леонтьев, 2003, с. 22), но и могут быть опорой для собственных высказываний школьников.

Содержание аутентичных текстов, кроме того, создает ситуации, которые могут быть связаны с личными или деловыми интересами учащихся в реальной жизни, с процессом обучения или будущей профессией, а также с их взаимодействием в общественной жизни (OECD, 2019). Подобные ситуации побуждают учащихся решать поставленные перед ними учебно-речевые задачи, успех выполнения которых во многом зависит от уровня владения школьниками умениями функционального чтения (Батырова, 2025). Поэтому мультикультурные аутентичные иноязычные тексты можно назвать средством формирования ЧГ старшеклассников, но при условии их грамотного отбора и организации в целях получения учащимися информации, важной для их деятельности в современном мире.

Необходимость целенаправленного отбора и организации иноязычных аутентичных текстов объясняется тем, что информация в них недостаточно

актуальна для современных учеников или надежна, тексты часто сложны для них по причине большого количества незнакомой лексики, сложных грамматических конструкций и нестандартной логики изложения. Кроме того, такие тексты не всегда отвечают требованию функциональной направленности, т. е. не содержат информации, связанной, например, с личными или деловыми интересами учащихся.

Такая же картина наблюдается при анализе текстов УМК «Английский язык. 10, 11 класс», углубленный уровень (Афанасьева, Михеева, 2019), который показал, что хотя многие из них и носят мультикультурный характер, информационно насыщены и частично учитывают возрастные особенности учащихся, но информация в них малозначима для решения жизненно важных проблем современных школьников (Русинова, Куклина, 2025). Осложняет ситуацию и то, что упражнения, сопровождающие текстовый материал учебника и выступающие вторым средством формирования ЧГ старшеклассников, нацелены лишь на развитие умений, необходимых для понимания содержания прочитанного текста и его осмысления. Так, в учебнике недостаточно упражнений на обобщение и преобразование материала текста; не присутствуют упражнения на применение полученной информации в повседневной жизни школьников. Отсутствие таких упражнений или их малое количество вряд ли позволят учащимся овладеть полным набором умений ЧГ, что станет препятствием на пути приобретения этим видом речевой деятельности функционального характера.

Подобные факты побудили нас провести работу по целенаправленному отбору и организации средств формирования ЧГ старшеклассников, чтобы обеспечить каждому из них функциональную направленность и тем самым создать условия для приобретения умений функционального чтения на иностранном языке и их становления функционально грамотными людьми в области чтения. Эта работа осуществлялась в рамках технологии формирования читательской грамотности старшеклассников, которую мы понимаем как образовательную технологию, представляющую собой системно-структурное образование (Куклина, 2023, с. 72) в составе целевого, концептуального, содержательного, процессуального и результативного компонентов (Селевко, 2005).

Исходя из цели статьи и нашего понимания средств формирования ЧГ, в центре внимания далее будут процессуальный и результативный компоненты названной технологии. Если первый из них включает в себя аутентичные мультикультурные иноязычные тексты разных форматов, жанров и видов, а также упражнения, предназначенные для развития у старшеклассников умений ЧГ, то второй — средства диагностики результатов, полученных в ходе их апробации.

Представление *процессуального компонента* начнем с отбора и организации средств формирования ЧГ, а также выявления критериев, необходимых для достижения этой цели. Процесс отбора, т. е. выбора аутентичного иноязычного текстового материала функциональной направленности осуществлялся

с учетом критериев, выделенных из многообразия критериев, предлагаемых в методической литературе (Гальскова и др., 2017; OECD, 2019). Таковыми стали:

- мультикультурность и информационная насыщенность текстов;
- соответствие возрастным особенностям старшеклассников, их личным, деловым или профессиональным интересам;
- возможность использовать текстовый материал для разработки заданий, развивающих умения ЧГ, необходимые учащимся в повседневной жизни;
- разнообразие текстов с точки зрения их формата, жанра и вида.

Воспользовавшись этими критериями, мы провели отбор аутентичных текстов в рамках таких тем учебника «Английский язык. 10, 11 класс», углубленный уровень (Афанасьева, Михеева, 2019), как «Man — the Seeker of Happiness» («Человек — искатель счастья») и «Man As the Greatest Wonder of the World» («Человек как величайшее чудо света»), а затем оценили степень их функциональной направленности. Ее наивысшей оценкой является 20 баллов, которая представляет сумму баллов, полученную текстом по каждому из четырех критериев. Среди отобранных текстов, например, наивысший балл получил текст — интернет-страница, 18 баллов присвоено тексту-афише, а 15 — биографическому описанию.

Вслед за отбором осуществлялся процесс организации аутентичных текстов, т. е. внутренней упорядоченности, согласованности отдельных частей целого для его функционирования в такой форме, которая обеспечивает достижение запланированного результата в существующих внешних условиях (Парахина, Федоренко, 2007, с. 33). В нашем случае целью организации отобранных текстов функциональной направленности была логическая упорядоченность их отдельных частей для успешного восприятия, осмысления и понимания учащимися текста, а также для лучшего воспроизведения и применения в актуальных ситуациях иноязычного общения. Поэтому производились частичное сокращение отдельных частей текста, незначительная реконструкция логики изложения, а также некоторое упрощение лексико-грамматического материала и сложных синтаксических конструкций (Мирошникова, 2016). Во внимание принимались такие критерии организации, как: а) соблюдение полноты информации, необходимой для достижения поставленных целей; б) обеспечение глубины понимания при логической упорядоченности частей текста; в) обеспечение доступности содержания в ходе некоторого упрощения языкового наполнения текста.

Поскольку упражнения как средство развития умений ЧГ учащихся необходимы им для работы с аутентичными иноязычными текстами разной степени функциональной направленности и для получения информации, значимой в повседневной жизни, то им также следует придать функциональный характер. В данном случае нас интересует как качество этих упражнений, так и их количественное соотношение и последовательность в комплексе, предназначенном для развития полного набора умений ЧГ.

Что касается качественной стороны упражнений, то ведущим критерием отбора служит их адекватность реальному письменному общению, т. е. процессу восприятия, анализа, синтеза и интерпретации информации, содержащейся в иноязычном печатном тексте. В качестве таких упражнений выступают рецептивные упражнения (Куклина, Шевченко, 2019), которые мы интерпретировали применительно к цели исследования. Ими стали рецептивные содержательно-поисковые, содержательно-смысловые поисковые и смысловые функционально заостренные упражнения.

При выявлении второго критерия отбора мы исходили из того, что информация из текста нужна учащимся для применения в реальных ситуациях не только письменного, но и устного иноязычного общения, чтобы они смогли участвовать в обсуждении поставленных задач. Поэтому вслед за рецептивными упражнениями в комплекс для формирования умений ЧГ включены продуктивные речевые упражнения. Важность третьего критерия определялась тем, что в ходе чтения школьники должны приобрести способность решать учебно-речевые задачи в жизненно важных проблемных ситуациях. В связи с этим нужны проблемно ориентированные упражнения, в которых учащиеся будут решать проблемные учебно-речевые задачи разной степени интеллектуального затруднения (Куклина, 2024, с. 47–48) в реальных ситуациях, связанных с их интересами и потребностями.

Например, в содержательно-смысловых поисковых упражнениях могут решаться проблемные поисково-творческие задачи, предполагающие осмысление школьниками информации для выявления точки зрения автора и формулировки собственного мнения. Проблемные творческие задачи станут компонентом рецептивных смысловых функционально заостренных упражнений и следующих за ними речевых упражнений, направленных на интеграцию полученной информации с имеющимися знаниями, ее интерпретацию, критическое осмысление (для выбора наиболее актуальной) и использования при обсуждении в реальных ситуациях иноязычного общения.

Оптимальная организация представленных упражнений в отдельном комплексе зависит от набора необходимых при чтении текста умений ЧГ, уровня их развития у учащихся, а также от показателя функциональной направленности текста. Именно перечисленное обуславливает, с одной стороны, набор и организацию упражнений в единый комплекс, а с другой — количество и последовательность рецептивных и продуктивных упражнений, которые обеспечат эффективное овладение старшеклассниками полным набором умений ЧГ.

Далее представим *результативный компонент* технологии формирования ЧГ старшеклассников, который содержит контрольно-оценочный аппарат, позволяющий определить уровень развития умений ЧГ как показатель ее сформированности. Этот аппарат представляет собой совокупность качественных и количественных показателей, демонстрирующих уровень способности старшеклассников решать проблемные учебно-речевые задачи, проникая в содержание иноязычного текста для его оценки, осмысления и применения в жизненных ситуациях для достижения своих целей (см. табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Уровень развития умений читательской грамотности обучающихся
Level of students' reading literacy skills development

Уровень	Критерии	Процентное отношение, %
Высокий	Учащиеся владеют полным набором умений ЧГ, умеют работать со всеми видами текстов с разными показателями функциональной направленности	90–100
Средний	Учащиеся владеют достаточным набором умений ЧГ, но сталкиваются с трудностями при его использовании в текстах со средним и высоким показателями функциональной направленности	89–70
Низкий	Учащиеся владеют неполным набором умений ЧГ, испытывают трудности при чтении текстов с любым показателем функциональной направленности, затрудняются формулировать свое отношение к прочитанному и его значимость в реальной жизни	69 до 50

Чтобы обеспечить измеримость полученных результатов и их анализ, в качестве показателя уровня сформированности ЧГ учащихся определен коэффициент, который рассчитывается по формуле:

$$K = a / n,$$

где a — количество полученных баллов, n — максимально возможное количество. Результатом стала шкала оценки уровня сформированности ЧГ, где K , равный 0,9–1, соответствует высокому уровню; 0,7–0,8 — среднему; 0,6–0,5 — низкому, а K ниже 0,5 демонстрирует неудовлетворительный уровень владения умениями ЧГ.

Апробация разработанных материалов проходила в 10-м и 11-м классах с углубленным изучением английского языка средней школы № 27 г. Кирова. Необходимо было доказать следующую *гипотезу*: уровень владения старшеклассниками умениями функционального чтения на иностранном языке повысится и обеспечит успешное формирование у них читательской грамотности, если выявлен оптимальный набор этих умений и эффективных средств их приобретения учащимися, которые целенаправленно отобраны и организованы для достижения обозначенной цели.

В качестве примера приведем результаты, полученные учащимися 11-го класса до и после опытно-экспериментального обучения; эти результаты демонстрируют изменения уровня сформированности ЧГ. Оценка результатов производилась в баллах (210 баллов за работу с тремя текстами), исходя из количества правильно решенных проблемных учебно-речевых задач с помощью адекватного набора умений ЧГ, а уровень сформированности ЧГ — с помощью коэффициента K (табл. 2).

Представленные в таблице результаты показывают, что средний уровень развития умений ЧГ и соответственно сформированности читательской

Таблица 2 / Table 2

Результаты сформированности читательской грамотности учащихся 11 «А» класса
Results of the reading literacy development in 11th «A» class grade students

11 «А» класс	Входная диагностика			Итоговая диагностика		
Имя учащегося	Общее количество баллов, <i>max 210 баллов</i>	Общий процент выполнения, <i>100 %</i>	Уровень сформированности ЧГ, <i>коэффициент К</i>	Общее количество баллов, <i>max 210 баллов</i>	Общий процент выполнения, <i>100 %</i>	Уровень сформированности ЧГ, <i>коэффициент К</i>
Анна	162	77	0,7	165	79	0,8
Александра	187	90	0,9	191	91	0,9
Александр	113	54	0,4	119	57	0,6
Егор	126	60	0,6	166	75	0,8
Кирилл	124	59	0,6	176	84	0,8
Екатерина	185	88	0,9	190	90	0,9
Анастасия	183	87	0,7	196	93	0,9
Мария	185	88	0,9	199	95	0,9
Арсений	183	87	0,8	189	90	0,9
Ольга	125	58	0,6	138	65	0,7
Дмитрий	151	72	0,7	144	69	0,7
Яна	122	58	0,6	146	70	0,7
Средний показатель по группе	153	73	0,7	168	80	0,8

грамотности старшеклассников повысился. После апробации в группе появились учащиеся с высоким уровнем развития умений ЧГ (41 %) и уменьшилось с 42 до 25 % число старшеклассников с низким уровнем. Такой же результат демонстрирует коэффициент сформированности ЧГ, что говорит об отсутствии школьников, не владеющих соответствующими умениями. Все это не только подтверждает выдвинутую гипотезу, но и доказывает оптимальность выделенного набора умений читательской грамотности и эффективность средств их развития.

Заключение

Проведенный анализ теоретических источников по проблеме создания оптимальных условий для формирования ЧГ старшеклассников в иноязычном образовательном процессе позволил уточнить совокупность умений функционального чтения, которые необходимы выпускникам школы для получения информации, значимой в современном меняющемся мультикультурном информационном мире.

Средствами развития этих умений на уроках иностранного языка служат аутентичные мультикультурные иноязычные тексты и комплексы рецептивных и продуктивных проблемно ориентированных упражнений, которые

отобраны и организованы для достижения названной цели и приобретения качества функциональности. Эффективность созданных материалов для формирования ЧГ старшеклассников и адекватность критериев оценивания их функциональной направленности подтверждены результатами опытного обучения.

Перспективы дальнейшего исследования авторы видят в разработке аналогичных материалов, предназначенных для формирования других компонентов функциональной грамотности обучающихся на разных уровнях иноязычного образования.

Список источников

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования*. (2021). Приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 287. Минпросвещения России.
2. Edwards, V., & Corson, D. (1997). Functional literacy. *Encyclopedia of language and education*. Vol. 2: Literacy, 127–132. <https://doi.org/10.1007/978-94-011-4540-4>
3. OECD. (2019). *PISA 2018 Assessment and analytical framework*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en3Ш>
4. Русинова, М. В., & Куклина, С. С. (2025). Анализ условий формирования функциональной грамотности старшеклассников в действующих учебниках по английскому языку. *Социальные и гуманитарные науки в условиях вызовов современности* (с. 205–208). Материалы III Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых с международным участием. Комсомольский-на-Амуре государственный университет.
5. Arbarini, M., Sri, J., & Soetarno, J. (2018). Effect of participatory learning model on functional literacy education. *Journal of Nonformal Education*, (4), 13–24. <https://doi.org/10.15294/jne.v4i1.13570>
6. Surwanti, D., & Hikmah, I. (2019). Improving students' awareness of functional literacy. *English Language Teaching Educational Journal*, 2(2), 79–89.
7. Зимняя, И. А. (2001). *Лингвopsихология речевой деятельности*. Московский психолого-социальный институт, МОДЭК.
8. Фоломкина, С. К. (2005). *Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе*. Учебно-методическое пособие. 2-е изд., испр. Высшая школа.
9. Клычникова, З. И. (1983). *Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке*. Просвещение.
10. Климинская, С. Л. (2023). Функциональный подход в обучении иностранному языку студентов нелингвистических направлений подготовки. *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета*, (13) (спецвыпуск), 72–77.
11. Алексашина, И. Ю., Абдулаева, О. А., & Киселев, Ю. П. (2019). Вектор развития содержания общего образования: от академической к функциональной грамотности. *Человек и образование*, (2), 9–13.
12. Примеры открытых заданий PISA по читательской, математической, естественнонаучной, финансовой грамотности и заданий по совместному решению задач. (2018). СПб ГБНОУ «Центр регионального и международного сотрудничества».
13. Леонтьев, А. А. (2003). Что такое деятельностный подход в образовании? *Образовательная система «Школа 2100»*. Педагогика здравого смысла (с. 22–25). Сборник материалов. Баласс, Издательский дом РАО.

14. Смирнова, Л. Е. (2016). Методическая аутентичность в обучении иностранному языку. *Инновационная наука*, (11–2), 129–131.
15. Батырова, З. Р. (2025). Проблемы повышения качества читательской грамотности на уроках английского языка на уровне среднего общего образования. *Иностранные языки в школе*, (5), 38–45.
16. Афанасьева, О. В., & Михеева, И. В. (2019). *Английский язык*. 10, 11 класс. Просвещение.
17. Куклина, С. С. (2023). Технологии в школьном иноязычном образовании. Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. *Проблемы языкознания и педагогики*, (4), 67–82.
18. Селевко, Г. К. (2005). *Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления учебно-воспитательным процессом*. НИИ школьных технологий.
19. Гальскова, Н. Д., Василевич, А. П., & Акимова, Н. В. (2017). *Методика обучения иностранным языкам*. Учебное пособие. Феникс.
20. Афанасьева, О. В., & Михеева, И. В. (2019). *Английский язык*. 10, 11 класс. Просвещение.
21. Парахина, В. Н., & Федоренко, Т. М. (2007). *Теория организации*. Учебное пособие. 3-е изд. КНОРУС.
22. Мирошникова, Е. А. (2016). Адаптация текстового учебного материала при дифференцированном обучении иностранному языку. *Вестник Брянского государственного университета*, (3), 229–235.
23. Куклина, С. С., & Шевченко, А. И. (2019). Формирование межкультурной компетенции в профессионально ориентированной информационной образовательной среде вуза. *Язык и культура*, (47), 197–216.
24. Куклина, С. С. (2024). Деятельностные средства овладения обучающимися иноязычным общением как стратегический компонент процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции. *Деятельностные средства овладения обучающимися иноязычным общением в современном информационно-коммуникационном образовательном пространстве* (с. 40–51). Коллективная монография. Радуга-Пресс.

References

1. Federal state educational standard of basic general education. (2021). *Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 05/31/2021 № 287*. Ministry of Education of Russia. (In Russ.).
2. Edwards, V., & Corson, D. (1997). Functional literacy. *Encyclopedia of language and education*. Vol. 2: Literacy, 127–132. <https://doi.org/10.1007/978-94-011-4540-4>
3. OECD. (2019). *PISA 2018 Assessment and analytical framework*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
4. Rusinova, M. V., & Kuklina, S. S. (2025). Analysis of the conditions for developing functional literacy in high school students in current English language textbooks. *Social sciences and humanities in the context of modern challenges* (p. 205–208). Materials of the III All-Russian Scientific and Practical Conference of Young Scientists with international participation. Komsomolsk-on-Amur State University. (In Russ.).
5. Arbarini, M., Sri, J., & Soetarno, J. (2018). Effect of participatory learning model on functional literacy education. *Journal of Nonformal Education*, (4), 13–24. <https://doi.org/10.15294/jne.v4i1.13570>

6. Surwanti, D., & Hikmah, I. (2019). Improving students' awareness of functional literacy. *English Language Teaching Educational Journal*, 2(2), 79–89.
7. Zimnyaya, I. A. (2001). Lingvopsychology of speech activity. Moskovskij psixologo-social'ny'j institut, MODEK. (In Russ.).
8. Folomkina, S. K. (2005). *Teaching reading in a foreign language at a non-linguistic university: educational and methodological manual*. 2nd ed., rev. Vy'sshaya shkola. (In Russ.).
9. Klychnikova, Z. I. (1983). Psychological Features of Teaching Reading in a Foreign Language. Prosveshchenie. (In Russ.).
10. Kliminskaya, S. L. (2023). Functional approach to teaching a foreign language to students of non-linguistic programs of study. *Humanities and Social Sciences. Bulletin of the Financial University*, (13) (special issue), 72–77. (In Russ.).
11. Aleksashina, I. Yu., Abdullayeva, O. A., & Kiselev, Yu. P. (2019). Vector of development of the contents of general education: from academic to functional literacy. *Man and education*, (2), 9–13. (In Russ.).
12. Examples of PISA Open-Ended Tasks in Reading, Mathematics, Science, and Financial Literacy, and Tasks on Collaborative Problem Solving. (2018). *SPb GBOU «Tsentr regional'nogo i mezhdunarodnogo sotrudnichestva»*. (In Russ.).
13. Leontiev, A. A. (2003). What is an activity-based approach in education? *The educational system «School 2100». Pedagogy of common sense* (p. 22–25). Sbornik materialov. Balass, Izdatel'skij dom RAO. (In Russ.).
14. Smirnova, L. E. (2016). Methodological authenticity in teaching a foreign language. *Innovatsionnaya nauka*, (11–2), 129–131. (In Russ.).
15. Batyrova, Z. R. (2025). Problems of improving the quality of reading literacy in english lessons at the secondary general education level. *Inostranny'e yazy'ki v shkole*, (5), 38–45. (In Russ.).
16. Afanasyeva, O. V., & Mikheeva, I. V. (2019). *English Language*. Grades 10, 11. Prosveshchenie. (In Russ.).
17. Kuklina, S. S. (2023). Technologies in school foreign language education. *PNRPU Linguistics and pedagogy bulletin*, (4), 67–82. (In Russ.).
18. Selevko, G. K. (2005). Pedagogical technologies based on activization, intensification and effective management of the educational process. NII shkol'ny'x texnologij. (In Russ.).
19. Gal'skova, N. D., Vasilevich, A. P., & Akimova, N. V. (2017). *Methods of teaching foreign languages*. Textbook. Feniks. (In Russ.).
20. Afanasyeva, O. V., & Mikheeva, I. V. (2019). *English Language*. Grades 10, 11. Prosveshchenie. (In Russ.).
21. Parakhina, V. N., & Fedorenko, T. M. (2007). *Organization theory*. A study guide. 3rd ed. Knorus. (In Russ.).
22. Miroshnikova, E. A. (2016). Adaptation of text educational material in differentiated teaching of a foreign language. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta*, (3), 229–235. (In Russ.).
23. Kuklina, S. S., & Shevchenko, A. I. (2019). Formation of intercultural competence in a professionally oriented information educational environment of a university. *Yazy'k i kul'tura*, (47), 197–216. (In Russ.).
24. Kuklina, S. S. (2024). Activity-based means of mastering foreign language communication by students as a strategic component of the process of forming foreign language

communicative competence. *Activity-based means of mastering foreign language communication by students in the modern information and communication educational space* (p. 40–51). A collective monograph. Raduga-Press. (In Russ.).

Информация об авторах

Светлана Станиславовна Куклина — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков и методики обучения иностранным языкам Вятского государственного университета.

Мария Владимировна Русинова — магистр педагогического образования, учитель английского языка средней школы № 27.

Information about the authors

Svetlana S. Kuklina — Dr. Sc (Pedagogy), Docent, Professor of the Department of Foreign Languages and Methods of Teaching Foreign Languages, Vyatka State University.

Maria V. Rusinova — Master of Pedagogy, English Teacher, Secondary School № 27.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interest.