



2. Амельчаков И. Ф., Елизаренко Е. И., Клыкова Е. В. Использование иммерсивных технологий в подготовке обучающихся (на примере Бел ЮИ МВД России имени И. Д. Путилина) // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2022. – № 1 (93). – С. 192–197.

3. Корнилов Ю. В. Иммерсивный подход в образовании // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8. – № 1 (26). – С. 174–178.

4. Котов Ю. С. Иммерсивный подход в образовании: возможности и проблемы реализации // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 73–1. – С. 179–182.

5. Кучиева Ю. Т. Авторские методы обучения иностранным языкам // Lingua mobilis. – 2010. – С. 125.

6. Найденова Н. С. Основы преподавания иностранных языков по методу М. Берлица // Вестник РУДН. Серия «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». – 2007. – № 2. – С. 95–103.

7. Сергеев С. Ф. Обучающие и профессиональные иммерсивные среды. – М.: Народное образование, 2008. – 434 с.

8. Сергеев С. Ф. Проблемы и перспективы развития электронного обучения // Школьные технологии. – 2015. – № 3. – С. 28–38.

9. Сидорова А. Е., Бойкова Ю. В. Метод активизации возможностей личности и коллектива: интенсивное обучение или метод Китайгородской на примере французского языка // Евразийский Союз Ученых. – 2015. – № 10 (19). – С. 83–85.

10. Чупина В. А. Иммерсивность: трактовка и развитие понятия в педагогике // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 23-й Междун. науч.-практ. конф. (г. Екатеринбург, 24–25 апреля 2018). – 2018. – С. 488–493.



**И. А. Калугин**

УДК 372.854

## **О ПРИЧИННОСТИ ПРОВАЛА В PISA И ФОРМИРОВАНИИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ**

С 1 сентября 2022 года в российских школах начинают действовать обновленные ФГОС НОО и ФГОС ООО, утвержденные приказами № 286, 287 Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 [10; 11], и, соответственно, дети, принятые на обучение в первый и пятый класс с этого года, будут обучаться уже по ним.

Особое место во ФГОС занимают требования к метапредметным результатам, направленные на достижение различных умений, прежде всего, – на овладение умениями и навыками работы с различной информацией: применять различные методы, инструменты при поиске и отборе информации; выбирать, анализировать, систематизировать и интерпретировать информацию различных видов и форм; находить аргументы в источниках; оценивать на применимость и достоверность информацию и т. д. Кроме того, в общесистемных требованиях ФГОС НОО и ФГОС ООО также зафиксирована обязанность учебной организации создать условия, обеспечивающие возможность формирования функциональной грамотности обучающихся [10, с. 20; 11 с. 29], одним из компонентов которой является читательская грамотность. В свою очередь, в личностных результатах образовательного стандарта основного общего образования зафиксировано требование к «овладению языковой и читательской культурой как средством познания мира» [11, с. 46]. Из вышеизложенного можно заключить, что развитие читательской грамотности обучающихся – это отнюдь не прерогатива учителя-словес-



**Сведения, полученные в результате анализа документов  
по исследованиям PIRLS и PISA**

Название	PIRLS	PISA
Расшифровка названия	<i>Progress in International Reading Literacy Study</i> – международное исследование качества чтения и понимания текста	<i>Programme for International Student Assessment</i> – международная программа по оценке образовательных достижений учащихся
Цель и контингент проводимого исследования	Сопоставление уровня навыков чтения и понимания текста четвероклассниками разных стран, а также выявление различий в методике обучения ЧГ в национальных системах образования	Изучение того, обладают ли учащиеся 15-летнего возраста, получившие обязательное общее образование, знаниями и умениями, необходимыми для полноценного функционирования в современном обществе
Определение «читательской грамотности» (на языке оригинала)	Reading literacy is the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual. Readers can construct meaning from texts in a variety of forms. They read to learn, to participate in communities of readers in school and everyday life, and for enjoyment. (PIRLS 2016)	Reading literacy is understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential and to participate in society. (PISA 2018)
Определение «читательской грамотности» (русский перевод)	Читательская грамотность – это способность понимать и использовать те формы письменной речи, которые необходимы обществу и/или нужны самому читателю. Читатели могут извлекать смысл из текстов различной формы. Они читают, чтобы учиться, чтобы участвовать в объединениях читателей в школе и повседневной жизни, а также для удовольствия	Читательская грамотность – это понимание, использование, оценка, размышление и взаимодействие с текстами для достижения своих целей, развития своих знаний и потенциала, а также для участия в жизни общества

ника, а обязанность учителей разных предметов, из чего следует, что формированию читательской грамотности необходимо придать чрезвычайную важность.

Целью данной статьи является анализ динамики результатов уровня сформированности читательской грамотности российских школьников, выяснение причин, оказывающих негативное влияние на эффективность процесса развития читательской грамотности, и предложение способов по их устранению.

Прежде всего необходимо ввести понятие «читательская грамотность» (далее – ЧГ). Для этого положим в основу два международных сравнительных исследования – PIRLS и PISA, в которых ЧГ определяется по-разному. Сведения, полученные в результате анализа до-

кументов по данным исследованиям [5; 8; 12; 13], были обобщены и сведены в таблицу 1.

Несмотря на то, что исследование PIRLS предполагает оценку знаний, умений, навыков чтения и понимания текста четвероклассников, формулировка ЧГ в PIRLS была адаптирована под применимость к читателям любых возрастов и широкому спектру форм письменной речи (именно поэтому можно заметить такое сходство формулировок ЧГ в документах PIRLS и PISA), при этом сохраняя некоторые аспекты читательского опыта младших школьников, подчеркивая важность чтения как в школе, так и в повседневной жизни [5].

Необходимо дополнить, что, в отличие от PIRLS, как таковую цель «определить уровень читательской грамотности» исследова-



ние PISA не ставит. Данное исследование, в отличие от PIRLS, направлено не только на определение уровня ЧГ, оно оценивает общий уровень функциональной грамотности, основными компонентами которой являются читательская, математическая и естественно-научная грамотности [2, с. 6].

Понятие «читательская грамотность» включает в себя широкий спектр когнитивных и лингвистических компетенций: от базового декодирования до знания слов, грамматики и более крупных лингвистических и текстовых структур для понимания, а также интегрирования смысла со своими знаниями о мире. Также ЧГ включает в себя метакогнитивные компетенции: осознание и способность применять различные подходящие стратегии при обработке текстов [8, с. 159].

Что понимается под «формами письменной речи» в тесте PIRLS и «текстами» в тесте PISA (до 2018 года «письменные тексты» [8, с. 158]) в определениях «читательской грамотности»? В обоих исследованиях под этими фразами одинаково понимаются всякого рода связные тексты, в которых язык представлен в графической символике, т.е. это могут быть рукописные, печатные или электронные тексты [14, с. 5–6]. Письменные тексты могут включать рисунки, таблицы, диаграммы, графики, карты и т. д.

В таблице 2 сравниваются определяемые исследованиями PIRLS и PISA читательские умения, используемые при взаимодействии с текстом [7, с. 4; 2, с. 13].

Анализируя и сопоставляя представленные в таблице читательские действия, мы видим, что действия 1-3 в данных тестах практически идентичны. Единственным различием является четвертое читательское действие, обусловленное возрастными особенностями чтения 9-10-летних и 15-летних читателей. Так, для читателей 9-10 лет минимальная мыслительная переработка текстовой информации является уже отдельной работой [15, с. 126], в то время как у 15-летних читателей она совершается автоматически, зато беглое чтение, определяющее собой «легкость и эффективность, с которой можно читать и по-

Таблица 2

**Основные читательские действия в тестах PIRLS и PISA**

PIRLS	PISA
Найти в тексте информацию, изложенную в явном виде	«Локализация информации» (формулировалось раньше как «найти и извлечь»)
Интегрировать и интерпретировать идеи и информацию текста	«Понимание» (формулировалось раньше как «интегрировать и интерпретировать»)
Оценивать содержание и форму текста	Рефлексия и оценка
На основе информации текста делать простые умозаключения	Беглость чтения (добавлено в PISA-2018)

нимать фрагмент текста» [2, с. 13], для них является уже более трудоемким процессом, требующим высвобождения когнитивных ресурсов для задач более высокого уровня понимания.

На основе всего вышеизложенного мы можем сделать вывод об общности аппаратов двух данных исследований, что позволяет нам в дальнейшем сравнивать их результаты.

Далее проанализируем динамику результатов оценки уровня ЧГ в России в международных исследованиях PIRLS и PISA.

Итак, на данный момент в мире было проведено 5 циклов исследования PIRLS (2001, 2006, 2011, 2016, 2021), результаты PIRLS-2021 будут опубликованы не раньше декабря 2022 года, поэтому на момент написания данной статьи они не были учтены.

В сравнительном исследовании PIRLS оценка успешности в формировании читательской грамотности проводится с помощью среднего балла страны-участницы, характеризующего выполнение выборкой учащихся 4 класса заданий данного исследования.

Анализируя данные рисунку 1, на котором представлены показатели среднего балла PIRLS в России, отмечается устойчивая положительная динамика в совершенствовании читательской грамотности четвероклассников.

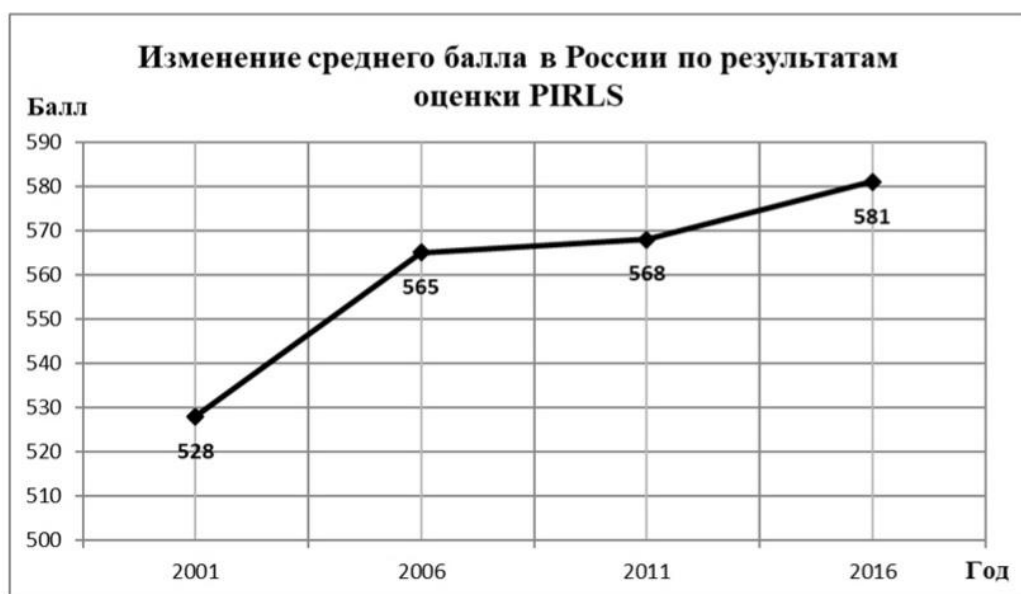


Рис.1 Показатели среднего балла PIRLS в России

В таблице 3 представлены позиции России в рейтинге стран, принявших участие в исследовании PIRLS, в различные годы. Можно отметить, что после первого цикла исследований PIRLS в 2001 году уже во втором цикле Россия показала значительно более высокий средний балл (565), поднявшись сразу на 1-е место в мировом рейтинге, где и сегодня прочно занимает лидирующую позицию.

Таблица 3

**Место Российской Федерации  
в мировом рейтинге PIRLS**

Год	Позиция РФ в рейтинге	Количество участников
2001	16	35
2006	1	40
2011	2	45
2016	1	50 стран и 11 территорий

Аналогично PIRLS в сравнительном исследовании PISA оценка уровня сформированности читательской грамотности также проводится с помощью среднего балла, отражающего степень выполнения выборкой 15-летних учащихся заданий тестирования страны-участницы. PISA проводится каждые три

года, начиная с 2000 г. На данный момент проведено 7 циклов исследования (последнее было проведено в 2018 г.). Из-за пандемии запланированный цикл исследования PISA-2021 был перенесен на 2022 год, но впоследствии стало известно, что по решению Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) Россия исключается из стран-участников PISA-2022.

На рисунке 2 представлены показатели среднего балла читательской грамотности в России, начиная с 2000 и заканчивая 2018 годом. Анализируя данные графика, мы видим, что за 2000-2009 годы положительной динамики не наблюдается, далее, несмотря на существенное увеличение показателя среднего балла с 2009 по 2015 год, в 2018 году происходит резкое его снижение (относительно значения в 2015 году). Итого за 18 лет показатель среднего балла читательской грамотности в России повысился лишь на 17 баллов.

В таблице 4 представлены позиции России в рейтинге стран, принявших участие в исследовании PISA, в различные годы. Можно отметить стабильно невысокий уровень читательской грамотности в России.



Рис.2 Показатели среднего балла читательской грамотности в России с 2000 по 2018 год

Результаты исследования PISA-2018 [2, с. 25–27] показали, что самыми трудными являются задания:

- на выявление и анализ противоречий и оценку качества и надежности информации;
- на обработку информации из текста множественного типа (сочетание в одном тексте фрагментов разного типа: например, фрагменты повествования, рассуждения и описания, объединенные в один текст);
- на понимание текстов, объединенных одной темой, но предназначенных для разных целей (сочетание в одном тексте ситуаций разных видов).

Парадокс заключается в том, что результаты тестирования PIRLS с 2006 года демонстрируют высочайшую готовность российских четвероклассников к дальнейшему обучению с помощью текстов. Однако, 15-летние подростки, освоившие основное общее образование, демонстрируют стабильно невысокие результаты. Соответственно, можно предположить, что основная школа недостаточно прилагает усилий для дальнейшего совершенствования в области читательской грамотности. Данная гипотеза также была выдвинута

Таблица 4

**Место Российской Федерации в мировом рейтинге PISA  
(направление «Читательская грамотность»)**

Год	Позиция РФ в рейтинге	Кол-во участников
2000	27	32
2003	32	40
2006	39	57
2009	43	65
2012	42	65
2015	26	70
2018	31	79

в работе Г. А. Цукерман: «...мы предположили, что на этапе основной школы (между 5-м и 9-м классом) происходят какие-то неполадки с образовательными процессами, ответственными за становление читательской грамотности учащихся» [15, с. 147]. В ходе исследования в той же работе было установлено, что 6-й класс не отличается по уровню понимания информационных текстов от 4-го класса, т. е. за два года уровень ЧГ не меняется вообще, и что только к 9-му классу проис-



## Классификация ситуаций в исследовании PISA

Общественные ситуации	Учебные ситуации	Личные ситуации	Деловые ситуации
Тексты описывают дела и заботы общественных организаций (например, официальные документы, газетные новости)	В текстах сообщается информация, необходимая для решения определенных образовательных задач (например, учебник)	Тексты обслуживают практические, эмоциональные, интеллектуальные интересы человека (например, письма, СМС, биографии, личные дневники)	Текст обслуживает выполнение какого-либо безотлагательного дела (например, поиск работы в разделе газеты)

ходит «весьма скромное накопление читательской грамотности» (5-16 %) [15, с. 147–148]. Соответственно, предположение о недоработке учителей основной школы укрепляется еще больше. В данной статье также высказывается предположение о том, что «...может быть, что-то в корне неладно с самими учебниками и с тем, как они используются в учебном процессе?!» [15, с. 148]. Об использовании учебника в образовательном процессе в данной статье будет сказано ниже.

В аналитическом отчете по результатам исследования PISA-2018 [2, с. 122] как факторы эффективной российской школы особенно выделены характеристики учителей:

- уважительное и внимательное отношение к учащимся;
- отсутствие деструктивного поведения учителей;
- поддержка учащихся в чтении.

Следует сделать акцент на «поддержке учащихся в чтении» – это прямой ответ на вопрос: «Что может сделать педагог основной школы для дальнейшего развития и совершенствования читательской грамотности?». Важно отметить, что читательская грамотность формируется исключительно в процессе чтения, поэтому далее в статье будет рассмотрена концепция чтения и составляющие, положенные в основу работы с текстами PISA.

PISA концептуализирует чтение как «*деятельность, в которой читатель взаимодействует как с текстом, который он читает, так и с задачами, которые он хочет выполнить во время или после чтения текста*» [2, с. 11].

Важнейшими составляющими данной деятельности PISA определяет:

- тексты;
- читательские умения (виды читательской деятельности);
- ситуации [14, с. 8].

О «текстах» и «читательских умениях» кратко было сказано ранее. Что PISA подразумевает под «ситуациями»?

Ситуации – это разнообразные цели чтения и контексты, в которых необходимо ориентироваться на текст [14, с. 8].

Согласно цели исследования PISA разрабатываемые тексты отличаются и по содержанию и по форме от привычных учебных заданий, т. к. *каждый текст пишется с опорой на ситуацию, с которой учащийся может встретиться в реальной жизни* [2, с. 15].

В таблице 5 представлена классификация ситуаций функционирования текста в исследовании PISA.

Следует учитывать, что перечисленные выше типы ситуаций не изолированы полностью друг от друга [14, с. 10], т. е. тексты могут содержать несколько ситуаций разных типов – такие тексты содержат «множественные ситуации» [2, с. 16–17].

Г. А. Цукерман пишет, что «...учебники часто читают и в школе, и дома, тем не менее, они предназначены для учебных ситуаций...» [14, с. 10]. В печатном варианте PISA-2009 тестовым заданиям, содержащим учебные ситуации, отводилось лишь 25 % от числа всех заданий данного исследования [14, с. 10], в PISA-2018 – 22 % [2, с. 17].



Следовательно, можно сказать, что даже при самой продуктивной работе с учебником в школе и дома учащийся остается неподготовленным к 78 % заданий, содержащих иные ситуации, отличные от учебных, что подтверждается результатами исследований PISA [16, с. 4].

Что мешает педагогам основной школы включать в образовательный процесс продуктивные (контекстно-ориентированные) задания [3, с. 64-65], содержащие разнообразные жизненные ситуации? Единственное объяснение, к которому приходит автор данной статьи, – это банальная незаинтересованность педагогов в развитии ЧГ: согласно результатам опроса, проведенного А. Л. Плотниковой, лишь 32,68 % педагогов имеют адекватное представление об уровне читательской грамотности, выявляемом в исследовании PISA-2018; 51,98 % педагогов вообще не читатели обзоров по исследованиям PISA [9, с. 62]; 37,6 % педагогов (в исследовании – «2-й кластер» и «3-й кластер») недостаточно реализуют задачу развития функциональной грамотности в урочной и во внеурочной деятельности [9, с. 66–67].

Теперь, возвращаясь к ранее выдвинутой Г. А. Цукерман гипотезе о проблеме работы с учебником, можно с уверенностью утверждать, что, какой бы интенсивной работа с учебной книгой не была, читая параграфы и выполняя к ним задания, кроме отработки «мелких» умений (искать информацию, ориентироваться в тексте, понимать общий смысл содержания, воспроизводить информацию в заданиях по типу «назовите...», «напишите...» и пр. [3, с. 64]) ничего более не совершенствуется, поэтому на серьезные сдвиги в динамике результатов PISA можно не надеяться, поскольку места применению полученных ЗУН в продуктивных заданиях практической направленности в современном учебнике практически (если вообще) не отводится, а оценка этой способности – применять полученные знания и умения в различных практических ситуациях – и является назначением оценочных материалов PISA [1, с. 78].

Подводя итог всему вышесказанному, можно заключить: для формирования читательской грамотности в образовательном процессе должны использоваться задания, в текстах которых обязательно заложены реальные практические ситуации, поскольку оценка читательской грамотности учащихся носит интегративный характер, а разрешение любой практической ситуации как в учебном процессе, так и в реальной жизни требует привлечения самых различных ЗУН [1, с. 74]. Также работа с заданиями должна включать применение всех видов читательской деятельности, в основе которых лежат читательские умения. По мнению автора, одним из эффективных для формирования читательской грамотности является метод решения ситуационных заданий, направленных на овладение школьниками компетенцией решения учебных проблем, тождественных реальным жизненным, и освоение этапов работы с информацией (ознакомление, понимание, применение, анализ, синтез, оценка) [6, с. 70], позволяющих учащимся овладеть умениями быстро ориентироваться в текстах разных форм и типов, самостоятельно отыскивать необходимые сведения для решения проблемы и активно, творчески пользоваться своими знаниями [4, с. 5]. Автор рекомендует учителям обратить особое внимание на данный метод. Кроме того, применение метода решения ситуационных заданий способно формировать далеко не только читательскую грамотность, данный метод способен реализовать любую из целей общего образования, применяясь как в учебной, так и во внеучебной деятельности [4, с. 4].

#### АННОТАЦИЯ

В современном мире вся получаемая нами информация представляет собой определенным образом организованные тексты, умения и навыки работы с которыми определяют собой «читательскую грамотность», требования к формированию которой точно отражены в планируемых результатах новых ФГОС НОО и ФГОС ООО. Таким образом, способствовать развитию читательской грамотности в рамках своего предмета обязан каждый пе-



дагог без исключения. В данной статье рассматривается сущность понятия «читательская грамотность», анализируются и сопоставляются конструкты, результаты международных сравнительных исследований PISA и PIRLS, обсуждаются возможные причины проблемы формирования читательской грамотности в основной школе, а также пути их устранения. Автор предлагает использовать метод решения ситуационных заданий в целях повышения эффективности развития читательской грамотности и, соответственно, результативности Российской Федерации в последующих циклах PISA.

**Ключевые слова:** читательская грамотность, формирование, PIRLS, PISA, ФГОС, чтение, метод решения ситуационных задач.

#### SUMMARY

In today's world all the information we receive is in a certain way organized texts, the abilities and skills to work with which define "reading literacy", the requirements for the formation of which are accurately reflected in the planned results of the new Federal State Educational Standard of Primary General Education and the Federal State Educational Standard of Basic General Education. Accordingly, all teachers, without exception, are required to promote reading literacy in their subject. The article describes the essence of the concept "reading literacy", analyzes and compares the international comparative research results from PISA and PIRLS, discusses the possible reasons for the problems in the basic school reading literacy development and the ways to solve them. The author proposes to use the situational problem solving method in order to improve the effectiveness of reading literacy development and, consequently, the results of the Russian Federation in the next PISA cycles.

**Key words:** reading literacy, formation, PIRLS, PISA, FSES, reading, situational problem solving method.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алексашина И. Ю., Абдулаева О. А., Киселев Ю. П. Формирование и оценка функ-

циональной грамотности учащихся: учеб.-метод. пособие. – СПб.: КАРО, 2019. – 160 с.

2. Аналитический отчет по результатам международного исследования PISA-2018 [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018\\_pub.html](http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018_pub.html) (дата обращения: 21.07.2022).

3. Каримова Б.С., Жетпеисова Н. О., Кыпшакбай Н. К. Роль контекстно-ориентированных заданий в развитии функциональной грамотности школьников // Вестник науки и образования. – 2021. – № 8-1 (111). – С. 60-67.

4. Коршунова О. В. Компетентностно-ориентированные задания как средство достижения современных образовательных результатов // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2016. – № S1. – С. 6-10.

5. Mullis I. V.S., Martin M.O. (Eds.). (2015). PIRLS 2016 Assessment Framework (2nd ed.). Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center [Электронный ресурс]. – URL: [https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16\\_Framework\\_2ndEd.pdf](https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16_Framework_2ndEd.pdf) (дата обращения: 22.07.2022).

6. Мусакова Л. В. Ситуационная задача как инструмент формирования функциональной грамотности младших школьников // Научно-методический электронный журнал Калининградский вестник образования. – 2021. – № 4 (12). – С. 67-75.

7. Основные результаты международного исследования PIRLS-2016 (на русском языке) [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.centeroko.ru/pirls16/pirls16\\_pub.html](http://www.centeroko.ru/pirls16/pirls16_pub.html) (дата обращения: 21.07.2022).

8. PISA: читательская грамотность [Электронный ресурс]. – Минск: РИКЗ, 2020. – 201 с. – URL: [https://rikc.by/ru/PISA/1-ex\\_pisa.pdf](https://rikc.by/ru/PISA/1-ex_pisa.pdf) (дата обращения: 20.07.2022).

9. Плотникова А. Л. Исследование готовности педагогов к образовательной деятельности, направленной на подготовку обучающихся к международным исследованиям PISA // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2022. – № 2 (51). – С. 57-70.

10. Федеральный государственный стандарт начального общего образования: приказ





Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64100) [Электронный ресурс]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 22.07.2022).

11. Федеральный государственный стандарт основного общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64101) [Электронный ресурс]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 22.07.2022).

12. ФИОКО – Об исследовании PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) [Электронный ресурс]. – URL: <https://fiooco.ru/Contents/Item/Display/2201449> (дата обращения: 20.07.2022).

13. ФИОКО – Об исследовании PISA (Programme for International Student Assessment) [Электронный ресурс]. – URL: <https://fiooco.ru/Contents/Item/Display/2201447> (дата обращения: 17.07.2022).

14. Цукерман Г. А. Оценка читательской грамотности: материалы к обсуждению. – М.: РАО, 2010. – 67 с.

15. Цукерман Г. А., Ковалева Г. С., Кузнецова М. И. Победа в PIRLS и поражение в PISA: судьба читательской грамотности 10-15-летних школьников // Вопросы образования. – 2011. – № 2. – С. 123–151.

16. Читательская грамотность: методические рекомендации [Электронный ресурс] / Сидорова Г. А. [и др.]. – М., 2021. – 124 с. – URL: [http://skiv.instrao.ru/bank-zadaniy/chitatelskaya-gramotnost/ЧТ\\_Методические%20рекомендации%202021\\_Final.pdf](http://skiv.instrao.ru/bank-zadaniy/chitatelskaya-gramotnost/ЧТ_Методические%20рекомендации%202021_Final.pdf) (дата обращения: 15.07.2022).



**Е. Г. Врублевская, Н. Н. Петрищева**

УДК 378

## **ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ**

Введение дистанционной формы обучения в систему образования Российской Федерации в результате изменившейся эпидемиологической обстановки в стране обусловило определенные изменения в организации образовательного процесса и его реализации. «Живой» контакт преподавателя и студентов в аудитории сменился дистанционным контактом, опосредованным различными веб-сервисами, обучающими платформами, различными программами и другими способами взаимодействия через Интернет.

Дистанционное взаимодействие – новая форма взаимодействия, в рамках которой особое внимание заслуживают вопросы сотрудничества в социально-педагогическом взаимодействии, взаимопонимания между студентами и преподавателями, а также коммуникативного процесса во время обучения. Формирование коммуникативной компетентности в условиях использования дистанционных технологий обучения является неотъемлемой составляющей подготовки компетентных психолого-педагогических кадров. Этот вопрос стал предметом научного внимания в работах таких исследователей, как А. А. Бодалев, А. И. Донцов, Н. В. Казаринова, В. А. Кан-Калик, А. А. Леонтьев и др.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что вопрос об использовании технологий дистанционного обучения для формирования в том числе коммуникативной компетентности про-