

НЕОЖИДАННАЯ ПОБЕДА:

российские
школьники
читают лучше
других



Издательский дом
Государственного университета
Высшей школы экономики

Москва, 2010



Данная публикация подготовлена в рамках проекта «Углубленный анализ результатов PIRLS-2006», реализуемого Институтом развития образования Государственного университета — Высшей школы экономики совместно с Центром международного сотрудничества по развитию образования Академии народного хозяйства при Правительстве Российской Федерации при поддержке Всемирного Банка.

В основу положены результаты исследований:

«Факторы успеха России в PIRLS-2006», выполненного в 2008 г. по Тематическому плану фундаментальных исследований Высшей школы экономики,

«Углубленный анализ результатов PIRLS-2006 и PISA-2006: причины разных результатов», выполненного в 2009 г. при поддержке Академии народного хозяйства при Правительстве Российской Федерации.

Авторский коллектив:

И.Д. Фрумин — руководитель коллектива (глава 1.1), Г.С. Ковалева (глава 1.2),

М.И. Кузнецова (глава 1.2, часть 4), О.Л. Обухова (главы 3.1—3.3),

М.А. Пинская (раздел 2.5.2, части 3 и 5), Т.В. Тимкова (раздел 2.5.2, часть 3, составление),

Ю.А. Тюменева (часть 2), Г.А. Цукерман (часть 6)

Расчеты в главах 2.3—2.4 произведены при участии Е.С. Павленко, студентки магистратуры факультета социологии Государственного университета — Высшей школы экономики.

Таблицы и диаграммы в части 5 подготовила Д.В. Чернышова, выпускница магистратуры факультета психологии Государственного университета — Высшей школы экономики.

Неожиданная победа: российские школьники читают лучше других [Текст] / под науч. ред. Н52 И. Д. Фрумина. — М. : Изд. дом Гос. ун-та — Высшей школы экономики, 2010. — 284, [4] с. — 1000 экз. — ISBN 978-5-7598-0846-6 (в обл.).

В книге представлены результаты углубленного анализа данных международного сравнительного исследования качества чтения и понимания текста PIRLS-2006. Анализ был проведен по следующим направлениям: анализ контекстных данных PIRLS-2006, определивший факторы, влияющие на достижения российских четвероклассников в чтении; качественное исследование отдельных школ, выявившее образовательные стратегии школы и преподавательские умения учителей, обеспечивающие эффективность обучения чтению; анализ тестовых заданий PIRLS-2006, в результате которого определены наиболее сложные для российских школьников задачи; анализ российских учебников для начальной школы с точки зрения формирования читательских компетенций, проверяемых в PIRLS-2006; эмпирическое исследование динамики читательской грамотности учащихся четвертых—шестых классов.

Книга может быть полезна учителям, школьным администраторам, родителям, руководителям органов управления образованием, преподавателям ИПК, исследовательским и проектным группам, а также специалистам центров мониторинга и оценки качества образования.

УДК 37.012
ББК 74.202

ISBN 978-5-7598-0846-6

© Государственный университет —
Высшая школа экономики, 2010
© Центр международного сотрудничества
по развитию образования
Академии народного хозяйства
при Правительстве Российской Федерации, 2010
© Оформление. Издательский дом
Государственного университета —
Высшей школы экономики, 2010

ОГЛАВЛЕНИЕ

Обращение к читателям	6
Благодарности	8
Краткое содержание	9
Часть 1. Контекст проведения исследования	13
1.1. От ликвидации безграмотности — к победе в PIRLS	15
1.1.1. Книгу в массы!	15
1.1.2. От букваря до космоса и дальше	19
1.2. PIRLS — изучение качества чтения и понимания текста	22
Часть 2. Углубленный статистический анализ	
российских результатов PIRLS-2006	33
2.1. Школа: характеристики и атмосфера	37
2.1.1. Демографические характеристики школы	37
2.1.2. Школьный контекст	44
2.1.3. Библиотечные ресурсы школ и как они используются ...	57
2.1.4. Взаимодействие школы с семьями учащихся	60
Основные выводы по главе 2.1	62
2.2. Обучение чтению на уроке	63
2.2.1. Основные характеристики учителей — преподавателей	
родного языка и литературы в начальной школе.....	63
2.2.2. Методы и подходы учителя при обучении чтению	70
Основные выводы по главе 2.2	84
2.3. Семья и детское чтение	85
2.3.1. Семейные ресурсы для обучения чтению.....	85
2.3.2. Установки родителей по отношению к чтению	91
2.3.3. Дошкольное чтение.....	93
Основные выводы по главе 2.3.....	98
2.4. Чтение и деятельность ребенка вне школы.....	100
2.4.1. Отношение ребенка к чтению.	
Индексы установок к чтению и самооценки в чтении.....	100
2.4.2. Чтение после школы	106
Основные выводы по главе 2.4.....	110
Общие выводы по главам 2.1—2.4.....	112
2.5. Комплексный анализ связи характеристик образовательной	
среды учащегося и его достижений в PIRLS-2006	114
2.5.1. Идентификация переменных.....	114
2.5.2. Результаты регрессионного анализа	
идентифицированных переменных и их обсуждение	118
Основные выводы по главе 2.5.....	130
Часть 3. Качественное исследование в школах:	
вносит ли школа вклад в достижения своих учеников	133
3.1. Об исследовании «10 школ»	136

3.2. Вклад школы в формирование грамотности чтения школьников. Школьный климат	141
3.2.1. Взаимные ожидания школы и родителей и включенность семьи в обучение ребенка	142
3.2.2. Поддержка учебной мотивации и читательской активности учащихся	143
3.2.3. Качество предметной учебной среды	145
3.2.4. Кадровый состав учителей начальной школы	146
Общие выводы по главе 3.2	146
3.3. Вклад учителя в формирование грамотности чтения школьников	148
3.3.1. Преподавательские умения учителя	148
3.3.2. Стратегии формирования читательских умений	152
3.4. На что стоит обратить внимание при разработке стратегий обучения младших школьников чтению	159
3.4.1. Неиспользованные возможности	160
3.4.2. Ориентация на раннее обучение чтению	161
Основные выводы по части 3	163
Часть 4. Особенности читательской деятельности выпускников российской начальной школы: углубленный анализ выполнения заданий PIRLS-2006	165
4.1. Общая характеристика выполнения заданий, проверяющих состояние процесса чтения с целью приобретения читательского литературного опыта	168
4.2. Общая характеристика выполнения заданий, проверяющих уровень чтения с целью освоения и использования информации	174
4.3. Качественная характеристика выполнения заданий российскими школьниками	179
4.3.1. Распределение заданий на группы в зависимости от успешности выполнения	179
4.3.2. Какие тексты лучше читают российские школьники	180
4.3.3. Как российские школьники владеют основными читательскими умениями	181
4.3.4. Как российские школьники выполняют задания разного уровня трудности	186
4.3.5. Как российские школьники выполняют задания разного вида	188
4.4. По каким заданиям показатели российских школьников являются максимальными для всей международной выборки ...	190
4.5. По каким заданиям показатели российских школьников значительно отличаются от максимальных международных показателей	194
Основные выводы по части 4	197
Приложения к части 4	
Приложение 4.1	199
Приложение 4.2	215

Часть 5. Анализ учебных пособий для начальной школы с точки зрения формирования умений, проверяемых в PIRLS ..	217
5.1. Критерии оценки учебных пособий	220
5.2. Художественные тексты	223
5.2.1. Наиболее распространенные программы и учебные пособия по литературному чтению	223
5.2.2. Другие пособия	226
5.3. Информационные тексты — пособия «Окружающий мир» ...	238
5.4. Диагностические материалы	244
Основные выводы по части 5	247
Часть 6. За границами PIRLS: что происходит с читателем между четвертым и шестым классом	249
6.1. PIRLS: границы применения теста	252
6.2. «ПЧЕЛЫ»: Тест, измеряющий три области компетентности читателя информационных текстов	261
6.3. Тест «ПЧЕЛЫ»: диагностика четвероклассников и шестиклассников	268
Приложения к части 6	
Приложение 6.1	270
Приложение 6.2	276
Источники.....	280
Авторский коллектив	284

Уважаемые читатели!

Книга, которую мы предлагаем вашему вниманию, является еще одним шагом в анализе и осмыслении достижений российского образования и поиске путей его дальнейшего развития.

За годы участия России в международных исследованиях качества образования (PIRLS, PISA, TIMSS и др.) интерес к их результатам неизменно растет. Исследование PIRLS-2006, в котором приняли участие 40 стран, имеет особое значение: российские школьники продемонстрировали лучшие результаты. Этот факт привлек особое внимание и в России, и за рубежом, в том числе благодаря быстрому росту относительных показателей РФ — еще в 2001 г. она занимала 12-е место среди 40 стран — участниц PIRLS. Возникли вопросы: благодаря чему российские школьники показали такие высокие результаты, с чем связан значительный прогресс? Они стали новым импульсом для исследовательской активности и расширения знаний о сильных и слабых сторонах отечественной начальной школы и российского образования в целом. Исследование PIRLS позволяет собрать колоссальный объем информации, касающейся всех основных параметров начальной школы: достижения и неудачи четвероклассников при чтении литературных и информационных текстов, школьные проблемы, учительские, детские и родительские установки относительно чтения, педагогические подходы, социально-культурные характеристики семей учащихся. Этот информационный массив до сих пор мало использовался в России. Потенциальные возможности углубленного вторичного анализа данных PIRLS трудно переоценить. Аналитическая работа с этими данными даст профессионалам в области образования основания для тонких сравнений и обоснованных гипотез, а родителям — ориентиры для разумного выбора образовательных стратегий для своих детей. Люди, на которых лежит ответственность за принятие решений в области образовательной политики, смогут выполнять свою работу, руководствуясь не только лучшими намерениями и здравым смыслом, но и научными данными.

Представленная в этой книге работа выполнена в рамках проекта Института развития образования Государственного университета — Высшей школы экономики (далее — ГУ ВШЭ) и Центра международного сотрудничества по развитию образования Академии народного хозяйства при Правительстве Российской Федерации. В качестве приоритетных были избраны четыре взаимодополняющих направления анализа. Во-первых, это корреляционный и регрессионный анализ контекстных данных, показавший, чем объясняются достижения четвероклассников в чтении. Во-вторых, это тонкая статистическая обработка тестовых заданий PIRLS, обнаружившая наиболее легкие для наших школьников задачи и задания, вызывающие у них затруднения. В-третьих, по сути, это первая попытка соотнести содержание отечественных учебников для

начальной школы с требованиями PIRLS к читательским умениям четвероклассников. В-четвертых, это дополнительное качественное исследование отдельных школ, в ходе которого уточнялись тенденции, обнаруженные в процессе статистического анализа, и анализировались возможности школы влиять на результаты своих учеников.

В целом результаты исследования позволяют не только открыть секрет российского успеха, но и выявить «топкие места» в обращении с письменным текстом и показать, на чем необходимо сосредоточить педагогические усилия для устранения этих «мест».

Авторы исследования надеются, что полученное знание выйдет за пределы узких исследовательских групп — в пространство самого широкого обсуждения — и будет использовано для улучшения качества образования в российских школах. Авторский коллектив адресует свою книгу образовательным политикам и управленцам всех уровней, учителям, школьным администраторам, родителям, преподавателям ИПК, специалистам центров мониторинга образования, исследовательским и проектным группам как в России, так и в странах, переживающих этап трансформации национальных систем образования. Только комплекс совместных усилий позволит повысить грамотность чтения школьников и продвинуться в решении задачи — давать лучшее образование каждому ребенку каждый день.

БЛАГОДАРНОСТИ

Исследование стало возможным, благодаря ректору Государственного университета — Высшей школы экономики Я.И. Кузьмину, поддержавшему исследовательскую инициативу.

Благодарим ректора Академии народного хозяйства при Правительстве Российской Федерации В.А. Мау за поддержку и помощь в реализации проекта и настоящей публикации.

Выражаем глубокую признательность сотрудникам Центра оценки качества образования Института содержания и методов обучения Российской академии образования за предоставленные данные, всестороннюю помощь, экспертную оценку, искреннюю заинтересованность в исследовании.

Мы признательны директорам, педагогам и учащимся школ, принимавшим участие в исследовании, за помощь, понимание и поддержку. Благодарим студентов и магистрантов психологического и социологического факультетов Государственного университета — Высшей школы экономики, участвовавших в проведении пилотного тестирования в школах и в обработке статистических данных.

Мы благодарны за содержательную помощь и конструктивную критику в течение всей работы над проектом:

И.В. Абанкиной, Т.В. Абанкиной, В.А. Болотову, И.А. Вальдману, А.Б. Воронцову, А.Г. Каспржаку, Е.А. Ленской, Е.С. Павленко, К.Н. Поливановой, Д.В. Чернышовой, Е.Г. Юдиной и многим другим.

КРАТКОЕ СОДЕРЖАНИЕ

Результаты международного сравнительного исследования PIRLS позволяют исследователям получить и проанализировать широкую и разнообразную информацию, касающуюся образовательных условий в школе и в семье учащихся. К сожалению, эти данные до сих пор мало использовались в России.

Характерной особенностью российской школы является высокая результативность тестирования в PIRLS по стране в целом при значительной разнице в уровне достижений отдельных образовательных учреждений. Стоит отметить, что, если средние достижения российских школьников в PIRLS-2006 (565 баллов) оказались значительно выше международного среднего уровня (500 баллов), то внутри страны отмечен большой разброс между «крайними» результатами: самое низкое среднее значение достижений по школам — 424 балла, самое высокое — 649 баллов.

В книге представлен обзор **факторов, которые повлияли на достижения российских школьников в PIRLS-2006**. Для обобщения данных вторичного статистического анализа все рассмотренные *школьные* характеристики условно разделены на «наилучшие» и «наихудшие». Термин «наилучшие» означает, что средовые характеристики, окружающие школу, и атмосфера процесса сопутствуют лучшим достижениям в PIRLS; «наихудшие» — низким. Описание таких характеристик для школ с высокими и низкими достижениями в PIRLS-2006 дано во второй части книги.

Проведенный регрессионный анализ показал, что **преимущественный вклад в достижения четвероклассников в PIRLS вносят характеристики семьи, а не школы и класса**. Из семейных характеристик имеют значение прежде всего образовательные ресурсы, доступные ребенку дома, и активность родителей в отношении детского чтения. При этом некоторые «домашние» факторы, на первый взгляд относящиеся к группе образовательных ресурсов, показывают негативную связь с достижениями ребенка: например, использование школьником домашнего Интернета или информационное чтение (чтение журналов, газет, буклетов и т.п.).

Слишком низкая значимость школьных или учительских характеристик может быть объяснена несколькими причинами, в том числе несоответствием вопросов анкеты, разработанной в PIRLS-2006, специфике российской школы. В любом случае, необходимо выяснить, существуют ли у школ возможности компенсировать слабые «домашние ресурсы» или повысить стартовые позиции учеников за счет собственной деятельности, и прежде всего образовательных стратегий. С этой целью было проведено исследование в нескольких школах с высокими, средними и низкими результатами в PIRLS-2006. Результаты этого исследования, представленные в третьей части книги, показали следующее.

Выделяется ряд школ, которым удается повысить достижения учащихся в чтении, несмотря на неблагоприятный социально-экономический контекст, ограниченный образовательный ресурс семьи и отсутствие у детей читательских умений при поступлении в школу. Такие школы можно назвать эффективными. Они достигают высоких результатов за счет последовательной образовательной стратегии и высокого профессионального мастерства учителя.

Эти школы отличаются интенсивностью образовательного процесса, высокими ожиданиями и удовлетворенностью всех его участников, насыщенностью учебной среды. Эффективная учебная работа и высокие достижения являются важнейшими целями образовательной деятельности подобных школ. Для таких школ характерна спокойная рабочая атмосфера и стремление к успеху, взаимопонимание и согласованность действий учителей, учеников и родителей.

Учителя, работающие в таких школах, обладают высоким уровнем преподавательских умений, используют широкий спектр стратегий формирования читательской грамотности, создают условия для самостоятельной работы учащихся, обеспечивают регулярное, продолжительное и насыщенное обсуждение прочитанного.

В то же время **большинство школ пока мало используют в своей педагогической практике** методы и инструменты, позволяющие обеспечить существенно большую учебную самостоятельность и читательскую активность школьников — работу с текстом в группах и парах; индивидуальные занятия, дифференцированные по уровню сложности; самостоятельное чтение в библиотеке; взаимо- и самооценку и др.

Многие школы не рассматривают **работу над развитием читательской грамотности как сквозную для всех ступеней школьного образования и освоения практически всех учебных предметов.** На вопрос о том, на каких занятиях дети учатся работать с текстами (выделять главную мысль, конспектировать, интерпретировать и т.п.), учителя часто отвечают: «На уроках чтения, а в основной школе — на уроках литературы». То, что работа с текстами должна проводиться на занятиях по таким предметам, как «Окружающий мир» (в начальной школе), биология, история, география и т.п. (в основной школе), большинством учителей не осознается и не отмечается.

В четвертой части книги представлено еще одно направление исследований — **определение болевых точек в развитии читательской деятельности наших школьников.** Несмотря на то что Россия в 2006 г. продемонстрировала существенное улучшение результатов PIRLS по сравнению с 2001 г. — что свидетельствует об эффективности методики работы над осознанным чтением в начальной школе, — выявление имеющихся дефицитов в процессе обучения является чрезвычайно важным и может послужить основой совершенствования начального образования. Качественный

анализ выполнения российскими школьниками заданий PIRLS-2006, а также сравнение наших показателей с международными средними и максимальными показателями позволил сделать несколько выводов.

Для обеспечения конкурентоспособности российского образования в начальной школе необходимо **обратить больше внимания на работу с информационными текстами**, так как результаты работы с такими текстами ниже результатов освоения школьниками литературных текстов.

При дальнейшем совершенствовании методики работы над осознанностью чтения необходимо, с одной стороны, **продолжать активное развитие всех читательских умений**, а с другой — усилить формирование навыков интерпретации и обобщения информации, особенно при работе с литературными текстами. При работе с информационными текстами необходимо активно развивать **умение находить информацию**, заданную в тексте в явном виде, формулировать прямые выводы и делать простые заключения.

Российским школьникам сложнее давать свободный ответ, чем выбирать ответ из нескольких предложенных, и особенно — высказывать свое мнение при работе с информационными текстами.

Относительный «неуспех» четвероклассников в работе с информационными текстами объясняется тем, что **самые распространенные учебно-методические комплекты по предмету «Окружающий мир»** (основной источник информационных текстов для младших школьников) **не ориентированы на развитие и проверку читательских умений и не дают ученикам опорных стратегий работы с текстами.**

При этом наиболее распространенные учебные комплексы по литературному чтению обеспечивают формирование как простых, так и сложных читательских умений. Анализ текстов учебных пособий представлен в пятой части книги.

Шестая часть книги посвящена данным экспериментов, выявляющих **этап школьного обучения, на котором начинаются потери высокого уровня читательской грамотности.** Международные исследования PIRLS и PISA обнаружили гигантский разрыв между уровнем читательской грамотности отечественных четвероклассников и пятнадцатилетних учащихся, заканчивающих основную ступень школьного образования.

Для установления причин негативной динамики с помощью открытых заданий теста PIRLS в 2008 г. были обследованы шестиклассники из четырех школ. Их результаты в PIRLS-2006 были ниже среднего по России. Таким образом, стал очевидным факт, что **за два года обучения в основной школе читательская грамотность учеников мало изменилась.** Разумеется, пилотные данные нуждаются в перепроверке и уточнении. Тем не менее они высвечивают этап неблагополучия нашей школы в обучении чтению. Это период, охватывающий первые годы обучения в основной школе, когда начинается систематическая работа с текстами учебников.

ЧАСТЬ 1

**КОНТЕКСТ
ПРОВЕДЕНИЯ
ИССЛЕДОВАНИЯ**

1.1. ОТ ЛИКВИДАЦИИ БЕЗГРАМОТНОСТИ — К ПОБЕДЕ В PIRLS

Замечательные результаты российских младших школьников в исследовании PIRLS нельзя понять вне исторического контекста. Мы должны согласиться с рядом исследователей, что коренятся эти успехи не в далекой истории Российской империи, а в относительно недавнем российском прошлом. Нам меньше всего хотелось бы рассматривать советскую школу как пример для подражания. Но нельзя не видеть, что высокий уровень грамотности (как количественный, так и качественный) был достигнут, в значительной мере, благодаря тем же принципам и подходам, которые превратили советскую школу в инструмент идеологической борьбы и одну из опор индустриального развития страны.

Поэтому исторический анализ может показать, какие технологии и подходы к развитию грамотности могут быть перенесены в другой контекст, в иную политическую и экономическую систему.

Ситуация с грамотностью и чтением в предреволюционной России была хуже, чем в большинстве европейских стран. Перепись 1897 г. показала, что в гигантской империи было всего 24% грамотного населения в возрасте 9 лет и старше [Кузьмин, 2008]. Усилия царского правительства по повышению доступности образования не привели к радикальному изменению ситуации. Хотя, как показывают последние исследования, в начале XX в. были приняты важные шаги, чтобы расширить школьные сети, и доля грамотных стала быстро увеличиваться (особенно в городах).

В качестве подлинного приоритета задачу достижения всеобщей грамотности стали рассматривать коммунисты. Уже в 1919 г. Совнарком принял декрет «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР». Для реализации этого декрета была развернута беспрецедентная по своим масштабам образовательная кампания, включавшая и резкое расширение формального обучения, и распространение оригинальных форм неформального обучения, в том числе обучения взрослых. Поддержка таких программ рассматривалась как важнейшая задача и органами управления образованием, и партийными комитетами.

Важно отметить, что декрет о ликвидации безграмотности не только привел к порождению массовых форм неформального и формального образования, но и потребовал разработки новых эффективных технологий обучения чтению и письму. Среди специалистов

1.1.1. Книгу
в массы!

активно шли дискуссии о наиболее эффективных методиках обучения чтению, рождались оригинальные подходы, фокусированные на определенных аудиториях, которые требовалось обучать.

Пример появления такого оригинального подхода можно найти в популярной в педагогическом сообществе конца XX в. легенде (а может быть, и в реальной истории), о том, как родился известный «коллективный способ обучения», при котором учащиеся обучали друг друга. История говорила, что изобретательный педагог А.Г. Ривин «в 1918 году собрал около 40 крестьянских ребят разного возраста и стал обучать по-новому. Все подростки работали по очереди друг с другом то в качестве учителей (обучающих), то в качестве учеников (обучаемых)» [Эпштейн]. Поразительна и поучительна динамика поисков и развития самого Ривина и группы его последователей. От первых попыток действовать «на здоровом смысле» они переходили к сложным технологиям организации коммуникации, кодирования информации через мнемонические схемы [Ривин, 1930]. Это отражало общую динамику развития «науки об обучении чтению». О романтическом подъеме вокруг поисков лучших методов обучения (прежде всего чтению) свидетельствует высказывание А.Г. Ривина: «Последовательное и интенсивное применение организованного интеллектуального диалогического общения, будь то в крупном городе или селе, решительно содействует кристаллизации в любом коллективе максимального количества талантов и гениев» [Эпштейн]. Неслучайно Джон Дьюи, посетивший Советский Союз в конце 1920-х годов, назвал советскую школу лабораторией новой педагогики и восхитился креативностью и настойчивостью разработчиков новых учебных материалов и технологий [Дьюи, 1929].

Интересно, что ряд разработанных методик имел особенности, связанные с самой ситуацией ликвидации безграмотности. Так, важной составляющей раннего обучения чтению было обучение чтению вслух, поскольку во многих случаях первой задачей грамотных людей было чтение новостей в избах-читальнях неграмотным соседям. Впоследствии эти методики остались традицией в методиках обучения чтению в советской школе. Неслучайно специалисты по обучению чтению считают, что в советской начальной школе в основном отрабатывалось чтение вслух, специальной работы по обучению младших школьников переходу от чтения текстов вслух к чтению «про себя», молча, не проводилось.

Надо при этом отметить, что поиск эффективных методов обучения чтению велся не только в России для русскоязычного населения, но и для всех этнических групп Советского Союза. Была реализована амбициозная программа создания письменности для многих национальных языков.

Именно на волне интереса к поиску эффективных методик начального обучения разных этнических и социальных групп возник-

ли многие находки советской педагогической психологии, связанные с именами Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина и многих других. В их работах были заложены основы будущих эффективных методик обучения чтению.

Масштабная программа ликвидации безграмотности и достижения в методике начального обучения сделали возможным введение в 1930 г. обязательного начального четырехлетнего образования. При этом помощь детям в выполнении домашних заданий, совместное чтение дома рассматривались как важнейшая общественная функция родителей, которая контролировалась школой и организациями, в которых работали родители. Эта традиция оказала критически важное влияние на последующие успехи советской и российской начальной школы.

Почему же ликвидация безграмотности рассматривалась как важнейшая задача коммунистической власти? Конечно, идея массового образования отражала базовые социалистические ценности равного доступа к социальным услугам. Неслучайно именно революционная Россия стала пионером позитивной дискриминации — того, что позднее на Западе получило название *affirmative action* — системы целевых преференций для детей рабочих и крестьян при получении образования. Но идея массовой грамотности была связана, прежде всего, с задачами распространения коммунистической идеологии и технических знаний. Об этом красноречиво говорят документы того времени и руководящие статьи одного из лидеров движения за грамотность — Н.К. Крупской.

Императив технического развития напрямую связывался первыми советскими идеологами с ликвидацией безграмотности: «Самой собой ясно, что такие вещи, как грамотность, знание арифметики и пр., повышают производительность и квалификацию труда. Это понимали и капиталисты и заботились о грамотности своих рабочих, устраивая сотню лет тому назад массовые школы грамотности и пр. Неужели же пролетариат России, для которого имеет такое громадное значение поднятие производства на высокую ступень, не сумеет справиться с этим наследием царского режима — с безграмотностью?» [Крупская, 1960, с. 5].

«В данный момент развитие хозяйственной жизни страны является порукой тому, что задача, которую мы поставили себе — ликвидировать неграмотность в СССР, — не только может быть выполнена, но выполнение ее диктуется самим положением вещей, самим развитием хозяйственной жизни страны» [Там же, с. 58].

Целевая направленность распространения грамотности на индустриальное развитие СССР сказывалась, прежде всего, на содержании обучения, на целевых аудиториях. Для нас важно отметить, что такая направленность требует довольно специфического чтения, которое обеспечивает усвоение простых указаний и рекомендаций, знакомство с миром технического труда, ясное восприятие учебных текстов. Впоследствии мы увидим, как эта направленность сказалась на особенностях чтения российских школьников.

Второй важнейшей причиной внимания Советской власти к грамотности, к чтению, конечно, было понимание важности печатного слова как инструмента пропаганды, политического воспитания. Этот сюжет с полной откровенностью представлен в многочисленных статьях и выступлениях советских лидеров: «Теперь об увязке работы по ликвидации неграмотности со всей политпросветительной работой. Если мы будем ликвидацию неграмотности вырывать из всей остальной политпросветительной работы, мы достигнем немногого. Необходима увязка между ликпунктом — ликбезом — и другими видами политпросветительной работы. Иначе приобретенные навыки очень скоро утратятся, и ликвидация неграмотности не сослужит той службы, которую она должна сослужить. Сейчас жизнь кругом кипит, и приобщиться к этой жизни дает возможность грамота. Но сама по себе грамотность не цель — это средство приобщиться к общей коллективной жизни, которая теперь так многогранно развивается... Надо стараться связать ликпункты с другой политико-просветительной работой — с чтением газет...» [Крупская, 1960, с. 59].

Здесь Крупская указывает на важнейший элемент ранней советской жизни — газеты, которые были инструментами распространения руководящей идеологии. Именно активное чтение газет (советских газет) с их характерными текстами и было одной из основных целей ликвидации безграмотности.

Характерно и трогательно признание Крупской: «Крестьяне говорят: “Мы заразились, как чесоткой, чтением газет. Как вечер, нас так и тянет на огонек — читать газету, потолковать о том, что в этой газете написано... Газеты связывают деревню с городом, связывают крестьян и крестьянок с той борьбой, которая сейчас идет во всем мире между рабочим и капиталистом. Надо всячески содействовать организации изб-читален, устраивать в них читку газет”» [Там же, с. 47].

Такая идеологическая ориентация обучения чтению, безусловно, повлияла на стилистику и методики этого обучения. Понимание прочитанного поощрялось, но не для высказывания собственного мнения, а для ответа на вопрос о том, что говорится в тексте, что в нем правильно и что неправильно, какой герой положителен, а какой отрицателен. Конечно, эти установки накладывали, прежде всего, отпечаток на отбор литературы для чтения. Но и тексты для упражнений по русскому языку, и методы обучения литературе отражали указание Крупской: «А между тем русскому языку и литературе необходимо придать... политпросветский уклон» [Там же, с. 74].

Технократические и идеологические ориентации наложили сильнейший отпечаток на ранний период обучения чтению в СССР. С одной стороны, чтение и книги были безусловным приоритетом образовательной политики. Уже в 1930-е годы была выстроена жесткая и масштабная система обучения чтению, пропаганды кни-

ги (в том числе художественной). Разрабатывались эффективные методики и готовились учителя, владеющие этими методиками. С другой стороны, это обучение чтению было ориентировано, прежде всего, на технические навыки (в том числе навыки чтения «на скорость»), на способность запоминать текст и понимать его прямой смысл «без лишних вопросов», не ставя перед собой задачи диалога с автором, формирования собственного мнения о прочитанном и уж тем более анализа достоверности информации. В эти годы были заложены традиции, многие из которых неотрефлексированы и живы до сих пор.

Об успехах советской школы, и в частности об успехах обучения чтению, свидетельствуют не только атомный и космический проекты, но и массовое знакомство с классической литературой, относительно высокий уровень навыков чтения, который демонстрировали советские школьники. Шок от успехов СССР в освоении космоса, который называли «шоком спутника», заставил западных ученых впервые после Дьюи внимательно посмотреть на подходы и технологии обучения в советской школе. И хотя в центре их внимания было образование в области математики и естественных наук (в 1960-е годы в США была издана специальная серия переводов «Soviet mathematical education»), ряд исследователей обращали внимание и на обучение чтению, и на всю образовательную среду, созданную в советских школах [Бронфенбреннер, 1976].

В то же время конец 1950-х годов стал временем подлинно массового восьмилетнего образования, когда школы встали перед необходимостью учить всех без отсева. Это было важнейшим фактором, повлиявшим на всю школьную политику. Его не замечают историки образования, большинство из которых не видит, что советская школа до конца 1950-х годов была школой жесткой академической селекции. Ученики, не справлявшиеся с программой основной школы (в большинстве случаев это было связано со слабыми навыками чтения и письма), просто не переводились в следующий класс и в итоге, как правило, бросали школу. Такая система мотивировала к качественному освоению базовых учебных навыков, но в то же время избавляла учителей от необходимости обеспечивать всех выпускников начальной школы прочным основанием в виде эффективного сознательного чтения. Отказ от «отбраковки» в пользу всеобщего восьмилетнего образования высветил недостатки в качестве чтения. В 1959 г. Министерство просвещения СССР издает приказ «О связи обучения с жизнью», где помимо прочего критиковались формальные методы обучения чтению, вопросно-ответная система и объяснительно-иллюстративный метод обучения. Фактически в этом приказе признавалось, что система обучения чтению для некритического освоения информации неадекватна новым задачам, связывавшимся с научно-техническим прогрессом. Этот период совпал с «оттепелью» в политике, когда стала явной порочность

1.1.2. От букваря до космоса и дальше

догматической ориентации в обучении, вульгарной идеологизации изучения русского языка и литературы.

Неслучайно именно в начале 1960-х годов появляются лозунги «Школа должна учить мыслить» (Э. Ильенков), системы развивающего обучения Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова. В этих системах предлагался совершенно новый подход к чтению как к инструменту, который сознательно развивается ребенком и употребляется им как орудие свободного познания мира. Упор делался на осознанное чтение, на рефлексию собственного понимания и эстетического переживания. Несмотря на то что массовая советская школа отвергла эти подходы, они оказали колоссальное влияние на все методическое сопровождение школьного чтения. По мнению одного из ведущих специалистов по методике обучения чтению, в это время «школа переходила с объяснительного чтения на литературное чтение и работу с текстом, к методам осознанного, выразительного, аналитического чтения» [Оморокова, 2005, с. 15].

Интересно, что к 1960-м годам произошла и существенная эволюция в содержании текстов для чтения. Политические тексты постепенно заменялись литературными (тоже отбравшимися с учетом политических критериев, но принадлежавшими более качественной литературе). Возникла новая традиция — опоры на литературные тексты в обучении чтению. Эта традиция стала шагом вперед, но не решила проблему выхода к чтению в реальных ситуациях, к чтению как инструменту коммуникации, как к поводу для интерпретации и дискуссии. Как отмечает М.И. Кузнецова, «при этом практически полностью отсутствовала культура оценивания осознанности чтения, не было соответствующего инструментария. Учили хорошо, во фронтальной работе в классе вслух читали произведение (как правило, по цепочке друг за другом по абзацу), потом все вместе обсуждали произведения, задавали умные вопросы. А как только дело доходило до индивидуальной проверки навыка чтения — брали в руки секундомер и измеряли скорость чтения. Таким образом, культура обучения чтению существовала, а культура оценки индивидуальных достижений в осознанности чтения отсутствовала» [Кузнецова].

В 1990-е годы эти традиции стали подвергаться сомнению. И хотя упор на литературные тексты сохранялся, происходило существенное обновление подходов к обучению чтению, прежде всего за счет возвращения в «большую педагогику» систем развивающего обучения, за счет встречи с западным опытом обучения активному чтению, ориентации на развитие коммуникативных навыков. Как результат этого нового тренда, к концу 1990-х годов общепризнанной стала важность осознанности чтения, что нашло свое отражение в приказе Министерства общего и профессионального образования РФ от 19 мая 1998 г. № 1235 «Об утверждении обязательного минимума содержания начального общего образования», а в дальнейшем — в государственном стандарте начально-

го образования 2004 г. Относительное опоздание с этим решением можно считать одной из причин не столь высоких результатов в PIRLS-2001, какие могли бы получить в тот момент в читающей России, — у детей не было опыта работы с текстом «один на один» и ответов на 12—14 заданий по тексту в письменном виде.

Проблемы, проявившиеся в международных исследованиях PIRLS-2001 и PISA-2000, привлекли внимание специалистов, которые стали больше внимания уделять читательской грамотности (овладению чтением как источником размышлений о прочитанном, средством получения и использования информации), разрабатывать новый инструментарий оценки осознанности чтения. Благодаря вариативности учебников чтения (литературного чтения) возникло плодотворное творческое соревнование разных профессиональных команд за отражение в этих учебниках и программах новых требований к осознанности чтения, к глубокому чтению.

Важно отметить, что в это же время усилилось внимание к обучению чтению в дошкольных образовательных учреждениях, что также помогло повысить качество чтения у младших школьников.

Таким образом, можно утверждать, что успехи России, продемонстрированные в международном исследовании навыков чтения выпускников начальной школы в 2006 г., являются «внуками» ликвидации безграмотности и «детьми» демократизации. Без вариативных учебников, без инноваций в методиках обучения чтению, направленных на формирование критического мышления и осознанности чтения, наши успехи оставались бы на уровне 2001 г.

PIRLS продемонстрировал большие успехи, но и указал на проблемы, трудности. Как мы видим, они имеют историческую природу. Рефлексия противоречивого наследия тоталитарной технократической педагогики поможет еще дальше продвинуть качество чтения наших младших школьников — основу будущих школьных успехов.

1.2. PIRLS — ИЗУЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ЧТЕНИЯ И ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА

Международное исследование «Изучение качества чтения и понимания текста» **PIRLS** (Progress in International Reading Literacy Study) — это мониторинговое исследование, организованное Международной ассоциацией по оценке учебных достижений (International Association for the Evaluation of Educational Achievement — IEA).

Основная цель исследования — сравнение уровня и качества чтения и понимания текстов учащимися, заканчивающими четвертый год обучения в начальной школе, а также выявление различий в национальных системах начального образования разных стран. Исследование проводится циклично — один раз в пять лет. К настоящему времени проведено два цикла: в 2001 и в 2006 гг.

Особенности инструментария исследования PIRLS

В соответствии с концепцией исследования оцениваются два вида чтения, которые чаще других используются учащимися во время учебных занятий и вне школы:

- чтение с целью приобретения литературного читательского опыта;

- чтение с целью освоения и использования информации.

В ходе исследования использовались 10 текстов (5 литературных и 5 информационных) и 126 заданий к ним. Задания варьировались по форме ответа: задания с выбором ответа из четырех предложенных; задания на установление последовательности событий; задания со свободно конструируемым ответом. При этом в процессе чтения литературных и информационных (научно-популярных) текстов оценивались четыре группы читательских умений:

- нахождение информации, заданной в явном виде (20% от общего количества заданий);

- формулирование выводов (30% от общего количества заданий);

- интерпретация и обобщение информации (30% от общего количества заданий);

- анализ и оценка содержания, языковых особенностей и структуры текста (20% от общего количества заданий).

Поскольку исследование PIRLS — мониторинговое, и одной из основных его задач является изучение динамики овладения осознанным чтением, необходимым условием проведения исследования стало повторное использование части текстов и заданий к ним в каждом из циклов. В 2006 г. вновь были использованы 2 литературных и 2 информационных текста, входивших в инструментарий исследования 2001 г. Соответственно у стран, участвовавших в ис-

следовании в 2001 и в 2006 гг., была возможность сравнить результаты выполнения учащимися 49 заданий к этим текстам. Подробная информация о количестве, видах и направленности заданий в исследовании 2006 г. и о заданиях, использовавшихся в 2001 и в 2006 гг., представлена в табл. 1.2.1.

Таблица 1.2.1. Распределение заданий в исследовании PIRLS-2006

Задания в исследовании PIRLS-2006				
Цели чтения	Общее количество заданий	Количество заданий с выбором ответа	Количество заданий со свободно конструируемым ответом	Общее количество баллов
Приобретение литературного опыта	64	34	30	85
Освоение и использование информации	62	30	32	82
Всего	126	64	62	167
Группы читательских умений	Количество заданий и процент от общего числа	Количество заданий с выбором ответа	Количество заданий со свободно конструируемым ответом	Общее количество баллов
Нахождение информации, заданной в явном виде	31 (22%)	19	12	36
Формулирование выводов	43 (28%)	29	14	47
Интерпретация и обобщение информации	34 (37%)	6	28	61
Анализ и оценка содержания, языковых особенностей и структуры текста	18 (14%)	10	8	23
Всего	126 (100%)	64	62	167
Информация о заданиях, использовавшихся как в 2006, так и в 2001 гг.				
Цели чтения	Общее количество заданий	Количество заданий с выбором ответа	Количество заданий со свободно конструируемым ответом	Общее количество баллов
Приобретение литературного опыта	26	13	13	33
Освоение и использование информации	23	10	13	33
Всего	49	23	26	66
Группы читательских умений	Общее количество заданий	Количество заданий с выбором ответа	Количество заданий со свободно конструируемым ответом	Общее количество баллов
Нахождение информации, заданной в явном виде	12	5	7	15
Формулирование выводов	18	10	8	21
Интерпретация и обобщение информации	12	3	10	22
Анализ и оценка содержания, языковых особенностей и структуры текста	7	5	2	8
Всего	49	23	27	66

На выполнение работы учащимся давалось 80 мин (два раза по 40 мин с перерывом). Школьники получали тетради с двумя текстами (как правило, один текст — литературный, другой — научно-популярный) и заданиями к каждому из них.

Безусловным достоинством исследования PIRLS является продуманная система оценивания выполненных работ, совмещающая в себе качественную и количественную оценку. Задания с выбором ответа из четырех предложенных и задания на установление последовательности событий всегда оценивались одним баллом; задания со свободно конструируемым ответом — от 1 до 3 баллов в зависимости от сложности поставленной задачи. Задания проверялись экспертами в соответствии с международным *руководством по оцениванию заданий*, содержащим и общие подходы к оценке выполнения каждого задания, и конкретные примеры ответов учащихся, за которые ставится тот или иной балл.

Для сбора информации о факторах, позволяющих интерпретировать результаты исследования, в инструментарий PIRLS, кроме текстов и заданий, входили:

- анкета для учащегося;
- анкета для учителя;
- анкета для родителей;
- анкета для администрации школы.

В 2006 г. исследовательский проект PIRLS стал одним из самых представительных исследований начальной школы. В нем приняли участие 215 000 учащихся из 40 стран (из них 26 стран, включая Россию, участвовали в этом исследовании и в 2001 г.).

Страны-участницы: Австрия, Англия, Бельгия, Болгария, Венгрия, Германия, Гонконг, Грузия, Дания, Израиль, Индонезия, Иран, Исландия, Испания, Италия, Канада (5 провинций), Катар, Кувейт, Латвия, Литва, Люксембург, Македония, Марокко, Молдова, Нидерланды, Новая Зеландия, Норвегия, Польша, Российская Федерация, Румыния, Сингапур, Словакия, Словения, Соединенные Штаты Америки, Тайвань, Тринидад и Тобаго, Франция, Швеция, Шотландия, ЮАР.

Традиционно в исследованиях, проводимых Международной ассоциацией по оценке учебных достижений, Англия, Шотландия, франкоговорящая и фламандская части Бельгии, Гонконг были представлены как самостоятельные участники исследования, имеющие существенные отличия в своих образовательных системах. Эти отличия не позволили объединить результаты Англии и Шотландии и двух регионов Бельгии в единые показатели по каждой стране. Пять канадских провинций также были представлены как самостоятельные участницы исследования, при этом результаты провинций не учитывались при подсчете средних международных показателей.

Выборка каждой страны составляла около 4000 учащихся примерно из 150 школ. В большинстве стран в исследовании участвовали младшие школьники четвертого года обучения, поскольку

именно четвертый год считается важной вехой в развитии детей — к этому моменту учащиеся должны овладеть чтением до такой степени, чтобы оно стало опорным средством их дальнейшего обучения. В большинстве стран обучение в начальной школе начинается с шести лет, и к моменту окончания четвертого класса возраст учащихся составляет примерно 10,5 лет. Однако в Англии, Шотландии, Новой Зеландии и Тринидаде и Тобаго дети начинают учиться с пятилетнего возраста, поэтому в данных странах в исследовании приняли участие пятиклассники. Учащиеся этих стран оказались одними из самых младших участников исследования 2006 г. (их возраст колеблется от 9,9 до 10,3 лет). В Швеции, Дании и большинстве стран Восточной Европы дети начинают учиться с семилетнего возраста. Соответственно учащиеся из этих стран были одними из самых старших (10,6—11,0 лет).

Россию в исследовании PIRLS-2006 представляли 4955 выпускников начальной школы из 232 общеобразовательных учреждений 45 регионов страны. Исследование проводилось Центром оценки качества образования Института содержания и методов обучения Российской академии образования при активном участии Министерства образования и науки РФ, Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки, органов управления образованием регионов, участвовавших в проекте.

Основной целью участия России в этом исследовании стало получение ответов на ряд важных вопросов.

- Насколько хорошо читают российские выпускники начальной школы по сравнению со своими сверстниками в других странах?
- Улучшилась ли ситуация с чтением по сравнению с 2001 г.?
- Любят ли читать учащиеся четвертого класса?
- Как семья способствует развитию читательской грамотности?
- Как на сегодняшний день организован процесс обучения чтению в школах нашей страны?
- Каковы особенности процесса обучения чтению в России по сравнению с другими странами? Отличаются ли методы обучения, которые используют учителя в начальной школе России, от методов учителей других стран?

Основные результаты международного исследования PIRLS-2006

Школьники России, Гонконга и Сингапура продемонстрировали наилучшие результаты, причем Россия заняла первую строку в таблице результатов. Средний балл российских выпускников начальной школы составил **565**. Разница российских показателей с результатами Гонконга и Сингапура минимальна и не является статистически значимой. Результаты российских школьников по сравнению с результатами учащихся остальных 37 стран мира статистически значимо выше (табл. 1.2.2).

Таблица 1.2.2. Основные результаты исследования PIRLS-2006

Страны	Средний балл	Класс, в котором проводилось тестирование	Средний возраст	Индекс развития*
Россия	565	4	10,8	0,797
Гонконг	564	4	10	0,927
<i>Канада, Альберта</i>	560	4	9,9	0,950
Сингапур	558	4	10	0,916
<i>Канада, Британская Колумбия</i>	558	4	9,8	0,950
Люксембург	557	5	11	0,945
<i>Канада, Онтарио</i>	555	4	9,8	0,950
Италия	551	4	10	0,940
Венгрия	551	4	10,7	0,869
Швеция	549	4	11	0,951
Германия	548	4	10,5	0,932
Нидерланды	547	4	10	0,947
Бельгия (фл.)	547	4	10	0,945
Болгария	547	4	11	0,816
Дания	546	4	10,9	0,943
<i>Канада, Нова Скотия</i>	542	4	10	0,950
Латвия	541	4	11	0,845
США	540	4	10	0,948
Англия	539	5	10,3	0,940
Австрия	538	4	10	0,944
Литва	537	4	10,7	0,857
Китайский Тайбэй	535	4	10	0,910
<i>Канада, Квебек</i>	533	4	10,1	0,950
Новая Зеландия	532	4,5—5,5	10	0,936
Словакия	531	4	10,4	0,856
Шотландия	527	5	10	0,940
Франция	522	4	10	0,942
Словения	522	3 или 4	10	0,910
Польша	519	4	9,9	0,862
Испания	513	4	10	0,938
Израиль	512	4	10,1	0,927
Исландия	511	4	10	0,960
PIRLS среднее международное	500	—	—	—
Молдова	500	4	11	0,694
Бельгия (фр.)	500	4	9,9	0,945

Страны	Средний балл	Класс, в котором проводилось тестирование	Средний возраст	Индекс развития*
Норвегия	498	4	10	0,965
Румыния	489	4	10,9	0,805
Грузия	471	4	10	0,743
Македония	442	4	10,6	0,796
Тринидад и Тобаго	436	5	10	0,809
Иран	421	4	10,2	0,746
Индонезия	405	4	10	0,711
Катар	353	4	9,8	0,844
Кувейт	330	4	10	0,871
Марокко	323	4	10,8	0,640
ЮАР	302	5	12	0,653

* Индекс развития включает три составляющие: ожидаемая продолжительность жизни, уровень образования и ВВП на душу населения. **Источник:** United Nations Development Programme's Human Development Report 2006. P. 283—286, кроме Китайского Тайбэя (**источник:** Directorate General of Budget, Accounting and Statistics, Executive Yuan, R.O.C. Statistical Yearbook 2005). **Данные Бельгии (фл.) и Бельгии (фр.)** составляют полные данные всей Бельгии. Данные Англии и Шотландии представляют данные Великобритании.

При анализе результатов исследования безусловный интерес представляет не только то, как проявила себя основная часть учащихся, но и то, какая разница в баллах зафиксирована между самыми слабыми и самыми сильными учащимися каждой страны. В качестве количественного показателя, характеризующего уровень выполнения теста различными группами учащихся, включая группы наименее и наиболее подготовленных, используется процентиль. В исследовании PIRLS использованы 5-й, 25-й, 50-й, 75-й и 95-й процентиля, позволяющие распределить учащихся по группам с различным уровнем достижений. О результатах самых слабых читателей позволяет судить 5-й процентиль, о результатах наиболее подготовленных читателей — 95-й процентиль. Для такой огромной страны, как Россия, разброс результатов закономерен: 5% самых слабых читателей показали средний балл 443 и ниже, а 5% самых продвинутых читателей — 671 и выше. Таким образом, разница составила 228 баллов (в среднем страны имеют разницу примерно в 250 баллов между самыми слабыми и самыми сильными читателями). Важно отметить, что самые слабые читатели Бельгии (фл.), Гонконга, Нидерландов и канадской провинции Альберта показали лучшие результаты, чем наши самые слабые читатели, а самые сильные читатели Англии, Болгарии и Сингапура показали лучшие результаты по сравнению с нашими самыми сильными читателями.

Концептуальным положением исследования является оценка двух видов чтения, чаще других используемого во время учебных занятий и вне школы: это чтение с целью приобретения литературного опыта и чтение с целью получения информации. Для объективной оценки успешности овладения этими видами чтения при обработке данных были отдельно просчитаны средние баллы, полученные при работе с литературными текстами, и средние баллы, полученные при работе с научно-популярными текстами. Средние баллы этих двух шкал нельзя сравнивать напрямую, поскольку максимальный балл по этим шкалам варьируется, а задания имеют разную степень сложности. Однако можно сравнивать относительные показатели каждой страны в проявлениях читательской грамотности, учитывая то, что международный средний балл для обеих шкал равен 500. Такое относительное сравнение позволяет определить сильные и слабые стороны стран-участниц (табл. 1.2.3).

Сравнительный анализ данных позволяет сделать вывод о том, что российские учащиеся, как и учащиеся других стран с самыми высокими результатами, продемонстрировали высокие показатели при чтении как литературных, так и информационных текстов. Другими словами, выявлен баланс читательских умений, необходимых как для приобретения литературного опыта, так и для получения информации. Средний балл российских четвероклассников за работу с литературными текстами — 561, с информационными текстами — 564.

Рассматривая соотношение средних результатов работы российских учащихся с литературными и информационными текстами в 2001 и в 2006 гг., можно отметить более существенное улучшение результатов при чтении литературных (прирост — 39 баллов) в сравнении с чтением информационных текстов (прирост — 32 балла). Это представляется закономерным, поскольку традиционно в российской начальной школе больше внимания уделяется освоению литературных текстов.

Учитывая сложившуюся в России ситуацию, а также все возрастающую потребность в овладении умениями работать с различными источниками информации, можно сделать вывод о необходимости в ближайшие годы усилить внимание к работе с информационными текстами в системе начального образования России. Очевидно, что данное направление может стать одним из ресурсов, который позволит нашей стране сохранить свое лидерство в следующем цикле исследования PIRLS.

Поскольку в 2006 г. проводился второй цикл исследования PIRLS, страны — участницы обоих циклов смогли оценить динамику своих результатов. Ряд стран существенно улучшили свои показатели в 2006 г. по сравнению с 2001 г. Россия, Гонконг, Сингапур, Словения, Словакия, Италия, Германия, Венгрия имеют самую позитивную динамику в результатах, при этом у России — максимальный прирост среднего балла (37), поднявшегося с 528 баллов в 2001 г. до 565 баллов в 2006 г. (табл. 1.2.4).

Таблица 1.2.3. Различия в результатах при работе с литературными и научно-популярными текстами

Страны	Литературный текст Средний балл	Научно-популярный текст Средний балл	Относительное различие	Выше показатели	
				при чтении литературного текста	при чтении научно-популярного текста
Индонезия	397 (3,9)	418 (4,2)	20 (1,3)		
Марокко	317 (6,5)	335 (6,0)	17 (2,8)		
ЮАР	299 (5,2)	316 (5,1)	16 (1,2)		
Молдова	492 (2,8)	508 (3,0)	16 (1,5)		
Сингапур	552 (2,9)	563 (2,8)	12 (1,1)		
Гонконг	557 (2,6)	568 (2,3)	11 (1,1)		
Македония	439 (3,7)	450 (4,2)	11 (1,3)		
Франция	516 (2,4)	526 (2,1)	10 (2,1)		
Китайский Тайбэй	530 (2,0)	538 (1,8)	8 (1,1)		
^{2a} Болгария	542 (4,5)	550 (4,4)	8 (1,2)		
Новая Зеландия	527 (2,1)	534 (2,2)	6 (0,7)		
Тринидад и Тобаго	434 (4,6)	440 (4,6)	6 (1,5)		
Канада, Квебек	529 (2,8)	533 (2,7)	4 (1,3)		
Словения	519 (2,0)	523 (2,4)	4 (1,4)		
^{†2a} Бельгия (фл.)	544 (1,9)	547 (2,0)	3 (1,3)		
[†] Нидерланды	545 (1,8)	548 (1,6)	3 (1,7)		
^{2a} Россия	561 (3,3)	564 (3,3)	3 (1,3)		
Швеция	546 (2,3)	549 (2,4)	3 (1,3)		
Люксембург	555 (1,0)	557 (1,0)	2 (1,1)		
Латвия	539 (2,4)	540 (2,4)	1 (1,4)		
[†] Шотландия	527 (2,6)	527 (2,6)	0 (1,3)		
Австрия	537 (2,1)	536 (2,3)	1 (1,2)		
Бельгия (фр.)	499 (2,4)	498 (2,8)	2 (1,1)		
Англия	539 (2,6)	537 (2,5)	2 (1,6)		
Катар	358 (1,3)	356 (1,6)	2 (1,8)		
Италия	551 (3,3)	549 (2,9)	3 (1,7)		
^{2a} Канада, Онтарио	555 (3,0)	552 (3,0)	3 (1,6)		
^{†2a} США	541 (3,6)	537 (3,4)	3 (0,9)		
Канада, Нова Скотия	543 (2,4)	539 (2,4)	4 (1,6)		
Германия	549 (2,2)	544 (2,3)	4 (1,5)		
^{2a} Канада, Альберта	561 (2,7)	556 (2,4)	5 (1,8)		
^{2a} Канада, Британская Колумбия	559 (2,7)	554 (2,7)	6 (1,2)		
^{2a} Дания	547 (2,6)	542 (2,4)	6 (2,1)		
Румыния	493 (4,8)	487 (4,9)	6 (1,5)		
Иран	426 (3,1)	420 (3,1)	6 (1,6)		
[‡] Словакия	533 (2,9)	527 (2,6)	7 (1,6)		
Норвегия	501 (2,5)	494 (2,8)	7 (1,4)		
Польша	523 (2,5)	515 (2,2)	8 (1,6)		
Испания	516 (2,7)	508 (2,9)	8 (1,9)		
^{2b} Израиль	516 (3,4)	507 (3,6)	9 (1,0)		
Исландия	514 (1,7)	505 (1,4)	9 (1,6)		
^{2a} Грузия	476 (3,2)	465 (3,6)	11 (2,4)		
Литва	542 (1,9)	530 (1,6)	12 (1,1)		
Кувейт	340 (3,7)	327 (4,3)	14 (1,9)		
Венгрия	557 (2,9)	541 (3,1)	16 (1,2)		

40 20 0 20 40

■ Различие статистически значимо

□ Различие статистически незначимо

[†] — коэффициент участия школ соответствует международным требованиям после включения дополнительных школ
[‡] — коэффициент участия школ незначительно отличается от международных требований после включения дополнительных школ.

^{2a} — национальная обследуемая выборка охватывает менее 95% планируемой выборки.

^{2b} — национальная обследуемая выборка охватывает менее 80% планируемой выборки.

() — в скобках указаны стандартные ошибки измерения. В связи с округлением числовых значений до целого числа в данных суммарный процент может отличаться от 100%.

Таблица 1.2.4. Сравнение результатов исследования PIRLS-2001 и PIRLS-2006

Страны	PIRLS-2006		PIRLS-2001		Различие между баллами 2001 и 2006 гг.	Выше в 2001 г.	Выше в 2006 г.
	Средний балл	(станд. ошибка)	Средний балл	(станд. ошибка)			
Россия	565	(3,4)	528	(4,4)	37	(5,6)	■
Гонконг	564	(2,4)	528	(3,1)	36	(3,9)	■
Сингапур	558	(2,9)	528	(5,2)	30	(5,9)	■
Словения	522	(2,1)	502	(2,0)	20	(2,9)	■
Словакия	531	(2,8)	518	(2,8)	13	(4,0)	■
Италия	551	(2,9)	541	(2,4)	11	(3,8)	■
Германия	548	(2,2)	539	(1,9)	9	(2,9)	■
Молдова	500	(3,0)	492	(4,0)	8	(5,0)	□
Венгрия	551	(3,0)	543	(2,2)	8	(3,7)	■
Иран	421	(3,1)	414	(4,2)	7	(5,2)	□
Канада, Онтарио	554	(2,8)	548	(3,3)	6	(4,4)	□
Израиль	512	(3,3)	509	(2,8)	4	(4,4)	□
Новая Зеландия	532	(2,0)	529	(3,6)	3	(4,1)	□
Македония	442	(4,1)	442	(4,6)	1	(6,2)	□
Шотландия	527	(2,8)	528	(3,6)	-1	(4,6)	□
Норвегия	498	(2,6)	499	(2,9)	-1	(3,9)	□
Исландия	511	(1,3)	512	(1,2)	-2	(1,8)	□
США	540	(3,5)	542	(3,8)	-2	(5,2)	□
Болгария	547	(4,4)	550	(3,8)	-3	(5,8)	□
Франция	522	(2,1)	525	(2,4)	-4	(3,1)	□
Латвия	541	(2,3)	545	(2,3)	-4	(3,3)	□
Канада, Квебек	533	(2,8)	537	(3,0)	-4	(4,1)	□
Литва	537	(1,6)	543	(2,6)	-6	(3,1)	□
Нидерланды	547	(1,5)	554	(2,5)	-7	(2,9)	□
Швеция	549	(2,3)	561	(2,2)	-12	(3,2)	□
Англия	539	(2,6)	553	(3,4)	-13	(4,3)	□
Румыния	489	(5,0)	512	(4,6)	-22	(6,8)	□
Марокко	323	(5,9)	350	(9,6)	-27	(11,3)	□

■ Различие статистически значимо

□ Различие статистически незначимо

() — в скобках указаны стандартные ошибки измерения.

Источник: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), 2006.

Оценка степени понимания текстов учащимися разных стран проводится в соответствии со специально выделенными уровнями овладения читательскими умениями, которые характеризуют работу школьников с текстами различной сложности. Уровни определены таким образом, что позволяют статистически разделить детей на отдельные группы и описать их подготовку с помощью определенных заданий, соответствующих данному уровню. Всего было выделено четыре уровня: высокий определялся по международной шкале баллом 625, повышенный уровень соответствовал 550 баллам, средний — 475 и низкий — 400. К примеру, учащиеся, достигшие высокого уровня, могли выполнить большинство заданий более низкого уровня. Каждая страна, участвовавшая в исследовательском проекте, получила информацию о том, какой процент ее школьников достиг того или иного уровня работы с текстом (табл. 1.2.5).

Таблица 1.2.5. Уровни сформированности читательской грамотности

Страны	Процент учащихся, достигших определенного уровня подготовки по чтению	Высокий (625)	Повышенный (550)	Средний (475)	Низкий (400)
Сингапур		19 (1,4)	58 (1,7)	86 (1,0)	97 (0,4)
^{2a} Россия		19 (1,5)	61 (2,0)	90 (1,1)	98 (0,5)
^{2a} Канада, Альберта		17 (1,1)	57 (1,6)	89 (0,8)	99 (0,2)
^{2a} Болгария		16 (1,4)	52 (2,3)	82 (1,8)	95 (1,0)
^{2a} Канада, Британская Колумбия		16 (1,3)	56 (1,6)	88 (1,0)	98 (0,3)
^{2a} Канада, Онтарио		16 (1,1)	54 (1,9)	87 (1,1)	98 (0,5)
Англия		15 (0,9)	48 (1,3)	78 (1,1)	93 (0,7)
Люксембург		15 (0,6)	56 (0,8)	89 (0,5)	99 (0,2)
Гонконг		15 (1,0)	62 (1,6)	92 (0,8)	99 (0,2)
Венгрия		14 (0,9)	53 (1,8)	86 (1,4)	97 (0,5)
Италия		14 (1,4)	52 (1,8)	87 (1,3)	98 (0,4)
Новая Зеландия		13 (0,7)	45 (1,0)	76 (1,0)	92 (0,6)
Канада, Нова Скотия		13 (1,0)	48 (1,2)	82 (1,0)	96 (0,4)
^{12a} США		12 (1,2)	47 (2,0)	82 (1,4)	96 (0,6)
^{2a} Дания		11 (0,8)	52 (1,4)	85 (1,0)	97 (0,4)
Германия		11 (0,9)	52 (1,6)	87 (0,8)	97 (0,3)
Швеция		11 (0,9)	53 (1,5)	88 (1,0)	98 (0,4)
^{2b} Израиль		10 (1,0)	40 (1,3)	70 (1,3)	85 (1,2)
[†] Шотландия		10 (0,8)	40 (1,4)	77 (1,4)	93 (0,8)
Латвия		8 (0,8)	46 (1,5)	86 (1,2)	98 (0,4)
Словакия		8 (0,6)	43 (1,5)	80 (1,3)	94 (0,9)
Австрия		8 (0,9)	45 (1,5)	84 (1,1)	98 (0,4)
^{12a} Бельгия (фл.)		7 (0,6)	49 (1,5)	90 (0,9)	99 (0,2)
Китайский Тайбэй		7 (0,7)	43 (1,3)	84 (1,0)	97 (0,4)
Польша		7 (0,5)	36 (1,2)	73 (1,1)	93 (0,7)
[†] Нидерланды		6 (0,5)	49 (1,2)	91 (0,8)	99 (0,2)
Канада, Квебек		6 (0,8)	41 (1,9)	83 (1,3)	97 (0,4)
Словения		6 (0,6)	37 (1,2)	76 (1,1)	94 (0,5)
Литва		5 (0,8)	43 (1,3)	86 (0,9)	99 (0,3)
Франция		5 (0,6)	35 (1,2)	76 (1,2)	96 (0,4)
Испания		5 (0,5)	31 (1,3)	72 (1,3)	94 (0,8)
Румыния		4 (0,5)	27 (1,6)	61 (2,2)	84 (1,8)
Исландия		3 (0,4)	29 (1,1)	72 (0,8)	93 (0,8)
Бельгия (фр.)		3 (0,4)	23 (1,3)	66 (1,6)	92 (0,7)
Молдова		3 (0,4)	23 (1,5)	67 (1,9)	91 (0,9)
Македония		2 (0,4)	15 (1,1)	40 (1,7)	66 (1,6)
Тринидад и Тобаго		2 (0,5)	13 (1,2)	38 (1,7)	64 (2,0)
[‡] Норвегия		2 (0,3)	22 (1,1)	67 (1,6)	92 (0,8)
ЮАР		2 (0,4)	6 (0,9)	13 (1,4)	22 (1,6)
^{2a} Грузия		1 (0,4)	15 (1,3)	50 (1,8)	82 (1,3)
Иран		1 (0,2)	8 (0,7)	30 (1,3)	60 (1,6)
Индонезия		0 (0,1)	2 (0,3)	19 (1,6)	54 (2,1)
Марокко		0 (0,0)	1 (0,4)	9 (1,2)	26 (2,0)
Кувейт		0 (0,1)	2 (0,3)	10 (0,8)	28 (1,2)
Катар		0 (0,0)	1 (0,2)	11 (0,4)	33 (0,7)
Междунар. медиана		7 (0,0)	41 (0,0)	76 (0,0)	94

† — коэффициент участия школ соответствует международным требованиям после включения дополнительных школ.

‡ — коэффициент участия школ незначительно соответствует международным требованиям после включения дополнительных школ.

^{2a} — национальная обследуемая выборка охватывает менее 95% планируемой выборки.

^{2b} — национальная обследуемая выборка охватывает менее 80% планируемой выборки.

() — в скобках указаны стандартные ошибки измерения. В связи с округлением числовых значений до целого числа в данных суммарный процент может отличаться от 100%.

Источник: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006.

Примечание: Международная медиана не включает результаты провинций Канады.

В 2006 г. 19% российских четвероклассников достигли высокого уровня понимания текста, 61% — повышенного уровня (больше, чем в остальных странах). Низкий уровень понимания текста продемонстрировали 8% российских учащихся и только 2% четвероклассников не достигли даже низкого уровня подготовки по чтению.

В 2006 г. показатели России улучшились как по сравнению со средними международными показателями, так и по отношению к российским показателям 2001 г. По сравнению с 2001 г. вдвое сократилось число детей с очень низким (ниже 400 баллов) уровнем понимания текстов.

Положительная динамика результатов и причины столь впечатляющего успеха России в PIRLS-2006 изучались отечественными исследователями. Был сформулирован ряд гипотез. Перечислим основные из них [Цукерман, Ковалева, Кузнецова, 2007].

1. Выпускники начальной школы стали на полгода старше. Средний возраст учащихся, окончивших начальную школу в 2006 г., составил 10,8 года, а в 2001 г. он составлял 10,3 года.

2. Дети учатся в начальной школе на год дольше. С 2001 г. в России вся начальная школа стала четырехлетней, в то время как до этого параллельно существовали две системы обучения: начальная школа 1—3 и начальная школа 1—4. В 2001 г. в российской выборке PIRLS 63% выпускников начальной школы обучались по программе 1—3 и только 37% — по программе 1—4. В 2006 г. практически все российские участники исследования обучались по программе начальной школы в течение четырех лет.

3. В школу приходят дети с более сформированными навыками письма и чтения. С 2001 г. на 15% увеличилось число учащихся, чьи дошкольные навыки письма и чтения родители характеризовали как очень хорошие.

4. Качественные изменения российской начальной школы. С середины 1990-х годов начали издавать вариативные программы и учебники. Главным направлением педагогических инноваций стал переход от репродуктивных методов обучения к активным и творческим методам, направленным на побуждение детей к поиску новых знаний и помощь детям в поиске ответов на собственные вопросы.

Каждая из названных причин явно недостаточна для объяснения результатов PIRLS-2006. Разумеется, они действуют в совокупности, однако впечатляющие международные успехи России в сфере начального образования нельзя понять без анализа более широкого социокультурного контекста, в котором существуют образовательные учреждения России вообще и социальный институт начальной школы в частности. Это послужило основанием для настоящего исследования, результаты которого представлены в данной книге.

ЧАСТЬ 2
**УГЛУБЛЕННЫЙ
СТАТИСТИЧЕСКИЙ
АНАЛИЗ РОССИЙСКИХ
РЕЗУЛЬТАТОВ
PIRLS-2006**

В PIRLS было предусмотрено отдельное анкетирование администрации школ, учителей, учеников и родителей учащихся. В основном отчете PIRLS-2006 [PIRLS 2006 International Report..., 2007] представлена вся собранная из анкет информация по каждой стране, которая не только включает контекстную информацию, дающую представление об общих тенденциях в образовательной среде той или иной страны, но и демонстрирует, каким образом отдельные характеристики школьной или домашней действительности связаны с успешностью учащихся в PIRLS. Последнее представляет особый интерес, так как главная цель мониторинга читательских умений — способствовать улучшению качества чтения школьников.

Удерживая в фокусе внимания эту приоритетную цель, данная часть книги посвящена результатам анализа российских данных PIRLS-2006. **Цель проводимого анализа — обеспечить понимание связей отдельных характеристик образовательной среды между собой и с успешностью школьника в PIRLS, определить перечень ключевых характеристик школьной и семейной жизни ребенка, от которых зависит его читательская компетентность, и показать относительный вклад каждой характеристики в итоговый показатель грамотности чтения.**

В отдельных главах будут рассмотрены школьная и домашняя среда ребенка в той мере, в которой она охарактеризована специальными анкетами PIRLS.

Чтобы обеспечить возможность более полного сопоставления результатов, показанных российскими школьниками в PIRLS, с успешностью четвероклассников в других странах, мы указываем средние данные еще по трем группам стран:

- 10 стран — с лучшими показателями в PIRLS-2006 и, одновременно, ближайšie к России по успешности в задачах PIRLS: Гонконг (средний балл — 564), Канада, Альберта (560), Сингапур (558), Канада, Британская Колумбия (558), Люксембург (557), Канада, Онтарио (555), Италия (551), Венгрия (551), Швеция (549), Германия (548);

- 10 стран — с близкими к российским показателями ВВП: Иран (средний балл — 421), ЮАР (302), Венгрия (551), Румыния (489), Польша (519), Болгария (547), Латвия (541), Литва (537), Македония (542), Словакия (531);

- 45 стран — участниц PIRLS-2006, включая Бельгию с двумя образовательными системами и Канаду с пятью провинциями.

Параметры школьной и семейной действительности рассматриваются здесь вместе с непосредственно связанными с ними данными об успешности учеников в задачах PIRLS. Однако нужно учитывать, что связь какого-либо параметра с успешностью в чтении часто опосредована какой-то другой — третьей — переменной. При

учете влияния третьей переменной связь между первыми двумя может измениться. Более того, обнаруженную связь между характеристиками нельзя автоматически считать причинно-следственной как в силу вышеуказанного воздействия какой-то третьей характеристики, так и в силу неизвестного направления выявленной связи: часто невозможно точно сказать, какая из двух связанных характеристик является причиной, а какая — следствием.

Для корректной интерпретации указываемых взаимосвязей здесь предпринят анализ взаимовлияния комплекса переменных на исследуемый показатель (чаще всего исследуются факторы, влияющие на успешность ребенка в задачах PIRLS).

2.1. ШКОЛА: ХАРАКТЕРИСТИКИ И АТМОСФЕРА

Окружение, которое школа предоставляет ученику, возможности, приобретаемые ребенком, посещающим школу, методы и подходы к обучению чтению, которые избирает учитель, — все это факторы, способствующие или препятствующие достижениям учащихся. В этой главе приводятся и анализируются данные, полученные из анкет администрации школ, учителей, родителей и учеников, касающиеся демографических характеристик школы, школьного контекста, профессиональных характеристик учителей и их подходов к обучению, школьного климата, образовательных ресурсов в школах.

Демографические характеристики школы включали информацию о расположении школы (город, пригород, сельская местность), типе образовательного учреждения (средняя или начальная школа, гимназия, лицей), а также некоторые характеристики учеников (процентное соотношение детей из экономически неблагополучных семей и из семей, где язык теста не является родным).

2.1.1. Демографические характеристики школы

Расположение школы

Чтобы получить более полную информацию о демографических характеристиках образовательных учреждений, которые посещают четвероклассники, в анкету администрации школ был включен вопрос о приблизительном числе жителей населенного пункта, в котором располагается та или иная школа.

Таблица 2.1. **Сравнительное количество учеников из сельских, городских школ и школ мегаполисов, вошедших в российскую выборку PIRLS-2006 и показавших средние достижения**

Число жителей в населенном пункте (количество жителей)	Процент учеников	Средние достижения
Менее 3000	22,8	523
От 3001 до 15 000	16,4	553
От 15 001 до 50 000	11,2	562
От 50 001 до 100 000	11,2	575
От 100 001 до 500 000	17,2	580
Более 500 000	21,1	590
Итого	100,0	562

Данные получены из анкет для администрации школ. Используются данные по российской выборке PIRLS-2006.

Заметна положительная связь между численностью населения и средними достижениями четвероклассников в чтении: коэффициент корреляции Спирмана $rs = 0,532$ ($p < 0,01$) (рис. 2.1).



Рис. 2.1. Средние достижения по школам в населенных пунктах с разным числом жителей

Данные получены из анкет, заполненных администрацией школ. Используются данные по российской выборке PIRLS-2006.

При анализе ответов администрации школ на вопрос: «Как бы Вы охарактеризовали местность, в которой расположена Ваша школа?» выявляется аналогичная тенденция: учащиеся сельских школ показывают самые низкие достижения в чтении (рис. 2.2).

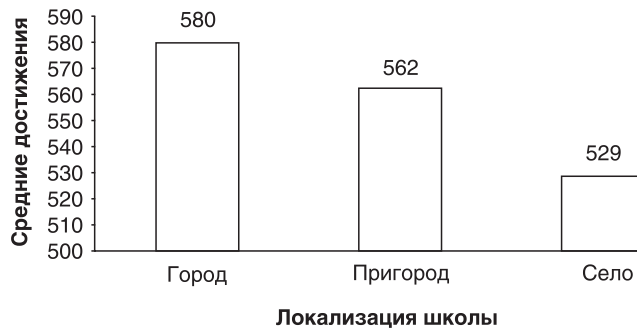


Рис. 2.2. Средние достижения в школах с разной локализацией

С небольшими изменениями воспроизводится по: [Основные результаты..., 2007].

Данные получены из анкет, заполненных администрацией школ. Используются данные по российской выборке PIRLS-2006.

Россия — не единственная страна, где средние достижения в чтении тем выше, чем больше «урбанизирован» населенный пункт. В целом эта российская тенденция не отличается по направлению

от средней международной (табл. 2.2), хотя в России различия в достижениях между школами разной локализации выражены ярче, чем в среднем по странам.

Таблица 2.2. **Достижения в чтении и локализация школ**

Страна	Город		Пригород		Село	
	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся
Россия	581 ^a	63 (▲)	563 ^b	6	529 ^c	31 (▼)
Среднее стран, близких по ВВП с Россией	508 ^d	51	499 ^d	12	461 ^c	37
Среднее стран первой десятки в задачах PIRLS-2006	560 ^b	53	559 ^{+b}	29	544 ^c	18
Среднее международное	508 ^d	43	501 ^d	24	483 ^d	33

Источник: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), 2006.

Данные основаны на информации, полученной от администрации школ.

* — подсчитано без учета данных по Сингапуру и Люксембургу, где результатов недостаточно для сопоставления.

(▲) — процент в 2006 г. значимо выше, чем в 2001 г.

(▼) — процент в 2006 г. значимо ниже, чем в 2001 г.

Индексы a, b, c, d означают значимость различий: между числами с одним и тем же индексом значимых различий нет. На основе международного отчета PIRLS-2006.

Данные табл. 2.2 свидетельствуют о том, что в период с 2001 по 2006 г. в России не выявлены изменения в связи характера локализации школы со средними достижениями в чтении. Эта временная динамика отсутствует и в других группах стран — участниц PIRLS.

Младшие школьники из экономически неблагополучных семей

Для понимания социоэкономической ситуации в семьях учеников, привлеченных к исследованию PIRLS-2006, администрации школ были заданы вопросы о процентном составе учеников из экономически неблагополучных семей в школах. Поскольку объективных оценок экономического благополучия семей учеников в PIRLS не проводилось, собранные данные основаны только на оценках администрации. Можно выделить четыре категории школ:

1) школы, где, по оценкам администрации, не более 10% учеников из экономически неблагополучных семей;

- 2) школы, где 11—25% учеников из неблагополучных семей;
- 3) школы, где 26—50% учеников из неблагополучных семей;
- 4) школы, где более 50% учеников из неблагополучных семей.

Соотношение школ этих четырех категорий представлено на рис. 2.3.

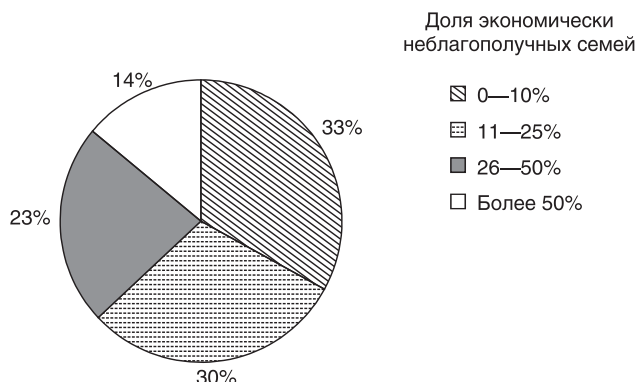


Рис. 2.3. Процент учащихся школ, различающихся по доле экономически неблагополучных семей

Данные получены из анкет для администрации школ. Используются данные по российской выборке PIRLS-2006.

В табл. 2.3 представлены результаты решения задач PIRLS для четырех категорий школ.

Таблица 2.3. Оценки администрацией экономического неблагополучия семей учеников (с трендами)

Страна	0—10% экономически неблагополучных		11—25% экономически неблагополучных		26—50% экономически неблагополучных		Более 50% экономически неблагополучных	
	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения
Россия	33 (▲)	585 ^a	30	556 ^b	23	553 ^b	14	534 ^b
Среднее стран, близких по ВВП с Россией	22	532 ^b	29	503 ^c	22	479 ^c	27	461 ^c
Среднее стран первой десятки в задачах PIRLS-2006	45	568 ^b	28	555 ^b	17	545 ^b	10	523 ^b
Среднее международное	39	521	26	504	17	488	18	465

Источник: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), 2006.

Данные основаны на информации, полученной от администрации школ.

(▲) — процент в 2006 г. значительно выше, чем в 2001 г.

* — подсчитано без учета данных по Сингапуру и Люксембургу, где результатов недостаточно для сопоставления.

Индексы a, b, c означают значимость различий — между числами с одним и тем же индексом значимых различий нет. На основе международного отчета PIRLS-2006.

Как видно из табл. 2.3, средние достижения российских четвероклассников в чтении связаны с экономическим благополучием в семье: чем оно выше, тем лучше достижения в чтении у детей (по российской выборке коэффициент корреляции $r_s = 0,375$; $p < 0,01$). Разница между крайними группами более выражена в странах, близких России по ВВП. Россия занимает промежуточное положение по показателям социально-экономического благополучия семей учащихся между этой группой стран и десяткой лидеров. Но разница в достижениях детей, обучающихся в школах наиболее и наименее благополучных (по числу экономически неблагополучных семей), в России примерно соответствует аналогичным показателям стран-лидеров, что позволяет предположить существование других факторов, смягчающих влияние социально-экономического благополучия семьи в странах, продемонстрировавших высокие достижения в PIRLS.

В России значительно увеличилось количество детей, посещающих «экономически благополучные» школы (школы, где, по оценкам администрации, не более 10% учеников из экономически неблагополучных семей).

Обнаружение явной связи между локализацией школы и средними достижениями в чтении мотивировало выявление связи между характером локализации школы и экономическим положением семей (рис. 2.4).

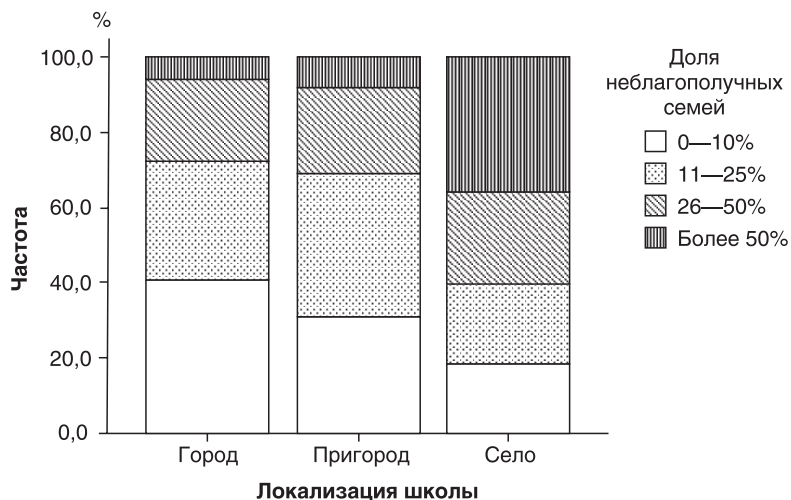


Рис. 2.4. Распределение школ с различной долей учащихся из неблагополучных семей по характеру локализации

Данные получены из анкет для администрации школ. Используются данные по российской выборке PIRLS-2006.

Экономическое благосостояние семей, как и следовало ожидать, отчетливо связано с локализацией школы ($r_s = 0,346$; $p < 0,01$): в городских школах процент учащихся из неблагополучных семей самый низкий, в сельских — самый высокий.

Младшие школьники из семей, в которых русский язык не является родным

Ответы администрации школ на вопрос о доле учеников из семей, в которых язык теста PIRLS не является родным (в случае для России — русский), позволили выделить четыре категории школ по процентному составу таких учащихся, показать их средние достижения по чтению и изменения по сравнению с данными исследования PIRLS-2001, если таковые имелись. В табл. 2.4 использованы эти четыре категории: I категория — не говорят на языке теста, как на первом языке, — 0—10% учащихся; II категория — 11—25%; III категория — 26—50%; IV категория — более 50% учащихся.

Таблица 2.4. **Оценка администрацией количества учеников, не говорящих на языке теста как на своем первом языке**

Страна	0—10% не говорят на языке теста, как на первом языке		11—25% не говорят на языке теста, как на первом языке		26—50% не говорят на языке теста, как на первом языке		Более 50% не говорят на языке теста, как на первом языке	
	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения
Россия	73	571	8	561	8	562	11	537
Среднее стран, близких по ВВП с Россией	76	495	7	458*	4	457**	13	459***
Среднее стран первой десятки в задачах PIRLS-2006	70	561	12	556***	8	546**	10	534*
Среднее международное	73	504	10	499	6	487	12	471

Источник: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), 2006.

Данные основаны на информации, полученной от администрации школ.

(▼) — процент в 2006 г. значительно ниже, чем в 2001 г.

(▲) — процент в 2006 г. значительно выше, чем в 2001 г.

* — подсчитано без учета данных по Италии и Люксембургу, где результатов недостаточно для сопоставления.

** — подсчитано без учета данных по Венгрии, Гонконгу, Италии и Люксембургу, где результатов недостаточно для сопоставления.

*** — подсчитано без учета данных по Венгрии, Гонконгу и Люксембургу, где результатов недостаточно для сопоставления.

* — подсчитано без учета данных по Венгрии, где результатов недостаточно для сопоставления.

** — подсчитано без учета данных по Венгрии, Польше и Литве, где результатов недостаточно для сопоставления.

*** — подсчитано без учета данных по Литве, где результатов недостаточно для сопоставления.

Из табл. 2.4 видно, что наибольшая разница между средними достижениями российских учащихся в чтении существует между школами, где более 90% учащихся говорят на русском, как на родном, и теми школами, где таких учеников менее 50%. Та же зависимость есть и в других группах стран.

Виды общеобразовательных учреждений и их связь с успешностью школьников в задачах PIRLS

В исследовании PIRLS приняли участие образовательные учреждения (ОУ) разных видов:

- начальная школа — детский сад (НШ-ДС);
- начальная образовательная школа (НОШ);
- основная образовательная школа (ООШ);
- средняя образовательная школа (СОШ);
- гимназия;
- лицей.

На рис. 2.5 представлено процентное соотношение ОУ разных видов, участвовавших в PIRLS-2006.

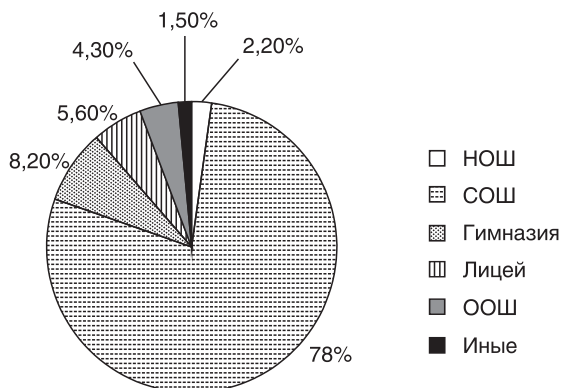


Рис. 2.5. **Количественное соотношение видов общеобразовательных учреждений, принявших участие в исследовании PIRLS**

Информация о видах образовательных учреждений предоставлена Центром оценки качества образования ИСМО РАО.

Связаны ли достижения четвероклассников в чтении с определенным видом ОУ, в которых они обучаются? Как видно из рис. 2.6, такая связь прослеживается. Однако, с учетом незначительной представленности в выборке таких ОУ, как основная школа, начальная школа, начальная школа — детский сад (НШ-ДС) и прогимназии, к данным об этих видах ОУ нужно относиться с осторожностью. Тем не менее остается значимым снижение успешности в задачах PIRLS (примерно на 40 баллов) от группы гимназий и лицеев к группе средних общеобразовательных школ (СОШ).



Рис. 2.6. **Средние достижения в образовательных учреждениях разных видов**

Информация о видах образовательных учреждений предоставлена Центром оценки качества образования ИСМО РАО.

Использованы данные по российской выборке PIRLS-2006.

2.1.2 Школьный контекст

Количество детей в классах

Анкета учителей включала вопрос о количестве учащихся в их классах. Согласно ответам среднее количество детей в четвертых классах — 23,2 человека ($SD = 5,5$). Интересно отметить, что количество учащихся в классах значимо коррелирует с достижениями четвероклассников в чтении: чем больше класс, тем выше балл по задачам PIRLS ($r = 0,20$; $p < 0,01$). Эта корреляция, однако, легко объясняется локализацией школы — как правило, чем крупнее населенный пункт, тем больше наполняемость классов ($r = 0,56$). Очевидно, что достижения в чтении в большей степени связаны с численностью населения в городе или селе, а не с количеством учеников в классе. При выравнивании школ по численности жителей населенного пункта, в котором эти школы находятся, первоначальная корреляция практически исчезает ($r = 0,05$).

Школьные ресурсы и индекс доступности образовательных ресурсов

Чтобы получить информацию о достаточности/недостаточности образовательных ресурсов в российских школах, администрация школ оценивала степень, в которой недостаток того или иного ресурса (например, квалифицированных учителей или компьютеров) влияет на учебный процесс. Оценка производилась по одной

из четырех категорий: «Совершенно не влияет», «Мало влияет», «Влияет в некоторой степени», «Влияет значительно». Средние показатели по ответам учителей представлены в табл. 2.5, в которой для большей наглядности учтены данные только тех школ, учащиеся которых показали результаты в PIRLS выше и ниже нормативного коридора¹.

Школы, учащиеся которых показали результат в категориях выше или ниже нормативного коридора, мы далее будем называть «сильными» и «слабыми» соответственно. Однако эти характеристики — сугубо условные и свидетельствуют только о достижениях четвероклассников в задачах PIRLS в 2006 г.

В табл. 2.5 указан процент администраторов, ответивших, что испытывают дефицит определенного ресурса по выбору одного из трех вариантов ответа: «Мало влияет», «Влияет в некоторой степени», «Влияет значительно».

Таблица 2.5. Процент администраторов, испытывающих недостаток нижеперечисленных ресурсов

Ресурсы	«Слабые» школы (n = 36), %	«Сильные» школы (n = 37), %
Квалифицированные учителя	94,4	78,4
Учителя со специализацией в области чтения	94,4	86,1
Учителя, обучающие русскому языку как неродному	63,6	57,6
Учебные материалы	91,7	75,7
Канцелярские товары	80,6	67,6
Школьные здания и школьная территория	80,6	73
Системы отопления и освещения	86,1	73
Помещения для занятий	77,8	73
Специальное оборудование для детей с физическими недостатками	88,9	80
Компьютеры для обучения	97,1	94,6
Компьютерные программы для обучения	97,1	97,3
Специалисты, обслуживающие компьютеры	91,4	94,4
Книги в библиотеке	94,4	83,8
Аудиовизуальные средства	100	89,2

Цветом выделены позиции, по которым существуют значимые различия (на уровне не ниже 0,05) между «крайними» школами.

Данные получены из анкет для администрации школ.

Использованы данные по российской выборке PIRLS-2006.

¹ «Ниже нормативного коридора» означает, что результат отклоняется от среднего по выборке больше, чем на одно стандартное отклонение, в худшую сторону, «выше нормативного коридора» — в лучшую сторону.

Из табл. 2.5 видно, что ресурсные дефициты в «слабых» и «сильных» школах различаются по всем позициям: администрация «слабых» школ отмечает дефицитность ресурсов чаще, чем администрация «сильных» школ. Однако статистический анализ показал, что значимые расхождения существуют по пяти позициям, перечисленным далее в порядке степени нехватки или устаревания:

- аудиовизуальные средства;
- квалифицированные учителя;
- учебные материалы;
- системы отопления и освещения;
- канцелярские товары.

Даже перечисление только значимых пунктов отражает, по сути, всю совокупность ресурсов школы: кадры, инструменты обучения и физическую инфраструктуру. Это означает, что материальные и кадровые ресурсы школ, в которых учащиеся показывают слабые результаты в чтении, отличаются от школ, где учащиеся достигают высоких показателей, комплексно; что нет какой-то особой «нехватки» — наоборот, директора «слабых» школ ощущают необеспеченность в целом.

Здесь следует обратить внимание на два момента. Во-первых, объективных измерений обеспеченности школ не проводилось — данные основаны на оценках администраторов, которые могут отличаться от реального положения дел. Во-вторых, причинная связь между результатами в чтении и отмеченными дефицитами не определена: можно допустить и то, что основной причиной состояния дел является неспособность администрации организовать работу школы, и то, что отсутствие средств у школы влечет за собой эти следствия; возможна и какая-то иная причина.

На основе ответов администрации о недостатке или неадекватности школьного инвентаря, помещений, учебных материалов и всего того, что было отражено в табл. 2.5, в исследовании PIRLS был выведен индекс доступности школьных ресурсов (Index of Availability of School Resources — ASR). Индекс позволяет вычислить усредненную оценку обеспеченности школы ее администратором по четырехпунктной шкале. В табл. 2.6 указан процент учащихся, которые обучаются в школах с разным уровнем индекса в России и в среднем по странам. Знак тренда показывает изменение индекса за 2001—2006 гг.

Обращает на себя внимание факт, что в России количество школ с низким индексом доступности школьных ресурсов существенно выше, чем в среднем в странах — участницах PIRLS. Тем не менее результаты тестирования в России существенно выше. Более того, при снижении индекса с 2001 по 2006 г. в России наблюдается повышение средних результатов. Вычисление корреляции между индексом ASR и средними достижениями в чтении дает ту же картину: корреляция между этими переменными близка к нулю: $r = -0,095$.

Таблица 2.6. **Индекс доступности школьных ресурсов (с трендами)**

Страны	Высокий ASR		Средний ASR		Низкий ASR	
	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения
Россия	14	582 (▼)	22	560 (▼)	64	562 (▲)
Среднее стран, близких по ВВП с Россией	44	499	40	485	16	—
Среднее стран первой десятки в задачах PIRLS-2006	60	559	24	554	16	—
Среднее международное	52	505	32	496	15	476

Источник: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), 2006.

Данные основаны на информации, полученной от администрации школ.

(▼) — процент в 2006 г. значительно ниже, чем в 2001 г.

(▲) — процент в 2006 г. значительно выше, чем в 2001 г.

— — данных нет или недостаточно.

Существует ли группа школ, в которых связь между индексом доступности образовательных ресурсов и достижениями в чтении является значимой? Для поиска условий, при которых ресурсная обеспеченность школы начинает играть существенную роль, мы уравнивали некоторые демографические и семейные характеристики. Оказалось, что ресурсы школы начинают влиять на успешность ребенка в PIRLS, если учащиеся уравниены по следующим характеристикам:

- тип населенного пункта;
- социально-экономический статус семьи (финансовое благополучие, образование родителей и установки родителей в отношении чтения);
- дошкольная политика развития навыков чтения (ранняя домашняя образовательная деятельность; уровень сформированности навыков чтения до школы).

При этих равных условиях индекс ASR становился значимым фактором для достижений в чтении, хотя реальный вес имели только крайние значения индекса доступности школьных ресурсов: низкий и высокий.

По средним международным данным, разница в достижениях школьников проявляется только в крайних группах наименее и наиболее ресурсно обеспеченных школ. В соседних группах эта разница отсутствует в странах-лидерах и неярко проявляется в странах, близких России по уровню ВВП. При этом данные группы стран существенно отличаются по количеству школ с высоким показателем индекса доступности школьных ресурсов.

Доступность компьютеров для четвероклассников

В исследовании PIRLS отдельным вопросом к администрации выяснялось количество компьютеров в школе, которыми могут пользоваться учащиеся выпускного класса начальной школы. Поскольку абсолютное количество доступных для четвероклассников компьютеров не информативно, было вычислено соотношение количества четвероклассников на один компьютер. В среднем в российских школах на один компьютер приходится 4,67 четвероклассника ($SD = 8,60$). В 62 школах (26,7% российской выборки) совсем нет компьютеров, предназначенных для четвероклассников. В одной школе отмечен показатель — 96 человек на компьютер, в двух школах — около 50 человек на компьютер. Распределение учащихся по школам с разной величиной соотношения человек/компьютер представлено в табл. 2.7.

Таблица 2.7. **Доступность компьютеров для четвероклассников (с трендами)**

Страны	Процент учащихся в школах с разным соотношением четвероклассник/компьютер				
	Меньше 5 человек	5—10 человек	11—20 человек	Более 20 человек	В школах без компьютеров для четвероклассников
Россия	40 (▲)	28 (▲)	4	2	26 (▼)
Среднее стран, близких по ВВП с Россией	44	20	6	5	25
Среднее стран первой десятки в задачах PIRLS-2006	71	18	4	2	5
Среднее международное	53	21	6	4	16

Источник: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), 2006. Данные основаны на информации, полученной от администрации школ. (▼) — процент в 2006 г. значимо ниже, чем в 2001 г. (▲) — процент в 2006 г. значимо выше, чем в 2001 г.

Как показывают данные таблицы, с 2001 по 2006 г. в российских школах произошло увеличение количества доступных для четвероклассников компьютеров.

Исследование связи доступности компьютеров для четвероклассников и средних достижений в чтении показало наличие очень небольшой отрицательной корреляции, которая, однако, полностью пропадает при контроле фактора локализации школы (о доступности компьютеров в школах в зависимости от локализации см. рис. 2.7). Иными словами, в селе доступность компьютеров выше, а успешность в PIRLS ниже, чем в городских школах. Тем не менее при анализе показателя доступности компьютеров в «силь-

ных» и «слабых» школах² заметно, что в группе «слабых» школ высока доля ОУ, в которых на один компьютер приходится менее пяти четвероклассников (52,78%); в группе «сильных» школ такие случаи наблюдаются значительно реже (27,03%). И наоборот, школ, в которых на один компьютер приходится более 10 человек, значительно больше среди «сильных» в чтении школ (рис. 2.7).

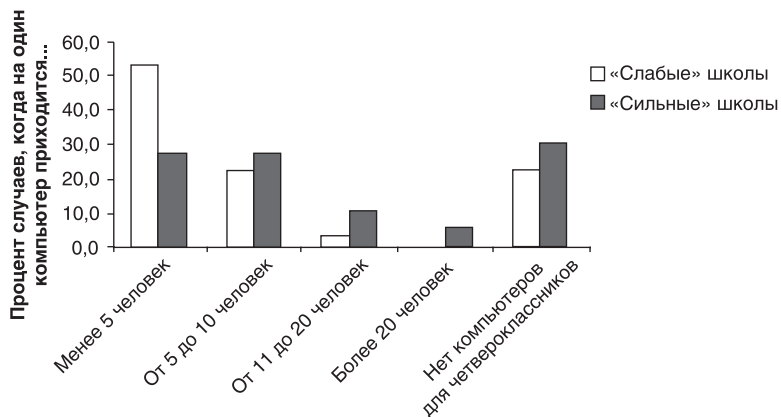


Рис. 2.7. Доступность компьютеров для российских четвероклассников в «сильных» и «слабых» школах

Данные получены из анкет для администрации школ. Используются данные по российской выборке PIRLS-2006.

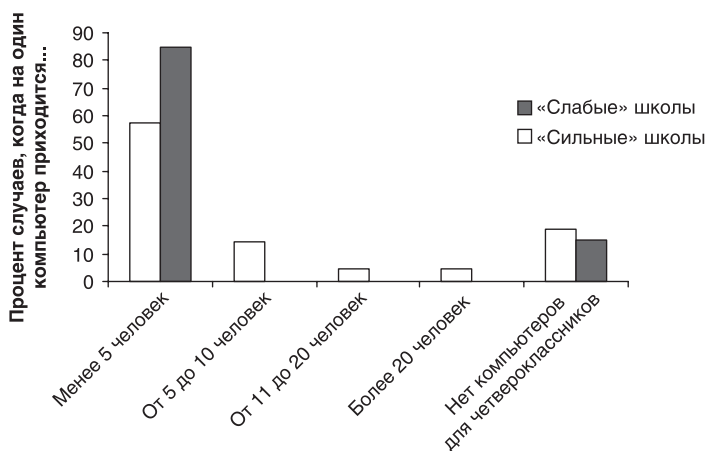


Рис. 2.8. Доступность компьютеров для четвероклассников в «сильных» и «слабых» школах в Венгрии, имеющей сходный с российским показатель ВВП

Данные получены из анкет для администрации школ. Используются данные по венгерской выборке PIRLS-2006.

² «Слабые» и «сильные» школы — школы, учащиеся которых показали результаты в PIRLS-2006 соответственно ниже и выше нормативного коридора. Повторимся, что это обозначение не указывает на качество образования в этих школах в целом, а касается только баллов в задачах PIRLS-2006.

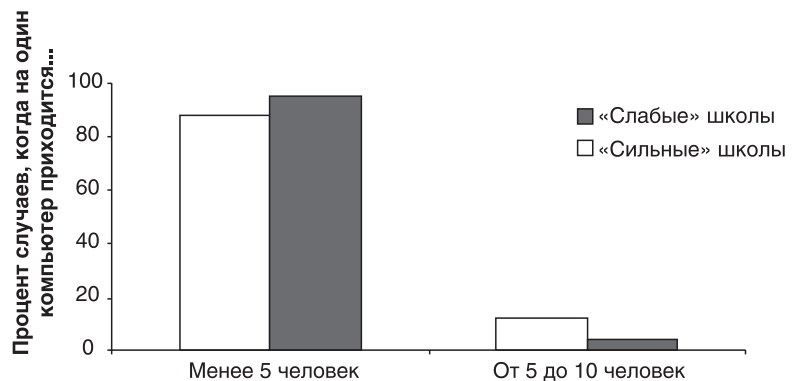


Рис. 2.9. **Доступность компьютеров для четвероклассников в «сильных» и «слабых» школах в Сингапуре, имеющем близкие к российским достижения в PIRLS-2006**

Остальные градации шкалы отсутствуют в силу недостаточного количества случаев для анализа.

Данные получены из анкет для администрации школ.
Использованы данные по сингапурской выборке PIRLS-2006.

Основное заключение, которое следует из этих показателей, сводится к тому, что сама по себе оснащенность школы компьютерами ничего не говорит о качестве образования в этом заведении. Более того, опираясь на данные рис. 2.9, можно с большим основанием выдвинуть гипотезу о том, что увеличение числа компьютеров в учебных заведениях может отрицательно сказываться на грамотности чтения. По крайней мере, для учащихся четвертых классов. Возможно, имеет значение не наличие компьютеров или их количество, а то, как и с какой целью организуется работа с ними.

Как показано в табл. 2.7, российские школы оснащены компьютерами примерно в той же степени, что и школы в странах с близким к России по уровню ВВП. В странах-лидерах значительно больше школ, в которых на один компьютер приходится меньше пяти учеников (в Сингапуре в 85% случаев на один компьютер приходится пять и менее учеников), и практически отсутствуют школы, в которых четвероклассники не имеют доступа к компьютерам.

Но, как показали дальнейшие исследования, прямой взаимосвязи количества компьютеров и уровня грамотности чтения не прослеживается. В ряде зарубежных отчетов по результатам PIRLS-2006 также указывается на то, что сама по себе оснащенность школы компьютерами не свидетельствует о качестве образования, которое в значительно большей степени может зависеть от уровня владения учителями информационно-коммуникационными технологиями, наличия в школе соответствующих программ и способов включения ИКТ в учебный процесс.

Основная часть вопросов об использовании компьютерных технологий в обучении в PIRLS-2006 адресована учителям. Различия

в оценках директоров и учителей количества доступных для четвероклассников компьютеров колеблется от почти полного совпадения оценок (Сингапур) до 62% (Марокко). Как правило, чем меньше показатель ВВП страны, тем больше расхождений. Однако эти расхождения всегда направлены в сторону переоценки компьютерной доступности директором по сравнению с учительской оценкой.

Школьный климат

Администраторы школ, отвечая на вопросы анкеты о характеристиках школьного климата, должны были оценить уровень:

- удовлетворенности учителей своей работой,
- ожиданий учителей в отношении успеваемости учащихся,
- помощи родителей в отношении успеваемости учащихся,
- отношения учащихся к школьной собственности,
- желания учащихся хорошо учиться,
- заботы учащихся о благополучии друг друга

по пяти категориям: очень высокий, высокий, средний, низкий, очень низкий. Как показали результаты, все составляющие школьного климата были оценены администрацией не ниже среднего уровня. Из всех директоров российских школ не было ни одного, который оценил бы какой-то компонент на низком или очень низком уровне.

Индекс школьного климата

По отдельным составляющим школьного климата, оценивавшихся администрацией, в PIRLS рассчитывался индекс школьного климата (PPSC) по трем уровням: высокому, среднему и низкому. В табл. 2.8 представлен процент школьников по каждому уровню индекса вместе с их средними достижениями.

Таблица 2.8. **Индекс школьного климата по оценкам администрации школ**

Страны	Высокий PPSC		Средний PPSC		Низкий PPSC	
	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения
Россия	22	577	78	561	0	—
Среднее стран, близких по ВВП с Россией	18	510	80	485	2	—
Среднее стран первой десятки в задачах PIRLS-2006	46	565	54	550	0	—
Среднее международное	37	513	62	493	1	—

Источник: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), 2006.
 Данные основаны на информации, полученной от администрации школ.
 — — данных нет или недостаточно.

Для всех групп стран между индексом PPSC и достижениями существует небольшая, но значимая корреляция $r = 0,157$ ($p < 0,05$). В России по сравнению с другими странами, лидирующими в PIRLS-2006, существенно меньше школьников, обучающихся в школах с высоким индексом школьного климата, и существенно больше — в школах со средним индексом. Тем не менее российские четвероклассники продемонстрировали наивысшие достижения в PIRLS-2006, что говорит о существенном влиянии каких-то более весомых факторов, нежели школьный климат. Поиск таких факторов будет осуществлен в гл. 2.5.

Школьная безопасность и индекс школьной безопасности

Прогулы. Поскольку постоянные прогулы учащихся могут подрывать процесс обучения и тормозить прогресс учеников в чтении, в PIRLS задавался вопрос, адресованный администрации, о частоте прогулов и наличии такой проблемы в их школе. В табл. 2.9 представлены тренды в процентном выражении, которые выявляют школы, где прогулы учеников: «не являются проблемой», являются «небольшой проблемой», «умеренной проблемой», «серьезной проблемой». В таблице показан процент школьников в 2006 г. по каждой из категорий одновременно с их средними достижениями в чтении.

Таблица 2.9. **Оценка школьной администрацией прогулов в школе**

Страны	Не является проблемой		Небольшая проблема		Умеренная проблема		Серьезная проблема	
	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения
Россия	57 (▲)	574	41 (▼)	554	2	—	0	—
Среднее стран, близких по ВВП с Россией	25	505	43	490	22	475	10	—
Среднее стран первой десятки в задачах PIRLS-2006	45	561	46	500	7	—	2	—
Среднее международное	37	510	40	499	14	477	9	466

Источник: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), 2006.

Данные основаны на информации, полученной от администрации школ.

(▼) — процент в 2006 г. значимо ниже, чем в 2001 г.

(▲) — процент в 2006 г. значимо выше, чем в 2001 г.

— — данных нет или недостаточно.

Как видно из таблицы, в России ситуация с прогулами более благополучная, чем в среднем в других группах стран — участниках PIRLS. Более того, за пять лет (с 2001 г.) она даже улучшилась. Особенно впечатляет разрыв по этому показателю со странами, близкими к России по уровню ВВП, где прогулы не являются проблемой только в 25% школ (против 57% в российских школах). Связь оценки прогулов как проблемы и достижений в чтении хорошо заметна — корреляция между этими переменными для России $r = 0,276$ ($p < 0,01$).

Данные о прогулах использовались в PIRLS еще и как составная часть индекса школьной безопасности. Этот индекс будет рассматриваться ниже.

В исследовании PIRLS безопасность школьного окружения рассматривается как ключевая характеристика образовательной среды. Индекс школьной безопасности формировался как двойной — один показатель индекса (PPSS — Principal's perception of school safety) основывался на информации, полученной от администрации школ, второй показатель (SSS — Student safety in school) — на отчетах четвероклассников.

Индекс школьной безопасности в восприятии администрации (PPSS — Principal's perception of school safety) включал оценку степени проявления в начальной школе:

- опозданий,
- отсутствия учащихся на уроках без уважительных причин,
- нарушений дисциплины в классе,
- обмана, списываний,
- использования ругательных слов,
- вандализма,
- воровства,
- словесных оскорблений среди учащихся,
- драк среди учащихся,
- употребления наркотиков,
- ношения оружия,
- проявлений расизма.

На рис. 2.8 обобщена частотность вариантов ответа. При вычислении процентов негативных случаев мы суммировали ответы директоров по вариантам: «Небольшая проблема», «Умеренная проблема» и «Серьезная проблема».

Для обобщения данных использовался индекс школьной безопасности, который имел три уровня: высокий, средний и низкий. Показатель индекса PPSS в России и в среднем по группам стран — участниц PIRLS указан в табл. 2.10.

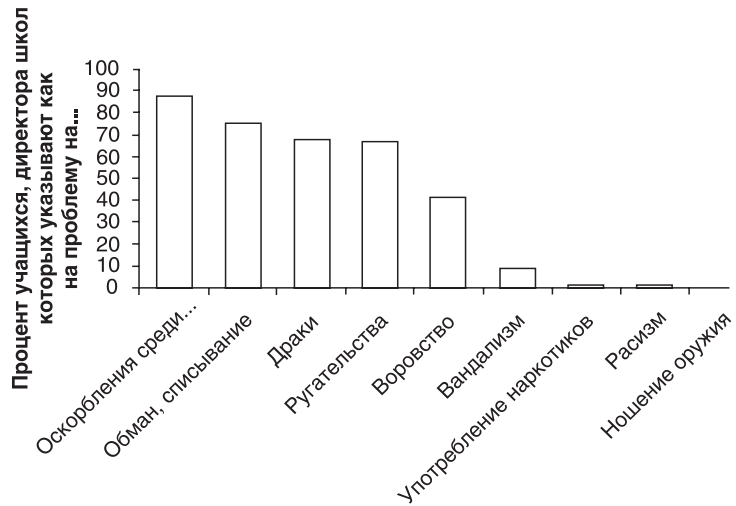


Рис. 2.10. **Негативные проявления как проблема для российских школ**

Источник: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), 2006.

Таблица 2.10. **Индекс школьной безопасности в восприятии администрации (с трендами)**

Страны	Высокий PPSS		Средний PPSS		Низкий PPSS	
	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения
Россия	83 (▼)	564	17 (▲)	570	0	—
Среднее стран, близких по ВВП с Россией	51	492	44	486	5	282
Среднее стран первой десятки в задачах PIRLS-2006	71	556	27	552	2	59
Среднее международное	60	503	32	495	7	442

Источник: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), 2006.
 Данные основаны на информации, полученной от администрации школ.
 (▼) — процент в 2006 г. значительно ниже, чем в 2001 г.
 (▲) — процент в 2006 г. значительно выше, чем в 2001 г.
 — — данных нет или недостаточно.

Большинство администраторов оценивает уровень безопасности своей школы как высокий (83%); ни один администратор не считает его низким (0%). Российские директора склонны воспринимать безопасность в своих школах существенно выше, чем администраторы школ других групп стран. Из таблицы видно, что как в России, так и в среднем по странам корреляция между индексом и

достижениями отсутствует. В самом деле, для России корреляция между этими показателями $r = 0,049$, что является статистически незначимым. Заметно также, что индекс школьной безопасности в восприятии администрации значительно снизился с 2001 г.

Индекс школьной безопасности в восприятии учащихся (SSS — Student safety in school) основывался на уровне согласия учащихся с утверждением: «Я чувствую себя в школе безопасно» и на отчетах учащихся об инцидентах, произошедших в школе за последний месяц:

- «У меня что-то украли»;
- «У кого-то из моего класса что-то украли»;
- «Меня обижал другой ученик»;
- «Кого-то в классе обижал другой ученик»;
- «Я получил травму из-за другого ученика»;
- «Кто-то в моем классе получил травму из-за другого ученика».

На рис. 2.11 показаны частотность утвердительных ответов четвероклассников.



Рис. 2.11. Негативные проявления в школах в восприятии учащихся

Данные получены из анкет для учащихся.
Использованы данные по российской выборке PIRLS-2006.

86% опрошенных четвероклассников согласились с утверждением «Я чувствую себя в школе безопасно».

Учащиеся, ответам которых присваивался высокий уровень индекса SSS, либо полностью соглашались с тем, что они чувствуют себя в безопасности в школе, либо указывали не более одного инцидента, который мог произойти с их одноклассниками, но не с ними. Учащиеся, ответам которых присваивался низкий уровень индекса, либо не соглашались с тем, что чувствуют себя в безопасности в школе, либо отмечали два и более инцидента, случившихся с ними, и два и более инцидента, случившихся с их одноклассниками. Ответам остальных учащихся присваивался средний уровень. Значения индекса SSS в России и в среднем по группам стран — участниц PIRLS указаны в табл. 2.11.

Таблица 2.11. **Индекс школьной безопасности в восприятии учащихся (SSS)**

Страны	Высокий SSS		Средний SSS		Низкий SSS	
	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения
Россия	63	569	36	558	1	—
Среднее стран, близких по ВВП с Россией	51	499	47	481	3	241
Среднее стран первой десятки в задачах PIRLS-2006	49	566	48	545	4	418
Среднее международное	47	512	39	494	3	487

Источник: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), 2006.

Данные основаны на информации, полученной от учащихся школ.

(▼) — процент в 2006 г. значительно ниже, чем в 2001 г.

(▲) — процент в 2006 г. значительно выше, чем в 2001 г.

— — данных нет или недостаточно.

Данные таблицы свидетельствуют о том, что наибольшая часть (63%) опрошенных четвероклассников оценивает школу как безопасное для себя место. Только 1% учащихся оценивает школьную безопасность как низкую. По сравнению с другими странами российские четвероклассники чаще воспринимают школу как безопасное для себя место. Группа стран-лидеров отстает от России по показателю индекса школьной безопасности в оценках учеников, так же, как и в оценках администрации. Причем значимых различий в восприятии безопасности учениками лидирующих стран и стран, схожих с Россией по уровню ВВП, не проявляется, хотя оценки директоров школ в этих группах стран отличались вполне существенно.

Корреляция между индексом SSS и средними достижениями в задачах PIRLS хотя и небольшая, но статистически значимая: $r = 0,10$ ($p < 0,01$).

Наличие двух индексов, связанных со школьной безопасностью и созданных на основе оценок администрации (PPSS) и учащихся (SSS), дает возможность уточнить согласованность и, тем самым, надежность этих показателей. На рис. 2.12 показана корреляция между ответами администрации и ответами учащихся о школьной безопасности. Величина коэффициента корреляции в данном случае небольшая, но статистически значимая: $r = 0,07$ ($p < 0,01$).

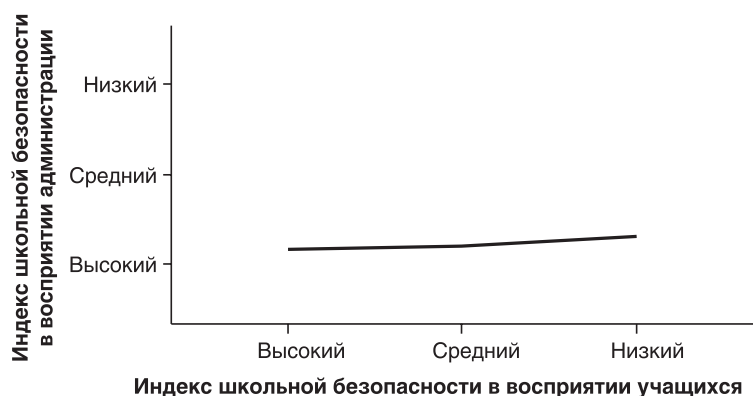


Рис. 2.12. **График корреляции между индексами школьной безопасности в восприятии администрации и учащихся**

Данные получены из анкет для администрации школ и учащихся. Использованы данные по российской выборке PIRLS-2006.

График корреляции показывает, что администрация, как правило, дает более высокую оценку школьной безопасности по сравнению с оценкой учащихся в тех случаях, когда учащиеся оценивают безопасность как среднюю и низкую. Самые большие расхождения наблюдаются в группе школ, где учащиеся оценили безопасность как низкую, — в этих же школах почти 70% администраторов оценивает безопасность как высокую и 30% — как среднюю.

Поскольку в анкетах родителей отсутствовали вопросы, связанные с оценкой школьной безопасности, провести сравнение оценок администрации школ с оценками родителей не представляется возможным.

Библиотеки (школьные и местные) дают возможность детям читать в учебных и личных целях книги, которых нет у них дома. Библиотеки, расширяя доступ учащихся к разнообразным материалам, могут способствовать формированию важной привычки читать и положительному отношению к чтению в целом. В PIRLS-2006 использовалась серия вопросов относительно доступности и посещаемости библиотек для детей.

2.1.3. Библиотечные ресурсы школ и как они используются

Доступность школьных и классных библиотек

В ходе анкетирования администраторам школ задавали вопрос о наличии в школе библиотеки и количестве книг и журналов в ней. Вопрос о наличии классных библиотек (или уголков для чтения) задавался учителям. Полученные данные представлены в табл. 2.12.

Таблица 2.12. **Доступность школьных и классных библиотек**

Страны	Процент учащихся			Размер классной библиотеки		
	Со школьной библиотекой	Со школьной библиотекой, где более чем		Среднее число книг	Среднее число наименований журналов	
		500 книг	10 наименований журналов			С классной библиотекой
Россия	100	95	51	83	72	5
Среднее стран, близких по ВВП с Россией	90	75	22	56	28	2
Среднее стран первой десятки в задачах PIRLS-2006	95	83	25	82	95	4
Среднее международное	80	71	25	69	52	3

Источник: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), 2006.

Данные основаны на информации, полученной от администрации и учителей школ.

Судя по данным табл. 2.12, в России ситуация с доступностью библиотек для четвероклассников в школах и классах, а также с размерами библиотек — самая благоприятная по сравнению со всеми остальными странами. Как правило, на количество и качество библиотек оказывает влияние экономическое положение страны: ситуация с библиотеками выглядит скуднее у стран с ВВП, близким к российскому, чем в странах — лидерах в PIRLS, показатели ВВП которых существенно выше российских. С другой стороны, страны, показавшие лучшие результаты в PIRLS-2006, имеют больше библиотек, и эти библиотеки лучше оснащены.

При подсчете прямой корреляции³ оснащенности школ библиотечными ресурсами и успешностью в PIRLS обнаруживается, что такая корреляция есть. Она небольшая, но статистически значимая. Однако при учете месторасположения школы и численности населения размер *школьной* библиотеки потерял связь с успешностью учащихся в PIRLS. Первоначально найденная корреляция означала только то, что школьные библиотеки в городах оснащены лучше, чем в селах, и с достижениями учащихся в PIRLS были связаны не наличие/отсутствие школьной библиотеки, а локализация школы. В то же время размер *классной* библиотеки сохранил положительную связь с успешностью четвероклассников в PIRLS: $r = 0,129$ ($p \leq 0,001$).

Каким образом наличие школьной библиотеки может быть связано с читательской компетентностью ребенка? Рассмотрим одно из возможных объяснений.

³ Корреляции, о которых идет речь, подсчитывались на российской выборке.

Наличие или отсутствие классной библиотеки может являться отражением представлений учителя об эффективных способах подружить ребенка с книгой и, кроме того, отражением собственно учительских установок в отношении чтения. Соответственно учителя, сформировавшие библиотеку в своем классе, могут иметь учащихся, более позитивно относящихся к чтению, нежели учителя, которые не занимались формированием и поддержанием классной библиотеки.

Пользуясь данными PIRLS, можно проверить эту гипотезу. Для этого разделим всех учащихся на две группы — имеющих и не имеющих классные библиотеки — и сравним некоторые характеристики учителей в этих группах (табл. 2.13).

Таблица 2.13. Некоторые сравнительные характеристики учащихся, имеющих и не имеющих классную библиотеку

Процент детей	Имеют библиотеку в классе	Не имеют библиотеки в классе
которым учитель дает задание посетить другие (помимо классной) библиотеки не реже одного раза в неделю	68	52
учитель которых читает профессиональные журналы по вопросам обучения чтению	84	79
учитель которых сам читает для собственного удовольствия чаще двух раз в неделю	67	48

Данные основаны на информации, полученной от учащихся и учителей школ. Использованы данные по российской выборке PIRLS-2006.

Действительно ли отличаются учителя, имеющие и не имеющие в своих классах библиотеку? Да, такие отличия обнаружены: учителя, имеющие классную библиотеку, по сравнению с учителями, ее не имеющими, чаще читают профессиональную литературу и книги для собственного удовольствия и чаще отправляют детей в другие — не классные — библиотеки, тем самым стимулируя читательскую активность школьников. Нужно отметить, что все указанные различия не очень значительны в абсолютном выражении, но статистически являются значимыми.

Таким образом, наличие или отсутствие классной библиотеки вполне может рассматриваться как одна из характеристик отношения учителя и к чтению, и к способам обучения чтению. Соответственно этими различиями можно объяснить связь, которая выявляется, по данным PIRLS, между наличием библиотеки в классе и достижениями учащихся в чтении.

Частота посещения библиотек детьми

Частота посещения библиотек четвероклассниками исследовалась в PIRLS, учащимся был задан соответствующий вопрос в анкете. Сравнительные данные по странам указаны в табл. 2.14.

Таблица 2.14. Частота посещения библиотек учащимися

Страны	Процент учащихся, берущих книги в библиотеке			
	Не реже одного раза в неделю	Один-два раза в месяц	Несколько раз в год	Никогда или почти никогда
Россия	47	30	13	10
Среднее стран, близких по ВВП с Россией	35	30	17	18
Среднее стран первой десятки в задачах PIRLS-2006	45	28	14	14
Среднее международное	40	28	14	17

Источник: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), 2006. Данные основаны на информации, полученной от учащихся школ.

Судя по данным табл. 2.14, российские четвероклассники посещают библиотеки гораздо активнее своих сверстников в других странах. Эта активность не может объясняться недоступностью для наших школьников альтернативных источников информации и текстов (например Интернета). Согласно полученным данным, школьники высокоразвитых стран, преимущественно составляющих первую десятку стран — лидеров в PIRLS, демонстрируют более частое пользование библиотечными ресурсами по сравнению с учащимися стран с невысоким ВВП. Очевидно, что у экономически развитых стран нет проблем с доступом младших школьников к ресурсам Интернета. Следовательно, дело не в том, есть ли у четвероклассников иной доступ к книгам, чем через библиотеки. Скорее речь должна идти об особенностях государственной образовательной политики и о традиционных представлениях относительно детского чтения.

2.1.4. Взаимодействие школы с семьями учащихся

Для получения информации о степени вовлечения родителей в школьную жизнь и о коммуникациях между школой и семьей в PIRLS сформирован индекс взаимодействия семья — школа (Index of Home-School Involvement — HSI). Показатель индекса HSI основывается на ответах администрации школ относительно частоты: родительских собраний, рассылки информационных писем родителям, письменных оповещений родителей об успеваемости детей и школьных мероприятиях, на которые приглашались родители. Кроме того, индекс HSI учитывает ответы администрации относи-

тельно процента учащихся, родители которых помогают школе, посещают родительские собрания и школьные мероприятия. Индекс мог принимать три значения или уровня. Сравнительные данные по этому показателю представлены в табл. 2.15.

Таблица 2.15. **Индекс взаимодействия семья — школа (HSI)**

Страны	Высокий		Средний		Низкий	
	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения
Россия	41	568	42	564	17	558
Среднее стран, близких по ВВП с Россией	34	497	27	484	39	481
Среднее стран первой десятки в задачах PIRLS-2006	70	558	18	553	12	—
Международное среднее	48	504	25	499	27	490

Источник: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), 2006.
Данные основаны на информации, полученной от администрации школ.

По сравнению с другими странами — лидерами в PIRLS в России существенно меньшее количество четвероклассников обучаются в школах с высоким индексом взаимодействия семья — школа; основное количество детей обучается у нас в школах со средним HSI. Кроме того, заметно, что в России изменение средних достижений в школах с разным HSI слабее, нежели в других группах стран.

В лучших по достижениям PIRLS странах выраженное большинство четвероклассников обучается в школах с высоким индексом HSI, что отличает их от средних международных показателей. Судя по данным таблицы, можно предположить, что этот индекс находится в зависимости от показателей экономического развития государства. Страны с лучшими экономическими показателями, к которым в основном относятся страны — лидеры в PIRLS, имеют лучшие показатели по индексу HSI.

Среди других возможных причин можно выделить иные принципы организации взаимодействия родителей и школы, большей активности общественного окружения школы, характерных для большинства экономически развитых стран.

В целом по данному фактору Россия занимает промежуточное положение между странами-лидерами и странами с невысоким уровнем ВВП, в которых больше трети детей учится в школах с низким индексом взаимодействия семья — школа.

Основные
выводы
по главе 2.1

Чтобы обобщить данные, изложенные в этой главе, и при этом избежать повторов, мы представим выводы в виде двух полюсов континуума — «наилучшие — наихудшие» общешкольные характеристики. Термин «наилучшие» означает, что средовые характеристики школы и атмосфера процесса обучения способствуют лучшим достижениям в PIRLS. И наоборот, «наихудшие» означает, что окружающие школу и учащегося средовые факторы сопутствуют низким достижениям в чтении.

Важно помнить, что связь факторов и достижений — корреляционная, т.е. мы не можем сейчас утверждать, что, изменяя интенсивность какого-то фактора, мы автоматически изменим показатель достижений. Скорее, зная интенсивность фактора, мы можем *ожидать* определенных достижений. Принимая во внимание эти ограничения в толковании, мы можем обратиться к обобщенным результатам этой части исследования (рис. 2.13).

☺ С высокими достижениями в PIRLS	Школы	☹ С низкими достижениями в PIRLS
крупных городах	Находятся в	небольших городках и селах
гимназии, лицеи	Позиционируются как	средние образовательные учреждения (СОШ)
экономически благополучных	Обучают учащихся из семей	экономически неблагополучных
русскоязычные	Куда ходят дети	для которых русский не родной язык
не стоит	Где проблема прогулов	стоит остро
много читают сами и часто отправляют детей в библиотеки формируют библиотеки в классе	Учителя чтения в которых	мало читают сами и редко отправляют детей в библиотеки не формируют библиотеки в классе

Рис. 2.13. **Общешкольные факторы и достижения в чтении**

Факторы, не вошедшие в приведенную схему, на данном этапе не показали значимой связи с достижениями четвероклассников в PIRLS-2006.

2.2. ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ НА УРОКЕ

Хотя дети получают опыт чтения в домашнем окружении, и часто до того, как становятся школьниками, учитель может сыграть заметную роль в развитии детских навыков чтения. В основные обязанности учителя входит создание условий для поддержки и развития детского чтения, в том числе через использование различных вариантов заданий и обучающих стратегий. В зависимости от складывающейся на уроке ситуации учитель может вовлекать детей в различные виды учебной работы, связанные с чтением, использовать разнообразные формы подачи материала, теми или иными способами отслеживая достижения учеников и их прогресс в области чтения. Особенности чтения в классе и классное окружение может иметь важное значение для развития читательской компетентности в зависимости от политики школы, учебного плана, педагогической подготовки самих учителей.

Для сбора информации об обучении детей чтению в школе и об учителе в исследовании PIRLS-2006 использовалась анкета для учителей, в которую были включены вопросы о профессиональной подготовке учителей, об используемых на занятиях по чтению материалах и обучающих стратегиях.

Возраст, пол и педагогический стаж учителей

Ниже представлена информация о некоторых биографических данных учителей, преподающих чтение в четвертых классах: возраст, пол и педагогический стаж в годах. В табл. 2.16 показаны данные по российской и международной выборкам.

Заметное в России преобладание учителей-женщин над учителями-мужчинами выражено сильнее, чем в среднем по странам — участницам PIRLS. В странах, близких к РФ по ВВП, и в странах-лидерах соотношение между учителями — женщинами и мужчинами — одинаковое. В России и странах с невысоким ВВП значительно меньше молодых учителей и больше учителей в возрасте от 30 до 50 лет, чем в группе лидирующих стран. Возможно, это свидетельствует о недостаточном престиже учительской профессии.

Что касается преподавательского стажа, в анкете для учителей содержались вопросы, касающиеся общего педагогического стажа. Полученные данные показаны на рис. 2.14.

2.2.1. Основные характеристики учителей — преподавателей родного языка и литературы в начальной школе

Таблица 2.16. Пол, возраст и количество лет преподавания

Страны	Процент учащихся, обучающихся у учителей со следующими характеристиками						Тренды в количестве лет преподавания на разных ступенях	
	Пол		Возраст					
	Женский	Мужской	29 лет и младше	30—39 лет	40—49 лет	50 лет и старше	2006 г.	Разница с 2001 г.
Россия	98	2	6	38	35	21	22	2 (▲)
Среднее стран, близких по ВВП с Россией	81	19	6	32	39	23	20	2
Среднее стран первой десятки в задачах PIRLS-2006	81	19	17	28	28	27	16	—
Среднее международное	83	17	15	30	30	25	17	0

Источник: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), 2006.

Данные основаны на информации, полученной от учителей школ.

(▲) — количество лет в 2006 г. значительно выше, чем в 2001 г.

— — данных нет или недостаточно.

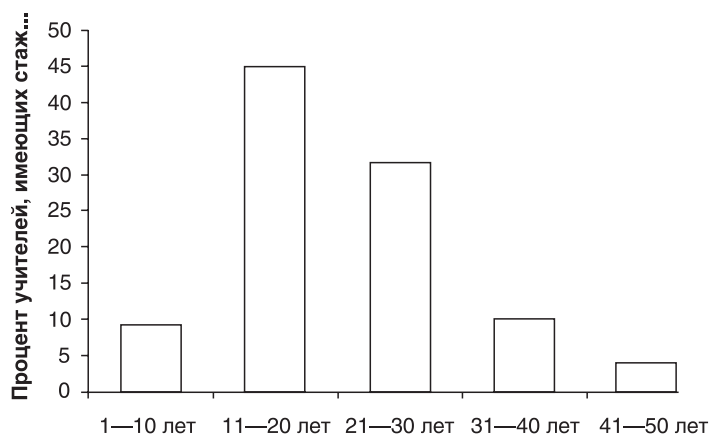


Рис. 2.14. Распределение учителей по общему стажу преподавания

Данные получены из анкет для учителей.

Использованы данные по российской выборке PIRLS-2006.

Несмотря на то что профессиональный стаж учителей в странах, близких России по ВВП, существенно больше, чем в странах-лидерах, решающего влияния на результаты учащихся это не оказывает. Стаж преподавателя имеет некоторое значение для успешности ученика в PIRLS: чем больше стаж учителя, тем лучшие результаты в PIRLS имеет ученик ($r = 0,074$; $p \leq 0,001$). Однако

нужно подчеркнуть, что эта связь очень слаба, и статистическую значимость она имеет только благодаря большой выборке учителей, участвующих в исследовании.

Профессиональная подготовка учителей и возможности для профессионального совершенствования

В PIRLS-2006 были собраны данные о том, какую подготовку имеют учителя, преподающие чтение, включая максимальный уровень законченного образования, полученную специализацию, наличие и вид диплома, участие в семинарах или на занятиях в системе переподготовки учителей, обучающихся чтению.

Таблица 2.17. **Образование учителей, преподающих чтение в четвертых классах**

Страны	Процент учащихся, обучающихся у учителей со следующими уровнями образования				Процент учащихся, обучающихся у дипломированных учителей
	Университетская степень	Колледж или 2—3-летняя программа университета	Среднее общее образование	Неполное среднее образование	
Россия	70	30	0	0	100
Среднее стран, близких по ВВП с Россией	64	25	10	0	96
Среднее стран первой десятки в задачах PIRLS-2006	69	23	8	0	99
Среднее международное	60	30	9	1	97

Источник: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), 2006.
Данные основаны на информации, полученной от учителей школ.

В России — по сравнению со средними международными показателями — большой процент четвероклассников обучается у учителей с высшим образованием, хотя, в общем, российские данные соответствуют усредненной картине полученного учителями образования.

Распределение российских учителей с тем или иным уровнем образования по населенным пунктам, в которых размещаются школы, оказалось неравномерным: чем выше уровень полученного учителем образования, тем больше разрыв по этому показателю между городом и селом (рис. 2.15).

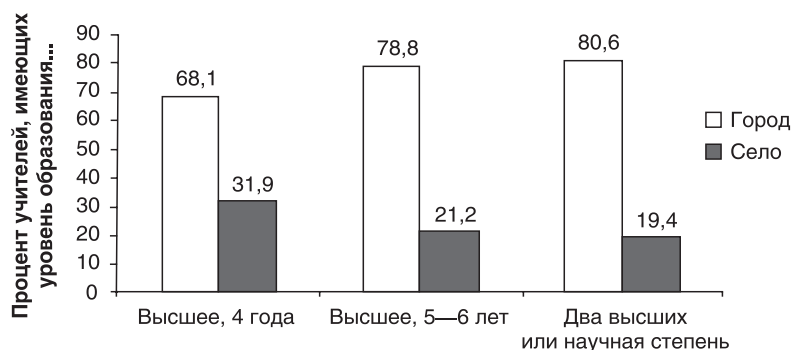


Рис. 2.15. Пропорция учителей с разным образованием в городе и селе

Данные получены из анкет для учителей.
Использованы данные по российской выборке PIRLS-2006.

Существуют различия между средними достижениями учеников, обучающихся у учителей с разным уровнем полученного образования: чем выше уровень образования у преподавателя, тем лучшие достижения в PIRLS демонстрируют учащиеся (рис. 2.16).

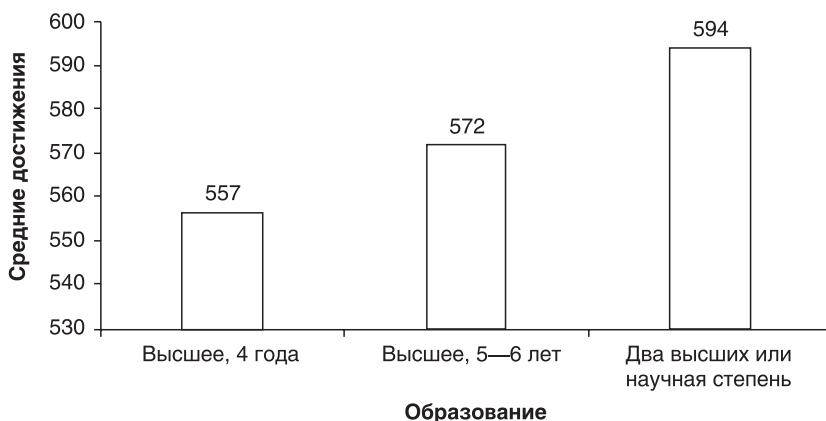


Рис. 2.16. Средние достижения учащихся и образование их учителей

Данные получены из анкет для учителей.
Использованы данные по российской выборке PIRLS-2006.

Значимые различия средних достижений выявлены у школьников, которые обучаются учителями с четырехлетним высшим образованием, с одной стороны, и с двумя высшими образованиями или научной степенью — с другой. Между другими группами значимых различий не обнаружено. Необходимо отметить, что выявленные различия сохраняются независимо от того, где расположена школа — в большом городе или в селе.

Более подробные показатели полученного учителями России образования представлены на рис. 2.17.

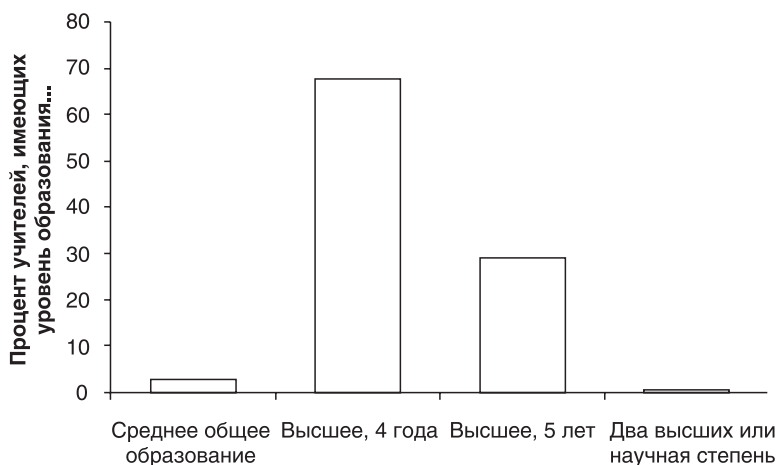


Рис. 2.17. Распределение учителей по полученному образованию

Данные получены из анкет для учителей.
Использованы данные по российской выборке PIRLS-2006.

Обращает на себя внимание расхождение данных, представленных в табл. 2.17 и на рис. 2.15. При подготовке международного отчета (из которого заимствованы данные для табл. 2.17) авторы использовали категории Международной стандартной классификации образования ЮНЕСКО (Operational Manual ISCED-1997), которые неполностью соответствуют российской классификации. Наличие разных стандартов и объясняет факт полного отсутствия ответов в российской выборке учителей о наличии среднего специального образования (такая категория предъявлялась в качестве варианта ответа): при перекодировке российских данных в международную шкалу «среднее специальное образование» приравнилось к четырехлетней программе высшего образования.

Помимо фиксации уровня полученного образования, в исследовании PIRLS-2006 были собраны данные, касающиеся специализации учителей, преподающих чтение в четвертых классах. Оценивались девять областей по трем вариантам оценки: «Не изучали», «Изучали обзорно», «Изучали основательно». Эти данные представлены в табл. 2.18.

Из таблицы видно, что меньше всего внимания в подготовке учителей было уделено коррекционным методам и методам обучения русскому языку как не родному. Это может означать, что самые проблемные (в смысле обучения чтению) группы детей остаются без специально обученных педагогов.

Таблица 2.18. Специализации в подготовке учителей, преподающих чтение четвероклассникам

Области специализации	«Не изучали», %	«Изучали обзорно», %	«Изучали основательно», %
Русский язык	1	7	92
Литература	1	16	83
Педагогика и методика обучения чтению	1	5	94
Психология	0	21	79
Коррекционное обучение чтению	29	61	10
Теоретические основы чтения	3	31	66
Формирование языковых навыков у детей	8	39	52
Специальное (коррекционное) образование	55	38	7
Обучение второму языку	42	47	11

Данные получены из анкет для учителей.
Использованы данные по российской выборке PIRLS-2006.

Профессиональная удовлетворенность

Поскольку в исследовании PIRLS предполагается, что удовлетворенность учителей своей профессиональной карьерой может стать важным аспектом в создании благоприятных условий для обучения детей, был создан специальный индекс профессиональной удовлетворенности учителя (Index of Teacher Career Satisfaction — TCS), который включал ответы учителей на пять вопросов:

- «Я доволен своей профессией учителя»;
- «Мне нравится быть учителем в этой школе»;
- «Я могу назвать других учителей в школе, довольных своей работой»;
- «У меня было больше энтузиазма, когда я начал работать, нежели теперь»;
- «Я приношу пользу как учитель».

Итоговый индекс мог принимать три значения: высокий, средний и низкий TCS (табл. 2.19).

Данные таблицы показывают, что средние достижения детей в странах — лидерах в PIRLS, больше связаны с индексом TCS, чем это наблюдается в среднем по странам. В России различия в средних достижениях учащихся в группах с высоким и средним TCS также статистически значимы ($F = 13,25; p < 0,01$).

Таблица 2.19. Индекс профессиональной удовлетворенности учителя (TCS)

Страны	Высокий TCS		Средний TCS		Низкий TCS	
	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения
Россия	67	568	32	558	1	—
Среднее стран, близких по ВВП с Россией	62	490	36	485	2	—
Среднее стран первой десятки в задачах PIRLS-2006	62	556	35	497	3	—
Среднее международное	64	502	34	498	2	—

Источник: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), 2006.

Данные основаны на информации, полученной от учителей школ.

— — данных нет или недостаточно.

В ходе исследования PIRLS есть возможность сравнить самооценку профессиональной удовлетворенности учителей с оценкой их удовлетворенности в профессии, которую дает администрация школы. Для этого достаточно сравнить степень согласия учителей с утверждением «Мне нравится быть учителем в этой школе» (четыре градации ответа от «Полностью согласен» до «Полностью не согласен») с оценкой администрации уровня «Удовлетворенности учителей своей работой» (пять градаций от «Очень высокого» до «Очень низкого»). Оказалось, что оценки администрации и самооценки учителей согласованы между собой на статистически значимом уровне.

Не удалось выявить связей между профессиональной удовлетворенностью учителя с его другими, рассмотренными здесь, характеристиками: доля профессионально удовлетворенных учителей примерно одинакова в разных по возрасту, стажу, специализации, образованию и демографическим характеристикам группам.

Распределение согласия российских учителей с отдельными утверждениями, составляющими индекс профессиональной удовлетворенности, показано на рис. 2.18.

Напомним, что утверждение «У меня было больше энтузиазма, когда я начал работать» — обратное: оно отражает отрицательное отношение учителя к работе. Таким образом, получается, что на фоне практически стопроцентного положительного отношения к своей профессиональной деятельности почти половина учителей теряет желание заниматься ею.



Рис. 2.18. **Согласие учителей с отдельными утверждениями индекса профессиональной удовлетворенности***

* — данные основаны на сумме двух ответов по категориям «Полностью согласен» и «Скорее согласен».

Данные получены из анкет для учителей.

Использованы данные по российской выборке PIRLS-2006.

2.2.2. Методы и подходы учителя при обучении чтению

В этом параграфе будут использоваться данные из анкет учителей, учащихся, родителей и администрации, для того чтобы дать целостное представление о структурных характеристиках учебных планов школы, касающихся обучения чтению, а также о школьной политике поддержки развития читательских умений учащихся.

Как проходит обучение чтению на уроках

В начальной школе используются различные организационные подходы, методы и материалы для приобретения и совершенствования читательских навыков у школьников. Для выяснения методов организации взаимодействия с учениками учителей спрашивали о том, с какой частотой они применяют различные способы групповой или индивидуальной работы. Выбор конкретного способа мог зависеть от предпочтений учителя, так же как от способностей детей и размера класса. Сравнение российских данных по этому вопросу с данными других стран показано в табл. 2.20.

Первое, что отличает Россию в этих данных, — явное предпочтение, которое учителя отдают фронтальному режиму работы и слабое использование каких-либо иных способов организации учеников на уроке. По всем пунктам таблицы, включая самостоятельную работу учащихся, Россия отстает от международных показателей. Поэтому утверждения большинства учителей о том, что они используют разные организационные подходы, вряд ли могут приниматься во внимание. По всей видимости, именно поэтому

прямой связи между преимущественной организационной формой обучения чтению и успешностью в задачах PIRLS-2006 для российской выборки не обнаружено.

Таблица 2.20. Организационные формы работы с учащимися

Страны	Процент учащихся, чьи учителя ответили, что они всегда или почти всегда...						
	работают с целым классом	создают группы учащихся с одинаковыми способностями	создают группы учащихся с различными способностями	используют индивидуальные формы работы	организуют самостоятельную работу по намеченному заданию	организуют самостоятельную работу по заданию, выбранному ребенком	используют разные организационные подходы*
Россия	63	4	3	11	6	2	90
Среднее стран, близких по ВВП с Россией	47	4	9	15	12	4	91
Среднее стран первой десятки в задачах PIRLS-2006	34	3	10	9	13	4	78
Международное среднее	35	8	7	12	12	5	78

Источник: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), 2006.

* — базируется на пропорции учителей, выбравших, по крайней мере, два подхода, используемых «Всегда» или «Почти всегда».

Данные основаны на информации, полученной от учителей.

Что касается двух групп сравнения — стран-лидеров и стран, близких к России по уровню ВВП, — то в целом ландшафт внутриклассной учебной активности в них достаточно однородный при единственном исключении: в странах с невысоким ВВП, как и в России, ярче выражено преобладание фронтальной организации класса. Возможно, этим и объясняется сравнительное влияние фактора «Чтение вслух всему классу» на результаты этих стран в PIRLS (см. гл. 2.5 данной части).

Учителей также опрашивали о том, какие материалы и типы текстов используются при обучении чтению. Использование тех или иных материалов на уроках чтения с частотой, по крайней мере, один раз неделю показано на рис. 2.19.

Обращает внимание редкое (менее 20% случаев) использование учителями альтернативных (не книг) источников текстов для чтения — печатных СМИ или текстов из Интернета. Эти два источника являются основными для доступа к так называемым информационным текстам, отличающимся по структурным и прочим характеристикам от текстов художественных. В PIRLS принято

деление учебных текстов на два больших типа — художественные (рассказы, сказки, детективы, повести, романы, стихи, пьесы и т.п.) и информационные (научно-популярные тексты, инструкции, руководства, таблицы, диаграммы, графики и т.п.). Предполагается, что важно соблюсти баланс в их использовании, который позволил бы учащимся не только познакомиться с разнообразной структурой и возможными способами изложения материалов, но и научиться использованию соответствующих стилей и типов текста для решения каких-либо задач, развития и обогащения словаря и навыков беглого чтения.

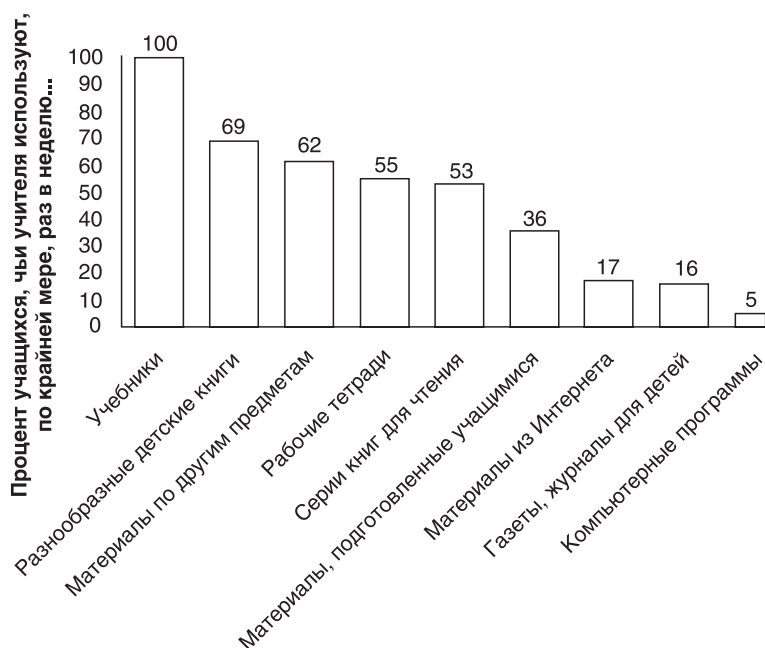


Рис. 2.19. **Использование различных материалов учителем для обучения чтению**

Данные получены из анкет для учителей.

Использованы данные по российской выборке PIRLS-2006.

Несмотря на существенно более частое использование для обучения чтению книг (в особенности учебников), чем других печатных изданий и Интернета, в России, по данным PIRLS-2006, около 77% учащихся имеют еженедельный доступ к информационным текстам на уроках. Иная ситуация в других странах, например в Венгрии (стране, близкой к России по ВВП на душу населения) и в Сингапуре (стране, близкой к России по результатам достижений в PIRLS-2006). Так, хотя в Сингапуре практически каждый

день используются учебники и рабочие тетради (в более чем 65% случаев), остальные виды материалов — не чаще одного-двух раз в месяц (примерно в 50% случаев). В Венгрии так же часто, как учебники и рабочие тетради, используются серии книг для чтения (в более чем 78% случаев), а материалы из Интернета в примерно половине случаев не используются никогда. С информационными текстами и материалами из Интернета в Сингапуре работают примерно в 40% случаев, в Венгрии сравнительно чаще используются детские книги и материалы по другим предметам — один-два раза в неделю в примерно 50% случаев. Следует подчеркнуть, что в России менее 20% учащихся работают на уроках с печатными СМИ или текстами из Интернета. Следовательно, можно предположить, что эти информационные тексты включены в учебники по разным предметам, т.е. являются специально подобранными и, в определенном смысле, рафинированными.

При сравнении результатов PIRLS-2006 с другим международным исследованием грамотности школьников — PISA — обращает на себя внимание одна из основных проблем для российских пятнадцатилетних учащихся — трудность с пониманием текстов, непохожих на учебные: тех, где информации больше, чем нужно для решения задачи, и текстов бытового и газетного типа (инструкция, объявление и проч.) (см.: [Российская школа., 2003]). В обсуждаемом здесь PIRLS-2006 выявлены различия между решением задач литературного и информационного характера и показано, что задания к информационным текстам выполняются хуже, чем к литературным (см. часть 4 данной книги). В качестве гипотезы можно высказать следующее предположение. Относительный дефицит опыта учебной работы с разнообразными по типу и форме аутентичными текстами, первые последствия которого выявляются в PIRLS-2006, сказывается позднее — когда пятнадцатилетние учащиеся демонстрируют затруднения в отборе релевантной информации из информационно перенасыщенных текстов, проявляют непонимание логики газетных текстов, неумение использовать структуру информационных текстов для решения своих задач (все эти трудности можно увидеть при решении российскими пятнадцатилетними школьниками задач PISA).

Три группы вопросов в анкете для учителей служили для сбора информации о методах развития читательской компетентности: процесс чтения, работа с прочитанным материалом и развитие навыков понимания текстов. Вопросы, касающиеся чтения вслух и обсуждения прочитанного во время урока, дублировались в анкетах учащихся, так что в отношении этих пунктов PIRLS позволяет соотнести оценки учащихся и учителей.

Рассмотрим, какого рода задания для чтения предпочитают учителя, предлагая их учащимся каждый или почти каждый день (рис. 2.20).

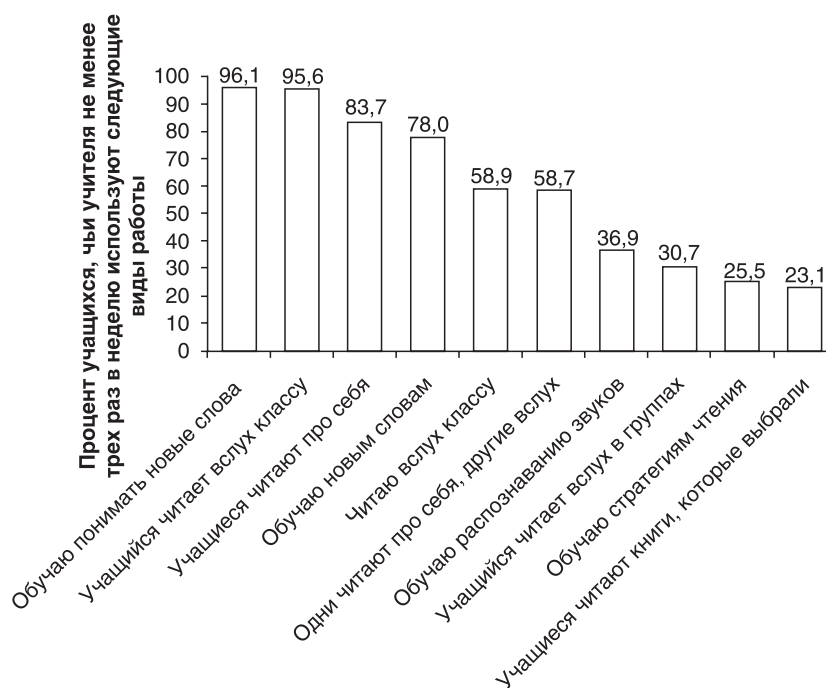


Рис. 2.20. **Задания во время чтения на уроках**

Данные получены из анкет для учителей.

Использованы данные по российской выборке PIRLS-2006.

Можно отметить, что для учителей наиболее предпочтительными заданиями являются пополнение словарного запаса у четвероклассников и чтение вслух (один ребенок читает, остальные слушают) или про себя (все читают молча). Реже всего учителя обучают детей стратегиям чтения: тому, как быстро просмотреть книгу или запомнить что-то наизусть, как контролировать себя при чтении и проч. Таким образом, основной деятельностью на уроках чтения является само чтение — дети складывают из букв слова, из слов предложения, таким образом доводя этот навык до автоматизма. Интересно подвергнуть анализу то, что при этом происходит с обучением пониманию текстов. В PIRLS есть возможность зафиксировать количество ответов учителей на вопросы о частоте использования тех или иных подходов к обучению детей понимать и интерпретировать прочитанные тексты. В частности, школьникам предлагались следующие варианты заданий по работе с прочитанным:

- 1) объяснить прочитанное,
- 2) выделить основные идеи,
- 3) обобщить,
- 4) описать структуру текста,
- 5) сравнить с прочитанным ранее,
- 6) предсказать,
- 7) сравнить со своим опытом.

Частотное распределение ответов учителей показано на рис. 2.21.

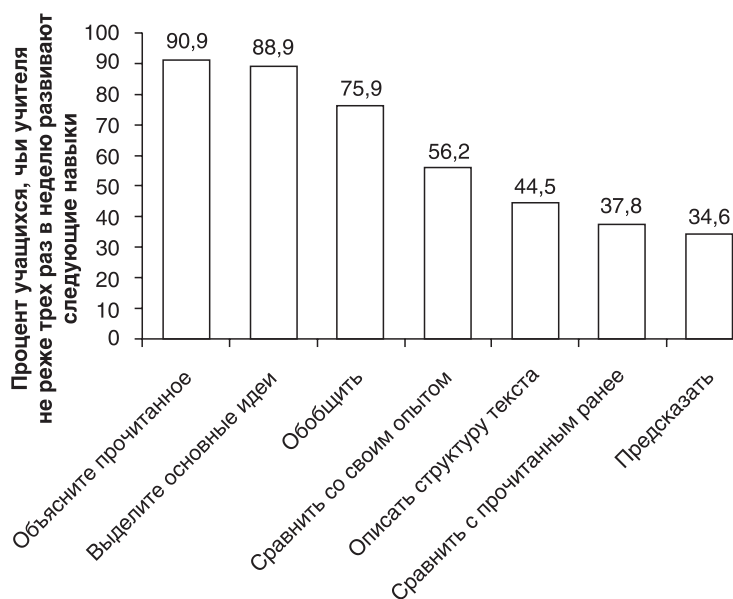


Рис. 2.21. Развитие навыков понимания текста на уроках

Данные получены из анкет для учителей.

Использованы данные по российской выборке PIRLS-2006.

Значительно отличаются друг от друга по содержанию две группы действий, направленных на понимание текста. В первую, наиболее часто встречаемую, группу действий попадают: 1) объяснить прочитанное, 2) выделить основные идеи и 3) обобщить. В другой, наиболее редко встречаемой, группе оказываются: 1) описать структуру текста, 2) сравнить с прочитанным ранее и 3) предсказать. «Сравнение с собственным опытом» занимает промежуточное положение между двумя группами по частоте встречаемости. Выделенные группы отличаются между собой наличием рефлексивной позиции читателя как внешней фигуры по отношению к тексту. В самом деле, вторая группа действий (описание структуры, сравнение прочитанного с прошлыми текстами и предсказание) возможна только, если читатель сможет занять позицию «над» текстом, внешнюю по отношению к прочитанному. Тогда как первая группа (объяснение прочитанного, выделение основной идеи и обобщение) не подразумевает обязательной отстраненности от текста, поскольку эти действия можно выполнить, работая в рамках прочитанного материала. Далее мы будем называть первую группу заданий «Анализ», вторую — «Метаанализ». Наличие этих двух латентных групп обучения пониманию прочитанного текста показал проведенный факторный анализ (метод основных компонент, вращение по Кайзеру, SPSS-15.0). Факторная структура приведена ниже в табл. 2.21.

Таблица 2.21. **Факторное решение для ответов учителей на вопросы о развитии навыков понимания**

Утверждения анкеты	Компонента	
	1	2
Сравнить с тем, что прочитали раньше	,842	
Сравнить с собственным опытом	,709	
Предсказать, что произойдет дальше	,683	
Описать структуру текста	,629	
Выделить главную мысль		,774
Объяснить, подтвердить		,710
Обобщить прочитанное		,638

Использовались данные по российской выборке PIRLS-2006.

Ясно просматриваются два фактора, связанных с развитием навыков чтения: 1) метаанализ текста; 2) анализ текста.

Связано ли предпочтение учителем заданий на понимание, относящихся к той или иной группе, с успешностью их учеников в задачах PIRLS? Для ответа на этот вопрос мы отобрали учащихся, учителя которых точно соответствовали одной из четырех характеристик:

с одинаковой частотой давали задания из групп «Анализ» и «Метаанализ» (одинаково часто или одинаково редко);
 задания «Анализ» предлагали часто, «Метаанализ» — редко;
 задания «Метаанализ» предлагали часто, «Анализ» — редко.

Далее мы сравнили средний балл учеников этих учителей в задачах PIRLS-2006. Особо отметим, что все остальные характеристики этих детей не контролировались. Результаты сравнительного анализа показаны в табл. 2.22.

Таблица 2.22. **Средний балл учащихся в задачах PIRLS-2006 и развитие навыков чтения**

		«Метаанализ»	
		Часто ¹	Редко ²
«Анализ»	Часто ¹	563 ^a	528 ^b
	Редко ³	—	560 ^a

«Анализ» включает задания: объяснить прочитанное, выделить основные идеи и обобщить.

«Метаанализ» включает задания: описать структуру текста, сравнить с прочитанным ранее и предсказать.

¹ — все три типа заданий предлагаются каждый день или почти каждый день.

² — все три типа заданий группы «Метаанализ» предлагаются не чаще, чем два раза в месяц.

³ — все три типа заданий группы «Анализ» предлагаются не чаще, чем два раза в неделю.

— — нет случаев, соответствующих условиям.

Использованы данные по российской выборке PIRLS-2006.

Индексы a, b означают значимость различий — между числами с одним и тем же индексом значимых различий нет.

Мы видим статистически значимую закономерность снижения среднего балла: если на уроках «аналитические» задания существенно преобладают над «метааналитическими», то средний балл учащихся в задачах PIRLS снижается.

Использование компьютеров, фильмов и мультимедийных средств для обучения чтению

Доступ к современным мультимедийным средствам и компьютерам в процессе обучения мог бы дать преподавателям существенные преимущества в формировании читательской компетентности. Однако важно не просто иметь в наличии соответствующую технику, но и использовать ее именно там, где она дополняет традиционные средства обучения или компенсирует недостаточность этих средств. В PIRLS мы имеем возможность ознакомиться с данными о доступности и корректном использовании современных компьютерных технологий при обучении чтению в России и других странах.

PIRLS предоставляет два источника сведений о доступности компьютеров для четвероклассников — анкеты директора школы⁴ и учителя четвертого класса⁵, участвующих в исследовании. Сравнение их ответов о доступности школьных компьютеров для четвероклассников вскрыло существенные различия. Так, если опираться на оценку директоров, 28% учащихся четвертых классов обучаются в школах, где для них нет компьютеров. В то же время, по оценке учителей, таких учащихся — 70%. Таким образом, разница в оценке директоров и учителей составляет 42%, что нельзя объяснить статистической погрешностью. Небольшой дополнительный анализ показал, что переоценка директорами оснащенности своих школ — общая тенденция для стран — участниц PIRLS. Различия в оценке директоров и учителей количества доступных для четвероклассников компьютеров колеблется от почти полного совпадения оценок (Сингапур) до 62% (Марокко). Как правило, чем меньше показатель ВВП страны, тем больше расхождения; однако *это всегда расхождения в сторону переоценки компьютерной доступности директором в сравнении с учительской оценкой*.

Не имея объективных данных о количестве компьютеров для четвероклассников в школах — участницах PIRLS, мы будем в дальнейшем опираться на данные, полученные от учителей, а не от администрации. Мы предполагаем, что учителя по роду своей деятельности чаще сталкиваются с дефицитом в методическом и прочем оснащении учебного процесса, чем дирекция. Важно, что основная часть вопросов PIRLS-2006 об использовании компьютерных технологий в процессе обучения адресуется учителям. Результаты анкетирования по этому вопросу показаны в табл. 2.23.

⁴ Вопрос «Сколько в Вашей школе компьютеров, которыми могут пользоваться учащиеся выпускного класса начальной школы?» анкеты для администрации.

⁵ Вопрос «Имеет ли Ваш класс доступ к компьютерам?» анкеты для учителей.

Таблица 2.23. **Доступность компьютеров для использования на уроках (с трендами)**

Страны	Процент учащихся в школах с компьютерами для четвероклассников	Процент учащихся в школах с компьютерами, имеющими доступ в Интернет	Процент учащихся, чьи учителя дают задания с использованием компьютера не реже одного раза в месяц	
			Используют компьютерные программы для формирования различных умений в чтении	Читают рассказы или другие тексты на компьютере
Россия	29 (▲)	19 (▲)	14 (▲)	24 (▲)
Среднее стран, близких по ВВП с Россией	48 (▲)	41 (▲)	16 (▲)	28 (▲)
Среднее стран первой десятки в задачах PIRLS-2006	88	82 (▲)	40	55
Международное среднее	65	57	30	39

Источник: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), 2006.

Данные основаны на информации, полученной от учителей.

(▼) — количество лет в 2006 г. значимо ниже, чем в 2001 г.

(▲) — количество лет в 2006 г. значимо выше, чем в 2001 г.

Из табл. 2.23 видно, что в абсолютном выражении российские школы менее всего оснащены компьютерами для использования в четвертых классах по сравнению с другими группами стран. Соответственно и процент использования компьютера на уроках в России ниже. Однако динамика компьютерного обеспечения в России так же, как и в других странах, близких к нам по экономическим показателям, — положительная и значительно отличается от динамики стран — лидеров в PIRLS и в целом от динамики стран-участниц, в которых динамика роста числа доступных для учащихся компьютеров либо низкая, либо отсутствует.

Заметно также, что наличие используемых в школе компьютеров напрямую зависит от экономического состояния страны.

Как используют учителя возможности компьютера для обучения детей? PIRLS предлагает шесть вариантов использования компьютера на уроке чтения. Частота использования каждого варианта приведена в табл. 2.24. В эту же таблицу включена информация о демографических характеристиках школ и средних достижениях учащихся в PIRLS-2006.

Мы видим, что разные задания с использованием компьютера предлагаются детям с различной частотой. Не в последнюю очередь мы связываем такой разброс с наличием сопутствующих ресурсов у учителя: доступ к Интернету, наличие межшкольных проектов и проч. Следует признать, что учителя не предлагают де-

тям задания, подразумевающие общение детей друг с другом и, следовательно, требующие от самого учителя организации этого общения (e-mail, межшкольные проекты).

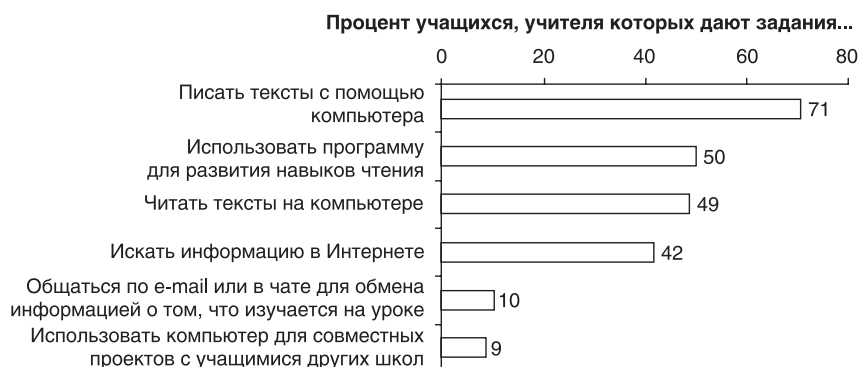


Рис. 2.22. **Использование компьютера для работы на уроках**

Использованы данные по российской выборке PIRLS-2006.

Можно ли оценить, насколько использование учителями возможностей ИТ в обучении чтению связано с успехом ученика в задачах PIRLS-2006? Для ответа на этот вопрос мы сравнили успешность в PIRLS двух групп детей: 1) учащихся, учителя которых используют компьютер часто⁶, и 2) учащихся, учителя которых не используют компьютер при обучении чтению⁷. Оказалось, что первая группа детей имеет средний показатель достижений в PIRLS-2006 меньше, чем вторая (563 и 581 соответственно). Различия в значениях статистически значимы ($F = 4,230$; $p \leq 0,05$). Иными словами, оказалось, что в классах, в которых учителя часто используют на уроках компьютер, учащиеся имеют более низкие достижения в чтении, тогда как учителя, не использующие компьютер, имеют учеников с более высокими достижениями в чтении.

Чтобы продемонстрировать отсутствие возможных влияний демографических характеристик на читательскую успешность в этих двух группах учащихся, мы приводим их описание (табл. 2.24).

⁶ Отобраны учащиеся, учителя которых ответили, что не реже раза в неделю дают задания «Написать тексты с помощью компьютера», «Использовать программу для развития навыков чтения», «Читать тексты на компьютере» и «Искать информацию в Интернете». Другие виды заданий не использовались в силу их редкости.

⁷ Отобраны учащиеся, учителя которых ответили, что никогда или почти никогда не дают заданий «Написать тексты с помощью компьютера», «Использовать программу для развития навыков чтения», «Читать тексты на компьютере» и «Искать информацию в Интернете».

Таблица 2.24. **Частота использования компьютеров и некоторые характеристики учащихся**

	Средний балл в PIRLS-2006, число случаев	Демографические характеристики школ, где учащиеся обучаются	
		Локализация	Экономически неблагополучные семьи
Частое использование компьютеров в обучении чтению	563 ($SD = 80,3$) $N = 83$	100% — город	100% детей учатся в школах, где доля экономически неблагополучных семей не превышает 25%, т.е. это экономически благополучные школы
Не используются компьютеры в обучении чтению	581 ($SD = 62,7$) $N = 175$	50% — село 11% — пригород 39% — город	53% детей учатся в школах, где доля экономически неблагополучных семей не превышает 25%, остальные 47% — в школах, где половина учащихся из неблагополучных семей

Использованы данные по российской выборке PIRLS-2006.

Из табл. 2.24 видно, что демографические характеристики двух «крайних» групп учащихся если и влияют на успешность детей в PIRLS, то только в направлении уменьшения обнаруженных различий. Действительно, как мы показали выше, городские дети, из которых полностью состоит группа с более низкими средними достижениями, как правило, имеют лучшие показатели по сравнению с сельскими детьми. Так что фактор «город» должен был сдерживать «сползание» достижений вниз. И тот факт, что здесь этот показатель ниже, чем у смешанной по локализации выборки школьников, еще более подчеркивает силу отрицательной связи использования ИТ в обучении четвероклассников чтению.

То же самое относится и к экономическому благополучию как демографической характеристике школы. Если бы не сдерживающий фактор экономического благополучия школы в первой группе, ее показатель еще сильнее отставал бы от показателя второй группы.

Но может быть, как и в случае наличия в классе школьной библиотеки, факт использования или неиспользования компьютера в обучении отражает только какие-то специфические характеристики учителя, которые, собственно, и играют роль в достижениях школьников? Нами были оценены некоторые характеристики учителей, которые могли бы, с одной стороны, отразиться на предпочтении учителем заданий с использованием компьютера, а с другой — повлиять на достижения учащихся в PIRLS. Сравнительной оценке подверглись:

- стаж;
- уровень образования;
- чтение художественной литературы для удовольствия в свободное время;
- чтение материалов по педагогике;
- чтение материалов по проблемам обучения чтению.

Учителя, часто использующие компьютер, и учителя, не использующие его совсем, не различались значимо ни по одной из

указанных характеристик. По всей видимости, следует принять гипотезу относительно наличия автономной связи использования компьютера на уроках чтения и успешности детей в PIRLS-2006.

Работа с отстающими по чтению учениками

Благодаря данным PIRLS-2006 можно получить представление о том, какой процент четвероклассников, испытывающих трудности в обучении чтению, получают коррекционную помощь и учатся по усложненным программам как наиболее успевающие в чтении (табл. 2.25).

Таблица 2.25. **Учащиеся, которым требуются особые программы обучения чтению**

Страны	Процент учащихся, испытывающих трудности в понимании устной речи языка теста	Процент учащихся, которым требуются коррекционные занятия по чтению	Процент учащихся, нуждающихся в коррекционных занятиях и получающих их	Процент учащихся, занимающихся по усложненной программе как наиболее успевающие по чтению
Россия	6	15	8	5
Среднее стран, близких по ВВП с Россией	12	18	13	14
Среднее стран первой десятки в задачах PIRLS-2006	7	15	10	8
Международное среднее	9	17	12	10

Источник: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), 2006. Данные основаны на информации, полученной от учителей.

В табл. 2.25 показано, что в странах с невысоким ВВП проживает больше детей, для которых язык обучения является неродным, и выше процент учащихся, нуждающихся в коррекционных занятиях. В то же время в этих государствах значительно больше детей имеет возможность обучаться по усложненным программам. То есть можно говорить о более выраженной дифференциации между наиболее и наименее успевающими учениками.

Как уже отмечалось [Основные результаты..., 2007, с. 57] в отношении российских данных, «настораживающим фактом является то, что только 5% российских четвероклассников работают по более усложненной программе». Этот показатель — меньший из всех представленных групп стран. Помимо этого, негативным моментом можно считать наибольший разрыв (со сравнением с другими группами стран) между количеством детей, которым нужны

коррекционные занятия, и количеством детей, которые коррекционную помощь получают, — только 50% от нуждающихся в помощи.

Что предпринимает учитель, если замечает, что ученик начинает отставать по чтению? Каковы возможности учителя в работе с такими учениками? Степень распространенности используемых российскими учителями тактик работы с отстающими по чтению учениками показана ниже на рис. 2.23.

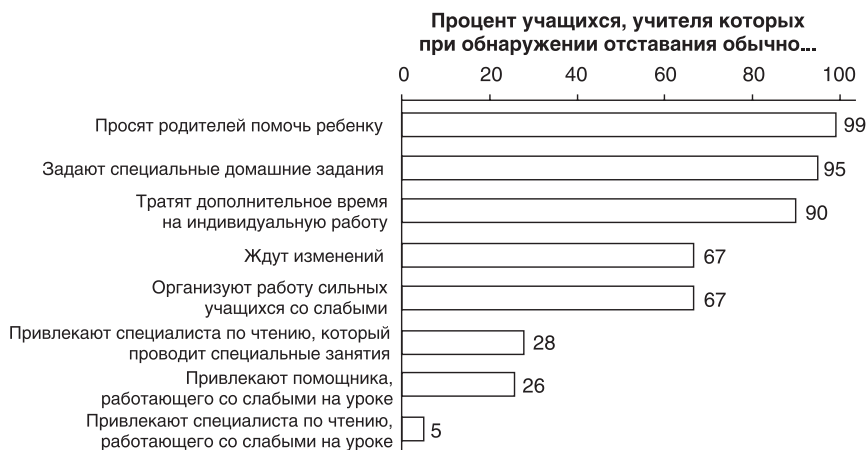


Рис. 2.23. **Помощь отстающим по чтению ученикам**

Данные основаны на информации, полученной от учителей. Используются данные по российской выборке PIRLS-2006.

Мы видим, что у российских учителей не так уж много ресурсов, которыми они могли бы воспользоваться для помощи отстающему по чтению ребенку. Помимо затрат своего личного времени и помощи родителей учащихся, учителю, как правило, не на что рассчитывать. Вряд ли можно считать серьезной помощью ребенку, испытывающему действительные сложности с чтением, которую ему могли бы оказать сверстники. Хотя к такому варианту прибегают достаточно часто, эта практика — не самая перспективная и имеет место скорее от недостаточности других, более профессиональных средств помощи.

Таблица 2.26. **Учащиеся, учителя которых имеют возможность привлечь в помощь отстающему ребенку специалистов, %**

Возможна ли помощь при работе с отстающими...	Всегда или иногда
специалиста по работе по чтению	18
помощника учителя	21
логопеда, психолога и других специалистов	52

Данные основаны на информации, полученной от учителей. Используются данные по российской выборке PIRLS-2006.

В самом деле, из данных табл. 2.26 видно, что только около 20% учеников имеют учителей, которые могли бы привлекать специалистов к детским проблемам чтения. Только около половины могут обратиться за помощью к психологу или логопеду.

Индекс чтения для домашнего задания

В рамках исследования PIRLS-2006 учителям задавали вопросы относительно домашних заданий по чтению: «Как часто Вы задаете на дом что-либо прочитать по различным предметам» и «Сколько времени в среднем необходимо учащимся для выполнения домашнего задания, связанного с чтением по всем предметам?» На основе ответов на эти два вопроса формировался индекс чтения для домашнего задания (Reading for Homework — RFH), который показывал относительную частоту домашних заданий, связанных с чтением. Индекс RFH может принимать три значения: высокое, среднее и низкое, что соответствует частым, средним по частоте и редким домашним заданиям, связанным с чтением. Российские показатели индекса чтения для домашнего задания, а также показатели по другим группам стран приведены в табл. 2.27.

Таблица 2.27. Индекс чтения для домашнего задания (RFH)

Страны	Высокий RFH		Средний RFH		Низкий RFH	
	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения
Россия	78	565	21	563	1	—
Среднее стран, близких по ВВП с Россией	40	485	55	488	9	447**
Среднее стран первой десятки в задачах PIRLS-2006	18	557	63	557	19	557*
Международное среднее	24	498	62	505	14	496

Источник: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), 2006.

* — без учета Венгрии и Италии, где данных недостаточно для анализа.

** — без учета Венгрии, где данных недостаточно для анализа.

Данные основаны на информации, полученной от учителей.

Согласно представленным данным, в России, по сравнению с другими группами стран, чтение как домашнее задание встречается гораздо чаще. Однако надо отметить, что в рассматриваемых группах стран, так же, как и в России, не проявлена связь между тем, как часто детям задают прочесть что-либо на дом, и их успешностью в PIRLS. Более того, в странах — лидерах PIRLS-2006 «чтение на дом» задают значительно реже, чем в других группах стран. Исследование прямой корреляции между частотой домашнего за-

дания по чтению и успешностью ребенка в PIRLS-2006 не показало связи между этими переменными. Не было обнаружено связи между достижениями в PIRLS-2006 и отдельными составляющими индекса RFH (частотой домашних заданий, связанных с чтением, и ожидаемой затратой времени на чтение).

Все вышесказанное относительно роли домашних заданий в читательских достижениях вступает в противоречие с распространенным представлением о полезности домашнего задания как средства обучения. Во всяком случае, отсутствие ожидаемой связи требует дополнительных исследований, выходящих за рамки этого материала.

Основные
выводы
по главе 2.2

К основным выводам этой части можно отнести следующие:

- в подготовке учителей начальной школы мало внимания уделяется коррекционным способам обучения чтению и русскому языку как иностранному — способам, являющимся наиболее востребованными в многонациональных районах и школьных микрорайонах и в случаях отставания в чтении (распространенность последних оценивается как 15% учащихся от общего числа российских четвероклассников);

- профессиональная удовлетворенность учителей имеет равномерное распределение по разным демографическим группам и не связана с какими-то другими отдельными характеристиками педагогов;

- при обучении чтению учителя предпочитают фронтальный способ работы.

По сравнению с другими группами стран в России:

- перевес женщин-педагогов над педагогами-мужчинами самый большой;

- учителя в среднем имеют более высокий уровень образования;

- больший процент учителей характеризуется высоким уровнем профессиональной удовлетворенности;

- учителя чаще работают со всем классом одновременно;

- чаще и в большем объеме задается домашнее задание;

- реже используется компьютер при обучении чтению.

2.3. СЕМЬЯ И ДЕТСКОЕ ЧТЕНИЕ

Многие из семейных и родительских характеристик признаются важными факторами в развитии грамотности детей, в том числе и грамотности их чтения. Для уточнения связи успешности ребенка в чтении и семейного контекста в PIRLS-2006 родителям четвероклассников, участвующих в исследовании, задавали вопросы относительно их участия в обучении своих детей чтению, о взаимодействии с детьми в целом, об образовательных, финансовых, социально-экономических ресурсах семьи, об отношении родителей к чтению и к процессу обучения их детей чтению. Некоторые вопросы, касающиеся домашних ресурсов для обучения, задавали и детям — участникам PIRLS-2006 в анкете для учащегося. Основные результаты и выводы, касающиеся семейного контекста и его связи с грамотностью чтения, показаны в этой главе.

Книги в доме

Родители отвечали на вопрос о приблизительном количестве книг в доме и отдельно — о количестве детских книг. Вот как распределились ответы по российской выборке (рис. 2.24 и 2.25).

2.3.1. Семейные ресурсы для обучения чтению

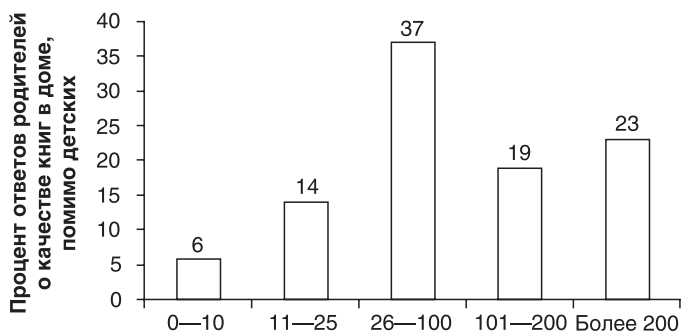


Рис. 2.24. Количество книг (помимо детских) в семьях

Данные основаны на информации, полученной от родителей. Используются данные по российской выборке PIRLS-2006.

Данные этих рисунков имеют некоторые вариации по демографическим факторам. Так, в селах больше, чем в городах, родители отмечают, что имеют до 10 книг в доме. Напротив, городские родители чаще отмечают наличие более 200 книг, чем сельские.

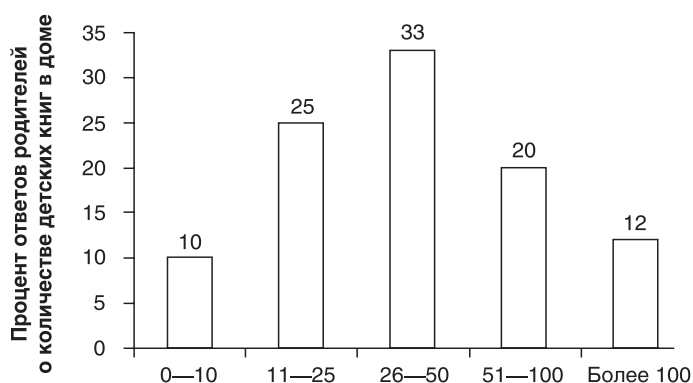


Рис. 2.25. Количество детских книг в семьях

Данные основаны на информации, полученной от родителей. Используются данные по российской выборке PIRLS-2006.

По российским данным, между количеством книг в доме и успешностью ребенка в PIRLS обнаруживается статистически значимая связь ($r = 0,213$; $p \leq 0,001$). Понятно, что эта связь не является причинно-следственной (вряд ли увеличение книжных томов на полках приведет к росту грамотности) и скорее всего не является прямой, так как количество книг является отражением позиции родителей по отношению к чтению, их образования, экономического положения семьи и проч. Однако, даже если считать количество книг в доме своеобразным индикатором родительских установок, достаточно значимая связь этой переменной с успешностью ребенка заставляет исследовать ее более подробно.

Во-первых, в PIRLS-2006 есть возможность сравнить российские данные с данными по другим группам стран (табл. 2.28).

Таблица 2.28. Ответы родителей о наличии детских книг в доме

Страны	Более 100 книг		51—100 книг		26—50 книг		11—25 книг		0—10 книг	
	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения
Россия	10	596	25	584	33	572	20	549	12	522
Среднее стран, близких по ВВП с Россией	6	543*	13	529	26	511	26	486	29	449
Среднее стран первой десятки в задачах PIRLS-2006	22	587	25	569	27	554	17	536	10	514
Международное среднее	13	553	19	532	25	510	21	489	22	462

Источник: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), 2006.

Данные основаны на информации, полученной от родителей.

* — без учета Ирана, где данных недостаточно для анализа.

Из табл. 2.28 видно, что в России семей, имеющих более 100 детских книг в домашней библиотеке, существенно меньше, чем в группе стран — лидеров в PIRLS. В то же время таких семей в нашей стране больше по сравнению со странами, сходными с Россией по уровню ВВП. По всей видимости, количество книг в домах не в последнюю очередь сопряжено с экономическим положением страны и является индикатором благоприятных семейных условий для развития грамотности у ребенка.

Также очевидно, что средние достижения в PIRLS коррелируют с количеством книг в доме не только в России, но и в других группах стран. По всей видимости, размер домашней библиотеки — некий универсальный индикатор общих образовательных условий в семье ребенка. От каких факторов зависит размер детской библиотеки в семье?

Мы оценили несколько переменных на предмет их предположительного влияния на целевую переменную — количество детских книг в доме. Подбор переменных для последующего регрессионного анализа осуществлялся по двум критериям: во-первых, переменная должна или могла являться причиной изменения целевой переменной, но не следствием; во-вторых, отбираемые переменные должны демонстрировать относительно высокие коэффициенты корреляции с целевой переменной. Соответственно окончательный список переменных, включенных в дальнейший анализ, был весьма коротким:

- образование матери;
- образование отца;
- установки родителей по отношению к чтению;
- характер локализации населенного пункта;
- финансовое благополучие семьи.

Относительная сила независимого влияния каждой из указанных переменных на количество книг в доме (целевую переменную) указано на рис. 2.26.

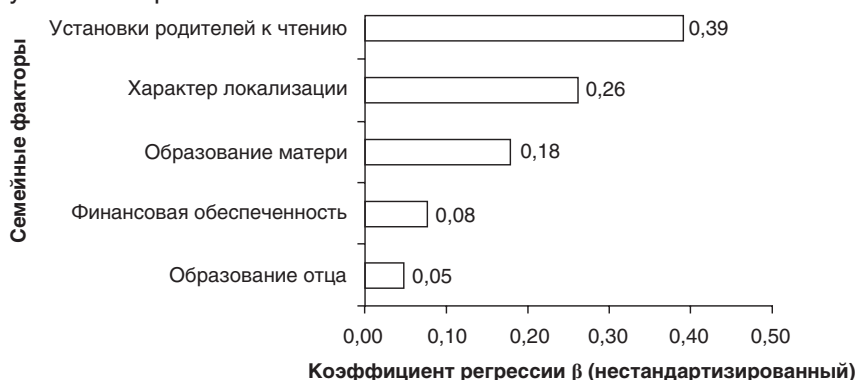


Рис. 2.26. Независимое влияние отдельных факторов на количество книг в доме

При интерпретации нужно помнить, что чем больше абсолютное значение коэффициента, тем большее воздействие он оказывает.

Использованы данные по российской выборке PIRLS-2006.

Исходя из данных рис. 2.26, преимущественное влияние на количество книг в доме оказывает отношение родителей к чтению, а не финансовая обеспеченность семьи, значение которой существенно меньше установок родителей по отношению к чтению.

Обнаружен еще один интересный факт: образование матери ребенка оказывает существенно большее влияние на формирование домашней детской библиотеки, чем образование отца. Это вполне объяснимо с той точки зрения, что женщины вообще чаще, чем мужчины, занимаются пополнением домашних «запасов», и в особенности — детских вещей (к которым могут быть отнесены и детские книги). Если добавить, что 77% заполнивших анкету для родителей в PIRLS-2006 — это матери четвероклассников, самую влиятельную из нашего списка переменную — установки к чтению — можно интерпретировать как материнские установки. В этом случае вообще есть смысл говорить о преобладающей роли материнской позиции в отношении чтения среди остальных рассматриваемых факторов.

Локализация населенного пункта, как видно из рис. 2.27, продемонстрировала свой самостоятельный «вес»: семьи, проживающие в городе, имеют в среднем больше детских книг, чем сельские семьи. Возможно, что эта демографическая зависимость, которую мы уже встречали много раз в том или ином выражении, объясняется достаточно прозаически: в городах книги более доступны и по цене, и по наличию, и по местонахождению книжных магазинов.

Домашние средства для обучения

Вопрос о домашних средствах для обучения задавался самим четвероклассникам. К таким средствам PIRLS относит: компьютер (не считая игровые приставки), стол для занятий, собственные книги ребенка, ежедневную газету. В табл. 2.29 показано распределение ответов российских четвероклассников.

Таблица 2.29. **Домашние средства обучения**

Средства обучения	Процент встречаемости
Компьютер (не включая игровые приставки к телевизору)	34
Личный стол для занятий	85
Собственные книги ребенка (подаренные ему или купленные для него)	92
Ежедневная газета	37

Данные основаны на информации, полученной от учащихся.
Использованы данные по российской выборке PIRLS-2006.

В целом данные выглядят вполне благоприятно, хотя настораживает факт, что около 10% учащихся четвертых классов совсем не имеют собственных книг.

Образование родителей

Родителям четвероклассников предлагалось ответить на вопрос о максимальном достигнутом ими образовании (отдельно для матери, отдельно для отца). Затем вводился специальный показатель «Высший уровень образования родителей», где указывался уровень образования одного из родителей в зависимости от того, у кого этот уровень был выше. Российские данные, а также данные по другим группам стран показаны в табл. 2.30.

Таблица 2.30. Высший уровень образования родителей

Страны	Оконченный университет или выше		Среднее профессиональное образование		Начальное профессиональное образование		Среднее образование		Незаконченное среднее образование	
	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения
Россия	38	590	49	556	9	546	4	502	0	—
Среднее стран, близких по ВВП с Россией	18	551	18	515	39	493	16	449	9	393*
Среднее стран первой десятки в задачах PIRLS-2006	27	586	24	566	28	552	16	528	4	521**
Международное среднее	25	543	21	515	31	496	15	465	8	423

Источник: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), 2006.

Данные основаны на информации, полученной от родителей.

— — данных нет или недостаточно.

* — без учета канадских провинций Альберта, Британская Колумбия, Онтарио, а также Италии, Германии, Швеции и Венгрии, где данных недостаточно для анализа.

** — без учета Венгрии, Латвии, Литвы и Словакии, где данных недостаточно для анализа.

Необходимо отметить, что уровень формального образования в России в целом существенно выше, чем в других странах, и даже выше, чем в странах — лидерах в PIRLS. Вероятнее всего, это сопряжено со сравнительно большей доступностью образования в нашей стране по сравнению с большинством других стран.

Данные свидетельствуют и о том, что уровень образования в странах-лидерах в среднем выше, чем в странах, близких к России по уровню ВВП. И в каждой из рассмотренных групп стран со снижением уровня образования родителей снижаются и достижения их ребенка в PIRLS. Если взять под контроль переменные, способные опосредовать связь уровня образования родителей и

достижений их ребенка в PIRLS⁸, то сила этой связи все равно остается на достаточно высоком уровне: $r = 0,147$ ($p \leq 0,001$).

Домашние образовательные ресурсы

Комплексный показатель — индекс домашних образовательных ресурсов (Index of Home Educational Resources — HER) — включал: количество детских книг в доме, домашние средства обучения и уровень образования родителей (эти данные по отдельности были рассмотрены нами выше). Значения индекса могли быть высокими, средними или низкими. Российские данные, а также значения индекса в различных группах стран показаны в табл. 2.31.

Таблица 2.31. **Индекс домашних образовательных ресурсов**

Страны	Высокий		Средний		Низкий	
	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения
Россия	12	610	86	560	2	—
Среднее стран, близких по ВВП с Россией	8	570	78	497	14	412***
Среднее стран первой десятки в задачах PIRLS-2006	15	598	82	499	4*	499**
Международное среднее	11	563	80	503	9	426

Источник: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), 2006.

Данные основаны на информации, полученной от родителей.

— — данных нет или недостаточно.

* — без учета канадских провинций Альберта, Британская Колумбия, а также Швеции и Сингапура, где данных недостаточно для анализа.

** — без учета канадских провинций Альберта, Британская Колумбия, Онтарио, а также Швеции и Сингапура, где данных недостаточно для анализа.

*** — без учета Латвии и Литвы, где данных недостаточно для анализа.

Мы видим, что страны с относительно невысоким ВВП (кроме России, но близкие к ней) отличаются меньшими значениями индекса: Россия в этом смысле сильно отличается от этих стран и по частоте встречаемости среднего и низкого уровней индекса практически соответствует группе экономически развитых стран, к которым относятся большинство стран — лидеров в PIRLS-2006. Заметны также сильные перепады в достижениях детей от одной группы к другой по всем рассматриваемым нами группам стран. Исключением может быть только отсутствие изменений в достиже-

⁸ Нами контролировались восемь переменных: установки родителей к чтению; занятия с ребенком по развитию навыков чтения; финансовое благополучие семьи; количество книг дома; количество детских книг дома; факт рождения ребенка не в России; использование дома не русского языка; характер локализации населенного пункта.

ниях от группы средних значений индекса HER к группе низких его значений в странах — лидерах в PIRLS-2006.

Поскольку каждая составляющая индекса домашних образовательных ресурсов сама по себе находится в прямой положительной связи с успешностью в PIRLS-2006, не удивительно, что и сам индекс имеет эту связь с успешностью $r = 0,23$ ($p \leq 0,001$). Для уточнения, насколько на эту связь влияют другие факторы (демографические характеристики, учительские особенности, установки родителей и проч.), был проведен регрессионный анализ большого числа переменных, результаты которого изложены ниже.

В PIRLS-2006 высчитывался индекс установок родителей к чтению (Index of Parents' Attitudes Towards Reading — PATR). Этот комплексный показатель основывался на следующих вопросах, адресованных родителям четвероклассников — участников PIRLS-2006.

- «Я читаю только тогда, когда вынужден это делать» (обратный вопрос).
- «Мне нравится разговаривать с другими людьми о книгах».
- «Я люблю проводить свое свободное время за чтением».
- «Я читаю только тогда, когда мне нужна какая-либо информация» (обратный вопрос).
- «Чтение — это важное занятие в нашем доме».

В России отдельные утверждения индекса PATR получили следующие нагрузки по частоте и степени согласия с ними (рис. 2.27).

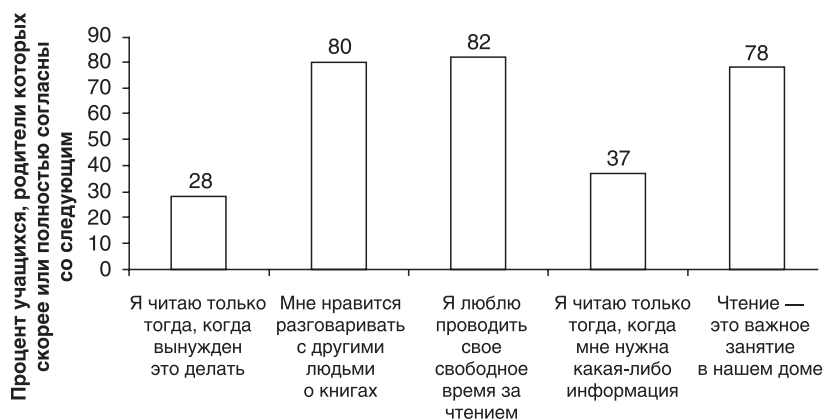


Рис. 2.27. Установки родителей к чтению

Подсчитывалась сумма ответов по двум категориям: «Полностью согласен» и «Скорее согласен».

Данные основаны на информации, полученной от родителей. Используются данные по российской выборке PIRLS-2006.

В целом данные рис. 2.27 показывают, что установки родителей к чтению чаще всего благоприятны, хотя примерно треть родителей читают только тогда, когда это необходимо.

2.3.2. Установки родителей по отношению к чтению

Таблица 2.32. **Индекс установок родителей к чтению (с трендами)**

Страны	Высокий PATR		Средний PATR		Низкий PATR	
	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения
Россия	50	577	43	558	7 (▲)	539
Среднее стран, близких по ВВП с Россией	51	513	42 (▼)	474	7 (▲)	456
Среднее стран первой десятки в задачах PIRLS-2006	56	569	37	544	6	535
Международное среднее	52	518	41	488	7	475

Источник: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), 2006.

Данные основаны на информации, полученной от родителей.

(▼) — процент в 2006 г. значительно ниже, чем в 2001 г.

(▲) — процент в 2006 г. значительно выше, чем в 2001 г.

Данные табл. 2.32 дают основание полагать, что в России распространённость высокого индекса PATR сравнительно невысока. Первенство здесь — за десяткой стран — лидеров в PIRLS. Россия по этому показателю значительно ближе к странам со сходным ВВП. Более того, частота встречаемости низкого индекса в России увеличилась с 2001 г. на 2% (это статистически значимое изменение).

По всем группам стран видна связь между индексом установок родителей к чтению и достижениями четвероклассников. Действительно, по российской выборке непосредственная корреляция этих переменных достигает статистически значимого уровня: $r = 0,18$ ($p \leq 0,001$). Таким образом, рост количества детей, родители которых не имеют позитивного отношения к чтению (значение индекса PATR низкое), — явно неблагоприятный признак.

К сожалению, по данным PIRLS трудно проверять гипотезы относительно факторов, от которых могут зависеть установки родителей по отношению к чтению. Социально-демографические характеристики группы родителей с низким значением индекса PATR не отличаются значительно от других групп родителей ни по образованию, ни по профессиональному или финансовому положению. Не исключено, что в 2001—2006 гг. в России происходила возрастная смена группы родителей, которые получали образование в других социально-культурных условиях и для которых ценность книги и чтения уже не является несомненной. Поскольку в PIRLS отсутствует информация о возрасте родителей четвероклассников, проверить эту гипотезу более строго не представляется возможным.

Виды занятий с ребенком дома и развитие навыков чтения до поступления в школу

2.3.3. Дошкольное чтение

Как часто и какими способами родители развивали навыки чтения у своих детей дошкольного возраста — ответить на этот вопрос можно, если проанализировать соответствующие ответы в анкетах родителей. Этот пункт кажется особенно важным в связи с неоднократно показанным выше значением дошкольных занятий с детьми для их последующей успешности в PIRLS.

Родителей четвероклассников спрашивали о том, как часто до того, как их ребенок пошел в школу, они:

- читали ему книги;
- рассказывали ему истории;
- пели ему песни;
- играли с ним в игрушки с алфавитом;
- обсуждали то, что вместе сделали;
- обсуждали то, что вместе прочитали;
- играли с ним в слова;
- писали буквы или слова;
- читали то, что написано на этикетках или вывесках;
- ходили в библиотеку;
- учили его читать, используя компьютер.

На основе ответов на эти вопросы формировался единый показатель — индекс ранней домашней образовательной деятельности (Index of Early Home Literacy Activities — EHLA). Значения индекса по России и другим группам стран указаны в табл. 2.33.

Таблица 2.33. **Индекс ранней домашней образовательной деятельности (с трендами)**

Страны	Высокий EHLA		Средний EHLA		Низкий EHLA	
	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения
Россия	75 (▲)	573	20 (▼)	548	4 (▼)	520
Среднее стран, близких по ВВП с Россией	56	505	32	481	12	463
Среднее стран первой десятки в задачах PIRLS-2006	58	569	31	549	11	533
Международное среднее	54	515	33	494	13	475

Источник: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), 2006.

Данные основаны на информации, полученной от родителей.

(▼) — процент в 2006 г. значительно ниже, чем в 2001 г.

(▲) — процент в 2006 г. значительно выше, чем в 2001 г.

Данные табл. 2.33 свидетельствуют о том, что Россия существенно опережает другие группы стран по числу учащихся с вы-

соким индексом ранней образовательной деятельности и имеет существенно меньше детей со средним и низким значением EHЛА. Россия имеет один из самых высоких средних значений EHЛА среди стран — участниц PIRLS-2006⁹, и этот показатель за период 2001—2006 гг. вырос. Обращают на себя внимание небольшие различия в значениях индекса между группами стран с относительно низким уровнем ВВП и странами — лидерами в PIRLS, показатель ВВП которых значительно выше. Видимо, интенсивность ранней домашней образовательной деятельности не связана с экономическим положением страны.

Сам индекс ранней образовательной деятельности имеет статистически значимую связь с успешностью ребенка в PIRLS: $r = 0,20$ ($p \leq 0,001$) (по данным, собранным на российской выборке). В связи с лидерством России по этому показателю, увеличением количества детей с высоким индексом EHЛА и связью индекса с успешностью в чтении нам было важно исследовать, с чем может быть связана высокая или низкая активность родителей в обучении ребенка ранним навыкам чтения. Однако нам не удалось выявить из доступных в PIRLS-2006 переменных такие, которые можно было бы считать определяющими для ранней домашней образовательной деятельности. Только уровень образования родителей показал относительно убедительную связь с этим индексом. Следует, правда, отметить, что корреляция $r = 0,21$ ($p \leq 0,001$) означает, что образование родителей объясняет только 4% всех индексов ранней домашней образовательной деятельности.

Подготовленность поступающих в первый класс детей в отношении чтения

Вопрос о развитии навыков чтения у поступающих в первые классы детей выяснялся через анкеты, адресованные родителям и администрации школ.

Для оценки наличия и развитости у ребенка тех или иных читательских умений *с точки зрения родителей* в анкете был предусмотрен вопрос о том, насколько хорошо ребенок умел делать те или иные действия, связанные с текстом, когда пошел в школу. Перечень оцениваемых родителями навыков чтения был следующим:

- узнавать большинство букв алфавита,
- читать некоторые слова,
- читать предложения,
- писать буквы алфавита,
- писать некоторые слова.

По совокупности ответов выводился итоговый показатель «Оценка родителями навыков начального чтения ребенка». Средние российские и международные показатели, а также средние показатели

⁹ По данным PIRLS-2006, по этому показателю Россию опережают только Шотландия и Канада (Новая Шотландия).

10 стран, наиболее успешных в PIRLS, и 10 стран, имеющих показатели ВВП, близкие к российским, показаны в табл. 2.34.

Таблица 2.34. **Начальные навыки чтения (с трендами по России) и успешность в задачах PIRLS-2006**

Страны	Очень хорошо		Умеренно хорошо		Не очень хорошо		Навыки отсутствовали	
	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения
Россия	28 (▲)	600	37 (▲)	570	25 (▼)	541	10	517 (▼)
Среднее стран, близких по ВВП с Россией	23	520	20,5	491	35	475,7	18,5	454
Среднее стран первой десятки в задачах PIRLS-2006	29	550	32	526	23	510	15	499
Международное среднее	31	525	35	499	23	484	12	474

Источник: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), 2006.

Данные основаны на информации, полученной от родителей.

(▼) — количество лет в 2006 г. значительно ниже, чем в 2001 г.

(▲) — количество лет в 2006 г. значительно выше, чем в 2001 г.

— — данных нет или недостаточно.

Судя по данным табл. 2.34, достижения четвероклассников в задачах PIRLS-2006 связаны с тем, насколько хорошо оценивают родители их навыки чтения на момент поступления детей в первый класс школы: чем выше эта оценка, тем лучше справился ребенок с задачами. Хотя в России указанная тенденция проявляется ярче, она характерна не только для российской выборки, но и в целом для стран — участниц PIRLS-2006.

В отношении демографических характеристик можно сказать, что в России, как и в случае с общим баллом по PIRLS, между показателями развития начальных навыков чтения наблюдается диспропорция между сельскими и городскими детьми, которая особенно заметна, когда речь идет об очень хорошем развитии навыков чтения и отсутствии этих навыков (рис. 2.28). Так, 20% сельских детей (по оценке родителей) не имели никаких навыков чтения при поступлении в первый класс, тогда как в городах таких детей было около 5%.

Связана ли ранняя подготовка детей к чтению с последующей успешностью в задачах PIRLS? Действительно, прямая корреляция между этими показателями достаточно высокая ($r = 0,37$). Однако нужно учитывать, что сами ранние навыки чтения связаны с другими семейными характеристиками: образование родителей, установки родителей к чтению, образовательные ресурсы семьи и проч. Комплекс этих характеристик оказывает существенное влия-

ние на читательскую компетентность ребенка. Если же статистически выделить независимое влияние начальных навыков чтения на успешность в задачах PIRLS (не зависимое от других семейных характеристик), то корреляция этих показателей становится ниже, хотя все-таки остается значимой ($r_p = 0,232$).

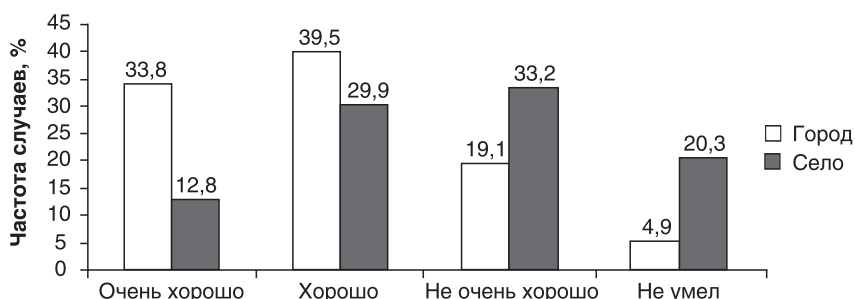


Рис. 2.28. Оценка городскими и сельскими родителями навыков начального чтения своих детей

Данные получены из анкет для родителей.
Использованы данные по российской выборке PIRLS-2006.

Поскольку связь начальных навыков чтения с дальнейшими успехами в чтении не вызывает сомнений, представляется важным выяснить, от каких показателей зависит развитие начальных навыков чтения. Здесь необходимо сравнить в первую очередь независимое влияние всех (доступных из базы данных PIRLS) семейных характеристик. Поскольку подробное их описание будет излагаться в соответствующей части этой работы, дадим здесь краткое описание показателей, имеющих отношение к семейной ситуации ребенка:

- 1) профессиональный уровень родителей;
- 2) трудовая занятость родителей;
- 3) образовательные ресурсы семьи (образование родителей, наличие в доме вещей, напрямую связанных с образованием (компьютер, письменный стол для ребенка, собственные книги ребенка, ежедневная газета) и количество книг в доме (принадлежащих ребенку и родителям);
- 4) индекс активности родителей по развитию начальных навыков чтения ребенка (включает, например, чтение книг, рассказывание историй, игры в слова и проч.);
- 5) установки родителей к чтению (включает ответы на вопросы о важности чтения для родителей).

Был подвергнут проверке эффект пяти семейных характеристик на развитие начальных навыков чтения у ребенка. Результаты статистического анализа¹⁰ представлены на рис. 2.29.

¹⁰ Множественный регрессионный анализ с пошаговым включением переменных.

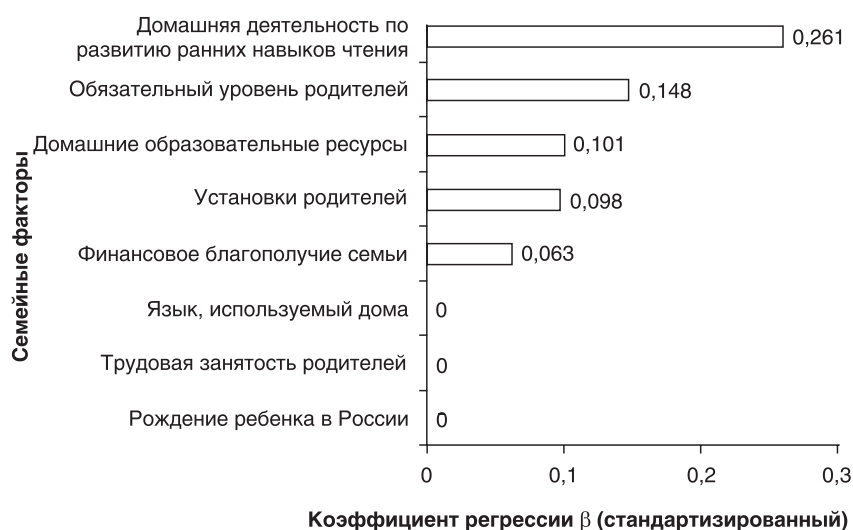


Рис. 2.29. Независимое влияние отдельных факторов на начальные навыки чтения детей при поступлении их в первый класс

Для интерпретации нужно помнить, что чем больше абсолютное значение коэффициента, тем большее воздействие он оказывает.

Использованы данные по российской выборке PIRLS-2006.

Четыре основных фактора, как видно из данных рис. 2.29, оказывают воздействие на начальные навыки чтения у ребенка. Во-первых, это активность родителей в развитии у него навыков чтения. Следует подчеркнуть, что это — основной действующий фактор, не зависящий от других характеристик семьи. Во-вторых, значительное влияние на начальные навыки чтения оказывает сам образовательный уровень родителей, в-третьих, наличие и качество домашних образовательных ресурсов и, в-четвертых, установки родителей относительно чтения.

Результаты регрессионного анализа достаточно оптимистичны с точки зрения управляемости ситуацией: развитость навыков начального чтения мало или совсем не зависит от «объективных» обстоятельств: где родился ребенок, на каком языке разговаривают его родители, сколько времени родители проводят на работе или вне дома; даже профессиональный статус и финансовое благополучие семьи — все это оказывается малозначимым. Важно, что факторы среды, поддающиеся контролю со стороны взрослых, играют ведущую роль в том, каковы будут стартовые навыки ребенка как читателя. Уделить время для занятий и игр с ребенком, повысить собственный образовательный уровень, приобрести детские книги и организовать рабочее место для ребенка — все это при желании может быть обеспечено взрослыми, ответственными за ребенка.

Основные
выводы
по главе 2.3

Домашняя атмосфера, складывающаяся вокруг и по поводу детского чтения, имеет статистически значимое значение для развития грамотного чтения у ребенка. Это вполне ожидаемый вывод, неоднократно подтверждаемый исследователями. В целом дети, имеющие высокие баллы в PIRLS, имеют родителей с высоким уровнем образования, с позитивными установками к чтению и, что самое главное, — активных в том, что касается развития навыков чтения у детей. В домах у детей, имеющих высокие баллы в PIRLS, больше книг, в том числе детских, по сравнению с детьми, имеющих в PIRLS низкие достижения.

Более интересным кажется обнаруженный дисбаланс между родительскими установками к чтению и их активностью в развитии читательских умений у детей. Сопоставление трендов за пять лет показывает, что при росте частоты положительных ответов родителей на вопрос о занятиях с ребенком, их собственные установки если и поменялись, то скорее в сторону более индифферентного отношения к чтению. Здесь следует подчеркнуть, что речь не идет об одних и тех же участниках опросов, установки которых претерпели изменения за определенный период. В PIRLS-2001 и PIRLS-2006 участвовали разные группы людей, и, таким образом, мы можем сравнивать одну «волну» родителей с другой с разницей в пять лет. Этот важный момент может удержать нас от ложных выводов. Принимая во внимание эти ограничения в толковании, обратимся к обобщенным результатам исследования, представленным в этой главе (рис. 2.30).

☺ Учащиеся с высокими достижениями в PIRLS	Семья	☹ Учащиеся с низкими достижениями в PIRLS
Более 100 книг	Число детских книг в доме	Не более 25 книг
Одно (или несколько) высшее образование, а также кандидаты и доктора наук	Родители имеют образование	Начальное или среднее профессиональное
Высокий	Домашние образовательные ресурсы	Средний
Высокие	Установки родителей по отношению к чтению	Низкие
Высокая	Домашняя деятельность по развитию ранних навыков чтения	Низкая и средняя
Очень хорошая	Оценка родителями ранних навыков чтения детей	Ниже среднего

Рис. 2.30. Характеристики семей учащихся с высокими и низкими результатами в PIRLS-2006

Таким образом, можно описать складывающуюся картину так: родители четвероклассников 2006 г. имеют более выраженную настроенность на подготовку своих детей в чтении (в том числе в дошкольный период) по сравнению с родителями 2001 г. Это легко объяснимо изменение (рост числа дошкольных образовательных программ, книг для родителей, так называемых «подготовительных» программ в сочетании с возросшими «входными» требованиям школ по отношению к будущему первокласснику) в родительском поведении (т.е. в ответах родителей относительно собственного поведения) сочетается с некоторым снижением заинтересованности в чтении у самих родителей. Родитель четвероклассника 2006 г. проявляет меньше интереса к чтению и придает ему меньшее значение по сравнению с родителем 2001 г. При фактическом вовлечении ребенка в читательскую активность родители склонны воспринимать ее как формально необходимый для ребенка «пропуск» в лучшее будущее.

2.4. ЧТЕНИЕ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РЕБЕНКА ВНЕ ШКОЛЫ

2.4.1. Отношение ребенка к чтению. Индексы установок к чтению и самооценки в чтении

Для оценки отношения детей к чтению в исследовании PIRLS перед школьниками ставился вопрос: «Что ты думаешь по поводу чтения?», и они должны были выразить свое согласие или несогласие со следующими утверждениями:

- «Я читаю только тогда, когда я должен это делать»;
- «Мне нравится разговаривать с другими людьми о книгах»;
- «Я радуюсь, когда получаю в подарок книгу»;
- «Я думаю, что чтение — это скучное занятие»;
- «Мне нужно хорошо читать, потому что это пригодится в будущем»;
- «Я люблю читать».

На основании ответов на перечисленные вопросы был составлен индекс отношения к чтению, где высокое значение характеризует позитивное отношение к чтению, а низкое — негативное.

Таблица 2.35. **Индекс отношения к чтению**

Страны	Высокий		Средний		Низкий	
	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения
Россия	50	581	45	550	5	540
Среднее стран, близких по ВВП с Россией	51	523	42	476	7	485
Среднее стран первой десятки в задачах PIRLS-2006	50	575	41	538	9	526
Среднее международное	49	525	44	482	8	489

Источник: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), 2006.

Из табл. 2.35 видно, что российские учащиеся имеют сравнительно высокий показатель установок к чтению по сравнению с детьми из других групп стран. Отметим также, что при высоком индексе установок к чтению учащиеся, как правило, имеют более высокие показатели в тесте PIRLS (средний и низкий уровни индекса не всегда дифференцируют детей по их достижениям). Поскольку в России связь достижений в PIRLS и установок школьников к чтению достаточно заметна, стоит подробнее рассмотреть распределение ответов российских четвероклассников по каждому пункту индекса (табл. 2.36).

Таблица 2.36. Отношение учащихся к чтению

Ответы учащихся на вопросы	Полностью согласен или скорее согласен, % ответов	Полностью не согласен или скорее не согласен, % ответов
Я читаю только тогда, когда я должен это делать	54	46
Мне нравится разговаривать с другими людьми о книгах	61	39
Я радуюсь, когда получаю в подарок книгу	87	13
Я думаю, что чтение — это скучное занятие	15	85
Мне нужно хорошо читать, это пригодится мне в будущем	97	3
Я люблю читать	88	12

Использованы данные по российской выборке PIRLS-2006.

С одной стороны, доля тех, кто читает только тогда, когда они должны это делать, почти равна доле тех, кто не согласен с этим утверждением (первая строчка). С другой стороны, тех, кто любит читать и считает, что чтение — это совсем не скучное занятие, 85% от числа опрошенных.

По логике построения этого вопроса в анкете PIRLS [IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), 2006, p. 139] позитивное отношение к чтению выражается согласием со следующими высказываниями:

- «Мне нравится разговаривать с другими людьми о книгах»;
- «Я радуюсь, когда получаю в подарок книгу»;
- «Мне нужно хорошо читать, это пригодится мне в будущем»;
- «Я люблю читать»

и несогласием со следующими высказываниями:

- «Я читаю только тогда, когда я должен это делать»;
- «Я думаю, что чтение — это скучное занятие».

Но исходя из результатов, представленных в табл. 2.35, можно сделать предположение, что, несмотря общую позитивную установку к чтению, у школьников нет к нему внутренней мотивации и стремления, скорее всего оно обусловлено влиянием родителей и учителей.

Отношение к чтению значимо различается у мальчиков и девочек (см. рис. 2.31).

Несмотря на то, что и мальчики, и девочки в равной мере уверены в полезности и необходимости умения хорошо читать для их будущего, мальчиков, любящих чтение, значительно меньше, а мальчиков, считающих, что чтение — скучное занятие¹¹, значительно больше.

¹¹ Различия оценивались по критерию χ^2 и значимы с вероятностью более 95%.

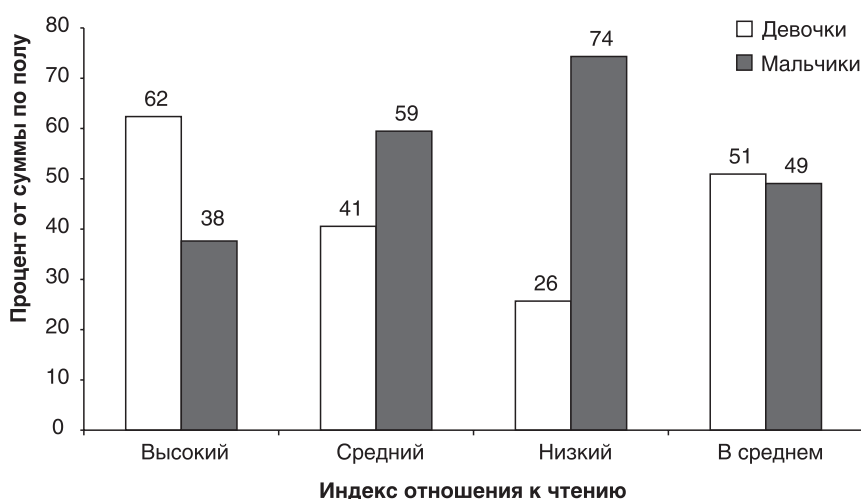


Рис. 2.31. Отношение к чтению среди школьников разного пола

Использованы данные по российской выборке PIRLS-2006.

Поскольку установки младших школьников являются продуктом семейной ситуации в целом, они так или иначе должны быть связаны с отношением родителей к чтению. В табл. 2.37 можно найти связь между этими показателями.

Таблица 2.37. Отношение школьников к чтению и установки родителей к чтению

Индекс отношения к чтению	Установки родителей к чтению		
	Высокие	Средние	Низкие
Высокие	56	40	5
Средние	47	46	8
Низкие	44	41	15

Использованы данные по российской выборке PIRLS-2006.

Индекс установок родителей по отношению к чтению положительно связан с отношением школьника к чтению — если высок этот показатель, то и школьники демонстрируют позитивное отношение к чтению.

Важно понять, какие действия родителей и учителей обуславливают формирование позитивных установок к чтению у школьников.

Данные табл. 2.38 показывают, что обсуждение дома того, что школьник читает, положительным образом связано с его отношением к чтению. Понятно, что о причинно-следственной связи здесь нужно говорить с большой осторожностью, так как оба этих параметра являются, скорее всего, следствием семейной культуры чтения вообще. Тем не менее демонстрация родителями интереса

к этой стороне жизни ребенка является, как минимум, поддерживающим фактором для его читательской активности.

Таблица 2.38. Отношение школьников к чтению и частота обсуждения прочитанного

Индекс отношения к чтению	Обсуждается ли дома прочитанное			
	Каждый или почти каждый день	Раз или два в неделю	Раз или два в месяц	Никогда или почти никогда
Высокий	51	29	10	10
Средний	34	31	15	19
Низкий	19	19	18	44

Использованы данные по российской выборке PIRLS-2006.

Схожая тенденция выявляется при исследовании связи установок ребенка к чтению и других аспектов родительского поведения. В табл. 2.39 отражена связь между тем, как родители занимаются чтением с четвероклассником, и его установками к чтению.

Таблица 2.39. Отношение к чтению и домашняя активность по развитию ранних навыков чтения

Индекс отношения к чтению	Домашняя деятельность по развитию ранних навыков чтения		
	Высокая	Средняя	Низкая
Высокий	81	16	2
Средний	72	23	5
Низкий	68	26	6

Использованы данные по российской выборке PIRLS-2006.

Мы видим высокий разрыв между частотой совместных с родителями занятий чтением у детей из групп с высоким и с низким индексом установок к чтению.

Оценка школьниками своих навыков чтения

Индекс самооценки в чтении строится на основе ответов школьников на вопрос: «Хорошо ли ты умеешь читать?». Детям было предложено выразить свое согласие или несогласие со следующими утверждениями:

- «Чтение не вызывает у меня никаких трудностей»;
- «Я читаю не так хорошо, как другие ученики в моем классе»;

- «Когда я читаю для себя, я почти все понимаю»;
- «Я читаю медленнее, чем другие ученики в моем классе».

В табл. 2.40 показано распределение индекса самооценки в чтении в России и в других группах стран.

Таблица 2.40. Самооценка школьниками своих навыков чтения

Страны	Высокий		Средний		Низкий	
	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения
Россия	53 (▲)	584	45 (▼)	546	2	—
Среднее стран, близких по ВВП с Россией	50	521	47	462	3	430
Среднее стран первой десятки в задачах PIRLS-2006	52	579	45	534	3	496
Среднее международное	49	529	48	479	3	436

Источник: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), 2006.

(▼) — % учащихся в 2006 г. значительно ниже, чем в 2001 г.

(▲) — % учащихся в 2006 г. значительно выше, чем в 2001 г.

— — данных нет или недостаточно.

Различие в оценке между школьниками различных групп стран невелико, однако только в России произошли статистически значимые изменения: увеличилась общая численность детей, имеющих высокую самооценку читательских навыков, и в то же время уменьшилось количество детей со средним значением этого показателя. Конечно, самооценка четвероклассника не является решающим индикатором для объективной оценки его фактических возможностей, однако стоит вспомнить, что достижения российских четвероклассников, вошедших в выборку PIRLS-2006, были значительно выше, чем в 2001 г. При наличии такого соответствия следует уделить этому субъективному параметру чуть больше внимания и подробнее проанализировать его составляющие.

Показатель самооценки ребенка в чтении определялся на основе его ответов на вопросы:

- «Чтение не вызывает у меня никаких трудностей»;
- «Я читаю не так хорошо, как другие ученики в моем классе» (обратный вопрос);
- «Когда я читаю для себя, я почти все понимаю»;
- «Я читаю медленнее, чем другие ученики в моем классе» (обратный вопрос).

Ребенок мог выбрать любой из четырех вариантов ответа от «Полностью согласен» до «Полностью не согласен». Распределение ответов российских школьников показано на рис. 2.32.



Рис. 2.32. Самооценка школьниками своих навыков чтения

Использованы данные по российской выборке PIRLS-2006.

Большинство школьников считает, что у них нет трудностей ни с чтением, ни с пониманием прочитанного, и три четверти школьников считают, что читают быстрее своих одноклассников. Таким образом, можно говорить о том, что в рамках общего показателя самооценки в чтении каждый его элемент достаточно благополучен: легкость, способность понять прочитанное и скорость в чтении.

Как и в случае с отношением к чтению, значительно различаются мальчики и девочки в самооценке навыков чтения (табл. 2.41).

Таблица 2.41. Самооценка навыков чтения школьниками разного пола

Самооценка школьниками своих навыков чтения	Девочки, % ответивших	Мальчики, % ответивших
Высокие	56	44
Средние	45	55
Низкие	38	62

Использованы данные по российской выборке PIRLS-2006.

Девочки склонны более высоко оценивать свои навыки чтения, чем мальчики.

2.4.2. Чтение после школы

В этом параграфе мы рассмотрим три вопроса о деятельности, связанной с чтением после школьных занятий, на которые отвечали четвероклассники. После первого вопроса — «Как часто после школы ты делаешь следующее?» — предлагается список утверждений на выбор школьника (рис. 2.33):

- «Я читаю вслух кому-нибудь дома»;
- «Я слушаю, как кто-нибудь читает мне»;
- «Я обсуждаю с друзьями то, что я читаю»;
- «Я обсуждаю дома то, что я читаю»;
- «Я читаю для собственного удовольствия после школы»;
- «Я читаю о том, чему я хотел бы научиться или что я хотел бы узнать».

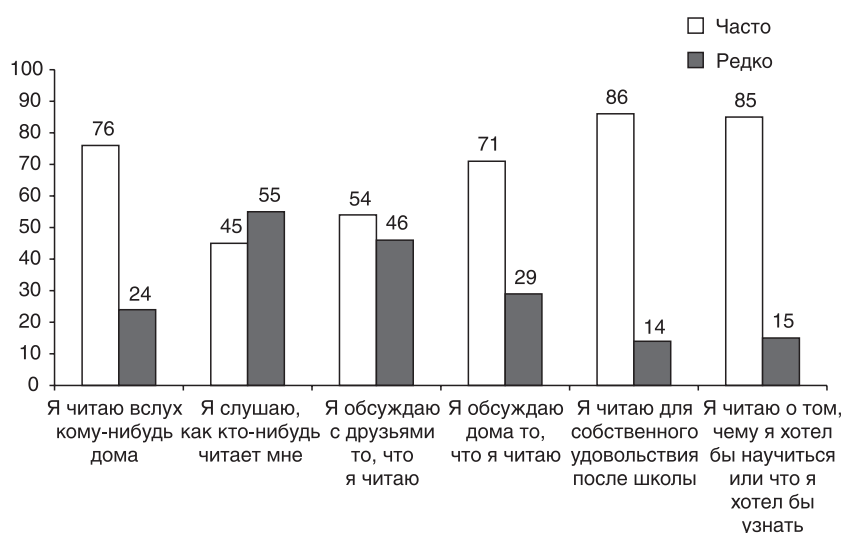


Рис. 2.33. Что школьники делают после школы и как часто

Категория «Часто» включает ответы: «Каждый или почти каждый день», «Один или два раза в неделю»; категория «Редко» — ответы: «Один или два раза в месяц», «Никогда или почти никогда».

Использованы данные по российской выборке PIRLS-2006.

Большинство российских школьников часто читают для собственного удовольствия; читают, когда хотят что-то узнать; читают кому-нибудь дома вслух. Более 70% обсуждают прочитанное дома как минимум раз в неделю. Здесь выявляется некое противоречие, источник которого не так просто обнаружить. В табл. 2.35 было показано, что около 50% школьников читают только тогда, когда должны это делать. Вероятно, это может означать, что школьники читают, когда им задают что-то на дом или когда им дают такое задание родители, но им нравится читать эти тексты, и они расценивают свою работу как «Чтение для собственного удовольствия».

Параметру «Чтение для собственного удовольствия» в PIRLS уделяется особое внимание, так как эта позиция более, чем какая-

либо другая, означает активность и открытость читателя по отношению к процессу развития грамотности. Опираясь на данные табл. 2.42, мы можем сделать некоторые выводы о сравнительной позиции России по этому показателю.

Таблица 2.42. Чтение для своего удовольствия после школы

Страны	Каждый или почти каждый день		Один или два раза в неделю		Два раза в месяц или реже	
	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения
Россия	58	570	28	559	14	556
Среднее стран, близких по ВВП с Россией	41	500	30	494	29	472
Среднее стран первой десятки в задачах PIRLS-2006	43	573	27	553	30	534
Среднее международное	40	516	28	503	32	484

Источник: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), 2006.

(▼) — % учащихся в 2006 значимо ниже, чем в 2001.

(▲) — % учащихся в 2006 году значимо выше, чем в 2001.

Следует обратить внимание на то, что во всех группах стран высокая частота чтения для собственного удовольствия явно связана с более высокими баллами в PIRLS. В России этот показатель в основном дифференцирует детей между группой читающих «Каждый или почти каждый день» и остальными группами. Эта категория ответов вообще значимо чаще встречается у российских четвероклассников, чем у школьников в других группах стран.

В связи с высоким вниманием, уделяемым в PIRLS показателю «Чтение для собственного удовольствия», мы можем рассмотреть его более детально на материалах российской выборки. Опираясь на данные табл. 2.43, мы можем сделать вывод, что только крайние категории ответов на этот вопрос дифференцируют детей по их достижениям.

Таблица 2.43. Чтение для собственного удовольствия после школы и средние достижения

Я читаю для собственного удовольствия после школы	Средние достижения
Каждый день или почти каждый день	574
Один или два раза в неделю	563
Один или два раза в месяц	567
Никогда или почти никогда	546

Использованы данные по российской выборке PIRLS-2006.

Рассмотрим позицию ребенка по отношению к тому, что он в принципе может читать дома. PIRLS предлагает следующие варианты для выбора: комиксы, художественная литература, книги, в которых что-то объясняется, журналы, газеты, инструкции, брошюры и каталоги (рис. 2.34). В этот перечень ответов включена опция «Надписи на экране телевизора», в отношении которой сложно делать какие-то выводы, поскольку абсолютно не ясно, можно ли считать такое чтение преднамеренным. Хотя с точки зрения развития или использования техники чтения (декодирования и складывания слов из букв) учет такого вида чтения, очевидно, мотивирован.



Рис. 2.34. Чтение после школы

Категория «Часто» включает ответы: «Каждый или почти каждый день», «Один или два раза в неделю»; категория «Редко» — ответы: «Один или два раза в месяц», «Никогда или почти никогда».

Использованы данные по российской выборке PIRLS-2006.

Можно утверждать, что российские школьники читают художественную литературу чаще других видов текста. Однако ресурсы анкеты PIRLS не позволяют нам выделить, какую долю художественной литературы они читают в качестве домашнего задания, а какую — по собственному выбору, исходя из собственного интереса.

Из данных табл. 2.44 следует, что чтение художественной литературы связано с высокими показателями достижений учащихся. Однако, скорее всего, эти аспекты читательской деятельности ребенка (чтение художественной литературы и чтение для собственного удовольствия) являются следствием одного общего тренда: если школьнику нравится читать, то он будет читать и благодаря практике чтения — иметь лучшие навыки.

Таблица 2.44. **Чтение художественной литературы и средние достижения**

«Я читаю художественную литературу»	Средние достижения
Каждый день или почти каждый день	571
Один или два раза в неделю	569
Один или два раза в месяц	566
Никогда или почти никогда	552

Использованы данные по российской выборке PIRLS-2006.

Отдельно можно оценить то, какую долю свободного времени четвероклассники тратят:

- на просмотр телевизионных программ;
- компьютерные игры;
- чтение текстов в Интернете.

В табл. 2.45 приведено распределение ответов детей.

Таблица 2.45. **Виды деятельности после школы и затраченное на них время в день**

Вид деятельности	Количество затраченного времени в день		
	много	умеренное количество	мало
Смотрю ТВ	26	40	34
Играю с компьютерные игры	18	21	61
Читаю рассказы или статьи в Интернете	7	7	86

«Много времени» включает ответы: «5 ч и более», «От 3 до 5 ч»;
 «Умеренное количество времени» включает ответ «От 1 до 3 ч»;
 «Мало времени» включает ответы: «Менее 1 ч», «Нисколько».

Использованы данные по российской выборке PIRLS-2006.

Почти четверть четвероклассников ежедневно тратит на просмотр телевизора более 3 ч, а 40% — от 1 до 3 ч. Чтению книг или журналов большинство школьников уделяют менее 1 ч в день. В то же время 17% школьников тратят на чтение более 3 ч в день, и почти столько же школьников тратят много времени на компьютерные игры. В целом стоит отметить, что в день школьники тратят примерно равное количество времени на компьютерные игры и чтение, значительно меньше — на чтение текстов в Интернете и больше всего — на просмотр ТВ. Лидерство телевидения само по себе ожидаемо, однако интересно было бы посмотреть, как связаны просмотр ТВ-программы и достижения в PIRLS. За общее правило принимается утверждение о том, что телевизор является основной причиной падения интереса к чтению как у отдельного ребенка, так и в качестве общей тенденции в развитых странах. В табл. 2.46

приведен рейтинг достижений детей, оценивающих трату своего времени на просмотр телевизионных программ от «Нисколько» до «5 ч и более».

Таблица 2.46. **Просмотр телевизора и средние достижения**

Смотрю ТВ (в день)	Средние достижения
5 ч и более	542
От 3 до 5 ч	562
От 1 до 3 ч	584
Менее 1 ч	564
Нисколько	554

Использованы данные по российской выборке PIRLS-2006.

Мы видим из табл. 2.46, что есть явная и четкая тенденция снижения уровня достижений в грамотности чтения ребенка при увеличении времени, проведенного им у телевизора. Стоит отметить, что эти данные не учитывают ни характеристик семьи, ни другие социально-демографические факторы. Эта тема — для отдельных статистических изысканий, и здесь мы не рассматривали этот аспект в качестве ключевого.

Основные
выводы
по главе 2.4

В качестве краткого резюме по данной главе попробуем собрать полученные и уже описанные отдельные связи и характеристики в некоторую целостную картину того, что, как и зачем читают российские четвероклассники после школы.

Общие установки российских четвероклассников к чтению выражены положительно — наши школьники демонстрируют самые высокие значения в индексе установок учащегося к чтению. Необходимо, однако, отметить, что все пункты, составляющие эту шкалу, имеют отчетливую социально желательную окраску. Иными словами, на вопрос «Любишь ли ты читать» средний четвероклассник знает «правильный ответ», так же, как и на остальные вопросы этой шкалы. Мы бы расценили пункт «Я читаю только тогда, когда вынужден это делать» как наименее нагруженный социальными ожиданиями, и здесь распределение ответов российских школьников не столь экстремально: около половины детей согласились с таким суждением.

При такой осторожной интерпретации значений индекса установок учащегося к чтению можно перейти к связанному объяснению других данных, представленных в этой главе.

Четвероклассники, как правило, читают художественную, информационную литературу и журналы. Поскольку не ясно, что из этого объема литературы является их личным выбором, а что можно отнести к школьным обязанностям, то невозможно качественно интерпретировать ответы на этот вопрос, так же, как и суще-

ствующую корреляцию частоты обращения к текстам такого типа и достижений в PIRLS. Все-таки стоит обратить внимание на следующее. В среднем, по данным PIRLS, около 50% четвероклассников проводят за телевизором и компьютером (в последнем случае имеются в виду игры и чтение текстов, а не обучающие программы и не написание собственных текстов) более 3 ч в день. С учетом высокого индекса домашних заданий в России, обсуждаемого в предыдущих частях этой главы, можно предположить, что большая часть указанных детьми текстов при ответе на вопрос о типе читаемых текстов относится скорее к обязательной программе школы. Во всяком случае, для половины участвующих в исследовании четвероклассников это, вероятнее всего, именно так. Иначе трудно объяснить, где дети берут возможность, прежде всего временную, читать литературу с той интенсивностью, о которой они говорят.

Общим выводом по этой части работы может служить следующее заключение. К ответам детей в той части, которая касается их представлений, установок, деклараций, следует относиться осторожно и при любой возможности соотносить эти ответы с другими источниками информации. Предпринятая нами попытка переструктурировать ответы с точки зрения их согласованности друг с другом и их нагруженности социальной желательностью показала, что личностное отношение детей к чтению весьма далеко от той радужной картины, которая складывается при поверхностном взгляде на первичные данные PIRLS. Скорее всего, отличия российских школьников от зарубежных сверстников в потребностях читать не являются значительными, хотя это предположение не подвергалось специальной проверке. Представим обобщенные результаты этой главы на рис. 2.35.

☺ Учащиеся с высокими достижениями в PIRLS	Школьники	☹ Учащиеся с низкими достижениями в PIRLS
Раз-два в неделю	Обсуждают с друзьями то, что читают	Никогда или почти никогда
1—3 ч в день	Смотрят телевизор	5 ч и более в день
До 1 ч в день	Играют в компьютерные игры	Никогда
Каждый или почти каждый день	Читают художественную литературу	Почти никогда
Скорее не согласны с утверждением	Читают только тогда, когда должны это делать (по заданию)	Полностью согласны с утверждением
Высокий	Индекс отношения к чтению	Средний и низкий
Высокий	Индекс оценки качества своего чтения	Средний и низкий

Рис. 2.35. Характеристики внешкольной активности учащихся с высокими и низкими результатами в PIRLS-2006

ОБЩИЕ ВЫВОДЫ ПО ГЛАВАМ 2.1—2.4

Положительная динамика в читательских достижениях российских четвероклассников неравномерна: слабые в демографическом отношении учащиеся (сельские школы; школы с большим процентом учащихся из экономически неблагополучных семей) показали гораздо меньший прирост среднего балла, чем социально благополучные учащиеся (городские школы; школы с большинством учащихся из экономически благополучных семей). Увеличение разброса результатов между демографическими группами учащихся — неблагоприятный признак с точки зрения прогноза успешности.

Сравнительный анализ данных PIRLS-2006 выявил некоторые сходства и различия относительно того, в каких условиях и как живет школа в России и странах, лидирующих в PIRLS-2006, а также в странах с близкими к России экономическими условиями.

В большой степени эта разница определяется общим экономическим благополучием стран-лидеров и, соответственно, благополучием семей младших школьников. В лидирующих странах:

- значительно выше уровень социально-экономического благополучия семей;
- значительно больше семей обладают высоким образовательным ресурсом, и значительно меньше школьников не имеют дома доступа к образовательным ресурсам;
- значительно большее число родителей имеют высокий образовательный уровень;
- значительно большее число семей имеют домашнюю библиотеку;
- родители демонстрируют несколько более выраженные собственные установки к чтению и несколько выше оценивают уровень дошкольной подготовки своих детей по чтению;
- меньше учеников испытывают трудности в понимании языка обучения.

Ряд различий обусловлен не только большими экономическими возможностями, но и особенностями образовательной политики стран, лидирующих в исследовании PIRLS. В этой группе стран:

- школы существенно лучше обеспечены ресурсами, включая компьютеры;
- существенно больше школ с позитивным школьным климатом;
- существенно меньше количество прогулов;
- школы значительно более активно взаимодействуют с родителями;

- в школу приходит больше молодых учителей;
 - на уроке фронтальные формы работы более сбалансированы другими способами организации обучения;
 - меньше учеников занимается по усложненным программам;
 - значительно меньше объем домашних заданий по чтению.
- На этом фоне российская школа опережает обе группы стран:
- по уровню образования родителей младших школьников;
 - уровню домашней образовательной активности родителей;
 - уровню безопасности и дисциплины (отсутствие прогулов);
 - читательской активности школьников, включая посещение библиотек;
 - профессиональной удовлетворенности учителей, контрастирующей с быстрой потерей энтузиазма, а значит, скорее установочной;
 - критичности школьной администрации, которая весьма низко оценивает обеспеченность школы ресурсами, качество школьного климата и даже уровень дошкольной подготовки детей по чтению;
 - учебной нагрузке младших школьников, получающих в несколько раз больше домашних заданий по чтению, чем их сверстники в странах, показавших близкие результаты в PIRLS-2006;
 - по объему фронтальной работы в ходе урока.
- Последние два показателя вызывают особенную тревогу.

2.5. КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ СВЯЗИ ХАРАКТЕРИСТИК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УЧАЩЕГОСЯ И ЕГО ДОСТИЖЕНИЙ В PIRLS-2006

В этой части работы представлены результаты регрессионного¹² анализа данных анкет PIRLS (по российской выборке). Анализ позволил определить относительную силу и направленность влияния различных характеристик социальной и образовательной среды на успешность детей в чтении. Очень важно отметить, что это влияние оценено с точки зрения его независимости от влияния других переменных, включенных в анализ. Так как многие характеристики социальной и образовательной среды взаимосвязаны или коррелируют друг с другом, есть угроза приписать действие одной переменной влиянию другой и получить в итоге так называемые мнимые корреляции. Регрессионный анализ позволяет минимизировать этот риск, поэтому результирующее влияние какой-то определенной переменной можно интерпретировать как влияние именно этой переменной «при других равных».

Остановимся кратко на процедуре подбора переменных для анализа.

2.5.1. Идентификация переменных

Основные принципы отбора переменных для регрессионного анализа данных PIRLS-2006:

- переменные должны отражать основные сферы социальной и образовательной среды ребенка, на которые направлены вопросы в анкетах PIRLS;
- переменные не должны дублировать друг друга;
- переменные должны иметь значимую корреляцию с зависимой переменной.

В соответствии со спецификацией анкет PIRLS¹³ выделяются следующие области, характеристики которых исследуются на предмет связи с достижениями в чтении младших школьников (табл. 2.47):

- 1) домашняя деятельность по развитию читательских навыков детей и домашние ресурсы;

¹² Сутью регрессионного анализа является оценка относительной силы влияния одних переменных на какую-то зависимую переменную. Здесь зависимая переменная — это средний балл учащегося в PIRLS-2006.

¹³ Ознакомиться с анкетами PIRLS в полном объеме можно на официальном сайте IEA: <http://timss.bc.edu>.

- 2) внешкольная читательская активность учащихся и их отношение к чтению;
- 3) подходы учителя в обучении чтению;
- 4) школьный контекст: климат и ресурсы;
- 5) демографические характеристики учащихся.

Таблица 2.47. **Факторы социальной среды ребенка, исследуемой в PIRLS-2006**

Факторы социальной среды, выделенные в PIRLS-2006	Переменные, наиболее точно соответствующие данной области
Домашняя деятельность по развитию читательских навыков детей и домашние ресурсы	Профессиональный уровень родителей Трудовая занятость родителей Образовательный уровень родителей Индекс домашних образовательных ресурсов Индекс домашней деятельности по развитию ранних навыков чтения Индекс развития ранних навыков чтения детей (по оценке родителей) Индекс установок родителей по отношению к чтению
Внешкольная читательская активность учащихся и их отношение к чтению	Индекс информационного чтения вне школы Чтение художественной литературы вне школы Чтение для собственного удовольствия вне школы Индекс установок учащегося к чтению Индекс самооценки учащегося в чтении Использование учащимся после школы медиаресурсов (компьютер, Интернет, DVD, видео, ТВ и проч.)
Подходы учителя в обучении чтению	Задания для чтения — 10 утверждений из анкеты учителя Работа с прочитанным материалом — 6 утверждений из анкеты учителя Развития навыков чтения — 7 утверждений из анкеты учителя
Школьный контекст: климат и ресурсы	Индекс доступности школьных ресурсов Индекс школьного климата (по оценке администрации) Индекс школьной безопасности (по оценке администрации) Индекс взаимодействия школы и семьи
Демографические характеристики учащихся	Пол учащегося Возраст учащегося Частота использования русского языка дома Рождение в России или в иной стране Пропорция детей в школе из экономически неблагополучных семей Пропорция детей, поступающих в первый класс, с ранними навыками чтения

Для регрессионного анализа по данным анкет учителей, учащихся, родителей и администрации школ — участников PIRLS-2006 — формируются переменные четырех возможных групп.

«Первичные» переменные соответствуют одному отделению взятому утверждению или вопросу анкеты. Данные переменные рассмотрены и представлены в PIRLS 2006 International Report [2007].

Индексы — комплексный показатель, построенный по ответам из одной группы вопросов. Они являются более валидными и надежными показателями, чем ответы на отдельные вопросы. В базе дан-

ных PIRLS-2006 уже существует определенное количество индексов с высчитанными значениями по каждому респонденту¹⁴.

Факторы — комплексный показатель, основанный на сильных корреляциях между группами ответов. Все используемые факторы были образованы в результате факторного анализа данных.

Средние показатели — средние арифметические значения по группе ответов на вопросы одной темы, например, вопросы об использовании Интернета учащимися. Показатель формировался в случае отсутствия необходимого комплексного показателя в базе данных PIRLS.

В ходе исследования были образованы несколько факторов¹⁵ из двух больших наборов переменных:

- 1) домашняя деятельность по развитию читательских навыков детей и домашние ресурсы;
- 2) подходы учителя к процессу обучения чтению.

Из семи переменных (индексов), относящихся к домашней деятельности по развитию читательских навыков детей и домашним ресурсам, было образовано два фактора: «Домашний образовательный потенциал» и «Домашняя образовательная политика». Результаты факторного анализа показаны в табл. 2.48.

Таблица 2.48. **Факторная структура и нагрузки по переменным, относящимся к домашней деятельности по развитию навыков чтения и домашним ресурсам**

Индексы	Домашний образовательный потенциал	Домашняя образовательная политика
Образовательный уровень родителей	,780	
Профессиональный уровень родителей	,768	
Домашние образовательные ресурсы	,620	
Трудовая занятость родителей	,549	
Домашняя деятельность по развитию ранних навыков чтения		,766
Оценка родителями ранних навыков чтения детей		,715
Установки родителей к чтению		,587

Использовались данные по российской выборке PIRLS-2006.

Группы вопросов, относящиеся к подходам учителя в обучении чтению, после факторного анализа образовали пять факторов: три фактора — «Письменный ответ», «Дискуссия» и «Устный ответ» —

¹⁴ См.: <http://pirls.bc.edu>.

¹⁵ Факторы образованы методом главных компонент с Varimax вращением и нормализацией по Кайзеру.

обобщили задания для чтения на уроке; два фактора — «Метаанализ текста» и «Анализ текста» — объединили вопросы о заданиях на понимание прочитанного (табл. 2.49 и 2.50).

Таблица 2.49. Факторное решение для ответов учителей на вопросы о работе учащихся с прочитанным материалом

Утверждения анкеты	Письменный ответ	Дискуссия	Устный ответ
Письменно ответить на вопросы	,864		
Написать что-нибудь о прочитанном	,768		
Написать самостоятельную работу о прочитанном	,519	,433	
Выполнить какую-либо групповую работу по прочитанному		,786	
Обсудить друг с другом прочитанное		,754	
Устно ответить на вопросы			,972

Использовались данные по российской выборке PIRLS-2006.

Таблица 2.50. Факторное решение для ответов учителей на вопросы о развитии навыков чтения

Утверждения анкеты	Метаанализ текста	Анализ текста
Сравнить с тем, что читали раньше	,842	
Сравнить с собственным опытом	,709	
Предсказать, что произойдет дальше	,683	
Описать структуру текста	,629	
Выделить главную мысль		,774
Объяснить, подтвердить		,710
Обобщить прочитанное		,638

Использовались данные по российской выборке PIRLS-2006.

Блок вопросов в анкете учащегося, связанный с использованием ребенком дома сети Интернет для тех или иных целей, не имел «готового» комплексного показателя в базе данных PIRLS-2006. Однако этот показатель представлял особый интерес в связи с многократно поднимаемым в литературе вопросом о влиянии Интернета на разные аспекты психосоциального развития ребенка. Для оценки влияния использования Интернета ребенком на его достижения в чтении нами был сформирован единый показатель. Он представлял собой среднее арифметическое значение ответов ребенка на пять вопросов о том, как часто он (она): «Ищет что-то интересное в Интернете», «Ищет информацию о спорте в Интернете», «Ищет ин-

формацию о музыке в Интернете», «Ищет информацию для школы в Интернете» и «Посылает электронную почту, общается в чате».

В общей сложности в последующем регрессионном анализе участвовали 23 переменные:

7 переменных — факторы, сформированные нами в ходе факторного анализа;

1 переменная — среднее арифметическое по группе вопросов;

15 переменных были идентичны вопросам соответствующих анкет.

Зависимой переменной служила успешность ребенка в решении задач PIRLS.

2.5.2. Результаты регрессионного анализа идентифицированных переменных и их обсуждение

В результате регрессионного анализа каждая из отобранных переменных (или факторов) получила свой «вес» — регрессионный коэффициент, который показывал относительную силу влияния данного фактора на достижения ребенка в PIRLS-2006. Для того чтобы продемонстрировать силу отношений между различными факторами и достижениями ребенка в чтении, результаты регрессионного анализа будут представлены таким образом, чтобы было видно, как сильно и в каком направлении каждый отдельно взятый фактор влияет на достижения в чтении, когда все остальные переменные контролируются¹⁶.

Кроме данных регрессионного анализа по результатам российских школьников в PIRLS-2006 здесь приводится сопоставительный анализ результатов регрессионного анализа, проведенного также для двух групп стран:

- для пяти стран со сходными с Россией экономическими условиями (уровнем ВВП): Болгария (средний балл — 547), Македония (542), Румыния (489), Тринидад и Тобаго (436), Катар (353);

- для пяти стран с лучшими показателями в PIRLS-2006, и, одновременно, ближайших к России по успешности в задачах PIRLS по среднему баллу (группа лидеров в PIRLS): Гонконг (средний балл — 564), Канада, Альберта (560), Сингапур (558), Канада, Британская Колумбия (558), Италия (551).

Для лучшей демонстрации относительной силы и направленности влияния анализируемых переменных, данные отображены на рис. 2.36—2.38.

¹⁶ Всегда допускается, что связь между исследуемыми переменными может быть не прямая, а опосредованная другими факторами. Чтобы сделать вывод о наличии прямой связи независимой и зависимой переменных, влияние всех предположительных посредников нужно исключить (или — иными словами — взять под контроль). Для этого используется специальная статистическая процедура, при которой все участники исследования выравняются по всем своим показателям, кроме исследуемого. Итоговый коэффициент следует рассматривать как силу связи исследуемой и зависимой переменной «при прочих равных». Это аналогично тому, как в экспериментах испытуемых группируют, чтобы уравнивать их по разным «внешним» характеристикам и выявить роль основной исследуемой переменной.

2.5. Комплексный анализ связи характеристик образовательной среды учащегося и его достижений в PIRLS-2006

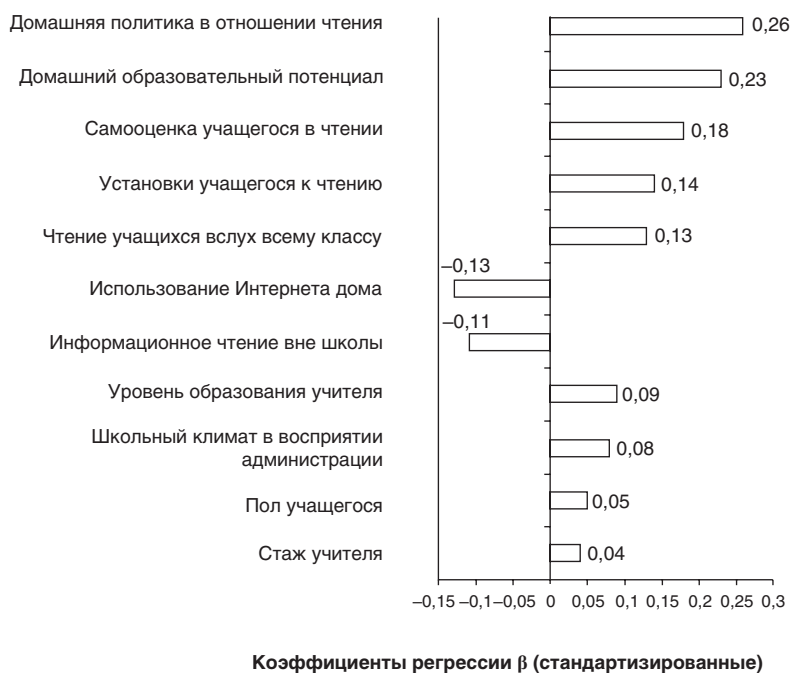


Рис. 2.36. Переменные, участвующие в анализе и упорядоченные по регрессионным коэффициентам (Россия)

Применялась модель множественной линейной регрессии с пошаговым включением переменных.

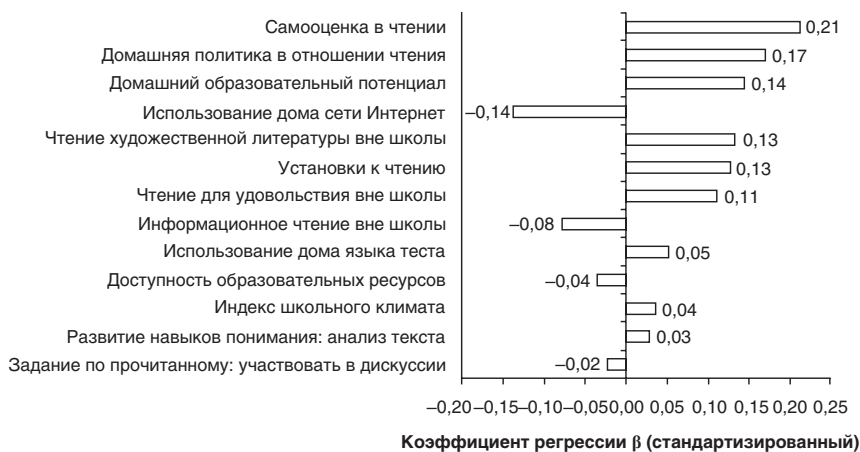


Рис. 2.37. Переменные, участвующие в анализе и упорядоченные по регрессионным коэффициентам (среднее по выделенным странам — лидерам в PIRLS-2006, не включая данные России)

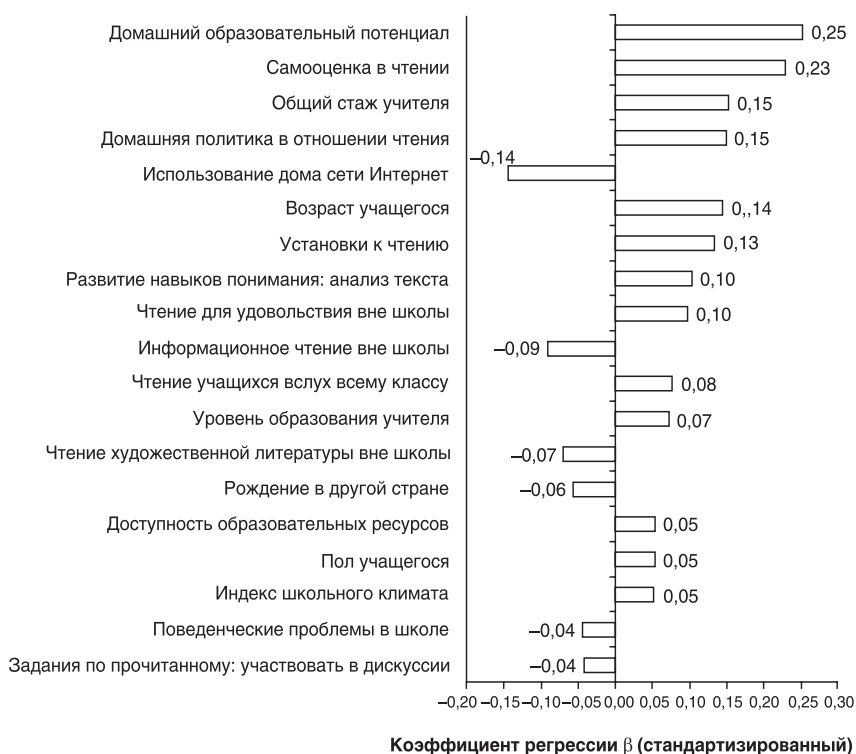


Рис. 2.38. Переменные, участвующие в анализе и упорядоченные по регрессионным коэффициентам (среднее по выделенным странам с близкими к России экономическими условиями)

Данные рисунков показывают, как распределились факторы в среднем по выделенным странам — лидерам в PIRLS-2006, по России и по странам со сходными с Россией экономическими условиями.

Выделено 11 переменных, имеющих статистически значимую связь с общим показателем успешности *российских* школьников в PIRLS-2006. Чтение данных рисунков может быть осложнено из-за разнонаправленности влияния факторов, поэтому ниже кратко описаны полученные результаты.

- Домашняя политика в отношении чтения: чем больше активности проявляли родители по обучению ребенка навыкам чтения, чем чаще родители читают сами. Чем более позитивное отношение к чтению они демонстрируют, тем лучше показатели ребенка в PIRLS.

- Домашний образовательный потенциал: чем больше в доме предметов (книги, письменный стол, ежедневная газета), связанных с образованием, и чем выше образовательный статус родителей, тем выше достижения ребенка в PIRLS.

- Самооценка в чтении положительно связана с результатами: с более высокой самооценкой сопряжены лучшие баллы в PIRLS.

- Установки учащегося к чтению: чем позитивнее ребенок настроен по отношению к чтению, тем выше его баллы в PIRLS.

- Чтение вслух учащихся в классе положительно связано с достижениями в PIRLS: чем чаще дети читают вслух, тем выше их достижения.

- Использование Интернета ребенком после школы снижало его достижения в чтении.

- Чтение информационной и прочей нехудожественной литературы снижало результаты в задачах PIRLS.

- Уровень образования учителя: ученики учителей, имеющих два высших образования или научную степень, достигают больших успехов в PIRLS, чем у учителей с четырехлетним образованием.

- Школьный климат — его высокий индекс сопряжен с более успешными результатами в PIRLS.

- Пол учащегося: девочки более успешны в PIRLS, чем мальчики.

- Стаж учителя: у учителей с большим педагогическим стажем учащиеся демонстрируют лучшие результаты.

Факторы, которые не показали статистической значимости для российских результатов в PIRLS, но оказали влияние на достижения школьников в странах, близких к России по экономическим условиям, либо в странах — лидерах в PIRLS, следующие.

- чтение для удовольствия вне школы;
- использование дома языка теста;
- доступность образовательных ресурсов;
- развитие навыков понимания: анализ текста;
- задание по прочитанному: участие в дискуссии;
- общий стаж учителя;
- возраст учащегося;
- рождение в другой стране;
- поведенческие проблемы в школе.

Для удобства качественного анализа приведем переменные в табл. 2.51, в которой сопоставим значения коэффициента регрессии для выбранных групп стран и для России. В таблице переменные приведены по мере их значимости для России.

Для более полной картины того, как исследованные переменные связаны с достижениями *российских школьников* в чтении, укажем наряду с регрессионными коэффициентами процент объясненной дисперсии результатов PIRLS-2006¹⁷.

¹⁷ Процент «объясненной дисперсии» показывает силу связи между исследуемой и зависимой переменной: чем больше этот процент, тем большую область в разбросе результатов PIRLS можно приписать данной исследуемой переменной (объяснить через эту переменную).

Таблица 2.51. Переменные, участвующие в регрессионном анализе и упорядоченные по абсолютной величине регрессионных коэффициентов (Россия, среднее по странам-лидерам и по странам с близкими к России экономическими условиями)

		Коэффициент регрессии* (при контроле за другими переменными)		
		Данные по Рос- сии/ <u>процент</u> <u>объясненной</u> <u>дисперсии</u>	Данные по среднему стран-лидеров, не включая Россию	Данные по среднему стран с близ- ким к России значением ВВП, не вклю- чая Россию
1	Домашняя политика в отношении чтения	0,26 / <u>9,7</u>	0,17	0,15
2	Домашний образовательный потенциал	0,23 / <u>7,1</u>	0,14	0,25
3	Самооценка в чтении	0,18 / 3,2	0,21	0,23
4	Установки учащегося к чтению	0,14 / 4,0	0,13	0,13
5	Чтение учащихся вслух всему классу	0,13 / <u>1,8</u>	Статистически незначим	0,08
6	Использование дома сети Интернет	-0,13 / <u>1,3</u>	-0,14	-0,14
7	Информационное чтение вне школы	-0,11 / <u>0,9</u>	-0,08	-0,09
8	Уровень образования учителя	0,09 / <u>0,7</u>	Статистически незначим	0,07
9	Индекс школьного климата	0,08 / <u>0,4</u>	0,04	0,05
10	Пол учащегося	0,05 / <u>0,3</u>	Статистически незначим	0,05
11	Общий преподавательский стаж учителя	0,04 / <u>0,1</u>	Статистически незначим	0,15
12	Чтение для удовольствия вне школы	Статистически незначим	0,11	0,10
13	Использование дома языка теста	Статистически незначим	0,05	
14	Возраст учащегося	Статистически незначим	Статистически незначим	0,14
15	Чтение художественной литературы вне школы	Статистически незначим	0,13	-0,07
16	Доступность образовательных ресурсов школы	Статистически незначим	-0,04	0,05
17	Задания учащимся по прочитанному: участие в дискуссии	Статистически незначим	-0,02	-0,04
18	Развитие навыков понимания прочитанного: анализ текста	Статистически незначим	0,03	0,10

		Коэффициент регрессии* (при контроле за другими переменными)		
		Данные по Рос- сии/ <u>процент</u> <u>объясненной</u> <u>дисперсии</u>	Данные по среднему стран-лидеров, не включая Россию	Данные по среднему стран с близ- ким к России значением ВВП, не вклю- чая Россию
19	Рождение в другой стране	Статистически незначим	Статистически незначим	-0,06
20	Поведенческие проблемы в школе	Статистически незначим	Статистически незначим	-0,04
21	Задания учащимся по прочитанному: письменные ответы	Статистически незначим	Статистически незначим	Статистически незначим
22	Задания учащимся по прочитанному: устные ответы	Статистически незначим	Статистически незначим	Статистически незначим
23	Развитие навыков понимания прочитанного: метаанализ текста	Статистически незначим	Статистически незначим	Статистически незначим

* — стандартизированный коэффициент регрессии (β).

Интерпретация результатов вторичного анализа

Прежде чем перейти к обсуждению результатов, необходимо оговорить ограничения в интерпретации полученных данных. Эти ограничения связаны с невысокими в целом коэффициентами корреляции анализируемых переменных, с одной стороны, и достижениями в задачах PIRLS — с другой. Хотя полученные и обсуждаемые ниже вклады различных факторов в достижения в чтении статистически значимы, необходимо указать на то, что только около 30% всех результатов *российских* школьников в задачах PIRLS связаны с исследуемыми переменными. Следовательно, существенная часть результатов связана с иными факторами, оставшимися за рамками анкет PIRLS-2006. Помимо слабого охвата результатов исследуемыми переменными, невысокие (хотя и статистически значимые) коэффициенты корреляции означают, что полученные регрессионные коэффициенты лишь приблизительно соответствуют действительному эффекту каждой переменной. Тем не менее мы приводим полученные данные, так как все они значимы на статистическом уровне и должны быть приняты к сведению исследователями и руководителями в области образования.

Для обсуждения разделим весь перечень факторов на несколько групп в зависимости от того, к какой сфере отношений принадлежит каждая переменная:

- семейный контекст: домашняя политика в отношении чтения в семье и домашний образовательный потенциал (факторы 1, 2, 6, 7, 15);

- субъективные факторы: самооценка в чтении, установки учащегося к чтению и чтению для удовольствия вне школы (факторы 3, 4 и 12);
- учитель и его подходы к обучению чтению (факторы 5, 8, 11, 17, 18, 21—23);
- школьный климат и образовательные ресурсы школы (факторы 9, 16, 20);
- социально-экономический контекст, в котором находится школа: использование языка теста дома, пол учащегося (факторы 10, 13, 14, 19).

Ниже эти группы факторов будут подробно рассмотрены в сравнении для выделенных стран.

Задача дальнейшего анализа — обсудить педагогические ресурсы повышения читательской компетентности детей, заканчивающих начальную ступень школьного образования.

1. Семейный контекст (в совокупности составляют 19% объясненной дисперсии результатов России в PIRLS-2006)

Занятия родителей с ребенком, их собственные установки к чтению, их образование и прочие составляющие семейного образовательного потенциала оказались безусловно связанными с достижениями ребенка в чтении для России и двух выбранных для анализа групп стран. Эти данные согласуются с выводами, изложенными в международном отчете PIRLS-2006, о том, что влияние семьи следует признать главенствующим для становления читательской компетентности четвероклассников [PIRLS 2006 International Report..., 2007, p. 114].

Отметим, что для группы стран — лидеров в PIRLS (кроме России) сила семейного влияния проявляется значительно меньше (максимальное значение коэффициента $\beta = 0,17$), чем для России (максимальное значение $\beta = 0,26$) и стран, близких к ней по уровню ВВП (максимальное значение $\beta = 0,25$).

Интересно, что у стран, близких к России по ВВП, самое существенное влияние на результаты в PIRLS оказывает фактор «*Домашний образовательный потенциал*» ($\beta = 0,25$). По силе влияния этот фактор равнозначен данным России — $\beta = 0,23$ (см. рис. 2.36 и 2.38). В то же время для группы стран — лидеров в PIRLS влияние этого фактора менее заметно ($\beta = 0,14$).

Для стран — лидеров в PIRLS и стран, близких к России по уровню ВВП, значимым для результатов в PIRLS является **частота чтения художественной литературы вне школы**. При этом для России данный фактор статистически незначим. Любопытно, что в странах, близких к России по уровню ВВП, частое чтение художественной литературы после школы снижало достижения школьников в PIRLS. Между тем чтение информационной и другой нехудожественной литературы отрицательно влияло на результаты в PIRLS России и выделенных групп стран. Особенно сильно снижало достижения в тесте **использование ребенком сети Интернет** после школы (см. рис. 2.36—2.38).

Свободное времяпрепровождение четвероклассника определяется, прежде всего, родителями и целиком зависит от их воспитательной политики и представлений о желательных и нежелательных способах проведения досуга. Поэтому эти три фактора, которые характеризуют вроде бы собственную активность ребенка, отнесены нами к группе семейных.

О чем свидетельствует отрицательное влияние интернет-ресурсов на успешность ребенка в задачах PIRLS¹⁸? Связан ли их отрицательный эффект со специфическим содержанием «чтения в Интернете» (особый вид или отсутствие текстовых материалов, их структура, задачи и способы чтения этих материалов и проч.) или с тем количеством времени, которое Интернет «оттягивает» на себя и которое могло быть потрачено на чтение с установкой на полное понимание текста? В пользу первого предположения говорит тот факт, что показатель «Информационное чтение вне школы», как чтение текстов с особой структурой и особыми задачами, отрицательно связан с достижениями в чтении¹⁹. В пользу версии о «потерянном времени» говорит отсутствие связи с достижениями российских школьников показателя «Чтение художественной литературы вне школы». Очевидно, что здесь требуются и более глубокий анализ результатов теста PIRLS, и всестороннее исследование того, как сделать интернет-ресурсы дополнительным средством для достижения желаемого педагогического результата — повышения читательской компетентности младших школьников.

Не совсем ясен механизм выявленной негативной связи информационного чтения и достижений в PIRLS. Информационное чтение требует несколько иных навыков работы с текстом и его понимания, нежели чтение художественной литературы. Эти навыки также нужны для того, чтобы решать задачи современного мира и пользоваться возможностями, которые предоставляют информационные тексты. Эти навыки не могут развиваться иначе, как через практику чтения, понимания и использования этого вида текстов. В PIRLS применяется особый вид задач, направленных на оценку сформированности навыков работы с информационными текстами. И если ребенок во внеучебное время обращается к справочной или информационной литературе, это должно приводить к улучшению качества его чтения. Поэтому обнаруженная негативная связь оказалась для нас неожиданной. Очевидная гипотеза о том, что «журнал журналу рознь», вполне может послужить началом отдельного исследования того, какого рода тексты читаются ребенком в качестве «информационных».

¹⁸ Схожие данные о роли медиа- и интернет-ресурсов уже были получены исследователями в Англии (см.: [Twist et al., 2007, p. 100]).

¹⁹ Информационное чтение — это чтение журналов, газет, каталогов, книг, где что-то объясняется, и прочих текстов с интересной информацией. Противоположностью информационного чтения (в рамках исследования PIRLS) является чтение художественной литературы.

Имеет право на существование и другая гипотеза: для развития навыков работы с информационными текстами ребенку нужен инструктор, гид, учитель, т.е. тот, кто подскажет, как правильно читать и понимать эти тексты. Возможно, что, если бы ребенок занимался с информационной литературой по заданию и под контролем учителя, мы получили бы другой результат.

Итак, можно отметить, что факторы, относящиеся к семейному контексту, в целом имеют соотносимую силу влияния на результаты школьников в PIRLS-2006 в рассматриваемых группах стран. Однако составляющие этих факторов для выделенных групп стран не равнозначны, отсюда — возможная разница в результатах школьников в PIRLS. Показательным примером тому является индекс ранней домашней образовательной деятельности (табл. 2.48).

Семейный контекст, безусловно, прямо влияет на то, как ребенок учится в начальной школе, и косвенно — на то, какие отношения к чтению и к себе как начинающему читателю сложились у ребенка перед школой и продолжают развиваться в первые четыре года школьной жизни.

Педагогическое воздействие на семейный фактор возможно только как система мер, связанных с государственной политикой по отношению к семье. Есть данные, указывающие на возможные варианты эффективного взаимодействия образовательной государственной системы и семейной политики в области чтения. Так, например, во многих странах — участницах PIRLS (например, в Австрии, Болгарии, Сингапуре и др.), родители не только оповещаются обо всех результатах тестирования и экзаменов в области обучения чтению, но и активно привлекаются к принятию решения относительно возможных образовательных траекторий ребенка. При наличии устойчивых трудностей у школьника в овладении навыками чтения работа педагога и его рекомендации не только распространяются на учебный день ребенка, но и включают разработку плана домашней работы ребенка вместе с родителями, рекомендации книг и пособий для домашних занятий [PIRLS 2006 Encyclopedia..., 2007].

2. Субъективные факторы (составили 7,2% объясненной дисперсии российских результатов в PIRLS)

Для изучения отношения младшего школьника к чтению и его собственных оценок успеваемости в чтении в исследовании PIRLS-2006 использовалась анкета для учащихся. Регрессионный анализ данных PIRLS-2006 показал, что для стран — лидеров в PIRLS-2006 характерна высокая самооценка учащихся в чтении (среднее значение $\beta = 0,21$). Для России этот фактор также важен ($\beta = 0,18$), но несколько слабее по сравнению с другими странами данной группы.

Интересно, что для стран с близкими к России экономическими условиями такой фактор, как «Самооценка в чтении», показал самую высокую силу влияния на результаты в PIRLS ($\beta = 0,23$). Наиболее высокое значение данного фактора отмечено для Катар ($\beta = 0,32$) и Тринидада и Тобаго ($\beta = 0,30$). Для Болгарии значение данного фактора ($\beta = 16$) равнозначно российскому. В своем аналитическом отчете исследователи из Болгарии пишут, что степень самооценки учащихся влияет на обучение школьников из семей с низким социальным и экономическим статусом. Вероятно, необходимо разработать отдельные программы для учащихся из семей с низким социально-экономическим капиталом для повышения их уверенности в своих силах, самооценки и «самоэффективности»²⁰.

Для всех рассматриваемых групп стран сравнимы по значимости установки учащегося в отношении чтения. В отличие от стран — лидеров в PIRLS и стран с близким к России уровнем ВВП, такой фактор, как «Чтение для удовольствия вне школы», в России не показал статистически значимой связи с результатами в PIRLS-2006.

Отметим, что субъективные факторы самооценки и отношения ребенка к чтению едва ли можно считать причинами, порождающими высокие или низкие достижения в чтении. Скорее все эти факторы — рядоположенные следствия долгой читательской биографии ребенка.

В то же время эти субъективные корреляты деятельности, однажды сложившись как устойчивые образования, сами становятся стимулами к этой деятельности: ясно, что человек будет стремиться к тем занятиям, в которых он считает себя успешным. Таким образом, являясь звеном положительной обратной связи, субъективные факторы вносят свой вклад в достижения ребенка в чтении. Однако сами по себе они не могут стать прямым объектом педагогического воздействия. Следовательно, педагогически влиять на навыки чтения можно и нужно косвенным воспитанием положительной читательской самооценки ребенка. На сегодняшний день существует много эффективных методов и техник формирования позитивной Я-концепции, и поскольку рассмотренные субъективные факторы имеют столь значительное влияние на становление читательской компетентности ребенка, то их необходимо вывести в центр педагогического внимания не только в рамках уроков чтения.

Промежуточный вывод: рассматривая две самые влиятельные группы факторов (объясняющих в совокупности 26,2% всей дисперсии, или более 70% от доли объясненной дисперсии для результатов российских школьников в PIRLS), мы всякий раз наталкиваемся на свидетельство того, что успех в становлении читательской компетентности младших школьников не зависит напрямую от педагогических методов и школьной программы. Наиболее серьез-

²⁰ См.: Hussein A.-H. Assessing Bulgaria's Performance in 2006' PISA and PIRLS Studies: draft report.

ное влияние оказывают факторы, связанные с образовательной средой, в которой растет ребенок, и с атмосферой, которая поддерживается семьей юного читателя.

3. Учитель и его подходы в обучении чтению (в совокупности объяснили только 2,6% дисперсии российских результатов в PIRLS)

Регрессионный анализ данных показал, что **уровень образования учителя** значим для России ($\beta = 0,09$) и для стран, близких к России по уровню ВВП ($\beta = 0,007$), в то время как для группы стран — лидеров в PIRLS этот фактор связи с результатами теста не показал.

Для стран — лидеров в PIRLS и для стран, близких к России по уровню ВВП, характерен более широкий набор факторов, касающихся подходов к обучению чтению на уроках и влияющих на достижения школьников в PIRLS, чем для России. Это такие факторы, как «Развитие навыков понимания прочитанного: анализ текста» и «Задание учащимся по прочитанному: участие в дискуссии». Интересно отметить, что частое участие младших школьников в дискуссии во время урока снижало результаты PIRLS для обеих групп стран.

Данные факторы оказываются не связанными с успешностью российских школьников в выполнении теста. Между тем на первый план выходит такой фактор, как чтение вслух всему классу: чем чаще ребенок читает вслух всему классу, тем лучше его достижения в PIRLS. Для стран — лидеров в PIRLS этот фактор статистической значимости не показал, а для стран, близких к России по уровню ВВП, оказался сопоставимо значимым.

Почему своей статистической значимости не продемонстрировали другие, казалось бы, более «интересные» и важные, методы развития грамотности чтения и понимания текста (дискуссия, анализ, метаанализ и проч.)? Этому может быть несколько объяснений.

Возможно, что для начальной ступени образования чтение ребенком вслух является наиболее адекватным способом развития читательских умений. Косвенно об этом же свидетельствует то, что для более сложных читательских навыков (сравнение с собственным опытом, сравнение с другим текстом, прогнозирование, письменные ответы на вопросы о прочитанном и проч.) не была выявлена самостоятельная связь с успешностью в PIRLS.

Другим объяснением полученных результатов может быть следующее: не показавшие своей значимости педагогические подходы связаны с достижениями ребенка более сложным образом, чем прямая корреляция. С целью выяснения эффекта того или иного педагогического метода обучения чтению имеет смысл более тщательно остановиться на их взаимных сочетаниях. Тогда может оказаться, что только сочетание определенных подходов или особая интенсивность в их использовании, или же их использование в специфических условиях позволяют добиваться желаемого эффекта. Определенная работа в этом направлении уже проделана, а результаты изложены в первых главах этой части.

Наконец, еще одним объяснением связи чтения вслух перед классом и высоких достижений российских школьников может служить вероятность того, что хорошо читающему ребенку педагоги предлагают читать чаще, чем тому, кто читает с трудом. Тогда обнаруженная связь должна интерпретироваться как обратная: не столько чтение вслух стимулирует достижения в чтении, сколько высокие достижения в чтении стимулируют учителя на задания по типу «Чтение учащихся вслух всему классу».

4. Школьная атмосфера (объясняет только 0,4% дисперсии российских результатов, что хотя и является значимым с точки зрения статистики (следствие большой выборки), малозначимо с практической точки зрения)

Если для России статистически значимым оказался только фактор «Школьный климат в восприятии администрации», то для стран, схожих с Россией по уровню ВВП, положительную связь с результатами PIRLS показал еще и фактор «Доступность образовательных ресурсов школы», а отрицательную — «Поведенческие проблемы в школе». Речь идет о достаточно ожидаемой закономерности: если в первые годы обучения в школе ребенок пребывает в атмосфере, пропитанной агрессией и неудовольствием всех участников образовательного пространства, то это пагубно влияет на любые показатели школьной успешности, в том числе и на качество чтения.

Хотя фактор школьного климата относится к сфере педагогического влияния, прямое воздействие на него с целью, например, повысить достижения в чтении, вряд ли возможно. Приходится признать, что и здесь мы имеем дело с комплексной ситуацией, в которую вовлечены, кроме педагогов и детей, школьная администрация и родители учащихся.

Две другие переменные, вовлеченные в регрессионный анализ и характеризующие общешкольную среду — школьная безопасность и доступность школьных ресурсов, — не оказали влияния на грамотность чтения российских школьников. Возможно, и это должно стать специальным предметом исследования. Указанные факторы образовательной среды ребенка связываются с достижениями в чтении только в определенных условиях, но не находятся с ними (с достижениями) в прямой корреляционной связи. Что касается доступности школьных ресурсов, то в первых главах этой части нами было показано, что их влияние на достижения в чтении российских младших школьников проявляется только в отношении детей, проживающих в семьях с невысоким социально-образовательным статусом.

5. Социально-экономический контекст, в котором находится школа

Результаты России в PIRLS-2006, так же как и результаты стран, близких к России по экономическому положению, зависят

от пола учащегося: девочки более успешны в задачах PIRLS-2006, чем мальчики ($\beta = 0,05$). Для стран — лидеров в PIRLS-2006 такой связи не обнаружено.

В странах — лидерах в PIRLS-2006 использование ребенком дома языка теста как единственного и родного положительно связано с успешностью ребенка в чтении, тогда как дети — выходцы из семей, где язык теста не является единственным, справляются с задачами PIRLS хуже. Для Италии и Канады (Альберта), а также для стран с близким к России уровнем ВВП факт рождения ребенка за их пределами отрицательно отразился на результатах в PIRLS. Для этих стран существенным оказался возраст учащихся: чем старше ученик, писавший тест, тем выше его балл. Для России оба этих фактора оказались статистически незначимыми. Однако возрастной разброс в российской выборке был невелик, поэтому такую интерпретацию данных надо принимать с осторожностью.

Что касается остальных факторов этой группы, также не проявивших своего влияния, то можно сказать, что мы получили достаточно благоприятный результат для педагогических инициатив. Исследование не выявило жесткой предопределенности успешности или неуспешности российских младших школьников в чтении, связанной с инвариантностью их культурно-языковой среды. Следовательно, образовательной среде, в которой воспитывается ребенок, следует отвести ключевую роль в развитии его читательской компетентности.

Основные
выводы
по главе 2.5

1. Преимущественное влияние на качество чтения российских четвероклассников имеют семейные ресурсы: занятия родителей с ребенком, домашняя библиотека, образование родителей и проч. Это свидетельствует о малой эффективности педагогических инициатив российской школы.

2. При низком значении показателя домашних образовательных ресурсов особую значимость получает ресурсная обеспеченность школы, которая компенсирует семейные дефициты.

3. Использование компьютеров на уроках чтения в начальной школе пока может оцениваться как неэффективное средство обучения.

4. Выявленное в этой работе негативное влияние использования ребенком Интернета и информационного чтения вне школы должно стать предметом специального исследования для выяснения механизмов обнаруженной взаимосвязи.

5. Широко распространенная практика чтения ребенком вслух всему классу показала самый сильный положительный эффект из всех других педагогических подходов к обучению чтению, участвовавших в анализе. Предметом специального анализа должны стать связи других педагогических характеристик, не показавших здесь своей статистической значимости, с успешностью ребенка в PIRLS и поиск условий, при которых они приобретают свое значение.

Рассматривая три самых влиятельных группы факторов, выявленных в результате исследования, можно отметить, что в их число не входят характеристики педагогических методов и школьной программы. Наиболее серьезное влияние оказывают факторы, связанные с образовательной средой, в которой растет ребенок, и с атмосферой, поддерживающей юного читателя, которая создается семьей и школой. Но здесь стоит еще раз подчеркнуть то, что лишь 30% результатов российских учащихся в PIRLS связаны с факторами, которые можно определить из анкет, сопровождавших исследование PIRLS²¹. Возможно, вопросы анкеты были построены так, что по ним не удастся выявить влияние тех контекстов, в которых происходит обучение ребенка чтению в условиях школы. Тем не менее они создают портрет российской школы, которая акцентирует свое внимание на высоких учебных нагрузках и дисциплине, а не на позитивном внутреннем укладе или развитии учебной самостоятельности учеников, и предъявляет высокие требования родителям относительно дошкольной подготовки детей, не давая им адекватной оценки²².

Углубленный статистический анализ данных международных исследований качества образования следует признать полезным инструментом комплексного изучения образовательных достижений и сравнительной оценки вкладов отдельных факторов социальной и образовательной среды в развитие читательской грамотности. Известные ограничения регрессионного анализа (например, невозможность в его рамках оценить непрямые связи между переменными) должны и могут быть дополнены другими видами вторичного анализа данных.

²¹ Следует учитывать, что анкетирование — не самый надежный способ получения информации, а анкеты для учителей только условно можно считать свидетельством реально существующей педагогической практики. Это отмечено в специальном комментарии мониторинга UNESCO-UIS (2008), посвященного исследованию условий качественного образования и опиравшегося на анкетирование. (см.: [A View inside Primary Schools..., 2008]).

²² По данным анкет PIRLS, в 2006 г. по сравнению с 2001 г. вдвое увеличилось количество родителей, считающих, что их ребенок очень хорошо овладел начальными навыками чтения до поступления в школу. Но этот показатель в России все еще ниже среднего международного и почти в два раза уступает аналогичным показателям в странах, близких России по результатам PIRLS-2006. В России оценку «Очень хорошо» ставят своим детям 28% родителей, а в Гонконге и Сингапуре соответственно 52% и 53%. Причем только 11% российских директоров считают, что большинство детей, поступающих в их школу, обладают достаточными читательскими умениями. В Сингапуре таких 70%, в Гонконге — 86%, средний международный показатель — 20%.

ЧАСТЬ 3

**КАЧЕСТВЕННОЕ
ИССЛЕДОВАНИЕ
В ШКОЛАХ: ВНОСИТ
ЛИ ШКОЛА ВКЛАД
В ДОСТИЖЕНИЯ
СВОИХ УЧЕНИКОВ**

Несмотря на то, что Россия показала лучший результат среди стран — участниц PIRLS-2006, внутри страны отмечен большой разброс между результатами разных школ: самое низкое значение достижений по школам — 424 балла, самое высокое — 649 баллов. С чем связаны такие различия?

Как показано в предыдущей части книги, среди причин, повлиявших на результаты российских школьников в PIRLS-2006, значительная роль отводится факторам, не связанным со школой (социальному контексту, в котором находится школа; семейному образовательному потенциалу и т.п.) [Тюменева, 2008]. Возникает закономерный вопрос: в чем состоит (или может состоять) вклад школы в достижения школьников? Может ли школа влиять на достижения своих учеников в чтении или их успехи предопределены семейными контекстами и социальной средой? Может ли школа своими средствами компенсировать дефицит образовательных ресурсов семьи там, где это необходимо? И если успех России в PIRLS связывают в большей степени с домашней политикой в области чтения, говорит ли это о том, что стратегии, применяемые учителями при обучении чтению младших школьников, не сказываются на их читательских умениях?

Исследование, представленное в данной части, направлено на изучение вклада школы в развитие грамотности чтения младших школьников и выявление образовательных стратегий, которые могут объяснить большую разницу в результатах российских школьников в PIRLS.

3.1. ОБ ИССЛЕДОВАНИИ «10 ШКОЛ»

Основной целью данной работы является изучение школьной эффективности, т.е. способности школы улучшать достижения учащихся и повышать их жизненные шансы, преодолевая неблагоприятные факторы социального контекста. Идея сопоставить анализ школьной эффективности с данными международных исследований качества образования кажется естественной. В России первые шаги в этом направлении были сделаны в 2003 г. группой исследователей, которые изучали связь достижений российских школьников в PISA-2003 и TIMS-2003 с основными характеристиками образовательных учреждений [Качество общего образования..., 2006]. «Учебное заведение считали эффективным, если результаты его учащихся были значимо выше, чем те, которые данное образовательное учреждение могло бы дать с учетом социально-экономического статуса семей учеников» [Там же].

Проведенное в рамках нашего проекта исследование является следующим шагом в этом направлении. Оно связано с результатами PIRLS-2006 и, кроме анализа общешкольных факторов, влияющих на школьную эффективность, впервые рассматривает связь результатов учащихся в PIRLS-2006 с деятельностью конкретного учителя — того, который работал с этими школьниками четыре года в начальной школе. В ходе исследования предполагалось выяснить, какие факторы, характерные для школ с высокими результатами в PIRLS, могли оказывать влияние на их достижения; установить, какие педагогические дефициты обусловили отставание менее успешных школ выборки и что может служить возможным педагогическим ресурсом роста образовательных достижений.

Для ответа на эти вопросы изучались особенности школ, образовательные возможности, которые они предоставляют своим ученикам, а также методы и подходы к обучению чтению.

Были выделены факторы, которые, по нашему мнению, могли повлиять на результаты PIRLS-2006. Отчасти они близки к тем, которые определил в качестве составляющих школьной эффективности Роберт Марцано [Marzano, 2003]:

- 1) факторы уровня школы (гарантированные и жизнеспособные учебные программы, стимулирующие цели и эффективную обратную связь, включенность родителей и общественности в процесс школьного образования, безопасная и упорядоченная среда, коллегиальность и профессионализм);

- 2) факторы уровня учителя (особенности методики, организационные технологии, составление учебных планов);

3) факторы уровня ученика (семья, обучаемость, дополнительные знания, мотивация).

Для оценки перечисленных факторов применялся комплекс инструментов, при этом акцент делался на наблюдении и анкетировании школьников (шестиклассников — тех, кто в 2006 г. проходил тестирование PIRLS). Таким образом, исследование включало обратную связь. При анализе преподавательских умений и стратегий формирования читательских навыков данные анкетирования школьников могли либо подтвердить, либо опровергнуть наблюдения и оценки экспертов. Кроме того, оценки и суждения учеников отражали долговременные результаты обучения и позволяли расширить рамки разовых наблюдений на уроках.

Исследование «10 школ» проводилось в апреле—мае 2008 г. на базе специально выбранных школ Москвы, Московской, Тульской и Рязанской областей¹. В выборе школ мы ориентировались на два условия: 1) добровольное согласие школы сотрудничать с группой, проводившей это исследование; 2) результаты этой школы в тесте PIRLS-2006.

Таким образом, исследование охватило 10 школ, которые были разделены на две группы по степени успешности в PIRLS-2006. В *первую группу* вошли школы, чьи результаты существенно выше среднего значения по России (не менее чем на одно стандартное отклонение), — это шесть школ (I—VI)², имеющих от 649 до 612 баллов в PIRLS-2006. Во *вторую группу* вошли школы, чьи результаты сопоставимы со средним значением по России — 565 баллов — либо ниже его. Это четыре школы (VII—X) с баллами от 578 до 510.

Анализ данных PIRLS-2006 показал, что первая и вторая группы школ значимо отличаются друг от друга, и особенно убедительны различия этих групп по большинству показателей, характеризующих внешние по отношению к школе факторы.

Так, например, по данным Международного отчета PIRLS-2006 [PIRLS 2006 International Report..., 2007], раннее (дошкольное) чтение оказалось тесно связанным с достижениями четвероклассников в выполнении теста. В исследовании «10 школ» мы остановились на этом факторе более подробно: в анкеты родителей были включены вопросы, позволяющие точно определить, на каком возрастном этапе и в какой мере дети овладевают навыками чтения еще до поступления в школу. Анкетирование показало, что у детей, поступивших в школы первой группы, они сформировались значительно раньше: читать предложения к пяти годам умели от 27 до 39% детей. В школах второй группы этот показатель не превышает 19%. Исключение составляет школа V с высокими результатами в PIRLS, где таких детей только 11%.

¹ Авторский коллектив выражает огромную благодарность директорам школ, учителям, школьникам и их родителям за участие в исследовании и предоставление доступа к необходимой информации. Мы также благодарны декану и студентам психологического факультета ГУ ВШЭ за помощь в сборе и обработке материалов данного исследования.

² Номера школам присвоены нами для удобства дальнейшего обсуждения и расположены в порядке убывания результатов школы в PIRLS-2006.

Мы не можем утверждать, что представленные ниже характеристики являются необходимыми условиями высоких результатов учащихся, но следует отметить, что для большинства школ нашей выборки, чьи учащиеся набрали высокий балл в PIRLS-2006, характерно взаимодействие следующих благоприятных факторов:

- высокий уровень материального благосостояния семьи;
- высокий уровень образования родителей (большое число родителей с высшим образованием);
- преобладание детей, владеющих при поступлении в школу навыками чтения на уровне чтения предложений.

Во второй группе школ наблюдалась констелляция неблагоприятных (противоположных описанным выше) факторов, которые проявлялись тем сильнее, чем ниже были результаты учащихся в PIRLS.

Однако был выделен ряд школ, показатели которых не вписываются в общее правило, когда результаты учащихся, по сути, «задаются» их семейными условиями.

Например, школа VII имеет набор благоприятных социально-экономических факторов, но ее результат в PIRLS — на уровне среднего по России (578), что значительно ниже, чем у других школ со сходными внешними характеристиками. При этом школы IV и V оказались способны обеспечить своим ученикам высокий уровень грамотности чтения, хотя по своему социальному контексту они отличаются от группы лидеров (табл. 3.1). Это позволяет предположить, что такие школы обладают собственным педагогическим ресурсом, позволяющим им компенсировать то влияние, которое социально-экономические дефициты семей оказывают на достижения детей в чтении.

Таблица 3.1. **Внешние по отношению к школе факторы в выборке «10 школ»**

	Благоприятный социально-экономический контекст	Менее благоприятный социально-экономический контекст	Проблемный социально-экономический контекст
Школы из «10 школ»	I, II, III, VI, VII	IV, V	VIII, IX, X
Балл в PIRLS-2006	649, 634, 631, 612, 578	625, 623	564, 525, 510
Большой/малый город, село	Крупный город Малые города	Малые города	Крупный город — отдаленный район рядом с рынком Село
Образование родителей	ВО, есть кандидаты и доктора наук	СПО ВО у меньшей доли родителей	СПО Основная школа, менее всего с ВО
Обеспеченность семей	Обеспеченные	Проблема занятости, невысокий достаток	Малообеспеченные
Мигранты, %	Нет	10	50—75

Полученные данные можно считать аргументом в пользу того, что школа может существенно улучшить уровень грамотности учащихся, несмотря на неблагоприятные внешние условия. За счет каких мер и стратегий это достигается, попробуем показать ниже.

Примеры описания школ первой группы с наиболее высокими результатами PIRLS-2006³

Школа с углубленным изучением английского языка в крупном городе

С середины 1960-х годов школа работает как специализированное образовательное учреждение. Одна из лучших и престижных спецшкол города. Расположена в центре города. Основу контингента составляют дети, проживающие в микрорайоне, в других районах города, а также дети, приехавшие из-за границы. Большая часть родителей — с высшим образованием, обеспеченные.

Для поступления в школу необходимо пройти конкурс (2—3 человека на место), который проводят учитель, завуч и методист.

Почти все дети, поступающие в первый класс, умеют читать.

«Школа обеспечивает высокий уровень преемственности в обучении, начиная с подготовки дошкольников. Разработан проект «Создание условий для обеспечения равных стартовых возможностей для обучения в начальной школе»».

Гимназия, город

«Гимназия является Федеральной экспериментальной площадкой Министерства образования РФ. Гимназия признана в 1999, 2000, 2001, 2002, 2003 гг. «Школой года», в 2001 г. — «Школой века»».

В гимназии обучаются дети из микрорайона и других районов города (численность населения города — около 500 000 человек). Конкурсный отбор не проводится.

Большая часть детей, набранных в первый класс, умеет читать. Детей, имеющих проблемы в обучении и нуждающихся в коррекционных занятиях, обычно по 2—3 человека в классе.

В школе много учеников из малообеспеченных семей. У значительного числа родителей возникают проблемы с трудоустройством: они вынуждены работать не по специальности, на низкооплачиваемых должностях.

Средняя школа, малый город

Школа находится в районном центре области (население города составляет 40 000 человек) и не выделяется на фоне других школ города. В школе есть кадетский класс, но нет гимназических, лицейских и профильных классов.

Эта школа следует старым традициям и находится в историческом центре города.

По словам администрации, конкурсного отбора в школу не проводится.

Исходный уровень чтения — разный. Больше половины детей при приеме в первый класс не умеют читать.

Большинство детей — из неполных и малообеспеченных семей.

³ Использованы материалы школьных сайтов.

Примеры описания школ второй группы со средними и низкими результатами в PIRLS-2006

Средняя школа, крупный город

Школа расположена в периферийном районе, недалеко от крупного городского рынка. В школе обучается значительное число детей из семей мигрантов, работающих на рынке. Родителей, имеющих высшее образование, в школе мало. Многие семьи малообеспеченные.

Школа не проводит конкурсного отбора.

Около половины детей, набранных в первые классы, не умеют читать.

Основная общеобразовательная школа, село

МОУ «Основная общеобразовательная школа» основано в 1875 г. Школа расположена в селе и обучает детей, проживающих в нем и близлежащих деревнях. «Контингент учащихся многонациональный, 30% учащихся — из стран ближнего зарубежья».

В школе обучается значительное количество учеников из малообеспеченных семей. Основное место работы их родителей — тепличное хозяйство, расположенное на территории села, труд в котором низко оплачивается. Есть семьи, временно проживающие в мало приспособленных для этого условиях — в гаражах, теплицах и т.п. Постоянного жилья они не имеют.

Большая часть детей при поступлении в школу не умеет читать, не имеет опыта домашнего чтения и домашней библиотеки.

3.2. ВКЛАД ШКОЛЫ В ФОРМИРОВАНИЕ ГРАМОТНОСТИ ЧТЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ. ШКОЛЬНЫЙ КЛИМАТ⁴

В исследовании «10 школ» были выделены и изучены (с помощью анкет и интервью) определенные характеристики школьного климата, прежде всего: ожидания родителей по отношению к школе, ожидания школы по отношению к достижениям учеников, дифференцированная поддержка сильных и слабых учеников, взаимная удовлетворенность участников образовательного процесса, учебная среда. Таким образом, в исследовании «10 школ» школьный климат изучался более широко, чем в PIRLS-2006, где основанием для оценки были анкеты школьной администрации. В исследовании внимание было перенесено на те условия школьной жизни, которые обеспечивают высокую учебную мотивацию учащихся и ориентацию на учебные достижения⁵. Оценка выносилась на основе наблюдений в школе, анализа школьных сайтов, интервью и анкетирования всех участников образовательного процесса.

Наши наблюдения подтвердили, что в большинстве школ, принадлежащих к первой группе, созданы условия для формирования позитивного школьного климата (табл. 3.2).

Таблица 3.2. Школьный климат в выборке «10 школ»

Школы	I, II, III, IV, VI	V	VII	VIII	IX, X
Балл в PIRLS-2006	649, 634, 631, 612, 625	623	578	564	525, 510
Взаимные ожидания родителей и школы	+	+/-		-	
Учебная мотивация, акцент на достижениях	+	+	-		
Взаимная удовлетворенность	+	+/-			
Учебная среда	+	-	+	-	

На основе данных исследования «10 школ», где:

- — отсутствие фактора;
- +/- — фактор выражен незначительно;
- + — фактор сильно выражен.

⁴ Школьный климат, или «этос», школы рассматривается в ракурсе, заданном: [Mortimore, 1998].

⁵ Характеристики школьного климата были выбраны с учетом модели эффективной школы, предложенной П. Мортимором (см.: [Мортимор, 2001]).

3.2.1. Взаимные ожидания школы и родителей и включенность семьи в обучение ребенка

Для школ первой группы характерны **высокие ожидания родителей по отношению к школе и высокий уровень их удовлетворенности тем качеством обучения, которое она обеспечивает.** Высокие ожидания относительно образовательных возможностей, предоставляемых школой ученикам, поддерживаются:

- сложившейся репутацией школы;
- ее образовательной стратегией:
 - характером и объемом предоставляемых школой дополнительных образовательных услуг;
 - отбором (конкурсом) (в ряде школ) учеников при приеме в первый или в пятый гимназический класс;
 - возможностью выбора родителями учебной программы в случае, если школа реализует несколько программ для начальной школы;
 - возможностью выбора педагога, у которого родители хотят обучать ребенка.

Высокие ожидания родителей сочетаются с готовностью принимать активное участие в обучении своего ребенка. Во всех наблюдаемых школах первой группы такое участие приветствуется и активно практикуется. Родители регулярно и в большом объеме читают вместе с детьми, в том числе и книги, не входящие в школьную программу. В этих школах по рекомендации педагога родители дополнительно занимаются с детьми, испытывающими затруднения в учебе. В качестве примера можно привести гимназию в одном из малых городов Московской области (школа VI). Родители учащихся — научные сотрудники и военная интеллигенция. Требованиям к самостоятельной работе школьников младших классов является ежедневное чтение не менее 30 страниц текста, и семьи обеспечивают выполнение этих заданий.

Данные PIRLS-2006 подтверждают, что по числу учащихся, читающих вне школы для собственного удовольствия, Россия занимает 1-е место в мире (58% школьников по сравнению с 40% в среднем по странам — участницам исследования) [Основные результаты..., 2007, с. 49]. В связи с этим стоит отметить, что у школ, в которых значительную часть учащихся составляют дети из неблагополучных семей, нет возможности использовать родителей для обеспечения домашнего чтения. Это подчеркивают и учителя, и администраторы школ.

Ожидания школы по отношению к ученикам также значительно отличаются в первой и второй группах школ. По оценкам учителей первой группы школ (анкетирование 2008 г.), в среднем 57% учеников, участвовавших в PIRLS-2006, были наиболее успешными в чтении и могли заниматься по усложненным программам. В школах второй группы таких учеников в среднем было 27%. Очевидно, что эти оценки отражают объективные отличия контингента

учеников в выделенных группах школ. Не менее значимым является тот факт, что в школах второй группы только часть сильных учеников регулярно занимается дополнительно. Остальные дети к этой работе не привлекаются, и их возможности остаются нереализованными. В двух школах второй группы (одна из них — гимназия) регулярные занятия с сильными учениками не проводятся вообще. Приходится говорить о «потере шансов на успех» даже теми учениками, которые, по признанию учителей, их имели.

Для сравнения: в школе II, которая по внешкольным факторам сравнима со школой VII, 100% учеников либо регулярно занимаются по углубленным программам, либо получают на уроке усложненные задания по чтению.

Наблюдается и обратная тенденция: в нескольких школах первой группы сложилась практика, при которой возможность заниматься на более высоком уровне получают значительно больше детей, включая тех, кто пока не вполне успешен в чтении. Таким образом, эти школы повышают достижения не только сильных учеников, но и детей с разным уровнем возможностей. Это подтверждает анкета учительницы одной из таких школ: на вопрос о том, что *оказалось наиболее эффективным при работе с учениками, испытывающими трудности в чтении*, она в числе основных факторов отметила «*веру в их способности и систематичность занятий*».

Интересно сравнить российские данные с данными английского национального отчета по PIRLS-2006, в котором работа по усложненным программам рассматривается как очень значимая [Twist et al., 2007]. Именно распространенностью такого рода программ авторы объясняют тот факт, что английские школьники решают задачи повышенной трудности в PIRLS-2006 лучше своих сверстников из лидирующих стран, в том числе и из России.

Таким образом, есть основания считать, что существенным фактором обеспечения высоких достижений школьников в чтении являются высокие ожидания родителей и школы, которые эти ожидания реализуют, создавая для своих учеников дополнительные возможности развивать читательские умения.

По данным нашего опроса, родители первой группы школ в достаточной степени удовлетворены качеством образования своих детей. От 14 до 40% родителей этой группы полученное на начальной ступени образование оценивают как очень высокое. В этой группе также высока степень детской удовлетворенности обучением. В нескольких школах на вопрос о том, нравилось ли ребенку посещать начальную школу, 100% родителей дали положительный ответ. Высокая степень удовлетворенности учащихся в «сильных» образовательных учреждениях, по-видимому, тесно связана с высоким уровнем их учебной мотивации.

3.2.2. Поддержка учебной мотивации и читательской активности учащихся

Во всех наблюдаемых школах первой группы ученики начальных классов активно включаются в соревновательный процесс, участвуя в предметных олимпиадах и конкурсах — от внутришкольного до международного уровней. Большинство школ — постоянные участники интеллектуальных марафонов и международных олимпиад по лингвистике («Русский медвежонок») и математике («Кенгуру»), которые традиционно являются массовыми и привлекают не только лучших учащихся, но и всех желающих с первых по старшие классы.

Характерной чертой школьного климата в образовательных учреждениях первой группы является то, что учебный процесс, учебные достижения — это центральный аспект школьной жизни. Учебная мотивация детей и читательская активность поддерживаются в них целенаправленно.

К средствам, развивающим учебную мотивацию детей, помимо олимпиад и конкурсов разного уровня, можно отнести следующие: классные соревнования по домашнему чтению с регулярным награждением победителей; выставки лучших учебных и творческих работ; использование портфолио детских работ и достижений; возможность выбора детьми дополнительных образовательных программ; дополнительные занятия по программам и пособиям повышенной сложности.

В качестве иллюстрации приведем школу III из нашей выборки. Ключевой момент при обучении чтению в ней — это индивидуальная работа с детьми. Учащимся предлагаются разноуровневые задания⁶, используются пособия «для умников и умниц»⁷, задания на смекалку. Во внеурочное время раз в неделю проводятся дополнительные занятия по чтению с успевающими, интересующимися учениками⁸. Школьники активно и успешно участвуют в конкурсах и олимпиадах: имеют грамоты и сертификаты участников школьных, окружных, городских олимпиад, интеллектуальных марафонов, лингвистических олимпиад. Учитель собирает портфолио учеников. Следует отметить, что подбор широкого ассортимента дополнительных учебных пособий — это результат не только инициативы конкретного учителя, но и целенаправленной стратегии данной школы, постоянно осуществляющей поиск эффективных учебных и контрольных материалов и одновременно реализующей в начальном звене четыре образовательные программы: «Школа России» (под редакцией А.А. Плешакова); «Начальная школа 2000—2100» (под редакцией Н.Ф. Виноградовой); «Классическая начальная школа» (под редакцией И.В. Карелина);

⁶ Учебные пособия повышенной сложности: Б. Гейдман, Т. Иванкина, И. Мишарина. Математика. 2 кл.

⁷ Холодова О. Юным умникам и умницам. Информатика, логика, математика. Методическое пособие и рабочие тетради для начальной школы.

⁸ Дополнительные пособия по развитию навыков чтения: Кондрашина Т. Сборник текстов и упражнений по развитию навыков техники чтения. 1 кл.

«Система начального образования Л.В. Занкова». Пример этой школы интересен тем, что описанные способы поддержки учебной мотивации систематически и регулярно применяются только в последние несколько лет (по данным, полученным из интервью с учителем).

Большинство школ второй группы также прилагают усилия для поддержки учебной мотивации учащихся: проводят школьные олимпиады, участвуют в «народных» олимпиадах «Русский медвежонок», «Кенгуру», в конкурсах, ориентированных на ОБЖ, экологию и социальную тематику, организуют по этим направлениям проектную деятельность в начальной школе. Подобная осознанная общешкольная стратегия, безусловно, благотворно влияет на климат этих образовательных учреждений, но акцентирует свое внимание не на высоких учебных достижениях, а на других аспектах образовательного процесса, прежде всего — на заботе о сохранении здоровья учеников и социализации детей, компенсации дефицита семейного воспитания и опеки.

Учитывая сложный контингент учащихся этой группы школ, концентрация усилий на решении воспитательных задач кажется вполне естественной. Однако важно понимать, что этим школам для улучшения учебных достижений своих учеников недостаточно работать только над повышением учебной мотивации. Необходимо использовать стратегии, основанные на дополнительной поддержке детей, испытывающих трудности в учебе, и соответствующие ресурсы: занятия с психологами и коррекционными педагогами, разноуровневые учебные программы и т.п.

Две группы школ в исследовании «10 школ» значительно отличаются друг от друга и по качеству предметной учебной среды. В оформлении классов тех школ, которые показали наиболее низкие результаты в PIRLS-2006 (IX, X), отсутствуют многие важные элементы, создающие живую учебную атмосферу: выставки детских работ, плакаты, схемы, классные библиотеки, стенды с познавательной информацией и т.п.

К примеру, в классе одной из школ нашлось всего две книги: сборник загадок без иллюстраций и с мелким шрифтом, предназначенный, скорее, для работы учителя, а также старое издание рассказов о маршале К. Рокоссовском. Столь скудное оформление учебного кабинета не является следствием крайней бедности этой школы: она достаточно хорошо оснащена компьютерами и техникой, в классах хорошая мебель. Любопытно, что регрессионный анализ результатов PIRLS-2006 не выявил связи между наличием образовательных ресурсов (классных библиотек, компьютеров и т.п.) и достижениями школьников в тесте PIRLS. На наш взгляд, существует разница между *наличием* образовательных ресурсов в школе и их *грамотным и эффективным использованием*.

3.2.3. Качество предметной учебной среды

3.2.4. Кадровый состав учителей начальной школы

Школы двух групп различаются по кадровому составу учителей начальной школы. В начальных классах школ первой группы, показавших высокие результаты в PIRLS-2006, работают коллективы учителей, имеющих более высокие профессиональные категории, чем в школах второй группы — со средними и низкими результатами в PIRLS-2006. Например, в школах IV и VIII высшую категорию имеют 73 и 40% учителей соответственно. В школах IX и X учителей высшей категории на начальной ступени нет совсем. Это наблюдение подтверждается результатами анализа данных PIRLS-2006: достижения детей значительно выше, если они обучаются у учителей, имеющих два высших образования или научную степень (см. ч. 2, параграф 2.2.1).

Общие выводы по главе 3.2

Кратко резюмируя наблюдения, можно сказать, что школам первой группы, показавшим высокие результаты в PIRLS-2006, свойственны наиболее существенные характеристики этоса успешной школы: интенсивный образовательный процесс, взаимно высокие ожидания и удовлетворенность участников образовательного процесса, насыщенная учебная среда. Учебная работа и высокие учебные достижения являются центральными аспектами образовательной деятельности школы. Они в большой степени отвечают важному условию школьной эффективности: «учебные достижения высоко ценятся, и успех каждого поддерживается» [Mortimore, 1998]. Для этих школ свойственна спокойная рабочая атмосфера и стремление к успеху, взаимопонимание и согласованность действий учителей, учеников и родителей. То есть помимо внешних факторов, создающих основания для высоких достижений, можно выделить собственно школьные факторы, которые обеспечивают высокие результаты учащихся.

Можно предположить, что для школ IV и V, недостаточно благополучных с точки зрения социального контекста, но показавших отличные результаты в PIRLS-2006, одним из факторов, обеспечивающих высокий уровень читательской грамотности, является позитивный школьный климат.

В качестве иллюстраций к «портретам» таких школ можно привести выдержки из самопрезентаций на их интернет-сайтах.

Фрагменты сайтов школ с высокими результатами в тесте PIRLS-2006

Пример 1

Традиции и уклад школьной жизни: День знаний, Посвящение ученики школы, конкурс аранжировки цветов, шашечно-шахматный чемпионат школы, КВН старшеклассников. Общешкольный туристический слет, спортивные встречи, брейн-ринги, конкурс эрудитов, театральные фестивали, музыкально-литературные салоны, фестиваль школы, месяц творчества, благотворительные акции,

научно-практическая конференция проектных работ, День Победы. Торжественная линейка. Конкурс инсценированной военной песни, последний звонок, выпускной вечер, ученические конференции, спецвыпуски общешкольных газет, встреча администрации школы с учащимися «Вы спрашиваете — мы отвечаем».

В школе уделяется большое внимание экспериментальной, инновационной деятельности. В настоящее время в ней работает городская экспериментальная площадка.

Пример 2

Система дополнительного образования и деятельность по интересам: кукольный театр, музыкальный театр, вокальный и хореографический кружки, эстрадный танец, декоративно-прикладное искусство, художественное вязание, театр чтеца, краеведение, изобразительное искусство, юный натуралист (при областной экологической станции).

На протяжении нескольких лет ученики гимназии ведут учебно-исследовательскую и поисково-краеведческую деятельность. Среди выпускников гимназии ежегодно есть ребята-медалисты.

3.3. ВКЛАД УЧИТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИЕ ГРАМОТНОСТИ ЧТЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

3.3.1. Преподавательские умения учителя

Существенным дополнением к данным, полученным из анкет PIRLS-2006, является анализ деятельности учителя, проведенный в рамках исследования «10 школ». В ходе исследования изучалось, как влияют на достижения учащихся в чтении преподавательское мастерство учителя и применяемые им стратегии формирования читательских умений. В результате выявлены характерные отличия в содержании, методах и результатах работы учителей в двух группах школ.

В процессе исследования были проведены наблюдения на уроках чтения и русского языка у тех учителей, которые преподавали детям — участникам PIRLS-2006. В 2008 г. эти учителя работали во вторых классах. Оценка преподавательских умений соответствовала общему стандарту профессионального развития (New York State Professional Standards and Practices Board for Teaching, October 2007)⁹.

Нами была составлена схема наблюдений на уроке и выделены следующие индикаторы высокого качества преподавания (педагогических умений).

1. Компетентность в планировании и подготовке уроков:

- высокий темп работы;
- концентрация и переключение внимания учеников;
- многообразие форм презентации материала: фото, видео, аудио, компьютерные программы.

2. Компетентность в управлении классом:

- максимальная включенность всех учеников;
- разнообразие форм работы и заданий;
- сотрудничество между учителем и детьми.

3. Создание условий и использование методов, обеспечивающих максимальную активность и самостоятельность:

- самостоятельная работа в группах и парах;
- эмоциональная вовлеченность учеников;
- поддержка коммуникации между учениками.

4. Планирование своей деятельности для максимального соответствия потребностям учащихся:

⁹ Данный стандарт ориентирован на преподавание, центрированное на ученике, которое позволяет учителю обеспечить улучшение обучения всех учащихся.

- дифференциация заданий по сложности и объему;
- индивидуальная работа и обратная связь;
- использование творческих заданий.

5. Использование разнообразных методов оценивания:

- использование различных инструментов оценивания;
- использование оценивания для организации учебного процесса;
- партнерское оценивание, групповое и индивидуальное самооценивание.

Экспертное оценивание уроков проводилось на следующей основе: были проанализированы протоколы уроков, каждый компонент (индикатор) профессионального стандарта учителя оценивался по трехбалльной шкале:

- 2 балла — данное качество выражено в достаточной степени;
- 1 балл — данное качество присутствует, но нуждается в улучшении;
- 0 баллов — данное качество отсутствует.

Результаты общей экспертной оценки, выраженные суммой баллов, представлены на рис. 3.1.



Рис. 3.1. **Уровень преподавательских умений учителей в 10 школах. Результаты наблюдений, переведенные в баллы. Максимальный балл — 30**

Анализируя результаты экспертной оценки, можно отметить, что учителей первой группы школ отличает высокий уровень преподавательского мастерства. Средний итоговый балл учителей из школ первой группы составил 21,2 из 30 возможных; средний ито-

говый балл учителей из школ второй группы — 14,3 (по критерию χ^2 различия между двумя группами школ значимы с вероятностью не менее 99,9%, поэтому можно говорить о высокой статистической значимости разницы в результатах). Это позволяет сделать вывод о том, что учителя, работающие в образовательных учреждениях первой группы, демонстрируют более высокий уровень владения преподавательскими умениями, чем учителя второй группы.

Прокомментируем представленные результаты.

Уроки в школах первой группы отличает очень высокая активность учеников. Большинство детей стремится ответить на вопросы учителя. Дети энергичны, заинтересованы происходящим, их ответы эмоциональны, часто оригинальны. Темп и интенсивность работы также высоки. Внимание учеников не снижается в течение всего урока благодаря:

- смене форм работы:
 - письменной и устной,
 - с учебным пособием,
 - с рабочей тетрадью,
 - у доски;
- вариативности заданий:
 - вопросов,
 - тестов,
 - творческих заданий,
 - заданий на сообразительность;
- разнообразным формам предъявления учебного материала:
 - фотоматериалов,
 - художественных репродукций,
 - музыкальных иллюстраций к содержанию урока.

Обстановка в классах — живая и приподнятая, в то же время не напряженная, а комфортная для учеников. Учитель, как правило, не повышает голоса, не делает замечаний, дает положительную обратную связь: проявляет интерес и симпатию к ученикам, выражает удовлетворенность их работой, поддерживает тех, кто испытывает затруднения. Существенным элементом настроения приподнятости и энтузиазма в классе является очевидная для учеников личная увлеченность учителя происходящим на уроке.

Уроки в школах второй группы проходят иначе. Наблюдается снижение темпа работы и активности детей, которое усугубляется при переходе от наблюдений в школах, более успешных в этой группе (VII, VIII), к менее успешным (IX, X). На уроках в школах IX и X, показавших самые низкие результаты в тесте PIRLS, ученики не проявляют инициативы и заинтересованности, большая часть класса пассивна, ответы детей менее эмоциональны, часто формальны.

Спектр видов работы и заданий в этих школах существенно беднее. Формы и средства, используемые учителем для предъявления материала, ограничены. Как правило, учитель во время

урока опирался на что-то одно: либо на работу с компьютером, либо на применение звуковой аппаратуры, не используя ни фотографий, ни репродукций, ни детских рисунков, что было бы естественно в работе с детьми этого возраста. Используются общие стандартные задания, самые простые вопросы, ориентированные на слабых учеников. Дифференцированные задания и специальные занятия для сильных учеников отсутствуют. Такая стратегия позволяет учителю сфокусироваться на помощи отстающим детям, но не дает возможности продвигаться детям, имеющим потенциал для прогресса. Учитель оказывается в ситуации, когда он работает с учениками, лишенными родительской помощи и в наибольшей степени зависящими от школы, но при этом не обладает достаточной подготовкой и эффективными стратегиями, отвечающими этому вызову.

О степени проблемности контингента учащихся в таких школах свидетельствует следующий пример.

Второй класс одной из школ, показавших низкий результат в PIRLS-2006. Урок чтения. Обсуждение темы «Птичья школа» по стихотворению Б. Заходера.

После 20-минутного прочтения и обсуждения стихотворения, главным героем которого является воробей, учитель включил музыкальное произведение, где имитируются звуки птиц. Затем спросил у детей, кого они представили себе во время прослушивания музыки. В классе стояла тишина, только один ребенок ответил: «Как будто кто-то прыгал...». На вопрос учителя: «Кто же это прыгал, кого вы себе представили?», дети хором ответили: «Зайчик!». Учительница: «А я видела воробья, как из нашего стихотворения». Дети промолчали.

Этот пример показывает, что у детей не возникла контекстная связка с обсуждаемым текстом. У них слабо развиты воображение и фантазия.

В этой же школе ученики шестого класса с трудом отвечали (либо отказывались это делать вообще) на вопросы анкеты, предложенной им во время проведения исследования. Хотя учащиеся первой группы школ справлялись с анкетами успешно.

Поскольку в школу приходят дети, часть которых плохо говорит по-русски, а большинство не имеют не только навыков чтения, но и опыта слушания и беседы, педагоги организовали предшкольную ступень для подготовки детей к обучению. В течение одного года их знакомят с детской литературой, читают и рассказывают сказки, учат слушать.

* * *

Данные исследования «10 школ» показали, какие преподавательские умения были продемонстрированы всеми учителями выборки успешнее всего.

Приоритетными для учителей оказались следующие умения:

- компетентность в управлении классом;
- компетентность в планировании и подготовке уроков;

- планирование своей деятельности для максимального соответствия потребностям учащихся.

Эти умения были наиболее успешно реализованы учителями наблюдаемых школ. Существенно хуже были продемонстрированы следующие умения:

- создание условий и использование методов, обеспечивающих максимальную активность и самостоятельность учащихся;
- использование разнообразных методов оценивания.

Оценки владения различными преподавательскими умениями, которые получила вся совокупность учителей, принимавших участие в нашем исследовании, показаны на рис. 3.2.

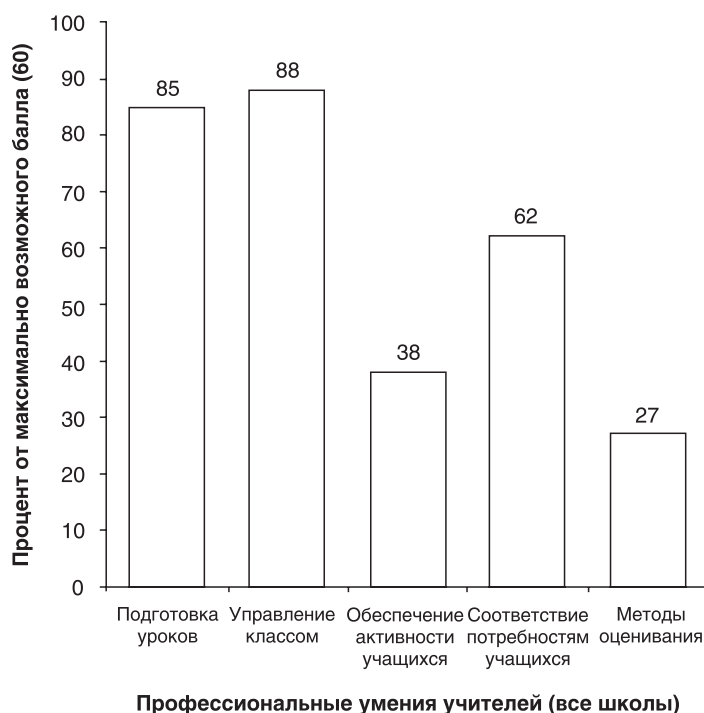


Рис. 3.2. Соотношение различных преподавательских умений (суммарный балл всех учителей, % от максимально возможного балла — 60)

3.3.2. Стратегии формирования читательских умений

В исследовании был проведен анализ заданий, используемых учителями на уроках для совершенствования навыков понимания текста. Список был выделен из учительских анкет PIRLS-2006 и включал следующие задания для работы с текстом: объяснить, как поняли текст; выделить основные идеи; сделать обобщение и выводы на основе прочитанного; сравнить текст с тем, что читали ранее, и со своим жизненным опытом; описать основные характеристики текста; предсказать, что произойдет далее. Нам удалось определить время, уделяемое на уроках каждому виду заданий,

и в целом продолжительность времени, посвящаемого на уроке совершенствованию навыков понимания текста. Результаты анализа показали, что в школах первой группы учителя посвящают совершенствованию навыков понимания текста основную часть урока — до 77% времени. В школах второй группы учителя уделяют этой работе существенно меньше времени — до 35%. В том же соотношении оказались показатели успешности этой работы в школах двух групп.

Интересно выяснить, с какими заданиями учащиеся выборки справляются наиболее успешно. Результаты представлены на рис. 3.3.

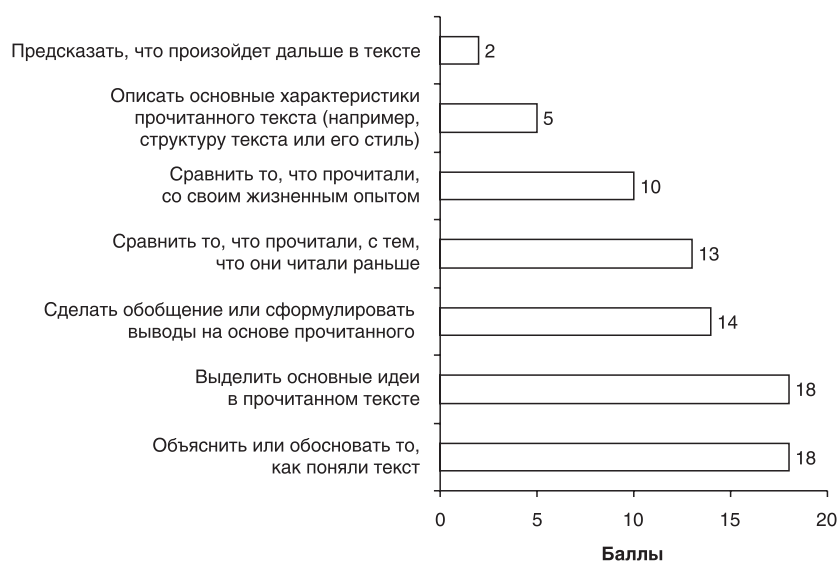


Рис. 3.3. Успешность выполнения заданий: суммарный балл (все школы). Максимально возможный балл — 20

Мы видим, что основное внимание в работе по совершенствованию навыков понимания текста учителя уделяют традиционным заданиям: сделать обобщение, вывод, выделить основные идеи из текста, объяснить, как поняли текст. Этим заданиям отводится большое место в учебных программах¹⁰ и учебных пособиях. Неудивительно, что с такими заданиями учащиеся справляются хорошо.

Меньшее время на уроках уделяется более сложным заданиям: описать характеристики текста, предсказать, что произойдет дальше, сравнить с жизненным опытом. В нашей выборке такие задания использовались только учителями школ, наиболее успешных в PIRLS. Анализ учебных пособий с точки зрения формирования в них навыков, проверяемых в PIRLS [Пинская, 2009], показал, что

¹⁰ http://pirls.bc.edu/PDF/P06_IR_Ch5.pdf.

подобные задания значительно реже встречаются (или отсутствуют) в учебниках и рабочих тетрадях по чтению для начальной школы. Как показано на рис. 3.3, успешность выполнения этих заданий значительно ниже.

В школах первой группы учитель в большей мере давал ученикам возможность работать самостоятельно по предложенному плану (рис. 3.4).

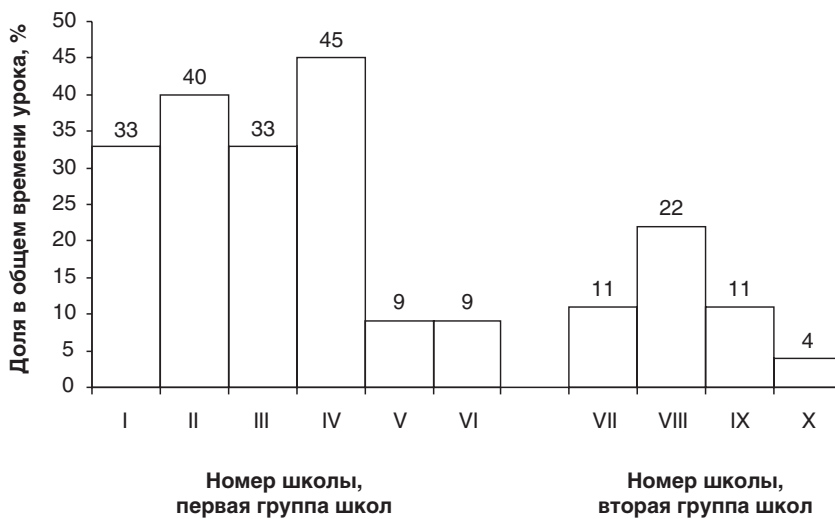


Рис. 3.4. Самостоятельная работа учащихся по намеченному учителем плану (доля в общем времени урока, %)

К сожалению, мы фактически не встречались на уроках с теми формами работы учителя с классом, которые могли бы способствовать максимальной читательской активности и самостоятельности учащихся (работа с группами учащихся с одинаковыми и разными способностями; самостоятельная работа учащихся над заданием, которое они сами выбрали). В школах нашей выборки ученики не получали задания «Поговорить друг с другом о прочитанном тексте» или «Подготовить групповой проект о прочитанном». Такие формы, как работа с текстом в группах и парах, дифференцированные и индивидуальные задания или самостоятельное чтение в библиотеке, встречались, по нашим сведениям, только в трех наиболее сильных школах выборки. Данные вторичного анализа PIRLS-2006 подтверждают, что учебные программы уделяют недостаточно внимания таким формам работы (см. ч. 2).

Здесь интересно вновь обратиться к выводам английских исследователей PIRLS [Twist et al., 2007], которые отмечают, что работа на уроках в малых группах положительно влияет на развитие читательских умений школьников. Статистический анализ, проведенный английскими исследователями, показал, что речевая ак-

тивность, обсуждение прочитанного коррелируют с удовольствием, которое ученик испытывает от чтения. Исследование также ссылается на данные Министерства стандартов, которое по результатам инспекции сделало вывод: школы много выиграли в обучении детей родному языку, предоставив им возможность обсуждать книги и разговаривать о прочитанном в малых группах.

Еще одной составляющей исследования «10 школ» было анкетирование шестиклассников, которые в 2006 г. принимали участие в исследовании PIRLS. Результаты анкетирования подтверждают данные наших наблюдений.

Анкета, предложенная учащимся шестого класса, включала ряд вопросов относительно занятий на уроках чтения и литературы в начальной школе и в пятых—шестых классах. Ответы школьников показали, что наиболее часто на этих уроках ученик «Молча слушал учителя» или «Записывал под диктовку учителя». Значительно реже учащиеся выбирали утверждения «Участвовал в обсуждении прочитанного» и «Обсуждал свою работу с учителем».

Разница между количеством тех, кто «Участвовал в обсуждении прочитанного», и тех, кто «Молча слушал учителя почти на каждом уроке», в первой группе школ значительно меньше, чем во второй. Это различие становится еще более заметным при переходе в среднюю школу. Учащиеся первой группы школ, характеризуя обучение в первом—четвертом классах, выбирают в анкете ответ «Участвовал в обсуждении прочитанного не реже 1—2 раз в неделю» почти так же часто, как ответ «Молча слушал учителя не реже 1—2 раз в неделю». В пятых—шестых классах эта ситуация меняется незначительно. В школах второй группы, особенно с наиболее низкими результатами (IX, X), разница между количествами тех и других ответов высока уже в первых—четвертых классах и значительно увеличивается в пятых—шестых классах (VIII, X) (рис. 3.5).

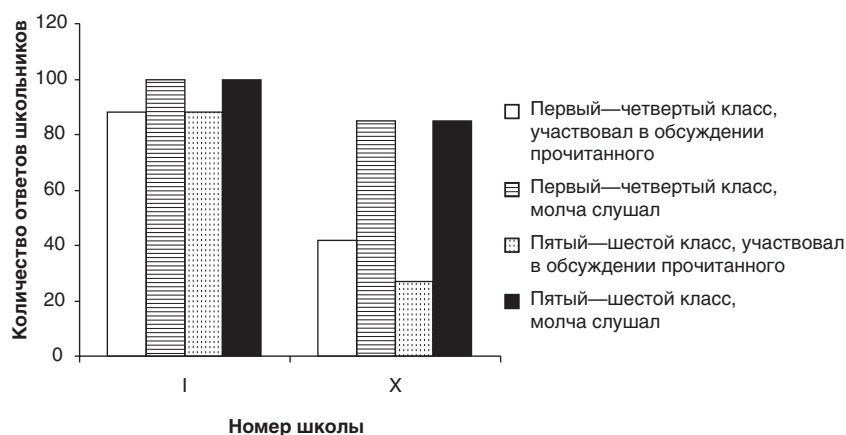


Рис. 3.5. Соотношение числа ответов «Участвовал в обсуждении прочитанного / молча слушал учителя» (не реже 1—2 раз в неделю) на примере двух «крайних» школ

Ответы учеников на вопросы анкеты подтвердили, что в школах, вошедших в первую группу, они получают возможность высказывать свое мнение, взаимодействовать с одноклассниками, проявлять инициативу значительно чаще, чем их сверстники в школах, принадлежащих ко второй группе.

Мы убедились в том, что они охотно и заинтересованно вступали в обсуждение, демонстрируя глубокое и точное понимание текста и полную свободу в выражении своих мыслей. Такой характер обсуждения, происходящего на уроке, иллюстрирует выводы английского исследования национальных результатов PIRLS-2006 [Twist et al., 2007], на которые мы ссылались выше.

Большинству школ присущ дефицит сотрудничества ученика и учителя, о чем свидетельствуют ответы детей на вопросы, затрагивающие тему обсуждения с учителем собственных работ. Соотношение утверждений «Обсуждал свою работу с учителем не реже 1—2 раза в неделю» и «Писал под диктовку не реже 1—2 раз в неделю» показывает, что ответ «Обсуждал работу...» встречается в анкетах учеников обеих групп школ значительно реже. Другими словами, подобная форма работы не характерна для большинства школ наблюдаемой выборки. Отсутствие выраженных различий в двух группах школ не случайно, если учесть общие для всей выборки проблемы оценивания, выявленные в ходе наблюдений уроков: закрытость критериев оценивания, отсутствие инструментов формирующего оценивания.

Но наиболее остро стоит проблема дефицита самостоятельности учащихся в поиске учебной информации. Отвечая на вопрос о том, как часто они во время урока выполняют самостоятельное задание в библиотеке, ученики в большинстве школ выбрали вариант: «Никогда». Число таких ответов доходило до 100% и не зависело от ступени обучения. Исключение составили только учащиеся гимназии (IV) и школ (I, V), имеющие опыт такой работы.

Завершая анализ наблюдений, можно утверждать, что полученные данные демонстрируют весьма серьезные отличия в содержании, методах и результатах работы учителей в двух группах школ. Учителей школ, ученики которых показали высокие результаты в PIRLS, отличает высокий уровень преподавательского мастерства, эффективное применение разнообразных стратегий формирования читательских умений, обеспечивающих совершенствование навыков понимания текста.

Приведем примеры наблюдений.

Примеры описания уроков во втором классе

Школа с высокими результатами в тесте PIRLS-2006

Ученики читают охотно, бегло и выразительно. Темп работы чрезвычайно высок. Также высока активность детей. Дети не повторяют предыдущие ответы, высказываются очень самостоя-

тельно, находят новые аспекты в заданном вопросе и обсуждаемой теме. Ответы — эмоциональные, яркие, дети активно жестикулируют, они не просто заинтересованы, а скорее «захвачены» работой.

Вопросы, предлагаемые учителем, и ракурс, в котором ведется обсуждение, не являются жесткими заготовками, а следуют логике происходящего на уроке, возникающим новым темам и проблематике.

Между детьми и учителем идет эффективный обмен информацией и идеями. Учитель дает детям адресную и точную обратную связь, вступает с ними в равноправное сотрудничество: часто звучат фразы «Мне кажется, это интересная мысль»; «Если я правильно поняла твою мысль, ты хочешь сказать, что...»; «Чего не хватает в тексте, который я написала на доске? Что бы вы предложили в нем изменить, что добавить?».

Учителю удается выстроить коммуникацию между учениками. Ученики поддерживают диалог друг с другом, относятся к высказываниям друг друга с интересом, используют и развивают в своих работах чужие идеи и мысли. Типичные для детей высказывания: «Я согласен с Галей, я тоже думаю, что...»; «Петя говорит, что... но мне кажется...» и т.п.

После прочтения каждой выполненной на уроке работы (мини-сочинение на заданную тему) учитель предлагает ученикам высказать свои соображения и пожелания автору, подсказать ему возможные пути развития или улучшения написанного текста.

Учитель постоянно дает примеры диалогического мышления и диалогического общения, показывая, каким образом можно встать на точку зрения партнера. Типичные высказывания учителя: «Кто догадался, что я подумала, хотела сказать?»; «Если я правильно поняла Петю, он считает, что...» и т.д.

В ходе урока ученики возвращаются к текстам, прочитанным ранее, проводят параллели между их содержанием и собственным жизненным опытом, обсуждают позицию автора и высказывают собственное мнение.

Уровень обсуждения — глубокий и неожиданный для детей этого возраста, так же, как богатство их речи, широта словарного запаса. Ученики самостоятельно делают серьезные обобщения с привлечением опыта прежних обсуждений, расширяя его контекст, выходя за рамки данного текста. Пример подобного обобщения: «То, что с ним произошло (с героем рассказа С. Белова «Родничок»), подчиняется нравственному “закону бумеранга”... К нему вернулся его поступок». Вопросы, задаваемые учителем, и письменные вопросы в учебнике имеют проблемный характер, не предполагают однозначного ответа и стимулируют дискуссию.

Характерно, что на уроке русского языка, выполняя задание на классификацию слов, относящихся к разным частям речи, дети не получили дополнительной инструкции с основаниями для классификации. Учитель написал слова на доске, предложил разделить их на группы по общим признакам, обнаружить которые каждый ученик должен был самостоятельно. В результате ученики предложили несколько вариантов классификации по различным орфограммам, грамматическим и лексическим признакам. Их обоснования были рассмотрены, и все классификации признаны правомерными.

Урок начинается с обсуждения выполненных дома творческих заданий (рисунков), включает чтение нового текста (учитель вслух, дети по цепочке, по ролям, про себя), ответы на вопросы учителя и учебника с цитированием по тексту, обсуждение его лексических особенностей и заканчивается через 55 мин, когда тема занятия оказывается в достаточной степени раскрыта.

Школа с низкими результатами в тесте PIRLS-2006

Ученики читают медленно, за исключением двух детей — по слогам. Чтение невыразительное, с ошибками в интонировании.

Темп работы низкий. Активно работают два бегло читающих ученика. Остальные дети не проявляют инициативы, отвечают на вопросы по приглашению учителя.

Чтение включает следующие виды работы: чтение текста вслух учителем, чтение вслух по цепочке, по ролям, про себя — когда другой ученик читает вслух. Обсуждая прочитанный текст, учитель обращает детей к опыту их совместных наблюдений, воспроизводит с ними порядок событий в тексте, обсуждает характеристики действующих лиц с цитатами из текста, подробно останавливается на главном герое. Дети плохо справляются с заданиями. Каждый фрагмент текста перечитывается несколько раз.

Ученики не могут выделить главные идеи в прочитанном и сделать обобщения. Так же плохо им удается определить жанр произведения и описать его стилистические особенности. Вопросы учителя «Почему ты так думаешь?» или «Объясни, пожалуйста, как ты это понял» звучат редко и обычно не получают ответа.

После устного обсуждения текста ученики письменно отвечают на вопросы теста, подготовленного учителем. Тест содержит вопросы с множественным выбором ответа и касаются имени автора, названия произведения и его жанра, т.е. вопросы, на которые только что в классе были даны ответы.

В завершение урока ученики переходят к письменным ответам на вопросы и заполняют схемы и таблицы в рабочих тетрадях. Работа выполняется при совместном обсуждении и выборе правильного ответа, а затем ответы записываются под диктовку учителя или отвечающего ученика.

Два ученика из десяти, присутствующих в классе, с этой работой не справляются.

3.4. НА ЧТО СТОИТ ОБРАТИТЬ ВНИМАНИЕ ПРИ РАЗРАБОТКЕ СТРАТЕГИЙ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧТЕНИЮ

Среди основных факторов, влияющих на уровень достижений учащихся в PIRLS-2006, можно выделить те, которые действуют внутри образовательного учреждения и могут быть названы фактором школы и фактором учителя. За ними стоят образовательные стратегии, определяющие школьный климат и стратегии преподавания. Перечислим их:

- формирование высоких ожиданий у родителей и вовлечение их в процесс обучения ребенка;
- комплексная поддержка высокой учебной мотивации и высоких достижений учащихся;
- использование учителями программ и пособий повышенной сложности, приобщение к этой работе большинства учеников класса;
- регулярное, продолжительное и насыщенное обсуждение прочитанного, одним из результатов которого является высокий уровень развития речевых навыков учеников.

Можно отметить, что большинство школ, отнесенных к группе успешных в PIRLS, последовательно реализуют эти стратегии. И, что важно для нас, в их числе есть школы, которые работают в проблемных социально-демографических контекстах, но оказываются в состоянии компенсировать их влияние.

Для школ с низкими результатами характерен дефицит описанных стратегий. Их отличает:

- более низкий уровень ожиданий учителей по отношению к ученикам, отсутствие регулярной работы с детьми, наиболее успевающими по чтению и другим предметам;
- смещение акцента с учебных достижений на решение воспитательных задач и социальной коррекции;
- более низкая степень удовлетворенности родителей и учеников обучением;
- недостаточная работа по совершенствованию навыков понимания текста, сокращение времени и снижение уровня обсуждения прочитанного;
- более низкое качество преподавания, с точки зрения уровня наблюдаемых профессиональных умений.

Кроме того, в начальных классах этих школ работает значительно меньше учителей с высшей профессиональной категорией, чем в школах, успешных в PIRLS.

Перечисленные дефициты нарастают по мере ухудшения результатов школ в PIRLS. Данные проблемы в большой степени обусловлены особенностями социально-экономического статуса семей учащихся этих школ. При этом надо признать, что наблюдается ситуация, в которой наименее подготовленные к обучению и не обеспеченные помощью родителей дети приходят в школы, не имеющие стратегий и ресурсов, отвечающих этому вызову.

В связи с последним замечанием хотелось бы привести небольшой фрагмент из выступления сэра Майкла Барбера¹¹, состоявшегося в Институте Аспена в Вашингтоне 15 сентября 2008 г.

«...Лучшие образовательные системы мира набирают учителей, не только обладающих необходимыми личностными качествами, но и при этом тех, кто входит в первую треть рейтинга выпускников школ. А в США учителями становятся те, кто входит в нижнюю треть выпускников школ. Если ваша образовательная система не научится привлекать талантливых людей, ей будет трудно конкурировать с другими образовательными системами в будущем.

В Англии 10 лет назад или чуть больше перед нами стояла такая же огромная проблема нехватки квалифицированных преподавательских кадров, и тогда мы полностью перевернули свою систему подготовки учителей. Мы почти полностью перенесли ее в школу, в класс, мы сделали ее доступной для тех, кто решил сменить карьеру и стать учителями, мы прочно увязали ее со всей реформой образования и, наконец, мы добились жесткой системы оценки качества подготовки...»

3.4.1. Неиспользованные возможности

Остановимся на некоторых **общих проблемах**, характерных для большинства школ нашей выборки.

Исследование показало, что и успешные, и менее успешные в PIRLS-2006 школы имеют в качестве ресурса, который пока мало используется, методы и инструменты, позволяющие обеспечить существенно большую учебную самостоятельность и читательскую активность школьников. Например, такие, как работа с текстом в группах и парах, дифференцированные по уровню сложности, и индивидуальные задания, самостоятельное чтение в библиотеке, самооценка и самооценивание и др.

Мы наблюдали почти повсеместно фронтальную форму работы на уроках, при которой учитель является центром происходящей в классе коммуникации и посредником во взаимодействии учеников, а прямые контакты детей друг с другом практически не возможны. Эта форма организации урока позволяет высокопрофессиональному учителю поддерживать общую активность и сохранять ин-

¹¹ Барбер Майкл — профессор, советник премьер-министра Великобритании по вопросам образования, здравоохранения и социальной сферы.

дидуальный контакт с отдельными учениками, но ограничивает самостоятельность и инициативу детей. Активная коммуникация между учениками поддерживалась учителем только в двух школах (III, IV). Работа в небольших группах и парах была организована лишь в одной школе (II).

Образцовый, по нашему мнению, урок мы видели в гимназии IV (школа им. Льва Толстого). Благодаря технологии обучения, построенной на диалоге, у учеников развиваются умение и привычка анализировать прочитанное, размышлять над вопросами, самостоятельно интерпретировать и обобщать содержание текста. Речь детей поражает яркостью, образностью и в то же время — ясностью и точностью. Ученики второго класса четко формулируют свои мысли, выстраивают суждения и доказательства на основе причинно-следственной связи между событиями, опираясь на текст. Между детьми и учителем идет эффективный обмен информацией и идеями. Ученики поддерживают диалог друг с другом, прислушиваются к высказываниям друг друга, развивают чужую мысль, творчески используют хорошие идеи в своих работах. В остальных школах нашей выборки — другая картина: там лишь учитель аккумулирует информацию, обсуждаемую в классе, развивает ее и формулирует итоговое суждение.

Другой общей проблемой являлось **оценивание**. Почти во всех школах применяют традиционное, непрозрачное для учеников оценивание. Оно не предполагает обсуждения критериев оценки, образцов и возможных способов улучшения работы. Элементы формирующего оценивания были обнаружены на уроках только в трех школах первой группы (I, IV, VI).

И, наконец, следует особенно подчеркнуть: многие школы не рассматривают работу над развитием читательской грамотности как сквозную для всех ступеней школьного образования и учебных предметов. На вопрос: «На каких предметах Вы учите детей работать с текстами (выделять главную мысль, конспектировать, интерпретировать и т.п.)», учителя отвечают: «На чтении, а в основной школе — на уроках литературы». То, что работа с текстами происходит еще и на таких предметах, как «Окружающий мир» (в начальной школе), биология, история, география и т.п. (в основной школе), большинством учителей не осознается и не отмечается.

Хотя целью представленного исследования было выявление возможностей школы влиять на уровень читательской грамотности учеников, его отправной точкой послужили данные о том, что решающий вклад в формирование читательских умений школьника вносит семья [см. ч. 2, гл. 2.5]. Поэтому одним из интересующих нас вопросов стал вопрос об установках, которые сформировались у родителей и педагогов по поводу дошкольной подготовки ребенка.

Проведенное нами анкетирование показало, что родители при подготовке детей к школе акцентируют свое внимание на чтении больше, чем педагоги. Отвечая на вопрос, чему следует учить ребен-

3.4.2. Ориентация на раннее обучение чтению

ка перед приемом в школу, родители называют чтение, а речевые навыки в целом являются для них более значимыми, чем счетные. Причем в школах первой группы родители уделяют серьезное внимание речевым умениям детей, внося таким образом важный вклад в развитие устной речи, которую демонстрируют ученики наиболее успешных школ. Отметим, что учителя считают речевое развитие вторым по значимости условием учебных достижений ребенка.

Сделаем ряд сопоставлений, чтобы выявить факты, вызывающие тревогу.

По данным PIRLS, в 2006 г. [PIRLS 2006 International Report..., 2007] количество родителей, считающих, что их ребенок очень хорошо овладел начальными навыками чтения до поступления в школу, увеличилось вдвое по сравнению с 2001 г. Но этот показатель в России все еще ниже международного среднего и почти в два раза уступает аналогичным показателям в странах, близких России по результатам в тесте PIRLS-2006. То есть в России оценку «Очень хорошо» ставят своим детям 28% родителей, а в Гонконге и Сингапуре, для сравнения, соответственно 52 и 53%. При этом российские дети опережают своих сверстников из других стран: результат российских школьников (получивших такую оценку от родителей) — 600 баллов, сингапурских — 586, а детей из Гонконга — 584.

Данные PIRLS-2006 вынуждают усомниться в адекватности родительских установок и оценок. Возникает вопрос: не стало ли раннее обучение чтению сверхценностью? Не испытывают ли родители излишней тревоги по поводу соответствия умений их ребенка требованиям школы, некоему стандарту готовности? Не завышает ли школа этот стандарт?

Только 11% российских директоров школ считают, что большинство поступающих в их школу детей обладают достаточными читательскими умениями. В Сингапуре таких директоров — 70%, В Гонконге — 86%, а средний международный показатель — 20%.

ОСНОВНЫЕ ВЫВОДЫ ПО ЧАСТИ 3

Подводя итоги исследования, основной целью которого был ответ на вопрос: может ли школа вносить свой вклад в образовательные достижения ученика и, если может, то за счет чего, — необходимо констатировать следующее.

В целом комплексе влияний, определяющих успехи детей в чтении, самыми мощными из которых являются влияние семьи и дошкольной подготовки, удастся проследить и воздействие школы. Траекторию действия «школьных сил» можно представить следующим образом: образовательная стратегия школы — взаимодействие с семьей — школьный климат — преподавательские умения и учебные стратегии — учебная мотивация — эффективность обучения.

Если подобная направленность и логика в деятельности школы присутствует, следует положительно ответить на поставленный вопрос. Школы, имеющие неблагоприятные внешние условия (низкий уровень образования и недостаточная занятость родителей, необеспеченность семей), могут достичь высокого результата в PIRLS за счет последовательной образовательной стратегии и высокого профессионального мастерства учителя (наиболее ярким образцом является школа IV). В таких случаях принято говорить об эффективности школы, повышающей «жизненные шансы» своих учеников.

ЧАСТЬ 4

**ОСОБЕННОСТИ
ЧИТАТЕЛЬСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ВЫПУСКНИКОВ
РОССИЙСКОЙ
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ:
УГЛУБЛЕННЫЙ
АНАЛИЗ ВЫПОЛНЕНИЯ
ЗАДАНИЙ PIRLS-2006**

При общем успехе российских выпускников начальной школы в исследовании PIRLS-2006 было бы крайне неосмотрительно не провести качественный анализ выполнения заданий, полагая, что с обучением осознанному чтению в начальной школе все обстоит благополучно, и нет необходимости вносить какие-либо изменения в сложившийся процесс обучения. Во-первых, понятно, что при общем высоком балле не все задания выполняются одинаково хорошо: часть из них выполняется лучше, часть — хуже. Во-вторых, в меняющемся современном мире методика обучения не может оставаться статичной, а для обоснованных изменений необходимы объективные данные. Участие в международном исследовании PIRLS большого количества высокоразвитых стран позволяет увидеть свою страну в мировом контексте и путем качественного анализа выявить слабые, уязвимые места в отечественном образовании. Своевременно обратив внимание на эти «пробелы», мы сможем значительно повысить конкурентоспособность страны. В противном случае мы рискуем утратить свои лидирующие позиции. Все это убеждает в актуальности выявления заданий исследования PIRLS, которые оказались самыми простыми и самыми трудными для российских учащихся по сравнению с учащимися из других стран. Точное знание достоинств и недостатков российского начального обучения чтению позволит зафиксировать реальные достижения отечественной педагогики и обозначить те задачи, на которые российским педагогам необходимо обратить более пристальное внимание. Такой анализ позволит наметить пути совершенствования методики обучения осознанному чтению текстов в начальной школе.

4.1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВЫПОЛНЕНИЯ ЗАДАНИЙ, ПРОВЕРЯЮЩИХ СОСТОЯНИЕ ПРОЦЕССА ЧТЕНИЯ С ЦЕЛЬЮ ПРИОБРЕТЕНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ОПЫТА

Входящие в инструментарий исследования PIRLS литературные тексты соответствуют определенным критериям. По своей тематике тексты ориентированы на возрастные возможности читателей после четырех лет школьного обучения чтению. Объем текстов ограничен 600—670 словами. Тексты лишены прямого дидактизма и либо содержат некую неоднозначность (например, в тексте «Невероятная ночь» нет указаний, во сне или в реальности происходят события, а это предоставляет возможность двойной трактовки), либо в качестве главного героя выступает необычный персонаж (комочек глины, орленок, волчья стая). Читатели должны проявить свои умения перевоплощения и переноса чувств этих необычных героев на чувства людей. При работе с текстом «Комочек глины» читатели следят за динамикой чувств комочка глины, сначала всеми забытого, а потом осознавшего свою значимость, и понимают, что эти эмоции свойственны людям. Каждый текст сопровождается несколькими иллюстрациями.

Всего в инструментарий исследования PIRLS-2006 вошло 5 литературных текстов и 64 задания к этим текстам. К каждому литературному тексту было предложено от 12 до 14 заданий, в большинстве случаев — сразу после текста. Только задания к тексту, помещенному в «Книгу для чтения» («Невероятная ночь»), были напечатаны отдельной тетрадью.

По результатам выполнения учащимися заданий к литературным текстам определялся средний балл каждой страны. Средний балл, полученный российскими школьниками за работу с литературными текстами, — 561. Это максимальный балл среди всех стран-участниц. В табл. 4.1 приведены данные о среднем балле стран с близкими к российским результатами.

Таблица 4.1. **Средний балл по результатам выполнения заданий к литературным текстам**

Страны	Средний балл	Стандартная ошибка измерения
Россия	561	(3,3)
Гонконг	557	(2,6)
Венгрия	557	(2,9)
Люксембург	555	(1,0)
<i>Канада, Онтарио</i>	555	(3,0)
Сингапур	552	(2,9)
Италия	551	(3,3)
Швеция	546	(2,3)
Нидерланды	545	(1,8)
Бельгия (фл.)	544	(1,9)
<i>Канада, Нова Скотия</i>	543	(2,4)
Болгария	542	(4,5)
Литва	542	(1,9)
США	541	(3,6)

Кроме подсчета среднего балла для каждой из стран-участниц был также проведен анализ выполнения каждого задания к текстам, определен процент выполнения задания учащимися каждой страны, подсчитан средний международный процент выполнения каждого задания, определена степень трудности каждого задания. Таким образом, страны-участницы могут не только оценить свой результат выполнения каждого задания, но и сравнить его со средним международным, максимальным и минимальным результатами. Используя эти данные, мы можем выявить задания, с которыми российские школьники справились очень успешно, и задания, вызвавшие у наших четвероклассников максимальные трудности, провести качественный анализ выполнения заданий теста PIRLS в российской выборке и дать углубленную оценку результатов обучения чтению литературных текстов в отечественной начальной школе.

Удобным способом представления информации о заданиях являются графики для каждого из текстов (рис. 4.1—4.5). На каждом графике представлены четыре кривые: кривая, отражающая минимальные среди стран-участниц показатели по каждому заданию к тексту; кривая, отражающая средние международные показатели по заданиям; кривая, отражающая российские показатели по заданиям; и кривая, отражающая максимальные среди стран-участниц показатели по заданиям. Овалом на графиках выделены задания, по которым российский показатель ниже среднего международного.

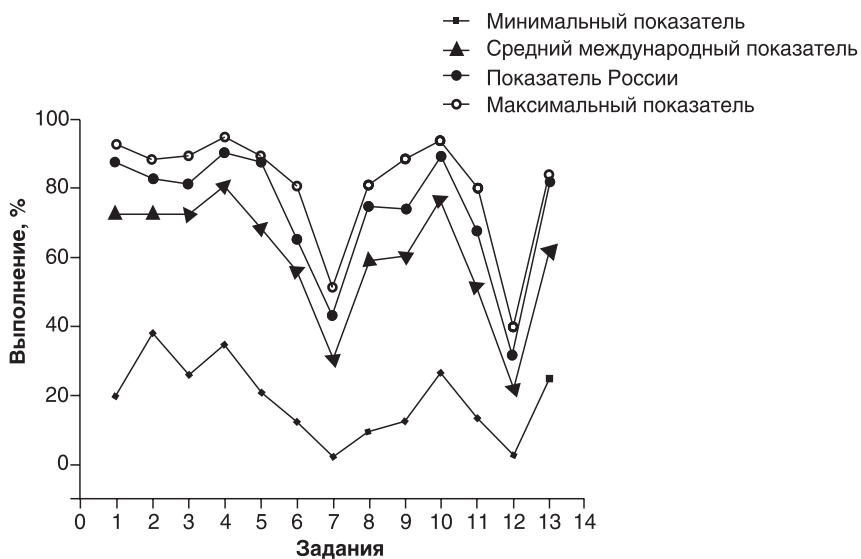


Рис. 4.1. Выполнение заданий к тексту «Цветы на крыше»

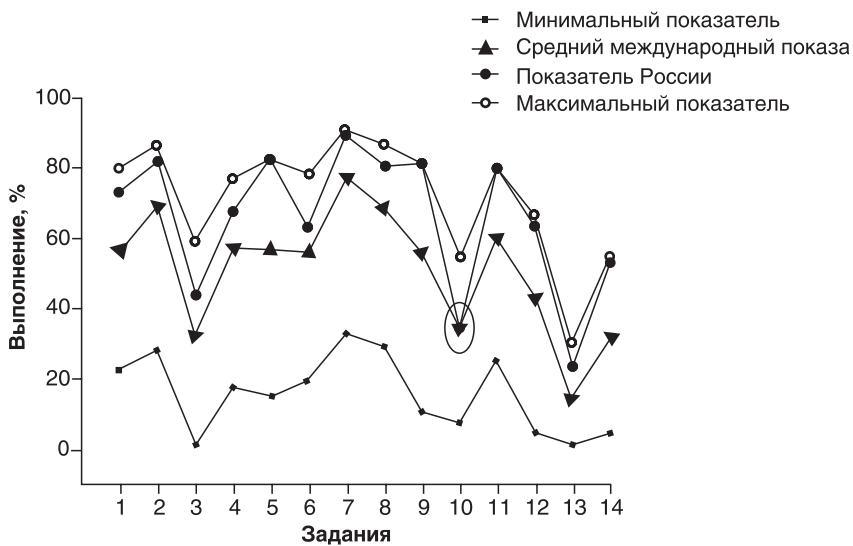


Рис. 4.2. Выполнение заданий к тексту «Соломенная блеска»

4.1. Общая характеристика выполнения заданий, проверяющих состояние процесса чтения с целью приобретения читательского литературного опыта

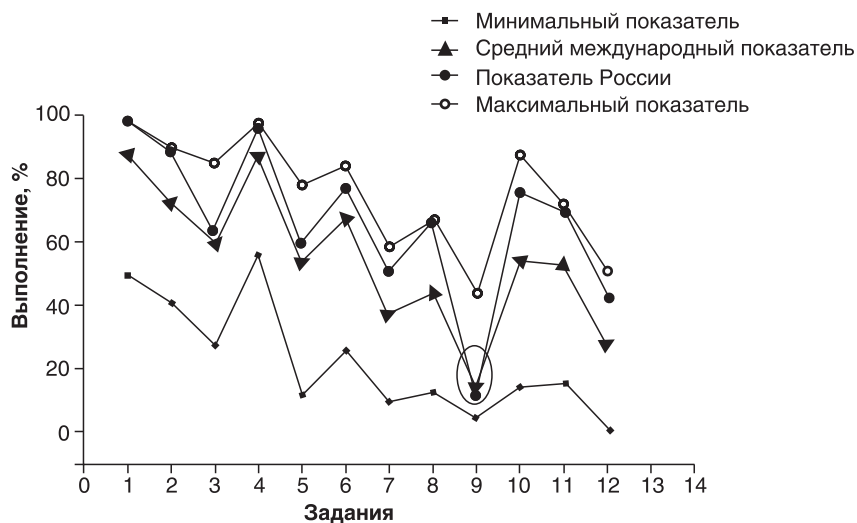


Рис. 4.3. Выполнение заданий к тексту «Лети, орел, лети»

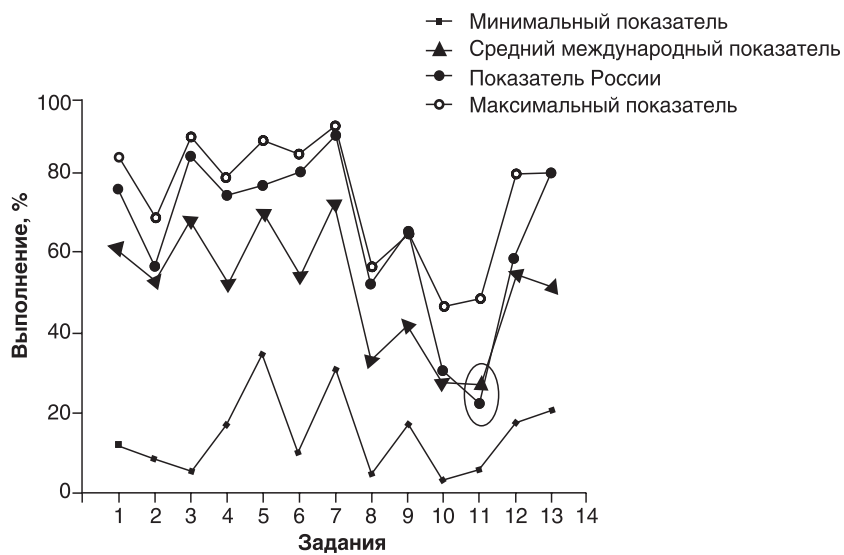


Рис. 4.4. Выполнение заданий к тексту «Комочек глины»

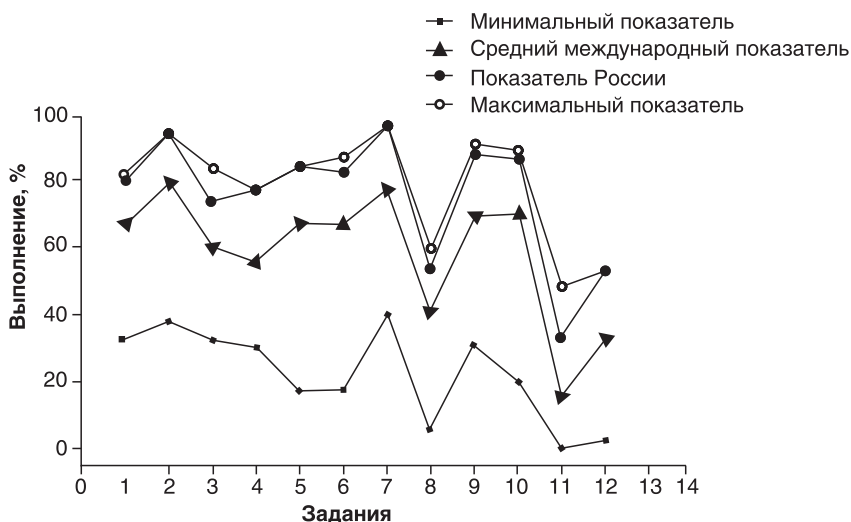


Рис. 4.5. Выполнение заданий к тексту «Невероятная ночь»

Проведенный анализ показал, что по трем из 64 заданий к литературным текстам российский показатель — ниже среднего международного, что составляет 5% от общей суммы заданий. Все три задания связаны с таким читательским умением, как интерпретация и обобщение информации. В двух заданиях учащиеся должны были объяснить причину поступка главного героя, при этом в одном случае они должны были привести два объяснения. В третьем задании предлагалось объяснить роль одного из героев рассказа, причем оно относилось к открытому¹ тексту «Комочек глины»: «Маленькая девочка — важный персонаж в этом рассказе. Объясни, почему так важна ее роль во всем, что произошло». Два балла из двух возможных получили 22,3% российских школьников (средний международный показатель — 27). Значительное количество наших школьников (63,1%) получили за выполнение этого задания один балл из двух возможных (средний международный показатель — 41,9). Отличие ответа, оцениваемого одним баллом, от ответа, оцениваемого двумя баллами, заключается в степени обобщенности ответа, в наличии указания на связь действий девочки с общей идеей рассказа, с динамикой чувств комочка глины. Для того чтобы получить один балл, ученику достаточно было

¹ В соответствии с принятыми в мониторинговом исследовании PIRLS правилами, часть текстов и заданий к ним после проведения очередного цикла не подлежит разглашению, так как они будут использоваться в следующем цикле. Доступ к другой части текстов открыт. Предлагаемый анализ опирается на данные о выполнении заданий *ко всем текстам*, но в качестве примеров будут приводиться задания к двум открытым литературным текстам — «Невероятная ночь» и «Комочек глины» — и двум открытым информационным текстам — «В поисках еды» и «Антарктида». В Приложении 4.1 даны тексты «Невероятная ночь» и «В поисках еды».

лишь указать на события, произошедшие с комочком глины благодаря девочке. Чтобы получить два балла, нужно было не просто перечислить события рассказа, но и определить роль девочки «в превращении комочка глины во что-то нужное, полезное». Видимо, неумение наших школьников увидеть роль одного из героев рассказа в реализации общего авторского замысла помешало им получить максимальный балл за задание.

12 заданий, по которым российские школьники продемонстрировали максимальный для всей международной выборки показатель, составляют 19% от общего количества заданий. Полученные данные свидетельствуют, с одной стороны, о том, что российские учащиеся успешно справляются с заданиями к литературным текстам, а с другой — о необходимости проведения более детального анализа заданий, что и будет сделано после приведения общей характеристики работы с информационными текстами.

4.2. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВЫПОЛНЕНИЯ ЗАДАНИЙ, ПРОВЕРЯЮЩИХ УРОВЕНЬ ЧТЕНИЯ С ЦЕЛЬЮ ОСВОЕНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИИ

Использовавшиеся в исследовании тексты, проверяющие уровень чтения с целью освоения и использования информации, очень разнообразны и довольно необычны для российской начальной школы. Почти всегда тексты включают несколько фрагментов, а их объем колеблется от 430 до 700 слов. Как правило, учащиеся должны работать с информацией, представленной в разных формах: в словесном тексте, в рисунке, в подписях к нему, в плане-схеме. Открытые тексты «В поисках еды» и «Антарктида: Ледовый континент» помогают составить представление о специфике информационных текстов, входящих в инструментарий исследования. Текст «В поисках еды» представляет собой описание трех небольших экспериментов с муравьями, мокрицами и дождевыми червями: «На муравьиной тропе», «Изучение мокриц», «Садок для дождевых червей». В описании каждого эксперимента содержится информация о том, что нужно сделать, чтобы подготовить эксперимент; в какой последовательности проходят его этапы; что интересного можно увидеть в ходе эксперимента (эта информация представлена в рубрике «Что происходит»); как можно объяснить то, что происходит в ходе эксперимента (информация представлена в рубрике «Почему»). Текст «Антарктида: Ледовый континент» состоит из двух блоков — «Знакомство с Антарктидой» и «Письмо из Антарктиды», — в которых предложены два разных способа представления информации. Блок «Знакомство с Антарктидой» содержит в себе три фрагмента: «Что такое Антарктида», «Погода в Антарктиде», «Пингвины в Антарктиде».

В инструментарий теста входит 5 информационных текстов, к которым составлено 62 задания. После статистической обработки одно задание было исключено, так как его характеристики не отвечали заданным в исследовании критериям. К каждому информационному тексту было предложено от 11 до 15 заданий. Как и в случае с литературными текстами, задания приводятся сразу после текста, кроме заданий к тексту, помещенному в «Книгу для чтения» («В поисках еды»), напечатанных отдельной тетрадкой.

По результатам выполнения заданий к информационным текстам определялся средний балл каждой страны. Средний балл, полученный российскими школьниками за выполнение заданий к информационным текстам, равен 564. Это второй результат среди стран-участниц, лучший результат показали школьники Гонконга, их средний балл равен 568. В табл. 4.2 приведены данные о среднем балле стран с близкими к российским результатами.

Таблица 4.2. **Средний балл по результатам выполнения заданий к информационным текстам**

Страны	Средний балл	Стандартная ошибка измерения
Гонконг	568	(2,3)
Россия	564	(3,3)
Сингапур	563	(2,8)
Люксембург	557	(1,0)
<i>Канада, Альберта</i>	556	(2,4)
<i>Канада, Британская Колумбия</i>	554	(2,7)
<i>Канада, Онтарио</i>	552	(3,0)
Болгария	550	(4,4)
Швеция	549	(2,4)
Италия	549	(2,9)
Нидерланды	548	(1,6)
Бельгия (фл.)	547	(2,0)
Германия	544	(2,3)
Дания	542	(2,4)
Венгрия	541	(3,1)
Латвия	540	(2,4)

Кроме подсчета среднего балла также был проведен анализ выполнения каждого задания к текстам, определен процент выполнения задания учащимися каждой страны, подсчитан средний международный процент выполнения каждого задания, определена степень трудности каждого задания. Информация о заданиях к каждому информационному тексту представлена ниже в виде графиков (рис. 4.6—4.10).

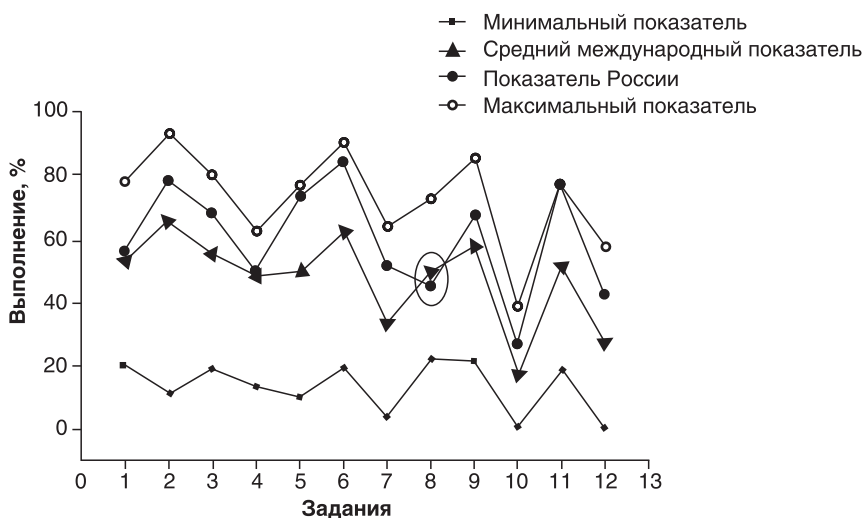


Рис. 4.6. Выполнение заданий к тексту «Акула»

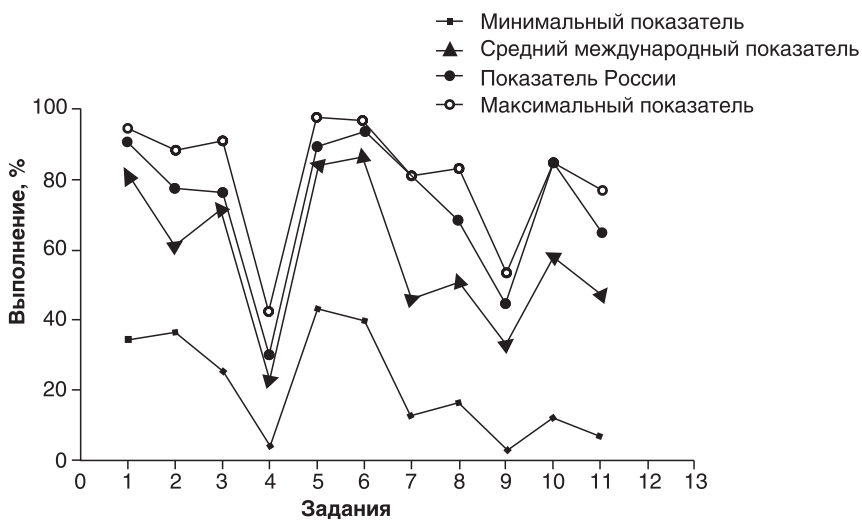


Рис. 4.7. Выполнение заданий к тексту «Антарктида»

4.2. Общая характеристика выполнения заданий, проверяющих уровень чтения с целью освоения и использования информации

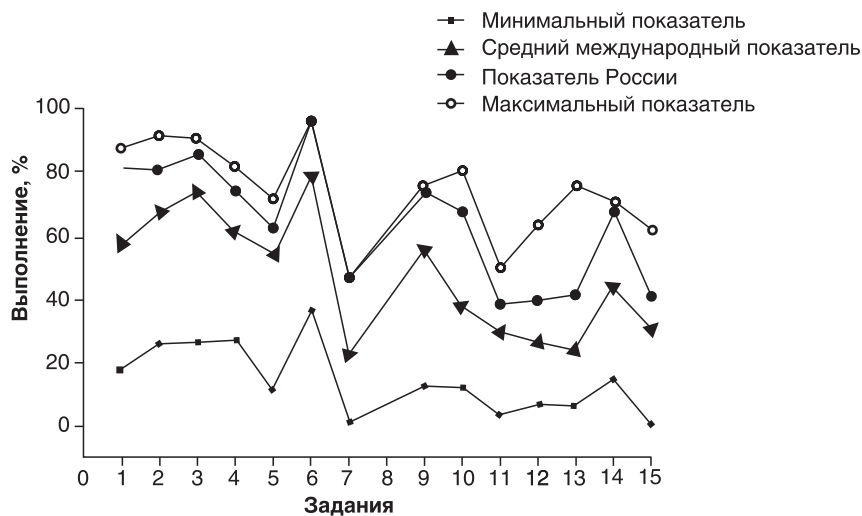


Рис. 4.8. Выполнение заданий к тексту «В поисках еды»

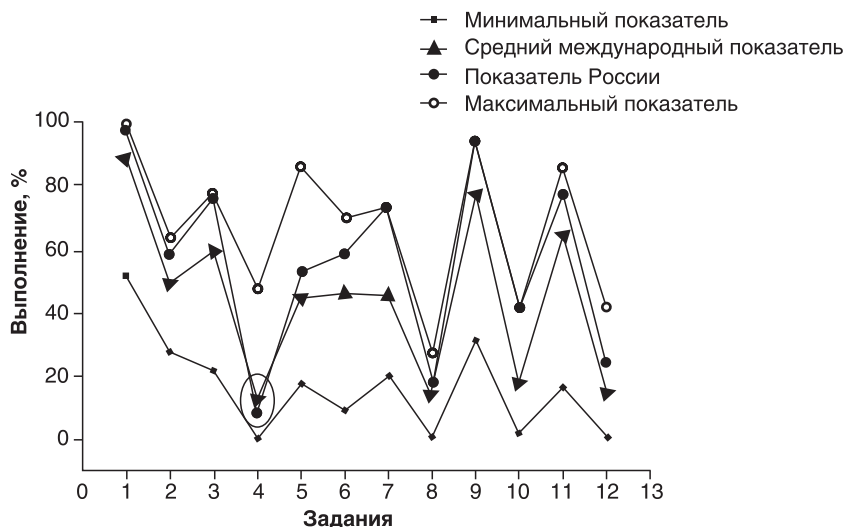


Рис. 4.9. Выполнение заданий к тексту «Леонардо»

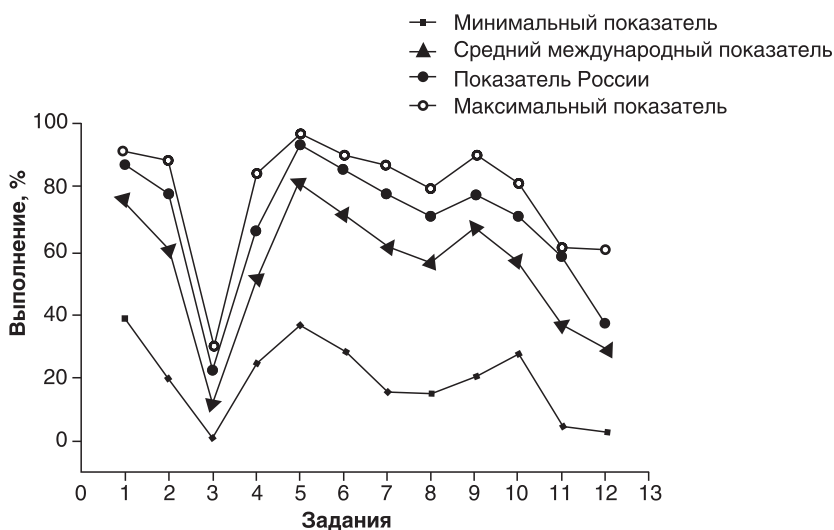


Рис. 4.10. Выполнение заданий к тексту «Однодневный поход»

В процессе качественного анализа, как и в случае с литературными текстами, прежде всего были выявлены задания, по которым результаты российских школьников — ниже среднего международного, т.е. 2 из 61 задания (3% от общего числа заданий). Одно из этих заданий проверяет умение сделать на основе информации, содержащейся в тексте, несложный вывод. Второе задание проверяет умение обобщать и интерпретировать информацию: учащиеся должны были привести два примера того, чему главный герой научился у своего учителя, и объяснить, как полученные знания помогли ему в дальнейшей жизни. Одно из заданий по форме представляет собой задание с выбором ответа, второе — задание со свободным ответом. Поскольку, основываясь на результатах выполнения двух заданий, невозможно делать какие-либо выводы, более подробный анализ трудностей работы с информационными текстами будет сделан ниже.

По семи заданиям (12% от общего числа заданий) именно российский показатель является максимальным для всей международной выборки.

4.3. КАЧЕСТВЕННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВЫПОЛНЕНИЯ ЗАДАНИЙ РОССИЙСКИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Для того чтобы ответить на вопросы, какие задания лучше всего и хуже всего выполняют российские школьники, была выполнена статистическая процедура, состоящая из четырех этапов.

1. Были объединены задания к литературным и информационным текстам. Такое объединение оказалось возможным, поскольку и при разработке инструментария, и при статистической обработке использовались одни и те же подходы. Общий список включил 125 заданий.

2. Для каждого задания была вычислена разница между российским показателем выполнения задания и средним международным показателем (она составила от 35,9 до -4,7 единиц), после чего задания были структурированы по этому показателю.

3. Все задания были распределены на три группы. Первая группа объединила 25% от общего числа заданий (31 задание), для которых данный показатель является отрицательным или небольшим по величине (значение показателя в данной группе колеблется от -4,7 до 9,1). Эта группа была названа *областью неблагоприятия*. В следующую группу также вошли 25% от общего числа заданий (31 задание), для которых данный показатель является высоким (значение показателя колеблется от 18,2 до 35,9), — это *область успеха*. Оставшиеся 63 задания (50% от общего количества) были объединены в группу, названную *областью благополучия*.

4. Из общего рассмотрения были исключены три задания, которые по формальным критериям попали в область неблагоприятия (разница между российским и средним международным результатом не превышала 8,9 единицы), однако по абсолютным значениям результаты по этим заданиям превышали 85% выполнения по международной выборке и 94% по российской выборке, т.е. для них был достигнут так называемый эффект потолка. Таким образом, в *области неблагоприятия* осталось 28 заданий.

В процессе распределения заданий по областям неблагоприятия, благополучия и успеха было выявлено наличие особенностей в развитии читательской деятельности российских школьников. Как видно из табл. 4.3, те задания, с которыми российские четвероклассники справились особенно хорошо (область успеха), вызва-

4.3.1. Распределение заданий на группы в зависимости от успешности выполнения

ли значительные трудности в международной выборке — средний международный показатель успешности выполнения этих заданий равен 49,1, в то время как российский — 72,4. Это говорит о том, что задания, с которыми российские школьники справились особенно успешно, не являются легкими для их сверстников из других стран. Иными словами, в читательской деятельности российских школьников есть составляющие, которые помогают им легко преодолеть трудности, типичные для читателей этого возраста.

Таблица 4.3. **Соотношение средних российских показателей и средних международных показателей по выделенным областям, %**

	Средний российский показатель успешности выполнения	Средний международный показатель успешности выполнения
Область неблагополучия	49,7	45,2
Область благополучия	69,9	56,0
Область успеха	72,4	49,1

4.3.2. Какие тексты лучше читают российские школьники

Прежде всего следует выяснить, в каком соотношении задания к литературным и информационным текстам представлены в областях неблагополучия, благополучия и успеха. Это поможет ответить на вопрос, какие именно тексты — литературные или информационные — лучше читаются российскими школьниками. Данные представлены в табл. 4.4 и на рис. 4.11.

Таблица 4.4. **Соотношение заданий к литературным и информационным текстам по выделенным областям**

	Задания к литературным текстам	Задания к информационным текстам	Всего
Область неблагополучия	13	15	28
Область благополучия	32	31	63
Область успеха	18	13	31

Анализ показывает, что в области благополучия примерно одинаково представлены задания к литературным и информационным текстам. В области неблагополучия немного больше заданий к информационным текстам. В области успеха представлено чуть больше заданий к литературным текстам. На основании приведенных данных можно сделать следующий предварительный вывод: российские выпускники начальной школы продемонстрировали

примерно одинаковые успехи в чтении с двумя основными целями — 1) приобретения читательского опыта и 2) получения информации, но при этом как тенденцию можно выделить несколько худшую ситуацию с чтением информационных текстов, что требует повышенного внимания к работе с этим видом текстов в начальной школе.

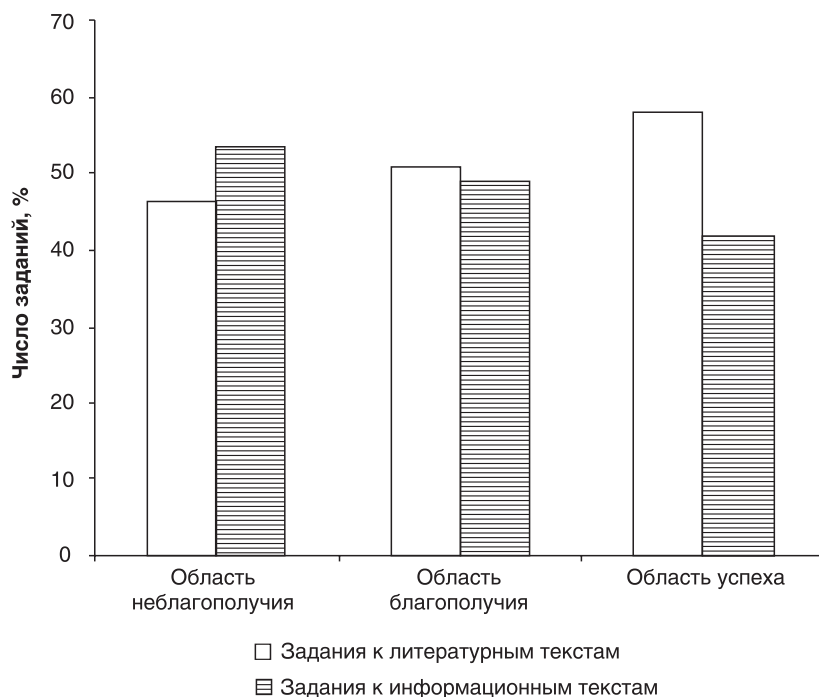


Рис. 4.11. Соотношение заданий к литературным и информационным текстам (% от общего количества заданий в каждой области)

Распределение заданий по выделенным областям позволяет дать ответ и на следующий вопрос: как в каждой области представлены задания, характеризующие различные читательские умения. При чтении литературных и информационных текстов оцениваются четыре группы читательских умений:

- 1) поиск и выявление информации, заданной в явном виде;
- 2) формулирование прямых выводов и заключений на основе фактов, имеющих в тексте;
- 3) интерпретация и обобщение информации;
- 4) оценка содержания, языка и структуры текста.

Цель анализа представленности той или иной группы читательских умений в выделенных областях — выявить сильные и слабые стороны читательской деятельности российских школьников. В табл. 4.5 дана информация о количестве заданий, направленных

4.3.3. Как российские школьники владеют основными читательскими умениями

на проверку четырех групп читательских умений, в определенных ранее областях.

Таблица 4.5. **Количество заданий, оценивающих различные читательские умения, по выделенным областям**

	Читательские умения			
	1	2	3	4
Область неблагополучия	6	11	10	1
Область благополучия	20	21	15	7
Область успеха	2	11	9	9

На рис. 4.12 представлено соотношение читательских умений в различных областях, а также заложенное в инструментариим соотношение.

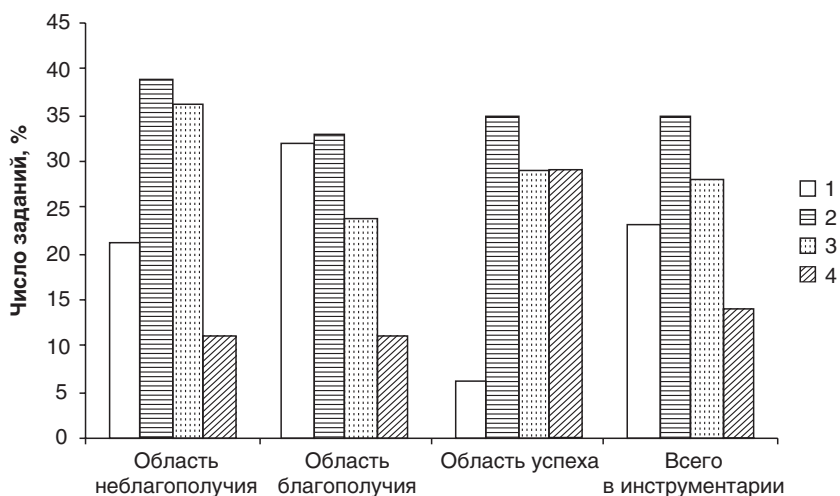


Рис. 4.12. **Соотношение числа заданий различных групп читательских умений по областям (% от общего количества заданий в каждой области)**

В каждой из областей соотношение читательских умений примерно повторяет заложенное в инструментариим соотношение (это замечание особенно справедливо по отношению к области неблагополучия), что является хорошим показателем, так как для любого читателя важен баланс всех умений. Это также свидетельствует о том, что сейчас в начальной школе идет работа над всеми читательскими умениями, и все они в большей или меньшей степени развиваются. Положительным моментом является и то, что среди заданий, с которыми российские школьники справились хорошо, довольно значительный процент составляют задания второй и тре-

твей группы читательских умений. Для выводов о каждой группе читательских умений, кроме уже предложенной информации, важны показатели рис. 4.13, на котором информация представлена по группам читательских умений.

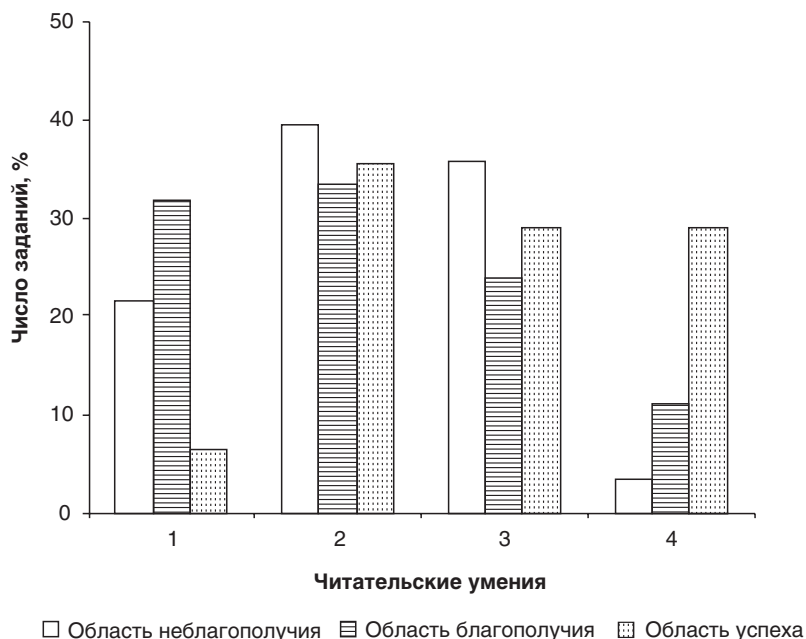


Рис. 4.13. **Четыре группы читательских умений (% заданий, относящихся к той или иной группе умений, от общего количества заданий в каждой области)**

Полученные данные позволяют сделать ряд выводов.

Наиболее успешно российские школьники справляются с заданиями, направленными на проверку четвертой группы читательских умений. По критерию χ^2 различия между количеством заданий этой группы в области неблагополучия и области успеха значимы с вероятностью не менее 99%.

В процессе совершенствования обучения пониманию текстов в начальной школе необходимо обратить внимание на такое читательское умение, как поиск информации, предъявленной в тексте в явном виде. К сожалению, в области неблагополучия оказалось довольно много заданий этой группы читательских умений, а в области успеха, наоборот, этих заданий мало. При этом по критерию χ^2 различия между количеством заданий этой группы в области неблагополучия и области успеха значимы с вероятностью не менее 90%. Безусловно, без умения правильно воспринять предложенную в тексте информацию невозможна дальнейшая работа по ее обобщению и интерпретации.

Задания второй и третьей групп читательских умений представлены как в области неблагополучия, так и в области успеха, что свидетельствует о необходимости продолжать активно развивать эти умения.

Анализ заданий по группам читательских умений был бы неполным без рассмотрения особенностей выполнения заданий на разные группы умений при работе с литературными и информационными текстами. Данные представлены на рис. 4.14.

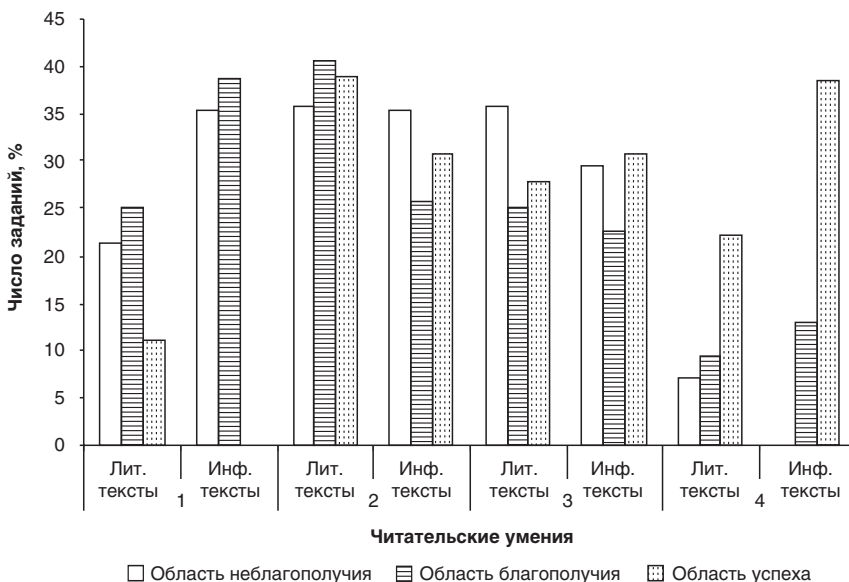


Рис. 4.14. Соотношение числа заданий на различные группы читательских умений по областям с распределением по типам текстов (% заданий, относящихся к той или иной группе умений, от общего количества заданий к данному типу текстов в каждой области)

Безусловно, небольшой диапазон заданий не позволяет делать выводы, но, тем не менее, данные позволяют обнаружить имеющиеся тенденции.

Умение российских школьников находить информацию, представленную в тексте в явном виде, лучше проявлено в работе с литературными текстами. Заданий на это умение при работе с информационными текстами в области неблагополучия больше, чем при работе с литературными текстами, а задания на данное умение при работе с информационными текстами в области успеха не представлены вообще. Это очень настораживающий факт, поскольку именно в работе с информационными текстами необходимо воспринять прежде всего факты, на которых потом будут выстраиваться выводы и обобщения. Необходимо серьезно усилить работу над этим умением при обучении чтению информационных текстов в начальной школе.

Чуть хуже обстоят дела со второй группой читательских умений при работе с информационными текстами в сравнении с литературными: если в области неблагополучия соотношение заданий одинаковое, то в областях благополучия и успеха заданий этой группы читательских умений по информационным текстам меньше, чем по литературным. Это тоже тревожный сигнал, так как в работе с информационными текстами очень важно умение делать прямые выводы и заключения на основе фактов, имеющих в тексте. Следовательно, в ходе учебного процесса необходимо усилить работу над этим умением при работе с информационными текстами.

Третья группа читательских умений российских школьников развита примерно одинаково при работе и с литературными, и с информационными текстами. Можно лишь отметить незначительное преимущество этих умений при работе с литературными текстами. В процессе обучения необходимо продолжить усиленную работу с заданиями на интерпретацию и обобщение информации при работе с любыми текстами.

Четвертая группа умений наших школьников лучше развита при работе с информационными текстами: заданий этой группы совсем нет в области неблагополучия при работе с информационными текстами, а количество таких заданий в области успеха больше при работе с информационными текстами, чем с литературными.

Можно сделать общие выводы об особенностях выполнения российскими школьниками заданий, оценивающих разные читательские умения, и о целесообразности внесения некоторых изменений в образовательный процесс.

1. В целом для российских школьников характерен баланс четырех групп читательских умений.

2. Стабильно хорошо выполняются задания на анализ языковых и структурных особенностей текста.

3. Необходимо продолжить работу над всеми видами читательских умений, при этом не нужно ослаблять внимание при работе над таким, казалось бы, простым умением, как поиск информации, заданной в явном виде.

4. При работе над информационными текстами необходимо больше внимания уделять работе над умениями находить информацию, заданную в тексте в явном виде, формулировать прямые выводы и делать простые заключения.

5. При работе со всеми видами текстов стоит совершенствовать методику развития умения интерпретировать и обобщать информацию.

Кроме выводов об овладении различными читательскими умениями, данные этого параграфа подтверждают вывод о том, что для обеспечения конкурентоспособности российского образования в начальной школе необходимо значительно усилить работу с информационными текстами.

4.3.4. Как
российские
школьники
выполняют
задания
разного уровня
трудности

В международном исследовании PIRLS-2006 выделено четыре уровня трудности заданий: низкий, средний, повышенный и высокий. Уровень трудности каждого задания был определен на основании выполнения заданий всеми учащимися, принявшими участие в исследовании. Представлялось важным выявить, как различные по уровню трудности задания представлены в выделенных областях. В табл. 4.6 указано количество заданий каждого уровня по областям.

Таблица 4.6. **Количество заданий разного уровня трудности в областях неблагополучия, благополучия и успеха**

	Уровни трудности			
	низкий	средний	повышен- ный	высокий
Область неблагополучия	1	6	7	14
Область благополучия	1	23	25	14
Область успеха	2	0	20	9

Как видно из табл. 4.6 и рис. 4.15, задания низкого, повышенного и высокого уровней трудности представлены во всех трех областях, а задания среднего уровня совсем не представлены в области успеха. Довольно закономерным представляется наличие большого числа заданий высокого уровня трудности в области неблагополучия. Распределение заданий различных уровней трудности в области благополучия очень похоже на распределение заданий в инструментарии в целом. Это позволяет сделать вывод о совпадении уровня трудности заданий для российских школьников и для всей международной выборки. Положительным представляется факт наличия в области успеха такого большого количества заданий повышенного уровня трудности и значительного количества заданий высокого уровня трудности. Это значит, что российские школьники очень хорошо справляются с заданиями не только низкого, но и повышенного и высокого уровня трудности. Количество заданий повышенного уровня трудности последовательно увеличивается от области неблагополучия к области успеха.

Рассмотрим особенности выполнения заданий разных уровней трудности при работе с литературными и информационными текстами. Данные, отраженные на рис. 4.16, показывают, что каких-либо значительных отличий при выполнении заданий разных уровней трудности при работе с разными типами текстов не наблюдается. Это говорит о том, что тип текста практически не влияет на выполнение заданий разного уровня трудности.

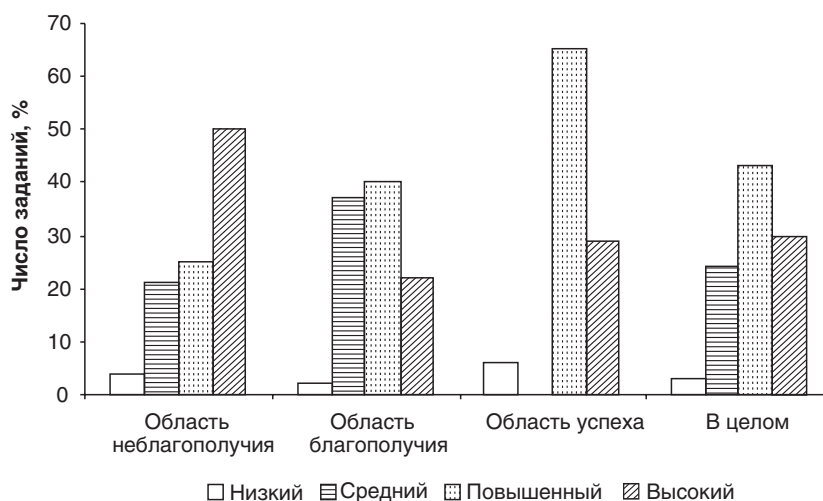


Рис. 4.15. Соотношение заданий разного уровня трудности по областям (% заданий, относящихся к каждому уровню трудности, от общего количества заданий в каждой области)

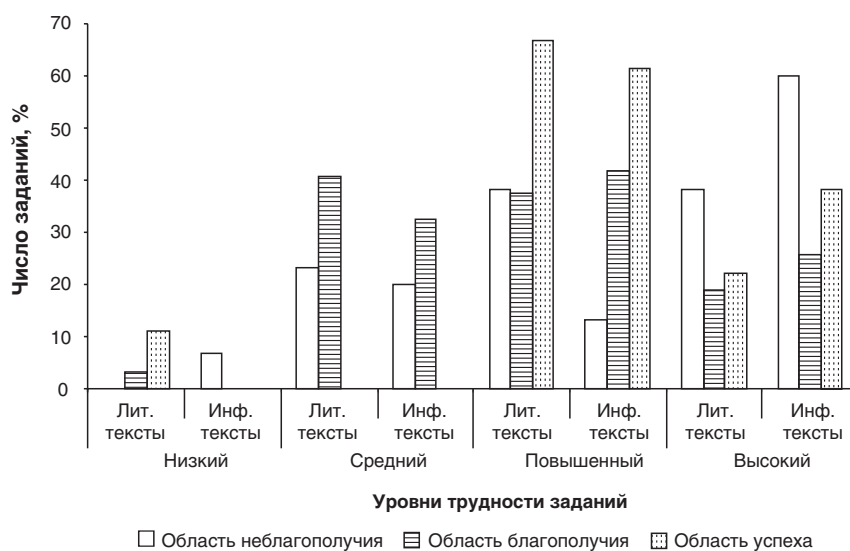


Рис. 4.16. Соотношение заданий разного уровня трудности по областям с распределением по типам текстов (% заданий, относящихся к каждому уровню трудности, от общего количества заданий к данному типу текстов в каждой области)

В качестве общего вывода можно еще раз отметить преобладание заданий повышенного и высокого уровня трудности среди заданий, с которыми российские школьники справились очень хорошо.

4.3.5. Как
 российские
 школьники
 выполняют
 задания
 разного вида

Среди заданий PIRLS можно выделить два основных вида: задания с выбором ответа, выполняя которые школьники отмечают один ответ из четырех предложенных, и задания со свободным ответом, выполняя которые школьники либо записывают несколько слов или предложений, либо записывают развернутый ответ, обосновывая свою точку зрения. В процессе анализа заданий необходимо было получить ответ на вопрос, влияет ли вид задания на успешность его выполнения российскими школьниками. Данные, на которых построены выводы, представлены в табл. 4.7 и на рис. 4.17.

Таблица 4.7. **Количество заданий разного вида в областях неблагополучия, благополучия и успеха**

	Вид задания	
	Выбор ответа	Свободный ответ
Область неблагополучия	10	18
Область благополучия	33	30
Область успеха	17	14

В области неблагополучия преобладают задания со свободным ответом. Стоит отметить также и то, что из пяти заданий, по которым российский показатель — ниже среднего международного, четыре — это задания со свободным ответом. По критерию χ^2 различия в области неблагополучия между количеством заданий с выбором ответа и со свободным ответом значимы с вероятностью не менее 95%. Тем не менее важно подчеркнуть, что не все задания области неблагополучия — это задания со свободным ответом. Нужно отметить и тот факт, что в области успеха, наряду с заданиями с выбором ответа, значительную часть составляют задания со свободным ответом.

Представляется возможным сделать несколько выводов. Первый в большей степени обращен к критикам использования заданий с выбором ответа при проверке качества чтения. Статистические данные говорят о том, что при квалифицированном составлении заданий с выбором ответа они являются надежным показателем грамотности чтения. Не стоит исключать задания этого вида как из процесса обучения, так и из перечня контрольно-измерительных материалов. В области благополучия эти задания составляют 36%. Это говорит о том, что российские школьники не очень легко справляются с заданиями, предусматривающими выбор ответа. Второй вывод связан с констатацией того, что чем лучше российские школьники выполняют задания, тем более вероятно, что эти задания предоставляют выбор ответа; чем хуже выполняются задания, тем больше среди них заданий со свободным ответом. Однако следует отметить, что, при наличии этой тенденции и безусловности вывода об усилении работы с заданиями со свободным ответом, необходимо сохранять баланс этих двух видов заданий как в образовательном процессе, так и в процессе контроля.

Особенности выполнения заданий разного вида с учетом типа текстов представлено на рис. 4.18. В зоне неблагополучия заданий

со свободным ответом к информационным текстам значительно больше, чем заданий с выбором ответа. По критерию χ^2 эти различия значимы с вероятностью не менее 90%. Это говорит о том, что при общей тенденции, заключающейся в том, что давать свободный ответ сложнее, чем выбирать ответ из нескольких предложенных, российским школьникам немного сложнее высказывать свое мнение при работе с информационными текстами.

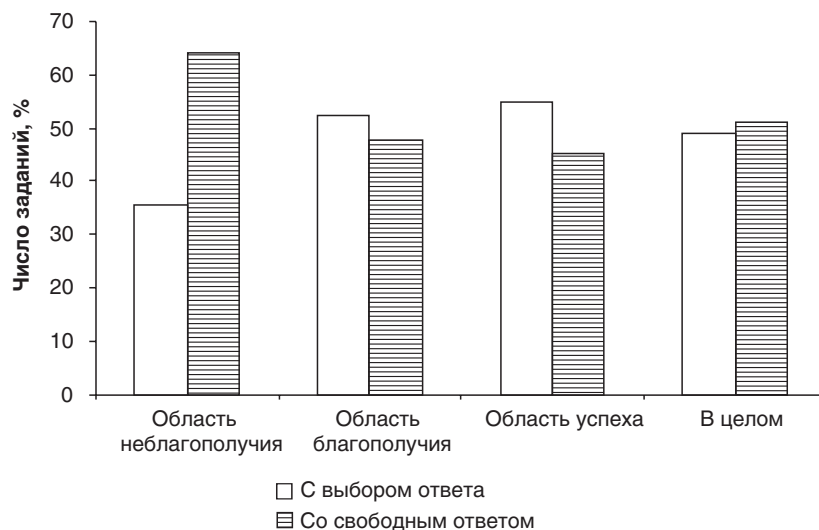


Рис. 4.17. Распределение заданий разного вида по областям (% заданий, относящихся к каждому виду, от общего количества заданий в каждой области)

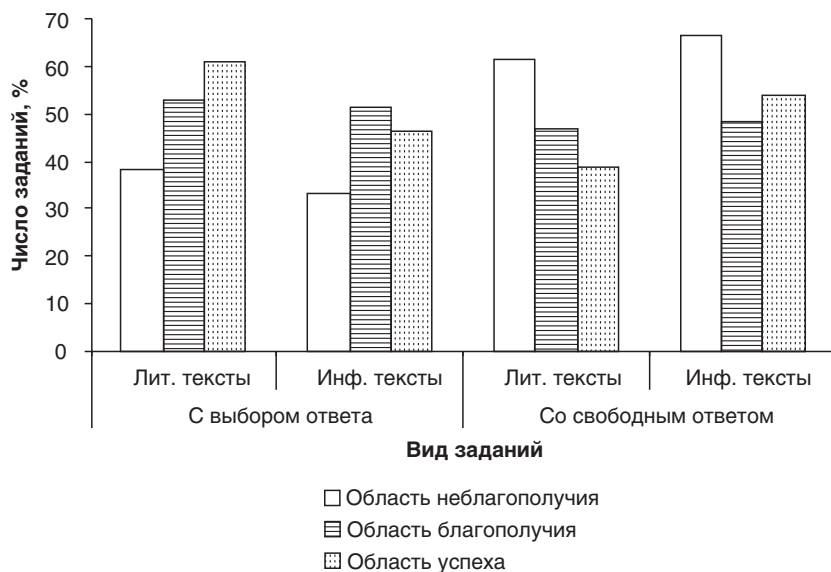


Рис. 4.18. Соотношение заданий разного вида с учетом типа текста (% заданий, относящихся к каждому виду, от общего количества заданий к данному типу текстов в каждой области)

4.4. ПО КАКИМ ЗАДАНИЯМ ПОКАЗАТЕЛИ РОССИЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ ЯВЛЯЮТСЯ МАКСИМАЛЬНЫМИ ДЛЯ ВСЕЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ ВЫБОРКИ

Для того чтобы ответить на вопрос, какие задания российские школьники выполняют лучше всего и имеют по этим заданиям несомненное преимущество перед школьниками из других стран, принимавших участие в исследовании PIRLS-2006, было решено провести еще одну статистическую процедуру, выделив и объединив в одну группу задания, по которым именно российский показатель является максимальным показателем во всей международной выборке. Таких заданий оказалось 19, среди них 12 — к литературным текстам и 7 — к информационным; 14 заданий — с выбором ответа, 5 — со свободным ответом. Как видно из данных, почти две трети заданий этой группы — задания к литературным текстам, такое же количество составляют задания с выбором ответа.

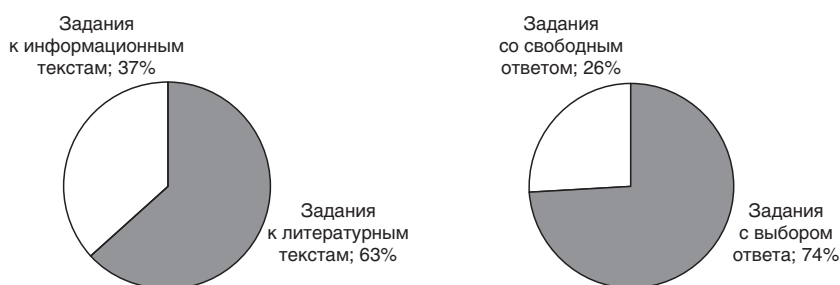


Рис. 4.19. Распределение по типам текстов (а) и виду заданий (б) в группе заданий с максимальными показателями

Безусловный интерес представляет ответ на вопрос, какие читательские умения оцениваются заданиями, в выполнении которых наши школьники продемонстрировали максимальные показатели. Данные приведены в табл. 4.8 (для удобства в ней помещены и данные по типам текстов) и на рис. 4.20.

Таблица 4.8. **Количество заданий, оценивающих различные читательские умения, среди заданий с максимальными показателями**

	Читательские умения			
	1-я группа	2-я группа	3-я группа	4-я группа
Задания с максимальными показателями (всего 19)	4	7	5	3
Задания к литературным текстам (всего 12)	2	6	3	1
Задания к информационным текстам (всего 7)	2	1	2	2

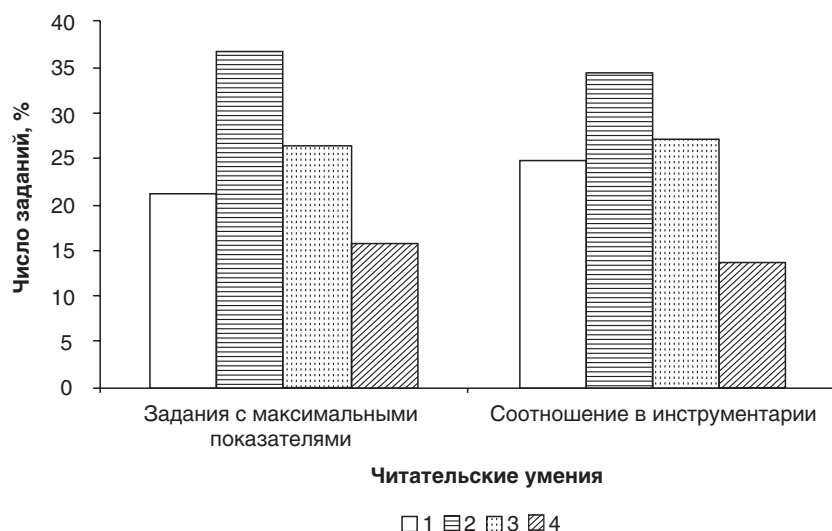


Рис. 4.20. **Соотношение заданий на различные группы читательских умений (% заданий, относящихся к каждой группе умений, от общего количества заданий в группе с максимальными показателями)**

В группе заданий с максимальными показателями представлены задания всех четырех групп читательских умений, при этом соотношение заданий разных групп практически совпадает с заложенным в инструментари. Это еще раз говорит о пропорциональности работы российской начальной школы по развитию различных читательских умений.

Информация об отдельных читательских умениях с учетом типа текста представлена на рис. 4.21. Очевидно, что лучше всего российские школьники владеют умением делать несложные выводы и прямые заключения на основе имеющейся в тексте информации при работе с литературными текстами. Это читательское умение

намного хуже развито при работе с информационными текстами. По критерию χ^2 различия в проявлениях этого умения в зависимости от типа текста статистически значимы. При этом такое читательское умение, как оценка содержания, языка и структуры текста, лучше проявляется при работе с информационными текстами. Эти данные подтверждают сделанные ранее выводы.

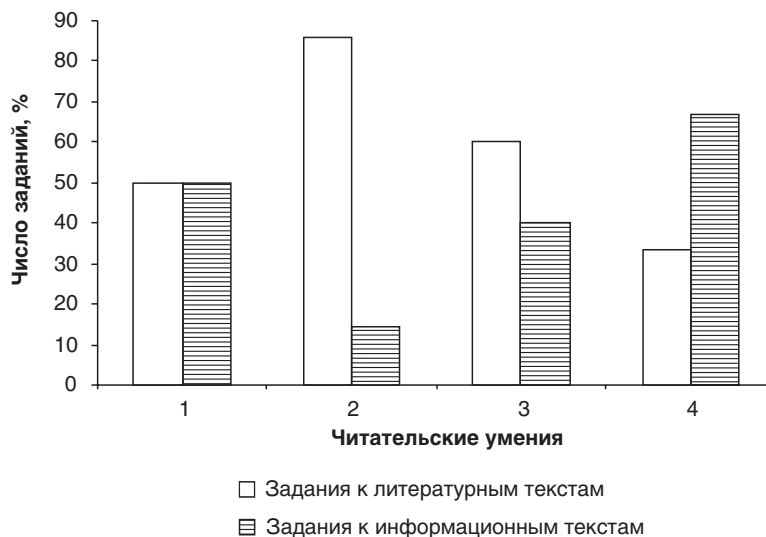


Рис. 4.21. Соотношение числа заданий на различные группы читательских умений с распределением по типам текстов (% заданий, относящихся к данной группе читательских умений с учетом типа текста, от общего количества заданий в данной группе)

Данные об уровне трудности заданий, при выполнении которых российские школьники продемонстрировали максимальные показатели, опровергают возможное предположение о том, что все эти задания — низкого и среднего уровня. Среди них есть задания всех уровней трудности, при этом 42% составляют задания повышенного и 26% — высокого уровня трудности (рис. 4.22).

Важно подчеркнуть, что соотношение заданий разного уровня трудности в группе с максимальными показателями практически полностью повторяет соотношение заданий по уровню трудности, заложенное в инструментари. Это хороший показатель развития читательской деятельности у российских выпускников начальной школы.

Подводя итоги, можно констатировать, что среди заданий, при выполнении которых российские школьники показали максимальный балл по всей международной выборке, есть задания на все группы читательских умений и всех уровней трудности. Структура читательских умений и соотношение по уровню трудности почти

4.4. По каким заданиям показатели российских школьников являются максимальными для всей международной выборки

полностью совпадает с заложенным в инструментарии соотношением. Большинство заданий этой группы — к литературным текстам, что снова подтверждает вывод о том, что российские школьники хуже работают с информационными текстами.

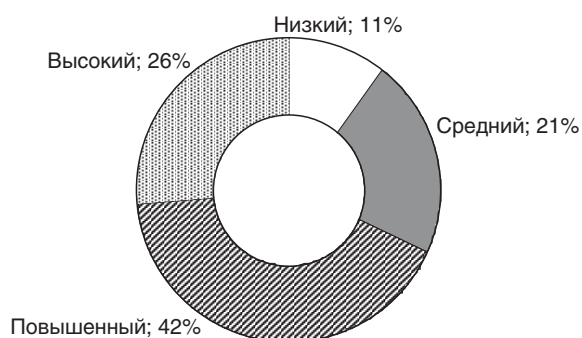


Рис. 4.22. Соотношение заданий разного уровня трудности в группе заданий с максимальными показателями

В Приложении 4.2 даны примеры заданий с максимальными показателями к открытым текстам.

4.5. ПО КАКИМ ЗАДАНИЯМ ПОКАЗАТЕЛИ РОССИЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ ЗНАЧИТЕЛЬНО ОТЛИЧАЮТСЯ ОТ МАКСИМАЛЬНЫХ МЕЖДУНАРОДНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ

Для того чтобы ответить на вопрос, какие задания российские школьники выполняют хуже всего, было решено выделить группу заданий, по которым отличия российских показателей от продемонстрированных в ходе исследования максимальных показателей являются самыми значительными, т.е. выделить те задания, по которым Россия особенно сильно отличается от высших мировых достижений PIRLS-2006. Для этого была проведена следующая статистическая процедура: для всех заданий была вычислена разница между российским показателем и максимальным международным показателем, после чего были выявлены задания, для которых эта разница оказалась ниже среднего значения по данному показателю ($-8,79$) плюс стандартное отклонение ($8,16$). Таких заданий оказалось 17, и далее они будут называться группой заданий с минимальными показателями. В группу входят 6 заданий к литературным текстам и 11 — к информационным. По характеру ответа среди этих заданий 6 — с выбором ответа, 11 — со свободным ответом. По критерию χ^2 различия в количестве заданий к литературным и информационным текстам в группе заданий с минимальными показателями значимы с вероятностью не менее 90%. Сравнение цифр, а более наглядно — сопоставление информации на рис. 4.19 и 4.23, позволяют сделать вывод об «обратной» симметрии: среди заданий с минимальными показателями примерно две трети — к информационным текстам и примерно две трети — задания со свободным ответом.

Как видно из данных табл. 4.9 и рис. 4.24, среди заданий с минимальными показателями представлены задания на все группы читательских умений, при этом их распределение не соответствует заложенному в инструментари. Становится очевидным факт, что в этой группе преобладают задания на интерпретацию и обобщение информации, т.е. для улучшения российских результатов очевидна необходимость усилить внимание к данной группе читательских умений.

4.5. По каким заданиям показатели российских школьников значительно отличаются от максимальных международных показателей

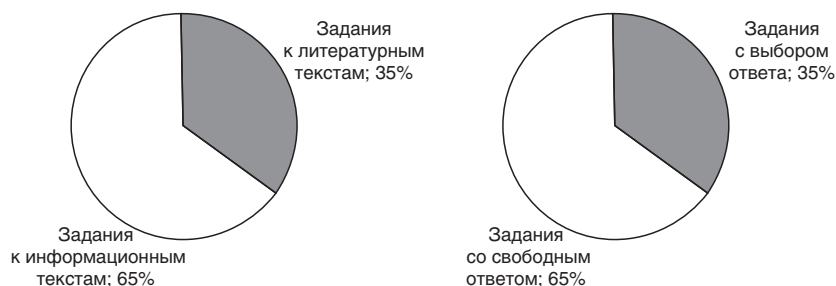


Рис. 4.23. Распределение по типам текстов (а) и виду заданий (б) в группе заданий с минимальными показателями

Таблица 4.9. Количество заданий, оценивающих различные читательские умения, в группе заданий с минимальными показателями

	Читательские умения			
	1-я группа	2-я группа	3-я группа	4-я группа
Задания с минимальными показателями (всего 17)	3	3	8	3
Задания к литературным текстам (всего 6)	1	1	3	1
Задания к информационным текстам (всего 11)	2	2	5	2

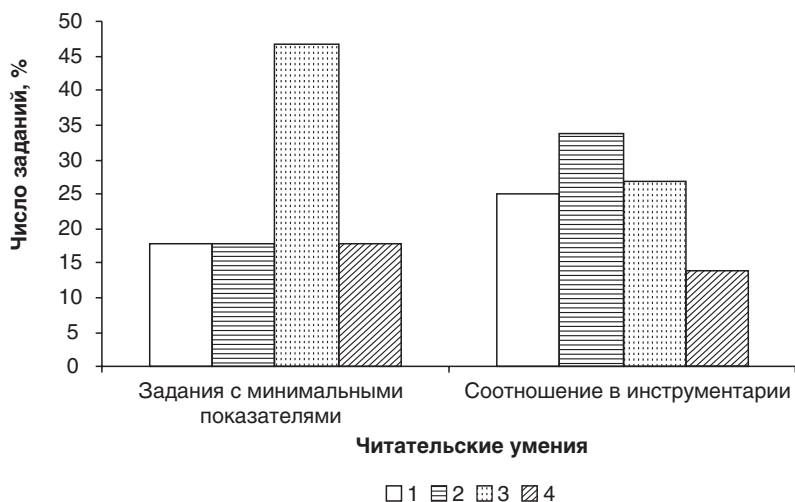


Рис. 4.24. Соотношение числа заданий различных групп читательских умений в группе заданий с минимальными показателями (% заданий, относящихся к каждой группе читательских умений, от общего количества заданий в группе)

В группе заданий, по которым российские показатели значительно отличаются от максимальных международных показателей, заданий по всем читательским умениям к информационным текстам практически в два раза больше, чем к литературным текстам. Следовательно, можно сделать вывод: при работе с информационными текстами по всем читательским умениям проявляются дефициты в два раза большие, чем при работе с литературными текстами.

Анализ уровня трудности заданий, попавших в группу с минимальными показателями, дает возможность констатировать ожидаемые результаты: задания низкого уровня не представлены вообще; количество заданий других уровней сложности увеличивается пропорционально уровню трудности (рис. 4.25). Группа включает много заданий высокого уровня сложности.



Рис. 4.25. Соотношение заданий разного уровня трудности в группе заданий с минимальными показателями

Таким образом, можно сказать, что среди заданий, по которым показатели российских школьников значительно отличаются от максимальных показателей по международной выборке, есть задания на все группы читательских умений, а особенно значительно представлены задания на интерпретацию и обобщение информации. Большая часть этих заданий — со свободным ответом, две трети — задания к информационным текстам, что в очередной раз подтверждает вывод о том, что российские школьники хуже работают с информационными текстами. Среди заданий этой группы много заданий повышенного и высокого уровня.

В Приложении 4.2 даны примеры заданий с минимальными показателями.

ОСНОВНЫЕ ВЫВОДЫ ПО ЧАСТИ 4

1. Российские выпускники начальной школы показали хороший уровень осознанного чтения с целью как приобретения читательского опыта, так и получения информации, но при этом результаты работы с информационными текстами все же несколько ниже результатов работы с литературными текстами. Для обеспечения конкурентоспособности российского образования в ходе обучения в начальной школе необходимо обратить больше внимания на работу с информационными текстами.

2. Российские учащиеся хорошо справились с заданиями различного уровня трудности. Среди заданий, с которыми российские школьники справились лучше остальных участников исследования, преобладают задания повышенного и высокого уровня трудности, что позволяет говорить об эффективности методики обучения чтению.

3. Среди заданий, по которым российские школьники показали максимальный балл по всей международной выборке, есть задания на все группы читательских умений. Структура читательских умений и соотношение по уровню трудности почти полностью совпадает с заложенным в инструментарии соотношением.

4. Современная методика работы с текстами в начальной школе нацелена на гармоничное развитие всех четырех групп читательских умений, что, безусловно, способствует становлению полноценной читательской деятельности младших школьников. При дальнейшем совершенствовании методики необходимо, с одной стороны, продолжать активно развивать все читательские умения, а с другой — усилить работу над умениями интерпретировать и обобщать информацию, особенно при работе с литературными текстами. При работе с информационными текстами необходимо больше внимания уделять формированию и развитию умения находить информацию, заданную в тексте в явном виде, формулировать прямые выводы и делать простые заключения.

5. Анализ заданий явно указывает на необходимость усиления работы над информационными текстами. Обеспечить успех решения этой проблемы можно только на основе междисциплинарного подхода. В настоящее время в базисном учебном плане есть такие предметы, как «Литературное чтение» и «Окружающий мир», при этом надеяться на то, что только с использованием учебников по «Окружающему миру» можно научить школьников работать с информационными текстами, было бы неверным. Следовательно, несмотря на название предмета — «Литературное чтение», учебники, обеспечивающие преподавание этого предмета, должны включать не только литературные тексты, но и информационные, так как задача этого предмета — формирование осознанности чтения с двумя

основными целями: расширение читательского опыта и получение и использование информации. Кроме того, преподавание всех остальных предметов в начальной школе также должно способствовать совершенствованию навыков работы с различными видами текстов.

6. Дефицит при работе с информационными текстами такой группы читательских умений, как поиск информации, заданной в тексте в явном виде, может служить причиной последующих проблем в читательской деятельности. Наличие таких проблем фиксирует другое международное сравнительное исследование — PISA, проводимое на выборке пятнадцатилетних школьников. Если в начальной школе учащийся испытывает проблемы с нахождением в тексте нужной информации, можно ожидать усиление проблем в основной школе с ее предметным обучением. Не секрет, что как авторы учебников, так и учителя-предметники основной акцент делают на предметные знания, ошибочно полагая, что обучать детей работе с текстами уже нет необходимости. Читательская грамотность требует к себе постоянного внимания и продолжения кропотливой работы по ее развитию, так как нельзя считать ее раз и навсегда сформированной. Как в начальной, так и в основной школе необходимо больше внимания уделять обучению стратегиям работы с текстами различных типов, постоянно удерживая в поле зрения все группы читательских умений — от тех, которые связаны с непосредственным вычитыванием содержащейся в тексте информации, до тех, которые характеризуются как надтекстовый уровень обобщения и интерпретации идей.

7. Российским школьникам сложнее давать свободный ответ, чем выбирать ответ из нескольких предложенных, при этом им немного сложнее высказывать свое мнение при работе с информационными текстами, чем с литературными. Важно отметить, что при всей очевидности вывода о необходимости в процессе обучения уделять особое внимание заданиям со свободным ответом, особенно тем, которые предполагают высказывание своей точки зрения с опорой на текст, — необходимо как в образовательном процессе, так и в процессе контроля сохранять баланс двух видов заданий: с выбором ответа и со свободным ответом. Работая с информационными текстами, учащиеся должны не только запоминать содержащуюся в них информацию, но и уметь высказать собственное мнение и подтвердить его содержащейся в тексте информацией.

8. Закрепляя достоинства российской методики обучения младших школьников осознанному чтению, следует продолжить ее совершенствование по выделенным выше направлениям, а также усилить поиск и распространение лучших педагогических практик. Важно понимать, что международное сравнительное исследование PIRLS не проверяет всех компонентов читательской деятельности выпускников начальной школы, следовательно, необходимо продолжить анализ того, что в программе начальной школы, кроме проверяемых в исследовании PIRLS четырех групп читательских умений, может заложить прочную основу для дальнейшего развития читательской компетентности российских школьников.

ПРИЛОЖЕНИЯ К ЧАСТИ 4

Литературный текст «Невероятная ночь» и задания к тексту

Приложение 4.1



Франц Хохлер

Ане было уже десять лет, и, даже не проснувшись до конца, она могла пройти из своей комнаты в ванную. Дверь её комнаты обычно была приоткрыта, а света ночной лампы в коридоре хватало, чтобы, минуя столик с телефоном, пройти до ванной.

Однажды ночью, когда Аня проходила мимо столика с телефоном по пути в ванную, она услышала что-то похожее на тихое шипение. Но в полусонном состоянии она не обратила на шипение никакого внимания. В любом случае, этот звук доносился издалека. Только на обратном пути в спальню она поняла, откуда он раздавался. Под телефонным столиком лежала большая кипа старых газет и журналов, и эта кипа начала двигаться. Именно оттуда раздавалось шипение. Внезапно кипа начала разваливаться – вправо, влево, вперёд, назад – журналы и газеты разлетелись по всему полу. Аня не поверила своим глазам,

когда увидела, как, ворча и фыркая, из-под столика с телефоном показался крокодил.

Аня застыла на месте. Её глаза стали большими как блюдца – она увидела, как крокодил полностью вылез из-под газет и начал медленно оглядываться по сторонам. Казалось, он только что вылез из реки, так как с его туловища стекала вода. Куда бы ни ступал крокодил, ковёр под ним тут же становился мокрым.



Крокодил вращал головой, издавая громкое шипение. У Ани перехватило дыхание, когда она увидела его пасть с длинным рядом ужасных зубов. Крокодил медленно двигал хвостом вверх и вниз. Аня читала в журнале про животных, что так крокодил бьёт по воде хвостом, когда преследует добычу или атакует своих врагов.

Её взгляд упал на последний номер журнала про животных, который вывалился из кипы и лежал у её ног. Её снова затрясло. На обложке журнала прежде был изображён большой крокодил на речном берегу. Теперь берег реки был пуст!

Аня нагнулась и подняла журнал. В этот момент крокодил так сильно ударил хвостом, что разбил большую вазу с подсолнухами, стоящую на полу, и подсолнухи разлетелись во все стороны. Одним прыжком Аня оказалась в своей комнате. Она захлопнула дверь, ухватилась за свою кровать и придвинула её к двери. Так она построила баррикаду, которая должна была защитить её от крокодила, и после этого облегчённо вздохнула.

Но затем она задумалась. Что, если крокодил просто голоден? Может, для того чтобы заставить крокодила уйти, ему надо дать что-нибудь съесть?

Аня посмотрела ещё раз на журнал про животных. Если крокодил смог выползти из картинки, то, может быть, и другие животные могут сделать это? Аня быстро пролистала журнал и остановилась на фотографии фламинго на болоте в джунглях. «Это то, что нужно», – подумала она. Фламинго выглядели как именинный пирог для крокодила.

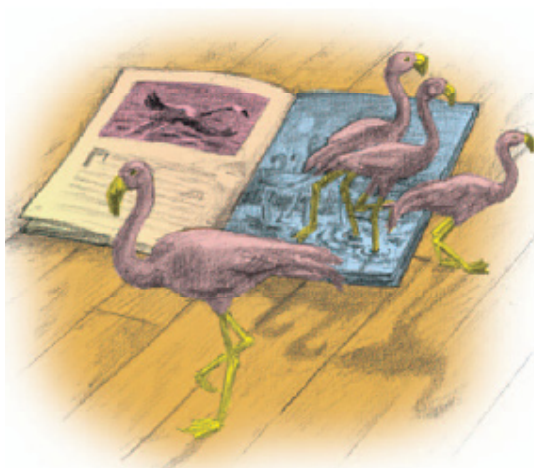
Внезапно раздался громкий треск – это крокодил своим хвостом пробил дыру в двери.

Аня быстро приставила картинку с фламинго к дыре в двери и закричала во весь голос: «Прочь с болота! Кыш! Кыш!» Потом через дыру она бросила журнал в коридор, хлопнула в ладоши и пронзительно закричала.

Она с трудом поверила в то, что затем произошло. Внезапно весь коридор заполнился фламинго, которые кричали, хлопали крыльями и бегали повсюду на своих длинных, тощих ногах. Аня увидела одну птицу с подсолнухом в клюве и заметила, что другая стаскивала мамину шляпу с крючка. Она также увидела, как один фламинго исчез в пасти крокодила. Два раза щёлкнув челюстями, крокодил быстро проглотил его и тут же схватил другого, того, что был с подсолнухом в клюве.

По-видимому, крокодилу хватило двух фламинго, и он довольный улегся посередине коридора. Когда он прикрыл глаза и более не двигался, Аня тихо открыла свою дверь и проскользнула

в коридор. Она положила журнал с пустой обложкой перед самым носом крокодила. «Пожалуйста, – прошептала она, – пожалуйста, возвращайся обратно домой». Затем она прокралась обратно в свою спальню, посмотрела через дыру в двери и увидела, что крокодил вернулся на обложку журнала.



После этого Аня осторожно прошла в гостиную, где фламинго толпились вокруг софы, стояли на телевизоре. Она открыла журнал на странице с пустой картинкой. «Спасибо вам, – сказала она, – большое вам спасибо. Теперь вы можете вернуться на ваше болото».

Утром ей было очень трудно объяснить родителям, откуда взялось громадное мокрое пятно на полу и почему разбита дверь. Они так и не поверили в историю с крокодилом, даже не смотря на то, что мамина шляпка бесследно исчезла.

Вопросы: Невероятная ночь

1. Что было **первым** признаком того, что происходит что-то необычное?

- А. Стопка газет начала двигаться.
- Б. Аня увидела обложку журнала.
- В. Дверь в её комнату была сломана.
- Г. Аня услышала тихое шипение.

2. Откуда появился крокодил?

- А. Из ванной.
- Б. С обложки журнала.
- В. Из-под кровати.
- Г. Из ближайшей реки.

3. Какие слова говорят о том, что Аня испугалась?

- А. «застыла на месте».
- Б. «не поверила своим глазам».
- В. «облегчённо вздохнула».
- Г. «похожее на тихое шипение».

4. Почему Аня решила, что крокодил собирается атаковать?

А. Он показал длинный ряд зубов.

Б. Он издал громкое шипение.

В. Он начал ворчать и фыркать.

Г. Он двигал хвостом вверх и вниз.

5. Пронумеруй события в том порядке, в котором они произошли в рассказе.

Номер 1 уже поставлен.

_____ Аня увидела крокодила.

_____ Крокодил съел двух фламинго.

_____ Аня попыталась объяснить своим родителям, почему разбита дверь.

___1_ Аня пошла в ванную комнату.

_____ Аня вбежала в свою комнату и захлопнула дверь.

6. Для чего Аня позвала фламинго?



7. Как была сломана дверь в спальню?

А. Крокодил хвостом пробил дверь.

Б. Большая ваза разбилась о дверь.

В. Фламинго острым клювом ударил в дверь.

Г. Кровать ударилась в дверь.

8. Как журнал помог Ане? Запиши два примера.



1. _____



2. _____

9. Какое чувство испытывала Аня по отношению к фламинго в конце истории?

А. Чувство вины.

Б. Настороженность.

В. Благодарность.

Г. Раздражение.

10. Напиши **одно** из последствий происшествия, которое Ане трудно было объяснить своим родителям.



11. По поступкам Аня ты узнал, какой у неё характер. Запиши одну черту характера Ани. Чтобы подтвердить свой ответ, приведи **два** примера того, что она делала.



12. Автор рассказа не сказал нам, приснилось Ане её приключение или нет.



Приведи **одно** свидетельство того, что это **мог быть** сон.



Приведи **одно** свидетельство того, что это **мог быть не** сон.

Информационный текст «В поисках еды» и задания к тексту

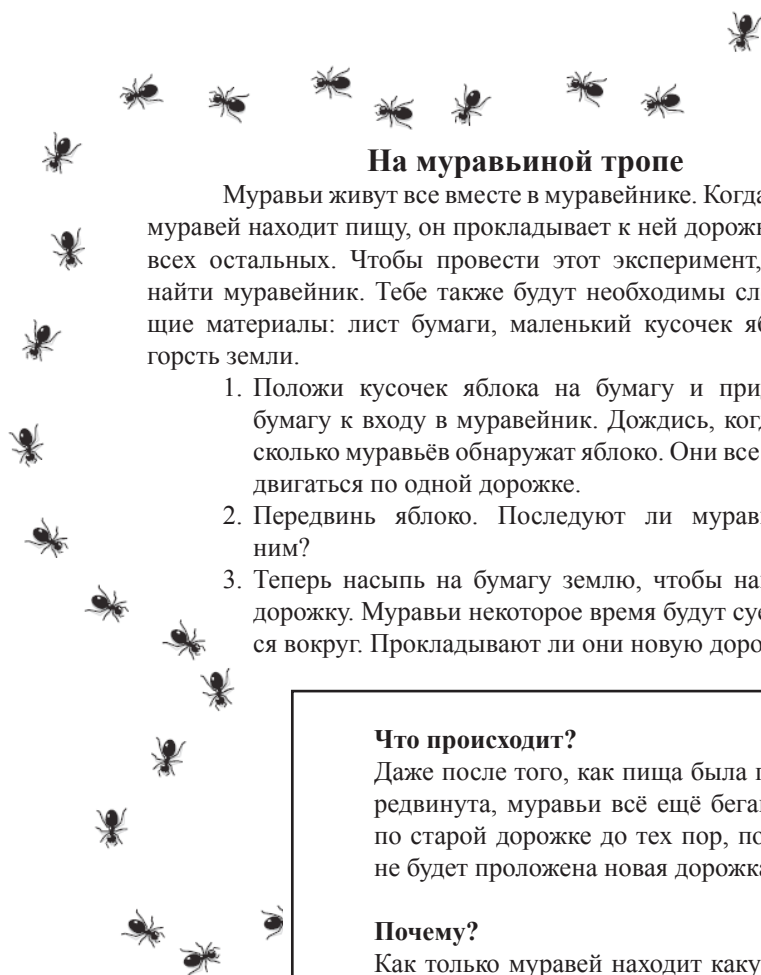
В поисках еды

Ниже описаны три эксперимента, которые помогают понять, что едят маленькие живые существа и как они ищут пищу. Первым делом тебе надо найти муравьёв, мокриц и дождевых червей. Обращайся с ними аккуратно и после завершения экспериментов верни их на то же самое место, где ты их нашёл.

- На муравьиной тропе
- Изучение мокриц
- Садок для дождевых червей

Где найти муравьёв, мокриц и червей





На муравьиной тропе

Муравьи живут все вместе в муравейнике. Когда один муравей находит пищу, он прокладывает к ней дорожку для всех остальных. Чтобы провести этот эксперимент, надо найти муравейник. Тебе также будут необходимы следующие материалы: лист бумаги, маленький кусочек яблока, горсть земли.

1. Положи кусочек яблока на бумагу и придвинь бумагу к входу в муравейник. Дождись, когда несколько муравьёв обнаружат яблоко. Они все будут двигаться по одной дорожке.
2. Передвинь яблоко. Последуют ли муравьи за ним?
3. Теперь насыпь на бумагу землю, чтобы накрыть дорожку. Муравьи некоторое время будут суетиться вокруг. Прокладывают ли они новую дорожку?

Что происходит?

Даже после того, как пища была передвинута, муравьи всё ещё бегают по старой дорожке до тех пор, пока не будет проложена новая дорожка.

Почему?

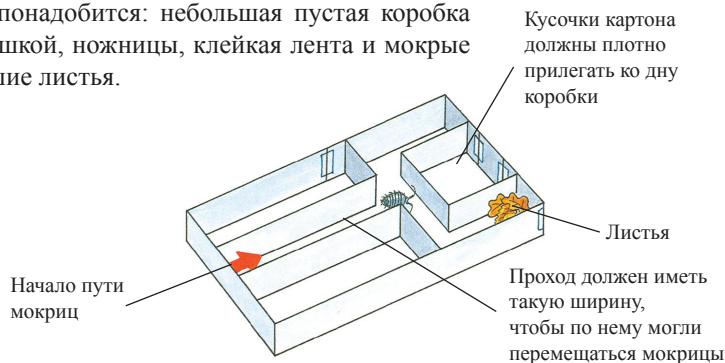
Как только муравей находит какую-либо пищу, он выделяет специальные химические вещества, которые оставляют след с запахом. Другие муравьи из муравейника чувствуют этот запах при помощи своих усиков-антенн.

Изучение мокриц

Мокрицы имеют чувствительные усики-антенны.

Сделай такую коробку, как показано на рисунке, и найди шесть мокриц. Понаблюдай, как они двигаются, когда ты помещаешь их в коробку.

Тебе понадобится: небольшая пустая коробка с крышкой, ножницы, клейкая лента и мокрые опавшие листья.



1. Вырежи из крышки три длинных полосы, чтобы сделать проходы, как показано на рисунке.

2. Выпускай мокриц пройти по дорожке по одной. Когда они достигнут развилки, некоторые из них повернут налево, а другие – направо.

3. Теперь положи мокрые опавшие листья в правый угол коробки. Запусти мокриц в коробку ещё раз. По какому пути они двигаются?

Что происходит?

Мокрицы на развилке поворачивают направо в сторону пищи.

Почему?

Мокрицы способны чувствовать пищу с помощью своих усиков-антенн. Они используют их в поисках листьев.

Садок для дождевых червей

Дождевых червей трудно изучать, так как они не любят свет. Как только они чувствуют свет, они тут же уползают, пытаясь снова найти тёмное место. Чтобы понаблюдать, как живут и питаются дождевые черви, сделай садок для дождевых червей, как показано на рисунке. Затем найди двух или трёх дождевых червей и посади их в садок. Важно помнить, что дождевых червей нельзя тянуть, иначе ты их повредишь. Они покрыты щетинками, которыми они захватывают землю.

Тебе понадобятся:

- Обувная коробка
- Клейкая лента
- Ручка
- Ножницы
- Большая пластиковая бутылка
- Одна кружка песка
- Три кружки влажной рыхлой земли
- Нарезанные небольшими кубиками лук и картофель

1. Приклей одну сторону крышки обувной коробки к самой коробке так, чтобы она открывалась как дверца. Проткни ручкой отверстия в верхней части коробки, чтобы в садок для разведения червей поступали воздух и свет.

2. Обрежь верхнюю часть пластиковой бутылки. Затем наполни её рыхлой землёй и песком, насыпая их слоями. Сверху положи кусочки картофеля и лука.

3. Бережно помести в бутылку дождевых червей, потом поставь бутылку в коробку и закрой дверцу. Поставь коробку в прохладное сухое место на четыре дня.

4. Через четыре дня открой дверцу и посмотри на бутылку. Что изменилось в расположении песка и земли?

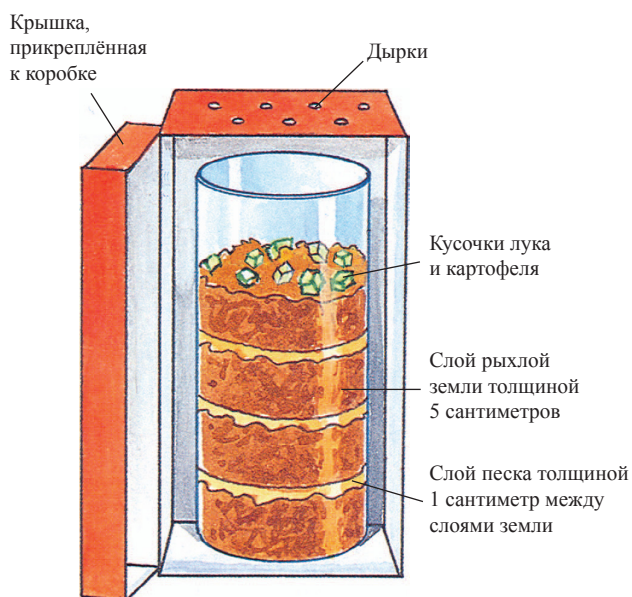
Не забудь: после завершения исследования нужно вернуть дождевых червей на то же самое место, где ты их нашёл.

Что происходит?

Через четыре дня слои земли и песка будут перемешаны.

Почему?

Когда дождевые черви выбирают на поверхность за пищей, а затем ползут вниз, подальше от света, они перемешивают песок с землёй.



From Animal watching in the Usborne Big Book of Experiments published in 1996 by Usborne Publishing Ltd., London. An effort has been made to obtain copyright permission.

Вопросы: В поисках еды

1. В чём основная цель статьи?
 - А. Описать различные эксперименты, которые ты мог бы провести.
 - Б. Рассказать о муравьиных тропах.
 - В. Показать, как выглядят маленькие живые существа.
 - Г. Объяснить, что едят дождевые черви.

2. Что важно сделать, чтобы не причинить вреда живым существам, описанным в тексте?
 - А. Искать их под камнями и булыжниками.
 - Б. Узнать о них всё.
 - В. Собрать их столько, сколько сможешь.
 - Г. Вернуть их на то место, где нашёл.

Вопросы 3-5 посвящены изучению муравьёв

3. Зачем класть яблоко у муравейника?
 - А. Чтобы перекрыть муравьиную дорожку.
 - Б. Чтобы муравьи проложили дорожку.
 - В. Чтобы сбить муравьёв с толку.
 - Г. Чтобы муравьи бегали вокруг.

4. Если один муравей находит какую-нибудь еду, то как её находят остальные муравьи из муравейника?
 - А. Они следят за первым муравьём и следуют за ним.
 - Б. Они бегают вокруг, пока не найдут еду.
 - В. Они чувствуют запах, оставленный первым муравьём.
 - Г. Они чувствуют запах еды на листе бумаги.

5. Почему муравьи стали суетиться после того, как на бумагу насыпали землю?



Вопросы 6-9 посвящены изучению мокриц

6. Как мокрицы находят еду?

- А. Они перемещаются по проходам.
- Б. Они чувствуют еду своими усиками-антеннами.
- В. Они следуют по дорожке со следами запаха.
- Г. Они видят еду в темноте.

7. Посмотри на рисунок в той части текста, которая посвящена изучению мокриц. Как этот рисунок помогает тебе понять, что надо сделать, чтобы провести эксперимент?



8. Зачем выпускать мокриц в проход до того, как в коробку будут положены листья?

А. Чтобы проверить, могут ли они запомнить дорогу в лабиринте.

Б. Чтобы посмотреть, что они делают, когда нет еды.

В. Чтобы посмотреть, правильно ли сделана коробка.

Г. Чтобы посмотреть, какой путь выберет каждая из мокриц.

9. Как ты думаешь, что произойдет на этапе 3 эксперимента с мокрицами, если переложить мокрые листья в левый угол коробки?



10. Что общего в способах поиска еды у муравьёв и мокриц?



Вопросы 11-13 посвящены изучению дождевых червей

11. Пронумеруй этапы изготовления садка для дождевых червей. Номер 1 уже поставлен.

_____ поставить бутылку в обувную коробку

___1___ сделать отверстия в верхней части обувной коробки

_____ поместить внутрь дождевых червей

_____ положить кусочки картофеля и лука

_____ наполнить бутылку землёй и песком

12. Объясни, почему землю и песок в бутылку важно насыпать именно слоями.



13. Объясни, почему в эксперименте с дождевыми червями кусочки картофеля и лука важно положить на верхний слой земли.



14. При описании каждого эксперимента в рамках приводятся пояснения «Что происходит?» и «Почему?». Для чего нужны эти пояснения?

А. Чтобы объяснить этапы эксперимента.

Б. Чтобы сообщить, что тебе понадобится для эксперимента.

В. Чтобы сообщить, что надо делать по окончании эксперимента.

Г. Чтобы объяснить тебе то, что ты увидишь в процессе эксперимента.

15. Какой из этих трёх экспериментов показался тебе самым интересным? Используй текст, чтобы объяснить свой ответ.



Вопросы к тексту «Невероятная ночь»

2. Откуда появился крокодил?
А. Из ванной.
Б. С обложки журнала.
В. Из-под кровати.
Г. Из ближайшей реки.
4. Почему Аня решила, что крокодил собирается атаковать?
А. Он показал длинный ряд зубов.
Б. Он издал громкое шипение.
В. Он начал ворчать и фыркать.
Г. Он двигал хвостом вверх и вниз.
5. Пронумеруй события в том порядке, в котором они произошли в рассказе. Номер 1 уже поставлен.
___ Аня увидела крокодила.
___ Крокодил съел двух фламинго.
___ Аня попыталась объяснить своим родителям, почему разбита дверь.
1 Аня пошла в ванную комнату.
___ Аня вбежала в свою комнату и захлопнула дверь.
7. Как была сломана дверь в спальню?
А. Крокодил хвостом пробил дверь.
Б. Большая ваза разбилась о дверь.
В. Фламинго острым клювом ударил в дверь.
Г. Кровать ударилась в дверь.
12. Автор рассказа не сказал нам, приснилось Ане её приключение или нет.
Приведи одно свидетельство того, что это мог быть сон.
Приведи одно свидетельство того, что это мог быть не сон.

Вопросы к тексту «Комочек глины»

9. Какие слова в рассказе показывают, что маленькая девочка знала, что она хочет сделать?
А. «её пальцы казались восхитительными».
Б. «Маленькая девочка увидела комочек глины около окна».
В. «Девочка держит её осторожно».
Г. «её руки двигались с определённой целью».
13. Какова **главная** мысль этого рассказа?
А. Люди похожи на глину: их можно изменять и придавать им форму.
Б. В мире много горя.
В. Любая вещь чувствует себя счастливой, когда находит себе применение.
Г. Гончарное искусство — лучший способ нести добро в этот мир.

Вопросы к тексту «В поисках еды»

6. Как мокрицы находят еду?

- А. Они перемещаются по проходам.
- Б. Они чувствуют еду своими усиками-антеннами.
- В. Они следуют по дорожке со следами запаха.
- Г. Они видят еду в темноте.

7. Посмотри на рисунок в той части текста, которая посвящена изучению мокриц. Как этот рисунок помогает тебе понять, что надо сделать, чтобы провести эксперимент?

Вопрос к тексту «Антарктида. Ледовый континент»

10. В каком разделе статьи говорится о толщине льда в Антарктиде?

- А. Что такое Антарктида?
- Б. Погода в Антарктиде.
- В. Пингвины в Антарктиде.
- Г. Письмо из Антарктиды.

Примеры заданий с минимальными показателями

Вопросы к тексту «Комочек глины»

11. Маленькая девочка — важный персонаж в этом рассказе. Объясни, почему так важна её роль во всём, что произошло.

12. Автор рассказа пишет о комочке глины, как о живом существе. Что он хочет помочь тебе представить?

- А. Что значит оказаться под дождём.
- Б. Что может чувствовать комочек глины.
- В. Что значит работать с глиной.
- Г. Что чувствуют, когда делают что-то собственными руками.

Вопросы к тексту «В поисках еды»

12. Объясни, почему землю и песок в бутылку важно насыпать именно слоями.

13. Объясни, почему в эксперименте с дождевыми червями кусочки картофеля и лука важно положить на верхний слой земли.

15. Какой из этих трёх экспериментов показался тебе самым интересным? Используй текст, чтобы объяснить свой ответ.

ЧАСТЬ 5

**АНАЛИЗ УЧЕБНЫХ
ПОСОБИЙ ДЛЯ
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ
С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ
ФОРМИРОВАНИЯ
УМЕНИЙ,
ПРОВЕРЯЕМЫХ
В PIRLS**

Наиболее распространенные учебные пособия для начальной школы по двум предметам — «Чтение» и «Окружающий мир» — анализируются в рамках обсуждения результатов PIRLS-2006. Авторы прежде всего интересуют вклад этих учебных пособий в высокие достижения российских школьников в международном тестировании читательских умений четвероклассников. Результаты исследования свидетельствуют о том, что учебники и рабочие тетради, по которым учатся чтению в российской начальной школе, способствуют достижению высоких показателей в тесте PIRLS. Однако эти же пособия служат основой проблем, которые в полной мере проявляются в основной школе и приводят к резкому падению читательской компетентности школьников, что было зафиксировано тестами PISA.

5.1. КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ

Анализируя результаты наших школьников в международном исследовании грамотности чтения PIRLS-2006, мы, естественно, задались вопросом о том, в какой мере они обеспечены теми учебными пособиями, по которым учатся дети в первом—четвертом классах. Мы оценили наиболее распространенные в России учебники и рабочие тетради (прежде всего по литературному чтению) с точки зрения их ориентации на формирование читательских умений, которые проверяются тестом PIRLS и, согласно данным PIRLS-2006 и нашим исследованиям: 1) являются наиболее дефицитными; 2) находятся в фокусе учебных программ; 3) требуют постоянной отработки в классе.

Основанием для оценки материалов пособий будут следующие данные: выявленные затруднения, сфокусированность учебных программ на тех или иных элементах читательской грамотности (по данным PIRLS-2006) и формы работы в классе.

Выявленные затруднения

Тексты, на которых проверялась грамотность чтения, были разделены на литературные (художественные) и информационные. Задания теста проверяли, насколько хорошо дети понимают прочитанное и умеют:

- 1) находить информацию, заданную в явном виде;
- 2) формулировать прямые выводы и заключения на основе фактов, имеющих в тексте;
- 3) интерпретировать и обобщать информацию;
- 4) оценивать содержание, язык и структуру текста.

Все вопросы, вошедшие в тест, были отнесены к четырем перечисленным категориям. Повопросный анализ ответов наших школьников, проведенный М.И. Кузнецовой и подробно изложенный в ч. 4, позволил выделить задания, оказавшиеся для детей наиболее сложными.

При работе с литературными текстами наиболее трудными были задания на интерпретацию и обобщение информации. При этом лучше всего школьники справились с заданиями на поиск информации, заданной в явном виде, и на оценку содержания, языка и структуры текста.

При работе с информационными текстами наибольшие затруднения вызвали задания на поиск информации, заданной в явном виде, и формулирование прямых выводов и заключений на основе фактов, имеющих в тексте. Менее трудными оказались задания на интерпретацию и обобщение информации, и лучше всего школьники справились с оценкой содержания, языка и структуры текста.

Следует также упомянуть о форме предъявления задания. В числе заданий, вызвавших наибольшие затруднения, пять были предъявлены в форме вопроса с выбором ответа из четырех предложенных и десять — в форме открытого вопроса.

Сфокусированность учебных программ на тех или иных элементах читательской грамотности (по данным PIRLS-2006)

Анкеты, которые заполняли администраторы образовательных учреждений, включали вопросы о том, каким читательским умениям уделяется преимущественное внимание при обучении детей чтению. Директорам школ был представлен перечень заданий и форм работы, соотношенных с четырьмя описанными читательскими умениями, и предлагалось указать, на каких из них делают акцент учебные программы для начальной школы. Ответы участников PIRLS показали, что, по мнению администрации школ, учебные программы сфокусированы на следующих элементах читательской грамотности («+++» означает усиленный акцент, «+» соответствует умеренному акценту).

- 1. Поиск и выявление информации, заданной в явном виде:**
 - 1) найти конкретные сведения +;
 - 2) найти значения слова или фразы ++;
 - 3) определить тему или основную идею ++;
 - 4) определить время и место действия рассказа ++.
- 2. Формулирование прямых выводов, заключений на основе фактов, имеющих в тексте:**
 - 1) установить связь между событиями ++;
 - 2) понимать, какое существительное заменяет местоимение, встретившееся в тексте +;
 - 3) понимать (определять) обобщения, имеющиеся в тексте ++;
 - 4) выводить общий смысл, основываясь на серии аргументов ++.
- 3. Интерпретация и обобщение информации:**
 - 1) распознать общую идею или тему текста ++;
 - 2) описать отношения между героями ++;
 - 3) сравнить и противопоставить информацию, содержащуюся в тексте +;
 - 4) понять настроение и общий тон рассказа ++;
 - 5) найти практическое применение информации из текста +.
- 4. Анализ и оценка содержания, языка и структуры текста:**
 - 1) оценить правдоподобность описанных событий +;
 - 2) описать, какими средствами автор воспользовался для создания неожиданного эффекта +;
 - 3) оценить полноту и ясность информации, представленной в тексте +;
 - 4) определить отношение автора к основной теме текста ++.

Формы работы в классе

Анкеты, адресованные учителям — участникам международного исследования, включали вопросы о том, как часто они предлагают ученикам задания различной степени сложности. Список, предъяв-

ленный учителям, частично пересекается с только что рассмотренным перечнем умений и дополняется такими учебными стратегиями, как «Сравнение с прочитанным ранее» или «Сравнение с собственным опытом». Данные, представленные в табл. 5.1, показывают, какой процент школьников регулярно выполнял те или иные задания на уроках. Для сравнения в таблицу внесены аналогичные показатели двух наиболее близких к России по уровню достижений в чтении участников PIRLS-2006 — Гонконга и Сингапура.

Таблица 5.1. **Задания, которые отрабатываются на уроке не реже раза в неделю (по данным анкет учителей, участвовавших в PIRLS-2006)**

Задания	Доля школьников в России, %	Среднее международное	Доля школьников в Гонконге, %	Доля школьников в Сингапуре, %
Определить основные мысли в тексте	100	90	89	95
Объяснить и аргументировать свое понимание	100	91	80	95
Сравнить прочитанное с собственным опытом	92	72	65	80
Сравнить с прочитанным ранее	87	58	50	70
Сделать обобщение и выводы	99	71	64	84
Предсказать, что произойдет дальше	77	61	51	83
Описать стиль и структуру	82	53	51	64

К абсолютным цифрам, полученным при анализе анкет российских участников, следует относиться с осторожностью. Во-первых, потому что они по всем позициям значительно выше соответствующих показателей — как средних международных, так и двух ведущих участников PIRLS-2006. Во-вторых, потому что проведенные наблюдения, которым посвящена отдельная статья, показали, что ряд заданий часто используется только в наиболее «сильных» школах. Но соотношение и приоритеты приведенная таблица отражает. Можно утверждать, что реже всего российским школьникам предлагается осуществлять прогноз развития событий в тексте, описывать его стилистические особенности и сравнивать текст с прочитанным ранее.

Следующая часть статьи посвящена собственно анализу учебных пособий. Оценивая те задания, которые предлагается выполнять ученикам, и их частоту, мы постараемся показать, как данный учебник или рабочая тетрадь обеспечивают формирование четырех выделенных читательских умений. Кроме того, наша цель — выявить те проблемные точки и те преимущества, которые, с нашей точки зрения, отличают каждое из рассмотренных пособий.

5.2. ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ТЕКСТЫ

В настоящий момент в начальной школе реализуются в основном семь образовательных программ. Эти программы можно разделить на две большие группы: традиционные и развивающие. Традиционная образовательная система: «Школа России» (под редакцией А.А. Плешакова), «Гармония» (под редакцией Н.Б. Истоминой), «Начальная школа XXI века» (под редакцией Н.Ф. Виноградовой), «Начальная школа 2100» (под редакцией А.А. Леонтьева, Л.Г. Петерсон), «Классическая начальная школа» (под редакцией И.В. Карелина).

Системы развивающего обучения: «Система начального образования Л.В. Занкова» и «Система начального образования Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова». Мы остановимся на пяти наиболее распространенных учебно-методических комплексах (УМК). Притом, что степень распространенности различных программ несколько меняется в зависимости от региона, наиболее массовым является учебно-методический комплекс «Школа России», который охватывает примерно 85% всех четвертых классов.

УМК «Школа России» (под редакцией А.А. Плешакова)

Это классическая программа, существующая десятки лет, но представленная в адаптированном современном виде. Самое массовое пособие — учебник «Родная речь» издательства «Просвещение».

Основная часть вопросов учебника сфокусирована на сложных читательских умениях.

1. Задания, которые можно отнести к разряду **«Поиск информации, заданной в явном виде»**, направлены в основном на *поиск конкретных сведений*.

2. **Умение формулировать прямые выводы.** Наиболее часто встречаются вопросы «почему?» с предложением аргументировать свою позицию и привести примеры из текста. Учащимся предлагается *установить связь между событиями*: «Почему учитель не похвалил мальчика? Отчего мальчик покраснел? Почему герой поступает таким образом?»

Объясни свою точку зрения — очень распространенный вариант задания. Школьников учат *выводить общий смысл, основываясь на серии аргументов*: «Как характеризуют героя его поступки?»

5.2.1. Наиболее распространенные программы и учебные пособия по литературному чтению

Что о нем думают окружающие? Что ты думаешь о герое? Каким был герой: добрым, мстительным, способным к состраданию?»

3. Умение интерпретировать и обобщать информацию вырабатывается с помощью следующих заданий. *Распознавать основную идею или тему текста:* «О чем это произведение? Как бы ты его озаглавил?» Очень важное качество — импульс к коммуникации, взаимодействию учеников, заложенный в заданиях: «Какие названия придумали твои одноклассники? Какое ты считаешь самым удачным? Почему?»

Описывать отношения между двумя характерами, сравнивать — ценное задание, поскольку встречается в пособиях достаточно редко: «Одинаково ли было поведение героев? Чем, по твоему мнению, один герой отличается от другого?»

Понимать настроение и общий тон рассказа: «Можно ли назвать этот рассказ юмористическим? Каким настроением пронизано стихотворение?»

4. Умение анализировать содержание, язык и структуру текста. *Определять отношение автора к основной теме текста* — одно из самых распространенных заданий: «Почему автор так назвал произведение? Что автор хочет сказать своим произведением? Зачем он его создал?»

Характерны задания на *сравнение собственной точки зрения с авторской:* «Как ты относишься к героине? А как автор относится к ней?»

Авторское видение — наиболее акцентированный аспект осмысления текста. По сути, главный герой обсуждения в этом пособии — автор произведения! В подтверждение приведем один интересный и весьма не простой для учеников четвертого класса вопрос: «Какие чувства и мысли владели автором, когда он создавал свое произведение?»

Следующая позиция — *оценка художественных особенностей и средств, которые автор использует, чтобы достичь желаемого эффекта.* Надо сказать, что интерпретация заданий данной направленности в тесте PIRLS значительно отличается от той, которая является традиционной для отечественных пособий. Поскольку анализ художественных средств выразительности традиционно рассматривается как обязательный элемент отечественной программы начальной школы, он присутствует во всех учебниках по литературному чтению, чаще всего — в виде проверки осведомленности читателя в теории: «Что общего между фантастической литературой и сказкой? Чем они различаются? Чем рассказ отличается от сказки?»

В данном пособии подобный анализ нацелен на понимание авторской позиции и авторского замысла (характерном как для PIRLS, так и для PISA), что делает его более живым и оправданным: «Как автору удастся убедить читателя? Как автор передает нам свои чувства? На какую деталь обращает внимание автор? Зачем он это делает?»

Определение связи прочитанного с реальностью — очень редкое направление работы с текстом, которое почти не встречается в остальных пособиях, данное пособие все-таки задает, хотя бы в виде единичных вопросов на *оценку правдоподобности описанных событий*: «Что необычного в истории, рассказанной Сельмой Лагерлёф? Что могло быть на самом деле, а что прибавилось благодаря фантазии автора?» Задание формулируется не так прямо, как в текстах PIRLS, но вполне может быть отнесено к данному типу читательских умений, которые, подчеркнем это еще раз, крайне редко отрабатываются в других пособиях.

Отсутствие таких заданий можно считать существенным дефицитом, поскольку они имеют прямое отношение к формированию у школьника способности связывать текст с реальными жизненными ситуациями, которая в полной мере будет востребована уже не в PIRLS, а позднее — в тесте PISA.

Еще одно преимущество данного пособия: оно задает способы работы на уроке, которые наиболее редко реализуются учителями. Причем в непрямой, интересной форме, предлагая ученикам провести самостоятельные сравнения. *Сравнить с прочитанным ранее*: «Что объединяет произведения писателя?» *Сравнить с собственным опытом*: «Почему мальчику было скучно? Что бы ты ему посоветовал, чтобы он не чувствовал себя одиноким? Расскажи, что ты любишь больше всего на свете?»

К сожалению, таких заданий крайне мало (рис. 5.1).

Подводя итог, хочется сказать следующее: с нашей точки зрения, то, что именно этот учебник стал наиболее распространенным, — хороший знак. Пособие может служить прочной основой для формирования читательской грамотности. **Его главные преимущества:**

- приоритет понимания над воспроизведением;
- причинно-следственный, аналитический подход в работе с текстом;
- акцент на собственном аргументированном суждении;
- неформальный, занимательный характер вопросов;
- полнота средств, формирующих сложные умения;
- практическое совпадение авторских акцентов с умениями, проверяемыми PIRLS.

Проблемные точки. Стратегии, которые выявились как наиболее дефицитные в школах — делать предсказание, сравнить с собственным опытом, — почти не представлены в пособии. Отсутствуют задания на сопоставление и сравнение информации, данной в разных частях текста. Возможно, в этом причина единственного случая «глобального выпадения» в PIRLS-2006, когда наши школьники не смогли справиться с вопросом, как менялись чувства героя в начале и в конце рассказа («Комочек глины»). Если подобные задания не появятся в учебных пособиях или учителя не будут разрабатывать их самостоятельно, «сбои» в ответах на вопросы международных тестов не исключены и в будущем.

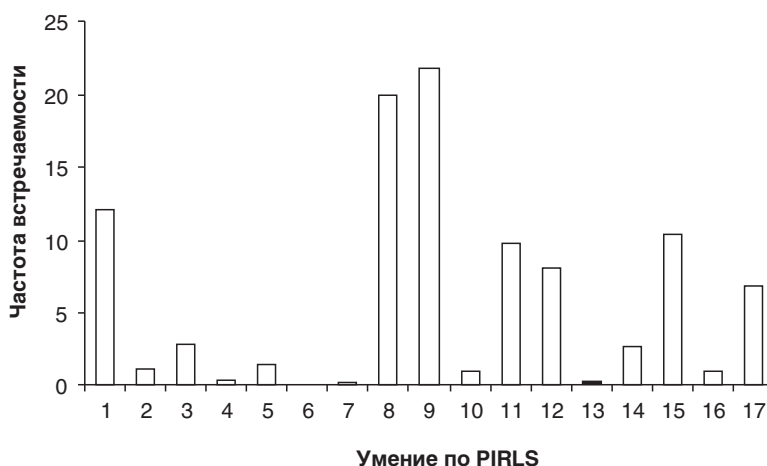


Рис. 5.1. Распределение заданий по PIRLS, учебник

1 — найти конкретные сведения; **2** — найти значения слова или фразы; **3** — определить тему или основную идею, в случае, если они представлены в тексте в явном виде; **4** — определить время и действие рассказа; **5** — **установить связь между событиями**; **6** — понимать, какое существительное заменяет местоимение, встретившееся в тексте; **7** — понимать (определять) обобщения, имеющиеся в тексте; **8** — выводить общий смысл, основываясь на серии аргументов; **9** — **распознавать общую идею или тему текста**; **10** — описывать отношения между героями; **11** — сравнивать и противопоставлять информации текста; **12** — понимать настроение и общий тон рассказа; **13** — находить практическое применение информации текста; **14** — **оценивать правдоподобность описанных событий**; **15** — описывать, какими средствами автор воспользовался для создания неожиданного конца; **16** — оценивать полноту или ясность информации, представленной в тексте; **17** — определять отношение автора к основной теме текста.

5.2.2. Другие пособия

УМК по системе Л.В. Занкова

Отличительные особенности системы Л.В. Занкова — обучение на высоком уровне трудности, быстрый темп прохождения учебного материала, систематическая работа над развитием всех учащихся, в том числе самых слабых. Авторы предлагают ученикам самим искать ответы на вопросы, до всего доходить своим умом. Преподаватель лишь направляет поиск, подсказывает пути решения. Основное пособие — учебник «Литературное чтение. Живое слово» издательства «Астрель» — занимает 2-е или 3-е место по распространенности в зависимости от региона. Преимущества пособия — дифференциация вопросов по степени сложности, позволяющая развивать читательские умения высокого уровня.

1. Поиск информации, заданной в явном виде. В пособии есть ряд заданий, тренирующих базовое умение обнаруживать явно заданную информацию. Задания такого рода, предлагающие

описать те или иные события, по данным повопросного анализа, вызывали у детей наименьшие затруднения. Тем не менее подобные упражнения нужны, и в пособии они заданы на высоком уровне трудности и требуют внимательной работы с текстом.

Нахождение конкретных сведений: «В какой ситуации оказался герой? Что его больше всего волновало? Перечитайте эти места. Где это было? В какое время года? Почему вы так думаете? Что испытал герой в этот момент? Как себя вели при этом другие герои? Прочитайте об этом еще раз». Наряду с аналитическим вопросом «почему?» в пособии активно присутствуют описательные вопросы «как?», «какой?», которые не позволяют удаляться от текста, учат целенаправленно искать нужную информацию, не являясь при этом слишком элементарными, а требующими самостоятельности и активности в поиске.

Таким образом, предоставляя ученику самостоятельность в интерпретации информации, пособие не допускает произвольных толкований.

2. Умение формулировать прямые выводы. Заданий, которые сформулированы так, что их можно было бы отнести именно к этому блоку, в учебнике обнаружить не удалось. Значительное внимание в нем уделено работе с двумя более сложными умениями.

3. Интерпретация и обобщение информации. В данном пособии для заданий такого рода характерны повышенная сложность, отсутствие подсказок и явной информации в тексте.

Сравнение и противопоставление информации текста: «Прочитайте, какие доводы приводит один герой и какие — другой. Кто, по-вашему, прав? Как характеризуют героя его слова?» Данное задание близко по характеру заданиям уже не только PIRLS, но и PISA. Этот момент необходимо отметить как очень существенный. Такой же перспективный характер имеют и другие задания-вопросы, относящиеся к этому типу умений, например: «Как менялось отношение окружающих к герою по ходу действия?»

Сравнение характеров героев: «Сравните характеры двух героев (Чука и Гека). Как вы расцениваете их поступки? Кто из героев вам понравился. Почему?» *Распознавание общей идеи или темы текста:* «Почему рассказ назван именно так? Можно ли его назвать по-другому? Что от этого изменится?» «Подберите пословицу к этому рассказу, выбирая из нескольких предложенных» — в этом задании уже появляется акцент на *работе с языковыми средствами, на понимании смысла устойчивых выражений. Понимание настроения и общего тона рассказа:* «С каким чувством поэт воспринимает снежинку? Чем он удивлен и восхищен? Какие чувства выражены в рассказе? Какими словами передал их писатель?»

Внимание всегда направлено на выразительные художественные средства. Ученик должен не только уловить настроение, но и иденти-

фицировать приемы и средства автора. Можно говорить об ориентации подобных заданий уже не только на PIRLS, но и на PISA.

В пособии просматривается традиция раннего литературоведческого анализа, теоретического подхода к предмету «Литература» — иногда избыточного, но ценного тем, что задания постоянно ставят ученика в рефлексивную позицию по отношению к содержанию текста и собственному переживанию: «Каким вы представляете себе осенний день, небо, когда читаете строку “И льется чистая и теплая лазурь...”? Какое настроение создает у вас это стихотворение?»

В этом же ряду стоят задания повышенной сложности, требующие большой самостоятельности при ориентации в тексте, которые в пособии отнесены к категории *творческих*. Примером могут быть такие вопросы: «Что вы узнали о герое как о человеке? По каким поступкам, словам и жестам вы можете судить о нем?»

Очень важно, что, предоставляя ученику самостоятельность в интерпретации информации, пособие настойчиво отсылает его к тексту, не допуская произвольных толкований: «Где это было? В какое время года? Почему вы так думаете?» На это следует обратить внимание, поскольку отрыв суждений школьников от текста стал причиной ряда ошибок, выявленных при повопросном анализе (вопросы к тексту «Антарктида»).

4. Оценка содержания, языка и структуры текста. Отработка этого умения в пособии уделяется много внимания. Задания формулируются и в форме, поощряющей к дискуссии, требующей аргументации своего суждения, — близкой PIRLS и PISA.

Определить отношение автора к основной теме текста и сравнить с собственным: «А что вы думаете о герое? Правильно ли сравнение автора? Как, по-вашему, к герою относится автор? Найдите в тексте слова, подтверждающие это отношение». *Описать художественные средства, которыми воспользовался автор:* «Какими словами поэт передает грусть березы? Какой смысл имеет здесь повторение вопросительных предложений? С каким чувством их надо читать? Перечитайте последнюю строфу. Чем усиливается здесь грустное настроение?» И в уже отмеченном нами традиционно-теоретическом ключе: «Найдите описание. Выделите в нем образное выражение».

Как и рассмотренный ранее учебник из УМК «Школа России», данное пособие ставит акцент на формах работы (стратегиях преподавания), оказавшихся наиболее дефицитными.

Сравнение с прочитанным ранее: «В каком другом рассказе вы встречались с этими же героями? Изменилось ли ваше прежнее мнение о них после прочтения данного рассказа? Сравните стихотворение А. Твардовского со стихотворением Ф. Тютчева. Что их объединяет? Прочитайте строки в одном и другом стихотворениях, где земля, поле наделяются человеческими чертами». *Сравнение с личным опытом:* «А какой вы видели лес зимой? Расскажите

о нем. Вспомните, с каким настроением вы шли в школу? А что чувствовали взрослые, провожая вас?» Характерно поощрение к коммуникации, предложение обсудить вопрос со взрослыми. Ряд заданий в пособии сопровождается специальной ремаркой «Выполняется вместе со взрослыми».

Резюмируем преимущества рассмотренного пособия и подхода к формированию читательской грамотности:

- в целом высокий уровень сложности заданий для всех типов читательских умений; существенная тренировка в поиске информации, заданной явно, но требующей обнаружения;
- достаточное внимание к сравнению художественных средств, информации из разных частей текста, произведений в целом;
- существенное включение личного опыта во все аспекты работы с текстом: при анализе настроения, характеров, авторской позиции.

И как отличительная черта — сохранение близкой дистанции с текстом. Челночная работа по поиску нужных сведений — это характерно для заданий на воспроизведение информации, но и в заданиях, ориентированных на более сложные умения, пособие каждый раз предлагает обратиться к тексту. Это чрезвычайно важно, поскольку PIRLS показал, что умение находить информацию, заданную в явном виде, тоже может составлять проблему при высоком уровне трудности задания. В частности, в тексте «Антарктида» сложность была обусловлена тем, что сообщение, явно данное в тексте, противоречило бытовым представлениям и ожиданиям детей, и неверный ответ давался, скорее всего, на основании этих представлений, без опоры на имеющиеся в тексте объяснения. Поэтому весьма полезно формировать привычку постоянного обращения к тексту и поиска в нем ответа, даже если он может быть дан спонтанно.

Проблемные точки: избыточный анализ языковых средств; акцент на форме текста, когда достаточно работы с содержанием.

УМК «Начальная школа XXI века»
(под редакцией Н.Ф. Виноградовой)

Основное положение программы: «Начальная школа должна быть природосообразной, т.е. соответствовать потребностям детей этого возраста (в познании, общении, в разнообразной деятельности)». Основное пособие — учебник «Литературное чтение» издательства «Вентана-Граф».

Значительную часть материалов, вошедших в пособие, составляют не короткие истории, а пространные произведения, разделенные на главы. По данным PIRLS-2006, учителей, которые идут по такому пути, немного. Большинство предпочитает строить обучение на коротких текстах. Так обстоят дела и в ведущих странах-участницах.

Данное пособие демонстрирует, какие проблемы возникают, если работа над пониманием текста ведется не по шагам, без тщательного отслеживания прочитанного.

1. Задания, обеспечивающие формирование умения **находить информацию, заданную в явном виде, практически отсутствуют**.

2. При **формулировании прямых выводов** обобщение совершается произвольно, отсутствует обращение к причинно-следственным закономерностям, позволяющим *установить связь между событиями*.

Приведем характерные примеры. Вопросы к главам из «Путешествия Гулливера»: «Почему автор называет путешествие Гулливера чудесным? Как Гулливер относится к лилипутам?»

Ответ на подобные вопросы может быть дан произвольно, по общим впечатлениям от прочитанного. Пособие не предлагает ученику обратиться к тексту, привести соответствующие иллюстрации своих наблюдений, объяснить свою точку зрения. Степень развернутости, подробности ответа также остаются произвольной. Такой вариант оформления задания может только усугубить проблемы, выявленные при анализе результатов PIRLS-2006 и обозначенные выше:

- появление неточных ответов, данных без опоры на текст;
- затруднения при формулировании самостоятельного суждения в свободной форме.

Подобных примеров в пособии множество. Приведем еще один.

3. Задания к рассказу Л. Толстого «Кавказский пленник», которые можно считать направленными на развитие **умения интерпретировать и обобщать информацию**: «Поразмышляйте, какое отношение вызывает у вас Дина. Почему она помогала Жилину? Какие мысли и чувства вызывает у вас этот рассказ-быль?»

Здесь обнаруживается та же ситуация, провоцирующая обмен впечатлениями, которые не иллюстрируются текстом и не опираются на конкретные формы анализа и обобщения прочитанного — такие, как *распознавание общей идеи текста, описание отношений между двумя героями, понимание настроения и общего тона рассказа*.

4. Следует также отметить, что пособие делает акцент на еще одном сложном читательском умении — **оценке содержания, языка и структуры текста**. Однако задания пособия направлены не на проверяемые PIRLS-2006 умения *определять отношение автора к основной теме текста, описывать, какими средствами он воспользовался для создания задуманного эффекта*, а на накопление терминологической информации, введение элементов поэтики. Читателю предлагают различать жанры эпических произведений, виды рифмы, различные поэтические тропы.

Например, задание к стихотворению Н. Рубцова: «Сравните рифму первой и третьей строки, а затем второй и четвертой. Что вы заметили? Как построена строфа?» Для чего проделана эта процедура, что за этим последует — не понятно. Таким же досужим кажется вопрос, поставленный к стихотворению И. Бунина: «В стихотворении есть сравнения. Зачем поэт использует их?»

Говоря о формах работы с текстом, акцентируемых PIRLS-2006, рассмотрим пример *обращения к собственному опыту* читателя. Вопрос к стихотворению «Детство» Н. Заболоцкого: «Было ли с вами подобное, когда вы ярко запомнили картину своего детства? Почему сад, дом, огород останутся в памяти девочки на всю жизнь?» Трудно представить себе ученика начальной школы в качестве адресата для подобных вопросов.

Отдельный момент, который напрямую не касается оценки данного пособия с точки зрения формирования умений, проверяемых PIRLS-2006, но вряд ли может считаться незначительным, — это некорректные задания и неадекватные авторские комментарии.

После прочтения стихотворения И. Бунина «Детство» читателю нужно «представить мальчика рядом со старушкой-сосной». Образ «старушки» вводится автором пособия. В какой мере он соответствует описанию сосны в стихотворении И. Бунина? Приведем фрагмент стихотворения:

Повсюду блеск, повсюду яркий свет,
Песок — как шелк... Прильну к сосне корявой
И чувствую: мне только десять лет,
А ствол — гигант, тяжелый, величавый.
Кора груба, морщиниста, красна,
Но так тепла, так солнцем вся прогрета!
И кажется, что пахнет не сосна,
А зной и сухость солнечного лета.

Непонятно, каким образом в восприятии читателя может появиться «старушка». Не более понятно, как ученик должен отвечать на следующий вопрос: «Какие слова помогают поэту передать красоту бора, прогретого солнцем?» По-видимому, все.

Что совершенно не допустимо — стихотворение цитируется с грубой ошибкой (которую мы намеренно опускаем). И просто с вопиющей неточностью, разрушающей ритм и настроение, приведено стихотворение «Детство» Н. Заболоцкого.

Подобная небрежность отличает и рабочую тетрадь, входящую в комплект «Начальная школа XXI века». Задание из категории «Поиск»: «Какое настроение вызывает у вас это стихотворение? Выберите ответ или напишите свой:

- грустное;
- ликующее;
- грустную радость;
- тоскливое;
- сочувствующее».

Очевидная некорректность, поскольку «сочувствие» — не настроение читателя, а его отношение, и очень нехороший пример, провоцирующий ученика приводить такие же некорректные опре-

деления. Это достаточно существенный момент, поскольку задания PIRLS-2006 предполагают, что ученики четвертого класса различают понятия «чувство», «настроение», «отношение». При выполнении тестов PISA это различие становится принципиальным.

Крайне вредными, с точки зрения PIRLS-2006, могут оказаться и такие упражнения из категории «пробы пера»:

«Придумайте небольшой рассказ о своем любимом животном. Впишите слова и сделайте рисунок.

Мой _____
У меня живет _____
Его кличка _____
У _____ лапки, _____ глазки, _____ голос.
Мы дружим с _____»

Подобное задание, предельно примитивное, не только не тренирует уже сформированное к четвертому классу умение писать цельные художественные тексты, связные и последовательные (требование стандарта), но и ставит ученика в позицию, когда он должен от этого умения отказаться и, по сути, регрессировать. Притом что большинство вопросов, вызвавших затруднения в PIRLS-2006, требовало, чтобы дети высказали свои соображения в свободной форме и достаточно развернуто.

Подводя итог нашего рассмотрения, можно сказать совершенно определенно, что данный комплект в наименьшей степени может быть основой для формирования читательских умений, проверяемых тестом PIRLS.

УМК к системе развивающего обучения

Комплект предназначен для изучения оригинального авторского курса «Литература как предмет эстетического цикла» и состоит из рабочей тетради и учебника «Литературное чтение» издательства «Оникс 21 век». Пособие ориентировано преимущественно на развитие сложных читательских умений.

1, 2. Пособие не акцентирует задания **на поиск информации, заданной в явном виде, и умение формулировать прямые выводы.**

3. Основная часть вопросов направлена на **интерпретацию информации.** В качестве существенной особенности данного пособия можно отметить, что задания, как правило, предполагают и развивают умение сопоставлять и сравнивать. Даже *понимание настроения произведения* может опираться на сравнение: «Сравните настроение рассказчика в стихотворениях Пушкина “Бесы” и “Зимняя дорога”».

Но основная часть заданий, как правило, опирается на *описание отношений между двумя героями, а также сравнение и противопоставление информации текста*, которая может относиться:

- к одному или разным героям одного произведения: «Как вы оцениваете поступки Ивана-царевича, когда он пытался поймать того, кто воровал у его отца золотые яблоки, и когда он сам пошел воровать?»;

- к героям разных произведений: «В чем сходство и в чем различие главных героев в сказках “Сивка-бурка”, “Царевна-лягушка”, “Иван-царевич и серый волк”?»;

- к различным произведениям в целом: «На какую русскую народную сказку похожа эта румынская сказка? В чем их сходство? В чем сходство двух сказок про кашу из топора? В чем их различие? В чем сходство сказок “Золотой серпок” и “Лиса, заяц и петух”? В чем их различие?».

4. Задания на **обобщение и интерпретацию информации** тесно связаны с заданиями на **анализ содержания, структуры и языка текста**, как, например, в вопросах к сказке «Каша из топора»: «Какое качество объединяет обоих героев? Как рассказчик оценивает это качество у старухи и у солдата? Почему? Подтвердите свое мнение текстом». Это умение в данном задании отрабатывается на основе *определения отношения автора к главной теме текста*. Что особенно ценно, самостоятельное суждение ученик должен строить и предъявлять, опираясь на текст.

Еще одним достоинством учебника можно считать то, что наиболее трудные задания на проверку умения определять жанрово-родовую принадлежность текста строятся как исследовательские и прикладные. Например, задание на сравнение басни И. Крылова «Ворона и лисица» и стихотворения А. Блока «Ворона»: «Сравните тексты “про ворон”. К какому роду литературы вы бы отнесли эти тексты? Почему?» Или, в случае сравнения народной драмы «Лодка» с прочитанными прежде эпическими произведениями: «Найдите отличия в способах записи текста “Лодки”, сказок и рассказов. Как вы оцениваете поступки героев драмы?»

Резюмируя, можно сказать, что подход к работе с текстом, предложенный в пособии, создает основу для подготовки школьников к дальнейшей встрече с заданиями PISA, прежде всего потому, что предполагает:

- большую самостоятельность учеников;
- формирование суждений на основе анализа (о чем говорит опорный прием сопоставления и сравнения);
- знакомство с неадаптированными аутентичными текстами (авторскими и народными) во всем разнообразии их лексических и стилистических особенностей.

Рабочая тетрадь к учебнику «Литературное чтение», как и учебник, ориентирована на тренировку сложных читательских умений. Задания имеют явно тренировочный характер и не отличаются разнообразием.

Основная форма работы — анализ жанровых особенностей изучаемых произведений в соответствии с оригинальной схемой,

разработанной авторами программы и уже знакомой ученикам по предыдущим годам обучения. Другой формой аналитической работы с текстом является самостоятельное построение учениками схем, отражающих художественные особенности поэтических произведений. На заключительном этапе предполагается самостоятельное выполнение школьниками заданий на определение родо-жанровой принадлежности фрагмента произведения, соотнесение его с некоторой заданной моделью построения текста и идентификацию его автора.

Проблемы, которые могут возникать при работе с тетрадами, связаны с высокой степенью сложности заданий, доступных только ученикам, освоившим язык и приемы анализа текста и построения моделей, разработанные авторами данного комплекта.

УМК к программе «Гармония»
(под редакцией Н.Б. Истоминой)

Основные идеи этой образовательной программы заключаются в стремлении преодолеть разделение традиционной и развивающей систем; приоритете самостоятельной деятельности учащихся в усвоении материала, т.е. во главу угла поставлены самоконтроль, самостоятельная работа и самооценка¹. Учебное пособие — «Литературное чтение. Мои любимые страницы», выпущенное в Смоленске издательством «Ассоциация XXI век».

1. Пособие дает пример того, как может строиться задание, развивающее такие умения, как *сравнение и противопоставление информации, данной в тексте* (умение **интерпретировать и обобщать информацию**). Читателям даются два варианта одной быliny: один в форме рассказа, другой — песенного сказа, и предлагается ответить на следующие вопросы: «Чем они отличаются? Какой поэтичнее, более похож на песню? Какой для тебя привычнее, удобнее для чтения?»

Формат задания созвучен духу PISA. Он имеет прикладной характер и направлен не на расширение теоретических знаний о языковых средствах, а на практическую работу с текстами разного характера и оценку данной в них информации.

2. В этом же ключе и другое задание: «Чем необычна композиция (построение) этого стихотворения? Как ты думаешь, для чего автору понадобилось повторение одной строфы в начале и в конце стихотворения?», которое можно отнести к умению **анализировать и оценивать содержание и структуру текста**, проверяемому PIRLS.

Другая читательская компетенция, проверяемая PISA, — способность использовать информацию, данную в тексте неявно, работать с контекстом, делать на этом основании предположитель-

¹ http://www.sch549.edusite.ru/programma_gar.html; <http://nsc.1september.ru/2003/09/4.htm>.

ные оценки и прогнозы. Пособие показывает, что уже в четвертом классе вполне уместны задания, ориентированные именно таким образом, которые могут рассматриваться как пропедевтические. Например: «Сначала прочитай сноски-пояснения, потом — заглавие сказки. Можешь ли ты предположить, о чем будет сказка?»

3. Еще одна стратегия, недостаточно развернутая в рассмотренных ранее пособиях, — *поиск значений слов или выражений из текста* (базовое умение **находить информацию, заданную в явном виде**). Важно, что для выяснения значения выражения берутся не специально подобранные пословицы или поговорки, как это часто делается, а фразы непосредственно из текста. Этот прием позволяет решить сразу несколько задач:

- углубить понимание текста;
- обратить внимание на языковые средства и обогатить лексику читателя;
- сформировать привычку внимательного чтения.

4. На форме предъявления задания остановимся несколько подробнее. Приведем пример компактного и насыщенного задания к сказке «Василиса Прекрасная»:

«Что помогло Василисе преодолеть все невзгоды и трудности? Выбери правильный ответ:

- куколка;
- череп с горящими глазами;
- доброта и трудолюбие;
- ум и скромность.

Сколько ответов тебе хочется дать на этот вопрос?

Подтверди каждый из ответов хотя бы одним примером из сказки». Это задание предполагает проверку умения **формулировать прямые выводы**, основываясь на таких стратегиях, как:

- *установление связи между событиями;*
- *выведение общего смысла на основании серии аргументов.*

Задание построено как вопрос с множественным выбором, т.е. в формате тестов PIRLS и PISA, что само по себе полезно. И главное, что оно демонстрирует, — принцип обратной связи при формировании суждения. Ученик оценивает информацию, полученную из текста — делает на ее основе выводы, — обращается к тексту и находит в нем подтверждение своего суждения (необходимую информацию).

Надо подчеркнуть, что такой подход ярче всего проявляется в данном пособии, которое ни в коем случае не ставит ученика в ситуацию, провоцирующую его на необоснованные и непроверяемые суждения, как это было бы, если свести задание просто к вопросу «Что помогло Василисе преодолеть все невзгоды и трудности?»

Рассматриваемое пособие является примером того, как формат тестового задания PIRLS может употребляться уместно и на разных уровнях сложности, от приведенного выше до наиболее простого:

«Расположи по порядку места, где происходило действие сказки:

- во дворце;
- в логове разбойников;
- на заставах;
- в лесу».

Такой вариант задания на воспроизведение порядка событий, описанных в тексте, часто используемый в PIRLS, применим к любому литературному материалу. Построить задание таким образом может каждый учитель, поэтому пособие по литературному чтению из УМК «Гармония» может использоваться в качестве образца для самостоятельных разработок учителями, работающими по другим программам. Интересно, что оно включает стратегию работы с текстом, акцентированную PIRLS, но не встреченную ни в одном из уже рассмотренных пособий. Это *предсказание на основании прочитанного того, что произойдет дальше*.

Учебный текст в данном случае — сказка, ее объем 12 страниц. Обсуждение начинается после прочтения первых двух страниц. Дается задание пересказать прочитанную часть сказки, опираясь на последовательный ряд иллюстраций. И только после того как воспроизведены основные моменты текста и *установлена связь между событиями* (элемент подготовки к **формулированию прямых выводов**) ученикам даются вопросы на предсказание возможного развития событий и взаимоотношений героев и предлагается придумать продолжение истории, после чего продолжается чтение сказки. Характерный для данного пособия подход к формированию читательской грамотности — тот же, который мы встречали в пособии З. Романовской «Живое слово»: задания строятся так, чтобы школьник учился тщательно работать с текстом, постоянно возвращаться к прочитанному и в то же время имел возможность реализовать фантазию и творческое воображение. Например, в таком задании: «Каким представляется тебе герой (место действия)? «Нарисуй» их словами, потом — карандашом или красками».

Работа с воображением, перевод описания, заданного текстом, во внутреннюю картину, активное воссоздание его во внутреннем плане — постоянно употребляемый в данном пособии прием развития читательских умений. Такие упражнения могут служить пропедевтикой в развитии умений, проверяемых в тестах PISA, основанных на самостоятельном преобразовании и достраивании информации задания.

Кратко резюмируя основные преимущества данного пособия, отметим следующее:

- формирование суждений с максимальной опорой на найденную информацию и на основе анализа и постоянной проверки по тексту (обратной связью) — основной принцип пособия;
- тренировку учеников в выполнении заданий в тестовой форме, аналогичной PIRLS;

- пропедевтическую ценность заданий для подготовки к работе с тестами PISA.

Рабочая тетрадь к учебнику «Любимые страницы» дает возможность ученику упражняться в письменных ответах на вопросы по прочитанному материалу либо в свободной форме, либо с опорой на предложенный план; самостоятельно строить и записывать планы к текстам. В тетради много заданий, предлагающих дать письменное истолкование того или иного выражения, определить значение слова.

Оба рода заданий соответствуют направленности теста PIRLS.

Достоинством рабочей тетради является и то, что в ней присутствуют задания, позволяющие ученикам письменно проводить *сравнение* либо двух персонажей, либо двух произведений, либо двух жанров. Как уже говорилось, развитию этих сложных читательских умений, проверяемых в PIRLS, а затем и в PISA, в целом уделяется недостаточно внимания.

Важно и наличие сложных заданий, имеющих прикладной и в то же время творческий характер. Например, задание переделать текст басни в пьесу.

В рабочей тетради, как и в учебнике, присутствует баланс между тренировкой, упражнением и свободной творческой работой. Разнообразный формат упражнений охватывает основные читательские умения и конкретные стратегии, проверяемые тестом PIRLS.

5.3. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕКСТЫ — ПОСОБИЯ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

УМК к программе «Школа России»

Основное пособие — «Окружающий мир: Мир вокруг нас» издательства «Просвещение». Пособие не ставит акцент на тренировку читательских умений и не дает для них достаточного основания. Во многом причина этого в самих текстах — обзорных и, скорее, конспективных, не дающих опоры для таких форм работы с информацией, как прослеживание причинно-следственных связей, сравнение различных характеристик, определение основных идей.

Наиболее доступной формой работы с подобным текстом становится его пересказ. Соответственно основная масса вопросов к текстам, отнесенная в пособиях к категории «Проверь себя», предполагает умение **находить информацию, заданную в явном виде**.

Вторая основная группа вопросов, проверяющих понимание текстов пособия, отнесена к категории «Подумай». Эти вопросы предполагают умение формировать самостоятельные суждения, основанные на анализе связи между событиями, обобщении, сравнении и соотнесении различных позиций и характеристик. Но, к сожалению, материалы, имеющиеся в пособиях, недостаточно информативны, и ответы учеников на вопросы «Почему верования славян были тесно связаны с природой? Заслуженно ли Петр Первый получил прозвание “Великий”? Почему в XVII столетии один и тот же учебник переиздавался без изменений не один десяток лет?» и т.п. не находят опоры в тексте. Следовательно, эти ответы могут быть только очень поверхностными и вряд ли служат основанием для дальнейшего содержательного и аргументированного обсуждения.

Пособие предлагает еще одну форму работы с текстами — задания. В нем есть примеры заданий, которые развивают сложные читательские умения, прежде всего **интерпретацию и обобщение информации**. Например, такие, как «Составь план текста, раскрывающий его название» или «Найди в тексте учебника ключевые слова, с помощью которых можно рассказать о ...». К сожалению, таких заданий в пособиях мало.

Основная масса заданий обращена к фантазии и воображению учеников и предлагает им интересную творческую работу. Например: «Придумай рассказ “На уроке грамоты в Древнем Новгороде” от имени ученика или учителя (по выбору)» или «Расскажи о строительстве Санкт-Петербурга от лица: а) иностранца; б) мастерового — строителя города; в) Петра Первого». Но и в данном случае

возникает вопрос: что дает детям основание для такого рода самостоятельной работы или, говоря иначе, служит пищей для их фантазии? Тексты пособия для этого недостаточно полны и подробны. Хорошей опорой могла бы быть книга для чтения с рассказами по истории, но она в УМК отсутствует.

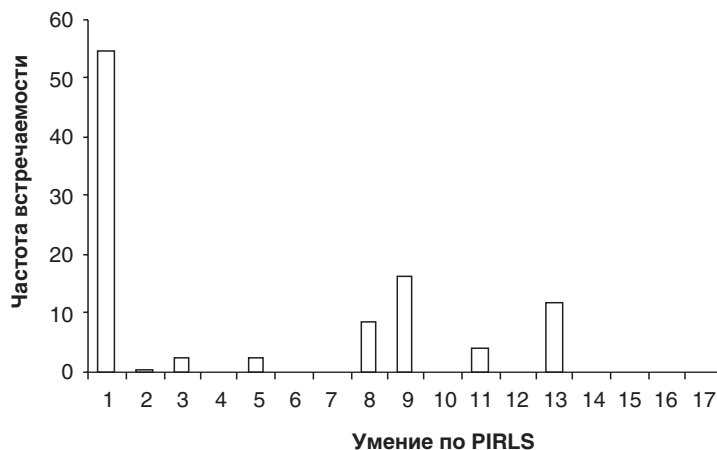


Рис. 5.2. Распределение заданий, соответствующих PIRLS, в учебнике

1 — найти конкретные сведения; 2 — найти значения слова или фразы; 3 — определить тему или основную идею, в случае, если они представлены в тексте в явном виде; 4 — определить время и действие рассказа; **5 — установить связь между событиями;** 6 — понимать, какое существительное заменяет местоимение, встретившееся в тексте; 7 — понимать (определять) обобщения, имеющиеся в тексте; 8 — выводить общий смысл, основываясь на серии аргументов; **9 — распознавать общую идею или тему текста;** 10 — описывать отношения между героями; 11 — сравнивать и противопоставлять информации текста; 12 — понимать настроение и общий тон рассказа; 13 — находить практическое применение информации текста; **14 — оценивать правдоподобность описанных событий;** 15 — описывать, какими средствами автор воспользовался для создания неожиданного конца; 16 — оценивать полноту или ясность информации, представленной в тексте; 17 — определять отношение автора к основной теме текста.

Обнаруженные проблемы отчасти решают рабочие тетради (1 и 2) к учебнику. Задания с выбором ответа (один неверный в ряду других правильных) опираются на *сравнение и противопоставление информации из разных текстов*. Письменные задания с открытым ответом требуют умения *распознавать общую идею текста, аргументировать свои суждения и делать обобщения*. Таким образом, выполняя задания рабочей тетради, ученики развивают умение **интерпретации и обобщения информации**.

Важно, что рабочая тетрадь отсылает школьников к дополнительной литературе и предлагает им самостоятельно находить в дополнительных источниках значения *незнакомых слов, сравнивать тексты дополнительных источников и учебника*.

Сильной стороной рабочих тетрадей является то, что они дают возможность ученикам активно работать с информацией, представ-

ленной не только в текстовой форме, но и в виде карт, схем, рисунков и фотографий, которые рассматриваются именно как источник информации, а не как иллюстративный материал. Эти формы работы готовят учеников к выполнению заданий тестов PIRLS и PISA.

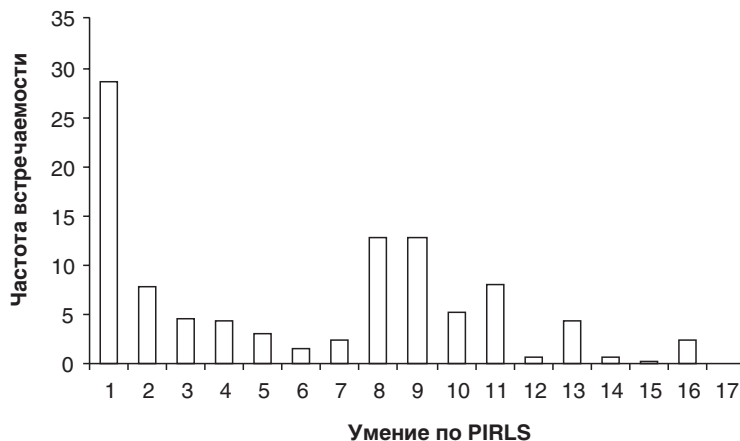


Рис. 5.3. **Распределение заданий, соответствующих PIRLS, в рабочей тетради**

1 — найти конкретные сведения; 2 — найти значения слова или фразы; 3 — определить тему или основную идею, в случае, если они представлены в тексте в явном виде; 4 — определить время и действие рассказа; **5 — установить связь между событиями;** 6 — понимать, какое существительное заменяет местоимение, встретившееся в тексте; 7 — понимать (определять) обобщения, имеющиеся в тексте; 8 — выводить общий смысл, основываясь на серии аргументов; **9 — распознавать общую идею или тему текста;** 10 — описывать отношения между героями; 11 — сравнивать и противопоставлять информации текста; 12 — понимать настроение и общий тон рассказа; 13 — находить практическое применение информации текста; **14 — оценивать правдоподобность описанных событий;** 15 — описывать, какими средствами автор воспользовался для создания неожиданного конца; 16 — оценивать полноту или ясность информации, представленной в тексте; 17 — определять отношение автора к основной теме текста.

УМК к системе Л.В. Занкова

Основное пособие — учебник «Мы и окружающий мир» издательств «Корпорация «Федоров»» и «Учебная литература». При анализе текстов, вошедших в пособие, и вопросов к ним обнаруживается та же проблема, что и в предыдущем пособии. Тексты не дают достаточной опоры для поставленных вопросов, соответственно вопросы не могут в полной мере проверить понимание или помочь в понимании прочитанного. Пожалуй, в данном случае ситуация даже заостряется, поскольку можно наблюдать следующие тенденции потери связи между вопросом и информацией, имеющейся в тексте.

1. Вопрос является слишком общим, требует анализа и обобщения большого объема информации, которые могут быть проделаны только в несколько этапов. А ученику, во-первых, предлагается ответить на него сразу, пропуская промежуточные ходы либо совершая их самостоятельно в свернутом виде, что маловероятно

в четвертом классе, а во-вторых, текст достаточной информации не содержит. Примеры вопросов: «Как жизнь клетки связана с образом жизни человека? Нужны ли были России преобразования (реформы) Петра Первого или они были желанием только Петра Первого? Является ли война только делом военных?»

2. Вопрос вообще не опирается на текст. Предполагается, что ответ будет дан на основании другой — имеющейся у учеников или дополнительно привлеченной — информации.

Конечно, можно найти и примеры заданий к текстам, позволяющие ученикам тренироваться в различных стратегиях поиска, анализа и интерпретации информации, но выявленная тенденция позволяет предположить, что развитие читательских умений не акцентируется при работе с пособием, обучение чтению отходит на второй план, а на первый выдвигается «чтение для обучения».

Следует отметить, что данное пособие активно знакомит учеников с формами работы, принятыми на уроках по естественно-научным предметам на средней школьной ступени: наблюдением, измерением, экспериментом и анализом полученных данных. Примеры заданий, характерных для пособия:

«Измерьте объем вашей грудной клетки при вдохе и выдохе. Сравните с данными, полученными одноклассниками. Одинаково ли развита у всех людей грудная клетка? Какое это имеет значение для здоровья каждого?» «Проверьте, что легче делать: стоять на одном месте 10 мин или в течение этого времени ходить по комнате? Выводы объясните». «Если долго гулять на морозе, сначала ваши щеки, нос, уши краснеют. Потом, если очень холодно, они белеют и теряют чувствительность. Почему так происходит?»

Можно предположить, что подобный опыт анализа информации, прослеживания причинно-следственных связей и формирования выводов готовит учеников к выполнению заданий теста PISA. Было бы крайне интересно проверить, насколько он сказывается на уровне их читательских умений, проверяемых в тесте PIRLS, например, на умении формулировать вывод на основе информации, явно присутствующей в тексте.

УМК программы «Начальная школа XXI века»

Основное пособие — учебник «Окружающий мир» издательства «Вентана-Граф». Кратко можно сказать, что и в этом пособии мало вопросов, направленных на проверку понимания приведенных текстов. Как и в уже рассмотренных пособиях, в учебнике много интересных схем для наблюдений и вопросов, касающихся анализа этих наблюдений. Например: «Выдохни воздух на зеркало или стекло. Оно запотеет. Проведи по нему рукой. Откуда взялась вода на стекле?»

Основная часть заданий, непосредственно относящихся к информации, изложенной в тексте, предлагает ученикам его пересказать. Или позволяет тренировать умение **находить информацию, заданную в явном виде**.

Достаточно много вопросов, которые могли бы актуализировать умение учеников **обобщать информацию**, поскольку они требуют дать объяснение тому или иному выводу или утверждению: «Объясни, почему сердце сравнивают с насосом. При обследовании больного делают анализ его мочи. Как ты думаешь, для чего? Объясни, почему следует дышать через нос». Но подобные вопросы, как правило, «повисают». В тексте соответствующей информации либо нет, либо явно недостаточно. Чтобы ответить, ученики должны строить догадки или располагать дополнительными сведениями, полученными из других источников.

Надо отметить, что именно в данном учебнике встречаются нужные и интересные задания, предлагающие школьникам *сравнить два различных текста, две точки зрения, характеристики*, которые дают возможность развивать умение **интерпретировать и обобщать информацию**. Но таких заданий мало.

Если говорить о стратегиях развития читательских умений, то пособие предлагает задания, требующие постоянного *обращения к личному опыту учащихся*, что, конечно, весьма полезно. К сожалению, такие задания не всегда можно считать корректными. Например: «Приведи примеры из своей жизни, когда у тебя было разное эмоциональное состояние».

Рабочие тетради к учебнику также не нацелены на организацию работы школьников с текстом. Но наряду с заданиями-практикумами в них достаточно много вопросов, проверяющих знание и понимание текстов, помещенных в учебнике. Такая форма предъявления задания, как вопрос с выбором одного или нескольких ответов из четырех предложенных, готовит учеников к работе с тестами PIRLS.

Трудно воздержаться от вопросов относительно корректности некоторых заданий. Например, такого: «Запиши положительные эмоции, противоположные перечисленным: ненависть, зависть, гнев, печаль. Подсказка: радость, восторг, ликование, любовь».

Очевидно, что задание ставит ученика в тупик, поскольку в список эмоций авторы включили существенно более сложное переживание — зависть. Ученик может этого не осознавать, но то, что восторг вряд ли является противоположностью зависти, он скорее всего чувствует².

Еще одно задание — «Подготовь план рассказа “Забава, которая приводит к смерти”» — оставим без комментариев.

Замечательным исключением из общего ряда является следующее пособие.

УМК к системе Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова

Основное пособие — учебник-тетрадь «Окружающий мир» издательства «Вита-Пресс». Основной принцип пособия — соот-

² Словари антонимов предлагают другое сопоставление либо указывают, что прямого антонима нет, с чем можно согласиться.

ветствие вопроса и задания объему и полноте информации, представленной в текстах учебника. Причем вопросы, направленные на формирование предметных понятий, проверку или закрепление предметных знаний, сочетаются с теми, которые обеспечивают поддержку и развитие собственно читательских умений. Приведем примеры типичных заданий такого рода:

«Озаглавь текст. Незнакомые слова выдели маркером. Попробуй догадаться об их значении самостоятельно, а после проверь себя по словарю». «Прочитай текст. Какое новое имя встретилось в нем? Выдели маркером и узнай, кто это. (*Требуется также указать способ получения ответа.*) Маркером выдели также все то новое, что содержится в тексте».

Такие задания направлены на *поиск конкретных сведений и определение значения слов*, т.е. тренируют умение **поиска информации, заданной в явном виде**.

Характерная черта пособия — охват читательских умений разного уровня, от наиболее простых, которые иллюстрируются уже приведенными примерами, до сложных — таких, как умение **интерпретировать и обобщать информацию**. Примером может служить задание к тексту «Система Птолемея и система Коперника»: «Прочитай тексты и рассмотри схемы. Зная о законе всемирного тяготения, определи, какая из этих двух замечательных моделей соответствует, а какая противоречит закону. Разбери по составу выделенные слова». Последняя часть задания очень ярко подчеркивает позицию данного пособия: ученики четвертого класса не только осваивают новый предмет — «Окружающий мир», но и продолжают учиться читать и писать.

Аналогичное задание: «Прочитай высказывания. Выпиши неизвестные слова и найди их значения по словарю. Подчеркни то, с чем можно согласиться».

Пособие дает возможность тренироваться в интерпретации информации, выполняя очень важные и редко встречающиеся в других учебниках задания на *сравнение и противопоставление информации текста*. Например: «Прочитай тексты. Во втором тексте выдели маркером то новое, что в нем есть по сравнению с первым. Придумай к каждому тексту название».

Подытожим.

Безусловным достоинством данного учебника, отличающим его от рассмотренных ранее, можно считать то, что он формирует (укрепляет) очень важные читательские привычки:

- внимательно вчитываться в текст, читая буквально с карандашом в руках;
- испытывая дефицит информации, обращаться к словарю;
- находить нужную информацию в текстах разного характера и стиля: художественных, научно-популярных, словарных и энциклопедических.

Это ценное качество пособия обусловлено сбалансированностью заданий, тренирующих собственно предметные и читательские умения.

5.4. ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ

На данный момент существует широкий спектр материалов, проверяющих технику чтения и понимание текста, ориентированных на оценку наиболее простого умения — находить информацию, заданную в явном виде, — и состоящих из вопросов с альтернативным (да — нет) или с множественным выбором. На этом фоне можно выделить диагностические материалы, позволяющие проверить более сложные читательские умения и включающие задания с открытым ответом, на сегодняшний день наиболее сложным для школьников четвертого класса. Примером такого рода может быть методическое пособие «Литературное чтение. Диагностические работы для учащихся четвертого класса» издательства «СМИО Пресс».

Пособие содержит диагностические работы трех уровней сложности, что близко к принципу построения тестов PIRLS, в которых также выделяются три уровня сложности заданий. Как и тесты PIRLS, пособие проверяет уровень понимания и литературных, и научно-популярных (информационных) текстов.

Задания позволяют определить степень сформированности читательских умений, проверяемых тестом PIRLS:

- умение формулировать прямые выводы — задания на определение порядка событий в тексте;
- умение интерпретировать и обобщать информацию — задания на определение главной мысли текста, включая выбор названия из предложенных вариантов; выбор пословицы, отражающей главную мысль текста; выбор предложения в тексте, отражающего основную мысль; а также задания на определение настроения текста;
- умение оценивать содержание, язык и структуру текста — задания на определение авторского видения текста, включая определение авторского замысла; обоснование выбора автором тех или иных художественных средств; определение последовательности изменения авторских чувств.

В отличие от PIRLS в диагностических работах ставится сильный акцент на жанрово-видовом анализе, анализе средств художественной выразительности. В то же время задания, которые предлагают раскрыть смысл отдельных выражений в тексте, дать толкование пословицы, тренируют умение ученика в свободной форме последовательно и точно излагать мысли, что необходимо для успешного выполнения заданий PIRLS.

Очень интересны творческие задания, развивающие воображение читателя и также предполагающие свободный развернутый

ответ. Например, к рассказу Л. Толстого «Старый тополь»: «Как ты думаешь, если бы старый тополь умел говорить, о чем бы он рассказал нам? Напиши об этом».

Учителя могут использовать приведенные диагностические работы в качестве образца и разрабатывать аналогичные задания к текстам тех пособий по литературному чтению, с которыми они работают.

Перед тем как завершить наше исследование краткими выводами, еще раз проанализируем распределение заданий в двух учебниках по предмету «Литературное чтение» и в двух пособиях по предмету «Окружающий мир» в соответствии с умениями, проверяемыми PIRLS. В любом случае, один из выбранных нами учебников — тот, по которому занимается большинство учеников начальной школы.

Таблица 5.2. **Распределение заданий, соответствующих PIRLS, в учебниках**

Умения	Учебник «Литературное чтение», программа «Школа России»	Учебник «Литературное чтение», программа «Гармония»	Учебник «Окружающий мир», программа «Школа России»	Учебник «Окружающий мир», программа «Начальная школа 2100»	Учебник-тетрадь «Окружающий мир», система Эльконина — Давыдова
Поиск информации в явном виде	16,47	20	57,04	48,62	18,65
1	12,02	12,5	54,48	45,13	7,83
2	1,16	3,75	0,21	1,16	3,61
3	2,90	3,75	2,35	2,33	4,81
4	0,39	0	0	0	2,4
Формирование прямых выводов	21,7	41,25	10,68	12,05	35,52
1	1,55	2,5	2,35	0,77	12,65
2	0	0	0	0	1,8
3	0,19	0	0	0	1,2
4	19,96	38,75	8,33	11,28	19,87
Интерпретация	40,85	30	32,25	39,28	35,47
1	21,89	15,0	16,45	17,5	13,2
2	0,96	0	0	0	0,6
3	9,68	7,5	3,84	11,28	16,86
4	8,13	7,5	0	0	0
5	0,19	0	11,96	10,5	4,81
Анализ и оценка	20,91	8,75	0	0	10,23
1	2,71	3,75	0	0	6,02
2	10,46	3,75	0	0	0,6
3	0,96	0	0	0	3,61
4	6,78	1,25	0	0	0

Представленные в таблице цифры еще раз показывают разницу между учебниками, в которых собраны преимущественно художественные или информационные тексты. В учебниках по предме-

ту «Окружающий мир» наблюдается ряд «выпадений», особенно опасных для этого предмета. Прежде всего это заметно в том, что касается заданий, развивающих умения формулировать прямые выводы на основе имеющихся фактов, сравнивать и противопоставлять информацию текста, оценивать правдоподобность описанных событий. В учебнике преобладают наиболее простые задания на поиск конкретных сведений, которые, как уже говорилось выше, имеют в основном репродуктивный характер, не свойственный заданиям в тестах PIRLS. Эти претензии можно отнести как к учебнику, по которому обучаются большинство учеников начальной школы, так и к менее распространенным учебникам, проанализированным в ходе нашего исследования. В таблице например, приведен пример учебника, входящего в комплект программы «Начальная школа 2100» (на котором мы подробно не останавливались в этой главе). Очевидно отличается от этих двух учебников пособие к системе Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова: задания на различные умения представлены в нем достаточно полно и сбалансированы.

ОСНОВНЫЕ ВЫВОДЫ ПО ЧАСТИ 5

Итак, проведенный нами анализ учебных пособий позволяет высказать ряд соображений.

1. Наиболее распространенное пособие по литературному чтению для начальной школы обеспечивает формирование основных читательских умений, проверяемых тестом PIRLS. Особенно полно в нем представлены задания на интерпретацию и обобщение информации, формулирование прямых выводов и оценку содержания, языка и структуры текста.

2. Часть пособий, прежде всего относящиеся к системе Л. Занкова, методам развивающего обучения, программе «Гармония», дает основания для пропедевтической работы и развития читательских умений, востребованных тестом PISA. Они включают задания, которые основаны на сопоставлении и сравнении различных текстов по содержанию и форме, прослеживании связи причин и следствий, определении и аргументировании собственной позиции по отношению к прочитанному. Подобные типы работы могут быть отнесены к *развитию интерпретации, рефлексии на содержание текста, рефлексии на форму текста* [Новые требования..., 2005]. Эти пособия не являются столь массовыми, как традиционные, входящие в программу «Школа России».

3. Пособия по предмету «Окружающий мир», являющиеся основным источником информационных текстов, не ориентированы на развитие и проверку читательских умений и не дают ученикам опорных стратегий работы с текстами, обеспечивающих их понимание. Менее всего они обеспечивают развитие умения формулировать простые выводы на основе имеющихся фактов. Поиск информации, данной в явном виде, сведен к воспроизведению авторского текста. Процесс выявления нужной информации максимально упрощен. В качестве редкого исключения можно назвать «Окружающий мир» системы Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова.

4. Серьезной проблемой большинства пособий по этому предмету является несоответствие между ограниченной и поверхностной информацией, содержащейся в кратких по объему и обзорных по характеру текстах, и проблемно ориентированными, комплексными вопросами и заданиями. Это несоответствие провоцирует необоснованные и не опирающиеся на анализ текста суждения. Тем самым создаются основания для затруднений, которые на уровне тестов PIRLS выглядят как незначительные, но существенно нарастают при приближении к PISA.

5. Значимой поддержкой в развитии читательских умений, в том числе проверяемых тестом PIRLS, могут быть рабочие тетради к учебникам по литературному чтению и «Окружающему миру», от-

части восполняющие дефициты соответствующих учебников, расширяющие круг тренируемых читательских умений и применяемых стратегий работы с текстом³.

Таким образом, положение с пособиями по литературному чтению кажется вполне благополучным и может быть еще улучшено за счет дальнейшего усовершенствования рабочих тетрадей — дополнения их видами заданий, не нашедших достаточного отражения в учебниках, и расстановки недостающих акцентов.

Ситуация с пособиями по предмету «Окружающий мир» представляется весьма острой, и ее вряд ли удастся полностью решить подобным способом. В этом случае приходится говорить о необходимости изменить в целом отношение между текстом и вопросом-заданием, т.е. концепцию организации работы с информацией. Для этого можно предложить *авторам учебных пособий* по «Окружающему миру» учесть следующие возможности.

1. Строить соотношение между текстом и вопросом-заданием таким образом, чтобы школьник мог самостоятельно осуществлять информационный поиск и делать аргументированные выводы, опираясь на факты, представленные в тексте в явном виде.

2. Если необходимая информация в тексте отсутствует, но может быть найдена в дополнительных источниках, необходимо адресовать читателя к этим источникам, учитывая при этом возрастные возможности школьников и библиотечные ресурсы школы.

Педагоги в этом случае могут организовать работу школьников в расширенном информационном пространстве, сосредоточившись на восполнении информационных лагун текста: прежде всего, значений и этимологии незнакомых слов, научных терминов, контекстной информации. Не менее полезным и интересным кажется обращение к информационным текстам СМИ (конечно, тщательно подобранным учителем) как источнику актуальных сведений и основе для дискуссии, формулирования и аргументирования самостоятельных суждений.

Повысить эффективность работы с текстами учебных пособий возможно, расширяя набор учебных и проверочных заданий и разрабатывая их по образцу заданий в рабочих тетрадях и диагностических материалах, которые были рассмотрены выше. На подобных разработках может быть сделан акцент в деятельности школьных и окружных *методических объединений и кабинетов*.

И, наконец, ориентиром для *создателей учебной книги нового поколения* может быть пособие по чтению, в котором сбалансированно представлены литературные и информационные тексты.

³ Данное наблюдение касается как представленных УМК, так и рабочих тетрадей к учебникам по литературному чтению программы «Школа 2100».

ЧАСТЬ 6

**ЗА ГРАНИЦАМИ PIRLS:
ЧТО ПРОИСХОДИТ
С ЧИТАТЕЛЕМ МЕЖДУ
ЧЕТВЕРТЫМ И ШЕСТЫМ
КЛАССОМ**

В России, как и в большинстве других стран, существует гигантский разрыв между читательской грамотностью четвероклассников, заканчивающих начальную школу, и пятнадцатилетних школьников, заканчивающих основную ступень школьного образования. Этот разрыв зафиксирован с помощью тестов PIRLS и PISA. Масштаб бедствия показан на рис. 6.1.

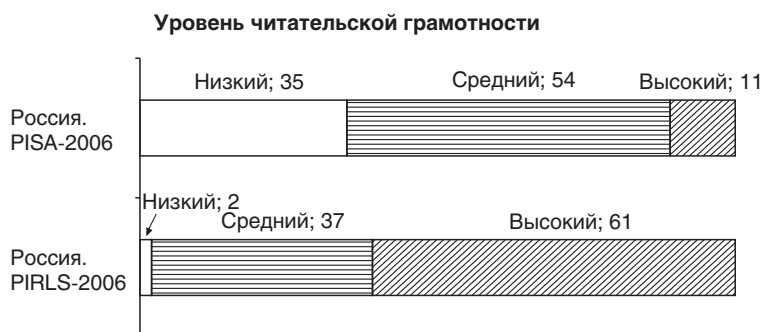


Рис. 6.1. Данные двух международных тестов 2006 г. Указано число десятилетних и пятнадцатилетних школьников, обнаруживших в тестах разные уровни читательской грамотности

Задача нашего проекта «10 школ» — проследить динамику читательской грамотности учеников, принимавших участие в тесте PIRLS-2006. С этой целью два года спустя, в мае 2008 г., в 10 российских школах мы повторили тестирование с использованием открытых заданий PIRLS. 175 школьников выполнили этот тест еще раз. В этой части обсуждается вопрос о становлении читательской грамотности этих детей в течение двух лет обучения в основной школе — в пятом и шестом классах.

6.1. PIRLS: ГРАНИЦЫ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕСТА

Тест PIRLS является превосходным измерителем читательской грамотности школьников, находящихся на стадии **перехода от обучения чтению к чтению для обучения**. Понятно, что этот образовательный переход а) не является одномоментным, а растянут во времени; б) не является одновременным для читателей одного возраста или с одинаковым стажем школьной жизни. Тест PIRLS дает многомерные количественные координаты той точки, которую занимает читатель или группа читателей в интервале между неумением и умением использовать тексты как средство самообразования.

Количественные результаты PIRLS нуждаются в качественной интерпретации, позволяющей дать психолого-педагогическую характеристику каждой стадии образовательного перехода, который осуществляет отдельный читатель или группа читателей. Это, в свою очередь, позволит ответить на вопрос о прицельной, индивидуализированной педагогической помощи, необходимой для дальнейшего развития читательской грамотности каждого ребенка или конкретной группы детей.

Ясно, что образовательный переход связан с понятием «готовности» (ребенка и/или педагога) к качественному усложнению содержания обучения. Формально можно выделить, по крайней мере, пять стадий образовательного перехода, описанных в табл. 6.1.

Тест PIRLS предлагает уровневую характеристику читательской грамотности¹, которую легко интерпретировать с помощью описанных характеристик образовательного перехода. *Высший и высокий уровни* понимания текста характерны для читателей, в основном готовых к предстоящему образовательному переходу. Они уже почти не нуждаются в помощи, чтобы понять и оценить содержание художественных и информационных текстов, не выходящих далеко за пределы их речевого и житейского опыта и знаний. Читатели *высокого* уровня готовы (при должном педагогическом руководстве) осваивать те составляющие чтения, которые позволят им расширять и преобразовывать собственный опыт и знания с помощью новых сведений, мыслей, переживаний, сообщаемых в письменной форме. *Средний уровень* понимания текстов характерен для читателей, еще не полностью освоивших основы самостоятельного чтения, нацеленного на самообразование. Для того чтобы вычитывать сообщения текста и строить на его основе собственные значения, они нуждаются в помощи двух видов. Во-первых,

¹ Статистические процедуры выделения уровней описаны: [PIRLS 2001 International Report..., 2003; PIRLS 2006 International Report..., 2007].

в отличие от читателей, достигших высокого уровня, им все еще нужна помощь в понимании тех сообщений текста, которые не противоречат их собственному опыту, укладываются в их собственную картину мира, не требуют ее перестройки. Во-вторых, так же как и читателям, достигшим высокого уровня, им нужна помощь в освоении письменного общения и сотрудничества с собеседниками, чей жизненный опыт и взгляды на мир расходятся с опытом юных читателей. *Низкий уровень* понимания текстов делает невозможным принятие помощи педагога в главном читательском труде: в использовании письменных форм сообщения человеческих чувств, мыслей и знаний для самообразования.

Таблица 6.1. **Последовательность стадий образовательного перехода от обучения чтению к чтению для обучения**

Стадия образовательного перехода от обучения чтению к чтению для обучения	Характеристика этой стадии на материале обучения чтению десятилетних детей, уже умеющих относительно самостоятельно декодировать текст (переводить буквенную запись в устную речь)
0. Полная неготовность к присвоению ¹ нового содержания.	Ребенок может понимать тексты, эмоциональное и интеллектуальное содержание которых не выходит за пределы его жизненного опыта ² , только с помощью взрослого.
1. Начальная готовность к присвоению нового содержания.	Ребенок может понимать тексты, эмоциональное и интеллектуальное содержание которых не выходит за пределы его жизненного опыта, почти без помощи взрослого. Ребенок способен понимать отдельные вопросы-подсказки взрослого, относящиеся к содержанию, выходящему за пределы детского опыта ³ .
2. Готовность к присвоению нового содержания.	Ребенок может понимать тексты, эмоциональное и интеллектуальное содержание которых не выходит за пределы его жизненного опыта, без помощи взрослого. Ребенок способен с помощью вопросов-подсказок взрослого относительно полноценно реконструировать содержание, выходящее за пределы детского опыта.
3. Присвоение нового содержания.	Маленький читатель способен относительно полноценно реконструировать содержание, выходящее за пределы его опыта. Ребенок способен самостоятельно обращаться за помощью к взрослому там, где чего-то недопонимает.
4. Присвоенность нового содержания.	Маленький читатель способен относительно полноценно реконструировать содержание, выходящее за пределы его опыта. Ребенок способен самостоятельно оценивать полноту понимания текста и обращаться к дополнительным источникам информации.

¹ Здесь слово «присвоить» означает «сделать своим»: включить в собственный эмоциональный опыт, в свои мыслительные схемы, выстроить собственную мысль, действие, образ, используя новое содержание.

² Слово «опыт» не следует понимать слишком буквально. Понятно, что бытовой мир Золушки совершенно чужд современным детям. Однако едва ли найдется ребенок, которому не довелось испытать чувства обиды, несправедливости и при этом сохранить веру в добро.

³ Мы не обсуждаем извечный педагогический вопрос о том, какова оптимальная дистанция между опытом, знаниями ребенка и новым (всегда относительно новым) содержанием. Однако взрослый, выбирая для ребенка книгу, интуитивно нащупывает эту дистанцию. Опыт последнего десятилетия наглядно продемонстрировал, что, например, фантастический мир Гарри Поттера (героя сериала Дж. Роулинг) значительно ближе современным подросткам, чем реалистический мир Николеньки Иртеньева (героя романа Л.Н. Толстого «Детство. Отрочество. Юность»).

Распределение российских учащихся по уровням понимания текста представлено на рис. 6.2. Для сравнения с российской выборкой приведены данные 40 стран, принимавших участие в международном исследовании (показатели России включены в эти данные).

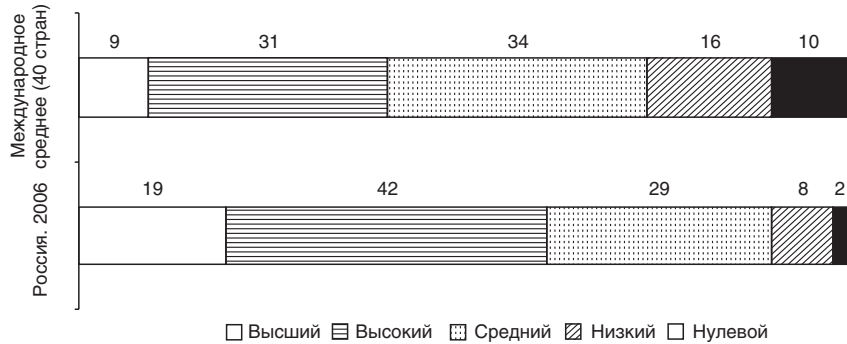


Рис. 6.2. Данные теста *PIRLS-2006*. Указано число десятилетних школьников, обнаруживших разные уровни читательской грамотности

Приведенные данные говорят о том, что значительная часть (61%) десятилетних школьников России в 2006 г. достигла высокого уровня читательской грамотности. С точки зрения критериев, выработанных международным сообществом, эти дети готовы (при некотором содействии педагогов) расширять собственный опыт с помощью письменных текстов.

В проекте «10 школ» участвовали шестиклассники, которые два года назад, заканчивая начальную школу, писали тест *PIRLS-2006* и теперь (весной 2008 г.) повторили его. Естественно предположить, что число двенадцатилетних детей, достигших *высокого* уровня читательской грамотности, за два года школьного обучения должно возрасти. Столь же естественно ожидать, что наиболее существенный рост читательской грамотности должен наблюдаться в информационных текстах, которые входят в активную практику школьного обучения именно в пятом—шестом классах в связи с появлением таких новых школьных предметов (и учебников), как история, география, биология, физика. Подтверждаются ли эти предположения в нашем эксперименте?

Дизайн нашего эксперимента не дает возможности напрямую сравнивать результаты *PIRLS-2006* (232 школы России) и *PIRLS-2008* (10 школ России)². Попробуем косвенно проверить наши гипотезы.

² Во-первых, выборка исследования «10 школ», в отличие от выборки *PIRLS-2006*, не является репрезентативной. Во-вторых, в проекте «10 школ» участвовали те же самые классы, что и в исследовании *PIRLS-2006*, но не во всех случаях те же самые дети. В-третьих, в проекте «10 школ» мы имели право использовать лишь четыре открытых текста *PIRLS* из десяти, использованных в *PIRLS-2006*.

тезы, естественные с точки зрения здравого смысла и веры в силу обучения. В нашей выборке PIRLS-2008 были четыре школы, чьи результаты в PIRLS-2006 были несколько ниже среднего по России. Далее они будут называться «неблагополучные» школы. Ясно, что речь идет о неблагополучии лишь в отдельном событии — в выполнении заданий теста PIRLS-2006 некоторыми четвероклассниками этой школы. Если шестиклассники, которые два года назад несколько отставали от среднего уровня своих российских сверстников, продемонстрируют заметное опережение среднего уровня, то наши гипотезы получают косвенное подтверждение. На рис. 6.3 приведено сравнение результатов PIRLS-2006 (среднее по России) и PIRLS-2008 (четыре «неблагополучные» школы).

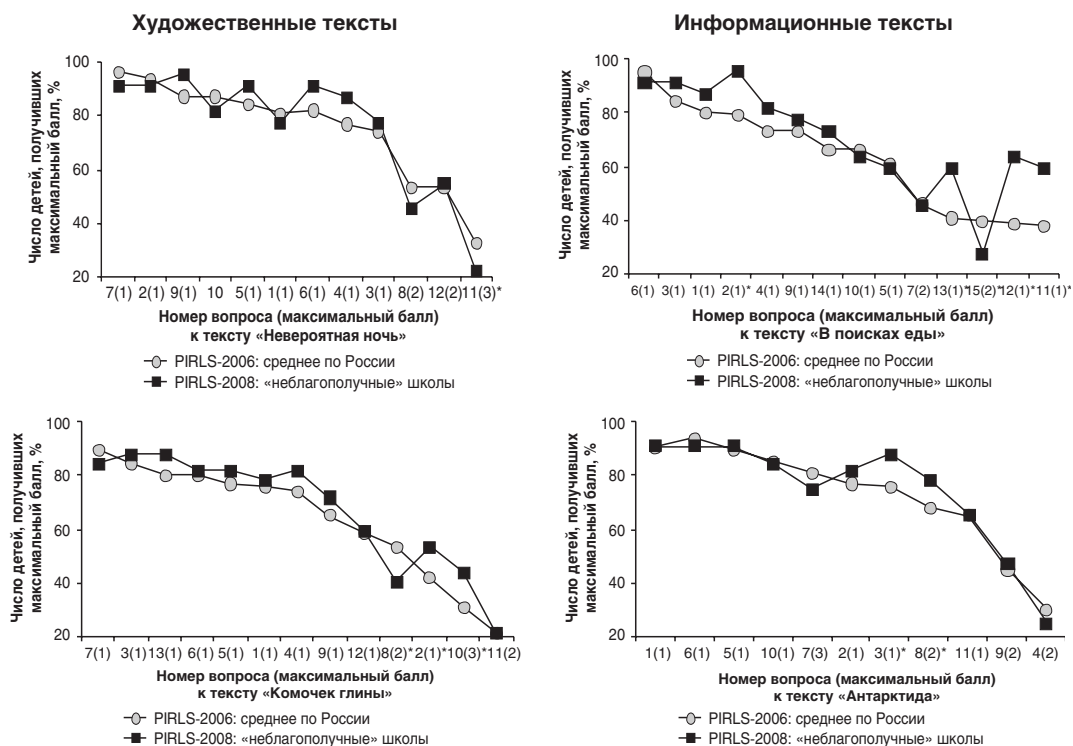


Рис. 6.3. Число детей, получивших максимальный балл за ответ на вопросы теста PIRLS

Экспериментальные данные, представленные на рис. 6.3, производят двойственное впечатление: сравниваемые кривые не отличаются выразительно. На первый взгляд, не очевидно, кто же лучше отвечал на вопросы теста PIRLS — четвероклассники в 2006 г. или шестиклассники в 2008 г. Обратимся к цифрам. На 31 вопрос из 51 (61%) шестиклассники из «неблагополучных» школ ответили чуть лучше, чем четвероклассники из России. Однако лишь в

восьми вопросах (16%) ответы шестиклассников превзошли ответы четвероклассников более чем на 10%³. (Малочисленность нашей выборки «неблагополучных» школ вынуждает нас обращать внимание лишь на выразительные различия.) Едва ли такой результат может послужить надежным основанием для веры в то, что два года практики чтения учебников и выслушивания объяснений учителя к текстам учебника не могут не сказаться положительно на способности школьников понимать тексты. Слабым утешением является тот факт, что шесть из восьми вопросов, обнаруживших явные преимущества шестиклассников над четвероклассниками, относятся к информационным текстам, общий вывод печален: два года школьного обучения (пятый и шестой классы) не смогли существенно повлиять на читательскую грамотность школьников, не смогли перевести читателей на качественно более сложный уровень понимания текстов.

Впрочем, весьма вероятно, что тест PIRLS является измерителем, который так тонко заточен на дифференцированную оценку читательской грамотности десятилетних детей, что не обладает должной чувствительностью для оценки читательской грамотности двенадцатилетних школьников. Известно, что при повышении успешности детей в ответах на вопросы теста начинает срабатывать эффект потолка. Когда уровень успешности большинства детей превышает 85%, тест перестает различать хороших и очень хороших читателей. Понятно, что именно высокий результат не позволяет ответить на основной педагогический вопрос: этот ребенок (или группа детей) работали на пределе своих сегодняшних возможностей или он (они) справились бы с задачами большей сложности, которые им просто не были предложены.

В проекте «10 школ» эффект потолка был достигнут для 32% вопросов в «неблагополучных» школах и для 56% вопросов в «благополучных» школах (школах с высокими результатами в PIRLS-2006) (см. табл. 6.1.1 Приложения 6.1). Лишь 25% вопросов теста (13 из 51) сохраняют дифференцирующую силу: различают выборки школ, благополучных и неблагополучных в тесте PIRLS-2008. Причем эти вопросы обнаруживают преимущества одной выборки над другой во всех процессах чтения, диагностируемых тестом PIRLS⁴.

Но главное обстоятельство, делающее тест PIRLS недостаточно надежным измерителем читательской грамотности шестиклассников, состоит в том, что 49% нашей выборки (32% учеников из «не-

³ Три из восьми вопросов предполагают умение читателя находить в тексте информацию, изложенную в явном виде, еще три оценивают умение читателя интерпретировать и обобщать информацию, содержащуюся в тексте, и два вопроса адресованы читательскому умению делать выводы из прочитанного.

⁴ Три вопроса определяют умение читателя находить в тексте информацию, изложенную в явном виде, пять вопросов оценивают умение читателя интерпретировать и обобщать информацию, содержащуюся в тексте, три вопроса адресованы читательскому умению делать выводы из прочитанного, еще два вопроса определяют читательское умение извлекать информацию из формальных элементов текста.

благополучных» школ и 57% учеников из «благополучных» школ) показали, что они понимают более 85% текстов, используемых в тесте PIRLS. О том, что понимание текстов из теста PIRLS не вызывает особых затруднений у шестиклассников, свидетельствуют данные, представленные на рис. 6.4. В табл. 6.1.2 Приложения 6.1 представлены детальные данные о статистической значимости различий между школами, благополучными и неблагополучными в этом тесте.

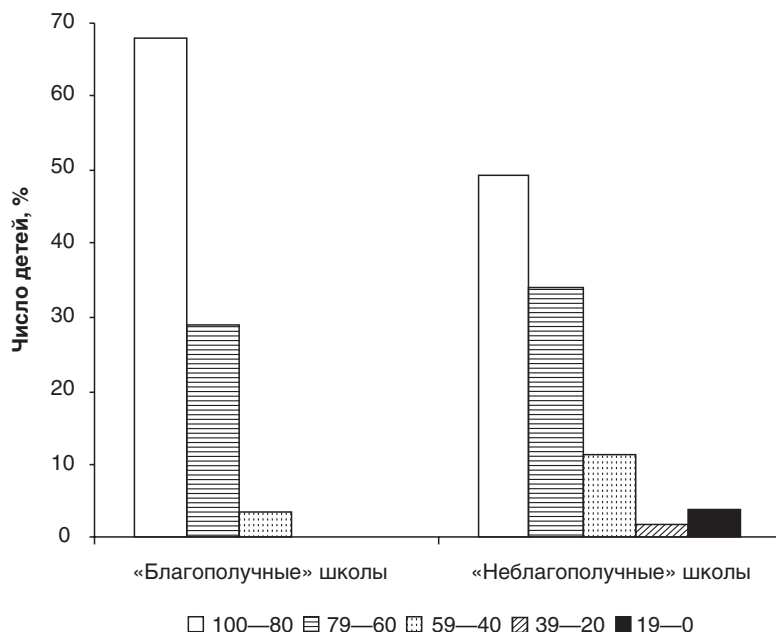


Рис. 6.4. **Распределение продуктивности ответов 171¹ шестиклассника на вопросы четырех открытых текстов теста PIRLS (два художественных и два информационных текста)**

Легенда указывает, сколько баллов (% от максимально возможного числа) получили дети, отвечая на вопросы каждого теста.

¹ 171 — это число школьников, которые выполнили два теста: PIRLS и «ПЧЕЛЫ». Для точности сравнения результатов этого теста мы сочли возможным сократить число детей, писавших каждый из тестов. В обоих случаях лишь четыре ученика писали только один тест, поэтому такое сокращение не отразилось на суммарных результатах.

Гистограммы, представленные на рис. 6.4, показывают, сколько детей (в %) достигли глубокого понимания текстов из теста PIRLS, а сколько детей поняли тексты весьма поверхностно. Здесь и далее мы будем определять *глубокое, целостное понимание* текста интервалом продуктивности 100—80 (ребенок получил за свои ответы на вопросы теста от 80 до 100% баллов от максимально возможного количества баллов). *Поверхностное, фрагментарное по-*

нимание мы будем определять интервалом продуктивности 19—0 баллов. Остальные три интервала свидетельствуют о *промежуточном, частичном понимании* текста.

Интервалы шкалы понимания текста, выделенные по количественному основанию, можно интерпретировать содержательно на основе схемы, представленной в табл. 6.1. Поверхностное, фрагментарное понимание текста говорит о том, что маленькому читателю еще рано работать с текстами предложенной сложности, ему необходимо сначала освоить читательские навыки предыдущего уровня сложности. Интервал 39—20 баллов указывает на то, что наряду с чтением текстов предыдущего уровня сложности можно начинать работу с текстами следующего уровня сложности при существенной помощи взрослого. Однако ребенка ни в коем случае нельзя оставлять наедине со сложным для него текстом. Читатель, достигший средней глубины понимания текста (интервал 59—40 баллов), уже способен сам реконструировать большую часть фрагментов реальности, описанной в тексте. Такому читателю надо помогать, чтобы собрать эти фрагменты в целостную картину. Интервал 79—60 баллов указывает на то, что читатель уже в состоянии самостоятельно удерживать целостность текста, но может не замечать отдельные неточности, пробелы, разрывы, дефициты понимания. Читатель, глубоко и целостно понимающий текст, способен сам обнаруживать и восполнять дефициты понимания. Задача педагога по отношению к читателям высшего уровня — помогать им в расширении репертуара приемов обнаружения и восполнения недостающей информации и постепенно переводить ребенка на чтение текстов более высокой сложности.

Данные, представленные на рис. 6.4, говорят о том, что в классах, где проводился эксперимент, большая часть читателей уже достигли двух высших уровней сложности понимания текстов, которую предлагает PIRLS. Это указывает на то, что тест PIRLS утрачивает свою дифференцирующую силу для половины выборки шестиклассников, участвовавших в проекте «10 школ». Поэтому мы сочли необходимым дополнить его новым тестом читательской грамотности, в котором используются информационные тексты, требующие от читателя большей глубины и точности понимания. (Новый тест условно назван «ПЧЕЛЫ», так как тексты к нему описывают эксперименты с пчелами. Более подробную информацию о тесте «ПЧЕЛЫ» см. в следующем параграфе. Примеры и анализ текстов, использованных в обоих тестах, см. в Приложении 6.2.) На рис. 6.5 представлены данные о распределении продуктивности ответов 171 шестиклассника на вопросы двух тестов: PIRLS и «ПЧЕЛЫ».

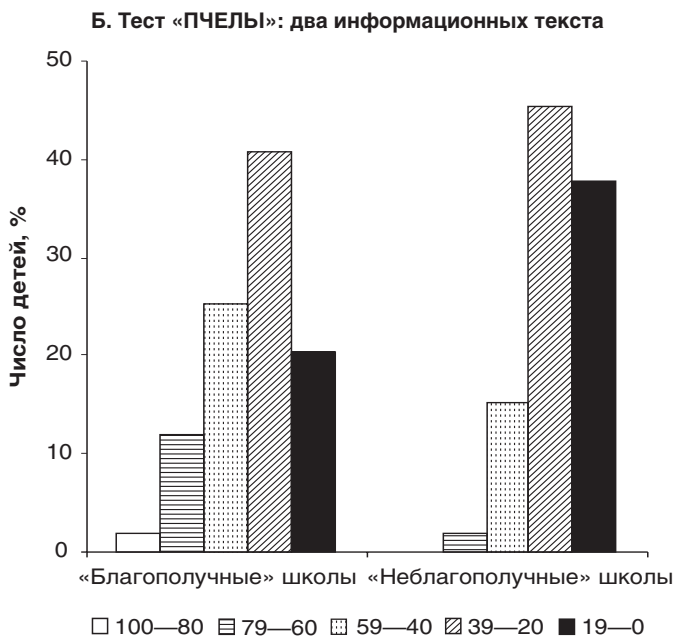
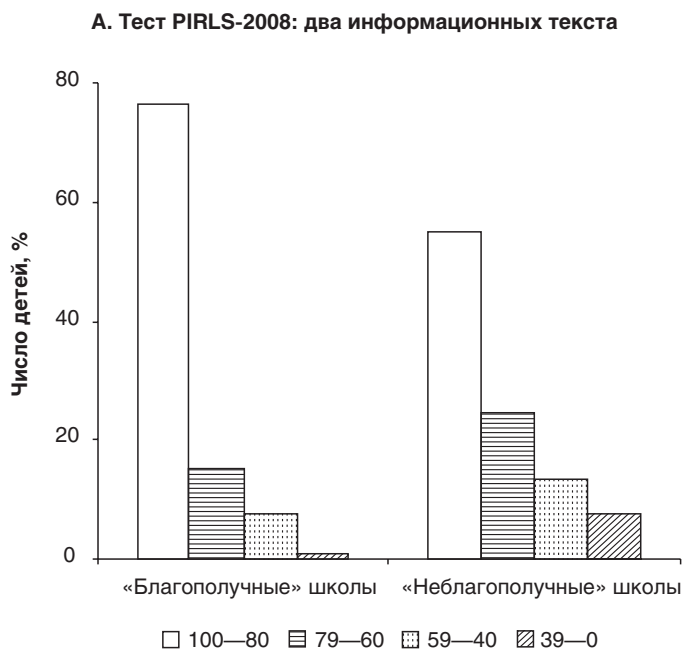


Рис. 6.5. **Распределение продуктивности ответов 171 шестиклассника на вопросы информационных текстов теста PIRLS и теста «ПЧЕЛЫ»**

Легенда указывает, сколько баллов (% от максимально возможного количества) получили дети, отвечая на вопросы каждого теста.

В табл. 6.1.3 Приложения 6.1 представлены данные о статистической значимости различий между «благополучными» и «неблагополучными» школами в каждом тесте. Значимость различий между уровнем понимания информационных текстов тестов PIRLS и «ПЧЕЛЫ» совершенно очевидна. В тесте PIRLS большая часть выборки находится на высоком уровне понимания, в тесте «ПЧЕЛЫ» — на низком. При этом между суммарными результатами работы одних и тех же детей в двух тестах наблюдается значимая корреляция. Коэффициенты корреляции итоговых результатов: для 171 ученика — 0,543.

Чтобы интерпретировать этот экспериментальный факт, дадим более развернутую характеристику теста «ПЧЕЛЫ».

6.2. «ПЧЕЛЫ»: ТЕСТ, ИЗМЕРЯЮЩИЙ ТРИ ОБЛАСТИ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЧИТАТЕЛЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕКСТОВ

Так называемые информационные тексты являются основным источником знаний, которые читатель ищет и использует для решения своих задач. Самая грубая классификация типов информации, добываемых из информационных текстов, такова:

- сообщение фактов (эмпирических событий, которые можно непосредственно наблюдать и достоверность которых можно проверить)⁵;

- сообщение авторских мыслей по поводу этих фактов.

Далее эти два типа знания, добываемые из текстов, будут называться эмпирическим и рефлексивным типом информации. В информационных текстах теста PIRLS преобладает эмпирический тип информации (см. Приложение 6.2). Создавая тест более высокого уровня, мы стремились подобрать тексты, в которых оба типа информации представлены относительно равномерно.

Наиболее четко оба типа информации представлены в жанре *описания естественнонаучных экспериментов*. В тесте PIRLS, адресованном четвероклассникам, этот жанр не использовался, потому что практически отсутствует в начальной школе. Однако в основной школе тексты, описывающие естественнонаучные эксперименты, буквально обрушиваются на учеников на уроках физики, химии и биологии. Если авторы учебников для пятых—седьмых классов предполагают определенный уровень готовности школьников к восприятию подобных текстов, значит и проверять эту готовность необходимо на адекватном материале. Такой задаче отвечают тексты, соответствующие следующим требованиям:

- аутентичные тексты, авторами которых являются профессиональные исследователи и талантливые популяризаторы⁶;

⁵ Таковы, к примеру, описания объектов или действий (инструкции).

⁶ Лучшие образцы жанра описаний естественнонаучных экспериментов встречаются в работах естествоиспытателей второй половины XIX — первой половины XX в. Непревзойденные эталоны этого жанра представлены в немецкой научной традиции. Поэтому для пилотного эксперимента были использованы адаптированные тексты из следующего источника: *Фриш К. Из жизни пчел*. М.: Мир, 1980. За эксперименты, описанные в этой книге, Карл фон Фриш и его коллеги Николас Тинберген и Конрад Лоренц были в 1973 г. награждены Нобелевской премией.

- в текстах соблюдается *основной закон жанра описаний естественнонаучных экспериментов*: равномерное и относительно пропорциональное чередование элементов эмпирического описания и рефлексивных спекуляций по поводу сообщаемых фактов.

Используя такие тексты в качестве диагностического материала, мы исходим из предположения о том, что **понимание эмпирического и рефлексивного слоев описания — это две разные работы, они требуют от искушенного читателя разных действий.**

Понимание эмпирического слоя описания требует читательской работы по реконструкции картины жизни, изображенной в тексте, и предполагает следующие действия:

- соотнесение отдельных единиц информации (сообщений о реальных событиях и действиях) с реальностью;
- связывание единиц информации в целостную картину...⁷

Далее эту часть работы читателя информационного текста мы будем называть *воспроизводящей*, восстанавливающей авторскую картину жизни.

Понимание рефлексивного слоя описания требует читательской работы по реконструкции мыслей автора по поводу картины жизни, изображенной в тексте, и предполагает следующие действия:

- умение выделить авторскую логику эксперимента (определить, на какой вопрос он отвечает, каковы задачи каждого этапа эксперимента, каков результат каждого этапа и всего эксперимента);
- умение критично отнестись к авторской логике.

Далее эту часть работы читателя информационного текста мы будем называть *понятийной*, восстанавливающей систему понятий, в которых автор осмыслил описанную реальность.

Наиболее компетентные читатели информационных текстов выполняют еще одну работу: они используют авторскую фактологию и логику для конструирования своих собственных знаний, не упомянутых в тексте. Построение новых картин жизни и новых интерпретаций на основе текста, содержащего описание экспериментального исследования, предполагает следующие действия:

- умение на основе логики автора текста построить новую схему эксперимента для ответа на новый вопрос;
- умение на основе логики автора текста предложить интерпретацию нового явления, принадлежащего к тому же классу явлений, который обсуждается в тексте.

Далее эту часть работы читателя информационного текста мы будем называть *творческой, или продуктивной*, создающей новые знания и идеи на основе тех, которые изложены в тексте.

Три названные **области компетентности читателя информационных текстов — воспроизводящая, понятийная и творче-**

⁷ Здесь и далее список читательских действий остается открытым. Его расширение не только желательно, но и неизбежно при переходе к иным жанрам информационных текстов. Напомним, что материалом теста «ПЧЕЛЫ» был лишь один жанр: описание естественнонаучного эксперимента.

ская — стали предметом диагностики теста «ПЧЕЛЫ»⁸. Мы стремились построить такой измеритель, который

- позволит оценить уровень понимания и эмпирической, и рефлексивной информации текстов;
- будет доступен детям, заканчивающим начальную школу⁹;
- позволит оценить динамику компетентности читателей информационных текстов на протяжении последующих ступеней обучения¹⁰.

Несколько слов о составе теста «ПЧЕЛЫ». Этот тест понимания информационного текста представлен в двух вариантах, относительно урвненных по сложности: «Обоняние у пчел» и «Как пчелы разговаривают друг с другом». К каждому тексту составлено по 13 содержательных вопросов, пять из которых обращены к эмпирическим сообщениям текста, пять — к рефлексивным, а еще три вопроса предполагают использование сообщений текста для понимания нового содержания. Кроме того, к каждому тексту приложен субтест «Словарь», состоящий из восьми вопросов. Шесть вопросов позволяют узнать, понимают ли читатели наиболее трудные (не входящие в бытовой язык школьника) слова, использованные в тексте. Еще два вопроса уточняют, обладают ли читатели тем минимальным биологическим знанием, которое существенно облегчает понимание текста. Заметим, что этим знанием могут обладать и дошкольники, но шестиклассники, изучавшие естествознание и начальную биологию, должны располагать этим знанием «по программе». (Описание состава вопросов теста «ПЧЕЛЫ» содержится в табл. 6.1.4 Приложения 6.1. Описание численности выборки шестиклассников, участвовавших в тестировании, приведена в табл. 6.1.5 Приложения 6.1.)

Далее представлены данные об успешности шестиклассников, участвовавших в проекте «10 школ», при работе с тестом «ПЧЕЛЫ». На рис. 6.5—6.6 и в табл. 6.2—6.4 представлены усредненные данные по двум вариантам теста.

⁸ Использованная в тесте «ПЧЕЛЫ» модель оценки качества учебно-предметных компетенций разработана П.Г. Нежновым и Б.Д. Элькониным. См.: [Мониторинг учебно-предметных компетенций..., 2007]. В апробации и доработке теста «ПЧЕЛЫ» активно участвовала О.Л. Обухова. Она же провела обработку этого теста у всех шестиклассников, обследованных в рамках проекта «10 школ».

⁹ Доступность текста, используемого для диагностики, оценивается по четырем критериям: 1) информация, содержащаяся в тексте, не предполагает специальных знаний, которыми не обладают десятилетние дети; 2) авторская логика представлена достаточно эксплицитно и не требует дополнительных знаний о строении естественнонаучного эксперимента; 3) лексика соответствует возрастным возможностям детей, заканчивающих начальную школу, научные термины не используются; 4) синтаксис текста и вопросов к нему также соответствует возрастным возможностям детей, заканчивающих начальную школу. Для оценки лексической доступности текстов, использованных в тесте «ПЧЕЛЫ», был введен дополнительный субтест «Словарь».

¹⁰ К сожалению, в тесте PIRLS быстро достигается эффект потолка, поэтому использование этого превосходного измерителя для оценки динамики читательской компетентности тем более ограничено, чем лучших результатов достигают дети к концу начальной школы.

О том, что результаты диагностики читательской грамотности с помощью тестов PIRLS и «ПЧЕЛЫ» тесно связаны, говорят данные, представленные в табл. 6.2. Мы видим, что успешность шестиклассников в ответах на вопросы теста «ПЧЕЛЫ» надежно коррелирует с успешностью этих детей в ответах на вопросы тестов PIRLS-2006 и PIRLS-2008. Очевидно, оба теста адресованы относительно близким процессам понимания информационного текста.

Таблица 6.2. **Коэффициенты корреляции для школ, участвовавших в проекте «10 школ»**

Субтесты теста «ПЧЕЛЫ»	Коэффициенты корреляции теста PIRLS-2008 и теста «ПЧЕЛЫ»	Коэффициенты корреляции теста PIRLS-2006 и теста «ПЧЕЛЫ»
Воспроизводящее понимание	0,796**	0,679*
Понятийное понимание	0,852**	0,736*
Творческое понимание	0,867**	0,868**
Общая успешность	0,926**	0,809**
Словарь	0,700*	0,724*

* — 5%-ный уровень значимости.

** — 1%-ный уровень значимости.

Результаты эксперимента, представленные в табл. 6.3, показывают, что по числу баллов, полученных школьниками за ответы на вопросы теста, «благополучные» школы с высокими результатами в PIRLS-2006 значительно отличаются от «неблагополучных» школ по всем показателям. Иными словами, шестиклассники «благополучных» школ обладают большей готовностью извлекать из информационного текста сведения и мысли, выходящие за границы детского опыта и знаний. Впрочем, даже в «благополучных» школах речь идет именно о готовности к пониманию таких текстов при существенной помощи учителя: самостоятельно работать с такими текстами может лишь треть (35%) шестиклассников. (Более подробные сведения об успешности учеников каждой из десяти обследованных школ см. в табл. 6.1.6 Приложения 6.1.)

Данные, представленные на рис. 6.6, делают последние две строчки табл. 6.3 более наглядными. Воспроизводящее понимание информационных текстов, способность реконструировать эмпирическую картину мира, описанную в тексте, является более легким и осваивается большим количеством школьников. Понятийное понимание информационных текстов, способность восстанавливать, прояснять авторскую логику — заведомо более сложная область читательской компетенции, ее достигает меньшее число школьников. Творческое понимание информационных текстов, способность выйти за границы текста и продолжить рассуждение, начатое автором, достраивать описанную в тексте картину мира — самая сложная область читательской компетенции, доступная лишь не-

многим школьникам¹¹. (Более подробные сведения о распределении успешности понимания информационного текста в каждой из десяти обследованных школ см. рис. 6.1.1 Приложения 6.1.)

Таблица 6.3. **Успешность ответа на вопросы теста «ПЧЕЛЫ». Среднее по двум текстам (% от максимально возможного числа баллов в каждом субтесте)**

	Тип вопросов			Общая успешность
	словарь	закрытые вопросы	открытые вопросы	
Все дети (175**)	76	41	29	49
«Благополучные» школы (121)	79*	43*	33*	52*
«Неблагополучные» школы (54)	70	36	19	42
	Области компетентности читателя информационного текста			
	воспроизводящее понимание	понятийное понимание	творческое понимание	общая успешность (без субтеста «Словарь»)
Все дети (175)	44	32	19	33
«Благополучные» школы (121)	47*	35*	23*	35*
«Неблагополучные» школы (54)	37	24	9	23

* По критерию χ^2 различия между «благополучными» и «неблагополучными» школами значимы с вероятностью не менее 97,5.

** В скобках указано число учеников в каждой выборке.

Результаты тестирования, представленные на рис. 6.6, могут вызвать педагогический дискомфорт: создается впечатление, что школьников, участвовавших в нашем эксперименте, еще рано учить с помощью текстов, использованных для диагностики. Так ли это? На этот вопрос помогут ответить данные, приведенные на рис. 6.7. Здесь представлено число (%) детей, которые совсем не справляются с тестовыми вопросами — либо отказываются от ответа, либо дают ответ, который оценивается нулевым баллом (не принимается как правильный хотя бы частично). Эти данные говорят о том, что воспроизводящее и понятийное понимание информационных текстов доступно подавляющему большинству шестиклассников при адекватной помощи учителя, но не в самостоятельной работе (например, такие тексты нельзя задавать на дом). Лишь работа на уровне творческого понимания недоступна для учеников из «неблагополучных» школ. Кстати, только по по-

¹¹ Эти данные хорошо согласуются с гипотезой, лежащей в основе трехуровневой модели тестирования учебно-предметных достижений (П.Г. Нежнов, Б.Д. Эльконин, Б.И. Хасан, 2007).

казателям творческого понимания выборки различаются значимо по числу учеников с нулевым результатом (по критерию χ^2 с вероятностью не менее 99,9%). Иными словами, слабость «неблагополучных» школ обнаруживается в наибольшей степени там, где ученикам предстоит применить полученное знание в новой ситуации, сделать самостоятельный шаг в мышлении.

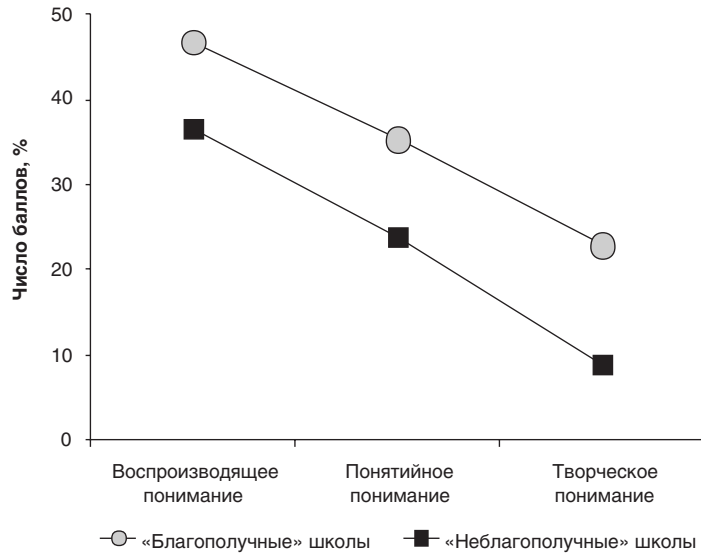


Рис. 6.6. Сравнение двух групп школ. Успешность ответа на вопросы теста «ПЧЕЛЫ». Среднее по двум вариантам теста

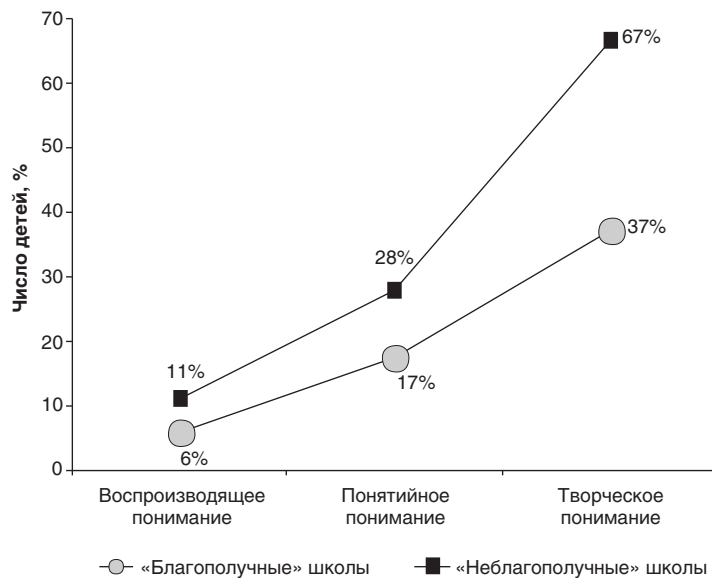


Рис. 6.7. Нулевой уровень понимания информационных текстов. Приведены усредненные данные по двум текстам «ПЧЕЛЫ»

Уход от трудности, пассивное поведение — одна из наименее благоприятных, наименее продуктивных типов реакции на новую ситуацию, в частности — на ситуацию обучения. При отказе от активности «нарушается взаимодействие человека с окружающим миром и возникает угроза его физическому и психическому здоровью» [Ротенберг, 2001, с. 57]. Данные, приведенные в табл. 6.4, говорят о том, что в «неблагополучных» школах пассивный тип поведения встречается значительно чаще, чем в «благополучных».

Таблица 6.4. **Отказ от ответа на 15 открытых вопросов теста «ПЧЕЛЫ». Среднее по двум текстам**

	Число детей	Число отказов	Число отказов	
			в среднем на ребенка	Процент от максимально возможного числа отказов
Все дети	175	109	0,62	8
«Благополучные» школы	121	32	0,26*	4*
«Неблагополучные» школы	54	77	1,43	19

* По критерию χ^2 различия между «благополучными» и «неблагополучными» школами значимы с вероятностью не менее 99,9.

Итак, можно сделать следующие выводы.

1. Тест PIRLS исчерпывает свои диагностические возможности по мере того, как большая часть учеников приближаются к уровню высших достижений, демонстрируя полную самостоятельность в понимании текстов заданного уровня сложности. Результаты тестирования теряют в первую очередь свою предсказательную силу, они перестают указывать на область педагогического вмешательства, помощи, которая требуется ученикам для достижения качественно нового уровня читательской грамотности.

2. Тест «ПЧЕЛЫ» ориентирован на зону ближайших возможностей читателей информационных текстов, указывает перспективу развития читательской грамотности и направление педагогической помощи ученикам, уже научившимся читать и готовым учить себя с помощью текстов.

3. Оба теста хорошо дифференцируют контрастные выборки (школы, показавшие высокие и низкие результаты в тесте PIRLS-2006).

6.3. ТЕСТ «ПЧЕЛЫ»: ДИАГНОСТИКА ЧЕТВЕРОКЛАССНИКОВ И ШЕСТИКЛАССНИКОВ¹²

Различия между четвероклассниками и шестиклассниками в понимании информационных текстов следует ожидать: четвероклассники практически не работали с информационными текстами на уроках в школе, а шестиклассники обращались к ним почти ежедневно на протяжении двух лет обучения. На рис. 6.8—6.9 представлены результаты ответов четвероклассников и шестиклассников на вопросы теста «ПЧЕЛЫ».

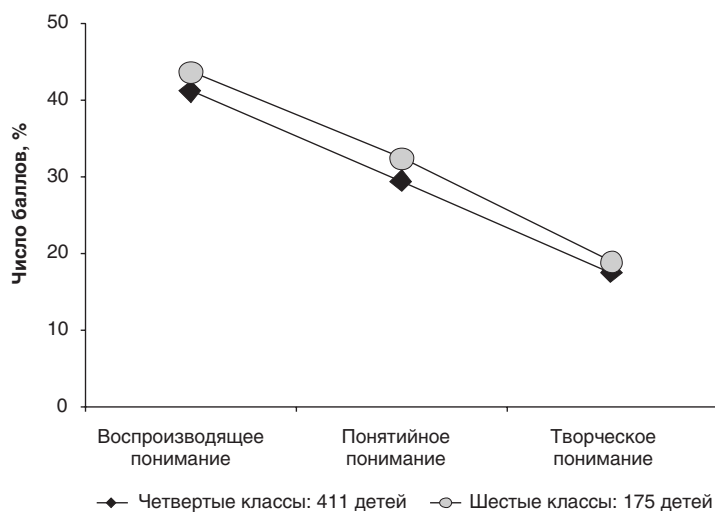


Рис. 6.8. **Сравнение читательской компетентности 411 четвероклассников и 175 шестиклассников. Успешность ответа на вопросы теста «ПЧЕЛЫ». Среднее по двум текстам**

По критерию χ^2 различия между четвертыми и шестыми классами незначимы.

¹² Диагностика четвероклассников с помощью теста «ПЧЕЛЫ» проводилась весной 2008 г. в рамках проекта по разработке предметной диагностики для мониторинга учебных достижений школьников, обучающихся в основной школе. Руководители проекта — П.Г. Нежнов, Б.Д. Эльконин, А.Б. Воронцов. Диагностика шестиклассников с помощью теста «ПЧЕЛЫ» проводилась в это же время в рамках проекта «10 школ».

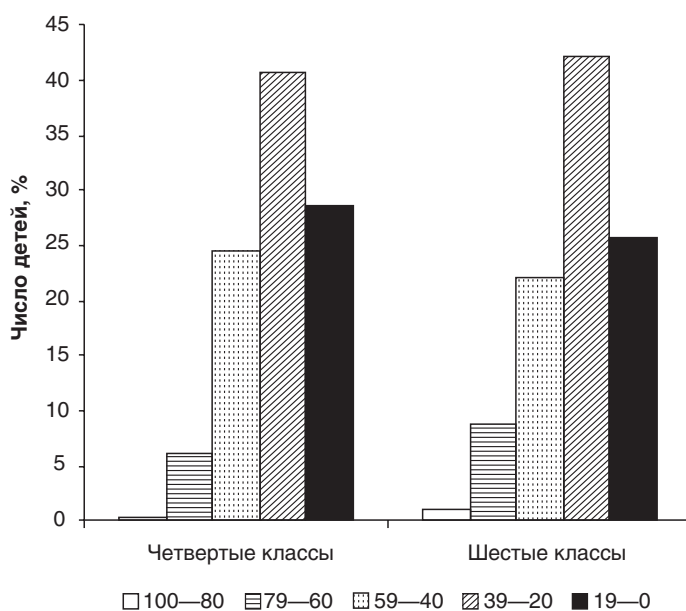


Рис. 6.9. Распределение продуктивности ответов 411 четвероклассников и 175 шестиклассников на вопросы теста «ПЧЕЛЫ». Среднее по двум текстам

Легенда указывает, сколько баллов (% от максимально возможного количества) получили дети, отвечая на вопросы теста. По критерию χ^2 различия между четвертыми и шестыми классами незначимы.

PS. Размышления о диагностике читательской грамотности школьников России, достигших рекордных результатов в десятилетнем возрасте (PIRLS-2006) и более чем скромных результатов в пятнадцатилетнем возрасте (PISA-2006), могут развиваться в двух направлениях. Первое: подумать о том, что же все-таки происходит с обучением чтению в основной школе... Это направление мыслей основано на доверии к результатам тестирования, обнаруживающего «прорехи» в читательской грамотности учеников основной школы. Другое направление: не доверять данным тестирования, искать дефекты в измерительном инструменте и в экспериментальном дизайне¹³. (Начало обязательной самокритики положено в табл. 6.1.7 Приложения 6.1.)

В дальнейшем оба эти направления размышлений необходимо развивать.

¹³ Нас в первую очередь не устраивает способ формирования выборок в проекте «10 школ» — шестые классы и в эксперименте «ПЧЕЛЫ» — четвертые классы. В дальнейших экспериментах сравниваемые выборки необходимо сделать более сопоставимыми. Эксперименты 2010 г., проведенные совместно с Г.С. Ковалевой и М.И. Кузнецовой на значительных и корректно сформированных выборках, полностью подтвердили описанный здесь результат сравнения читательской грамотности учеников четвертых и шестых классов.

ПРИЛОЖЕНИЯ К ЧАСТИ 6

Приложение 6.1. Таблицы и рисунок

Таблица 6.1.1. Успешность ответа шестиклассников на вопросы теста PIRLS. Указано число детей (в %), получивших максимальный балл за ответ

ТЕКСТ	АНТАРКТИДА														
Номер вопроса	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11				
Максимальный балл	1	1	1	2	1	1	3	2	2	1	1				
«Благополучные» школы (62 ученика)	97	95	97	39	92	98	90	71	60	97	81				
«Неблагополучные» школы (32 ученика)	91	81	88	25	91	91	75	78	47	84	66				
χ^2	1,58	4,72	3,04	1,77	0,05	3,12	3,92	0,55	1,4	4,71	2,58				
ТЕКСТ	КОМОЧЕК ГЛИНЫ														
Номер вопроса	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13		
Максимальный балл	1	1	1	1	1	1	1	2	1	3	2	1	1		
«Благополучные» школы (62 ученика)	92	71	97	92	84	92	98	65	85	53	44	76	94		
«Неблагополучные» школы (32 ученика)	78	53	88	81	81	81	84	41	72	44	22	59	88		
χ^2	3,62	2,95	3,04	2,33	0,1	2,33	6,93	4,9	2,52	0,76	4,29	2,72	0,99		
ТЕКСТ	В ПОИСКАХ ЕДЫ														
Номер вопроса	1	2	3	4	5	6	7		9	10	11	12	13	14	15
Максимальный балл	1	1	1	1	1	1	2		1	1	1	1	1	1	2
«Благополучные» школы (59 учеников)	93	88	95	86	83	97	69		88	80	54	69	81	81	66
«Неблагополучные» школы (22 ученика)	86	95	91	82	59	91	45		77	64	59	64	59	73	27
χ^2	0,95	0,96	0,44	0,27	5,12	1,11	3,97		1,5	2,21	0,15	0,25	4,27	0,72	9,78
ТЕКСТ	НЕВЕРоятная НОчь														
Номер вопроса	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12			
Максимальный балл	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	3	2			
«Благополучные» школы (59 учеников)	93	98	78	88	90	93	97	64	98	97	49	75			
«Неблагополучные» школы (22 ученика)	77	91	77	86	91	91	91	45	95	82	23	55			
χ^2	4,13	2,46	0,00	0,05	0,02	0,12	1,11	2,38	0,54	5,11	4,59	3,01			

Затемнениями выделены:

- 1) вопросы, в которых проявляется эффект потолка;
- 2) значения коэффициента χ^2 , свидетельствующие о том, что различия между двумя выборками значимы с вероятностью не менее 95%.

Таблица 6.1.2. **Распределение продуктивности ответов 171 шестиклассника на вопросы четырех текстов теста PIRLS-2008 (два художественных и два информационных текста)**

Уровень продуктивности: число баллов, полученных учениками (% от максимального числа баллов)	Число детей, %		Значения коэффициента χ^2 , свидетельствующие о том, что различия между двумя выборками значимы с вероятностью не менее 95%*
	«Благополучные» школы (118 шестиклассников)	«Неблагополучные» школы (53 шестиклассника)	
100—80	68	49	5,45
79—60	29	34	
59—40	3	11	4,18
39—20	0	2	
19—0	0	4	4,42

* Критическая граница 5%-ного уровня значимости — 3,841.

Таблица 6.1.3. **Распределение продуктивности ответов 171 шестиклассника на вопросы двух информационных текстов теста PIRLS и двух информационных текстов теста «ПЧЕЛЫ»**

Уровень продуктивности: число баллов, полученных учениками (% от максимального числа баллов)	Число детей, %		Значения коэффициента χ^2 , свидетельствующие о том, что различия между двумя выборками значимы с вероятностью не менее 95%	Значения коэффициента χ^2 , свидетельствующие о том, что различия между двумя тестами значимы с вероятностью не менее 99,9%	
	«Благополучные» школы (118 шестиклассников)	«Неблагополучные» школы (53 шестиклассника)		«Благополучные» школы	«Неблагополучные» школы
Тест PIRLS: два информационных текста					
100—80	76	55	5,36		
79—60	15	25			
59—40	8	13			
39—20	1	6			
19—0	0	2			
Тест «ПЧЕЛЫ»: два информационных текста					
100—80	2	0		137,95	39,92
79—60	12	2	4,55		11,85
59—40	25	15		13,55	
39—20	41	45		56,89	21,92
19—0	20	38	5,79	26,72	21,44

Таблица 6.1.4. Типология тестовых вопросов в двух вариантах теста «ПЧЕЛЫ»

	Число закрытых вопросов		Число открытых вопросов		Максимальный балл	
	Обоняние у пчел	Как пчелы разговаривают	Обоняние у пчел	Как пчелы разговаривают	Обоняние у пчел	Как пчелы разговаривают
Воспроизводящее понимание	4	2	1	3	7	8
Понятийное понимание	2	3	3	2	7	6
Творческое понимание	0	0	3	3	5	5
Сумма	6	5	7	8	19	19
Словарь	8	8	0	0	8	8

Таблица 6.1.5. Размер выборок шестиклассников, которые выполнили тест «ПЧЕЛЫ» (май 2008 г.)

Место школы в тесте PIRLS-2006	Число детей, писавших тест		
	Обоняние у пчел	Как пчелы разговаривают друг с другом	Всего
I	18	Нет	18
II	11	8	19
III	11	14	25
IV	9	11	20
V	9	9	18
VI	11	10	21
VII	11	12	23
VIII	6	8	14
X	6	Нет	6
XI	5	6	11
Всего детей	97	78	175
«Благополучные» школы	69	52	121
«Неблагополучные» школы	28	26	54

Таблица 6.1.6. Продуктивность ответов шестиклассников, участвовавших в проекте «10 школ», на вопросы теста «ПЧЕЛЫ». Среднее по двум текстам (% от максимально возможного числа баллов)

Место школы в тесте PIRLS-2006	Результат в PIRLS-2006	Словарь	Закрытые вопросы	Открытые вопросы	1-й уровень	2-й уровень	3-й уровень	Итого: 1—3-й уровни
I	649	81	47	42	49	40	32	42
II	634	78	43	40	50	39	23	40
III	631	86	27	15	23	22	13	20
IV	625	76	51	36	49	46	25	42
V	623	69	35	22	35	23	18	26
VI	612	83	42	39	52	33	28	39
VII	578	76	37	21	39	26	8	26
VIII	564	62	44	30	51	34	14	35
XI	525	73	26	12	21	16	8	16
X	510	56	27	8	29	12	3	16
Все дети		76	41	26	40	35	21	33
«Благополучные» школы		79*	43*	33*	47*	35*	23*	35*
«Неблагополучные» школы		70	36	19	37	24	9	23

* По критерию χ^2 различия между «школами с высокими результатами в PIRLS-2006» и «неблагополучными» школами» значимы с вероятностью не менее 97,5%.

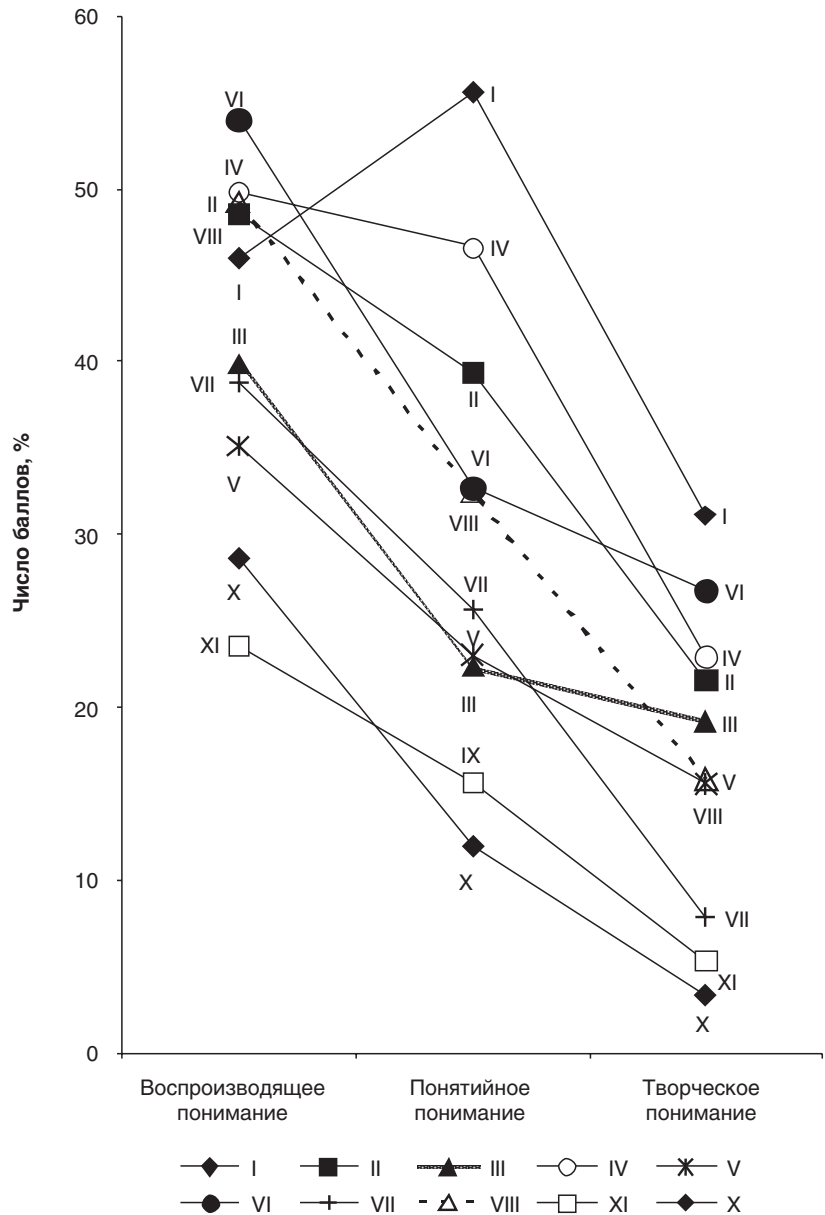


Рис. 6.1.1. Сравнение десяти школ. Успешность ответа на вопросы теста «ПЧЕЛЫ». Среднее по двум текстам

Латинскими цифрами обозначено место каждой школы в тесте PIRLS-2006.

Таблица 6.1.7. Сравнение четырех выборок учеников, писавших тест «ПЧЕЛЫ». Усредненные данные по двум текстам

Номер выборки	1	2	3	4	Значения коэффициента χ^2 , превышающие 5%-ный уровень значимости различий		
Характеристика выборки Число баллов*	Четвертые классы (411 учеников)		Шестые классы (175 учеников)		между выборками 1 и 2	между выборками 3 и 4	между выборками 2 и 3
	система Эльконина — Давыдова (220 учеников)	другие системы образования (191 ученик)	«Благополучные» школы (121 ученик)	«Неблагополучные» школы (54 ученика)			
	Число детей (в %), получивших соответствующее число баллов за ответы на вопросы теста						
100—80	0	1	2	0			
79—60	9	3	12	2	5,40	4,55	9,17
59—40	27	21	25	15			
39—20	39	43	41	45			
19—0	25	32	20	38		5,79	4,92

* % от максимально возможного балла.

** Между выборками 1 и 3, 2 и 4 значимых различий не обнаружено.

Приложение 6.2. Примеры текстов, использованных в двух тестах

Ниже приведены фрагменты из двух информационных текстов. В каждом тексте выделены два слоя информации — эмпирический и рефлексивный.

Части текста, *не выделенные цветом*, содержат эмпирические сообщения: описывается картина жизни, которая является объектом размышлений автора, или читателю даются инструкции, выполнимые без привлечения дополнительной информации. Части текста, *выделенные полужирным курсивом*, содержат рефлексивные сообщения: размышления автора по поводу описанной картины жизни или выводы из этих размышлений — знания, необходимые для понимания авторского сообщения. Каждый элемент рефлексивной информации пронумерован. В конце текста приведен комментарий к этому элементу.

Садок для дождевых червей¹⁴

Дождевых червей трудно изучать, так как они не любят свет (1). Как только они чувствуют свет, они тут же уползают, пытаясь снова найти темное место. ***Чтобы понаблюдать, как живут и питаются дождевые черви (2),*** сделай садок для дождевых червей, как показано на рисунке. Затем найди двух или трех дождевых червей и посади их в садок. ***Важно помнить, что дождевых червей нельзя тянуть, иначе ты их повредишь. Они покрыты щетинками, которыми они захватывают землю (3).***

Тебе понадобятся:

- обувная коробка,
- клейкая лента,
- ручка,
- ножницы,
- большая пластиковая бутылка,
- одна кружка песка,
- три кружки влажной рыхлой земли,
- нарезанные небольшими кубиками лук и картофель.

1. Приклей одну сторону крышки обувной коробки к самой коробке так, чтобы она открывалась как дверца. Проткни ручкой отверстия в верхней части коробки, чтобы в садок для разведения червей поступали воздух и свет.

2. Обрежь верхнюю часть пластиковой бутылки. Затем наполни ее рыхлой землей и песком, насыпая их слоями. Сверху положи кусочки картофеля и лука.

¹⁴ Здесь приведен фрагмент (не более трети) из открытого текста «В поисках еды». Полностью с текстом и иллюстрациями к нему можно познакомиться на сайте www.centeroko.ru.

3. Бережно помести в бутылку дождевых червей, потом поставь бутылку в коробку и закрой дверцу. Поставь коробку в прохладное сухое место на четыре дня.

4. Через четыре дня открой дверцу и посмотри на бутылку. Что изменилось в расположении песка и земли?

Что происходит?

Через четыре дня слои земли и песка будут перемешаны.

Почему?

Когда дождевые черви выбирают на поверхность за пищей, а затем ползут вниз, подальше от света, они перемешивают песок с землей (4).

(1) В первом предложении читателю сообщают (или напоминают), что дождевые черви «не любят» свет. Это сведение является выводом из многих эмпирических наблюдений. Пример таких наблюдений сообщается в следующем предложении: «Как только они чувствуют свет, они тут же уползают, пытаясь снова найти темное место». В принципе на знании о светобоязни червей и строится описанный в тексте эксперимент. Мы считаем первое предложение рефлексивным сообщением, потому что именно оно поможет читателю ответить на вопросы, проясняющие логику эксперимента, содержащуюся в инструкции: почему землю и песок в бутылку важно насыпать именно слоями, а кусочки картофеля и лука важно положить на верхний слой земли¹⁵.

(2) Сообщается цель эксперимента.

(3) Сообщаются знания, которые читатель должен принять на веру и которые не являются строго необходимыми для понимания дальнейшего содержания текста.

(4) Сообщается самый поверхностный вывод из наблюдаемого в эксперименте факта «Через четыре дня слои земли и песка будут перемешаны». В принципе этот вывод уже сообщен в первом предложении.

Иными словами, в тексте «Садок для дождевых червей» использована логика псевдоэксперимента, демонстрирующего уже известный факт.

- Известно занятное явление (черви «не любят» свет).
- Чтобы увидеть это явление своими глазами, надо выполнить инструкцию.
- Выполнив инструкцию, ты обнаружишь еще одно занятное явление (слои земли и песка в садке будут перемешаны).
- Ты хочешь знать, почему это происходит? Потому что черви «не любят» свет.

¹⁵ Подчеркнуты те вопросы к тексту, с которыми в PIRLS-2008 наша выборка шестиклассников из четырех «неблагополучных» школ справилась существенно лучше, чем в среднем российские четвероклассники в PIRLS-2006.

Обоняние у пчел¹⁶

Если внимательно присмотреться к пчелам, собирающим мед на цветущем лугу, можно заметить поразительный факт: одна пчела спешит с клевера на клевер и не обращает внимания на остальные цветки; другая в это же время перелетает с тимьяна на тимьян, а третья как будто интересуется только незабудкой...

Каким же образом пчелы так уверенно отыскивают на лугу растения одного вида (1)?.. Запах мог бы служить великолепным отличительным и опознавательным знаком цветов каждого вида, если только пчелы в состоянии его воспринимать и ориентироваться по нему (2). Как мы можем узнать, способны ли они к этому? Чтобы спросить об этом у пчел, применим метод дрессировки (3).

Поставим на открытом воздухе столик и поместим на него картонную коробку, пропитанную каким-нибудь ароматом, например, запахом розы. При помощи корма, лишённого запаха, приучим нескольких пчел летать в эту коробку. Поставим рядом пустые коробки без корма и без запаха роз. Будем часто менять расположение коробки с кормом на столике, **чтобы единственным надёжным ориентиром оставался запах (4).**

Вскоре можно будет провести решающий опыт (5). Выставим чистые коробки, которые по внешнему виду и запаху совершенно не отличаются друг от друга. Одну из них пропитаем ароматом розы, но не поместим корма. Уже через несколько секунд поведение пчел станет нам совершенно ясным: одна за другой подлетают они к коробке с запахом розы, залезают в нее, а в коробки без запаха не идут. **Из этого следует, что пчелы воспринимают запах и пользуются им как опознавательным знаком при поиске источника пищи (6).**

(1) Постановка вопроса, на который нет готового ответа.

(2) Формулирование гипотезы, которую предстоит проверить экспериментально.

(3) Вопрос о методе эксперимента, за которым следует описание экспериментального дизайна.

(4) Пояснение метода 1-й серии эксперимента.

(5) Фиксация перехода ко 2-й, решающей серии эксперимента.

(6) Вывод, который можно сделать на основе экспериментальных наблюдений.

Итак, в тексте «Обоняние у пчел» описана классическая логика экспериментального исследования.

- Наблюдение за любопытным явлением.
- Вопрос о том, почему это явление возможно.

¹⁶ До окончательной валидации тест «ПЧЕЛЫ» является закрытым, поэтому здесь приводится лишь фрагмент текста, составляющий примерно две трети объема всего текста.

- Гипотеза, при проверке которой можно приблизиться к ответу на этот вопрос.
- Описание метода проверки гипотезы.
- Описание событий, непосредственно наблюдаемых при применении этого метода.
- Вывод о том, подтверждается ли гипотеза. Установление факта, который ранее был предположением.

ИСТОЧНИКИ

Агранович М.Л., Кожевникова О.Н. Состояние и развитие системы общего среднего образования в Российской Федерации: Национальный доклад. 2005. М.: Аспект-Пресс, 2006. 140 с.: ил., табл. (Сер. «Актуальные вопросы развития образования»).

Барбер М. Обучающая игра: Аргументы в пользу революции в образовании / [пер. с англ. Л.Б. Макеевой]; Моск. высш. шк. социальных и экон. наук. М.: Просвещение, 2007. 349 с. (Образование: мировой бестселлер).

Болотов В.А. О построении общероссийской системы оценки качества образования // Вопросы образования. 2005. № 1. С. 5—11.

Бронфенбреннер У. Два мира детства. Дети США и СССР / пер. с англ. М.: Прогресс, 1976. 168 с.

Вахштайн В.С., Константиновский Д.Л., Куракин Д.Ю. Качественное образование: доступность и региональная политика // Социальная политика в современной России: реформы и повседневность / под ред. П. Романова, Е. Ярской-Смирновой. М.: ЦСПГИ: Вариант, 2008.

Всемирный отчет по мониторингу «Образование для всех». Прочная основа. Воспитание и образование детей младшего возраста. Изд-во Юнеско, 2007.

Доступность качественного общего образования: возможности и ограничения / Д. Константиновский, В. Вахштайн, Д. Куракин, Я. Рощина. М.: Логос, 2006. 206 с.

Качество общего образования в российской школе: по результатам междунар. исследований / науч. ред. Г.С. Ковалева. М.: Логос, 2006. 408 с.

Крупская Н.К. Пед. соч.: в 11 т. Т. 9. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.

Кузнецова М.И. О грамотности чтения: [неопубл. рукопись].

Кузнецова М.И. Сильные и слабые стороны читательской деятельности выпускников российской начальной школы по результатам PIRLS-2006 // Вопросы образования. 2009. № 1. С. 107—136.

Кузьмин М.Н. Развитие грамотности населения и модернизация общества // Мир образования и образование в мире. 2008. № 2. С. 120—126.

Мониторинг учебно-предметных компетенций в начальной школе / под ред. П.Г. Нежнова, Б.И. Хасана, Б.Д. Эльконина. М.: Унив. кн., 2007. 112 с.

Мортимор П. Исследование проблемы эффективности школы. Материалы из книги «Экономика школы и эффективная школа» // Завуч. 2001. № 5. С. 52—58.

Неочевидные уроки международного исследования PISA-2000: круглый стол // Вопросы образования. 2004. № 1. С. 95—114.

Новые требования к содержанию и методике обучения в российской школе в контексте результатов международного исследования PISA-2000 / А. Каспржак, К. Митрофанов, К. Поливанова, О. Соколова, Г. Цукерман. М.: Унив. кн., 2005. 128 с.

Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA-2000. М.: Логос, 2004. 296 с.

Образование в Российской Федерации: 2007: стат. ежегодник. М.: ГУ ВШЭ, 2007. 484 с.

Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее?: доклад / Общественная палата Российской Федерации. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007. 80 с.

Оморочкова М.И. Основы обучения чтению младших школьников: учеб. пособие для студентов пед. вузов. М.: Вентана-Граф, 2005. 128 с.

Основные результаты международного исследования «Изучение качества чтения и понимания текста» PIRLS-2006: аналит. отчет / Центр оценки качества образования ИСМО РАО. М., 2007. 101 с.

Парадоксальные результаты международных исследований оценки качества образования: круглый стол // Вопросы образования. 2008. № 1. С. 160—190.

Пинская М.А. Анализ учебных пособий для начальной школы // Вопросы образования. 2009. № 1. С. 137—161.

Пинская М.А., Тимкова Т.В., Обухова О.Л. Может ли школа влиять на уровень читательской грамотности младших школьников? По материалам анализа результатов PIRLS-2006 // Вопросы образования. 2009. № 2. С. 87—108.

Ривин А.Г. Содиалог как орудие ликбеза // Революция и культура. 1930. № 15—16. С. 64—66.

Российская школа: от PISA-2000 к PISA-2003. М.: Логос, 2006. 196 с.

Российское образование — 2020: Модель образования для инновационной экономики / А.Е. Волков, Я.И. Кузьминов, И.М. Реморенко, Б.Л. Рудник, И.Д. Фруммин, Л.И. Яковсон // Вопросы образования. 2008. № 1. С. 32—64.

Ротенберг В.С. Поисковая активность и проблемы обучения и воспитания // Сновидения, гипноз и деятельность мозга. М.: Центр гуманитар. лит. «РОН», 2001. 256 с.

Селиверстова И.В. Доступность дошкольного образования: влияние территориального фактора // Социс. 2005. № 2. С. 95—103.

Статистика российского образования [сайт]. Режим доступа: <http://stat.edu.ru>.

Тюменева Ю.А. Сравнительная оценка факторов, связанных с успешностью в PIRLS: вторичный анализ данных PIRL-2006 по российской выборке // Вопросы образования. 2008. № 4. С. 56—80.

Центр оценки качества образования ИСМО РАО [сайт]. Режим доступа: <http://www.centeroko.ru/>. Информация о результатах международного сравнительного исследования PIRLS, PISA, TIMSS.

Цукерман Г.А., Ковалева Г.С., Кузнецова М.И. Хорошо ли читают российские школьники? // Вопросы образования. 2007. № 4. С. 240—267.

Эпштейн М. Метод Ривина // Технология альтруизма [сайт]. Режим доступа: <http://www.altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/4/8>.

A View inside Primary Schools: A World Education indicators (WEI) cross-national study / ed. by Y. Zhang, T. Neville Postlethwaite, A. Grissay. Montreal: UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2008.

Greaney V., Kellaghan T. Assessing National Achievement Levels in Education. Washington D.C.: The World bank, 2008. 154 p.

Dewey J. Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World: Mexico — China — Turkey. N. Y.: New Republic, 1929. 588 p.

Harris A. Challenging the Challenged: Developing an Improvement Programme for Schools Facing Exceptionally Challenging Circumstances // Journal of School Effectiveness and School Improvement. 2006. Vol. 17. Iss. 4. P. 425—439.

Hopkins D. Meeting the Challenge. An Improvement Guide for Schools Facing Challenging Circumstances. L.: Department for Education and Skills, 2001.

Improving Schools in Exceptionally Challenging Circumstances Tales from the Frontline / A. Harris, J. Gunraj, S. James, P. Clarke, B. Harris. L.: Continuum Press, 2005.

International Comparisons in Fourth-grade Reading Literacy: Findings from the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) of 2001 (NCES 2003–073) / L. Ogle, A. Sen, E. Pahlke, L. Jocelyn, D. Kastberg, S. Roey, T. Williams. U.S. Department of Education, NCES. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 2003.

Lesekompetenzen Luxemburger Schülerinnen und Schüler auf dem Prüfstand. Ergebnisse, Analysen und Perspektiven zu PIRLS 2006 / C. Berg, W. Bos, S. Hornberg, P. Kühn, P. Reding, R. Valtin (Hrsg.). Waxmann, 2007. C-308.

Marzano R.J. What Works in Schools. Translating Research into Action / ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development). Alexandria, Virginia, USA, 2003.

Mortimore P. The Road to Improvement. Reflections on School Effectiveness. Lisse: Swets&Zeitliner Publishers, 1998. 384 p.

PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary School in 35 Countries / I.V.S. Mullis, M.O. Martin, E.J. Gonzalez, A.M. Kennedy. Chestnut Hill, MA: Boston College, 2003.

PIRLS 2006 Encyclopedia: A Guide to Reading Education in the Forty PIRLS 2006 Countries / ed. by A.M. Kennedy, I.V.S. Mullis, M.O. Martin, K.L. Trong. Chestnut Hill, MA: Boston College, 2007.

PIRLS 2006 International Report / A.M. Kennedy, I.V.S. Mullis, M.O. Martin, K.L. Trong. IEA, Boston College ISC, 2007.

School Improvement Fieldbook. A Guide for Advancing Student Achievement in Georgia Schools Georgia Department of Education / K. Cox, State Superintendent of Schools Revised. 2008. Dec. 19.

The Reading Literacy of U.S. Fourth-grade Students in an International Context: Results from the 2001 and 2006 Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) (NCES 2008–017) / J.N. Baer, S. Baldi, K. Ayotte, P. Green. National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC, 2007.

TIMSS @ PIRLS International Study Center / Lynch School of Education, Boston College. Available at: <http://pirls.bc.edu>. [Официальная база данных PIRLS-2006.]

Twist L., Schagen I., Hodgson C. Readers and Reading: The National Report for England 2006 (PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study). Slough: NFER, 2007.

Waters T., Marzano R.J., McNulty B.A. School Leadership that Works: From Research to Result. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2005.

АВТОРСКИЙ КОЛЛЕКТИВ

Фрумин Исак Давидович — руководитель исследовательской группы, ведущий специалист Всемирного банка, научный руководитель Института развития образования Государственного университета — Высшей школы экономики, доктор педагогических наук.

Ковалева Галина Сергеевна — директор Центра оценки качества образования Института содержания и методов обучения Российской академии образования, кандидат педагогических наук.

Кузнецова Марина Ивановна — научный сотрудник Института развития образования Государственного университета — Высшей школы экономики, научный сотрудник Института содержания и методов обучения Российской академии образования, кандидат педагогических наук.

Обухова Ольга Леонидовна — научный сотрудник лаборатории психологии младшего школьника Психологического института Российской академии образования.

Пинская Марина Александровна — ведущий научный сотрудник Института развития образования Государственного университета — Высшей школы экономики, кандидат педагогических наук.

Тимкова Татьяна Викторовна — научный сотрудник Института развития образования Государственного университета — Высшей школы экономики, Master of Educational, Management.

Тюменева Юлия Алексеевна — старший научный сотрудник Центра мониторинга качества образования Института развития образования Государственного университета — Высшей школы экономики, кандидат психологических наук.

Цукерман Галина Анатольевна — ведущий научный сотрудник Психологического института Российской академии образования, доктор психологических наук.

Научное издание

**Неожиданная победа
российские школьники
читают лучше других**

Зав. редакцией *Е.А. Бережнова*
Редактор *В.А. Грузинцева*
Художественный редактор *А.М. Павлов*
Компьютерная верстка и графика: *О.А. Иванова*
Корректор *О.А. Шестопалова*

Подписано в печать 06.10.2010. Формат 70×100 1/16
Гарнитура Helios. Усл. печ. л. 23,4. Уч.-изд. л. 16,7
Тираж 1000 экз. Изд. № 1290

Государственный университет — Высшая школа экономики
125319, Москва, Кочновский проезд, д. 3
Тел./факс: (495) 772-95-71

ISBN 978-5-7598-0846-6



9 785759 808466

