

ВНОСИТ ЛИ ШКОЛА ВКЛАД В ДОСТИЖЕНИЯ СВОИХ УЧЕНИКОВ?

**ПО МАТЕРИАЛАМ МЕЖДУНАРОДНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ
ГРАМОТНОСТИ ЧТЕНИЯ PIRLS-2006**

**М.А. Пинская,
Т.В. Тимкова,
О.Л. Обухова**

Исследование, представленное в статье, стало одной из составляющих проекта «Факторы успеха России в PIRLS-2006», выполняемого в Государственном университете — Высшей школы экономики в 2008 г. Изучался вклад школы в развитие грамотности чтения младших школьников и выявление образовательных стратегий, которые могут объяснить разницу в результатах школьников в PIRLS. 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.

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

Среди причин, повлиявших на результаты российских школьников в PIRLS-2006, факторы, не связанные со школой (социальный контекст, в котором находится школа; семейный образовательный потенциал и т.п.). В чём состоит (или может состоять) вклад школы в достижения школьников? Может ли школа влиять на достижения своих учеников в чтении или они предопределены семьёй 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 чте-

ния, говорит ли это о том, что стратегии, применяемые учителями при обучении чтению младших школьников, не сказываются на их читательских умениях?

Исследование, проведённое для ответа на эти вопросы в десяти школах Москвы, Московской области и прилегающих к ней областей, участвовавших в PIRLS-2006, стало одной из составляющих проекта «Факторы успеха России в PIRLS-2006», выполняемого в рамках Тематического плана фундаментальных исследований Государственного университета — Высшей школы экономики в 2008 г.

Для ответа на эти вопросы в выборе школ мы ориентировались на два фактора: (1) добровольное согласие школы сотрудничать с группой, проводившей это исследование, (2) результаты этой школы в тесте PIRLS-2006. Далее школы, чьи показатели в тесте PIRLS-2006 были значимо выше среднего по России, будут называться «**первая группа**»; школы, чьи показатели соответствовали среднему по России либо были значимо ниже, будут называться «**вторая группа**». Школы пронумерованы в порядке убывания результатов в тесте.

Предполагалось выяснить, какие педагогические факторы, характерные для школ

с высокими результатами в PIRLS, могли влиять на их достижения, а также 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.

Сопоставление характеристик социального и демографического контекста школ показало, что среди 10 школ выделяются две, не подчиняющиеся общему правилу, по которому результаты учащихся, по сути, «задаются» их семейными условиями. Эти школы способны обеспечить своим ученикам высокий уровень грамотности, хотя их стартовые условия не были настолько благоприятными, как в остальных школах, вошедших в группу наиболее успешных. Это позволило предположить, что выделившиеся школы обладают собственным педагогическим ресурсом, позволяющим им компенсировать то влияние, которое социально-экономические дефициты семьи оказывают на достижения детей в чтении.

Теория

К таким собственно школьным факторам, влияющим на результаты учеников, был отнесён **фактор школы**, который рассматривался с точки зрения оценки *школьной эффективности*.

Выделялись его показатели:

- профессиональный, кадровый состав учителей;
- школьный климат;
- ожидания родителей по отношению к школе, включённость семьи в обучение ребёнка;
- ожидания школы по отношению к ученикам;
- учебная мотивация;
- учебная среда;
- взаимная удовлетворённость всех участников образовательного процесса.

В качестве отдельного и весьма значимого школьного фактора был выделен **фактор учителя**, что позволяло проследить, как на достижения учащихся в чтении влияют преподавательское мастерство педагога и применяемые им стратегии формирования читательских умений.

Для их оценки применялся комплекс инструментов, при этом акцент делался на наблюдении и анкетировании школьников (шестиклассников). Таким образом, исследование «10 школ» включало обратную связь. При анализе преподавательских умений и стратегий формирования читательских навыков данные анкетиро-

вания школьников могли 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.

Структура выделенных для наблюдения и оценки преподавательских умений соответствовала общей рамке стандарта профессионального развития / стандарта высокого качества преподавания, ориентированный на преподавание, центрированное на ученике, которое позволяет учителю *обеспечить улучшение учения всех учащихся*.

Фактор школы

А. Кадровый состав учителей начальной школы

Кадровый состав учителей начальной школы — одна из характеристик, по которой школы двух выделенных групп значительно отличаются друг от друга. В начальных классах школ, показавших высокие результаты в PIRLS-2006, работают коллективы учителей, имеющих более высокие профессиональные категории, чем в школах со средними и низкими результатами в PIRLS-2006. В школах первой группы от 50% до 78% учителей на-

чальной школы имеют высшую категорию, в остальных школах — от 0 до 42%.

Б. Школьный климат

Ожидания родителей по отношению к школе и включённость семьи в обучение ребёнка

Для школ первой группы характерны высокие ожидания родителей по отношению к школе и высокий уровень их удовлетворённости тем качеством обучения, которое она обеспечивает. Высокие ожидания относительно образовательных возможностей, предоставляемых школой ученикам, поддерживаются сложившейся репутацией школы; её образовательной стратегией; характером и объёмом предоставляемых школой дополнительных образовательных услуг; отбором (конкурсом) учеников при приёме в первый или в пятый гимназический класс, возможностями родителей выбирать учебную программу в случае, если школа работает по нескольким разным программам для начальной школы, возможностью выбирать педагога для своего ребёнка.

Высокие ожидания родителей сочетаются с их готовностью принимать активное участие в обучении своего ребёнка. Во всех школах первой группы

родители регулярно читают с детьми дома, дополнительно занимаются с детьми, испытывающими затруднения в учёбе.

Школы первой группы отличаются значительные объёмы домашних заданий по внеклассному чтению, которые, как правило, выполняются при участии родителей. В одной из школ обязательные задания по внеклассному чтению, например, составляют 150 страниц в неделю.

Ожидания школы по отношению к ученикам

По этому показателю первая группа школ значительно отличается от остальных образовательных учреждений. По оценкам учителей, от 50% до 77% учеников, участвовавших в PIRLS — 2006, были наиболее успешными по чтению и способными заниматься по более сложным программам. В школах второй группы таких было от 16 до 46%. Очевидно, что эти оценки отражают реальные различия контингента учеников в выделенных группах школ. Но не менее значим тот факт, что в школах второй группы только часть отмеченных учителем сильных учеников регулярно занимается дополнительно, т.е. имеющийся потенциал учеников не используется, и возможности детей остаются нереализованными.

Теория

1500000

ми. В двух школах второй группы (одна из них гимназия!) регулярных занятий с сильными учениками не проводится вообще. Приходится говорить о «потере шансов на успех» даже теми учениками, которые, по признанию учителей, их имели.

В школах первой группы ученики получают значительно больше возможностей для реализации и развития своих читательских умений. По данным анкетирования учителей регулярно занимаются по углублённым программам либо получают на уроке усложнённые задания по чтению от 28% до 100% учеников. Причём наблюдается тенденция, обратная описанной выше: возможность заниматься на более высоком уровне получает больше детей, чем имеет к этому основания (отличные успехи по чтению) — таким образом эти школы дают возможность улучшить свои достижения ученикам с разным уровнем чтения, а не только наиболее сильным. Это подтверждает, например, утверждение учительницы одной из таких школ: отвечая на вопрос анкеты о том, что *оказалось наиболее эффективным при работе с учениками, испытывающими трудности в чтении*, она поставила на первые позиции *«веру в их способности и систематичность занятий»*.

Дополнительные возможности развивать читательские умения, которые школы создают для своих учеников, становятся существенным фактором, обеспечившим их достижения.

Учебная мотивация, акцент на учебных достижениях

Во всех наблюдаемых школах первой группы ученики начальных классов активно включаются в соревновательный процесс, участвуя в предметных олимпиадах и конкурсах — от школьного до международного уровня. Большинство школ — постоянные участники интеллектуальных марафонов и международных олимпиад по лингвистике («Русский медвежонок») и математике («Кенгуру»), которые традиционно привлекают не только лучших учеников, но и всех желающих с первых до старших классов.

Характерная черта школьного климата в школах первой группы — то, что учебный процесс, учебные достижения — в центре школьной жизни, учебная мотивация детей и читательская активность поддерживаются целенаправленно. Помимо олимпиад и конкурсов разного уровня учебную мотивацию развивают внутриклассные соревнования по внекласс-

ному чтению с регулярным награждением победителей, выставки лучших ученических работ, использование портфолио детских работ и достижений, возможность выбрать дополнительные образовательные программы, дополнительные занятия по программам и пособиям повышенной сложности.

Наиболее ярким примером может служить школа, в которой учащиеся начальных классов успешно участвуют в Московском интеллектуальном марафоне. Учитель использует:

- развивающие пособия, выходящие за рамки предметов начальной школы: О. Холодова. Юным умникам и умницам. Информатика, логика, математика. Методическое пособие и рабочие тетради для начальной школы;
- учебные пособия повышенной сложности: Б. Гейдман, Т. Иванкина, И. Мишарина. Математика. 2 кл.;
- дополнительные пособия по развитию навыков чтения: Т. Кондрашина. Сборник текстов и упражнений по развитию навыков техники чтения. 1 кл.

Подбор широкого ассортимента дополнительных учебных пособий — это результат инициативы конкретного учителя, но и целенаправленной стратегии школы, которая находит эффективные учебные и контрольные материалы и реализует в начальном звене

одновременно четыре различных образовательных программы: «Школа России» (под ред. А.А. Плешакова); «Начальная школа 2000–2100» (под ред. Н.Ф. Виноградовой); «Классическая начальная школа» (под ред. И.В. Карелина); «Система начального образования Л.В. Занкова».

Большинство школ второй группы также поддерживает учебную мотивацию учащихся. Проводят школьные олимпиады, участвуют в «народных» олимпиадах «Русский медвежонок», «Кенгуру», в конкурсах, обычно ориентированных на ОБЖ, экологию, социальную тематику, организуют по этим направлениям проектную деятельность в начальной школе. Такая общешкольная стратегия благотворно влияет на климат в этих школах. Но акцент в них ставится не на высоких учебных достижениях, а на заботе о сохранении здоровья учеников и социализации детей, компенсации дефицитов семейного воспитания и опеки.

Учитывая сложный контингент учащихся этой группы школ, концентрация усилий на решении воспитательных задач кажется вполне естественной. Необходимы стратегии, основанные на дополнительной поддержке детей, испытывающих трудности в учёбе, и соответствующие ресурсы: психологи и коррекционные педагоги,

Теория

разноуровневые учебные программы, часы в расписании и т.п.

Взаимная удовлетворённость всех участников образовательного процесса

В школах первой группы уровень ожиданий семьи по отношению к школе и уровень ожиданий школы по отношению к ученикам весьма высок.

При этом родители первой группы школ в достаточной мере удовлетворены качеством полученного образования: оценивают его как очень высокое от 14% до 40% родителей. В этой группе также высока степень детской удовлетворённости обучением. В нескольких школах на вопрос о том, нравилось ли ребёнку посещать начальную школу, 100% родителей дали положительный ответ.

Высокая степень удовлетворённости школой учащихся сильных школ, по-видимому, тесно связана с высоким уровнем их учебной мотивации.

Качество предметной учебной среды

Две группы школ значительно отличаются по **качеству предметной учебной среды**. В оформлении классов в школах с низкими результатами

в PIRLS-2006 отсутствуют такие элементы, стимулирующие учебную активность, как выставки детских работ, плакаты, схемы, классные библиотеки, познавательная информация и т.п. Такое оформление учебных кабинетов вовсе не следствие крайней бедности этих школ: они хорошо оснащены компьютерами, техникой и мебелью. Речь идёт не о *наличии* образовательных ресурсов, а именно об их грамотном и эффективном *использовании*.

В большинстве школ первой группы созданы условия для формирования позитивного школьного климата. Их отличают такие существенные характеристики «этоса» успешной школы, как высокая учебная мотивация учащихся, взаимно высокие ожидания и удовлетворённость участников образовательного процесса, насыщенная учебная среда. Учебная работа и высокие учебные достижения соответствуют пунктам образовательной деятельности школы. Они в большой степени отвечают важному условию школьной эффективности: «учебные достижения высоко ценятся и успех каждого поддерживается». Для школ первой группы характерна спокойная рабочая атмосфера, общая направленность на учёбу и стремление к успеху, взаимопонимание и согласованность действий учителей, учеников и родителей.

Таким образом, помимо внешних факторов, создающих основания для высоких достижений, можно выделить собственно школьные факторы, которые обеспечивают высокие результаты учащихся.

Фактор учителя

А. Уровень преподавания

Во всех школах нашей выборки мы наблюдали за работой учителя, обучавшего детей, участвовавших в PIRLS-2006. В 2008 г. эти учителя работали во вторых классах. Проанализировали деятельность учителя, оценили его преподавательские умения по ряду компонентов, входящих в наиболее распространённые за рубежом профессиональные стандарты (стандарты педагогического мастерства) и непосредственно доступных для наблюдения в классе. Проверяемые умения и их индикаторы включают:

Компетентность в планировании и подготовке уроков

- высокий темп работы;
- концентрация и переключение внимания учеников;
- многообразие форм презентации материала: фото, видео, аудио, компьютер.

Компетентность в управлении классом

- максимальная включённость всех учеников;
- разнообразие форм работы и заданий;
- сотрудничество между учителем и детьми.

Создание условий и использование методов, обеспечивающих максимальную активность и самостоятельность

- самостоятельная работа в группах и парах;
- эмоциональная вовлечённость учеников;
- построение коммуникации между учениками.

Планирование своей деятельности для максимального соответствия потребностям учащихся

- дифференциация заданий по сложности и объёму;
- индивидуальная работа и обратная связь;
- использование творческих заданий.

Использование разнообразных методов оценивания

- использование различных инструментов оценивания;

Теория

100000

ПЕД диагностика
ПЕД диагностика

- использование оценивания для организации учебного процесса;
- партнёрское оценивание, групповое и индивидуальное самооценивание.

Экспертное оценивание провели следующим образом: проанализировали протоколы уроков, каждый компонент (индикатор) профессионального стандарта учителя оценивался по трёхбалльной шкале:

2 балла — это качество выражено в достаточной степени;

1 балл — это качество присутствует, но нуждается в улучшении;

0 баллов — это качество отсутствует.

По результатам экспертного оценивания, средний итоговый балл учителей из школ первой группы составил 21,2 из 30 возможных; средний итоговый балл учителей из школ второй группы составил 14,3 из 30 возможных (по критерию χ^2 различия между двумя группами школ значимы с вероятностью не менее 99,9%). Итоговые баллы учителей первой группы школ колебались от 16 до 25 баллов, второй группы школ — от 12 до 19 баллов. Это позво-

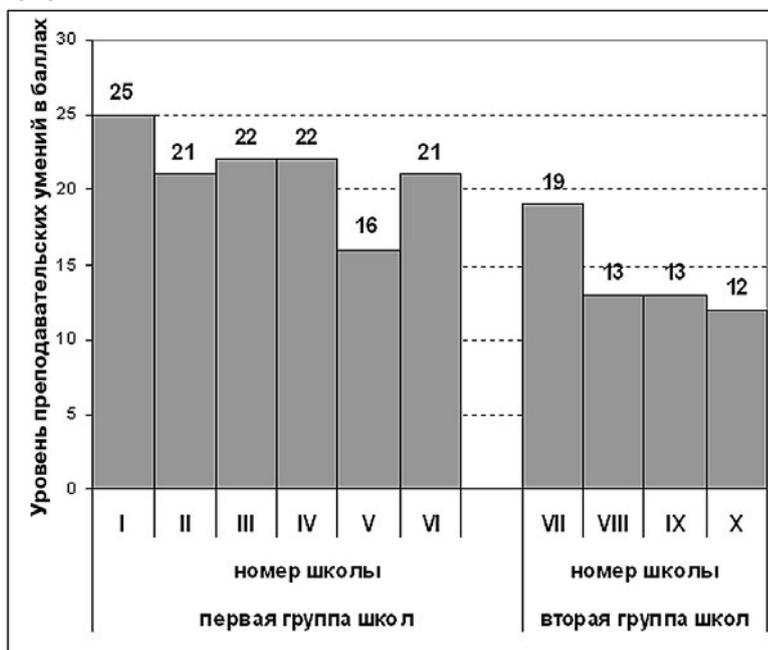


Рис. 1. Уровень преподавательских умений учителей в десяти школах. Результаты наблюдений, переведённые в баллы. Максимальный балл — 30

ляет сделать вывод о том, что учителя, работающие в школах первой группы, на более высоком уровне владеют 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:
 - фотоматериалы,
 - художественные репродукции,
 - музыкальные иллюстрации содержания урока.

Обстановка в классах живая и приподнятая, в то же вре-

мя не напряжённая, комфортная для учеников. Учитель, как правило, не повышает голоса, не делает замечаний, проявляет интерес и симпатию к ученикам, выражает удовлетворённость их работой, поддерживает тех, кто не справляется. Для учеников очевидна увлечённость учителя происходящим на уроке.

Уроки в школах второй группы проходят иначе. Снижается темп работы и активности детей, что усугубляется при переходе от более успешных в этой группе школ к менее успешным. На уроках в школах, показавших наиболее низкие результаты в тесте PIRLS, ученики не проявляют инициативы и заинтересованности, большая часть класса пассивна, ответы детей менее эмоциональны, формальны.

Спектр видов работы и заданий в этих школах существенно беднее. Формы и средства, используемые учителем для предъявления материала, ограничены. Как правило, учитель в этих школах опирается на что-то одно: либо на компьютер, либо на звуковую аппаратуру, не используя фотографии, репродукции, детские рисунки, что было бы естественно в работе с детьми этого возраста.

Отметим некоторые проблемные моменты, характерные для большинства уроков в школах нашей выборки.

Теория

Это, прежде всего, преобладание фронтальной формы работы, при которой учитель становится центром коммуникации в классе и посредником во взаимодействиях учеников. Прямые контакты детей друг с другом невозможны. Эта форма организации позволяет высокопрофессиональному учителю поддерживать общую активность и сохранять индивидуальный контакт с отдельными учениками, но ограничивает самостоятельность и инициативу детей. Активная коммуникация между учениками поддерживалась учителем только в двух школах. Работа в небольших группах и парах была организована в одной школе.

В этом случае наблюдения подтверждают данные международного статистического отчёта о результатах PIRLS-2006, по которому российские показатели, касающиеся различных форм групповой работы, примерно вдвое ниже средних для всех стран — участниц исследования, а относящиеся к фронтальному, настолько же их превышают.

Вторая общая проблема — оценивание, которое в школах нашей выборки было традиционным, непрозрачным для учеников, без обсуждения критериев оценки, образцов хорошего качества и возможных способов улучшения работы. Элементы формирующего оценивания мы обнаружили на уро-

ках в трёх школах первой группы, самооценивание и взаимное оценивание — также в трёх школах. По тому, как на уроке оцениваются результаты учеников, между большинством школ двух групп значимых различий нет.

Эти наблюдения стали основанием для ещё одной формы анализа. Можно рассмотреть полученные данные с другой точки зрения; насколько успешно были продемонстрированы различные преподавательские умения всеми учителями нашей выборки. Это позволило выделить группу приоритетных для учителей преподавательских умений, к которым относятся компетентность в управлении классом; компетентность в планировании и подготовки уроков; планирование своей деятельности для максимального соответствия потребностям учащихся. Эти умения наиболее успешно реализовали учителя наблюдаемых школ.

Существенно хуже были продемонстрированы умения: создавать условия и использовать методы, обеспечивающие максимальную активность и самостоятельность учащихся; использовать разнообразные методы оценивания.

Представленная информация свидетельствует о существенных различиях качества преподавания в двух группах наблюдаемых школ. Очевиден весьма

высокий уровень преподавания учителей первой группы школ, значительно более успешно реализующих свои профессиональные умения и создающих для учеников возможность для активной, насыщенной учеб-

ной работы в эмоционально благоприятной обстановке.

В случае крайних (в своих группах) школ надо говорить о разительной разнице в работе учителей и чрезвычайных различиях наблюдаемых уроков.

Теория

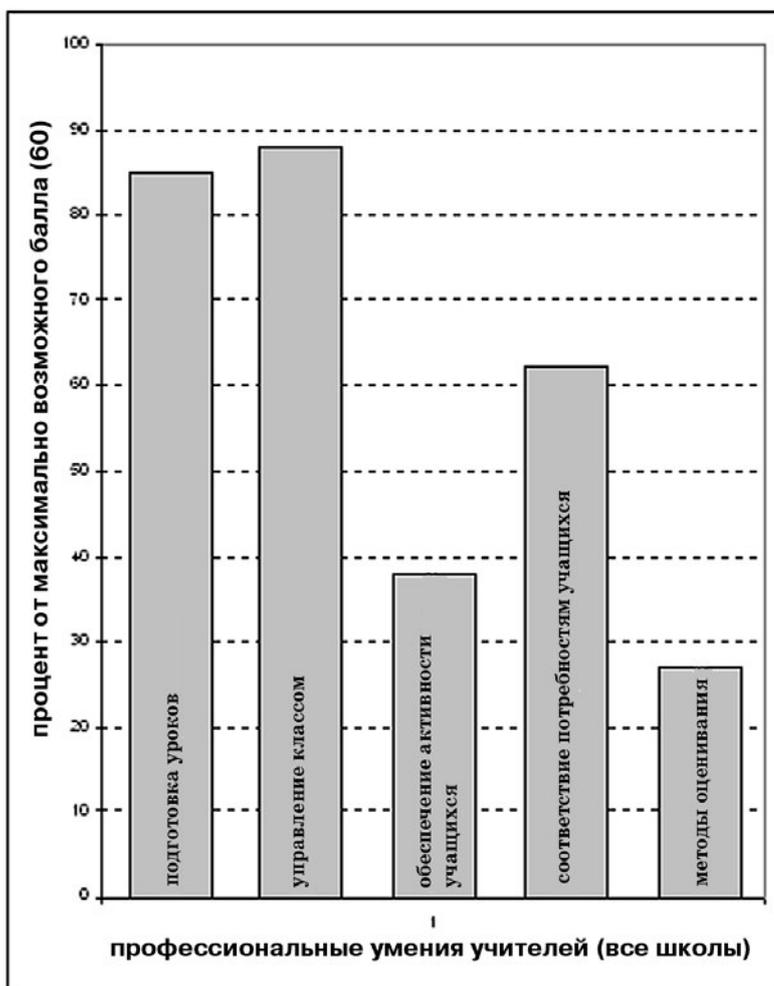


Рис. 2. Соотношение различных преподавательских умений (суммарный балл всех учителей в процентах от максимально возможного балла — 60)

В школах первой группы учителя в значительно большей мере обеспечивали активную и самостоятельную работу учеников, предоставляя им возможность работать самостоятельно по предложенному плану. Такая работа в этих школах занимала от 50% до 33% времени урока. В остальных школах (за исключением одной) — не более 11% времени.

Помимо этого обнаруживается ряд преподавательских умений, которые на наблюдаемых уроках не реализовались в достаточной мере в большинстве школ выборки. На уроках в большинстве школ практически не наблюдались формы работы, которые позволяют преподавателю создавать условия и использовать методы, обес-

печивающие максимальную активность и самостоятельность учащихся.

К таким формам относятся: работа с группами учащихся с одинаковыми и разными способностями, самостоятельная работа учащихся над заданием, которое они сами выбрали.

Читали текст ученики вслух в группах или парах только в одной школе. Ученики не получали заданий поговорить друг с другом о прочитанном; подготовить групповой проект о прочитанном (например, разыграть сценки или сделать рисунки).

Вместе с тем активность детей в диалоге с учителем, в высказывании и аргументировании их суждений о прочитанном в школах первой группы

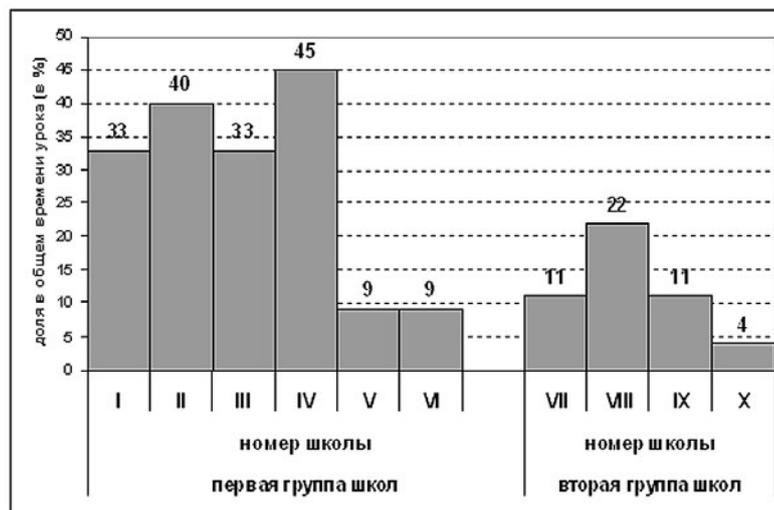


Рис. 3. Самостоятельная работа учащихся по намеченному учителем плану или заданию (доля в общем времени урока, в %)

была чрезвычайно высокой. Ученики охотно и заинтересованно вступали в обсуждение, демонстрируя глубокое и точное понимание текста и полную свободу в выражении своих мыслей. Такой характер разговора на уроке иллюстрирует выводы английского исследования национальных результатов PIRLS-2006. Статистический анализ, проделанный английскими исследователями, показал, что речевая активность, обсуждение прочитанного коррелируют с удовольствием, которое ученик испытывает от чтения. Исследование также ссылается на данные Министерства стандартов, которое по результатам инспекции сделало вывод о том, что школы много выиграли в обучении детей родному языку, предоставив им возможность обсуждать книги и разговаривать о прочитанном в малых группах.

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.

Приведём примеры наблюдений.

Школа с высокими результатами в тесте PIRLS-2006

Урок во втором классе

Ученики читают охотно, бегло и выразительно. Темп работы чрезвычайно высок, также высока активность детей. Дети не повторяют предыдущие ответы, высказываются самостоятельно, находят новые аспекты в заданном вопросе и обсуждаемой теме. Ответы эмоциональные, яркие, дети активно жестикуют, очевидно, что они не просто заинтересованы, а скорее «захвачены» работой.

Вопросы, предлагаемые учителем, ракурс, в котором ведётся обсуждение, следуют логике происходящего на уроке, возникающим темам и проблемам.

Между детьми и учителем идёт эффективный обмен информацией и идеями. Учитель даёт 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 нём изменить, что добавить?»

Теория

150688

Учителю удаётся выстроить коммуникацию между учениками. Ученики поддерживают диалог друг с другом, развивают мысль, используют и развивают в своих работах чужие идеи.

После прочтения каждой выполненной на уроке работы (мини-сочинение на заданную тему) учитель предлагает ученикам высказать свои соображения и пожелания автору, подсказать ему возможности развить или улучшить написанный текст.

Учитель постоянно даёт примеры диалогического мышления и диалогического общения, показывая, каким образом можно встать на точку зрения партнёра. Типичные высказывания учителя: *«Кто догадался, что я подумала, хотела сказать?»*; *«Если я правильно поняла Петю, он считает, что...»* и т.д.

На уроке 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 серьёзные обобщения с привлечением опыта прежних обсужде-

ний, расширяя его контекст, выходя за рамки текста. Вопросы, которые задаёт учитель, 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 минут, когда тема оказывается в достаточной мере раскрыта.

Школа с низкими результатами в тесте PIRLS-2006

Урок во 2 классе

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: чтение текста вслух учителем, чтение вслух по цепочке, по ролям, про себя, когда другой ученик читает вслух. Обсуждая прочитанный текст, учитель адресует детей к опыту их совместных наблюдений, воспроизводит с ними порядок событий текста, обсуждает характеристики действующих лиц с цитатами из текста, подробно останавливается на главном герое. С заданиями дети справляются плохо, каждый фрагмент текста перечитывается несколько раз.

После проделанной работы дети слушают музыкальную иллюстрацию к теме прочитанного текста. После прослушивания учитель задаёт ученикам вопрос о том, какие ассоциации, образы вызвала у них музыка. Вопрос вызывает затруднения, и только одна ученица говорит о том, что она представила, слушая музыку.

Выделить главные идеи в прочитанном и сделать обобщения ученики не могут. Также плохо им удаётся 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 ученики письменно отвечают на вопросы теста, подготовленного учителем. Тест содержит вопросы с множественным выбором ответа, касающиеся имени автора, названия произведения и его жанра, 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 рабочей тетради. Работа выполняется при совместном обсуждении и выборе правильного ответа и записывается под диктовку учителя и отвечающего ученика.

Два ученика из десяти присутствующих в классе с этой работой не справляются.

Обратная связь

Помимо анкетирования учителей, администраторов, родителей и наблюдений на уроках, в процессе исследования анкетировали шестиклассников, которые в 2006 г. принимали участие в PIRLS.

Теория

ПЕД диагностика
ПЕД диагностика

Анкета, предложенная ученикам шестого класса, включала ряд вопросов относительно того, чем и как часто они занимались на чтении и других уроках в начальной школе и в 5–6-х классах.

Наиболее часто ученики выбирали утверждения: «Молча слушал учителя»; «Записывал под диктовку учителя».

Значительно реже учащиеся выбирали утверждения: «Участвовал в обсуждении прочитанного»; «Обсуждал свою работу с учителем».

По оценкам детей в школах первой группы они имеют больше возможностей для обсуждения прочитанного, проводят

меньше времени в пассивном состоянии молчаливого слушания. Соотношение выборов утверждений: «Участвовал в обсуждении прочитанного почти на каждом уроке» и «Молча слушал учителя почти на каждом уроке» показывает, что в группе школ с высокими результатами PIRLS, разница между числом выборов первого и второго утверждений значительно меньше, чем в группе менее успешных школ.

Это различие становится ещё более заметным при переходе в среднюю школу: ученики первой группы школ, характеризующая обучение в 1–4-х клас-

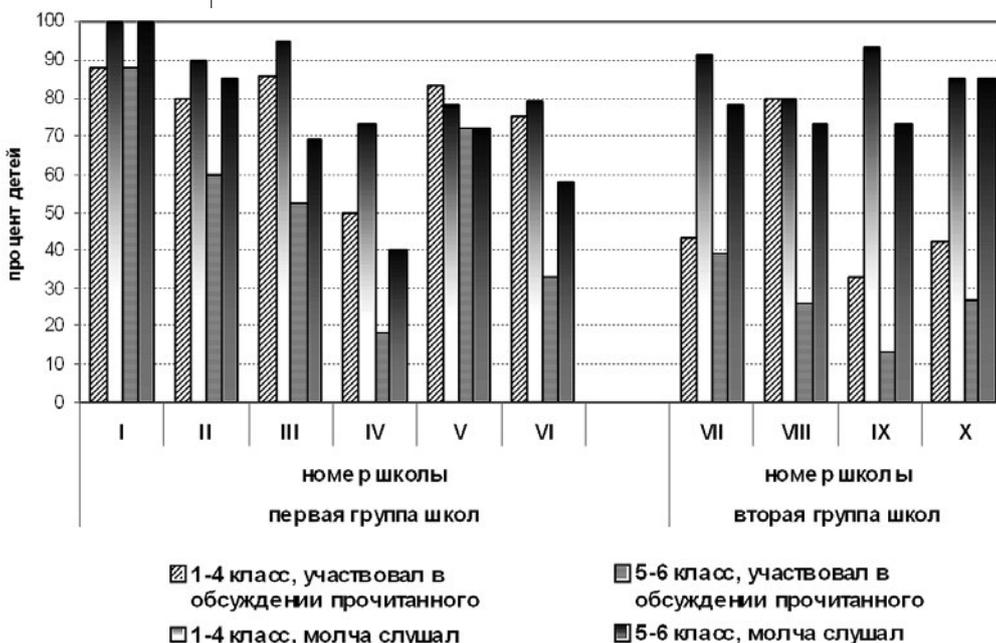


Рис. 4. Соотношение числа ответов «Участвовал в обсуждении прочитанного/молча слушал учителя» (не реже 1–2 раз в неделю)

сах, выбирают утверждение «участвовал в обсуждении прочитанного не реже 1–2 раз в неделю «почти так же часто, как утверждение «молча слушал учителя не реже 1–2 раз в неделю». В 5–6 классах эта ситуация меняется лишь в половине школ, причём незначительно (что, конечно, тоже не является благоприятной тенденцией). В школах второй группы, особенно с наиболее низкими результатами, разница в числе этих выборов чрезвычайно высока уже в 1–4-х классах и 5–6-х значительно увеличивается.

Ученики в школах, вошедших в первую группу, получают возможность высказывать своё мнение, взаимодействовать с одноклассниками и учителем, проявлять инициативу значительно чаще, чем их сверстники в школах второй группы.

О дефиците партнёрства ученика и учителя, сотрудничества в процессе оценивания свидетельствуют также ответы детей на вопросы, касающиеся обсуждения с учителем собственных работ.

Соотношение утверждений «Обсуждал свою работу с учителем не реже, чем 1–2 раза в неделю» и «Писал под диктовку не реже 1–2 раз в неделю» показывает, что ответ «обсуждал работу» встречается в анкетах значительно реже, т.е. подобная форма работы

не характерна для большинства школ наблюдаемой выборки. Отсутствие выраженных различий между ответами учащихся двух групп школ не случайно, если учесть общие для всей выборки проблемы оценивания, выявленные в ходе наблюдений уроков: закрытость критериев оценивания, отсутствие инструментов формирующего оценивания.

Ответы учеников на вопросы анкеты ещё раз подтвердили выявленные существенные различия в организации учебной работы в наблюдаемых группах школ. Ответы учеников школ с высокими результатами PIRLS указывают на значительно более активный характер обучения, большие возможности для самостоятельности учеников.

Кроме того, анализ анкет учащихся шестых классов подтверждает, что в большинстве школ наблюдаемой выборки пока не освоены некоторые формы работы на уроке, которые могут стать новым ресурсом для совершенствования умений школьников работать с информацией, формировать собственное суждение, осуществлять рефлексию: это подтверждают результаты наблюдений и оценки преподавательских умений учителя и применяемых им стратегий формирования читательских навыков учеников.

Теория

Выводы

В большинстве школ, отнесённых к группе успешных в PIRLS, последовательно повышают учебную мотивацию школьников и формируют позитивный школьный климат. Учителя этих школ отличаются высоким уровнем преподавательских умений, используют широкий набор стратегий формирования читательской грамотности.

Подчеркнём, что среди этих школ есть такие, которые работают в проблемных социально-демографических классах, но умеют компенсировать их влияние и достигают высоких результатов в PIRLS. В таких случаях можно говорить об эффективности школы, повышающей «жизненные шансы» своих учеников.

Для школ с низкими результатами в PIRLS-2006 характерен дефицит описанных стратегий. Наиболее проблемный контингент учащихся приходит в школы, не имеющие стратегий и кадров, соответствующих современным требованиям.

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, диффе-

ренцированные и индивидуальные задания, самостоятельное чтение в библиотеке, взаимооценка и самооценивание.

В связи с последним замечанием хотелось бы привести небольшой фрагмент из выступления профессора, советника премьер-министра Великобритании по вопросам образования, здравоохранения и социальной сферы Майкла Барбера в Институте Аспена в Вашингтоне 15 сентября 2008 года:

«...Лучшие системы мира набирают учителей, не только обладающих необходимыми личностными качествами, но и при этом тех, кто входит в первую треть рейтинга выпускников школ... Если ваша образовательная система не научится привлекать талантливых людей, ей будет трудно конкурировать с другими образовательными системами в будущем.

В Англии десять лет назад или чуть больше перед нами стояла такая же огромная проблема нехватки квалифицированных преподавательских кадров, и мы тогда полностью перевернули свою систему подготовки учителей. Мы почти полностью перенесли её в школу, в класс, мы сделали её доступной для тех, кто решил сменить карьеру и стать учителями, мы прочно увязали её со всей реформой образования и, наконец, мы добились жёсткой системы оценки качества подготовки...»