

# Международное сравнительное исследование грамотности чтения младших школьников PIRLS: концепция, основные результаты и тенденции

**Кузнецова Марина Ивановна**

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Центра начального общего образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», bernin@mail.ru

**Ключевые слова:** грамотность чтения, исследование PIRLS, мониторинговое исследование, группы читательских умений, художественные и информационные тексты, методика углублённого анализа результатов.

В современном мире к числу значимых ценностей можно отнести такие навыки и способности учащихся, как нахождение и оценка информации, принятие решений, умение адаптироваться к меняющимся условиям и умение работать в команде. Нахождение и оценка информации невозможны без определённого уровня развития читательской деятельности школьников. В соответствии с новыми требованиями к образованию меняется и концепция оценивания образовательных достижений, значительное место в которой в настоящее время занимает оценка уровня читательской грамотности.

Словосочетание *читательская грамотность* появилось в 1991 году, когда IEA<sup>1</sup> — организация, инициировавшая исследование «Изучение качества чтения и понимания текста» PIRLS<sup>2</sup>, искала понятие, определяющее чтение не только со стороны техники, но в широком функциональном контексте — как возможность размышлять о прочитанном и использовать прочитанное для достижения личных и общественных целей, в первую очередь для дальнейшего обучения. В настоящее время читательская грамотность в PIRLS определяется как способность понимать и использовать письменную речь во всём разнообразии её форм для целей, требуемых обществом и/или ценных для индивида. Дети читают, чтобы учиться, чтобы участвовать в школьных и внешкольных читательских сообществах и для удовольствия<sup>3</sup>.

Основная цель исследования PIRLS<sup>4</sup> — сравнение уровня и качества чтения и понимания текстов учащимися разных стран, заканчивающими четвёртый год

<sup>1</sup> IEA — International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

<sup>2</sup> PIRLS — Progress in International Reading Literacy Study.

<sup>3</sup> *Mullis I.V.S. PIRLS2006. Assessment Framework and Specifications / I.V.S. Mullis, A.M. Kennedy, M.O. Martin, M. Sainsbury.* — Chestnut Hill, MA: Boston College, 2004. — P. 100, 3, 5, 11.

<sup>4</sup> В статье использованы материалы, предоставленные Центром оценки качества образования ФГБНУ «ИСПО РАО», который является национальным координатором международного

обучения в начальной школе, а также выявление различия в системах начального образования стран-участниц. Исследование проводится циклично — 1 раз в 5 лет, к настоящему времени оно проведено четырежды: в 2001, 2006, 2011 и 2016<sup>5</sup> годах.

В ходе исследования 2006 и 2011 годов использовались 10 текстов (5 художественных и 5 информационных), в 2006 году общее количество заданий к текстам равнялось 126, в 2011 количество заданий равнялось 135. Задания различны по форме ответа: задания с выбором ответа из 4 предложенных; задания на установление последовательности событий; задания со свободно конструируемым ответом.

Оцениваются 4 группы читательских умений, проявляемых в процессе чтения художественных и информационных (научно-популярных) текстов:

- 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 является мониторинговым и одной из своих основных задач ставит изучение динамики овладения чтением, необходимым условием проведения исследования является повторное использование части текстов и заданий к ним. Так, в 2006 году использовались 2 художественных и 2 информационных текста, входивших в инструментарий 2001 года, в исследовании 2011 года использовались 3 художественных и 3 информационных текста. Соответственно, у стран, участвовавших в исследовании в 2001, 2006 и 2011 годах, была возможность сравнить результаты выполнения учащимися заданий к этим текстам<sup>6</sup>.

исследования PIRLS в России.

<sup>5</sup> Результаты исследования PIRLS 2016 года будут объявлены в декабре 2017 года, в настоящее время идёт завершение работы с базами данных и подготовка международного отчёта

<sup>6</sup> *Mullis I.V.S. PIRLS-2011. Assessment Framework / I.V.S. Mullis, M.O. Martin, A.M. Kennedy, K.L. Trong, M. Sainsbury. — TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, 2009. — P. 156.*

Безусловным достоинством исследования PIRLS является продуманная система оценивания выполненных работ, совмещающая в себе качественную и количественную оценки. Задания с выбором ответа из 4 предложенных всегда оцениваются 1 баллом, задания на установление последовательности событий — также 1 баллом, задания со свободно конструируемым ответом — баллами от 1 до 3, в зависимости от сложности задания. Эти задания проверяются экспертами в соответствии с предложенным международным руководством по оцениванию заданий, которое содержит 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 входят: анкета для учащегося, анкета для учителя, анкета для родителей, анкета для администрации школы.

Целью участия России в этом исследовании является получение ответов на ряд вопросов:

- Насколько хорошо читают российские выпускники начальной школы по сравнению со своими сверстниками в других странах?
- Улучшилась ли ситуация с чтением по сравнению с предыдущими циклами?
- Любят ли читать учащиеся 4-го класса?
- Как семья способствует развитию читательских умений?
- Как на сегодняшний день организован процесс обучения чтению в школах нашей страны?
- Имеет ли процесс обучения чтению в России особенности по сравнению с другими странами и если да, в чём заключаются эти особенности?
- Отличаются ли методы обучения, которые используют наши учителя в начальной школе, от методов, используемых учителями в других странах?

Перечень этих вопросов позволяет делать предварительный вывод о значительном потенциале влияния данного исследования на качество начального образования через внимательный анализ результатов и дополнительные исследования.

Результаты Российской Федерации в исследовании PIRLS-2006 и 2011 года свидетельствуют о высоком уровне читательской

**Результаты по группам российских учащихся, различающихся уровнем достижения  
(по процентиллям)**

Год \ Процентиль	5-й	25-й	50-й	75-й	95-й
PIRLS-2006	443	523	569	612	671
PIRLS-2011	455	526	571	614	672

грамотности наших младших школьников<sup>7</sup>. В 2006 году Россия, Гонконг и Сингапур оказались самыми успешными: учащиеся этих стран продемонстрировали наилучшие результаты, при этом Россия занимала первую строку в таблице результатов. Средний балл российских выпускников начальной школы был равен **565**. Разница с результатами Гонконга и Сингапура минимальна и не являлась статистически значимой, результат российских школьников в сравнении с результатами остальных 37 стран мира был статистически значимо выше. В 2011 году учащиеся Гонконга, России, Финляндии и Сингапура оказались самыми успешными в овладении чтением; Россия заняла вторую строчку в таблице результатов, средний балл российских выпускников начальной школы был равен **568**. Разница с результатами Гонконга, Финляндии и Сингапура минимальна и не является статистически значимой, результат российских школьников в сравнении с результатами остальных 41 страны мира статистически значимо выше.

При анализе результатов интерес представляет не только то, как проявила себя основная часть учащихся, но и то, какая разница зафиксирована в баллах между самыми слабыми и самыми сильными учащимися каждой страны. В качестве количественного показателя, характеризующего выполнение теста различными группами учащихся, включая группы наименее подготовленных, группы наиболее подготовленных, используется *процентиль*. В исследовании PIRLS использованы 5-й, 25-й, 50-й, 75-й и 95-й процентиля. Процентили позволяют распределить учащихся на группы, различающиеся уровнем достижений. О результатах самых

слабых читателей позволяет судить 5-й процентиль, о результатах наиболее подготовленных — 95-й процентиль.

Для такой огромной страны, как Россия, разброс результатов закономерен. В 2006 году 5% самых слабых читателей показали средний балл 443 и ниже, а 5% лучших — средний балл 671 и выше, таким образом, разница составила 228 баллов (в среднем страны имеют разницу между самыми слабыми и самыми сильными читателями примерно в 250 баллов). В 2011 году 5% самых слабых читателей показали средний балл 455 и ниже, а 5% самых сильных читателей показали средний балл 672 и выше; таким образом, разница составила 217 баллов, то есть в сравнении с 2006 годом произошло уменьшение разброса баллов. Следует отметить, что по сравнению с 2006 годом 5% самых слабых российских учащихся «прибавили» к своему результату 12 баллов, и если в предыдущем цикле исследования было 4 страны, самые слабые читатели которых показали результаты выше российских, то в 2011 году выше оказались результаты самых слабых учащихся только двух стран — Гонконга (460 баллов) и Финляндии (458). Самые сильные российские читатели в 2011 году практически не улучшили свои результаты. Данные представлены в табл. 1.

Концептуальным положением исследования является оценка двух видов чтения, которые чаще других используются учащимися во время учебных занятий и вне школы: чтение с целью приобретения литературного опыта и чтение с целью приобретения информации. Для проведения анализа успешности овладения этими видами чтения при обработке данных отдельно подсчитываются средние баллы, полученные при работе с художественными текстами, и средние баллы, полученные при работе с информационными текстами. Средние баллы этих двух шкал нельзя сравнивать напрямую, поскольку различен максимальный балл по этим шкалам и задания имеют разную

<sup>7</sup> Основные результаты международного исследования читательской грамотности PIRLS-2011: Аналитический отчет / Г.С. Ковалева и др. — М.: МАКС Пресс, 2013. — 132 с.

Таблица 2

**Качественное описание уровней читательской грамотности**

Уровни	Качественное описание уровней
Высший (625 баллов и выше)	Учащиеся могут воспринимать текст целостно и в то же время понимать отдельные единицы текста в их взаимосвязи; могут опираться на текст для обоснования собственных интерпретаций авторской позиции
Высокий (550 баллов)	Учащиеся могут понимать существенные сообщения текста, делать собственные умозаключения, основываясь на тексте, оценивать как содержание, так и форму текста, обращать внимание на некоторые языковые особенности текста
Средний (475 баллов)	Учащиеся могут находить в тексте информацию, делать на её основе умозаключения, используя при этом некоторые особенности формы и языка текста
Низкий (400 баллов)	Учащиеся могут вычитать из текста информацию, которая сообщается в явном виде и которую легко локализовать

степень сложности, однако можно сравнивать относительные показатели каждой страны в проявлениях читательской грамотности при работе с художественными и информационными текстами, тем более что международный средний балл для обеих шкал равен 500 баллам.

Проведение относительного сравнения позволяет определить сильные и слабые стороны стран-участниц путём сравнения средних баллов<sup>8</sup>. Сравнительный анализ данных позволяет сделать вывод о том, что российские учащиеся, как и учащиеся других стран с самыми высокими результатами, в 2006 и 2011 годах демонстрировали высокие показатели как при чтении художественных, так и при чтении информационных текстов, проявляя тем самым баланс читательских умений, необходимых как для приобретения литературного опыта, так и для получения информации. В 2006 году средний балл российских четвероклассников за работу с художественными текстами был равен 561, за работу с информационными текстами — 564. Рассматривая соотношение средних результатов российских учащихся в 2001 и 2006 годах, можно отметить, что результаты улучшились при чтении художественных текстов значительно, чем при чтении информационных текстов (прирост составил соответственно 39 и 32 балла), это было закономерным, поскольку в тот момент в российской начальной школе традиционно больше внимания уделялось чтению художественных текстов.

Учитывая сложившуюся в России ситуацию, а также всё возрастающую потребность в овладении умениями работать с различными источниками информации, был сделан вывод о необходимости усиления внимания к работе с информационными текстами в системе начального образования России. В 2011 году балл за работу с художественными текстами был равен 567, балл за работу с информационными текстами — 570. Рассматривая соотношение результатов российских учащихся в 2006 и 2011 годах, можно отметить одинаковое улучшение результатов как при чтении художественных, так и при чтении информационных текстов: прирост составил и в том, и в другом случае 4 балла. Это является доказательством того, что проведённые мероприятия, в том числе изменение предметных результатов по «Литературному чтению», оказали влияние и привели к усилению работы над информационными текстами. Следует добавить, что данное направление может быть одним из ресурсов, который может позволить нашей стране сохранить свое лидерство в следующем цикле исследования PIRLS.

Оценка понимания текстов учащимися разных стран проводится в соответствии со специально выделенными уровнями овладения читательскими умениями (табл. 2). Эти четыре уровня характеризуют различную по сложности деятельность учащихся с текстом: они выделены таким образом, что позволяют статистически разделить детей на отдельные группы, подготовку которых в области чтения

<sup>8</sup> 1. Кузнецова М.И. Сильные и слабые стороны читательской деятельности выпускников российской начальной школы по результатам PIRLS-2006 // Вопросы образования. — 2009. — № 1. — С. 107–136.

2. Ковалева Г.С., Кузнецова М.И. Международное сравнительное исследование PIRLS2011 «Изучение качества чтения и понимания текста» и его основные результаты // Народное образование. — 2013. — № 6. — С. 199–209.

**Распределение российских учащихся по уровням овладения читательской грамотностью (указан процент учащихся, отнесённых к уровням)**

Год	Уровни овладения читательской грамотностью				
	Высший	Высокий	Средний	Низкий	Не достигли низкого уровня
2001	5%	39%	80%	96%	4%
2006	19%	61%	90%	98%	2%
2011	19%	63%	92%	99%	1%

можно описать с помощью заданий, характеризующих данный уровень. Высший уровень определяется на международной шкале баллом 625, высокий уровень соответствует 550 баллам, средний уровень — 475 баллам и низкий уровень — 400. При этом учащиеся, достигшие определённого уровня, например высокого, могут выполнить большинство заданий более низкого уровня, например, среднего.

Результаты позволяют каждой стране увидеть, какой процент её школьников достиг того или иного уровня работы с текстом. Российские данные представлены в табл. 3.

В 2006 году показатели России улучшились как по сравнению со средними международными показателями, так и по отношению к российским показателям 2001 года. По сравнению с 2001 годом вдвое сократилось число детей с очень низким (ниже 400 баллов) уровнем понимания текстов. В 2011 году показатели России улучшились по отношению к российским показателям 2006 года: на 1% сократилось количество учащихся, не достигших низкого уровня, на 2% стало больше учащихся, достигших высокого уровня.

Для эффективного использования результатов международных сравнительных исследований с целью повышения качества начального образования необходимы углублённые исследования по анализу и интерпретации результатов международных сравнительных исследований. Приведём разработанную нами методику углублённого анализа результатов выполнения заданий выпускниками российской начальной школы.

В качестве основы создания методики использовались результаты исследования PIRLS-2006, повторно методика была использована при анализе результатов PIRLS-2011. При общем успехе российских выпускников начальной школы в исследовании PIRLS-2006

и PIRLS-2011 было неправомерно не провести качественный анализ выполнения заданий, полагая, что с обучением осознанному чтению в начальной школе всё обстоит благополучно и нет необходимости вносить какие-либо изменения в сложившийся процесс обучения. Во-первых, 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.

Выявив слабые, уязвимые места в отечественной методике обучения чтению путём качественного анализа, своевременно обратив внимание на эти «пробелы», можно значительно повысить конкурентоспособность страны. Это подтверждает актуальность выявления заданий исследования PIRLS, которые оказались самыми простыми и самыми трудными для российских учащихся. 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. Полученные после проведения исследования PIRLS 2011 года данные позволили проверить как целесообразность предложенной методики углублённого анализа выполнения заданий российскими школьниками, так и выявить, оказали ли обсуждения результатов PIRLS-2006 влияние на качество начального обучения. Приведём краткие результаты проведённого углублённого анализа результатов PIRLS-2011 по разработанной методике. Методика включает в себя несколько этапов.

На первом этапе были выявлены задания, по которым российский показатель оказался ниже среднего международного показателя.



Проведённый анализ показал, что из 72 заданий к художественным текстам российский показатель ниже среднего международного по 2 заданиям. Одно из этих заданий связано с умением делать прямые выводы, второе — с умением оценивать содержание и форму текста. Оба эти задания по форме представляют собой задания с открытым ответом. Примерно такие же результаты были в 2006 году — российский показатель был ниже среднего международного по 3 заданиям к художественным текстам. Из 63 заданий к информационным текстам только по 2 заданиям российский показатель выполнения ниже среднего международного. Одно из этих заданий проверяет умение сделать на основе информации, содержащейся в тексте, несложный вывод, второе задание проверяет умение найти информацию, заданную в явном виде. Оба эти задания по форме представляет собой задания с выбором ответа. В 2006 году были такие же результаты: по 2 заданиям российские результаты были ниже среднего международного показателя.

Поскольку по 4 заданиям невозможно сделать вывод, были предприняты следующие шаги анализа статистического материала. Для дальнейшего анализа были объединены задания к художественным и информационным текстам, такое объединение возможно, поскольку как при разработке инструментария, так и при статистической обработке заданий к этим видам текстов в исследовании PIRLS использованы одни и те же подходы. Общий список включил в себя 135 заданий. Для каждого задания использовалось 5 показателей: российский результат, средний международный результат, максимальный результат по международной выборке, разница российского и среднего международного результата, разница российского и максимального результата.

На втором этапе для выявления сильных сторон читательской грамотности российских школьников был поставлен вопрос: «Какие задания российские школьники выполняют лучше всего?» Для ответа на вопрос в одну группу были объединены задания, по которым именно российский показатель является максимальным показателем по всей международной выборке. Таких заданий оказалось 13, среди них 8 заданий к художественным текстам и 5 заданий к информационным текстам. При этом важно пом-

нить, что в инструментарии в целом заданий к художественным текстам больше, чем к информационным (72 и 63), если посчитать, какой процент составляют задания с максимальными результатами от общего числа заданий к данному типу текста, то получается 11% и 8% соответственно. Эти данные говорят о небольшом преимуществе российских школьников при работе с художественными текстами. Анализ такого параметра, как вид вопроса, показал, что 10 заданий — это задания с выбором ответа, 3 — со свободным ответом. Сравнивая с результатами 2006 года, важно отметить, что в предыдущем цикле российские школьники продемонстрировали максимальный показатель по 19 заданиям, из них 12 заданий к художественным текстам и 7 заданий к информационным текстам. Учитывая, какой процент составили в 2006 году задания с максимальными результатами от общего числа заданий к художественным и информационным текстам, получается 19% и 12% соответственно. Можно говорить о наметившейся тенденции к уменьшению разницы между количеством заданий к художественным и информационным текстам в группе заданий с максимальными результатами.

Безусловный интерес представляет то, на оценку каких читательских умений направлены задания, в которых наши школьники продемонстрировали максимальные показатели. Среди этих заданий представлены задания на все группы читательских умений, при этом соотношение заданий разных групп не совсем совпадает с заложенным в инструментарии. В меньшей степени представлены в этой группе задания на формулирование прямых выводов. В 2006 году в группе заданий с максимальными результатами соотношение заданий на разные читательские умения практически полностью повторяло заложенное в инструментарии соотношение. Для сохранения пропорциональности работы по развитию различных читательских умений целесообразно уделить внимание работе над формулированием прямых выводов. Данные об уровне трудности заданий, по которым российские школьники продемонстрировали максимальные показатели, показывают, что среди этих заданий есть задания всех уровней трудности, приятно отметить, что 62% составляют задания повышенного уровня, 15% — задания высокого уровня трудности.

Подводя итог, можно сказать, что большинство заданий, по которым российские школьники показали максимальный балл по всей международной выборке, — это задания к художественным текстам, но при этом в сравнении с 2006 годом уменьшился разрыв с информационными текстами; среди заданий этой группы есть задания на все группы читательских умений (но при этом недостаточно много заданий на формулирование выводов) и задания всех уровней трудности.

На третьем этапе углублённого анализа для того, чтобы ответить на вопрос «Какие задания российские школьники выполняют хуже всего?», была выделена группа заданий, в которых отличия российских показателей от продемонстрированных в исследовании максимальных показателей являются самыми значительными, то есть те задания, по которым российские школьники особенно сильно отличаются от максимальных результатов (далее для краткости — группа заданий с минимальными показателями). Для этого для всех заданий была посчитана разница между российским показателем и максимальным международным показателем, после чего были выявлены задания, у которых эта разница оказалась ниже среднего значения по данному показателю ( $-8,26$ ) плюс стандартное отклонение ( $6,45$ ). Таких заданий оказалось 20, среди них 7 заданий к художественным текстам и 13 заданий к информационным текстам. Посчитав, какой процент составляют эти задания от общего количества заданий к данному типу текстов, получаем 10% и 20% соответственно, это говорит о том, что в большей степени российские школьники отстают от максимальных достижений при работе с информационными текстами.

В данной группе преобладают задания со свободным ответом: из 20 заданий 6 заданий — это задания с выбором ответа, 14 — со свободным ответом. В 2006 году в этой группе было 17 заданий, соотношение по типу текста и виду заданий было примерно таким же. Среди заданий с минимальными показателями представлены задания на все группы читательских умений, при этом распределение этих заданий не соответствует заложенному в инструментарию. Преобладают задания на формулирование простых выводов и задания на интерпретацию и обобщение информации, то есть можно говорить о подтверждении вывода о том, что умение формулировать прямые

выводы требует повышенного внимания в педагогическом процессе, кроме того, необходимо по-прежнему обращать внимание на развитие умения интерпретировать и обобщать информацию. Рассмотрение уровня трудности заданий, попавших в группу с минимальными показателями, даёт возможность констатировать ожидаемый результат: заданий низкого уровня нет вообще, количество заданий других уровней сложности увеличивается пропорционально уровню трудности.

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, особенно значительно представлены задания на формулирование простых выводов и на интерпретацию и обобщение информации. Большую часть составляют задания со свободным ответом и задания к информационным текстам. В этой группе много заданий повышенного и высокого уровня. В качестве предварительных выводов можно сделать такие: российским младшим школьникам немного сложнее работать с информационными текстами, давать свободный ответ; при практически пропорциональном развитии всех групп читательских умений в небольшом дефиците умение формулировать простые выводы и делать несложные умозаключения.

На четвёртом этапе для того, чтобы проверить эти предварительные выводы, нами была проделана ещё одна статистическая процедура, состоящая из нескольких этапов.

1. Для каждого задания была вычислена разница между российским показателем выполнения задания и средним международным показателем (разница составила от 28,1 до  $-2,4$  единицы), после чего задания были структурированы в соответствии с этой разницей.

2. Все задания были распределены на три группы: в первую группу было объединено 34 задания (примерно 25% от общего числа заданий), для которых данный показатель является отрицательным или небольшим по величине (значение показателя в данной группе колеблется от  $-2,4$  до 9,4), эта группа была названа областью неблагополучия. В следующую группу было объединено 34 задания (также примерно 25% от общего числа заданий), для которых данный показатель является высоким (значение показателя колеблется от 18,1

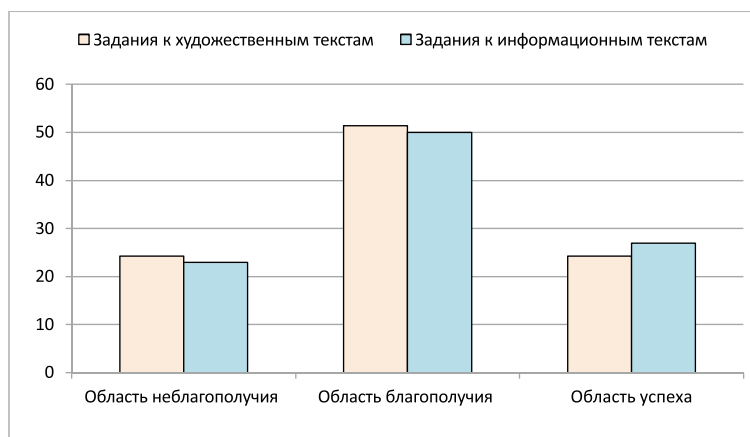


Рис. 1. Соотношение заданий к художественным и информационным текстам в выделенных областях (указан % от общего числа заданий к данному типу текста)

до 28,1) — область успеха. Оставшиеся 67 заданий (50% от общего количества заданий) были объединены в группу, названную областью благополучия.

3. Из общего рассмотрения были исключены три задания, которые по формальным критериям попали в область неблагополучия (разница между российским и средним международным результатом не превышала 9,4 единицы), однако по абсолютным значениям результаты по этим заданиям превышали 87% выполнения по международной выборке и 96% по российской выборке. Таким образом, в области неблагополучия осталось 31 задание.

Качественное рассмотрение заданий, попавших в выделенные группы, помогло уточнить ответы на ряд вопросов. Прежде всего, интерес представлял вопрос: «Действительно ли российские школьники лучше читают художественные тексты?» Для этого было проанализировано, в какой степени в областях неблагополучия, благополучия и успеха представлены задания к художественным и к информационным текстам. При этом учитывалось соотношение числа заданий к разному типу текстов, то есть в каждой области был посчитан процент от общего числа заданий к данному типу текстов. Данные, позволяющие получить ответ, представлены на рис. 1.

Анализ показывает, что в каждой из выделенных областей соотношение заданий к художественным и информационным текстам практически совпадает, при этом сравнивая области неблагополучия и успеха, можно отметить очень незначительное преимущество при работе с информационными текстами. Таким образом, некоторое преимущество в чте-

нии художественных текстов, зафиксированное ранее при рассмотрении крайних групп, на общем массиве данных практически нивелируется: российские выпускники начальной школы демонстрируют примерно одинаковые успехи в чтении с двумя основными целями — с целью приобретения читательского опыта и с целью получения информации. Важно отметить, что подобный анализ выполнения заданий исследования PIRLS2006 зафиксировал несколько худшую ситуацию с чтением информационных текстов. Это значит, что за следующие 5 лет ситуация с чтением информационных текстов улучшилась.

Следующий вопрос, на который позволяет дать ответ рассмотрение заданий по выделенным областям: «Как в каждой области представлены задания, характеризующие различные читательские умения?» На рис. 2 представлено соотношение читательских умений в различных областях, а также заложенное в инструментарии соотношение.

В каждой из областей соотношение читательских умений примерно повторяет заложенное в инструментарии соотношение (особенно справедливо это замечание по отношению к области благополучия), что является хорошим показателем, так как для читателя важен баланс всех умений. Важно и то, что среди заданий, с которыми российские школьники справились очень хорошо (область успеха), довольно значительный процент занимают задания, оценивающие третью группу читательских умений. Негативным моментом является то, что в области неблагополучия оказалось значительное количество заданий, оценивающих умение сделать на основе



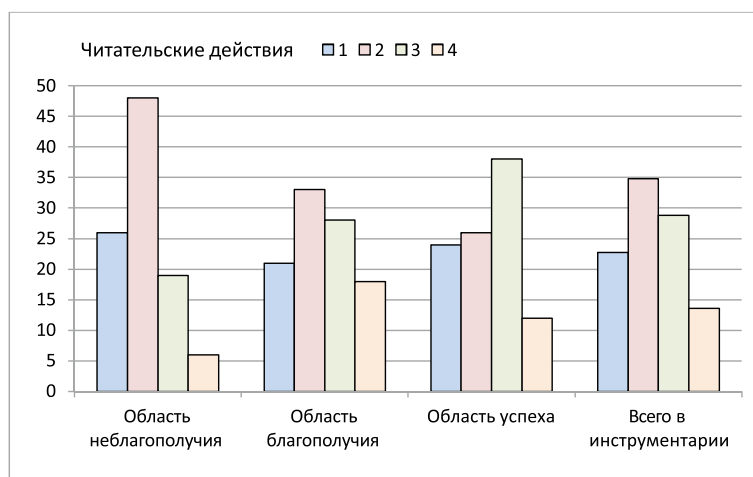


Рис. 2. Соотношение числа заданий, оценивающих различные группы читательских умений по областям (указан % заданий от общего количества заданий в каждой области)

имеющейся в тексте информации несложные выводы (вторая группа читательских умений), при этом в области успеха таких заданий не так много. Это подтверждает сделанный ранее вывод о том, что этой группе умений необходимо уделить особое внимание. Для выводов о каждой из групп читательских умений кроме уже представленной информации важен рис. 3, на котором информация представлена по группам читательских умений.

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы. Наиболее успешно российские школьники справляются с заданиями, направленными на проверку четвертой группы читательских умений. В процессе совершенствования методики работы над пониманием текстов в начальной школе необходимо обратить внимание на такое читательское умение, как формулирование прямых выводов

на основе информации, имеющейся в тексте. В области неблагополучия оказалось довольно много заданий, оценивающих эту группу читательских умений, а в области успеха, наоборот, таких заданий оказалось немного. Кроме того, требует внимания и такое читательское умение, как поиск информации, предъявленной в тексте в явном виде. Как видно из графиков, в области неблагополучия заданий, оценивающих это читательское умение, несколько больше, чем заложено в инструментари. Без умения правильно воспринять предложенную в тексте информацию, сделать на её основе выводы, невозможна полноценная работа по обобщению и интерпретации этой информации. Довольно благополучно обстоит дело с заданиями, оценивающими третью группу читательских умений: много таких заданий представлено в области успеха. Анализ

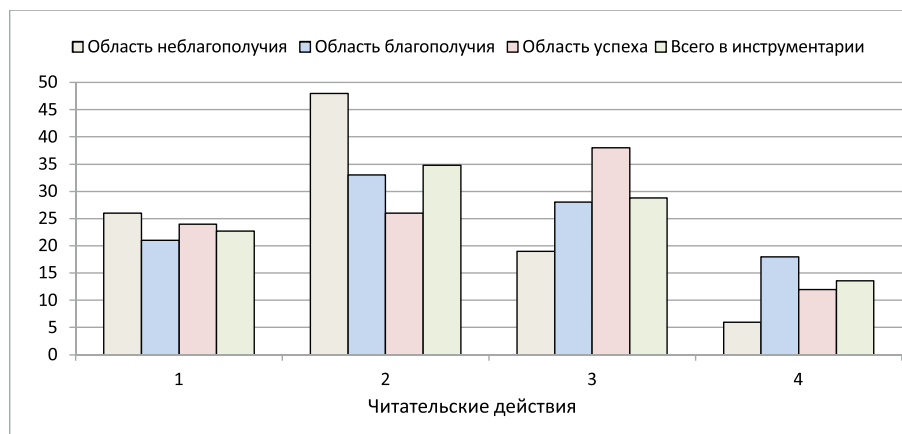


Рис. 3. Различные читательские умения (указано число (%) заданий от общего количества заданий в каждой из выделенных областей)

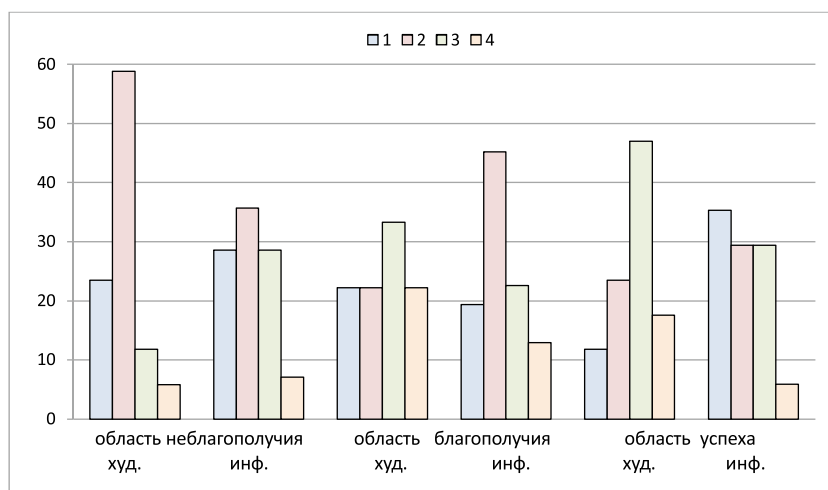


Рис. 4. Соотношение числа заданий различных групп читательских умений по областям с распределением по типам текстов (указано число (%) заданий от общего количества заданий в каждой из областей)

заданий по группам читательских умений был бы неполным без рассмотрения особенностей выполнения заданий на разные группы умений при работе с художественными и информационными текстами. Данные представлены на рис. 4.

Умение находить информацию, представленную в тексте в явном виде, лучше развито у российских школьников при работе с информационными текстами: заданий на данное умение при работе с информационными текстами в области неблагополучия меньше, чем при работе с художественными текстами, а в области успеха заданий на данное умение при работе с информационными текстами больше. Это важная особенность читательской грамотности российских школьников, ведь именно при работе с информационными текстами необходимо воспринять факты, на которых потом будут строиться выводы и обобщения. В 2006 году это было слабым звеном подготовки наших учащихся, произошедшие перемены говорят о том, что методика работы с информационными текстами улучшилась.

При работе с художественными текстами, в сравнении с информационными, хуже обстоят дела со второй группой читательских умений: в области неблагополучия заданий на данную группу умений к художественным текстам больше, в областях благополучия заданий этой группы читательских умений к информационным текстам значительно больше, чем к художественным. Это говорит о том, что необходимо в учебном процессе при работе с ху-

дожественными текстами усилить работу над умением делать несложные выводы на основе прочитанного. Третья группа читательских умений лучше развита у российских школьников при работе с художественными текстами. Необходимо продолжать уделять в процессе обучения внимание заданиям на интерпретацию и обобщение информации при работе с любыми текстами. Четвёртая группа умений лучше развита у наших школьников при работе с художественными текстами: заданий этой группы в области благополучия и успеха при работе с художественными текстами больше, чем при работе с информационными текстами. Данные позволяют сделать следующие общие выводы об особенностях выполнения российскими школьниками заданий, оценивающих разные читательские умения, и о целесообразности внесения некоторых изменений в образовательный процесс:

- в целом, для российских школьников характерен баланс четырёх групп читательских умений;
- хорошо выполняются задания на анализ языковых и структурных особенностей текста;
- необходимо продолжать работать над всеми видами читательских умений, не ослабевая внимания к работе над таким, казалось бы, простым умением, как поиск информации, заданной в явном виде;
- при работе над художественными текстами необходимо больше внимания уделять работе над умениями находить информацию, заданную в тексте в явном виде, формули-

**Количество заданий разного вида в областях неблагополучия, благополучия и успеха**

	<b>Количество заданий с выбором ответа</b>	<b>Количество заданий со свободным ответом</b>
Область неблагополучия	17 (24% от заданий с выбором ответа)	14 (23% от заданий со свободным ответом)
Область благополучия	40 (56% от заданий с выбором ответа)	27 (44% от заданий со свободным ответом)
Область успеха	14 (20% от заданий с выбором ответа)	20 (33% от заданий со свободным ответом)
Всего заданий	71	61

ровать прямые выводы и делать простые заключения;

- при работе со всеми видами текстов целесообразно продолжать совершенствовать методику развития умения интерпретировать и обобщать информацию.

Продолжая анализ заданий, интересно было получить ответ ещё на один вопрос: «Насколько вид задания (с выбором ответа; со свободным ответом) влияют на успешность выполнения российскими школьниками?» Данные, на которых строятся выводы, представлены в табл. 4.

Важно подчеркнуть, что в области неблагополучия примерно одинаково представлены задания с выбором ответа и со свободным ответом (с учётом общего количества заданий данного типа), а в области успеха преобладают задания со свободным ответом; это очень важный факт, свидетельствующий о том, что российские школьники постепенно привыкают давать свободный ответ. В 2006 году в области неблагополучия преобладали задания со свободным ответом.

Использование методики углублённого анализа и сопоставление результатов 2006 и 2011 годов позволили сформулировать общие выводы.

1. Российские выпускники начальной школы показали хороший уровень осознанного чтения как при работе с художественными, так и при работе с информационными текстами; сравнивая результаты 2006 и 2011 годов, можно говорить об улучшении работы с информационными текстами.

2. Уменьшилось количество заданий, по которым российские школьники продемонстрировали наилучшие в международной вы-

борке результаты, и увеличилось количество заданий, по которым российский показатель отличается от максимального по всей выборке. Это требует усиления внимания к процессу работы над читательской грамотностью для сохранения конкурентоспособности российского образования.

3. Современная методика работы с текстами в начальной школе нацелена на сбалансированное развитие всех четырёх групп читательских умений, что, безусловно, способствует становлению полноценной читательской деятельности младших школьников. При дальнейшем совершенствовании методики необходимо, с одной стороны, продолжать активную работу по развитию всех читательских умений, с другой стороны, важно усилить работу над умениями формулировать прямые выводы и делать простые заключения (особенно при работе с художественными текстами) и интерпретировать и обобщать информацию (особенно при работе с информационными текстами).

4. Российским школьникам сложнее давать свободный ответ, чем выбирать ответ из нескольких предложенных, при этом наметилась положительная тенденция к улучшению способности российских младших школьников давать развёрнутый ответ.

5. Результаты исследования PIRLS-2016 и их углублённый анализ позволят сделать выводы об изменениях в структуре читательской грамотности российских выпускников начальной школы за 5 лет, прошедших с момента проведения предыдущих циклов.