



СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММАХ

Т. А. Соловьева^{1,2}, Т. В. Кошечкина^{1,2}

¹Институт коррекционной педагогики, Москва, Российская Федерация

*²Научно-технологический университет «Сириус», федеральная территория «Сириус»,
Краснодарский край, Российская Федерация*

АННОТАЦИЯ

Введение. Преемственность в формировании и развитии текстовой деятельности является предметом современных исследований, преимущественно локализованных в рамках одного уровня образования или одного учебного предмета. Статья направлена на анализ международного опыта организации работы по формированию и развитию текстовой деятельности в рамках начального и основного образования, включая распределение последовательности формирования и развития в национальных образовательных планах и программах различных стран.

Материалы и методы. При подготовке статьи был проведен сравнительный анализ нормативно-правовых документов (учебных планов и программ). Материалом анализа послужили национальные (федеральные) учебные планы и федеральные образовательные программы Российской Федерации, США, Китая, Индии, Филиппин, Сингапура. Критериями анализа являлись: структура учебного плана/программы, роль текстовой деятельности или ее компонентов в учебном плане и в программах отдельных предметов, компоненты текстовой деятельности, являющиеся целями образовательного воздействия, последовательность формирования и развития выделенных компонентов, наличие несоответствий и противоречий в последовательности.

Результаты исследования. При оценке факторов, обеспечивающих последовательность и преемственность формирования текстовых умений и текстовой деятельности в целом, оказалось возможным выделить параметры нормативных документов, включение которых в программу образования или национальный учебный план приводит к структурированию более явной последовательности и формированию ряда инструментов отслеживания преемственности формирования и развития текстовой деятельности.

Обсуждение и заключения. Выделенные факторы могут быть интегрированы в существующие федеральные образовательные программы начального и основного образования в Российской Федерации, внести существенные позитивные изменения в формирование и развитие текстовой деятельности и отдельных действий, входящих в ее состав, как и других универсальных учебных действий. Результаты анализа демонстрируют возможные направления развития федеральных образовательных программ и рабочих программ учебных предметов для повышения качества общего образования в Российской Федерации.

Theory and methodology of education

Ключевые слова: текстовая деятельность, преемственность, сравнительный анализ, образовательная программа, учебный план

Благодарности: финансирование проекта осуществлялось Министерством науки и высшего образования Российской Федерации (Соглашение № 075-10-2025-017). Авторы выражают искреннюю благодарность рецензентам журнала за внимание, уделенное статье.

Для цитирования: Соловьева Т. А., Кошечкина Т. В. Сравнительный анализ обеспечения преемственности развития текстовой деятельности в образовательных программах // Вестник Мининского университета. 2026. Т. 14, № 1. С. 4. DOI: 10.26795/2307-1281-2026-14-1-4.

A COMPARATIVE ANALYSIS OF CONTINUITY IN DEVELOPING TEXTUAL ACTIVITIES ACROSS EDUCATIONAL PROGRAMMES

T. A. Solovyova^{1,2}, T. V. Koshechkina^{1,2}

¹Institute of Special Education, Moscow, Russian Federation

*²Sirius University of Science and Technology, Sirius,
Krasnodar region, Russian Federation*

ABSTRACT

Introduction. Continuity in the development of textual activity is the subject of modern research, mainly localized within a single educational level or academic subject. The article is aimed to analyze the international experience textual activity development in primary and basic education, including the distribution of the sequence in national curriculums and programmes of various countries.

Materials and methods. This article involved a comparative analysis based on national curricula and federal educational programmes of the Russian Federation, the USA, China, India, the Philippines, and Singapore. The criteria of the analysis were: the structure of the curriculum / programme, the role of textual activity or text-related skills in the curriculum and academic subjects, the text-related skills as learning objectives, the sequence textual activity development, inconsistencies and contradictions in the sequence.

Results. It was possible to identify factors that lead to a more explicit sequence for textual activity development. The use of these factors produces a number of tools for tracking the continuity of textual activity development.

Discussion and conclusions. The identified factors can be integrated into the federal primary and basic general educational programmes of the Russian Federation, leading to significant positive changes in the development of textual activity and other learning skills. The analysis suggests specific directions for developing educational programmes to enhance the quality of general education in the Russian Federation.

Keywords: textual activity, continuity, comparative analysis, educational programme, curriculum

Acknowledgments: this project was funded by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation (Agreement No. 075-10-2025-017). The authors are grateful to the anonymous reviewers for their insightful comments and thoughtful feedback on this article.

For citation: Solovyova T. A., Koshechkina T. V. A Comparative analysis of continuity in developing textual activities across educational programmes // Vestnik of Minin University. 2026. Vol. 14, no. 1. P. 4. DOI: 10.26795/2307-1281-2026-14-1-4.

Введение

Исследование проблемы преемственности в системе непрерывного образования остается актуальной проблемой современной педагогической науки. Изменение социокультурных условий, в которых происходит реализация педагогической деятельности, определяет необходимость локализации и решения актуальных проблем, связанных с преемственностью. Согласно современным исследованиям, возможно выделить ряд направлений, в рамках которых сосредоточено внимание исследователей, занимающихся темой преемственности: изучение места и роли преемственности в целостном педагогическом процессе [3; 10; 25; 28], раскрытие содержания преемственности между различными ступенями непрерывного образования и методов его исследования [3; 17; 20; 22], преемственности формирования и развития учебной деятельности обучающихся [22], изучение проблемы преемственности в организации педагогического процесса на различных ступенях образования [5; 13; 24]. Указанные проблемы рассматриваются в различных аспектах: теоретические основы, содержательные аспекты, медико-биологические, социально-педагогические, психологические аспекты, вопросы взаимосвязи теории и практики. Одним из актуальных вопросов является взаимосвязь проблемы преемственности в образовательной системе и структуры образовательных программ, единых или дифференцированных по уровням образования.

Анализ структуры федеральных образовательных программ начального и основного общего образования в Российской Федерации позволил выделить проблемы преемственности в развитии текстовой деятельности, связанной с несовпадением целевых ориентиров и видов деятельности, их обеспечивающих, в том числе значительные расхождения целевых ориентиров отдельных образовательных предметов на уровне основного общего образования и обеспечения этих ориентиров текстовыми умениями и стратегиями текстовой деятельности, являющимися объектом формирования в начальной школе. Анализ федеральных образовательных программ продемонстрировал включение в данные программы системы универсальных учебных действий (УУД, общеучебных умений), унифицированно интегрированных в каждую федеральную программу. Вместе с тем только лишь отдельные компоненты текстовой деятельности являются содержательно близкими выделенным УУД, что позволяет сделать следующее предположение: структура федеральных образовательных программ, связанная с разделением по уровням образования и учебным предметам, может быть причиной возникновения проблем преемственности развития текстовой деятельности обучающихся. Поскольку текстовая деятельность является одним из важнейших средств самостоятельной учебной деятельности обучающихся [6; 15], данный вопрос представляется нам крайне актуальным.

Проблема обеспечения преемственности в развитии общеучебных умений неоднократно становилась предметом исследования [11; 12; 33]. При этом развитие общеучебных умений в рамках общего образования неразрывно связано с типом информации, которую ищет, находит и каким-либо образом обрабатывает обучающийся в ходе учебной деятельности, в том числе с текстом. Формирование и развитие текстовой деятельности

Theory and methodology of education

является предметом современных исследований, преимущественно локализованных в рамках одного уровня образования или одного учебного предмета [2; 4; 7; 8; 9; 23; 30]. Преимуществом развития текстовой деятельности представлена лишь небольшим количеством исследований [6; 36], что также определяет высокую актуальность исследуемой темы.

Основными исследовательскими вопросами в рамках данной статьи являются следующие:

- каков международный опыт организации работы по формированию и развитию текстовой деятельности в рамках начального и основного образования?
- каким образом распределена последовательность формирования и развития текстовой деятельности в национальных учебных планах различных стран, использующих учебные планы, структурированные как единым документом, так и набором отдельных документов по уровням образования?
- решает ли использование единого учебного плана проблему преимущества в формировании текстовой деятельности?
- какие факторы наиболее значимы при планировании и проектировании образовательных программ для обеспечения преимущества развития текстовой деятельности на уровнях начального и основного образования и могут ли эти факторы быть использованы для совершенствования федеральных образовательных программ РФ в области формирования и развития текстовой деятельности?

Обзор литературы

В качестве основного определения преимущества мы используем определение Н. В. Тарасовой:

«...– преимущество как процесс развития уровней образования отражается в планировании содержания образования; оптимальном выборе и целесообразном сочетании методов, форм, средств, технологий обучения и воспитания; соблюдении единства педагогических действий и требований; создании необходимых условий для непрерывного использования и развития усвоенных обучающимися знаний, умений и компетенций;

– преимущество форм, приёмов и методов воспитания и обучения (технологическая преимущество) проявляется в создании новых методик, технологий и средств обучения, разработке общих подходов к организации учебно-воспитательного процесса в детском саду и общеобразовательной школе» [16].

Поскольку право выбора соответствующего методического обеспечения, то есть выбора приемов и технологий педагогического воздействия, в РФ имеет каждая образовательная организация в рамках федеральных образовательных программ, остановимся на анализе преимущества целевого компонента в контексте рассматриваемой проблемы – формирования и развития текстовой деятельности обучающихся. Данная проблема остается актуальной, несмотря на наличие исследований текстовой деятельности в РФ и за рубежом с 2000-х гг. [15; 21; 26], а в других формулировках со схожим смысловым наполнением – и ранее, с 1990-х гг.

Термин «текстовая деятельность» не является однозначно семантизируемым и рассматривается в контексте различных научных направлений: философия, социология, лингвистика, семиосоциопсихология, психология и педагогика [1; 6; 14; 27; 32; 34; 35].

Несмотря на различия в определении понятия у исследователей, все подходы к интерпретации значения «текстовая деятельность» объединяются упоминанием текстовых действий (действий с текстами), направленных на восприятие, интерпретацию и конструирование.

В зарубежных исследованиях термин «текстовая деятельность (textual activity)» не является признанным в рамках педагогических исследований и образовательной практики. Для педагогических исследований в области работы с текстом характерны дихотомии «в устной речи – в письменной речи», «в чтении – в продуцировании (письме)». Практико-ориентированные исследовательские работы часто формулируются в рамках практик педагогической деятельности без опоры на системный теоретический анализ влияний отдельных текстовых действий на текстовую деятельность в целом. Как правило, в рамках исследований разделяются практики чтения/письма и практики создания текста [18; 19]. В ряде исследований используется понятие «narrative textual competence» [37], эквивалентное понятию повествовательной экспрессивной речи в (создание текста – повествования) в русской научной традиции.

Состав текстовой деятельности определяется исследователями вариативно в зависимости от детализации входящих в ее состав компонентов. Глубокое рассмотрение структуры текстовой деятельности не является предметом данной статьи. За основу для сравнительного анализа нами была выбрана структура текстовой деятельности, представленная А. Д. Дейкиной, О. Н. Левушкиной, К. М. Борисовой [6] на основе исследований текстовой деятельности Н. С. Болотновой.

Согласно указанным авторам, текстовая деятельность – это вид учебной деятельности, связанный с восприятием, интерпретацией и созданием текстов и реализуемый прежде всего в следующих аспектах: коммуникативном, речевом, когнитивном и мировоззренческом (ценностном). Составляющими текстовой деятельности являются рецептивная/текстовоспринимающая, интерпретирующая и текстопорождающая деятельность. Рецептивная или текстовоспринимающая деятельность включает деятельность, направленную на восприятие текстов – когнитивное восприятие (понимание), слушание текста. Интерпретирующая деятельность связана с выявлением структурных, языковых и др. особенностей текста и синтезом значений, выявленных в ходе анализа. Сюда же авторы относят рефлексивную текстовую деятельность, целью которой является выражение собственного отношения к выявленному смыслу. Текстовая деятельность, направленная на создание первичных (собственных) и вторичных (на основе чужого) текстов определяется как текстопорождающая текстовая деятельность [6].

Материалы и методы

В рамках указанных исследовательских вопросов был проведен сравнительный анализ нормативно-правовых документов (учебных программ). Материалом анализа послужили национальные учебные планы и федеральные образовательные программы Российской Федерации, США, Китая, Индии, Филиппин, Сингапура, полученные из открытых источников (сайты федеральных/национальных министерств образования/просвещения). Российская Федерация, США, Китай и Индия – крупные развитые страны с большим населением и развитыми образовательными системами. Сингапур был выбран в связи с тем, что продемонстрировал самые высокие результаты по трем видам грамотности в исследовании PISA 2022. Выбор Филиппин обоснован низкими результатами в рамках того же исследования

Theory and methodology of education

и одной из самых высоких долей учащихся с низкими результатами по всем предметам (математика, чтение и естественные науки) [29; 31].

Кратко представим описание выбранных документов.

В Российской Федерации на уровне общего образования разработаны и реализуются федеральные основные образовательные программы (ФОО) общего образования: разработаны ФОО начального общего образования (1-4 классы), ФОО основного общего образования (5-9 классы), ФОО среднего общего образования (10-11 классы). Для анализа выбраны программы уровней начального и основного образования, обязательные для всех обучающихся.

Для анализа стандартов/образовательных программ США были выбраны 2 документа: стандарты, разработанные в рамках инициативы «Единые государственные стандарты» (Common Core State Standards Initiative, CCSSI), созданной в 2009 году для стандартизации требований к образовательным программам и результатам по английскому языку и математике для учащихся от дошкольного класса (kindergarden) до 12-го класса по всей территории США. Данные стандарты не являются обязательными и не приняты рядом штатов.

В рамках анализа национальной образовательной программы Китая были выбраны Учебный план обязательного образования и стандарты учебных программ отдельных учебных предметов в редакции 2022 года. В данной статье учтены результаты анализа следующих документов: учебный план обязательного образования в редакции от 2022 г., стандарты программ по китайскому, английскому, русскому языкам и стандарты учебной программы обязательного образования по естественным наукам (издания 2022 года).

Анализ национальных стандартов в области образования Индии включал комплексную программу развития школьного образования «Самагра Шикша» (The Samagra Shiksha scheme), охватывающую все этапы от дошкольного до 12-го класса, национальный учебный план (National Curriculum Framework for School Education 2023), программу раннего обучения чтению, письму и математике (в рамках National Initiative for Proficiency in Reading with Understanding and Numeracy (NIPUN BHARAT)).

В состав массива программ в рамках оценки образовательных стандартов Филиппин был включен обновленный в 2023 г. стандарт – the MATATAG Curriculum, представленный описанием пилотного внедрения (Pilot implementation of the MATATAG Curriculum), документом, описывающим концепцию обновленного стандарта (General shaping paper), программы учебных предметов по грамотности и чтению (Reading and Literacy), английскому языку, родным языкам, математике и науке (Science).

В рамках анализа документов Сингапура были проанализированы документы по ключевым навыкам сайта Министерства образования, стандартные образовательные программы начального и среднего образования (родной язык, английский язык, математика, наука).

Для всех стран преимущественно рассматривались области данных документов, касающиеся начального и основного образования (1-9/10 классы). Исключение составляют национальные учебные программы, структурированные в рамках единого документа от дошкольного до 12 класса. Ограничение объектов анализа уровнями начального и основного образования обусловлено спецификой изучаемого в рамках данного материала понятия, а именно текстовой деятельности, формирующейся и развивающейся преимущественно в процессе постепенно усложняющейся целенаправленной работы с письменными текстами в процессе обучения в начальной школе и на уровне основного образования.

Исследование не включало глубокий анализ преемственности в рамках содержания и методического обеспечения формирования и развития текстовой деятельности в указанных документах, основное внимание было сосредоточено на ключевых целях, предметных и метапредметных результатах в рамках образовательных программ/учебных планов, которые могут быть отнесены к текстовой деятельности.

Критериями анализа являлись:

- определение структуры учебного плана (структурированный по уровням, единый, границы уровней, выделение общего содержания, целей, УУД);
 - выделение текстовой деятельности или ее компонентов в составе значимых целей обучения в учебном плане в целом и в рамках изучения отдельных предметов в частности;
 - определение структуры текстовой деятельности, ее отдельных компонентов, на которые направлено педагогическое воздействие в рамках национального учебного плана/образовательной программы;
 - анализ преемственности развития текстовой деятельности, который включал анализ последовательности формирования и развития выделенных компонентов, наличия несоответствий и противоречий в последовательности формирования и усложнения умений.
- Оценка данного критерия проводилась по приведенному ниже алгоритму.

Сравнение проводилось на основе программ учебных предметов языкового цикла (родной язык, второй изучаемый язык, при наличии – третий изучаемый язык, программа по изучению литературы), программы учебных предметов математического цикла, программы естественно-научных дисциплин. Для каждой программы выделялись и сравнивались целевые компоненты и виды деятельности (при наличии), относящиеся к текстовой деятельности (по модели А. Д. Дейкиной и соавт. [6]), целью сравнения было выявление следующих характеристик исследуемых программ: целевые компоненты по классам преемственны и последовательно усложняются; виды текстовой деятельности и текстовые действия по классам преемственны и последовательно усложняются. Данные характеристики оценивались внутри комплекса языковых программ и между языковыми и неязыковыми программами. Дополнительными параметрами сравнения являлось выделение характеристик текстов, используемых для структурирования сложности учебной программы, и их изменение по классам.

Результаты исследования

На начальном этапе анализа была выделена структура национального учебного плана/образовательной программы. Данный параметр являлся принципиально важным, поскольку в теоретической части было сделано предположение, что основные проблемные точки в рамках обеспечения преемственности формирования и развития текстовой деятельности могут локализовываться при переходе обучающихся с одного уровня образования на другой. Согласно нашему предположению, при составлении учебных планов/стандартов по уровням образования могут быть не учтены результаты предыдущего этапа, что влечет за собой проблемы преемственности формирования текстовой деятельности или отдельных ее компонентов.

Сравнение стандартов/учебных планов/образовательных программ по данному критерию представлено в таблице 1.

Theory and methodology of education

Таблица 1 – Распределение документов по критерию «Структура документа»

Страна	План единый/структурирован по предметам	План структурирован по уровням образования
РФ		Да, разработаны стандарт дошкольного, начального, основного и среднего образования
США	Да, структурирован отдельными документами по предметным областям	
Китай	Да, структурирован отдельными документами по предметным областям	
Индия	Программа школьного образования представляет собой единый документ, но, поскольку начальные навыки входят в предшкольный этап, частично цели по начальным текстовым действиям относятся к различным документам	
Филиппины	Да, планируется единый план, включающий все уровни образования	Детализированные программы разрабатываются постепенно, на первом этапе вводятся программы 1, 4 и 7 классов
Сингапур		Да, структурирован отдельными документами

Table 1 – Document Distribution Based on Structural Criteria

Country	The plan is unified/structured by subjects	The plan is structured by education levels
Russia		Yes, standards for preschool, primary, basic and secondary education have been developed
USA	Yes, it is structured into separate documents by subject area	
China	Yes, it is structured into separate documents by subject area	
India	The school education program is a single document, but since basic skills are included in the pre-school stage, some of the goals for basic text activities relate to different documents	
Philippines	Yes, a unified plan is planned that will include all levels of education	Detailed programs are being developed gradually, with programs for grades 1, 4, and 7 being introduced at the first stage
Singapore		Yes, it is structured into separate documents

Согласно проведенному анализу, среди выбранных национальных образовательных программ/учебных планов более распространенным является единое планирование, объединяющее уровни начального и общего образования для одного учебного предмета или предметной области. Объединение уровней в едином документе может быть реализовано формально или содержательно. При формальном объединении (например, Стандарт ELA, США) внутренняя структура единого документа разделяется на стандарты начального образования (стандарты K5, от предшкольного (Kindergarten) до 5 класса) и стандарты

основного образования (стандарты 6-12 классов). Примером содержательного объединения уровней образования внутри единого документа может являться Matatag Curriculum (Филиппины). В данном национальном учебном плане, постепенно и последовательно вводимом в текущее время, выделение уровней образования внутри единого планирования связано с последовательным усложнением целевых компонентов и предлагаемого содержания. Такой вариант реализован и в структурировании учебных планов в Китае, где внутри учебного предмета (предметной области) выделение уровней (5+4 или 6+3) связано с изменением целевых компонентов и усложнением планируемых результатов.

Содержательное объединение уровней образования в рамках образовательной программы Samagra Shiksha (Самагра Шикша) характерно и для национальной стратегии обновления содержания образования в Индии, где в обосновании программы прямо указано целью «снижение потерь при переходе между уровнями образования» (transaction costs at all levels). При этом в рамках единого концептуального подхода к дизайну образовательного пространства реализованы и отдельные программы с описаниями отдельных уровней образования.

Структурирование образовательных программ по уровням образования характерно в рамках выбранных национальных документов для Российской Федерации и Сингапура.

Вторым параметром анализа национальных образовательных стандартов/учебных планов/образовательных программ является выделение кластера универсальных учебных действий, общих для всех уровней образования и учебных предметов/предметных областей. Сравнение по данному параметру указано в таблице 2.

Таблица 2 – Распределение документов по критерию «Выделение универсальных учебных действий/метапредметных умений»

Страна	Выделены УУД	Не выделены УУД
РФ	Да, входят в состав каждого уровня, преемственны, единообразно описаны	
США	Да, выделяются ключевые идеи (Key Ideas) и фундаментальные навыки (Foundational Skills), единые для уровней от дошкольного класса до K12	
Китай	Выделены внутри программ, частично отличаются в различных учебных предметах	
Индия	Выделены ключевые навыки (навыки 21 века)	
Филиппины	Да, выделяется несколько категорий: фундаментальные навыки (foundational skills), навыки 21 века (21-century skills), учебные компетенции (the learning competencies)	
Сингапур	Выделены метапредметные навыки 21 века, которые интерпретированы в качестве целевых достижений для каждого уровня	

Table 2 – Distribution of Documents Based on Targeted Learning Skills

Country	Universal learning activities are highlighted	Universal learning activities are not identified
Russia	Yes, they are part of each level, consistent, and described uniformly	

Theory and methodology of education

USA	Yes, Key Ideas and Fundamental Skills are identified, common for levels from preschool to K12	
China	They are identified within programs, but vary somewhat across subjects	
India	Key skills (21st-century skills) are identified	
Philippines	Yes, several categories are identified: fundamental skills, 21st-century skills, and learning competencies	
Singapore	21st-century metasubject skills are identified, which are interpreted as target achievements for each level	

Результаты анализа материалов исследования по параметру «Выделение текстовой деятельности или ее компонентов в составе значимых целей обучения» представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Распределение документов по критерию «Выделение текстовой деятельности или ее компонентов в составе значимых целей обучения»

Страна	Текстовая деятельность или ее компоненты выделены в составе значимых целей обучения	Текстовая деятельность или ее компоненты не выделены в составе значимых целей обучения
РФ	Выделяется в языковых предметах, частично (отдельными действиями) входит в УУД	
США	В составе целей стандарта ELA выделены направления развития видов речевой деятельности и освоения языковой системы, в том числе через работу с текстом	
Китай	Выделена в программах по изучению языков (китайский, английский, русский), но содержание выделенных компонентов в учебных курсах отличается	
Индия	Отдельные компоненты текстовой деятельности входят в ключевые цели обучения	
Филиппины	Входит в состав задач учебных предметов, косвенно затрагивается национальной программой по чтению и грамотности	
Сингапур		Текстовая деятельность не входит в основные результаты образования

Table 3 – Documents Targeting Textual Skills as Key Learning Goals

Country	Textual activity or its components are identified as key learning objectives	Textual activity or its components are not highlighted as part of significant learning objectives
Russia	It is identified in language subjects and partially (individual actions) included in universal learning activities	

USA	The ELA standard's objectives highlight areas for developing speech activities and mastering the language system, including through working with text	
China	It is identified in language learning programs (Chinese, English, Russian), but the content of the identified components varies across curricula	
India	Individual components of textual activity are included in key learning objectives	
Philippines	It is included in the objectives of academic subjects and is indirectly addressed by the national reading and literacy curriculum	
Singapore		Textual activity is not included in the main educational outcomes

Результаты анализа материалов исследования по параметру «Анализ преемственности развития текстовой деятельности» представлены качественным анализом данных.

Российская Федерация

В анализ вошли 2 федеральные образовательные программы: начального общего образования (1-4 классы) и основного общего образования (5-9 классы). В рамках обеих программ выделены УУД, которые формируются в ходе реализации учебной деятельности на всех без исключения учебных предметах программы. Непосредственно к текстовой деятельности в области работы с информацией как одного из познавательных универсальных учебных действий выделяются умения анализировать и создавать текстовую, видео-, графическую, звуковую информацию в соответствии с учебной задачей; самостоятельно создавать схемы, таблицы для представления информации.

В рамках коммуникативных УУД к текстовой деятельности могут быть отнесены умения строить речевое высказывание в соответствии с поставленной задачей; создавать устные и письменные тексты (описание, рассуждение, повествование); подготавливать небольшие публичные выступления; подбирать иллюстративный материал (рисунки, фото, плакаты) к тексту выступления.

Анализ предметных результатов по русскому языку от 1 до 4 класса показывает, что текстовой деятельности уделяется значительное внимание в отношении каждого компонента, определенного в модели текстовой деятельности А. Д. Дейкиной и соавт. [6]. При этом анализ метапредметных результатов по классам показал, что указанные на конец уровня образования не в полном объеме включены в метапредметные результаты в рамках каждого года обучения (например, в области базовых логических действий), хотя текстовый материал и текстовые действия входят в содержание предмета. Для ряда УУД в более ранних классах отсутствуют базовые результаты, на основе которых развивается учебное умение, например, в 4 классе планируемым результатом является умение распознавать достоверную и недостоверную информацию о языковых единицах самостоятельно или на основании предложенного учителем способа ее проверки. Для данного планируемого результата отсутствуют базовые умения, сформированные на более ранних этапах. Для отдельных УУД, наоборот, на значительных временных промежутках отсутствует развитие, например, универсальное учебное действие «анализировать текстовую, графическую, звуковую информацию в соответствии с учебной задачей» не развивается на промежутке от 1 до 3 класса. При переходе

на уровень основного общего образования меняется период формулирования целевых результатов, они сформулированы на конец уровня образования. При этом исключение планируемых результатов по годам обучения препятствуют возможности организации и отслеживания последовательности развития отдельных текстовых действий и текстовой деятельности в целом.

Преимственность формирования текстовой деятельности между учебными предметами «Русский язык» и «Литературное чтение» проявляется в преимущественности УУД, заложенных в программу на уровне начального и основного общего образования. При этом анализ последовательности развития УУД, связанных непосредственно с текстом, между начальным и основным уровнем общего образования не доступен в силу формулировок планируемых результатов на конец уровня образования. Сравнение видов текстовой деятельности по годам обучения также невозможно в силу различного структурного оформления программ.

В рамках языковых курсов обучающиеся изучают родной язык параллельно с изучением государственного (русского). Анализ представленных программ на уровнях начального и основного общего образования по выбранным 15 программам изучения родного языка позволил сделать вывод о единой структуре построения программ, в том числе единстве планирования и оформления планируемых результатов. При этом в ряде программ отличается логика введения отдельных текстовых умений и алгоритмов текстовой деятельности, в том числе в части соблюдения логики развития умения.

Преимственность формирования и развития текстовой деятельности проявляется во взаимосвязи языковых учебных предметов и учебных предметов «Математика» и «Окружающий мир», на уровне основного общего образования – предметов естественно-научного цикла. Единство универсальных учебных действий в каждом учебном предмете позволяет обеспечивать целевую преимущественность и согласовывать действия педагогов по развитию текстовых умений.

США

В стандарте выделены ключевые функции по видам речевой деятельности, опосредованные знакомством с различными текстами и заданиями к ним. Ключевые функции трансформируются в планируемые результаты на конец года, непосредственно связанные с указанной ключевой функцией.

В стандарте по английскому языку и другим предметным областям текстовая деятельность и ее ключевые компоненты, в принципиальных направлениях совпадающие с моделью текстовой деятельности А. Д. Дейкиной и соавт. [6], относятся к ключевым идеям стандарта как на уровне начального образования (до 5 класса, раздел стандарта К5), так и на уровне основного образования (6-12).

В стандарте учебные тексты разделяются на литературные и информационные, требования к ним отличаются. Подробно описано последовательное усложнение от дошкольного класса до 12К (в отношении литературных и информационных текстов эти таблицы даны отдельно). Выделен раздел, обеспечивающий преимущественность в работе с текстами. Планируемые результаты представлены в доступной для сравнения форме, позволяют в целом проследить логику развития планируемого результата. При этом планируемые результаты даны обобщенно, без детализации, с выделением отдельных текстовых умений. Стандарт фокусирует внимание на том, что его требования относятся как к печатным, так и цифровым текстам. Также в стандарте отличается структура отслеживания преимущественности формирования языковых навыков и текстовой деятельности, введена

визуальная шкала прогресса по навыкам в рамках освоения языковой системы, в части формирования текстовых умений такой шкалы не представлено.

Преимственность целевых результатов сохранена не для всех разделов, проблемы последовательности наблюдаются в сфере интерпретации языкового (лексического) материала и его смысла в тексте, в сфере интерпретации жанрового своеобразия текста, работе с композицией и героями. Частично задачи не последовательно усложняются, а на определенных этапах просто заменяются другими, не демонстрируя преимуществ в использовании достигнутого на предыдущем этапе уровня развития текстовой деятельности. При этом это ситуативная проблема, частично решенная в разделе «чтение информационных текстов» и актуальная для раздела с литературными текстами. Разделение текстовых действий по видам речевой деятельности значительно усложняет задачу прослеживания интеграции видов речевой деятельности в формировании отдельных текстовых действий. То есть планирование идет от каждого речевого действия, а не от текстового. При этом отдельные умения (целевые результаты по годам) в отдельных видах речевой деятельности, например, чтение и говорение, пересекаются, но представляют различные по сложности требования к одному и тому же умению.

Каждый уровень стандарта (K5 и 6-12) дополняется итоговыми достижениями, отдельные позиции которых не имеют последовательного развития в годовых (промежуточных) результатах, например, навык, связанный с планированием текста, его редактированием и исправлением. Поскольку эти итоговые результаты приводятся по стандартам подготовки к поступлению в колледж, возможным дополнением было бы выделение в разделе стандарта, посвященном начальному образованию (K5), линий по достижению указанных позиций. С другой стороны, согласно стандарту, те же требования определяются как целевые результаты для программ по социальным дисциплинам, что позволяет предположить, что частично эти же цели интегрированы в предметные курсы.

В составе Общих Основных Государственных стандартов по математике (Common Core State Standards for Mathematics (Math) не выделено целевых результатов, относящихся к текстовой деятельности. В видах учебной деятельности присутствует указание на решение текстовых задач без включения описания текстовых действий.

Китай

Несмотря на то, что нам не удалось обнаружить документ, описывающий метапредметные (универсальные учебные) действия, заложенные в основу образовательной программы, в рамках указанных программ преимущество в целом обеспечивается единством целей и подходов, единообразно включенных в каждую отдельную программу. В рамках образовательных программ по учебным предметам выделены ключевые компетенции: культурная уверенность (сформулированная нами как культурологическая компетенция), использование языка, мышление и эстетика творчества.

В программе по китайскому языку текстовая деятельность в рамках ключевых компетенций не выделена как система практических текстовых действий, а может интерпретироваться в рамках каждой из компетенций: культурологическая компетенция (культурная уверенность) в рамках текстовой деятельности может раскрываться через опознание образцов китайской литературы и в целом текстов на китайском языке, отражающих ценности страны и народа; компетенция «использование языка» интерпретируется через осознание богатого содержания языка и письменности, понимание и интерпретацию смысла и значения устных и письменных текстов; компетенция «мышление» – через когнитивные проявления учащихся в процессе использования языка и

Theory and methodology of education

письменности, такие как ассоциация, воображение, анализ, сравнение, индукция, суждение и т.д.; компетенция «эстетика творчества» – через восприятие, понимание, оценку языковых средств, в том числе текстов, произведений, развитие эстетических представлений в отношении текстов и способностей воспринимать образцы эстетически качественных текстов, использовать язык и письменность для выражения эстетических представлений.

Содержание программы, выраженное в виде последовательно раскрываемых результатов по годам обучения, в плане содержания текстовой деятельности согласуется с представленной в теоретическом обзоре данной статьи моделью текстовой деятельности и включает требования к способности читать и понимать тексты в соответствии с программными требованиями, соотносить содержание текстов и собственные представления, анализировать порядок построения текста, уточнять непонятную информацию и значение, использовать различные типы текстов для коммуникации и самовыражения (читательские дневники, различные прикладные тексты, художественные тексты в рамках предусмотренных в программе требований). Данная структура работы с текстовой компетенцией сохраняется и в курсе русского языка, что позволяет говорить о преемственности в формировании текстовой деятельности как минимум в рамках языковых курсов.

В рабочей программе по английскому языку ключевые компетенции отличаются, совпадая с программой по китайскому языку в компетенциях культурного сознания (культурной идентичности), языкового развития, мышления и отличаясь ключевой компетенцией «способность к обучению». Структура текстовых умений, предусмотренных содержанием программы, отвечает концепции А. Д. Дейкиной и соавт. [6] и выстроена по трем направлениям: восприятие и накопление, приобретение и построение, выражение и обмен. В рамках преподаваемого содержания работа с текстом выделена в качестве одного из основных 6 разделов. Для изучения обучающимся предоставляются тексты различных типов и в различных модальностях.

В рамках программы по естествознанию ключевые компетенции сохраняются в части развития мышления и способности к обучению (в чем проявляется связь с программой по английскому языку). При этом работа с текстом практически не является частью содержания, за исключением упоминания такого вида деятельности, как формулирование описаний и выводов. В составе образовательной программы по математике не выделено целевых результатов, относящихся к текстовой деятельности.

Индия

На основе комплексной программы развития образования Самагра Шикша (The Samagra Shiksha scheme), особенностью которой является включение в непрерывный целостный план периода дошкольного образования, проанализированы 3 отдельные образовательные программы.

Национальные учебные планы определяют последовательно усложняющееся содержание образования, а программа раннего обучения чтению, письму и математике (в рамках National Initiative for Proficiency in Reading with Understanding and Numeracy (NIPUN BHARAT) составляет пропедевтический этап подготовки к усвоению образовательного материала. Уже на этом уровне в качестве ключевой задачи выделяется «понимание прочитанного»: этот раздел охватывает компетенции, связанные с пониманием текстов и извлечением из них информации, а также с интерпретацией текстов. Включение в текстовую деятельность интерпретируется и как задача в области письменной речи; этот раздел включает компетенции, связанные с написанием букв и слов, а также с написанием текстов для выражения своих мыслей. В программе раннего обучения чтению, письму и математике текст

выделяется в качестве одного из основных факторов успешности обучения. В качестве ключевых компетенций выступают виды речевой деятельности, в том числе письменной, текст в разнообразных формах позиционируется как контекст обучения, часть образовательной среды.

Программа раннего обучения чтению сопровождается структурированным планом по развитию ключевых навыков, в том числе входящих в состав текстовой деятельности, для родного и второго языков. Последовательность формирующихся навыков в программе демонстрирует плавное развитие, преемственность в ожидаемых текстовых умениях.

National Curriculum Framework for School Education 2023 – обновленная версия учебной программы, которая включает одновременно и содержание этапа базового образования (Foundational Stage, 3-8 лет). Планируемые результаты первых лет обучения не включают работу с текстом и направлены на овладение письменной речью. При этом анализ конкретизированных заданий по годам обучения позволяет говорить о том, что на каждый год планируется какая-либо часть текстовых умений, которая имеет скорее количественное (количество умений), чем качественное (сложность умения) выражение. В учебных планах по математике текстовая деятельность не включается в число значимых целей, в том числе в процессе решения простых текстовых задач (word problems).

На последующих стадиях (уровнях) сохраняется планирование целей в области текстовой деятельности, не структурированное по уровням сложности, например, на уровне среднего образования указаны такие цели, как применение различных стратегий (вывод, прогнозирование, визуализация) для понимания различных текстов; понимание основных идей и формулирование важных выводов из прочитанного материала; использование стратегий письма, таких как выстраивание последовательности, определение заголовков и подзаголовков, начала и конца, а также формирование абзацев. Для данных целей не представлены стратегии и виды деятельности, последовательно сформированные на предыдущем уровне. Описанные текстовые умения (компоненты текстовой деятельности) в рамках стандарта не интегрированы в программу по математике, в том числе в разделе, посвященном решению задач. Необходимо отметить, что для уровня основного образования предусмотрен переход развития навыка чтения к «чтению для учебы» и стратегия «глубокое чтение вместо поверхностного чтения» для всех изучаемых языков. При этом в описании планируемых целей сохраняется тенденция к декларированию обобщенной цели без демонстрации последовательного формирования этой цели в предыдущих периодах обучения.

Филиппины

Концепция обновления образовательного стандарта, описывая портрет выпускника программы и декларируя важнейшие навыки 21 века, делает основной упор на грамотность, а также навыки работы с информацией, медиа и технологиями, навыки обучения и внедрения инноваций, коммуникативные навыки, навыки, необходимые в жизни и карьере. Анализ содержания данных навыков позволяет говорить о косвенном включении текстовой деятельности в состав ключевых навыков, поскольку описание навыков работы с информацией в целом соответствует структуре текстовой деятельности (использовать, обобщать, оценивать и создавать информацию).

Концепция содержит подробно описанные навыки в рамках использования визуальной информации, информационной грамотности в части аналитического и рефлексивного процесса получения, организации, оценки, распространения и создания информации с пониманием того, какой тип информации необходим, когда она нужна и где её можно найти;

Theory and methodology of education

медиаграмотности, включая работу с различными типами информации, в том числе сплошными и несплошными текстами; технологической грамотности.

Содержание концепции реализуется в содержании программ, внедряемых на текущем этапе (1, 4 и 7 классы). Языковые программы (родной язык, второй и третий изучаемые языки) направлены на грамотность, то есть способность распознавать, понимать, интерпретировать, создавать, передавать и вычислять информацию с помощью печатных и письменных материалов, включая цифровые и мультимедийные тексты, в различных контекстах. По мере перехода в следующий класс фокус внимания смещается: от грамотности на первом ключевом этапе (с детского сада до 3-го класса) к языку на втором ключевом этапе (с 4-го по 6-й класс) и к тексту на третьем ключевом этапе (с 7-го по 10-й класс). В разделы языковых программ включены понимание и анализ текстов, создание и написание текстов. При этом в программах отсутствует детализация конкретных целей в плане формирования текстовых действий. Программы детализируют требования к соотношению литературных и информационных текстов, которые используются в обучении, декларируя постепенное увеличение объема информационных текстов от класса к классу. При этом различие стратегий работы с различными видами текстов не подчеркивается.

Оценка навыков работы с текстом описана обобщенно и направлена на измерение способности учащихся понимать, анализировать и создавать различные типы текстов, в том числе художественные, информационные и цифровые, а также оценивать развитие навыков критической грамотности, в том числе их способность критически анализировать и интерпретировать тексты, а также использовать тексты для эффективного создания и передачи смысла.

В рамках программы естественно-научных предметов (Science) текстовые умения не детализированы, хотя виды деятельности в рамках программы предполагают создание описаний, объяснений и обоснований научных феноменов, разнообразные формы работы с информацией. Преемственность языковых и естественно-научной программ осуществляется через детализированные требования к ключевым компетенциям, описанным в концепции обновления образовательного стандарта. Аналогичным образом обеспечивается преемственность развития текстовой деятельности с программой по математике. Необходимо отметить, что в рамках программ образовательные результаты описаны обобщенно, без детализации по видам деятельности и конкретизации измеримых результатов.

Сингапур

Результаты анализа демонстрируют, что описание компетенций 21 века, на которые ориентировано качество образования, не включают конкретные текстовые действия или структуру текстовой деятельности в целом, а направлены, скорее, на представление личностных, ценностных качеств. Имплицитно текстовую деятельность возможно отнести к информационным навыкам 21 века. При этом результаты и ценности обучения, единообразно описанные в программе каждого учебного предмета, включают положения, связанные с обработкой и оценкой информации, критически воспринятой и глубоко понятой в соответствии с целью, аудиторией, контекстом и культурой; сбором и обобщением информации из различных устных, печатных и цифровых сетевых источников с целью совместного создания знаний и принятия решений в знакомых или новых контекстах. Данные обобщенные цели, включенные в портрет выпускника, прямым образом связаны с формированием и развитием текстовой деятельности. При этом в структуре учебных планов более высоких уровней образования цели, относящиеся к текстовой деятельности, выносятся как одни из основных и представлены в следующем составе: выявление компонентов текста и

их взаимосвязей; оценка точности и достоверности информации или её источника, оценка убедительности аргумента, значимости аргумента, его последствий и влияния; формирование аргументированных, обоснованных и содержательных личных ответов; обобщение идей, аргументов и/или доказательств из различных источников; генерирование идей как индивидуально, так и в сотрудничестве; применение и адаптация идей к другим контекстам. Такая структура целей в полной мере отвечает структуре текстовой деятельности А. Д. Дейкиной [6]. Таким образом, по сути текстовая деятельность является одним из ключевых целевых компонентов образовательной деятельности, но не выделена в качестве таковой в структуре глобальных целей начального и основного образования.

Программа по английскому языку в качестве ключевых включает такие цели, как «слушать, читать и просматривать критически, точно, с пониманием и уважением широкий спектр литературных и информационных текстов на стандартном английском языке из печатных и цифровых сетевых источников». В соответствии с направлением текстопорождающей текстовой деятельности описана другая ключевая цель: создание различных дискурсов или типов и форм текстов, как печатных, так и непечатных, для разных целей, аудиторий, контекстов и культур. В программе под «текстами» в широком смысле понимаются мономодальные, бимодальные и мультимодальные тексты из различных источников, в том числе несплошные тексты. Программа выделяет виды текстов по функциональному назначению, рекомендованные к использованию в процессе обучения: тексты, которые развлекают; тексты, которые рассказывают о том, что произошло; тексты, которые учат; тексты, которые описывают и информируют; тексты, которые объясняют; тексты, которые отвечают, спорят, оценивают и/или убеждают; и тексты, содержащие более одного типа и формы текстов (гибридные тексты).

Области обучения в языковых программах разделены по видам речевой деятельности и отдельным уровням языковой системы (лексика и грамматика).

Структура учебных планов страны представляет собой систему учебных планов различного уровня сложности. В рамках образовательной системы сложность программы и ее состав в плане набора изучаемых предметов определяется на ряде реперных точек в соответствии с уровнем достигнутых обучающимся результатов. С этой точки зрения сопоставление отдельных программ и их целевых результатов представляется нерелевантным, поскольку преемственность в развитии сформированных навыков зависит не от последовательности, представленной в программах, а от минимального уровня, определяемого тестированием навыков, для которого разработана программа более высокого уровня. При этом рабочие программы содержат подробное визуальное представление структуры текстовых умений по всем видам речевой деятельности и структурированные таблицы для распределения умений и видов деятельности по классам, в том числе сквозное распределение на несколько лет с демонстрацией периода, за который формируется каждое умение.

Таким образом, отдельные текстовые действия последовательно и преемственно распределены по годам обучения для наиболее эффективного усвоения и развития на материале различных текстов.

При этом текстовая деятельность практически не интегрирована в программу по математике, кроме формирования умения работать с визуальными представлениями информации, в том числе диаграммами.

Преемственность с естественно-научным образованием выражается прежде всего через научную грамотность. Согласно программам естественно-научного образования, научное

образование будущего предполагает обучение студентов не только базовым научным понятиям. Учащиеся должны обладать навыками, позволяющими использовать научные знания для постановки вопросов и формулирования выводов на основе фактов.

Обсуждение и заключения

В результате анализа национальных учебных планов и образовательных стандартов оказалось возможным ответить на поставленные исследовательские вопросы и сделать следующие выводы.

В документах, регламентирующих системы образования крупнейших мировых стран, а также страны-лидера международных программ оценки образовательных результатов и страны, демонстрирующей низкие образовательные результаты, представлены различные стратегии и подходы к организации работы по формированию и развитию текстовой деятельности в общем, а также обеспечения преемственности данных процессов в частности. Для ряда документов текстовая деятельность не является приоритетной образовательной целью и формируется преимущественно в ходе освоения учебных предметов, связанных с «языковыми дисциплинами»: изучение родного и неродных языков, изучение литературы.

При оценке факторов, обеспечивающих последовательность и преемственность формирования текстовых умений и текстовой деятельности в целом, оказалось возможным выделить параметры нормативных документов, включение которых в стандарт образования или национальный учебный план приводит к структурированию в документах более явной последовательности и формированию ряда инструментов отслеживания преемственности формирования и развития текстовой деятельности.

Первый фактор – выделение работы над текстовой деятельностью как одной из ключевых целей образовательной программы, значимой для каждого учебного предмета. В программах всех стран в образовательный стандарт/национальный учебный план заложены цели в рамках развития текстовой деятельности, как минимум учебные предметы филологического цикла (изучение языков, литературы) направлены на текстовую деятельность. В документах единственной страны, в нормативных документах которой текстовая деятельность не выделена в качестве значимой цели (Сингапур), этот вид деятельности и связанные с ним задания интерпретированы в качестве одного из основных средств достижения ключевых результатов образования и представлены в виде развернутой преемственной системы в программах учебных предметов.

Необходимо отметить, что выделение текстовой деятельности в качестве единой цели образовательного стандарта не коррелирует с введением текстовых действий как значимых аспектов образовательной программы и критериев оценки текстовой деятельности за пределами учебных предметов филологического цикла. Данные критерии, как правило, не вводятся в программах по естествознанию и учебных предметах естественно-научного цикла, в программах по математике и математическим дисциплинам.

Вторым фактором, влияющим на структурирование работы в области текстовой деятельности и обеспечения, является выделение детализированной структуры текстовых умений, заложенных в целевые результаты. Чем более детализированно описаны целевые результаты, тем эффективнее они переносятся непосредственно в содержание программ учебных предметов. При этом детализация текстовых умений в составе текстовой деятельности позволяет выявлять и, гипотетически, более эффективно исправлять противоречия и нарушения последовательности, возникающие в формировании отдельных

текстовых умений и текстовой деятельности в целом, что может снимать ряд учебных трудностей у обучающихся.

С точки зрения преимущества использования отдельных стандартов (по уровням образования) или единого стандарта для начального и основного образования анализ не показал принципиальных различий в эффективности обеспечения преемственности целей формирования и развития текстовой деятельности. Более того, анализ успешности стран по рейтингу PISA показывает, что страна с наиболее дробным национальным учебным планом в плане единства стандартов и образовательного маршрута обучающихся (Сингапур) является лидером по показателям грамотности, в том числе в плане работы с текстами.

Для обеспечения преемственности формирования текстовой деятельности в проанализированных документах использовались различные стратегии организации информации: описательная стратегия последовательности формирования отдельных умений (РФ, Китай, Индия), стратегия структурирования последовательности по видам речевой деятельности или типам грамотности (США, Филиппины), стратегия визуального структурирования последовательности (Сингапур). Наиболее удобной для анализа и выявления противоречий и нарушений последовательности формирования умений в составе текстовой деятельности является форма представления последовательности в таблицах с дублированием информации в виде визуального представления последовательности этапов формирования каждого навыка. Описательные стратегии представления информации сложны для восприятия и сопоставления, в связи с чем, как мы предполагаем, такие программы в меньшей степени могут служить инструментом проектирования и контроля преемственности развития текстовой деятельности, более сложны для обновления и развития в плане введения в состав программы новых компетенций.

Выделенные факторы могут быть интегрированы в существующие федеральные образовательные стандарты начального и основного образования в Российской Федерации, поскольку не несут существенных противоречий с актуальными принципами проектирования и, по предположению авторов, могут внести существенные позитивные изменения в формирование и развитие текстовой деятельности и отдельных действий, входящих в ее состав, как и других УУД. Результаты анализа демонстрируют возможные направления развития федеральных образовательных стандартов и рабочих программ учебных предметов для повышения качества общего образования в Российской Федерации.

Список использованных источников

1. Бабина Г. В., Касаткина Е. А. Выводная текстовая информация в читательской деятельности учащихся с дислексией // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2023. № 3. С. 31-44. DOI: 10.47639/2074-4986_2023_3_31. EDN XWZEMR.
2. Бердичевский А. Л. Текстовая деятельность как аспект содержания современного иноязычного образования // Русский язык за рубежом. 2023. № 6 (301). С. 94-99. DOI: 10.37632/PI.2023.301.6.013. EDN LQADKR.
3. Блинов В. И., Сергеев И. С., Осадчева С. А. Преемственность в образовании: современные подходы // Профессиональное образование и рынок труда. 2025. № 13. С. 6-21. DOI: 10.52944/PORT.2025.60.1.001.
4. Богданова Е. С. Подготовка учителя к руководству текстовой деятельностью школьников в свете интегративного подхода // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 4 (72). С. 47-58. DOI: 10.37724/RSU.2024.72.4.005.

5. Внедрение федеральных адаптированных образовательных программ дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью: проблемы и решения / Т. А. Соловьева, Т. В. Николаева, О. Г. Болдинова [и др.] // Современное дошкольное образование. 2023. № 4 (118). С. 56-63. DOI: 10.24412/2782-4519-2023-4118-56-63. EDN USPCOV.
6. Дейкина А. Д., Левушкина О. Н., Борисова К. М. Понятие текстовая деятельность в методике обучения русскому языку // Наука и школа. 2023. № 1. С. 162-171. DOI: 10.31862/1819-463X-2023-1-162-171. EDN KWOITE.
7. Кошечкина Т. В. Специфика обследования текстовой деятельности обучающихся с тяжелыми нарушениями речи в контексте оценки читательской грамотности // Специальное образование. 2025. № 1 (77). С. 25-36. EDN PTYGTM.
8. Кузнецова М. И., Гостева Ю. Н. Использование потенциала внеурочной деятельности при обучении младших школьников работе с текстами // Начальное образование. 2024. Т. 12, № 5. С. 32-37. DOI: 10.12737/1998-0728-2024-12-5-32-37. EDN WYXLBG.
9. Молчанова Ю. А., Терентьева Е. В., Скрипко Е. С. О роли текстовой деятельности на занятиях по английскому языку студентов языковых вузов // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79-3. С. 183-185. EDN SKRHFD.
10. Орешкина А. К. Научные основания формирования понятийно-категориального аппарата педагогики постиндустриального этапа // Образование: путь в профессию. 2024. Т. 1, № 1. С. 33-42. DOI: 10.51609/3034-1817_2024_1_01_33.
11. Поздеева С. И., Румбешта Е. А. Преемственность начальной и основной школы в формировании универсальных учебных действий (на примере опыта школы совместной деятельности) // Научно-педагогическое обозрение. 2017. № 3 (17). С. 32-39. DOI: 10.23951/2307-6127-2017-3-32-39. EDN ZBLZAH.
12. 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. EDN OJOKZH.
13. Просвиркин В. Н. Технология преемственности и формы её реализации в образовательном учреждении // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2010. № 4. С. 72-76. EDN NDMFSD.
14. Рыскельдиева Л. Т., Коротченко Ю. М. Текстовый подход в социальной философии // Эпистемология и философия науки. 2017. Т. 51, № 1. С. 153-170. DOI: 10.5840/eps201751116. EDN YQYRVH.
15. Суворова Е. П. Роль текстовой деятельности в формировании умения учиться // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2015. № 174. С. 83-90. EDN TNBNJT.
16. Тарасова Н. В., Пастухова И. П., Чигрина С. Г. Преемственность педагогических технологий как условие реализации федерального государственного образовательного стандарта общего образования // Педагогический ИМИДЖ. 2017. № 3 (36). С. 27-35. EDN ZMDQPX.
17. Шапошникова Т. Л., Шабанова Т. Н., Вязанкова В. В. Современные математические модели преемственности образовательных программ // Проблемы современного образования. 2023. № 3. С. 144-152. DOI: 10.31862/2218-8711-2023-3-144-152. EDN ODACVF.

18. Abbott R., Berninger V., Michel F. Longitudinal Relationships of Levels of Language in Writing and Between Writing and Reading in Grades 1 to 7 // *Journal of Educational Psychology*. 2010. Vol. 102, no. 2. Pp. 281-298. DOI: 10.1037/a0019318.
19. Arias-Gundín O., Real Castela S., Rijlaarsdam G., López P. Validation of the Writing Strategies Questionnaire in the Context of Primary Education: A Multidimensional Measurement Model // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. P. 700770. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.700770.
20. Arzu E. Examining educational continuity in distance learning guidance documents: A content analysis of the Ministry of Education response to COVID-19 in Belize // *Management in Education*. 2024. DOI: 10.1177/08920206241245837.
21. Barbosa F., Sousa A. Produção Textual Na Escola: Um Desafio A Ser Superado // *Open Minds International Journal*. 2025. Vol. 6, no. 1. Pp. 18-27. DOI: 10.47180/omij.v6i1.331.
22. Bocancea V. Ensuring continuity in the formation of concepts in sciences studies in general education // 11th edition International Scientific-Practical Conference “Training by research for a prosperous society”. 2024. Pp. 45-49. DOI: 10.46727/c.v1.16-17-05-2024.p45-49.
23. Demidova N., Bogdanova E. Conceptual analysis of the Text as a Method of Teaching textual Activity at the Lessons of Russian as a native Language // *Current Issues in Philology and Pedagogical Linguistics*. 2019. Vol. 35, no. 3. Pp. 203-210. DOI: 10.29025/2079-6021-2019-3-203-210.
24. Kang E. Analysis of the Continuity between Science Education Contents Presented in Kindergarten and Elementary School Curriculum // *Journal of Korean Elementary Science Education*. 2021. Vol. 40. Pp. 295-310. DOI: 10.15267/keses.2021.40.3.295.
25. La Rocca C., Margottini M. The educator and educational continuity in the zeroisei integrated system in Italy. Virtues, skills and world context // *Revista Eletrônica de Educação*. 2024. Vol. 18, no. 1. P. e6927216. DOI: 10.14244/reveduc.v18i1.6927.
26. Macedo A., Faria V. A relação entre gramática e produção textual na Base Nacional Comum Curricular // *Cadernos Cajuína*. 2025. Vol. 10, no. 3. P. e1041. DOI: 10.52641/cadcajv10i3.1041.
27. Mickan P. Functional linguistic perspectives in TESOL: Curriculum design and text-based instruction // *TESOL in Context*. 2023. Vol. 31, no. 1. Pp. 7-24. DOI: 10.21153/tesol2022vol31no1art1697.
28. Millousheva-Boikina D. Synergetic Aspects of Continuity in Education // *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2022. Vol. X (102), no. 263. Pp. 16-19. DOI: 10.31174/SEND-PP2022-263X102.
29. Mullis I. V. S., Martin M. O., Foy P., Kelly D. L., Fishbein B. TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center, 2020. Available at: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/> (accessed: 10.12.2025).
30. Mumba C., Mkandawire S. The Text-based Integrated Approach to Language Teaching: Its Meaning and Classroom Application // *Multidisciplinary Journal of Language and Social Sciences Education*. 2019. Vol. 2, no. 1. Pp. 123-143.
31. PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. Paris: OECD Publishing, 2023. Available at: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en.html (accessed: 10.12.2025).
32. Solen M., Pandey S., Moosvi F., Ottley A., Munzner T. Visualization Literacy or Skillset? Beyond the Analogy to Textual Literacy // *Open Science Framework Preprints*. 2025. DOI: 10.31219/osf.io/9rc45_v1.

33. Tagose Jr R., Limpot M. The Mediating Effect of 21st Century Skills on the Relationship between Learning Environment and Self-Directed Learning // *Asian Journal of Education and Social Studies*. 2025. Vol. 51, no. 8. Pp. 1146-1159. DOI: 10.9734/ajess/2025/v51i82305.
34. Truck-Biljan N., Molnar D. Is what we understand and imagine what we look for? The teachers' conceptualisation of textual coherence and its implications for classroom writing assessment // *ExELL*. 2024. Vol. 12.2. Pp. 131-152. DOI: 10.51558/2303-4858.2024.12.2.131.
35. Urbano C. G., Gumangan M., Gustilo L., Capacete M. P. Reading and Writing Needs of Senior High School Students: The Case of Filipino Students in the Philippines // *Modern Journal of Studies in English Language Teaching and Literature*. 2021. Vol. 3, no. 1. Pp. 140-166. DOI: 10.56498/31202154.
36. Vasil'evyh I. Teaching Analytical Textual Activity of Children for Skills Formation in Creating Their Own Texts // *Primary Education*. 2019. Vol. 7, no. 2. Pp. 26-32. DOI: 10.12737/article_5caef4a1d073b0.54529271.
37. Vettori G., Bigozzi L., Incognito O., Pinto G. Contribution of Oral Narrative Textual Competence and Spelling Skills to Written Narrative Textual Competence in Bilingual Language Minority Children and Monolingual Peers // *Frontiers in Psychology*. Section Educational Psychology. 2022. Vol. 13. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.946142.

References

1. Babina G. V., Kasatkina E. A. Textual information output in the reading activities of students with dyslexia. *Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami razvitiya*, 2023, no. 3, pp. 31-44, doi: 10.47639/2074-4986_2023_3_31, edn xwzembr. (In Russ.)
2. Berdichevskij A. L. Textual activity as an aspect of the content of modern foreign language education. *Russkij yazyk za rubezhom*, 2023, no. 6 (301), pp. 94-99, doi: 10.37632/PI.2023.301.6.013, edn lqadkr. (In Russ.)
3. Blinov V. I., Sergeev I. S., Osadcheva S. A. Continuity in Education: Modern Approaches. *Professional'noe obrazovanie i rynek truda*, 2025, no. 13, pp. 6-21, doi: 10.52944/PORT.2025.60.1.001. (In Russ.)
4. Bogdanova E. S. Preparing a Teacher to Guide Schoolchildren's Textual Activities in Light of an Integrative Approach. *Psihologo-pedagogicheskij poisk*, 2025, no. 4 (72), pp. 47-58, doi: 10.37724/RSU.2024.72.4.005. (In Russ.)
5. Implementation of federal adapted educational programs of preschool education for students with disabilities: problems and solutions / T. A. Solovieva, T. V. Nikolaeva, O. G. Boldinova [et al.]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie*, 2023, no. 4 (118), pp. 56-63, doi: 10.24412/2782-4519-2023-4118-56-63, edn uspcov. (In Russ.)
6. Dejkina A. D., Levushkina O. N., Borisova K. M. The concept of text activity in the methods of teaching the Russian language. *Nauka i shkola*, 2023, no. 1, pp. 162-171, doi: 10.31862/1819-463X-2023-1-162-171, edn kwoite. (In Russ.)
7. Koshechkina T. V. Specifics of Surveying the Text Activity of Students with Severe Speech Impairments in the Context of Assessing Reading Literacy. *Special'noe obrazovanie*, 2025, no. 1 (77), pp. 25-36, edn ptygtm. (In Russ.)
8. Kuznecova M. I., Gosteva YU. N. Using the Potential of Extracurricular Activities in Teaching Primary School Students to Work with Texts. *Nachal'noe obrazovanie*, 2024, vol. 12, no. 5, pp. 32-37, doi: 10.12737/1998-0728-2024-12-5-32-37, edn wylbg. (In Russ.)

9. Molchanova YU. A., Terent'eva E. V., Skripko E. S. On the Role of Textual Activity in English Classes for Students of Language Universities. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2023, no. 79-3, pp. 183-185, edn skrhfd. (In Russ.)
10. Oreshkina A. K. Scientific Foundations for the Formation of the Conceptual and Categorical Apparatus of Pedagogy at the Post-Industrial Stage. *Obrazovanie: put' v professiyu*, 2024, vol. 1, no. 1, pp. 33-42, doi: 10.51609/3034-1817_2024_1_01_33. (In Russ.)
11. Pozdeeva S. I., Rumbeshta E. A. Continuity of primary and secondary schools in the formation of universal educational activities (based on the experience of a joint activity school). *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*, 2017, no. 3 (17), pp. 32-39, doi: 10.23951/2307-6127-2017-3-32-39, edn zblzah. (In Russ.)
12. Design of universal educational activities in high school / A. G. Asmolov, G. V. Burmenskaya, I. A. Voldarskaya [et al.]. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal*, 2011, no. 1 (5), pp. 104-110, edn ojokzh. (In Russ.)
13. Prosvirkin V. N. Technology of Continuity and Forms of Its Implementation in an Educational Institution. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psihologicheskie nauki*, 2010, no. 4, pp. 72-76, edn ndmfsd. (In Russ.)
14. Ryskel'dieva L. T., Korotchenko YU. M. Textual Approach in Social Philosophy. *Epistemologiya i filosofiya nauki*, 2017, vol. 51, no. 1, pp. 153-170, doi: 10.5840/eps201751116, edn yqyrvh. (In Russ.)
15. Suvorova E. P. The Role of Textual Activity in the Formation of the Ability to Learn. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*, 2015, no. 174, pp. 83-90, edn tbnjt. (In Russ.)
16. Tarasova N. V., Pastuhova I. P., CHigrina S. G. Continuity of pedagogical technologies as a condition for the implementation of the federal state educational standard of general education. *Pedagogicheskij IMIDZH*, 2017, no. 3 (36), pp. 27-35, edn zmdqpx. (In Russ.)
17. SHaposhnikova T. L., SHabanova T. N., Vyazankova V. V. Modern mathematical models of continuity of educational programs. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*, 2023, no. 3, pp. 144-152, doi: 10.31862/2218-8711-2023-3-144-152, edn odacvf. (In Russ.)
18. Abbott R., Berninger V., Michel F. Longitudinal Relationships of Levels of Language in Writing and Between Writing and Reading in Grades 1 to 7. *Journal of Educational Psychology*, 2010, vol. 102, no. 2, pp. 281-298, doi: 10.1037/a0019318.
19. Arias-Gundín O., Real Castelao S., Rijlaarsdam G., López P. Validation of the Writing Strategies Questionnaire in the Context of Primary Education: A Multidimensional Measurement Model. *Frontiers in Psychology*, 2021, vol. 12, p. 700770, doi: 10.3389/fpsyg.2021.700770.
20. Arzu E. Examining educational continuity in distance learning guidance documents: A content analysis of the Ministry of Education response to COVID-19 in Belize. *Management in Education*, 2024, doi: 10.1177/08920206241245837.
21. Barbosa F., Sousa A. Produção Textual Na Escola: Um Desafio A Ser Superado. *Open Minds International Journal*, 2025, vol. 6, no. 1, pp. 18-27, doi: 10.47180/omij.v6i1.331.
22. Bocancea V. Ensuring continuity in the formation of concepts in sciences studies in general education. *11th edition International Scientific-Practical Conference "Training by research for a prosperous society"*, 2024, pp. 45-49, doi: 10.46727/c.v1.16-17-05-2024.p45-49.
23. Demidova N., Bogdanova E. Conceptual analysis of the Text as a Method of Teaching textual Activity at the Lessons of Russian as a native Language. *Current Issues in Philology and Pedagogical Linguistics*, 2019, vol. 35, no. 3, pp. 203-210, doi: 10.29025/2079-6021-2019-3-203-210.

24. Kang E. Analysis of the Continuity between Science Education Contents Presented in Kindergarten and Elementary School Curriculum. *Journal of Korean Elementary Science Education*, 2021, vol. 40, pp. 295-310, doi: 10.15267/keses.2021.40.3.295.
25. La Rocca C., Margottini M. The educator and educational continuity in the zeroisei integrated system in Italy. Virtues, skills and world context. *Revista Eletrônica de Educação*, 2024, vol. 18, no. 1, p. e6927216, doi: 10.14244/reveduc.v18i1.6927.
26. Macedo A., Faria V. A relação entre gramática e produção textual na Base Nacional Comum Curricular. *Cadernos Cajuína*, 2025, vol. 10, no. 3, p. e1041, doi: 10.52641/cadcajv10i3.1041.
27. Mickan P. Functional linguistic perspectives in TESOL: Curriculum design and text-based instruction. *TESOL in Context*, 2023, vol. 31, no. 1, pp. 7-24, doi: 10.21153/tesol2022vol31no1art1697.
28. Millousheva-Boikina D. Synergetic Aspects of Continuity in Education. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 2022, vol. X (102), no. 263, pp. 16-19, doi: 10.31174/SEND-PP2022-263X102.
29. Mullis I. V. S., Martin M. O., Foy P., Kelly D. L., Fishbein B. TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center, 2020. Available at: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/> (accessed: 10.12.2025).
30. Mumba C., Mkandawire S. The Text-based Integrated Approach to Language Teaching: Its Meaning and Classroom Application. *Multidisciplinary Journal of Language and Social Sciences Education*, 2019, vol. 2, no. 1, pp. 123-143.
31. PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. Paris, OECD Publishing, 2023. Available at: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en.html (accessed: 10.12.2025).
32. Solen M., Pandey S., Moosvi F., Ottley A., Munzner T. Visualization Literacy or Skillset? Beyond the Analogy to Textual Literacy. *Open Science Framework Preprints*, 2025, doi: 10.31219/osf.io/9rc45_v1.
33. Tagose Jr R., Limpot M. The Mediating Effect of 21st Century Skills on the Relationship between Learning Environment and Self-Directed Learning. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 2025, vol. 51, no. 8, pp. 1146-1159, doi: 10.9734/ajess/2025/v51i82305.
34. Truck-Biljan N., Molnar D. Is what we understand and imagine what we look for? The teachers' conceptualisation of textual coherence and its implications for classroom writing assessment. *ExELL*, 2024, vol. 12.2, pp. 131-152, doi: 10.51558/2303-4858.2024.12.2.131.
35. Urbano C. G., Gumangan M., Gustilo L., Capacete M. P. Reading and Writing Needs of Senior High School Students: The Case of Filipino Students in the Philippines. *Modern Journal of Studies in English Language Teaching and Literature*, 2021, vol. 3, no. 1, pp. 140-166, doi: 10.56498/31202154.
36. Vasil'evyh I. Teaching Analytical Textual Activity of Children for Skills Formation in Creating Their Own Texts. *Primary Education*, 2019, vol. 7, no. 2, pp. 26-32, doi: 10.12737/article_5caef4a1d073b0.54529271.
37. Vettori G., Bigozzi L., Incognito O., Pinto G. Contribution of Oral Narrative Textual Competence and Spelling Skills to Written Narrative Textual Competence in Bilingual Language Minority Children and Monolingual Peers. *Frontiers in Psychology. Section Educational Psychology*, 2022, vol. 13, doi: 10.3389/fpsyg.2022.946142.

Информация об авторах

Соловьева Татьяна Александровна – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, директор, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики», Москва, Российская Федерация; научный руководитель Научного центра когнитивных исследований АНОО ВО «Научно-технологический университет “Сириус”», федеральная территория «Сириус», Краснодарский край, Российская Федерация, soloveva.ta@talantiuspeh.ru

Кошечкина Татьяна Вячеславовна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории образования и комплексной абилитации детей с нарушениями речи, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики», Москва, Российская Федерация; руководитель проекта Научного центра когнитивных исследований АНОО ВО «Научно-технологический университет “Сириус”», федеральная территория «Сириус», Краснодарский край, Российская Федерация, koshechkina.tv@talantiuspeh.ru

Information about the authors

Solovieva Tatyana A. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Director, Institute of Specialized Pedagogics, Moscow, Russian Federation; Academic Director, Scientific Center for Cognitive Research, Sirius Scientific and Technological University, Sirius Federal Territory, Krasnodar Krai, Russian Federation, soloveva.ta@talantiuspeh.ru

Koshechkina Tatyana V. – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Laboratory for Education and Comprehensive Habilitation of Children with Speech Impairments, Institute of Specialized Pedagogics, Moscow, Russian Federation; Project Manager, Scientific Center for Cognitive Research, Sirius Scientific and Technological University, Sirius Federal Territory, Krasnodar Krai, Russian Federation, koshechkina.tv@talantiuspeh.ru

Вклад авторов

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Contribution of the authors

The authors contributed equally to this article.

Поступила в редакцию: 10.10.2025

Принята к публикации: 20.03.2026

Опубликована: 31.03.2026