

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 371.3:81'23'271.16(045)

Колос Марина Сергеевна

аспирант кафедры лингводидактики
и методики обучения
иностранным языкам

Белорусский государственный
университет иностранных языков
г. Минск, Беларусь

Marina Kolos

PhD Student of the Department
of Linguodidactics and Methodology
of Teaching Foreign Languages

Belarusian State University
of Foreign Languages
Minsk, Belarus

e-mail: marianna.eden@yandex.by

ИНТЕГРАТИВНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ОВЛАДЕНИЯ РЕЦЕПТИВНЫМИ ВИДАМИ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье обосновывается модель структуры и содержания читательской, информационной и аудиовизуальной видов функциональной грамотности, которая определяется автором исходя из понимания сущности функциональной грамотности и с опорой на модели процесса восприятия речевого сообщения. Структура обозначенных видов грамотности представлена контекстуальным, когнитивно-личностным и операциональным блоками. Описанная модель является интегративной для рассматриваемых видов функциональной грамотности и может быть положена в основу их взаимосвязанного формирования.

Ключевые слова: иностранный язык; учреждение общего среднего образования; когнитивно-личностные ресурсы; опыт решения задач; фоновые знания; мышление; социальный и эмоциональный интеллект; метакогнитивная включенность; универсальные действия.

AN INTEGRATIVE MODEL FOR DEVELOPING STUDENTS' FUNCTIONAL LITERACY THROUGH MASTERING RECEPTIVE TYPES OF FOREIGN LANGUAGE SPEECH ACTIVITIES

The article presents a model for the structure and content of reading, information, and audiovisual types of functional literacy, which the author defines based on the understanding of the essence of functional literacy and models of speech perception. The structure of these literacy types is represented by contextual, cognitive-personal and operational blocks. The designed model is integrative for the considered functional literacy types and can be used as a foundation for their interconnected development.

Key words: foreign language; institution of general secondary education; cognitive-personal resources; problem solving experience; background knowledge; thinking; social and emotional intelligence; metacognitive involvement; universal activities.

Современный выпускник учреждения общего среднего образования (УОСО) живет и действует в динамичной социокультурной среде, где знания быстро обновляются. Изменчивость и неоднозначность социокультурных реалий, высокая степень цифровизации всех сфер жизни общества, тенденция к распространению и получению знаний с помощью цифровых и нейросетевых технологий обуславливают изменения в требованиях к образовательным результатам учащихся. Сегодня актуальность приобретают способности непрерывно учиться, принимать социально и личностно значимые решения в условиях неопределенности, осуществлять перенос знаний и умений внутри предметных областей, критически оценивать информацию, представленную на иностранном языке (ИЯ), осуществлять саморегуляцию собственной деятельности. Можно констатировать, что успешность функционирования будущего выпускника в социуме зависит от его гибких индивидуальных когнитивно-личностных ресурсов.

Своевременным ответом на текущие вызовы в подготовке учащихся к эффективному участию в жизни информационного общества является разработка и внедрение в систему общего среднего образования Республики Беларусь новых образовательных стандартов начального, базового и среднего образования. Образовательные стандарты вступили в силу в 2026 году. Они ориентируют языковое образование на формирование функциональной грамотности (ФГ) обучающихся, а также универсальных компетенций гражданской ответственности, коммуникации, кооперации, мышления, устойчивого личностного развития, эмоциональной регуляции [1, с. 60–62], которые позволяют ориентироваться в условиях нестабильного, сложного и неоднозначного мира.

Анализ обновленных требований к личностным, метапредметным и предметным образовательным результатам по ИЯ показывает, что будущие выпускники УОСО должны уметь решать широкий спектр задач, связанных с использованием информации разных видов на изучаемом языке. В этой связи актуальность приобретает более детальное изучение вопросов, касающихся формирования читательской, информационной и аудиовизуальной видов ФГ. Формирование первых двух видов ФГ предусмотрено образовательным стандартом [1, с. 60–61], однако, учитывая такую характеристику современной коммуникации, как мультимодальность, мы рассматриваем необходимость выделения аудиовизуальной грамотности в типологии ФГ.

Актуальной проблемой формирования читательской, информационной и аудиовизуальной видов ФГ по-прежнему остается вопрос о содержании и структуре обозначенных видов ФГ. Анализ А. Н. Ксенофоновой и А. В. Паршиной современных подходов к определению структуры и содержания ФГ [2, с. 374–375] убеждает нас в том, что включение в структуру ФГ мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов не является достаточным для описания тех когнитивно-личностных ресурсов обучающихся, которые сегодня приобретают важность в связи с необходимостью решать социально или личностно значимые задачи и актуализируются в зависимости от контекста данных задач. В то же время актуализация содержания ФГ за счет включения в ее структуру ценностного [2, с. 374] или рефлексивного [3, с. 127–128] компонентов не снимает вопрос о соотношении понятий «функциональная грамотность» и «компетенция», а рассмотрение ФГ как совокупности компетенций, в свою очередь, порождает дополнительный вопрос о соотношении предметного и метапредметного в содержании ФГ.

Мы полагаем, что структуру и содержание ФГ в рамках рецептивных видов речевой деятельности необходимо определять: 1) исходя из понимания сущности ФГ, которая заключается в том, что знания, речевые и учебно-познавательные умения, а также другие ментальные и личностные ресурсы обучающихся являются *средствами* для решения задач анализа, преобразования, применения информации и эффективного межличностного взаимодействия; 2) опираясь на модели процесса восприятия речевого сообщения. Поскольку подтверждено, что восприятие письменного и устного речевых сообщений имеет общие характеристики, целесообразным представляется объединение читательской, информационной и аудиовизуальной видов ФГ в одну модель.

Представим разработанную нами модель ФГ, репрезентативную для читательской, информационной, аудиовизуальной видов ФГ (рисунок).

Приоритетное влияние на нашу модель оказали когнитивная мультикомпонентная модель чтения С. Смит [4, р. 29], модель понимания речи на слух Дж. Браунелл [5, р. 145, 151] и идеи контекстно-ориентированных моделей чтения [6, р. 12]. Учет аспектов данных моделей для построения собственной модели ФГ обусловлен отношениями между текстом, читателем / слушателем и окружающей его социокультурной средой (контекстом). Идеи о важности и месте контекста в понимании сообщения соотносятся с представлениями о ситуативном проявлении ФГ.

В соответствии с нашей авторской моделью, первый элемент ФГ представлен **контекстуальным блоком**. При этом под контекстом понимаются

общие условия (обстоятельства) обращения к информации, задаваемые сферой общения, целью и задачами читателя / слушателя. В свою очередь, контекстуальный блок находится во взаимосвязи с когнитивно-личностным и операциональным блоками ФГ, поскольку в нем задается мотивация, актуализируется опыт решения читателем / слушателем задач, определяющих необходимость обращения к информации, и активизируются необходимые фоновые знания. Параметры, задаваемые контекстуальным блоком, также влияют на выбор реципиентом вида чтения или характера прослушивания информации и стимулируют целенаправленное осмысление содержания, его применение в соответствии с задачами работы с информацией. Так, общий контекст решения задач, требующих обращения к чтению / восприятию и пониманию речи на слух (или контекстуальный блок ФГ), оказывает влияние на индивидуальную когнитивную модель работы реципиента с источником в конкретной ситуации.

Второй блок ФГ – **когнитивно-личностный** – представлен совокупностью ресурсов читателя / слушателя, которые задействуются в решении задач, определяющих обращение к содержанию. Внутри данного блока нашей авторской модели мы выделяем следующие компоненты: мотивационно-аффективный, концептуально-когнитивный, интеллектуально-когнитивный и когнитивно-перцептивный.

Мотивационно-аффективный компонент закономерно выделен в качестве первой составляющей когнитивно-личностного блока. Он предполагает мотивацию к решению задач, требующих поиска и использования информации; установки к работе с информацией и готовность работать с ней для реализации разных целей и задач.

Мотивация к чтению и слушанию обуславливается прагматическими, эстетическими, социальными потребностями, определяющими необходимость обратиться к иноязычному источнику. Исследователи предполагают, что мотивация обеспечивает до 70% успеха в решении задач аудирования [5, р. 148].

Под *установками к работе с информацией*, с опорой на теорию социальной установки, понимается отношение личности, чувства и эмоции, усиливающие или ослабляющие интерес к информации (например, они могут быть связаны с качественными материалами или (не)удачными форматами представления данных и др.); осознание важности использования надежных источников, стремление их проверять.

Исходя из этого, *готовность к работе с информацией* для решения различных задач предполагает установку на необходимость обратиться к источнику, чтобы решить посредством применения извлеченной информации конкретную задачу, т. е. речь идет, прежде всего, о мотивационной и эмо-

Контекстуальный блок

сферы общения: социально-бытовая, социально-познавательная, социально-культурная, учебно-трудовая.

цель обращения к источнику информации: использовать информацию для решения лично или социально значимых задач.

задачи обращения к источнику информации: коммуникативные, познавательные, творческие.

Когнитивно-личностный блок

Мотивационно-аффективный компонент

мотивация к решению задач, требующих поиска и использования информации
установки к работе с информацией
готовность работать с информацией для реализации задач

Концептуально-когнитивный компонент

опыт решения задач,
требующих обращения
к источнику

фоновые знания

Интеллектуально-когнитивный компонент

умения работы с информацией

логическое
мышление

критическое
мышление

креативное
мышление

социальный и эмоциональный интеллект

Когнитивно-перцептивный компонент

техника чтения и декодирования аудиальной и визуальной информации

Операциональный блок

- целеполагание;
- определение индивидуального плана поиска, отбора и использования информации (выбор источника в зависимости от цели и задач информационного поиска, определение вида чтения / характера восприятия звучащей речи, способов поиска информации, ее представления и др.);
- самоконтроль поиска, отбора, понимания и использования информации (сохранение фокуса на поставленной задаче: игнорирование отвлекающих элементов нелинейного текста, шумов; корректировка индивидуального плана чтения и восприятия на слух; уточнение фактов при их нерелевантности / избыточности / недостатке; обращение к справочным материалам, поисковым системам, восстановление значения незнакомых слов по контексту; проверка логики, связности, эргономики представления информации и др.);
- рефлексия в отношении успешности работы с информацией.

Смысловая обработка информации

отбор и оценка источников

идентификация и извлечение
информации

анализ и структурирование
информации

обобщение и оценка
информации

организация и оформление
информации

интерпретация информации

применение информации

Структура и содержание читательской, информационной, аудиовизуальной видов ФГ

ционально-оценочной готовности к работе с информацией в рамках мотивационно-аффективного компонента. С другой стороны, важными критериями готовности к работе с информацией в контексте ФГ весьма логично было бы назвать обладание опытом решения задач, фоновыми знаниями, умениями адаптироваться к целям чтения / слушания и разным типам источников, преодолевать трудности чтения / слушания и др. Мы полагаем, что в рамках данного компонента выражением мотивации, установок и готовности к работе с информацией на уроке ИЯ являются соответствующие личностные универсальные учебные действия [7]. Мы отмечаем влияние опыта, знаний и умений на мотивационно-аффективный компонент модели. Сами же эти важные средства поиска, анализа и применения информации будут рассмотрены в следующих компонентах.

Концептуально-когнитивный компонент когнитивно-личностного блока, согласно нашей модели ФГ, включает опыт решения задач, требующих обращения к информации, и фоновые знания реципиента.

Нами уточнено содержание следующих видов опыта: когнитивного, коммуникативного, опыта творчества, эмоционально-чувственных отношений, метакогнитивного опыта.

Когнитивный опыт рассматривается как основанный на ментальных структурах (выделены М. А. Холодной [8, с. 110]). Суть его заключается в слаженной работе данных структур (способы кодирования / декодирования информации, когнитивные схемы и т. д.) при выполнении умственных действий по анализу, синтезу, интерпретации и преобразованию информации.

Коммуникативный опыт решения задач предполагает применение речевых умений в процессе работы с информацией для решения задач.

Опыт творчества в решении задач представляет опыт генерации новых идей и авторских интерпретаций на основе услышанного / прочитанного, опыт переноса знаний в новые контексты для решения проблем.

Опыт эмоционально-чувственных отношений понимается нами довольно традиционно как переживание эмоций, отношений к чтению, восприятию иноязычной информации на слух, к обсуждаемой проблеме, к иностранному языку и культуре, а также к необходимости преодолевать трудности при решении задач на ИЯ.

Помимо рассмотренных видов опыта, значимость в решении задач, определяющих обращение к иноязычному источнику информации, приобретает *метакогнитивный опыт* – осознанный контроль и адаптация собственных усилий для восприятия информации на ИЯ и решения задач (например, обращение к словарю, использование графического организатора и др.).

Концептуально-когнитивный компонент, согласно нашей модели, помимо опыта решения задач, включает также *фоновые знания*. Фоновые знания по-

нимаются как совокупность тех имеющихся у реципиента сведений, которые могут повлиять на понимание им конкретного содержания в рамках решения определенной задачи. Мы находим обоснованным выделить в структуре концептуально-когнитивного компонента ФГ контекстуальные фоновые знания, классифицируемые по сферам общения, к которым относятся источники. Однако, поскольку не всегда речевое произведение на ИЯ требует необходимости декодировать и интерпретировать социокультурную информацию по аналогии с тем, как не все тексты рассчитаны на многозначность восприятия и интерпретируемость (например, инструкции), контекстуальные фоновые знания могут относиться к культурно-специфическим или универсальным. Также следует отдельно выделить группу знаний о языке и речи – культурно-специфических (языковые) и универсальных (о стилях и жанрах текстов, структуре и композиции текста).

Фоновые знания и опыт являются когнитивным фоном, который сопровождает понимание речевого и неречевого сообщения реципиентом и который предлагает основу для проверки собственных предположений, сравнения новой информации с имеющимися знаниями и их корректировки. Таким образом, связь между двумя элементами является синергетической. Успешное решение задач, определяющих необходимость обратиться к информации на ИЯ, обогащает фоновые знания. В то же время в фоновых знаниях систематизируется опыт решения задач.

Следующий, интеллектуально-когнитивный компонент нашей модели ФГ, аккумулирует интеллектуальные средства, которые обеспечивают осмысление информации в соответствии с необходимым уровнем полноты, точности, глубины и способствуют продуктивному решению задач. Сюда относятся умения работы с информацией; логическое, критическое, креативное мышление; социальный и эмоциональный интеллект. Все данные элементы тесно связаны между собой: в основе умений работы с информацией непосредственно лежат интеллектуальные операции разных видов мышления; при этом, поскольку критическая оценка невозможна без способности распознать логические связи, а творческая интерпретация опирается на выводы, сделанные в ходе критического анализа, мы считаем, что данные виды мышления тесно взаимосвязаны и «вкладываются» одно в другое.

Социальный и эмоциональный виды интеллекта рассматриваются нами как единый компонент ФГ, поскольку в основе обоих лежит взаимодействие когнитивных и эмоциональных процессов. В контексте межкультурной коммуникации социальный интеллект понимается как «способность личности действовать в соответствии с интересами поликультурного общества» [9, с. 195]. В отношении задач работы с информацией его можно рассматривать

как способность понимать и интерпретировать социокультурный контекст ситуации общения или текста, а также эффективно использовать это понимание для анализа и интерпретации фактов. С социальным интеллектом связаны толерантное и уважительное отношение к фактам родной и иной лингвокультур, умение их сопоставлять, распознавать такие социальные аспекты общения, как юмор, ирония, критика. Что касается *эмоционального интеллекта*, он проявляется в способностях распознавать эмоции (например, по риторике автора, интонации, эмоционально окрашенному языковому материалу), определять собственную эмоциональную реакцию на приведенные факты; понимать чужие и свои эмоции и чувства (интерпретировать их, соотносить с культурным контекстом, давать собственную эмоциональную оценку фактам культуры); а также способности управлять собственными эмоциями в ходе решения задач, предполагающих обращение к иноязычной информации (контролировать их, проявлять эмпатию).

Таким образом, социальный и эмоциональный интеллект играют важную роль в декодировании контекста, мотивов, поступков, эмоций и позволяют выявлять и преодолевать стереотипные или предвзятые представления. Кроме того, они могут помочь обучающимся осмыслить собственное отношение к рассматриваемой проблеме и понять, как оно влияет на интерпретацию содержания.

Наконец, последним компонентом когнитивно-личностного блока предлагаемой модели является когнитивно-перцептивный. Данный компонент важен для внешней (технической) стороны восприятия и осмысления информации. Включение когнитивно-перцептивного компонента в модель выступает необходимой предпосылкой для рассматриваемых видов ФГ, поскольку без успешного декодирования информации ее применение невозможно.

Завершая рассмотрение когнитивно-личностного блока модели читательской, информационной, аудиовизуальной видов ФГ, можем резюмировать, что мы включаем в него ресурсы личности, которые задействуются в обработке смыслового содержания информации. Отметим, что компоненты когнитивно-личностного блока находятся во взаимозависимости и взаимосвязи усиления (или ослабления) одним компонентом другого, что отображено в модели.

В рамках предлагаемой модели выделяется еще один, **операциональный блок**, к которому относятся метакогнитивная включенность реципиента в процесс работы с информацией и непосредственно смысловая обработка информации. Последняя представлена группами действий по отбору и оценке источников (для информационной грамотности), идентификации и извлечению информации, анализу и ее структурированию, обобщению и оценке информации, организации и оформлению (для информационной грамотности), интерпретации информации и ее применению.

В контексте целевых для нас видов ФГ компонент метакогнитивная включенность проявляется в регулятивных действиях, которые характеризуют осознанное, управляемое реципиентом восприятие и понимание сообщения. В самоконтроль поиска, отбора, понимания и использования информации (см. рисунок) мы считаем необходимым отнести действия, которые, на наш взгляд, являются компенсаторными, т. е. позволяют достичь целей обращения к информации при гибкой работе с ней. Поскольку компенсация недостатка информации или пробелов в понимании связана с осознанием трудностей понимания, а также поиском различных способов для преодоления данных трудностей, мы считаем данные действия частью метакогнитивной включенности реципиента в процесс работы с информацией.

Наконец, критерием для объединения групп действий смысловой обработки информации стала их функциональная направленность. Эти группы включают универсальные действия, которые соотносятся с умениями работы с информацией когнитивно-личностного блока. Отдельно подчеркнем, что данная типология действий не отражает этапность работы с источником для решения задачи и не предполагает их последовательного выполнения. При этом выполнение действий, представленных в операциональном блоке, обогащает опыт обучающихся по решению задач, требующих обращения к иноязычному источнику, способствует развитию соответствующих умений и, следовательно, взаимосвязь между когнитивно-личностным и операциональным блоками носит характер взаимообусловленности.

Таким образом, представленная модель структуры и содержания читательской, информационной, аудиовизуальной видов ФГ отражает, какие когнитивно-личностные ресурсы обучающихся, значимые для работы с информацией разных видов на ИЯ, задействуются в процессе восприятия, переработки и применения информации, как они актуализируются применительно к контексту задачи и объективируются в конкретных действиях. Созданная модель может быть положена в основу взаимосвязанного формирования обозначенных видов ФГ на материале текстов разной модальности с усиленным вниманием к развитию критического мышления обучающихся, социального и эмоционального интеллекта, умений применять информацию в новых контекстах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 28 нояб. 2025 г. № 199 // Национальный образовательный портал. – URL: https://adu.by/images/2025/12/W22544307p_1765918800.pdf (дата обращения: 20.04.2026).

2. *Ксенофонтова, А. Н.* Современные подходы к пониманию структуры функциональной грамотности / А. Н. Ксенофонтова, А. В. Паршина // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81 (2). – С. 373–376.
3. *Боброва, С. Е.* Сущность и структура коммуникативной функциональной грамотности младших школьников / С. Е. Боброва, М. Г. Заббарова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – № 11–1 (74). – С. 127–129.
4. *Smith, S. R.* Testing a multicomponent model of reading comprehension for seventh- and eighth-grade students : diss. ... for the degree of Dr. of Philosophy / Stacey Rafferty Smith ; Texas A&M Univ. – Texas, 2013. – 94 p.
5. *Brownell, J.* The Skills of Listening-Centered Communication / J. Brownell // Listening and Human Communication in the 21st Century / ed. A. D. Wolvin. – Chichester, 2010. – P. 141–157.
6. *Snow, C. E.* Reading for understanding : toward a research and development program in reading comprehension / C. E. Snow. – Santa Monica : RAND, 2002. – 156 p.
7. Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.] // Национальный психологический журнал. – 2011. – № 1 (5). – С. 104–110.
8. *Холодная, М. А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
9. *Колосовская, И. Г.* Особенности формирования функциональной грамотности учащихся в области коммуникации на иностранном языке / И. Г. Колосовская // Тенденции развития языкового образования в современном мире – 2021 : сб. науч. ст. по итогам междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 25–26 нояб. 2021 г. / МГЛУ ; редкол.: И. Г. Колосовская (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2022. – С. 194–198.

Поступила в редакцию 27.05.2026