

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет иностранных языков
Кафедра германо-романской филологии и иноязычного образования

Миндринна Елена Юрьевна
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

ДИАГНОСТИКА И РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ
ЧЕРЕЗ ПРИМЕНЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В 4 КЛАССЕ

Направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)

Направленность (профиль) образовательной программы Иностранный язык и иностранный язык (немецкий язык и английский язык)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой, канд. филол. наук, доцент

Стехина М.В.

« ____ » _____ 2026 г. _____

Руководитель:

канд. филол. наук, доцент Стехина М.В.

« ____ » _____ 2026 г. _____

Обучающийся Миндринна Е.Ю.

« ____ » _____ 2026 г. _____

Дата защиты « ____ » _____ 2026 г.

Оценка _____

Красноярск 2026

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет иностранных языков
Кафедра германо-романской филологии и иноязычного образования

Миндрин Елена Юрьевна
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ДИАГНОСТИКА И РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ
ЧЕРЕЗ ПРИМЕНЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В 4 КЛАССЕ**

Направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями
подготовки)
Направленность (профиль) образовательной программы Иностранный язык и
иностранный язык (немецкий язык и английский язык)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой, канд. филол. наук, доцент
Стехина М.В.

« 05 » 06 2026 г. *Стехина*

Руководитель:

канд. филол. наук, доцент Стехина М.В.

« 05 » 06 2026 г. *Стехина*

Обучающийся Миндрин Е.Ю.

« 04 » 06 2026 г. *Миндрин*

Дата защиты « 15 » 06 2026 г.

Оценка *удовлетворительно*

Красноярск 2026

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|-----------|
| Введение | 3 |
| 1. Теоретико-методические основы изучения диагностики и развития читательской грамотности у обучающихся 4 класса на уроках английского языка | 6 |
| 1.1. Читательская грамотность как компонент функциональной грамотности младших школьников при обучении английскому языку | 6 |
| 1.2. Диагностика читательской грамотности обучающихся 4 класса: критерии, показатели и уровни сформированности | 12 |
| 1.3. Дидактические средства развития читательской грамотности на уроках английского языка в начальной школе | 19 |
| Выводы по главе 1 | 25 |
| 2. Опытнo-экспериментальная работа по диагностике и развитию читательской грамотности у обучающихся 4 класса средствами обучения английскому языку | 28 |
| 2.1. Организация опытнo-экспериментальной работы и проведение первичной диагностики читательской грамотности обучающихся 4 класса | 28 |
| 2.2. Разработка и применение комплекса дидактических средств для развития читательской грамотности на материале УМК «Forward 4» | 34 |
| 2.3. Анализ результатов опытнo-экспериментальной работы и методические рекомендации по развитию читательской грамотности на уроках английского языка | 45 |
| Выводы по главе 2 | 50 |
| Заключение | 54 |
| Список использованных источников | 58 |
| Приложение А | 63 |

Введение

ФГОС начального общего образования ориентирует обучение на формирование функциональной грамотности и универсальных учебных действий [Федеральный государственный..., 2021]. Федеральная рабочая программа по английскому языку для 2–4 классов также предусматривает развитие умений читать и понимать тексты с разной глубиной проникновения в содержание [Федеральная рабочая..., 2023]. Однако в практике обучения английскому языку в 4 классе не всегда достаточно последовательно выстраивается связь между диагностикой читательской грамотности и ее дальнейшим развитием через специально подобранные дидактические средства. Именно это определяет значимость выбранной темы.

В обучении английскому языку эта проблема приобретает особое значение, поскольку младший школьник работает с текстом на неродном языке и одновременно осваивает лексику, грамматику, способы смысловой догадки и элементарные стратегии чтения. Тем самым, **актуальность исследования** обоснована необходимостью более детального рассмотрения формирования читательской грамотности и ее развития у обучающихся начальной школы.

Объект исследования – процесс обучения английскому языку обучающихся 4 класса начальной школы.

Предмет исследования – диагностика и развитие читательской грамотности у обучающихся 4 класса через применение дидактических средств обучения английскому языку.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и представить опытно-экспериментальную работу с применением комплекса дидактических средств, направленных на диагностику и развитие читательской грамотности у обучающихся 4 класса на уроках английского языка.

Для достижения цели были поставлены следующие **задачи**:

1. Раскрыть читательскую грамотность как компонент функциональной грамотности младших школьников при обучении английскому языку.

2. Определить критерии, показатели и уровни сформированности читательской грамотности обучающихся 4 класса.

3. Рассмотреть существующие дидактические средства развития читательской грамотности на уроках английского языка в начальной школе и разработать комплекс дидактических средств для развития читательской грамотности на материале УМК «Forward 4».

4. Организовать опытно-экспериментальную работу исходя из результатов первичной диагностики читательской грамотности обучающихся 4 класса.

5. Проанализировать результаты опытно-экспериментальной работы и сформулировать методические рекомендации по развитию читательской грамотности на уроках английского языка.

Теоретико-методологическую базу исследования составили положения компетентностного, деятельностного и коммуникативного подходов к обучению иностранному языку; труды по методике преподавания иностранных языков И. Л. Бим [1977], И. А. Зимней [1991], Н. Д. Гальсковой [2006], Н. И. Гез [2006], Е. Н. Солововой [2002], Р. П. Мильруда [2005], А. Н. Щукина [2011]; исследования по возрастной психологии младших школьников Л. С. Выготского [2005], Л. И. Божович [2008], Д. Б. Эльконина [1974], В. С. Мухиной [2012]; работы по проблемам смыслового чтения и функциональной грамотности Н. Н. Сметанниковой [2011], Н. Ф. Виноградовой [2018].

В исследовании использовались следующие методы: анализ нормативных документов и научно-методической литературы; анализ УМК «Forward 4»; педагогическое наблюдение; диагностические задания; опытно-экспериментальная работа; количественный и качественный анализ полученных результатов.

Научная новизна исследования заключается в уточнении критериев диагностики читательской грамотности обучающихся 4 класса применительно к урокам английского языка и в разработке комплекса дидактических средств, объединяющего диагностическую и развивающую функции.

Практическая ценность исследования состоит в том, что разработанные материалы могут быть использованы учителями английского языка в 4 классе при работе с УМК «Forward 4», при организации текущей диагностики, развитии навыков смыслового чтения и подготовке заданий на понимание текста.

Апробация результатов исследования проводилась на базе МАОУ СШ № 93 г. Красноярск среди обучающихся 4 класса. В ходе работы была проведена первичная диагностика, разработан и применен комплекс дидактических средств, после чего выполнен анализ результатов.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников и приложений.

В первой главе раскрываются теоретико-методические основы диагностики и развития читательской грамотности обучающихся 4 класса на уроках английского языка: рассматривается понятие читательской грамотности, критерии ее диагностики и дидактические средства развития.

Во второй главе представлена опытно-экспериментальная работа: описаны организация исследования, первичная диагностика, разработка и применение комплекса дидактических средств на материале УМК «Forward 4», анализ результатов и методические рекомендации.

В приложении А представлен комплекс дидактических заданий.

1. Теоретико-методические основы диагностики и развития читательской грамотности у обучающихся 4 класса на уроках английского языка

1.1. Читательская грамотность как компонент функциональной грамотности младших школьников при обучении английскому языку

Читательская грамотность в начальной школе не сводится к технике чтения и правильному произнесению слов [Борисова, 2011]. Для младшего школьника она связана с более сложным учебным действием: ребенок должен понять содержание текста, выделить нужную информацию, соотнести ее с заданием, сделать элементарный вывод и использовать прочитанное в дальнейшей работе. При обучении английскому языку это умение формируется в особых условиях, потому что ученик читает не на родном языке, а на языке, который еще находится в стадии активного освоения. Поэтому чтение на английском языке в 4 классе одновременно выступает и речевым умением, и способом развития функциональной грамотности.

Функциональная грамотность в педагогике рассматривается как способность применять знания и умения для решения учебных и практических задач. В начальной школе она особенно важна, поскольку именно в этот период закладываются основы самостоятельной работы с информацией. Н. Ф. Виноградова и соавторы связывают функциональную грамотность младшего школьника с готовностью использовать освоенные способы действия в разных ситуациях, а не только воспроизводить учебный материал [Виноградова и др., 2018]. Для темы данного исследования это принципиально: если обучающийся читает английский текст и выполняет задание на поиск факта, установление последовательности событий или выбор правильной грамматической формы по смыслу, он не просто демонстрирует знание слов. Он применяет язык как инструмент понимания информации.

ФГОС начального общего образования закрепляет ориентацию начальной школы на формирование функциональной грамотности и универсальных учебных действий [Федеральный государственный..., 2021]. В отношении иностранного языка это означает, что ученик должен не только запомнить лексику и грамматические структуры, но и научиться использовать их в доступных коммуникативных ситуациях. Федеральная рабочая программа по английскому языку для 2–4 классов включает в предметные результаты умение читать про себя и понимать учебные тексты, находить запрашиваемую информацию, пользоваться языковой догадкой и опорой на иллюстрации [Федеральная рабочая..., 2023]. Следовательно, читательская грамотность является не внешним дополнением к уроку английского языка, а частью планируемых образовательных результатов.

В методике обучения иностранным языкам чтение традиционно рассматривается как один из видов речевой деятельности [Азимов, Щукин, 2009]. И. Л. Бим подчеркивала, что обучение иностранному языку должно строиться не вокруг изолированного изучения языкового материала, а вокруг речевой деятельности обучающихся [Бим, 1977]. Эта позиция сохраняет значение и для начальной школы: текст на английском языке должен быть не только поводом для чтения вслух или перевода, а основой для понимания, поиска информации, обсуждения, выполнения задания. Если ученик после чтения может ответить на вопрос, определить, верно ли утверждение, объяснить выбор слова или продолжить фразу по содержанию, значит, чтение начинает работать как осмысленная деятельность.

И. А. Зимняя рассматривала речевую деятельность как активный процесс, в котором важны мотив, цель, языковые средства и результат [Зимняя, 1991]. Для чтения это особенно заметно. Ученик не читает текст «вообще»; он читает его ради конкретной задачи: узнать, кто является героем, что произошло, где происходит действие, чем отличается ситуация today от yesterday, какая информация подтверждает или опровергает утверждение. Такая постановка задачи помогает младшему школьнику удерживать

внимание и видеть смысл работы с текстом. Без учебной цели чтение легко превращается в механическое проговаривание английских предложений.

Читательская грамотность как компонент функциональной грамотности включает несколько взаимосвязанных умений [Азимов, Щукин, 2009]. Во-первых, это понимание общего содержания текста. Ученик должен определить тему, основную ситуацию, действующих лиц. Во-вторых, это извлечение детальной информации: поиск конкретного факта, действия, признака, времени или места. В-третьих, это установление смысловых связей внутри текста: причинно-следственных, временных, последовательных. В-четвертых, это элементарная интерпретация, когда обучающийся может сделать вывод на основе прочитанного. Г. С. Ковалёва и Л. А. Рябина рассматривают читательскую грамотность именно как способность понимать, использовать и осмыслять письменные тексты для достижения целей и расширения знаний [Ковалёва и др., 2022]. В этой трактовке важно то, что чтение связывается не только с пониманием, но и с дальнейшим использованием информации.

Для английского языка в 4 классе структура читательской грамотности имеет свою специфику. Младший школьник еще не владеет большим словарным запасом, не всегда уверенно распознает грамматические формы, часто нуждается в зрительной опоре и понятном контексте. Поэтому полноценное понимание текста складывается из нескольких действий: узнавания знакомой лексики, догадки о значении незнакомого слова, соотнесения предложения с иллюстрацией, выделения ключевых слов, понимания грамматического маркера. Например, при работе с текстом, где противопоставляются *today* и *yesterday*, ученик должен заметить не только сами временные маркеры, но и связанные с ними формы глагола *to be*: *is/are* и *was/were*. Здесь чтение напрямую соединяется с грамматикой, но грамматика осваивается не отвлеченно, а через смысл текста.

З. И. Клычникова, анализируя психологические особенности обучения чтению на иностранном языке, обращала внимание на то, что понимание текста зависит от взаимодействия языковых и смысловых операций

[Клычникова, 1983]. Эта мысль особенно точно описывает ситуацию начальной школы. Обучающийся может знать отдельные слова, но не понимать текст, если не устанавливает связи между предложениями. И, наоборот, при наличии знакомой темы, иллюстрации или повторяющейся грамматической модели он способен догадаться о значении части высказывания по контексту. Поэтому развитие читательской грамотности требует не только расширения словарного запаса, но и целенаправленного обучения стратегиям работы с текстом.

Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез отмечают, что обучение чтению на иностранном языке предполагает формирование умений извлекать информацию с разной степенью полноты и точности [Гальскова, Гез, 2006]. Для 4 класса это положение можно конкретизировать через три уровня понимания: общее понимание содержания, выборочное извлечение информации и детальное понимание отдельных смысловых элементов. На уроке английского языка эти уровни проявляются в разных типах заданий. Задание на определение основной идеи проверяет глобальное понимание. Вопросы по фактам и упражнения True/False помогают увидеть, насколько точно ученик понял детали. Задания на распределение предложений по колонкам today/yesterday показывают, понимает ли ребенок временную организацию текста. Такая связь уровней понимания и типов заданий важна для дальнейшей диагностики.

Возрастные особенности младших школьников также влияют на формирование читательской грамотности [Божович, 2008]. По Л. С. Выготскому, обучение должно опираться на зону ближайшего развития ребенка, то есть на те действия, которые он пока не выполняет полностью самостоятельно, но может выполнить при поддержке взрослого или в совместной деятельности [Выготский, 2005]. В обучении чтению на английском языке это означает необходимость постепенного усложнения заданий. Сначала ученик работает с опорой на картинки, ключевые слова и вопросы учителя; затем учится самостоятельно находить информацию в

тексте; позже переходит к более продуктивным заданиям – продолжает предложение, объясняет выбор ответа, составляет короткое высказывание по содержанию прочитанного.

Д. Б. Эльконин связывал развитие младшего школьника с формированием учебной деятельности, в которой ребенок учится осознавать способ выполнения задания, а не только получать правильный ответ [Эльконин, 1974]. Это положение важно для диагностики читательской грамотности. Учителю недостаточно знать, правильно или неправильно выполнено задание. Нужно понимать, за счет чего возникла ошибка: ученик не узнал слово, не понял грамматическую форму, пропустил временной маркер, не смог соотнести утверждение с текстом. Поэтому диагностика читательской грамотности должна быть не формальной проверкой результата, а способом выявления конкретных трудностей в работе с текстом.

Е. Н. Соловова подчеркивает, что при обучении чтению необходимо учитывать цель чтения, характер текста и тип задания [Соловова, 2002]. В начальной школе эта триада имеет практическое значение. Если цель урока – развитие умения находить конкретную информацию, то текст должен быть достаточно коротким, тематически знакомым и содержать четкие смысловые ориентиры. Если задача связана с пониманием временных отношений, то в тексте должны быть выраженные маркеры времени и грамматические формы, которые можно сопоставить. Если учитель хочет развивать продуктивное осмысление текста, то после чтения нужно предложить задание, где ребенок не просто выбирает ответ, а использует информацию в собственной фразе.

Читательская грамотность на уроке английского языка формируется успешнее, когда работа с текстом строится поэтапно [Борисова, 2011]. На предтекстовом этапе снимаются основные трудности: актуализируется лексика, обсуждается тема, используются картинки или ключевые слова. На текстовом этапе ученик читает с конкретной целью: найти информацию, проверить предположение, определить верность утверждений. На послетекстовом этапе происходит переработка прочитанного: заполнение

пропусков, составление предложений, краткий ответ, творческое продолжение [Чернякова, Будашкина, 2023]. Р. П. Мильруд связывает эффективность обучения иностранному языку с коммуникативной направленностью заданий и активным использованием языкового материала в речевой деятельности [Мильруд, 2005]. Поэтому даже простое задание после чтения должно иметь смысловую нагрузку, а не превращаться в механическое упражнение.

В 4 классе читательская грамотность развивается на стыке предметных и метапредметных результатов [Шабалина, 2024]. С одной стороны, ученик осваивает английский язык: лексику, грамматические структуры, правила чтения, элементарные модели высказывания. С другой стороны, он учится работать с информацией: выделять главное, искать деталь, сравнивать, классифицировать, делать вывод. Именно эта двойная природа делает чтение на английском языке удобной основой для формирования функциональной грамотности. Когда ребенок читает небольшой текст о животном, семье, погоде, школе или путешествии и выполняет задания к нему, он одновременно развивает языковую компетенцию и универсальные учебные действия.

Для настоящего исследования важно понимать читательскую грамотность обучающихся 4 класса как интегративное умение, включающее языковой, смысловой и учебно-познавательный компоненты. Языковой компонент связан с владением лексикой, грамматикой и правилами чтения. Смысловой компонент проявляется в понимании основного содержания, деталей и связей внутри текста. Учебно-познавательный компонент выражается в умении работать по заданию, выбирать способ действия, проверять себя и использовать прочитанную информацию. Такое понимание позволяет перейти от общего разговора о чтении к более точной диагностике его сформированности.

В рамках данной работы читательская грамотность младших школьников при обучении английскому языку рассматривается как способность понимать доступный письменный текст на английском языке, извлекать из него основную и детальную информацию, устанавливать простые

смысловые и временные связи, а также использовать прочитанное при выполнении учебных заданий [Зимняя, 2004]. Это определение соответствует задачам начального этапа обучения: оно не завышает требования к четвероклассникам, но и не сужает чтение до техники произнесения слов. Отсюда вытекает необходимость специально подбирать дидактические средства, которые помогают не только развивать читательские умения, но и видеть их реальное состояние у каждого обучающегося.

1.2. Диагностика читательской грамотности обучающихся 4 класса: критерии, показатели и уровни сформированности

Диагностика читательской грамотности в 4 классе нужна не для формальной проверки того, «умеет ли ребенок читать», а для выявления конкретных учебных затруднений: понимает ли он основную мысль текста, находит ли нужную информацию, видит ли временные и логические связи, может ли использовать прочитанное при выполнении задания. В обучении английскому языку такая диагностика особенно важна, потому что ошибка в чтении может быть вызвана разными причинами: недостаточным словарным запасом, незнанием грамматической формы, слабым пониманием инструкции, неумением соотнести текст с вопросом или иллюстрацией. Поэтому оценивать читательскую грамотность только по количеству правильных ответов недостаточно.

В ФГОС начального общего образования результаты обучения связываются не только с предметными знаниями, но и с формированием универсальных учебных действий, функциональной грамотности, способности применять знания в учебной и практической ситуации [Федеральный государственный..., 2021]. В контексте английского языка это означает, что чтение должно проверяться как смысловое действие: ученик не просто узнает английские слова, а извлекает информацию из текста и использует ее для решения конкретной задачи. Федеральная рабочая

программа по английскому языку для 2–4 классов также ориентирует обучение на понимание основного содержания учебных текстов, нахождение запрашиваемой информации, использование языковой догадки и опоры на иллюстрации [Федеральная рабочая..., 2023]. Эти требования позволяют выделить основные направления диагностики читательской грамотности младших школьников.

В методике обучения иностранным языкам диагностика чтения обычно строится с учетом глубины понимания текста. Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез рассматривают чтение как вид речевой деятельности, при котором обучающийся извлекает информацию с разной степенью полноты, точности и самостоятельности [Гальскова, Гез, 2006]. Для 4 класса данное положение можно перевести в более конкретную систему критериев. На начальном этапе обучения английскому языку целесообразно оценивать не сложную интерпретацию текста, а базовые действия, которые реально доступны младшему школьнику: понять общий смысл, найти факт, установить простую связь, применить информацию в задании.

Первым критерием выступает понимание основного содержания текста. Этот критерий показывает, способен ли обучающийся определить, о ком или о чем говорится в тексте, где происходит действие, какая ситуация является главной. На уроке английского языка в 4 классе это может проверяться через вопросы типа *Who is the text about?*, *What is the text about?*, *Where are the children?*, *What happened?* Если ребенок правильно определяет общую ситуацию, значит, он не просто прочитал отдельные слова, а удержал смысл текста как целого. Н. Н. Сметанникова подчеркивает значение стратегий чтения, позволяющих ученику ориентироваться в тексте и понимать его общую структуру [Сметанникова, 2011]. Для младшего школьника такая стратегия чаще всего формируется через заголовок, иллюстрацию, ключевые слова и предварительный вопрос учителя.

Второй критерий – извлечение детальной информации. Он связан с умением найти в тексте конкретные сведения: имя персонажа, действие,

предмет, признак, время, место, количество, последовательность событий. В диагностике этот критерий удобно проверять с помощью вопросов по тексту, заданий True/False, matching, выбора правильного варианта. Например, после чтения небольшого текста ученик должен определить, верно ли утверждение *The kangaroo hurt its leg yesterday*, или найти, какие животные упоминаются в тексте. Такое задание кажется простым, но именно оно выявляет, насколько внимательно ребенок читает и умеет соотносить формулировку задания с текстовой информацией.

Третий критерий – понимание смысловых и временных связей. Для английского языка в 4 классе он особенно важен, потому что работа с текстом часто соединяется с освоением грамматического материала. Если в тексте противопоставляются *today* и *yesterday*, ученик должен увидеть не только лексические маркеры времени, но и связанные с ними грамматические формы: *is/are* и *was/were*. Е. Н. Соловова отмечает, что обучение чтению должно учитывать цель чтения, характер текста и тип задания [Соловова, 2002]. Поэтому диагностика временных связей должна быть встроена в работу с содержанием, а не оторвана от него. Например, распределение предложений по колонкам *today/yesterday* позволяет проверить одновременно понимание текста и осознание грамматической формы.

Четвертый критерий – использование прочитанной информации в продуктивном задании. На этом уровне ученик уже не только выбирает ответ, но и сам формулирует короткую фразу на основе текста: заканчивает предложение, составляет простой ответ, описывает героя, продолжает ситуацию. Для 4 класса это не должно превращаться в сложное письменное высказывание. Достаточно задания типа *Emma is happy because...*, *Today the animals are...*, *Yesterday there were...* Такой формат показывает, может ли обучающийся перенести информацию из текста в собственное учебное действие. В этом проявляется функциональный характер читательской грамотности: текст становится не конечной точкой работы, а основой для дальнейшего речевого действия.

Критерии диагностики должны быть связаны с конкретными показателями. Показатель отличается от критерия тем, что делает его наблюдаемым. Например, критерий «понимание основного содержания» может проявляться в правильном определении темы текста, главного героя и основной ситуации. Критерий «извлечение детальной информации» – в точных ответах на вопросы по фактам и верном выполнении True/False. Критерий «понимание временных связей» проявляется в том, насколько точно обучающийся распределяет предложения по временным маркерам и правильно выбирает формы was/were, is/are. Критерий «использование информации» показывает, может ли он завершить предложение или кратко ответить по содержанию текста. Такая система удобна для учителя, поскольку позволяет увидеть не только общий результат, но и конкретные трудности ребенка при работе с текстом.

Для диагностики читательской грамотности обучающихся 4 класса можно использовать следующую систему критериев и показателей.

Таблица 1 – Критерии и показатели диагностики читательской грамотности обучающихся 4 класса на уроках английского языка

| Критерий | Показатели | Типы диагностических заданий |
|--|---|---|
| Понимание основного содержания текста | определяет тему текста; называет главного героя; понимает общую ситуацию | вопросы на общее понимание; выбор заголовка; соотнесение текста с иллюстрацией |
| Извлечение детальной информации | находит конкретные факты; отвечает на вопросы по содержанию; отличает верные утверждения от неверных | True/False; вопросы по тексту; matching; multiple choice |
| Понимание смысловых и временных связей | распознает маркеры времени; соотносит действия с today/yesterday; понимает последовательность событий | классификация предложений; заполнение таблицы; задания с was/were, is/are |
| Использование прочитанной информации | завершает предложение по смыслу; составляет краткий ответ; использует лексику текста в новой фразе | sentence completion; короткий письменный ответ; продуктивное задание по образцу |

Такая таблица делает диагностику более понятной и наглядной. Учитель видит, какие умения проверяются в каждом задании, а ученик получает задания, которые соответствуют его возрасту и уровню владения языком. Кроме того, каждый критерий связан не только с чтением, но и с другими сторонами обучения английскому языку – лексикой, грамматикой, письмом и устной речью. Это подтверждает мысль о том, что читательская грамотность в начальной школе имеет интегративный характер.

Следующий важный элемент диагностики – определение уровней сформированности читательской грамотности [Давыдов, 1996]. Для 4 класса достаточно выделить три уровня: низкий, средний и высокий. Слишком дробная шкала в данном случае нецелесообразна, потому что младшие школьники находятся на начальном этапе овладения иностранным языком, а диагностика должна быть понятной и практически применимой.

Низкий уровень характеризуется тем, что обучающийся с трудом понимает даже общий смысл текста без значительной помощи учителя. Он может узнавать отдельные знакомые слова, но не связывает их в целостное содержание. При выполнении заданий True/False часто опирается на случайное совпадение слов, а не на смысл. В заданиях на временные маркеры допускает устойчивые ошибки, не различает today и yesterday в связи с формами глагола. Продуктивное задание выполняет только по образцу или не выполняет вовсе. Такой результат не означает отсутствие способностей к чтению; скорее, он показывает, что ребенку нужна более сильная опора: иллюстрация, предварительная работа с лексикой, короткий текст, совместное выполнение первого задания.

Средний уровень проявляется в том, что обучающийся понимает основную ситуацию текста и находит часть детальной информации, но допускает ошибки при более внимательной работе с содержанием. Например, он может правильно назвать героя и тему текста, но перепутать отдельные факты или временную последовательность. Задания True/False выполняет в целом верно, однако не всегда может объяснить свой выбор. При работе с

today/yesterday различает очевидные случаи, но ошибается, если предложение требует учета грамматической формы. Продуктивные задания он выполняет по образцу. Такой уровень типичен для многих обучающихся 4 класса, поскольку смысловое чтение на иностранном языке еще только формируется.

Высокий уровень предполагает, что ученик понимает основное содержание текста, уверенно находит нужную информацию, правильно устанавливает простые временные и смысловые связи и использует прочитанное в кратком самостоятельном высказывании. Он может не понимать каждое слово, но умеет опираться на контекст, знакомую лексику, иллюстрации и структуру задания. Это показывает важную особенность читательской грамотности: сильный читатель не обязательно знает все языковые единицы, но умеет компенсировать трудности и сохранять понимание текста. А. Н. Щукин связывает успешность речевой деятельности на иностранном языке с владением не только языковым материалом, но и способами его использования в общении [Щукин, 2011].

Таблица 2 – Уровни сформированности читательской грамотности обучающихся 4 класса

| Уровень | Характеристика |
|---------|---|
| Низкий | ученик узнает отдельные слова, но с трудом понимает общий смысл текста; часто ошибается в заданиях на детали и временные связи; продуктивное задание выполняет только при значительной помощи |
| Средний | ученик понимает основную ситуацию текста, находит часть информации, выполняет типовые задания с отдельными ошибками; нуждается в опоре при объяснении ответа и выполнении продуктивного задания |
| Высокий | ученик понимает содержание текста, находит нужную информацию, устанавливает простые смысловые и временные связи, использует прочитанное в коротком самостоятельном ответе |

При оценке уровня важно учитывать возрастные особенности четвероклассников [Божович, 2008]. В. С. Мухина отмечает, что младший школьный возраст связан с развитием произвольности, внимания, памяти и учебной мотивации, но эти процессы еще не являются полностью устойчивыми [Мухина, 2012]. Поэтому диагностическое задание не должно быть чрезмерно длинным или перегруженным незнакомой лексикой. Если текст слишком труден, результат покажет не уровень читательской грамотности, а степень языкового затруднения. Для объективной диагностики текст должен соответствовать возрасту, программе и изученному материалу.

Задания для диагностики читательской грамотности в 4 классе должны отвечать нескольким требованиям [Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность, 2010]. Во-первых, они должны быть связаны с конкретным текстом, а не проверять изолированные слова. Во-вторых, каждое задание должно соотноситься с определенным критерием. В-третьих, формулировки должны быть понятны ребенку и не создавать дополнительных трудностей. В-четвертых, задания желательно располагать по степени усложнения: от общего понимания к деталям, от выбора ответа к короткому самостоятельному высказыванию. Такая логика соответствует поэтапной работе с текстом и позволяет мягко выявить уровень обучающегося.

В рамках данной работы диагностика читательской грамотности обучающихся 4 класса будет строиться по четырем критериям: понимание основного содержания, извлечение детальной информации, понимание временных связей, использование прочитанной информации в продуктивном задании. Эти критерии соотносятся с требованиями ФГОС НОО, федеральной рабочей программы по английскому языку и методическими подходами к обучению чтению на иностранном языке [Федеральный государственный..., 2021; Федеральная рабочая..., 2023; Гальскова, Гез, 2006; Соловова, 2002]. Их применение позволяет рассматривать диагностику не как отдельный контрольный этап, а как основу для дальнейшего развития читательской грамотности через дидактические средства. Именно поэтому следующий

параграф посвящен тем средствам обучения, которые помогают целенаправленно формировать данные умения на уроках английского языка в начальной школе.

1.3. Дидактические средства развития читательской грамотности на уроках английского языка в начальной школе

Дидактические средства в обучении английскому языку нельзя понимать только как карточки, картинки или упражнения из учебника [Хуторской, 2017]. В методическом смысле это все, что помогает учителю организовать учебное действие ученика: текст, иллюстрация, таблица, схема, речевой образец, задание на выбор ответа, игра, рабочий лист, аудиовизуальная опора, цифровой ресурс. И. Я. Лернер рассматривал средства обучения во взаимосвязи с методами: средство само по себе не обеспечивает результата, оно начинает работать только тогда, когда включено в продуманную учебную деятельность [Лернер, 1981]. Для развития читательской грамотности эта мысль особенно важна. Один и тот же текст может остаться обычным материалом для чтения, а может стать основой для диагностики, анализа, сравнения, вывода и короткого речевого действия.

В начальной школе дидактические средства должны соответствовать возрасту обучающихся [Гамиль, Крылова 2023]. Четвероклассники уже способны выполнять задания на смысловое чтение, но им по-прежнему нужна опора: иллюстрация, понятная инструкция, знакомая тема, образец ответа, ограниченный объем текста. Если задание перегружено незнакомой лексикой или требует слишком сложной интерпретации, оно перестает развивать читательскую грамотность и начинает проверять только общий уровень языковой подготовки. Поэтому при отборе дидактических средств важно учитывать не только содержание УМК, но и реальные возможности детей 9–10 лет.

В методике обучения иностранным языкам чтение рассматривается как вид речевой деятельности, связанный с извлечением информации из текста [Гальскова, Гез, 2006]. Следовательно, дидактические средства должны быть направлены не на механическое воспроизведение текста, а на работу со смыслом. Е. Н. Соловова подчеркивает, что выбор задания зависит от цели чтения: учащийся может читать для общего понимания, поиска конкретной информации или более детального осмысления содержания [Соловова, 2002]. Это позволяет разделить средства развития читательской грамотности по тому, какое действие они формируют.

К первой группе относятся средства, направленные на подготовку к чтению. Это картинки, ключевые слова, тематические карточки, вопросы-прогнозы, мини-обсуждение ситуации, соотнесение слова и изображения. Их задача – снять часть языковых трудностей и вызвать у ребенка ожидание содержания. Например, перед чтением текста о животных и ветеринаре можно предложить картинки *rabbit*, *kangaroo*, *bear*, *vet* и попросить предположить, о чем будет текст. Такое задание не занимает много времени, но помогает ученику войти в тему и активизировать уже известную лексику.

Ко второй группе относятся средства, работающие непосредственно с текстом [Гамиль, Крылова, 2023]. Это задания на поиск основной информации, вопросы по содержанию, *True/False*, *matching*, *multiple choice*, заполнение таблицы, распределение предложений по смысловым группам. Именно эта группа средств наиболее тесно связана с диагностикой читательской грамотности, потому что позволяет увидеть, как ученик понимает текст. Например, задание *True/False* проверяет не только узнавание слов, но и умение соотнести утверждение с содержанием. Задание на классификацию предложений по маркерам *today/yesterday* показывает, понимает ли ученик временную организацию текста и связанные с ней грамматические формы.

К третьей группе относятся послетекстовые средства. Они помогают перевести понимание текста в собственное речевое действие. Для 4 класса это

могут быть короткие задания: закончить предложение, выбрать подходящую реплику, составить 2–3 предложения по образцу, ответить на вопрос, заполнить пропуски *am/is/are/was/were* по смыслу текста. Р. П. Мильруд связывает эффективность обучения иностранному языку с коммуникативной направленностью учебных действий [Мильруд, 2005]. Поэтому даже небольшое послетекстовое задание должно иметь смысловую основу: ребенок не просто вставляет форму глагола, а делает это, опираясь на содержание прочитанного.

Таблица 3 – Дидактические средства развития читательской грамотности на уроках английского языка в 4 классе

| Этап работы с текстом | Дидактические средства | Формируемые читательские умения |
|-----------------------|--|--|
| Предтекстовый этап | картинки, карточки с ключевыми словами, вопросы-прогнозы, соотнесение слова и изображения | прогнозирование содержания, актуализация лексики, подготовка к восприятию текста |
| Текстовый этап | вопросы по содержанию, True/False, matching, multiple choice, таблицы, классификация предложений | понимание основной информации, извлечение деталей, установление смысловых и временных связей |
| Послетекстовый этап | sentence completion, cloze-test, краткий ответ, продолжение фразы, мини-высказывание по образцу | использование прочитанной информации, закрепление лексики и грамматики, переход к продуктивному действию |

Такая последовательность удобна для начальной школы, потому что она не перегружает ученика. Ребенок сначала готовится к чтению, затем работает с текстом, после этого использует прочитанную информацию. Если сразу предложить послетекстовое задание без предварительной опоры, слабые ученики часто теряют смысл и начинают действовать наугад. Если ограничиться только чтением и вопросами, не формируется перенос информации в собственную речь. Поэтому поэтапность выступает не формальным приемом, а условием развития читательской грамотности.

Особое место среди дидактических средств занимают визуальные опоры. В 4 классе они помогают компенсировать ограниченный словарный запас и удерживать внимание. Иллюстрация, схема, таблица или карточка не заменяют чтение, но направляют его. Например, таблица today/yesterday делает временные отношения в тексте видимыми. Ученик не просто читает предложения, а распределяет их по смысловому признаку. В этом случае визуальная опора помогает соединить понимание текста с грамматическим материалом.

Игровые средства также имеют значение, но их нужно использовать осторожно. Игра оправдана тогда, когда она подчинена учебной задаче, а не отвлекает от нее. А. В. Конышева отмечает, что игровой метод в обучении иностранному языку повышает активность учащихся и помогает организовать речевую практику [Конышева, 2006]. Для развития читательской грамотности это могут быть задания типа Find the mistake, Read and choose, Who is faster?, Put the sentences in order. Важно, чтобы игровая форма сохраняла смысловую работу с текстом: ребенок должен читать, сравнивать, искать информацию, а не просто угадывать ответ.

Учебно-методический комплект также является важным дидактическим ресурсом. УМК «Forward 4» содержит тексты, иллюстрации, тематическую лексику и грамматические модели, которые можно использовать для развития читательской грамотности [Вербицкая и др., 2013]. Однако учебник не всегда дает достаточное количество заданий именно диагностического характера. Поэтому учителю приходится дополнять материал: вводить задания на разные уровни понимания, добавлять таблицы для классификации информации, предлагать продуктивные задания после чтения. Такое дополнение не нарушает логику УМК, если оно связано с темой урока и изучаемым языковым материалом.

Дидактические средства должны выполнять сразу несколько функций. Обучающая функция проявляется в том, что задания помогают освоить способы работы с текстом. Диагностическая функция позволяет увидеть

уровень сформированности читательских умений. Развивающая функция связана с формированием внимания, памяти, языковой догадки, умения сравнивать и делать вывод. Мотивационная функция особенно важна для младших школьников: текст о животных, путешествии, погоде или школьной жизни воспринимается легче, если задание имеет понятную и близкую ребенку ситуацию.

Для развития читательской грамотности в 4 классе наиболее эффективны те средства, которые соединяют чтение с конкретным учебным действием. Например, задание «прочитай текст и ответь на вопросы» проверяет понимание, но не всегда показывает, где именно возникла трудность. Если к нему добавить True/False, таблицу today/yesterday и короткое завершение предложения, диагностика становится точнее. Учитель видит, что один ученик понимает общий смысл, но ошибается в деталях; другой находит факты, но не различает временные формы; третий понимает текст, но затрудняется выразить ответ. Такая информация необходима для дальнейшей коррекции обучения.

Цифровые средства также могут использоваться в начальной школе, если они не подменяют содержание внешней привлекательностью. Е. С. Полат и соавторы рассматривали информационные технологии как инструмент организации активной познавательной деятельности учащихся [Полат и др., 2009]. В работе с чтением это могут быть интерактивные карточки, электронные тесты, задания на соотнесение, онлайн-книги, презентации с визуальной опорой. Их преимущество – быстрая обратная связь и возможность варьировать уровень сложности. Но для 4 класса цифровое средство должно быть простым по интерфейсу и полностью связано с текстом, иначе внимание ребенка смещается с чтения на техническое выполнение действия.

При отборе дидактических средств, направленных на развитие читательской грамотности, необходимо соблюдать совокупность требований. К числу таких требований относятся следующие положения:

- соответствие содержания задания возрастным особенностям и актуальному языковому уровню обучающихся;
- содержательная связь каждого задания с анализируемым текстом и конкретной учебной целью;
- постепенное усложнение познавательной задачи: от формирования общего понимания текста к выделению деталей и далее к продуктивным действиям с полученной информацией;
- использование зрительных или языковых опор на этапе введения нового учебного материала;
- возможность диагностики возникающих у обучающегося трудностей на основе анализа результатов выполнения задания;
- интеграция заданий по чтению с упражнениями в области лексики, грамматики и элементарной речевой практики.

Соблюдение перечисленных требований позволяет избежать двух типичных методических ошибок. Первая ошибка заключается в сведении процесса развития читательской грамотности к переводу иноязычного текста. В данном случае обучающийся оказывается способным понять отдельные предложения, однако навык самостоятельной работы с информацией в целом не формируется. Вторая крайность – заменить чтение набором игровых или тестовых заданий, где ответ можно угадать без реального понимания. Продуктивная работа возникает тогда, когда текст, задание и учебная цель связаны между собой.

В рамках данного исследования дидактические средства развития читательской грамотности понимаются как специально подобранные тексты, задания, визуальные опоры и речевые образцы, которые помогают обучающимся 4 класса понимать английский текст, извлекать из него информацию, устанавливать простые смысловые связи и использовать прочитанное в учебном действии. Такая трактовка позволяет перейти от общей теории к практической части работы: разработке комплекса заданий на

материале УМК «Forward 4» и проверке его эффективности в ходе опытно-экспериментальной работы.

Выводы по главе 1

В первой главе были рассмотрены теоретико-методические основы диагностики и развития читательской грамотности обучающихся 4 класса на уроках английского языка. Анализ научно-методической литературы и нормативных документов показал, что читательская грамотность в начальной школе не ограничивается техникой чтения. Она включает понимание основного содержания текста, извлечение детальной информации, установление простых смысловых и временных связей, а также использование прочитанного при выполнении учебной задачи.

При обучении английскому языку читательская грамотность имеет интегративный характер. Обучающийся работает не только с содержанием текста, но и с языковой формой: лексикой, грамматическими структурами, временными маркерами, речевыми образцами. Поэтому чтение на английском языке в 4 классе связано одновременно с формированием предметных результатов и развитием функциональной грамотности. Ребенок учится не просто узнавать английские слова, а применять их для понимания информации и решения конкретного задания.

В ходе анализа было установлено, что диагностика читательской грамотности должна строиться по ясным критериям. Для обучающихся 4 класса наиболее значимыми являются понимание основного содержания текста, извлечение детальной информации, понимание временных связей и использование прочитанной информации в продуктивном задании. Такая система позволяет увидеть не только общий уровень чтения, но и конкретные трудности: слабое понимание деталей, неумение соотносить утверждение с текстом, ошибки в различении today/yesterday, затруднения при построении короткого ответа.

Особое значение имеет выделение уровней сформированности читательской грамотности. Низкий уровень проявляется в фрагментарном

понимании текста и опоре на отдельные знакомые слова. Средний уровень связан с пониманием общей ситуации, но с ошибками в деталях и временных связях. Высокий уровень предполагает способность понять текст, найти нужную информацию, установить простые связи и использовать содержание в кратком самостоятельном высказывании. Такое уровневое описание делает диагностику более конкретной и удобной для последующей коррекционной работы.

В главе также были рассмотрены дидактические средства, применяемые для развития читательской грамотности на уроках английского языка в начальной школе. К ним относятся тексты, иллюстрации, карточки с ключевой лексикой, вопросы-прогнозы, задания True/False, matching, таблицы, упражнения на классификацию информации, cloze-test и короткие продуктивные задания. Их эффективность зависит не от внешней формы, а от того, насколько они помогают ученику осмысленно работать с текстом.

Для обучающихся 4 класса наиболее продуктивной является поэтапная организация работы с текстом: предтекстовый этап подготавливает к чтению и актуализирует лексику; текстовый этап направлен на понимание основного содержания и деталей; послетекстовый этап помогает использовать прочитанную информацию в речевом действии. Такая последовательность позволяет избежать перегрузки и постепенно переводит ученика от узнавания отдельных слов к осознанному чтению.

Проведенный теоретический анализ показал, что развитие читательской грамотности на уроках английского языка требует системного сочетания диагностики и обучения. Дидактические средства должны не только помогать ученику читать текст, но и показывать учителю, какие компоненты читательской грамотности сформированы недостаточно. Именно эта логика стала основанием для организации опытно-экспериментальной работы во второй главе.

2. Опытнo-экспериментальная работа по диагностике и развитию читательской грамотности у обучающихся 4 класса средствами обучения английскому языку

2.1. Организация опытнo-экспериментальной работы и проведение первичной диагностики читательской грамотности обучающихся 4 класса

Опытнo-экспериментальная работа была направлена на выявление исходного уровня читательской грамотности обучающихся 4 класса и последующую проверку эффективности дидактических средств, разработанных для уроков английского языка. В центре внимания находилось не чтение как техника произнесения английских слов, а смысловая работа с текстом: понимание основной информации, поиск деталей, установление временных связей и использование прочитанного при выполнении учебного задания.

Организация опытнo-экспериментальной работы строилась с учетом требований ФГОС начального общего образования, где результаты обучения связываются с формированием функциональной грамотности, универсальных учебных действий и способности применять знания в учебных ситуациях [Федеральный государственный..., 2021]. Для предмета «Иностранный язык» это означает, что ученик должен не только узнавать лексику и грамматические формы, но и понимать простые письменные тексты, извлекать из них нужную информацию, пользоваться языковой догадкой и опорой на контекст. Эти же ориентиры отражены в федеральной рабочей программе по английскому языку для 2–4 классов [Федеральная рабочая..., 2023].

Базой исследования выступила МАОУ СШ № 93 г. Красноярска. В опытнo-экспериментальной работе приняли участие 10 обучающихся 4 класса. Возраст участников соответствует этапу завершения начальной школы, когда у детей уже сформированы базовые навыки чтения на английском языке, но

смысловая работа с текстом еще требует системной поддержки. В. С. Мухина отмечает, что младший школьный возраст связан с развитием произвольного внимания, памяти и учебной мотивации, однако эти процессы остаются нестабильными и нуждаются в опоре на наглядность, образец и четко организованное задание [Мухина, 2012]. Поэтому диагностические материалы подбирались так, чтобы они были посильными для четвероклассников и одновременно позволяли выявить реальные трудности в понимании текста.

Опытно-экспериментальная работа включала три этапа. Первый этап – констатирующий. На нем проводилась первичная диагностика читательской грамотности обучающихся. Второй этап – формирующий. На этом этапе применялся комплекс дидактических средств, направленный на развитие читательских умений. Третий этап – контрольный. Он был связан с повторной диагностикой и анализом динамики результатов. В данном параграфе рассматривается первый этап, поскольку именно он задает основу для дальнейшей разработки и применения комплекса заданий.

Для диагностики был выбран материал, соответствующий содержанию УМК «Forward 4». Данный учебно-методический комплект ориентирован на обучение младших школьников английскому языку через доступные темы, иллюстративную поддержку, небольшие тексты и задания, связанные с лексико-грамматическим материалом [Вербицкая и др., 2013]. В рамках исследования использовался материал Unit 4 «In the rain forest», поскольку он позволяет соединить работу с тематической лексикой и грамматической структурой Past Simple формы глагола to be – was/were. Это важно для диагностики: ученик должен не только понять содержание текста, но и различить временные отношения today/yesterday.

Первичная диагностика строилась на четырех критериях, выделенных в первой главе: понимание основного содержания текста, извлечение детальной информации, понимание временных связей, использование прочитанной информации в продуктивном задании. Такая система соотносится с подходом Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез, согласно которому чтение на иностранном языке

предполагает извлечение информации с разной степенью полноты и точности [Гальскова, Гез, 2006]. Для 4 класса эти уровни были переведены в конкретные диагностические действия: понять общий смысл, найти факт, соотнести предложение с временным маркером, завершить фразу по содержанию текста.

Таблица 4 – Критерии первичной диагностики читательской грамотности обучающихся 4 класса

| Критерий | Что проверялось | Диагностическое задание |
|--------------------------------------|--|--|
| Понимание основного содержания | умение определить тему текста, главного героя, общую ситуацию | ответы на вопросы по общему смыслу текста |
| Извлечение детальной информации | умение найти конкретные факты и соотнести их с утверждениями | вопросы по тексту, задания True/False |
| Понимание временных связей | умение различать действия, относящиеся к today и yesterday | классификация предложений, задания с was/were и is/are |
| Использование прочитанной информации | умение завершить предложение или дать краткий ответ по смыслу текста | sentence completion, короткий письменный ответ |

Диагностические задания подбирались так, чтобы они проверяли именно читательскую грамотность, а не отдельное знание лексики вне текста. Е. Н. Соловова указывает, что при обучении чтению важно учитывать цель чтения, характер текста и тип задания [Соловова, 2002]. Поэтому в первичной диагностике каждое задание было связано с конкретным текстом и имело понятную учебную цель. Например, задания True/False проверяли точность понимания фактов, а классификация предложений по today/yesterday позволяла увидеть, насколько ученик понимает временную организацию текста.

Перед выполнением диагностической работы обучающимся была дана краткая инструкция. Учитель объяснил, что сначала нужно прочитать текст целиком, затем выполнить задания по порядку: ответить на общие вопросы, отметить верные и неверные утверждения, распределить предложения по временным маркерам и завершить несколько фраз по содержанию. Такая последовательность была выбрана не случайно. Н. Н. Сметанникова

подчеркивает, что работа с текстом должна опираться на стратегии чтения, то есть на осознанный способ движения от общего понимания к более точной работе с информацией [Сметанникова, 2011]. Для младших школьников это особенно важно: если сразу предложить задания на детали, часть детей начинает искать отдельные знакомые слова и теряет общий смысл текста.

Первичная диагностика показала, что наиболее уверенно обучающиеся справлялись с заданиями на общее понимание текста. Средний результат по этому критерию составил 65 %. Дети в основном могли определить тему текста и назвать главного героя, особенно если содержание поддерживалось знакомой лексикой и иллюстрациями. При этом ответы часто оставались неполными: обучающиеся понимали общую ситуацию, но не всегда могли точно сформулировать, что именно произошло в тексте. Это говорит о том, что глобальное понимание уже сформировано на базовом уровне, но нуждается в закреплении через вопросы, опорные слова и краткие пересказы по образцу.

Более сложными оказались задания на извлечение детальной информации. Средний результат по этому критерию составил 60 %. Ошибки чаще всего возникали в тех случаях, когда утверждение было похоже на текст, но содержало измененную деталь. Например, если в тексте говорилось, что животное испугалось или пришло вчера, часть учеников ориентировалась на знакомое слово *animal* или *yesterday*, но не проверяла все предложение целиком. Это типичная трудность смыслового чтения: ребенок узнает отдельные элементы, однако не всегда удерживает точное соотношение между вопросом и текстом. Для дальнейшей работы это означает необходимость включать задания на внимательное сопоставление формулировок.

Самым проблемным критерием стало понимание временных связей. Средний результат составил 55 %. Обучающиеся часто путали *today* и *yesterday*, особенно если в предложении нужно было учитывать не только наречие времени, но и форму глагола *to be*. Например, формы *is/are* воспринимались как более знакомые и поэтому выбирались автоматически,

даже если смысл предложения указывал на прошедшее время. Такая ошибка показывает, что грамматический материал еще не всегда включается в понимание текста. Ребенок может знать форму *was* или *were* как отдельное правило, но не использовать ее при смысловом чтении. Именно поэтому в формирующем этапе необходимо соединить работу над чтением с грамматическими заданиями в контексте.

Продуктивные задания также вызвали затруднения. Учащиеся могли выбрать правильный вариант ответа, но испытывали трудности, когда нужно было самостоятельно завершить предложение по содержанию текста. Это объясняется тем, что продуктивное задание требует сразу нескольких действий: понять текст, выбрать нужную информацию, удержать грамматическую модель и оформить ответ. А. Н. Щукин отмечает, что успешность речевой деятельности на иностранном языке связана не только со знанием языкового материала, но и со способностью использовать его в конкретной коммуникативной задаче [Щукин, 2011]. Для 4 класса эта мысль проявляется особенно наглядно: ребенок может понять текст, но не всегда готов перевести понимание в самостоятельную фразу.

Результаты первичной диагностики представлены на Рисунке 1.

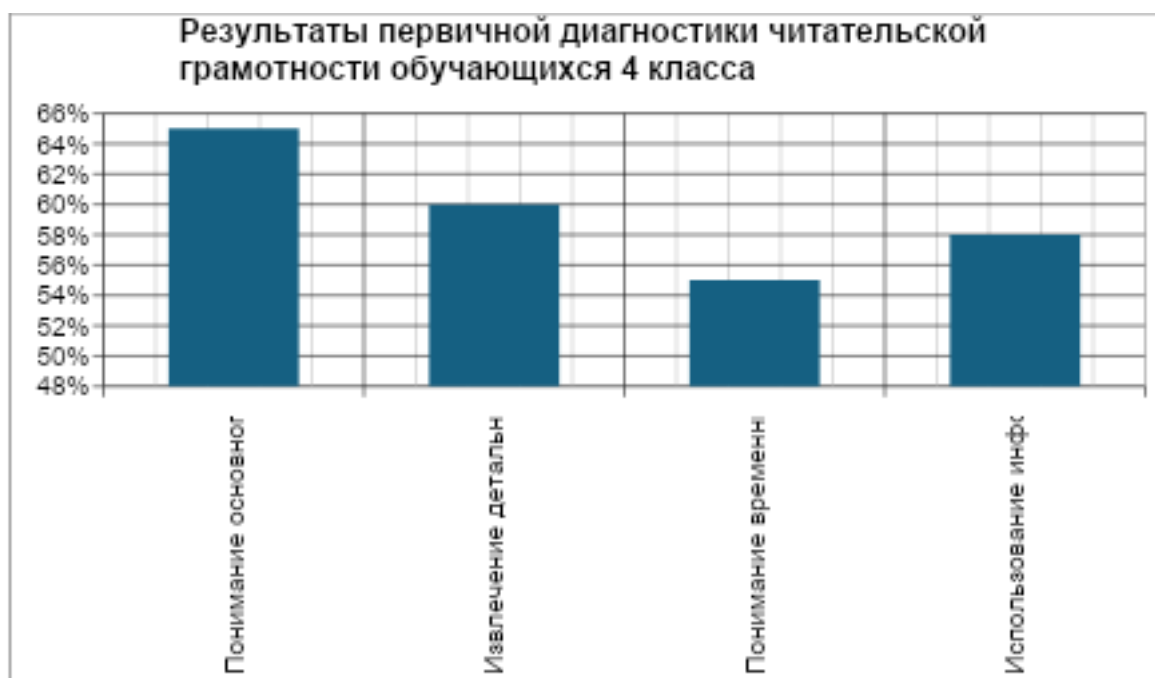


Рисунок – Результаты первичной диагностики читательской грамотности обучающихся 4 класса в процентном соотношении

Полученные данные показывают неравномерность сформированности читательской грамотности. Обучающиеся лучше справляются с общим пониманием текста, но испытывают затруднения при переходе к деталям, временным связям и самостоятельному использованию прочитанной информации. Это подтверждает необходимость специальной работы с дидактическими средствами, которые помогают не только читать текст, но и действовать с ним: выделять ключевые слова, проверять утверждения, распределять информацию, связывать грамматику со смыслом.

Анализ первичной диагностики позволил определить основные направления формирующего этапа. Во-первых, необходимо усилить предтекстовую работу, чтобы обучающиеся входили в чтение через тему, иллюстрации и ключевую лексику. Во-вторых, следует чаще использовать задания на сопоставление текста с утверждениями, поскольку именно они развивают точность чтения. В-третьих, требуется включить упражнения на временные маркеры *today/yesterday* и формы *was/were*, но не изолированно, а внутри смысловой работы с текстом. В-четвертых, важно постепенно вводить

продуктивные задания: сначала по образцу, затем с частичной опорой, после этого в более самостоятельной форме.

Первичная диагностика выполнила две функции. Она зафиксировала исходный уровень читательской грамотности обучающихся и показала, какие компоненты требуют целенаправленного развития. Наиболее выраженные трудности связаны не с отсутствием интереса к чтению, а с недостаточной сформированностью способов работы с текстом. Это делает обоснованным переход к следующему этапу исследования – разработке и применению комплекса дидактических средств на материале УМК «Forward 4».

2.2. Разработка и применение комплекса дидактических средств для развития читательской грамотности на материале УМК «Forward 4»

Разработка комплекса дидактических средств проводилась с учетом результатов первичной диагностики. На констатирующем этапе было выявлено, что обучающиеся 4 класса в целом понимают общий смысл небольшого английского текста, но испытывают трудности при поиске детальной информации, установлении временных связей и выполнении продуктивных заданий по содержанию прочитанного. Поэтому формирующий этап был направлен не на механическое увеличение количества упражнений, а на последовательное развитие тех умений, которые оказались недостаточно сформированными.

В качестве содержательной основы был выбран УМК «Forward 4», в частности материал Unit 4 «In the rain forest». Данный раздел удобен для работы с читательской грамотностью, поскольку включает тематическую лексику по теме животных и окружающего мира, опору на иллюстрации, небольшие тексты и грамматический материал, связанный с противопоставлением настоящего и прошедшего времени [Вербицкая и др., 2013]. Для обучающихся 4 класса такая тема достаточно доступна: она опирается на конкретные образы, вызывает интерес и позволяет использовать

зрительную поддержку. При этом содержание юнита дает возможность проверять не только узнавание слов, но и понимание временной организации текста.

Под комплексом дидактических средств в данной работе понимается совокупность текстов, заданий, таблиц, карточек, визуальных опор и речевых образцов, которые применяются в определенной последовательности и направлены на развитие читательской грамотности обучающихся. Такой подход соотносится с позицией И. Я. Лернера, который рассматривал средства обучения не изолированно, а во взаимосвязи с методом и учебной деятельностью [Лернер, 1981]. Это важно для практической части исследования: отдельная карточка или упражнение не дают устойчивого результата, если они не встроены в общую логику работы с текстом.

При разработке комплекса учитывались четыре критерия читательской грамотности, выделенные в первой главе: понимание основного содержания, извлечение детальной информации, понимание временных связей, использование прочитанной информации в продуктивном задании. Каждый критерий был связан с конкретными типами заданий. Такой принцип позволил избежать случайного подбора упражнений и сделать формирующий этап управляемым: каждое задание выполняло определенную функцию и помогало развивать конкретное читательское умение.

Таблица 6 – Соотношение критериев читательской грамотности и дидактических средств

| Критерий | Дидактические средства | Развиваемое умение |
|--------------------------------------|--|--|
| Понимание основного содержания | вопросы-прогнозы, выбор заголовка, ответы на общие вопросы | определение темы, героя, основной ситуации текста |
| Извлечение детальной информации | True/False, вопросы по фактам, matching | поиск конкретной информации, соотнесение утверждения с текстом |
| Понимание временных связей | таблица today/yesterday, задания с was/were и is/are | распознавание временных маркеров и грамматических форм |
| Использование прочитанной информации | sentence completion, краткий письменный ответ, | перенос информации из текста в собственное речевое действие |

| | | |
|--|------------------------------|--|
| | мини-высказывание по образцу | |
|--|------------------------------|--|

Работа с текстом строилась по трем этапам: предтекстовому, текстовому и послетекстовому. Такая последовательность соответствует методической логике обучения чтению на иностранном языке, поскольку ученик сначала подготавливается к восприятию текста, затем извлекает информацию, а после этого использует прочитанное в речи [Гальскова, Гез, 2006; Соловова, 2002]. Для младших школьников эта структура особенно важна: без предварительной опоры часть обучающихся начинает читать текст как набор отдельных слов, а без послетекстового задания понимание не переходит в самостоятельное учебное действие.

На предтекстовом этапе использовались картинки, карточки с ключевыми словами и вопросы-прогнозы. Обучающимся предлагались слова *rabbit, kangaroo, bear, crocodile, vet, clinic, zoo*, а также иллюстрации животных. Затем ученики отвечали на простые вопросы: *Who can help animals?, Where can sick animals go?, What animals can live in the rain forest?* Цель этих заданий состояла в актуализации лексики и подготовке к пониманию текста. Здесь не требовалось подробного ответа; важнее было включить знакомый словарь и создать смысловое ожидание. Н. Н. Сметанникова подчеркивает, что успешное чтение связано с применением стратегий до, во время и после чтения [Сметанникова, 2011]. В данном случае предтекстовая работа помогала сформировать начальную стратегию прогнозирования.

Основной текст был составлен на материале Unit 4 «In the rain forest» с сохранением доступной для 4 класса лексики и грамматической структуры *was/were*. Текст описывал работу ветеринара и животных, которые приходили в клинику или находились в зоопарке. В нем специально использовались маркеры *today* и *yesterday*, чтобы обучающиеся могли отрабатывать понимание временных связей не отдельно от текста, а внутри смысловой

ситуации. Такой прием оправдан методически: грамматика воспринимается ребенком легче, когда она связана с конкретным содержанием.

Для работы на текстовом этапе применялись задания трех типов. Первое задание было направлено на понимание общего содержания. Обучающиеся читали текст и отвечали на вопросы: Who is Emma?, What is her job?, Where does she work?, What is the text about? Эти вопросы позволяли проверить, удерживает ли ученик основную ситуацию текста. Если ребенок не мог ответить на такие вопросы, дальнейшая работа с деталями становилась затруднительной.

Второй тип заданий был связан с извлечением детальной информации. Здесь использовались утверждения True/False. Например: Emma is a vet; The rabbit is very brave; The kangaroo hurt its leg yesterday; Today the animals are better. Ученик должен был не просто выбрать True или False, но и найти подтверждение в тексте. Именно это требование делало задание развивающим. Если обучающийся опирался только на знакомое слово и не перечитывал предложение, он чаще ошибался. Постепенно дети учились проверять ответ по тексту, а не угадывать его по отдельным словам.

Третий тип заданий был направлен на понимание временных связей. Обучающимся предлагалась таблица с двумя колонками – today и yesterday. В нее нужно было распределить предложения из текста: Emma is happy; There were many sick animals; The kangaroo hurt its leg; The animals are better. Это задание оказалось особенно важным, потому что именно временные связи вызвали наибольшие трудности при первичной диагностике. Работа с таблицей делала грамматическое различие наглядным: ребенок видел, что today связано с is/are, а yesterday – с was/were. В результате грамматика переставала быть отвлекающим правилом и включалась в понимание текста.

Таблица 7 – Фрагмент задания на классификацию информации по временным маркерам

| Today | Yesterday |
|---------------|------------------------------|
| Emma is happy | There were many sick animals |

| | |
|------------------------|---------------------------|
| The animals are better | The kangaroo hurt its leg |
| The clinic is busy | It was a busy day |

Послетекстовый этап включал задания на использование прочитанной информации. Обучающимся предлагалось завершить предложения: Emma is a vet because..., Today the animals are..., Yesterday there were..., The kangaroo was.... Такие задания были короткими, но они требовали от ученика не только вспомнить текст, но и оформить мысль на английском языке. А. Н. Щукин отмечает, что владение иностранным языком связано со способностью использовать языковые средства в конкретной речевой задаче [Щукин, 2011]. Поэтому продуктивные задания выполняли двойную функцию: закрепляли содержание текста и развивали элементарную письменную речь.

При применении комплекса учитывалась разная подготовка обучающихся. Сильным ученикам предлагались задания с меньшим количеством опор: самостоятельно закончить фразу, выбрать подтверждение в тексте, объяснить ответ. Обучающиеся, испытывающие трудности, работали с опорными словами, образцом и таблицей. Такой подход соответствует возрастным особенностям младших школьников: в 4 классе дети еще нуждаются в поддержке, но уже способны выполнять часть действий самостоятельно [Мухина, 2012]. Дифференциация позволяла не снижать общую учебную задачу, а варьировать степень помощи.

Отдельное внимание уделялось инструкции. В начальной школе даже правильно подобранное задание может быть выполнено с ошибками, если инструкция сформулирована слишком сложно. Поэтому задания давались коротко и понятно: Read the text; Find the answer; True or False; Put the sentences into two columns; Complete the sentences. При необходимости инструкция сопровождалась примером. Это снижало случайные ошибки и позволяло оценивать именно читательское умение, а не способность ребенка разобраться в сложной формулировке.

Комплекс дидактических средств применялся в ходе нескольких уроков, а не в рамках одного занятия. Это было принципиально: развитие читательской грамотности требует повторения действия в разных формах. На одном уроке акцент делался на общем понимании и лексике, на другом – на деталях текста, затем – на временных маркерах и продуктивном задании.

При разработке комплекса важно было сохранить связь между содержанием УМК и задачей развития читательской грамотности. Если упражнения полностью отрываются от учебника, они воспринимаются детьми как отдельная контрольная работа, а не как естественная часть урока. Поэтому дополнительные задания строились на тех же тематических единицах, которые уже были представлены в Unit 4 «In the rain forest»: животные, профессия ветеринара, состояние животных, действия в настоящем и прошедшем времени. Это позволяло не расширять искусственно языковой материал, а глубже работать с уже изучаемым содержанием [Вербицкая и др., 2013].

Основная методическая задача заключалась в том, чтобы каждое задание помогало ребенку совершить определенное читательское действие. Например, карточки с животными использовались не ради наглядности как таковой, а для актуализации лексики и прогнозирования содержания. Задания True/False были нужны не для быстрой проверки, а для развития точности понимания. Таблица *today/yesterday* помогала увидеть временную структуру текста. Послетекстовые фразы по образцу переводили понимание в элементарное письменное высказывание. Такой принцип отбора согласуется с положением И. Я. Лернера о том, что средство обучения приобретает педагогический смысл только в связи с методом и конкретной учебной задачей [Лернер, 1981].

При составлении заданий учитывалась типичная трудность младших школьников: они часто узнают отдельные слова, но не всегда связывают их в целостный смысл. Например, ученик может увидеть знакомое слово *kangaroo* и правильно перевести его, но не понять, что именно произошло с животным и когда это случилось. Поэтому в комплексе использовались задания, которые

заставляли не просто находить знакомые слова, а проверять смысл предложения целиком. Вопросы по содержанию, утверждения True/False и задания на поиск подтверждения в тексте постепенно формировали привычку возвращаться к исходному материалу, а не отвечать наугад.

Особое место заняли задания на временные маркеры. Первичная диагностика показала, что именно работа с *today* и *yesterday* вызывает у обучающихся заметные затруднения. Причина заключается в том, что для ребенка это не только лексическая, но и грамматико-смысловая задача. Нужно понять, когда происходит действие, заметить маркер времени и соотнести его с формой глагола *to be*. Если ученик видит предложение *The animals are better today*, он должен связать *are* с настоящей ситуацией. Если в тексте встречается *There were many sick animals yesterday*, ему нужно понять, что *were* указывает на прошедшее время. В изолированных грамматических упражнениях такие формы часто усваиваются механически, поэтому в комплексе они отрабатывались именно через содержание текста.

Задания на заполнение пропусков *is/are/was/were* были включены после текстовой работы, а не до нее. Такая последовательность была выбрана намеренно. Если дать грамматическое упражнение до чтения, ученик может выполнить его по формальному признаку, не обращаясь к смыслу. После чтения ситуация меняется: ребенок уже знает, о ком идет речь, что произошло вчера и что происходит сегодня. В этом случае выбор формы глагола становится частью понимания текста. Е. Н. Соловова подчеркивает, что обучение чтению должно соотноситься с целью работы и типом задания [Соловова, 2002]. Поэтому грамматические упражнения в комплексе выполняли не только тренировочную, но и смысловую функцию.

Принцип постепенного усложнения проявлялся и в продуктивных заданиях. На начальном этапе обучающимся предлагались фразы с почти готовой структурой: *Emma is...*, *The kangaroo was...*, *Yesterday there were....* Затем задания становились немного более открытыми: нужно было завершить предложение по содержанию текста или составить короткий ответ. Такой

переход позволял избежать резкого скачка от чтения к самостоятельной письменной речи. Для четвероклассников это принципиально: если задание требует слишком большого самостоятельного высказывания, часть детей начинает испытывать трудности уже не с пониманием текста, а с языковым оформлением ответа.

При применении комплекса учитывалась и необходимость повторяемости. Однократное выполнение задания не формирует устойчивого умения. Поэтому одни и те же читательские действия повторялись в разных формах: сначала ученики определяли основную ситуацию по вопросам, затем выбирали верные утверждения, потом распределяли информацию по времени, после этого завершали предложения. Повторение не выглядело однообразным, потому что менялся тип действия. Такая организация соответствует логике формирования учебной деятельности младшего школьника: ребенок осваивает способ действия через несколько близких, но не одинаковых учебных ситуаций [Эльконин, 1974].

В ходе формирующего этапа важным было не только дать задания, но и организовать обратную связь. После выполнения упражнений обсуждались не все ошибки подряд, а наиболее типичные. Например, если несколько учеников неверно относили предложение к *today* или *yesterday*, внимание класса возвращалось к маркеру времени и форме глагола. Если дети ошибались в *True/False*, учитель просил найти конкретную фразу в тексте. Такая работа помогала ученикам видеть источник ошибки. Это существенно отличается от простой проверки правильных ответов, при которой ребенок узнает результат, но не понимает, как его улучшить.

Комплекс также позволял сочетать фронтальную, парную и индивидуальную работу. На предтекстовом этапе чаще использовалась фронтальная форма: класс вместе называл слова, рассматривал картинки, выдвигал предположения о содержании. На текстовом этапе часть заданий выполнялась индивидуально, чтобы увидеть реальный уровень понимания каждого обучающегося. Задания на классификацию и поиск подтверждения

могли выполняться в парах: ученики обсуждали, к какой колонке отнести предложение и где в тексте находится нужная информация. Такая смена форм работы поддерживала внимание детей и снижала утомляемость, что важно для младшего школьного возраста [Мухина, 2012].

При этом парная работа не подменяла диагностику. Учитель фиксировал, какие задания дети способны выполнить самостоятельно, а где им требуется помощь. Это позволяло точнее оценить уровень сформированности читательской грамотности. Например, если ученик в паре правильно распределял предложения, но индивидуально допускал ошибки, это показывало, что умение находится в стадии формирования. В терминах культурно-исторического подхода такая ситуация близка к зоне ближайшего развития: ребенок уже может выполнить действие при поддержке, но еще не полностью овладел им самостоятельно [Выготский, 2005].

Важным требованием к комплексу была краткость заданий. В начальной школе длинные инструкции и объемные упражнения снижают качество выполнения работы. Поэтому каждое задание имело одну понятную цель. В одном упражнении ученики отвечали только на общий вопрос, в другом – проверяли утверждения, в третьем – работали с временными маркерами. Такое разделение помогало не смешивать несколько трудностей одновременно. Если ребенок ошибался, было легче понять причину: он не понял общий смысл, не нашел деталь, не распознал временную связь или не смог оформить ответ.

Отбор текстового материала также подчинялся требованиям доступности. Текст не должен был быть слишком простым, иначе он не развивал бы читательские умения. Но он не должен был быть и чрезмерно сложным, поскольку тогда результаты зависели бы главным образом от незнакомой лексики. Оптимальным оказался текст, где большая часть слов была знакома по теме, а отдельные новые элементы могли быть поняты через контекст или иллюстрацию. Такой баланс позволяет развивать языковую догадку, не разрушая общего понимания.

Разработанный комплекс был ориентирован на то, чтобы ученик постепенно переходил от опоры к большей самостоятельности. Сначала дети работали с картинками и ключевыми словами, затем читали текст с понятной задачей, далее находили подтверждение своим ответам, после этого использовали информацию в короткой фразе. В результате чтение становилось не отдельным упражнением, а цепочкой связанных действий. Именно такая связность делает дидактические средства эффективными: они помогают ребенку не просто выполнить задание, а освоить способ работы с английским текстом.

Такой порядок помогал избежать перегрузки и постепенно переводил ученика от простого понимания к более точной работе с информацией.

В процессе применения комплекса использовались следующие виды заданий:

- соотнесение слова и картинки;
- прогнозирование содержания по ключевым словам;
- ответы на вопросы по общему смыслу текста;
- задания True/False с поиском подтверждения в тексте;
- распределение предложений по колонкам today/yesterday;
- заполнение пропусков формами is/are/was/were;
- завершение предложений по содержанию текста;
- краткий письменный ответ по образцу.

Эти задания были подобраны так, чтобы каждый следующий вид работы опирался на предыдущий. Например, сначала ученик узнавал слова *vet*, *rabbit*, *kangaroo*, затем встречал их в тексте, после этого отвечал на вопросы и только затем использовал информацию в короткой фразе. Такая последовательность помогает младшему школьнику не терять смысл и видеть связь между лексикой, текстом и грамматикой.

Применение комплекса показало, что наиболее продуктивными оказались задания, где текстовая информация была представлена в наглядной форме. Таблица *today/yesterday*, карточки с животными, схемы «Who? –

Where? – What happened?» помогли обучающимся быстрее ориентироваться в тексте. Однако наглядность не заменяла чтение, а направляла его. Это важное условие: если визуальная опора становится главным источником ответа, задание перестает развивать читательскую грамотность. Поэтому после работы с картинками ученики обязательно возвращались к тексту и подтверждали ответ его содержанием.

Игровые элементы использовались ограниченно и только в тех случаях, когда они помогали смысловой работе. Например, задание Find the false sentence предлагалось в форме мини-соревнования, но правильность ответа засчитывалась только при наличии подтверждения из текста. А. В. Коньшева связывает игровой метод с повышением активности учащихся при условии, что игра сохраняет учебную цель [Коньшева, 2006]. В данном исследовании игровая форма применялась именно как способ вовлечения, а не как замена чтения.

Разработанный комплекс выполнял обучающую, развивающую и диагностическую функции. Обучающая функция проявлялась в освоении способов работы с текстом: прогнозировать, искать информацию, сравнивать, классифицировать. Развивающая функция была связана с формированием внимания, языковой догадки и умения удерживать смысл текста. Диагностическая функция позволяла учителю видеть, какой компонент читательской грамотности развивается успешно, а какой требует дополнительной работы. В этом заключается практическое значение комплекса: он не только помогает детям читать, но и дает учителю материал для анализа.

Применение дидактических средств на материале УМК «Forward 4» позволило выстроить работу с читательской грамотностью последовательно: от подготовки к чтению – к пониманию текста, от понимания – к поиску деталей, от деталей – к временным связям и короткому самостоятельному высказыванию. Такая организация соответствует задачам начального этапа обучения английскому языку и позволяет развивать читательскую

грамотность не отдельно от программы, а внутри реального учебного материала. Результаты применения комплекса рассматриваются в следующем параграфе, где анализируется динамика сформированности читательских умений обучающихся после формирующего этапа.

2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы и методические рекомендации по развитию читательской грамотности на уроках английского языка

После применения комплекса дидактических средств была проведена повторная диагностика читательской грамотности обучающихся 4 класса. Ее цель состояла не только в подсчете правильных ответов, но и в определении того, какие компоненты чтения изменились после формирующего этапа. В центре анализа находились три показателя: понимание основного содержания текста, извлечение детальной информации и работа с временными маркерами. Именно по этим направлениям на первичном этапе были выявлены основные затруднения.

Повторная диагностика проводилась по тем же критериям, что и первичная. Это позволило сопоставить результаты до и после применения комплекса заданий. Такой подход важен для корректности анализа: если критерии меняются, динамика становится формальной и не показывает реального развития читательской грамотности. В методике обучения иностранным языкам чтение рассматривается как деятельность по извлечению информации из текста с разной степенью полноты и точности [Гальскова, Гез, 2006]. Поэтому оценка результатов была связана не с общим впечатлением от работы класса, а с конкретными действиями обучающихся при работе с текстом.

Таблица 8 – Динамика уровня читательской грамотности обучающихся 4 класса

| Критерий | До апробации | После апробации | Динамика |
|----------|--------------|-----------------|----------|
|----------|--------------|-----------------|----------|

| | | | |
|---|------|------|-------|
| Понимание основного содержания текста | 65 % | 92 % | +27 % |
| Извлечение детальной информации | 60 % | 85 % | +25 % |
| Работа с временными маркерами | 55 % | 78 % | +23 % |

Из таблицы видно, что положительная динамика наблюдается по всем трем критериям. Наиболее заметный рост был получен по показателю понимания основного содержания текста: результат увеличился с 65 % до 92 %. Это объясняется тем, что на формирующем этапе регулярно использовались предтекстовые задания: работа с иллюстрациями, ключевыми словами, вопросами-прогнозами. Такие средства помогали обучающимся не начинать чтение «с нуля», а заранее входить в тему текста. Н. Н. Сметанникова связывает успешность чтения с овладением стратегиями работы с текстом до, во время и после чтения [Сметанникова, 2011]. В данном случае предтекстовая стратегия оказалась особенно эффективной, потому что младшие школьники быстрее понимали общую ситуацию и меньше теряли смысл при встрече с отдельными незнакомыми словами.

По критерию извлечения детальной информации результат вырос с 60 % до 85 %. Это показывает, что задания True/False, вопросы по фактам и поиск подтверждения в тексте помогли ученикам читать внимательнее. На первичном этапе часть обучающихся отвечала по знакомым словам, не проверяя всю фразу. После формирующего этапа дети чаще возвращались к тексту и искали конкретное предложение, подтверждающее ответ. Для читательской грамотности это важное изменение: ученик начинает понимать, что ответ должен опираться на текст, а не на догадку. Е. Н. Соловова отмечает, что тип задания должен соответствовать цели чтения [Соловова, 2002]. Поэтому упражнения на поиск деталей были включены не как дополнительная проверка, а как способ формирования точного чтения.

Самым сложным направлением осталась работа с временными маркерами, хотя здесь также зафиксирован рост: с 55 % до 78 %. Затруднения были связаны с тем, что обучающимся требовалось одновременно учитывать смысл предложения, маркер времени и грамматическую форму глагола to be. Например, при различении today и yesterday нужно было соотносить содержание текста с формами is/are и was/were. После применения таблиц, классификации предложений и упражнений на заполнение пропусков количество ошибок снизилось. Однако этот показатель остался ниже двух других, что говорит о необходимости более длительной работы с грамматикой в контексте чтения.

Дополнительно была проанализирована полугодовая контрольная работа в формате, приближенном к заданиям ВПР. Средний результат составил 28,5 балла из 34, что соответствует оценке «4». Особое значение имело задание, связанное с распределением информации по временным маркерам yesterday/today: 85 % обучающихся справились с ним успешно. Этот результат подтверждает, что работа с таблицами и временными опорами оказалась полезной. При этом нельзя считать, что трудность полностью снята. Для устойчивого результата подобные задания нужно включать в уроки системно, а не только в рамках одного тематического блока.

Качественный анализ работ показал несколько изменений. Во-первых, обучающиеся стали увереннее определять тему текста и главного героя. Во-вторых, уменьшилось количество случайных ответов в заданиях True/False. В-третьих, дети чаще обращались к тексту повторно, чтобы проверить ответ. В-четвертых, повысилась активность при выполнении послетекстовых заданий: ученики охотнее завершали предложения по образцу, если перед этим была проведена работа с лексикой и временными маркерами. Эти изменения особенно важны для начальной школы, где развитие читательской грамотности идет постепенно и требует регулярной поддержки.

Вместе с тем результаты опытно-экспериментальной работы нужно оценивать осторожно. В исследовании участвовали 10 обучающихся, поэтому

полученные данные показывают динамику конкретной учебной группы, а не универсальный результат для всех четвертых классов. Кроме того, формирующий этап был ограничен по времени. Это не снижает практической ценности работы, но показывает ее реальные границы. Полученные результаты позволяют говорить о положительном влиянии комплекса дидактических средств, однако дальнейшая проверка на более широкой выборке сделала бы выводы более устойчивыми.

Проведенная работа позволяет выделить методические рекомендации по развитию читательской грамотности на уроках английского языка в 4 классе.

Во-первых, работу с текстом следует начинать с предтекстового этапа. Для младших школьников важно заранее актуализировать лексику, тему и возможную ситуацию текста. Это могут быть картинки, карточки с ключевыми словами, короткие вопросы-прогнозы. Такая подготовка не должна занимать большую часть урока, но без нее слабые ученики часто читают текст фрагментарно и не удерживают общий смысл.

Во-вторых, задания должны проверять разные уровни понимания текста. Недостаточно предложить только перевод или один общий вопрос. Для развития читательской грамотности нужны задания на общее понимание, поиск деталей, установление связей и использование информации. Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез подчеркивают, что чтение предполагает извлечение информации с разной степенью полноты [Гальскова, Гез, 2006]. В 4 классе это можно реализовать через простую последовательность: общий вопрос – True/False – таблица – короткое продуктивное задание.

В-третьих, грамматику целесообразно связывать со смыслом текста. Ошибки в употреблении *was/were* часто возникают не потому, что ученик совсем не знает форму, а потому, что не соотносит ее с временной ситуацией. Поэтому задания на грамматику лучше давать не отдельно, а после чтения: распределить предложения по колонкам *today/yesterday*, вставить *is/are/was/were* в предложения из текста, завершить фразу по содержанию. В

таком формате грамматический материал работает на понимание, а не превращается в отдельное правило.

В-четвертых, визуальные опоры нужно использовать как средство организации чтения. Таблицы, схемы, иллюстрации и карточки помогают четвероклассникам структурировать информацию. Особенно полезными оказались таблицы для классификации предложений. Однако визуальная опора должна направлять чтение, а не заменять его. Поэтому после заполнения таблицы важно возвращать ученика к тексту и просить показать, где находится подтверждение ответа.

В-пятых, продуктивные задания должны быть короткими и посильными. В 4 классе не требуется сложное письменное высказывание после каждого текста. Достаточно завершить предложение, составить один-два ответа по образцу, описать героя несколькими словами. А. Н. Щукин связывает успешность владения иностранным языком со способностью использовать языковой материал в конкретной речевой задаче [Щукин, 2011]. Поэтому даже небольшое самостоятельное предложение после чтения имеет методическую ценность: оно показывает, что ученик не только понял текст, но и смог использовать прочитанную информацию.

В-шестых, диагностику читательской грамотности следует проводить не только после завершения темы, но и в процессе обучения. Небольшие задания на понимание основного содержания, поиск фактов и временные маркеры дают учителю быструю обратную связь. Если видно, что класс плохо различает детали текста, нужно усилить задания на поиск подтверждения. Если трудности связаны с временными формами, следует чаще использовать таблицы и упражнения на сопоставление. Такая диагностика помогает корректировать урок, а не только выставлять результат.

В-седьмых, дидактические средства нужно подбирать с учетом возрастных особенностей младших школьников. В. С. Мухина отмечает, что у детей младшего школьного возраста активно развиваются произвольное внимание, память и учебная мотивация, но эти процессы требуют

педагогической поддержки [Мухина, 2012]. Поэтому текст должен быть небольшим, инструкция – понятной, задание – конкретным, а переход от одного действия к другому – постепенным. При таком подходе чтение на английском языке становится для ребенка не перегрузкой, а управляемой учебной задачей.

Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили, что развитие читательской грамотности обучающихся 4 класса эффективнее происходит при системном использовании дидактических средств. Наибольший эффект дали задания, в которых были связаны текст, лексика, грамматика и конкретное действие ученика. Положительная динамика по всем критериям показывает, что комплекс заданий на материале УМК «Forward 4» может использоваться на уроках английского языка как средство диагностики и развития читательской грамотности младших школьников.

Выводы по главе 2

Во второй главе была представлена опытно-экспериментальная работа по диагностике и развитию читательской грамотности обучающихся 4 класса средствами обучения английскому языку. Работа проводилась на базе МАОУ СШ № 93 г. Красноярска и включала три этапа: первичную диагностику, применение комплекса дидактических средств и повторную диагностику результатов.

Первичная диагностика показала, что читательская грамотность обучающихся 4 класса сформирована неравномерно. Лучше всего дети справлялись с заданиями на понимание основного содержания текста: они могли определить тему, главного героя и общую ситуацию. Более заметные трудности возникали при извлечении детальной информации, особенно в заданиях True/False, где требовалось не просто узнать знакомое слово, а соотнести утверждение с содержанием текста. Наиболее сложным компонентом оказалась работа с временными маркерами today/yesterday и формами глагола to be – is/are, was/were. Это показало, что грамматические формы не всегда включаются у обучающихся в смысловое понимание текста.

На основе результатов первичной диагностики был разработан комплекс дидактических средств на материале УМК «Forward 4», Unit 4 «In the rain forest». Комплекс включал предтекстовые, текстовые и послетекстовые задания: работу с картинками и ключевыми словами, вопросы на общее понимание, задания True/False, классификацию предложений по маркерам today/yesterday, упражнения с формами is/are/was/were, завершение предложений и краткие ответы по содержанию текста. Такая структура позволила выстроить работу последовательно: от подготовки к чтению – к пониманию текста, от понимания – к поиску деталей, от деталей – к использованию прочитанного в собственном ответе.

Применение комплекса показало, что дидактические средства дают результат тогда, когда они не используются случайно, а связаны с конкретным читательским действием. Картинки и ключевые слова помогали ученикам войти в тему текста. Задания True/False развивали точность чтения и привычку искать подтверждение в тексте. Таблица today/yesterday помогала увидеть временную структуру содержания. Послетекстовые задания позволяли проверить, может ли ученик не только выбрать готовый ответ, но и использовать информацию текста в короткой фразе.

Повторная диагностика выявила положительную динамику по всем основным критериям. Показатель понимания основного содержания увеличился с 65 % до 92 %, извлечение детальной информации – с 60 % до 85 %, работа с временными маркерами – с 55 % до 78 %. Эти данные показывают, что системная работа с текстом способствует развитию читательской грамотности обучающихся 4 класса. Особенно заметным стало то, что дети стали чаще возвращаться к тексту, проверять ответ по содержанию, внимательнее относиться к временным маркерам и грамматическим формам.

При этом результаты опытно-экспериментальной работы нельзя рассматривать как полностью универсальные, поскольку исследование проводилось на ограниченной выборке – 10 обучающихся. Однако полученная динамика позволяет говорить о практической эффективности предложенного

комплекса в условиях конкретного класса. Наиболее устойчивые результаты были достигнуты в понимании основного содержания и поиске детальной информации. Работа с временными связями также улучшилась, но осталась наиболее сложной зоной, что требует дальнейшего включения подобных заданий в уроки английского языка.

По итогам опытно-экспериментальной работы были сформулированы методические рекомендации. Для развития читательской грамотности в 4 классе необходимо начинать работу с предтекстовой подготовки, использовать задания на разные уровни понимания, связывать грамматику со смыслом текста, давать ученикам зрительные опоры, постепенно переходить от заданий на выбор ответа к коротким продуктивным заданиям. Диагностику целесообразно проводить не только после завершения темы, но и в процессе обучения, чтобы своевременно видеть трудности и корректировать дальнейшую работу.

Проведенная работа подтвердила, что читательская грамотность на уроках английского языка развивается эффективнее при сочетании диагностики и специально подобранных дидактических средств. Важно не просто дать ученикам текст для чтения, а организовать с ним последовательную работу: подготовить к восприятию, направить поиск информации, помочь увидеть смысловые связи и вывести прочитанное в элементарное речевое действие. Такая организация делает чтение более осознанным и позволяет использовать УМК «Forward 4» не только как источник текстов и упражнений, но и как основу для целенаправленного развития функциональной грамотности младших школьников.

Заключение

Проведенное исследование было посвящено диагностике и развитию читательской грамотности обучающихся 4 класса через применение дидактических средств обучения английскому языку. Выбор темы был связан с тем, что в начальной школе чтение на иностранном языке становится не только предметным умением, но и способом работы с учебной информацией. Ученик 4 класса должен не просто прочитать английский текст, а понять его содержание, найти нужные сведения, установить простые смысловые связи и использовать прочитанное при выполнении задания. Именно поэтому читательская грамотность рассматривается как значимый компонент функциональной грамотности младшего школьника.

Цель исследования была достигнута: теоретически обоснован, разработан и апробирован комплекс дидактических средств, направленный на диагностику и развитие читательской грамотности обучающихся 4 класса на уроках английского языка. Для достижения этой цели были решены поставленные задачи: раскрыто содержание понятия «читательская грамотность» применительно к обучению английскому языку в начальной школе, определены критерии и уровни ее сформированности, рассмотрены дидактические средства развития читательских умений, организована опытно-экспериментальная работа, разработан комплекс заданий на материале УМК «Forward 4», проведен анализ полученных результатов и сформулированы методические рекомендации.

В первой главе было установлено, что читательская грамотность младшего школьника включает несколько взаимосвязанных компонентов: понимание основного содержания текста, извлечение детальной информации, установление смысловых и временных связей, а также использование прочитанного в продуктивном учебном действии. Для английского языка эта структура имеет особую специфику, поскольку ребенок работает с текстом на неродном языке и одновременно опирается на лексику, грамматику,

зрительные подсказки, языковую догадку и контекст. Поэтому развитие читательской грамотности нельзя сводить только к чтению вслух или переводу предложений.

Особое внимание было уделено диагностике. В работе обосновано, что диагностика читательской грамотности должна показывать не только общий результат, но и конкретные трудности обучающегося. Для этого были выделены критерии: понимание основного содержания, извлечение детальной информации, понимание временных связей и использование прочитанной информации в продуктивном задании. Такая система позволяет учителю увидеть, где именно возникает проблема: ребенок не понимает общий смысл, теряет детали, путает временные маркеры *today/yesterday* или затрудняется оформить краткий ответ по содержанию текста.

Во второй главе была организована опытно-экспериментальная работа на базе МАОУ СШ № 93 г. Красноярска. В исследовании приняли участие 10 обучающихся 4 класса. Первичная диагностика показала, что читательская грамотность сформирована неравномерно. Лучше всего обучающиеся справлялись с пониманием общего содержания текста – 65 %. Более сложными оказались задания на извлечение детальной информации – 60 %. Наибольшие трудности вызвала работа с временными маркерами и формами глагола *to be* – 55 %. Эти данные показали, что обучающиеся часто узнают отдельные слова, но не всегда связывают их с общим смыслом текста и грамматической ситуацией.

На основе результатов первичной диагностики был разработан комплекс дидактических средств на материале УМК «Forward 4», Unit 4 «In the rain forest». В него вошли предтекстовые, текстовые и послетекстовые задания: работа с иллюстрациями и ключевыми словами, вопросы на общее понимание, задания True/False, классификация предложений по маркерам *today/yesterday*, упражнения с формами *is/are/was/were*, завершение предложений и краткие ответы по содержанию текста. Такая последовательность позволила

постепенно переводить обучающихся от узнавания лексики к более осознанной работе с текстом.

Повторная диагностика показала положительную динамику. Понимание основного содержания текста выросло с 65 % до 92 %, извлечение детальной информации – с 60 % до 85 %, работа с временными маркерами – с 55 % до 78 %. Эти результаты подтверждают, что системное применение дидактических средств способствует развитию читательской грамотности обучающихся 4 класса. Наиболее заметным стало то, что дети начали чаще возвращаться к тексту, искать подтверждение ответа, внимательнее относиться к деталям и временным показателям.

Практическая ценность исследования заключается в том, что разработанный комплекс заданий может использоваться учителями английского языка в начальной школе при работе с УМК «Forward 4». Он не требует полного изменения структуры урока, а может быть включен в обычную учебную деятельность: на этапе подготовки к чтению, при работе с текстом и после чтения. Особенно полезными оказались задания, где чтение связывается с конкретным действием ученика: найти информацию, проверить утверждение, распределить предложения по времени, завершить фразу по смыслу.

По итогам исследования были сформулированы методические рекомендации. Работа с текстом в 4 классе должна начинаться с предтекстовой подготовки: актуализации лексики, использования иллюстраций и вопросов-прогнозов. Задания необходимо выстраивать от общего понимания к деталям, затем к смысловым и временным связям, после чего переходить к коротким продуктивным упражнениям. Грамматический материал целесообразно включать в смысловой контекст текста, поскольку именно так обучающиеся лучше понимают назначение форм *is/are* и *was/were*. Диагностику читательской грамотности желательно проводить не только в конце темы, но и в процессе обучения, чтобы своевременно видеть трудности и корректировать дальнейшую работу.

Полученные результаты имеют определенные ограничения, поскольку опытно-экспериментальная работа проводилась на небольшой выборке. Однако даже в этих условиях удалось выявить устойчивую положительную динамику и подтвердить практическую значимость предложенного комплекса. Дальнейшая разработка темы может быть связана с расширением выборки, применением комплекса на материале других разделов УМК, а также с включением цифровых дидактических средств для развития читательской грамотности младших школьников.

Итоги исследования позволяют сделать вывод, что развитие читательской грамотности на уроках английского языка в 4 классе требует не отдельных упражнений, а продуманной системы работы с текстом. Эффективность достигается тогда, когда диагностика и обучение связаны между собой: учитель сначала выявляет конкретные трудности, затем подбирает задания под эти трудности и после этого оценивает динамику. Такой подход делает чтение на английском языке более осознанным, доступным и методически управляемым для обучающихся начальной школы.

Список использованных источников

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий: теория и практика обучения языкам. Москва: ИКАР, 2009. 448 с. Текст : непосредственный.
2. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. Москва: Русский язык, 1977. 288 с. Текст : непосредственный.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 400 с. Текст : непосредственный.
4. Борисова С. В. Смысловое чтение на уроках иностранного языка в начальной школе // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 6 (31), ч. 1. С. 83–85. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smyslovoe-chtenie-na-urokah-inostrannogo-yazyka-v-nachalnoy-shkole> (дата обращения: 10.05.2026). Текст : электронный.
5. Вербицкая М. В., Крюкова А. М., Васильева Б., Эббс Т., Уорелл Э. УМК «Forward». Английский язык: 4 класс: пособие для учителя. Москва: Вентана-Граф: Pearson Education Limited, 2013. 272 с. URL: <https://istina.msu.ru/publications/book/5201210/> (дата обращения: 10.05.2026). Текст : электронный.
6. Вербицкая М. В., Эббс Б., Уорелл Э., Уорд Э. Английский язык: 4 класс: учебник для общеобразовательных учреждений: в 2 ч. Ч. 1. Москва: Вентана-Граф: Pearson Education Limited, 2013. 80 с. URL: https://14.sochi-schools.ru/wp-content/uploads/2017/10/621_1-Anglijskij-yazyk.-4kl.-Forward.-V-2ch.-CH.1_Verbitskaya-Ebbs-i-dr_2013-80s-2.pdf (дата обращения: 10.05.2026). Текст : электронный.
7. Вербицкая М. В., Эббс Б., Уорелл Э., Уорд Э. Английский язык: 4 класс: учебник для общеобразовательных учреждений: в 2 ч. Ч. 2. Москва: Вентана-Граф: Pearson Education Limited, 2013. 96 с. URL: https://14.sochi-schools.ru/wp-content/uploads/2017/10/621_2-Anglijskij-yazyk.-4kl.-

обращения: 10.05.2026). Текст : электронный.

8. Виноградова Н. Ф., Кочурова Е. Э., Кузнецова М. И., Петленко Л. В., Романова В. Ю., Рыдзе О. А. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / под ред. Н. Ф. Виноградовой. Москва: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. 288 с. URL: <https://cdn.rosuchebnik.ru/v2/VEN000000000436423/PDF/VEN000000000436423.pdf> (дата обращения: 10.05.2026). Текст : электронный.
9. Выготский Л. С. Психология развития человека. Москва: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с. Текст : непосредственный.
10. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие. 3-е изд., стер. Москва: Академия, 2006. 336 с. Текст : непосредственный.
11. Гамиль К. И., Крылова И. А. Развитие умений чтения на иностранном языке у младших школьников с использованием учебных онлайн-книг // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8, вып. 2. С. 154–163. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-umeniy-chteniya-na-inostrannom-yazyke-u-mladshih-shkolnikov-s-ispolzovaniem-uchebnyh-onlayn-knig> (дата обращения: 10.05.2026). Текст : электронный.
12. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Москва: ИНТОР, 1996. 544 с. Текст : непосредственный.
13. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
14. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва: Просвещение, 1991. 222 с. Текст : непосредственный.
15. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: пособие для учителя. 2-е изд., испр. Москва: Просвещение, 1983. 207 с. Текст : непосредственный.

16. Ковалёва Г. С., Рябина Л. А., Сидорова Г. А., Чабан Т. Ю., Кузнецова М. И., Гостева Ю. Н. Читательская грамотность: сборник эталонных заданий. Вып. 1: учеб. пособие: в 2 ч. Ч. 1 / под ред. Г. С. Ковалёвой, Л. А. Рябиной. 4-е изд., стер. Москва; Санкт-Петербург: Просвещение, 2022. URL:<https://gymn1.sochischools.ru/wpcontent/uploads/2025/03/СНитателская-gramotnost-vyp.-1-ch.1.pdf> (дата обращения: 10.05.2026). Текст : электронный.
17. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. Москва: Педагогика, 1981. 186 с. Текст : непосредственный.
18. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность: коллективная монография / под ред. А. А. Миролубова. Обнинск: Титул, 2010. 464 с. Текст : непосредственный.
19. Мильруд Р. П. Методика преподавания английского языка = English Teaching Methodology: учеб. пособие. Москва: Дрофа, 2005. 253 с. Текст : непосредственный.
20. Мостова О. Н., Шило Т. Б., Никитина О. З. Формирование читательской грамотности в начальной школе: учебно-методическое пособие / под ред. О. Н. Мостовой, А. Н. Кочановой. Санкт-Петербург: ЛОИРО, 2019. 133 с. URL:<https://www.loiro.ru/files/pages/%D0%A4%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B8%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5%20%D1%87%D0%B8%D1%82%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B9%20%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D1%82%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8%20%D0%B2%20%D0%BD%D0%B0%D1%87%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B9%20%D1%88%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B5.pdf> (дата обращения: 10.05.2026). – Текст : электронный.
21. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития. 16-е изд., стер. Москва: Академия, 2012. 656 с. Текст : непосредственный.
22. Мясникова Ю. И., Чернякова Ю. С. Формирование читательской грамотности школьников посредством интегрированного подхода на

- уроках английского языка // Концепт. 2024. № 6. С. 238–251. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-chitatelskoy-gramotnosti-shkolnikov-posredstvom-integririvannogo-podhoda-na-urokah-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 10.05.2026). Текст : электронный.
23. Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 372: ред. от 10.11.2025. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_452094/ (дата обращения: 10.05.2026). Текст : электронный.
24. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. Москва: Просвещение, 1991. 223 с. Текст : непосредственный.
25. Сметанникова Н. Н. Стратегический подход к обучению чтению: междисциплинарные проблемы чтения и грамотности. Москва: Школьная библиотека, 2011. 512 с. Текст : непосредственный.
26. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. Москва: Просвещение, 2002. 239 с. Текст : непосредственный.
27. Федеральная рабочая программа начального общего образования. Иностранный язык. Английский язык. 2–4 классы. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/03_%D0%A4%D0%A0%D0%9F-%D0%90%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9-2-4%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%81%D1%8B.pdf (дата обращения: 10.05.2026). – Текст : электронный.
28. Хуторской А. В. Дидактика: учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2017. 720 с. URL: https://khutorskoj.ru/books/2017/Khutorskoj_A.V._Didaktika/index.htm (дата обращения: 10.05.2026). Текст : электронный.
29. Чернякова Ю. С., Будашкина Л. А. Эффективные приемы обучения смысловому чтению на английском языке на послетекстовом этапе //

Концепт. 2023. № 6. С. 91–103. URL:
<https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnye-priemy-obucheniya-smyslovomu-chteniyu-na-angliyskom-yazyke-na-posletekstovom-etape> (дата обращения: 10.05.2026). – Текст : электронный.

30. Шабалина О. В. Средства формирования языковой функциональной грамотности младших школьников // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 2. С. 140–148. URL:
<https://cyberleninka.ru/article/n/sredstva-formirovaniya-yazykovoy-funktsionalnoy-gramotnosti-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 10.05.2026). – Текст : электронный.

Приложение А

Пример разработанного рабочего листа для ученика, где все задания являются дополнением к Unit 4 «In the rain forest» и составлены с учетом необходимых этапов по работе с текстом.

Exercise 2. Read the text and answer the questions:

- 1) Who is Emma?
- 2) What animals visited the clinic?
- 3) What happened yesterday?

Emma the Vet

Today is Monday, and Emma is very excited. She is a vet, and her animal clinic is busy. In the morning, a small rabbit comes in. It is scared, but Emma is fine. Then a kangaroo hops into the clinic! It hurt its leg yesterday. Emma says, "You are okay today." In the afternoon, Emma visits the zoo. Yesterday, there were many sick animals. There were a porcupine, a snake, and even a spider with a broken leg! Today, the animals are much better. The bear and crocodile are sleeping. Emma smiles. It was a busy day, but she is happy.

Exercise 3. Mark the statements as True or False

1. Emma is a vet and her clinic is very busy. (TRUE)
2. The rabbit is very brave and not scared. (FALSE)
3. The kangaroo hurt its leg yesterday. (TRUE)

...

Exercise 4. Choose the correct group for the next sentences:

- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| 1) There were many animals | 2) A rabbit was small |
| 3) Emma is very excited | 4) Emma was a vet |
| 5) Her animal clinic is busy | 6) Emma says: "You are okay" |

| <i>Today</i> | <i>Yesterday</i> |
|--------------|------------------|
| ... | ... |

Exercise 5. Complete the sentences:

- 1) Today Emma ___ very excited.
- 2) Her clinic ___ busy yesterday.

3) Yesterday there __many sick animals.

...

Exercise 6. Use your ideas to complete the sentences:

Today Emma _____.

Emma_____.

Кафедра германо-романской филологии и иноязычного образования

Отзыв

о выпускной квалификационной работе обучающегося по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) Направленность (профиль) образовательной программы Иностранный язык и иностранный язык (немецкий язык и английский язык) ФИЯ КГПУ им. В.П. Астафьева Миндриной Елены Юрьевны на тему «**Диагностика и развитие читательской грамотности через применение дидактических средств обучения английскому языку в 4 классе**»

Настоящая выпускная квалификационная работа посвящена вопросам диагностики и развитию читательской грамотности, а также дидактическим средствам ее обучения на уроках английского языка в начальной школе. Данная тема представляет особые трудности не только для учителя, но и для обучающихся. Развитие читательской грамотности является не простой задачей при обучении пониманию иноязычной информации, особенно в начальной школе. В связи с этим, разработка дополнительных упражнений для развития этого навыка на уроке в школе позволяет достичь высоких результатов в обучении английскому языку. Этим обусловлена актуальность дипломной работы.

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемых источников и 1 приложения. Во введении автор обосновывает выбор темы ВКР, ее значимость для учебного процесса в средней школе, определяет круг проблем, подлежащих решению. В первой главе представлены теоретико-методические основы изучения диагностики и развития читательской грамотности у обучающихся 4 класса на уроках английского языка.

Вторая глава представляет организацию опытно-экспериментальной работы по способам диагностики и развитию читательской грамотности у обучающихся 4 класса средствами обучения английскому языку. Сформулированная цель достигнута, поставленные задачи выполнены. Все вышесказанное свидетельствует о том, что обучающийся готов к профессиональной деятельности в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования (ОПК-4), а также способен осуществлять обучение и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей (ОПК-2).

Автор владеет средствами и методами профессиональной деятельности учителя иностранного языка, а также закономерностями преподавания иностранных языков (ПК-2)

Представленная на защиту выпускная квалификационная работа Миндриной Е.Ю. соответствует предъявляемым требованиям, а ее автор заслуживает оценки «Отлично».

Руководитель: к.филол.наук, доцент

Стехина М.В.

СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ
БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
"КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.П.
АСТАФЬЕВА"

ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: Миндрин Елена Юрьевна
Самоцитирование
рассчитано для: Миндрин Елена Юрьевна
Название работы: Диагностика и развитие читательской грамотности через применение дидактических средств обучения
английскому языку в 4 классе
Тип работы: Выпускная квалификационная работа
Подразделение: Кафедра германо-романской филологии и иноязычного образования

РЕЗУЛЬТАТЫ

■ ОТЧЕТ О ПРОВЕРКЕ КОРРЕКТИРОВАЛСЯ: НИЖЕ ПРЕДСТАВЛЕНЫ РЕЗУЛЬТАТЫ ПРОВЕРКИ ДО КОРРЕКТИРОВКИ

| | | | |
|-----------------|--------|-----------------|--------|
| СОВПАДЕНИЯ | 9.9% | СОВПАДЕНИЯ | 9.9% |
| ОРИГИНАЛЬНОСТЬ | 89.23% | ОРИГИНАЛЬНОСТЬ | 89.23% |
| ЦИТИРОВАНИЯ | 0.87% | ЦИТИРОВАНИЯ | 0.87% |
| САМОЦИТИРОВАНИЯ | 0% | САМОЦИТИРОВАНИЯ | 0% |
| ИИ-КОНТЕНТ | 0% | | |

ДАТА И ВРЕМЯ КОРРЕКТИРОВКИ: 15.06.2026 16:19

ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 15.06.2026

Структура документа: Проверенные разделы: основная часть с.15-24, 29-49, содержание с.1, приложение с.56-57, введение с.2-15, выводы с.24-29, 49-55

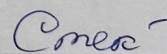
Модули поиска: Переводные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; Публикации eLIBRARY (переводы и перефразирования); Перефразированные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; Кольцо вузов (переводы и перефразирования); Переводные заимствования по коллекции Гарант: аналитика; Переводные заимствования по базе публикаций открытого доступа PubMed; Перефразирования по СПС ГАРАНТ: аналитика; Переводные заимствования по Коллекции открытых публикаций международных издательств; Переводные заимствования IEEE; Перефразированные заимствования по коллекции Интернет в русском сегменте; Интернет Плюс; Переводные заимствования по коллекции Интернет в русском сегменте; СПС ГАРАНТ: нормативно-правовая документация; Профессиональная лексика. Медицина;...

Работу проверил: Стехина Марина Васильевна

ФИО проверяющего

Дата подписи:

15.06.2026



Подпись проверяющего



Чтобы убедиться
в подлинности справки, используйте QR-код,
который содержит ссылку на отчет.

Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование
корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего.
Предоставленная информация не подлежит использованию
в коммерческих целях.

Согласие

на размещение текста выпускной квалификационной работы обучающегося
в ЭБС КГПУ им. В.П. Астафьева

я, Миндрин Евгений Юрьевич
(фамилия, имя, отчество)

разрешаю КГПУ им. В.П. Астафьева безвозмездно воспроизводить и размещать (доводить до общего сведения) в полном объеме и по частям написанную мною в рамках выполнения основной профессиональной образовательной программы выпускную квалификационную работу бакалавра / специалиста / магистра / аспиранта

(нужное подчеркнуть)

на тему:

Диагностика и развитие школьной грамотности через применение дидактических средств обучения английскому языку в 4 классе
(название работы)

(далее ВКР) в ЭБС КГПУ им. В.П. Астафьева, расположенной по адресу <http://elib.kspu.ru>, таким образом, чтобы любое лицо могло получить доступ к ВКР из любого места и в любое время по собственному выбору, в течение всего срока действия исключительного права на ВКР.

Я подтверждаю, что ВКР написана мною лично, в соответствии с правилами академической этики и не нарушает интеллектуальных прав иных лиц.

12.05.2016
(дата)

Миндрин
(подпись)