

Рекомендации по результатам изучения читательской грамотности учащихся IV класса (2021/2022 учебный год)

Изучение читательской грамотности учащихся IV класса проводилось в соответствии с приказом Министерства образования Республики Беларусь от 02.09.2021 № 623 «О проведении мониторинга (изучении) качества общего среднего образования в 2021/2022 учебном году».

В исследовании принимали участие 3548 учащихся IV классов из 159 учреждений общего среднего образования Республики Беларусь (далее — учреждения образования). Выборка обучающихся является репрезентативной, что позволяет распространить результаты на всех учащихся IV классов учреждений образования республики.

С целью изучения факторов, которые могли оказать влияние на результаты мониторингового исследования, проводилось анкетирование педагогов, обучающихся и их законных представителей.

В качестве факторов, влияющих на уровень сформированности навыков чтения и понимания текста учащимися IV класса, рассматривались следующие: отношение учащихся к чтению; роль семьи в развитии читательской грамотности у учащихся; оценка учащимися собственных учебных достижений; организация обучения чтению в учреждениях образования.

1. ХАРАКТЕРИСТИКА ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ

Диагностический инструментарий измерения читательской грамотности у четвероклассников был представлен *письменными диагностическими тестами* (далее — тестами): текстами и заданиями к ним, использованными ранее в исследованиях PIRLS¹ и находящимися в открытом доступе в сети Интернет.

В PIRLS оценивались два вида чтения, которые чаще всего используются учащимися начальной школы:

- чтение с целью приобретения читательского литературного опыта;
- чтение с целью освоения и использования информации.

Тесты были представлены в двух вариантах, каждый из которых включал два текста: художественный и научно-познавательный (далее — научный)². Формат художественных текстов сплошной, научных — смешанный.

Художественные тексты лишены прямого дидактизма (поучительности), по-

¹ PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) — международное сравнительное исследование, выявляющее качество чтения и понимания текста учащимися 9–10-летнего возраста. В рамках PIRLS оцениваются смысловое чтение и работа с информацией. Инструмент PIRLS признан международным стандартом в области читательской грамотности выпускников начальной школы. Определение грамотности чтения в PIRLS основано на исследовании IEA (International Energy Agency) (1991) и «связано со способностью понимать и использовать те письменные языковые формы, которые требуются обществом и/или ценятся человеком».

² I вариант — тексты «Цветы на крыше», «Леонардо да Винчи — человек, опередивший своё время»; II вариант — тексты «Комочек глины», «Антарктида: Ледовый континент».

буждаюць учащихся к размышленням, абстрагаванню і переносу апісанай в тэксце сітуацыі ў рэальную жыццё. *Научныя тэксты* яўляюцца смешанымі: змяшчаюць некалькі фрагментаў нелінейна прадставленай інфармацыі ў вербальнай і невербальнай формах. Для поўнага разумення тэкста учащимся неабходна інтэгрываваць факталагічную, падтэкставую ці канцэптуальную інфармацыю з данымі, атрыманымі ў выніку аналізу іншых крыніц.

Па форме прадставлення былі выкарыстаны заданні закрытага (з выбарам адказа з чатырох прапанаваных) і адкрытага (з свабодна канструйруемым адказам) тыпаў, а таксама заданні на ўсталяванне паслядоўнасці падзеяў. На выкананне заданняў учащиеся маглі атрымаць розную колькасць балаў (ад 0 да 3) ў залежнасці ад структуры задання, яго ўзроўня складнасці, фармату адказа і спецыфікі праверяемых уменняў. Любое заданне закрытага тыпа ацэньвалася 1 балам; «стоімость» адкрытага задання вар'іравалася ад 1 да 3 балаў ў залежнасці ад колькасці падзаданняў у ім. Заданне, прадугавяваючае ўсталяванне правільнай паслядоўнасці падзеяў, ацэньвалася 1 балам.

Сумарна тэсты змяшчалі 49 заданняў, 23 з якіх былі закрытага тыпа, 25 — адкрытага тыпа, 1 заданне — на ўсталяванне паслядоўнасці падзеяў. Акаля 50 % ўсіх заданняў, выконваемых учащимся, патрабавалі кароткага ці развэрнутага свабодна канструйруемага адказа. Заданні, адносячыся да розных груп уменняў, маглі быць як адкрытага, так і закрытага тыпаў.

Для аб'ектывнасці ацэнкі вынікаў выканання тэстаў членам камісій па праверцы работ былі прапанаваны крытэрыі ацэньвання заданняў адкрытага тыпа. Крытэрыі разробатаны расійскімі экспертамі на аснове атрыманай ў ходзе пілотных эксперыментаў інфармацыі, дазваляючай сабраць пераліч варыянтаў адказаў, дыферэнцыраваць іх ў адпаведнасці са «стоімостью» адкрытых

заданняў, правільнасцю і поўнаст'ю даных учащимся адказаў.

На выкананне тэстаў адводзілася 80 хвілін (па 40 хвілін на работу з кожным тэкстам). Учащиеся запісывалі адказы на бланку.

Цель мастацкага тэкста «*Цветы на даху*» — прадаставіць чытацелю вопыт пережывання таго, як зароджаюцца і замацаваныя сяброўскія адносіны і ўзаіму разуменне паміж дзіцям і старэйшай сялянскай жанчынай, нядаўна переехавшай ў горад і не прывыкшай да гарадскіх умовам жыцця. Аўтарскі замысел мастацкага тэкста «*Камочка гліны*» складаецца ў тым, каб праследзіць дынаміку пачуццяў спачатку забытых усімі, а потым ганяцца сваёй значнасцю камочка гліны, праявіць эмпатыю і перанесці пачуцця неадушеўленага персанажа на эмацыянальнае становішча дзіцяці. Научны тэкст «*Антарктыда: Ледавы контынт*» — гэта апавяданне пра географічныя, прыродныя і надгодныя асаблівасці данага контынта, жывотнага свету і ўмовам жыцця чалавека. Тэкст складаецца з двух блокаў: «Знакомства з Антарктыдай» і «Пісьмо з Антарктыды», у якіх інфармацыя прадставлена двума рознымі спосабамі. Блок «Знакомства з Антарктыдай» змяшчае тры фрагменты: «Что такое Антарктыда», «Погода в Антарктиде», «Пингвины в Антарктиде». Научны тэкст «*Леонарда да Вінчы — чалавек, опередивший своё время*» знаёміць чытацеля з вынаходніцкімі праектамі вучонага. Тэкст змяшчае тры малюнак: фрагмент з запіснай кніжкі вынаходцы, а таксама два выкананыя ім эскізы.

У адпаведнасці з дыягнастычнай метадыкай PIRLS пры работе з тэкстам выдзяляюць чатыры групы чытацельскіх уменняў:

1. «Вычытваванне» (знаходжанне ў тэксце і вываданне) яўнай інфармацыі.
2. Фармуліраванне прамых вывадаў (умозаклученняў).
3. Інтэрпрэтацыя (тлумачэнне), інтэграцыя (звязыванне) і абагульненне інфармацыі.

4. Оценка содержания, формы, языка, структуры текста.

Все эти группы взаимосвязаны и взаимообусловлены: каждая последующая опирается на предыдущую/предыдущие и требует от учащихся более сложных когнитивных и метакогнитивных операций. В единстве данные группы призваны сформировать у обучающихся общее, целостное и глубокое понимание текста путём последовательного установления иерархии текстовых высказываний. Основное назначение теста PIRLS — оценить сформированность у учащихся учебной самостоятельности (умения учиться с помощью текста): рефлексировать своё незнание и восполнять его, используя текст.

На основании результатов выполнения заданий тестов можно сделать выводы о сформированности навыков чтения и понимания текста.

В рамках данного исследования выделены следующие уровни сформированности читательской грамотности: низкий, достаточный (пороговый), средний, высокий. Представленная выше последовательность формирования читательских умений коррелирует с перечисленными уровнями: нахождение информации в тексте и её извлечение соответствует низкому уровню; формулирование прямых выводов — достаточному; интерпретация, интеграция и обобщение информации — среднему; оценка текста — высокому уровню.

2. РЕЗУЛЬТАТЫ ИЗУЧЕНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ IV КЛАССА

Средний балл, полученный учащимися за выполнение теста. Средний балл за тест, выполняемый обучающимися на основе художественного текста, составил 12,18 (у девочек — 12,42, у мальчиков — 11,93); на основе научного текста — 12,28 (у девочек — 12,50, у мальчиков — 12,05). Разница в результатах составила у девочек 0,49 балла и 0,45 балла у мальчиков соот-

ветственно и является статистически незначимой.

Учащиеся учреждений образования, расположенных в городской местности (далее — городские учреждения образования), успешнее справились с тестом на основе художественного текста по сравнению с учащимися учреждений образования, расположенных в сельской местности (далее — сельские учреждения образования). Показатели среднего балла за выполнение теста составляют 12,19 и 12,15 соответственно. Учащиеся сельских учреждений образования продемонстрировали более высокие результаты при выполнении заданий к научному тексту, чем их сверстники из городских учреждений образования. Показатели среднего балла составляют 12,52 и 12,22 соответственно. Разница в результатах является статистически незначимой: в первом случае составляет 0,04 балла в пользу учащихся городских учреждений образования, во втором — 0,3 балла в пользу обучающихся сельских учреждений образования.

Распределение учащихся IV класса по уровням сформированности читательских умений. 91,5 % и 91,1 % четвероклассников показали в совокупности средний и высокий уровни сформированности читательских умений при работе с художественным и научным текстами соответственно. Эти показатели значительно превышают пороговое значение. Результаты освоения художественного текста значительно выше научного (на 0,4 %).

У девочек читательские умения сформированы несколько лучше, чем у мальчиков: на среднем и высоком уровнях этот показатель у девочек больше на 2,6 % и 3,7 %, чем мальчиков (по результатам чтения художественного и научного текстов соответственно).

Разница в показателях сформированности среднего и высокого уровней читательских умений у обучающихся городских и сельских учреждений образования незначительна (0,2 % в пользу первых).

Результаты выполнения учащимися IV класса заданий, связанных с разными чи-

тательскими умениями. На основании распределения обучающихся по уровням сформированности каждой из четырёх групп читательских умений можно утверждать, что лучше всего четвероклассники справились с заданиями, требующими находить и извлекать информацию в явном виде: 50,7 % из них показали высокий уровень сформированности данного умения. По остальным группам умений наибольшее количество учащихся продемонстрировали средний уровень читательской грамотности. Труднее всего учащимся удаётся оценивать содержание, форму, язык, структуру текста: у 20,3 % испытуемых оказался низкий уровень сформированности данного умения. По мере усложнения каждой группы умений у учащихся снижаются показатели их сформированности на высоком уровне: от 50,7 % (группа умений найти и извлечь информацию) до 7,0 % (оценить особенности текста).

2.1. Поиск и извлечение информации

Извлечение явно указанной в тексте информации направлено на установление последовательности идейных взаимосвязанных единиц текста с целью понимания читателем микро- и макроструктуры текста. При классификации элементов текста учащиеся соотносят основу элемента вопроса (вопросительное слово) и правильный ответ, найденный в тексте. Если в основе элемента вопроса и в правильном ответе используются точные слова из текста, расположенные рядом, то выполнение задания, как правило, не составляет сложности. Если учащимся приходится делать синонимические замены, то сложность выполнения задания возрастает. На успешность выполнения задания также влияет структура вопроса: если вопрос состоит из нескольких компонентов, то вычленение подвопросов, а также нахождение ответов на каждый отдельный подвопрос и письменное его оформление могут вызвать значительные затруднения³.

Анализ результатов выполнения учащимися IV класса заданий, направленных на поиск и извлечение информации в тексте.

Наибольшее количество обучающихся (50,7%) продемонстрировали высокий уровень умения находить и извлекать информацию в явном виде. 89,4 % показали средний и высокий уровни овладения данным читательским умением.

Приведём примеры заданий/вопросов, относящихся к этой группе умений и вызвавших *наибольшие затруднения* у четвероклассников. Проанализируем возможные причины данных затруднений.

Пример 1.

Художественный текст «Комочек глины».

Задание № 8: *«Какое чудо произошло с комочком глины после того, как он долгое время пролежал около окна? Почему это было для него так важно?».*

Задание оценивалось 2 баллами, тип вопроса — открытый.

По результатам выполнения этого задания 45,7 % (798 учащихся) получили 2 балла, 27,0 % (471 учащийся) — 1 балл, 26,8 % (467 учащихся) — 0 баллов, 0,5 % (9 учащихся) не приступили к его выполнению. Это самые низкие результаты выполнения заданий по данной группе умений. Для ответа на вопрос учащимся необходимо было перечитать следующий фрагмент текста: *«Проплывавшая мимо туча сжалась над маленьким комочком глины, и произошло чудо. Большие капли дождя сквозь открытое окно упали на него. Дождь шёл всю ночь, и к утру комочек стал таким же мягким, каким был».* Ответы четвероклассников должны были продемонстрировать понимание событий рассказа, связанных с возвращением к жизни комочка глины, и содержать информацию о том, что чудом был дождь, который проник через окно и сделал так, что комочек не затвердел.

³ Здесь и далее справочная информация (в рамке) дана в соответствии с материалами сайта <http://pirls2021.org/frameworks>.

Можно предположить, что трудности при выполнении задания связаны с: а) многокомпонентностью задания (учащимся нужно было вычленивать два подвопроса); б) необходимостью перефразировать фрагмент текста своими словами (в данном случае ответы невозможно было процитировать по ключевым словам); в) спецификой восприятия текста, построенного на приёме олицетворения — представления комочка глины в образе живого существа, и обусловленной этим сложностью понимания учащимися метафорической лексики.

Пример 2.

Научный текст «Леонардо да Винчи — человек, опередивший своё время».

Вопрос № 3: «*Чем был знаменит Верроккьо?*».

Вопрос оценивался 1 баллом, тип вопроса — открытый.

82,8 % (1492 учащихся) получили 1 балл, 16,5 % (298 учащихся) — 0 баллов, 0,7 % (9 учащихся) не приступили к выполнению задания.

Для ответа учащимся нужно было перечитать следующий фрагмент текста: «*Позже Леонардо вместе с отцом переехал в город Флоренцию. Там Леонардо стал работать и учиться у известного художника и скульптора по имени Верроккьо*». От четвероклассников требовалось привести одну или две профессиональные характеристики Верроккьо (художник и/или скульптор). Предполагаем, что сложности в ответе на данный вопрос могли быть вызваны: а) необходимостью выполнять синонимические замены, так как по ключевым словам вопроса «*Чем был знаменит?*» ответ найти невозможно; б) необходимостью связывания и соотнесения слов вопроса и ответа: слово «знаменит» нужно было связать со словами «художник», «скульптор»; в) непривычным для учащихся употреблением в тексте иностранных собственных имён.

2.2. Формулирование прямых выводов (умозаключений)

Если в основе элемента правильного ответа используется переформулирование исходных фраз или предложений в тексте, то действие классифицируется как «прямой вывод». Создание умозаключений позволяет читателям выходить за пределы поверхности текстов, устраняя пробелы в осмыслении информации. Прямые выводы чаще всего строятся на основе информации, содержащейся в одном месте текста. Учащимся достаточно связать несколько идей или фрагментов информации. Значение текста остаётся относительно ясным, хотя в нём явно не говорится о выводе. При таком типе обработки читатели обычно не только сосредоточиваются на значении слов, фраз или предложений, но и фокусируются на локальном значении, находящемся в одной части текста. Простая обработка информации основана на установлении связи между двумя расположенными рядом предложениями; более сложная — требования логико-смыслового связывания фрагментов текста. Грамотные читатели, как правило, проводят логико-смысловую обработку единиц информации автоматически.

Анализ результатов выполнения учащимися IV класса заданий, направленных на формулирование прямых выводов (умозаключений).

Согласно полученным результатам, наибольшее количество учащихся (40,1 %) продемонстрировали средний уровень сформированности читательского умения «делать прямые выводы» при чтении художественного и научного текстов. На среднем и высоком уровнях находятся 71,8 % учащихся, что на 17,6 % меньше по сравнению с аналогичным показателем, относящимся к первой группе умений.

Проанализируем причины затруднений учащихся в формулировании прямых выводов на отдельных примерах заданий/вопросов, вызвавших *наибольшие сложности* у четвероклассников.

Пример 1.

Художественный текст «Цветы на крыше».

Вопрос № 6: «*Почему бабушка Гунн закричала, когда кот выпрыгнул из окна?*».

Вопрос оценивался 1 баллом, тип вопроса — открытый.

Результаты выполнения данного задания следующие: 65,7 % (1184 учащихся) получили 1 балл, 33,6 % (606 учащихся) — 0 баллов, 0,7 % (13 учащихся) не приступили к выполнению.

Для ответа на вопрос учащимся нужно было обратиться к следующему фрагменту в тексте:

— Я возвращаюсь домой! — сказала она и направилась к выходу.

Вдруг она закричала — Роберт, её кот, выпрыгнул из окна!

— Не волнуйтесь, — сказал я быстро. — Он просто выпрыгнул на балкон. Смотрите!

Бабушка Гунн кинулась на балкон. А понав туда, забыла о Роберте. Балкон был огромным, и вдалеке были видны горы и даже кусочек моря. Бабушка Гунн пригнулась так, чтобы не видеть крыши домов, а только горы и небо. После этого она решила остаться.

Умозаключение, которое необходимо сделать учащимся для того, чтобы ответить на данный вопрос, требует самостоятельного заполнения небольшой недосказанности в тексте, основанной на понимании того, что бабушка Гунн не знала, что с внешней стороны окна находится балкон. Возможный вариант ответа учащихся следующий: «Она думала, что кот собирается убежать, и это её напугало».

Пример 2.

Научный текст «Леонардо да Винчи — человек, опередивший своё время».

Задание № 8: «Приведи один пример того, что Леонардо да Винчи изучал в природе. Объясни, как это помогло ему в его изобретениях».

Задание оценивалось 2 баллами, тип задания — открытый.

27,8 % (502 учащихся) получили 2 балла, 38,8 % (699 учащихся) — 1 балл, 31,8 % (574 учащихся) — 0 баллов, 1,6 % (28 учащихся) не приступили к выполнению задания.

Выполнение этого задания требует от учащихся перечитывания, логического осмысления и связывания единиц информации, представленных в данных фрагментах текста.

Фрагмент 1.

Его занимали машины, но ему было также интересно, как движутся живые существа и как они устроены. Он изучал и рисовал движущуюся воду, листья на деревьях, летящих птиц и человеческие тела. Наблюдая за всем, что его окружало, он всё время узнавал что-то новое.

Все полученные знания и почерпнутые у других людей идеи Леонардо развивал и совершенствовал. В результате большинство рисунков в его записных книжках отражают абсолютно новые идеи. Некоторые похожи на картинки из будущего. Например, его рисунок «Летающая машина» был сделан задолго до появления в небе воздушных шаров или самолётов.

Фрагмент 2.

Другое изобретение было основано на изучении Леонардо человеческого тела и его интересе к тому, как оно двигается. У Леонардо много рисунков, на которых изображены руки, ноги и другие части тела, он фактически спроектировал механического человека-робота! Этот робот мог сидеть прямо, махать руками, двигать головой, открывать и закрывать рот.

Для полного понимания задания учащимся необходимо установить смысловую связь между тем, что Леонардо да Винчи изучал, и одним из его изобретений: 1) изучение птиц помогло ему спроектировать летающую машину; 2) изучение человеческого тела способствовало созданию робота-человека.

Предполагаемые трудности при выполнении заданий связаны с необходимостью восполнения учащимися «зазоров» и недосказанностей в тексте, препятствующих полноценному осмыслению информации. У четвероклассников, не справившихся с данными заданиями, ско-

рее всего, отсутствует установка на связывание отдельных единиц информации в единое целое и самостоятельное восполнение смысловых пробелов в тексте. Повлияла также величина логического разрыва между двумя единицами информации, которые ученикам предстояло самостоятельно восполнить.

Например, в ответе на вопрос *«Почему бабушка Гунн закричала, когда кот выпрыгнул из окна?»* смысловую связь установить легче, так как единицы информации (предложения) находятся рядом, следуя друг за другом. Однокомпонентный вопрос также облегчает выполнение задания. В ходе выполнения задания *«Приведи один пример того, что Леонардо да Винчи изучал в природе. Объясни, как это помогло ему в его изобретениях»* учащимся пришлось обработать большой массив информации, установив логико-смысловую связь во фрагментах информации. На результаты выполнения задания имел непосредственное влияние его двухкомпонентный состав.

2.3. Интерпретация, интеграция и обобщение информации

В ходе интерпретации (толкования), интеграции (связывания) и обобщения идей в тексте читатели сосредотачиваются на локальных или глобальных фрагментах информации, связывая детали с общими идеями, чтобы построить общее, целостное понимание текста. Интерпретация предполагает извлечение из текста информации, которая не сообщается напрямую и опирается на ряд умственных действий. От читателя требуется установить скрытую связь, понять подразумеваемое сообщение, осмыслить подтекст. Для ответа на вопрос учащимся необходимо делать выводы на основе сообщения текста; различать главные и второстепенные детали; кратко формулировать основные мысли, опираясь на текст; строить умозаключения о предшествующем событии. Интеграция требует от учащихся связывания отдельных сообщений в единое целое и понимания того, что ученикам необходимо соединить — элементы текста, отдельные предложения, абзацы или части составных текстов.

Анализ результатов выполнения учащимися IV класса заданий, направленных на интерпретацию, интеграцию и обобщение информации в тексте.

Наибольшее количество обучающихся (49,4 %), успешно выполнивших задания, требующие толкования, связывания и обобщения информации, продемонстрировали средний уровень сформированности данного читательского умения. На среднем и высоком уровнях сформированности умения интерпретировать и обобщать информацию находятся 64,0 % четвероклассников, что на 7,8 % меньше по сравнению с аналогичным показателем относительно второй группы умений.

Приведём примеры заданий/вопросов, относящихся к этой группе умений и вызвавших *наибольшие затруднения* у учащихся, а также проанализируем предполагаемые причины, их обусловившие.

Пример 1.

Художественный текст «Цветы на крыше».

Задание № 12: *«Какими были чувства мальчика к бабушке Гунн, когда она только въехала в дом и в конце рассказа? Воспользуйся прочитанным, чтобы описать его чувства, и объясни, почему его чувства изменились».*

Задание оценивалось 3 баллами, тип задания — открытый.

По результатам выполнения задания 11,1 % (201 учащийся) получили 3 балла, 29,6 % (533 учащихся) — 2 балла, 25,9 % (467 учащихся) — 1 балл, 30,0 % (541 учащийся) не справились с выполнением задания, 3,4 % (61 учащийся) не приступили к его выполнению. Это самые низкие показатели ответов по данной группе умений.

Структурно задание состоит из трёх частей: нужно описать чувства мальчика в начале и в конце рассказа и объяснить причину, по которой они изменились. Для общего, целостного понимания текста учащимся необходимо связать два указанных ниже фрагмента информации воедино, а также интерпретировать (прояснить для себя) и обобщить заложенные автором идеи.

Фрагмент 1.

Я тоже волновался. Я с нетерпением ждал, кто же въедет в квартиру напротив нашей. Возможно, это будет мальчик, с которым можно будет играть. Но это оказалась бабушка Гунн. Хорошо хоть, что у неё был кот.

Фрагмент 2.

Бабушка Гунн не похожа ни на одного из известных мне людей. Она может всё! И только одно беспокоит её сейчас. Удастся ли ей завести корову в лифт?

Главными критериями принятия ответов учащихся являются полнота, характеристика чувств, а не иного состояния мальчика, объяснение причины, почему эти чувства изменились.

Правильные ответы учащихся могут быть следующими:

— *Сначала мальчику было грустно, потому что бабушка Гунн скучала по своим животным, а потом мальчик повеселел, потому что бабушка стала счастливее.*

— *Чувства мальчика изменились, потому что бабушка привезла животных, она больше не скучала по дому.*

Трудность ответа на данный вопрос обусловлена необходимостью четвероклассников ориентироваться по всему тексту: находить элементы, расположенные не в прямом порядке (нелинейно), и связывать их с подтекстовой информацией. Определённую сложность у учащихся также вызывают формулировка ответов, требующая перефразирования текста; умение отвечать на поставленные вопросы (а не воображаемые); необходимость учёта структурных компонентов подзаданий.

Пример 2.

Художественный текст «Комочек глины».

Вопрос № 12: «Автор рассказа пишет о комочке глины, как о живом существе. Что он хочет помочь тебе представить?».

A. *Что значит оказаться под дождём.*

B. *Что может чувствовать комочек глины.*

C. *Что значит работать с глиной.*

D. *Что чувствуют, когда делают что-то собственными руками.*

Вопрос оценивался 1 баллом, тип вопроса — закрытый.

Правильный вариант ответа — B.

По результатам выполнения данного задания 62,1 % (1083 учащихся) получили 1 балл, 37,6 % (656 учащихся) — 0 баллов, 0,3 % (6 учащихся) не приступили к его выполнению.

Вопрос непосредственно отражает понимание учащимися основной идеи текста — показать чувства комочка глины, обусловленные разными событиями, происходящими в его жизни. Основной причиной затруднений четвероклассников в ответе на этот вопрос является необходимость ставить себя на место неодушевлённого объекта, понимать и разделять его мысли и чувства, сопереживать эмоциональному состоянию героя, то есть проявлять к нему эмпатию.

2.4. Оценка содержания, формы, языка, структуры текста

Читатель, умеющий осмыслить и оценить прочитанное, способен связать сообщение текста с собственными убеждениями и опытом. Примером такого типа обработки текста являются следующие умения: оценка полноты или ясности информации в тексте; оценка вероятности того, что описываемые события действительно могли произойти; оценка вероятности того, что аргумент автора изменит то, что люди думают и делают; оценка вероятности того, насколько хорошо заголовок текста отражает основную тему; оценка особенностей языка, таких как метафора или тон; оценка графических элементов в тексте; оценка достоверности текста; определение точки зрения автора о теме текста.

Анализ результатов выполнения учащимися IV класса заданий, направленных на оценку информации в тексте.

Наибольшее количество обучающихся, выполнявших задания, требующие осмыслить и оценить прочитанное, показали средний уровень сформированности читательского умения (45,9 %). 52,9 % четвероклассников продемонстрировали средний и высокий уровни овладения данным умением. Это на 11,1 % учащихся меньше

по сравнению с аналогичным показателем предыдущей группы читательских умений на рассматриваемых уровнях.

Приведём примеры заданий/вопросов, вызвавших *наибольшие затруднения* у четвероклассников, и проанализируем возможные причины данных затруднений.

Пример 1.

Художественный текст «Цветы на крыше».

Вопрос № 11: «*Последнее предложение в этом рассказе следующее: “Удастся ли ей завести корову в лифт?”*. Зачем в конце рассказа стоит этот вопрос?».

A. *Чтобы сделать рассказ веселее.*

B. *Чтобы объяснить мораль рассказа.*

C. *Чтобы сделать рассказ правдоподобным.*

D. *Чтобы помочь читателю понять, что произошло.*

Вопрос оценивался 1 баллом, тип вопроса — закрытый.

Правильный вариант ответа — A.

56,5 % (1019 учащихся) получили 1 балл, 42,9 % (774 учащихся) — 0 баллов, 0,6 % (10 учащихся) не приступили к выполнению задания.

Данный вопрос непосредственно отражает умение обучающихся оценивать содержание текста, соотнося его с личным опытом. От учащегося требуется выйти за пределы текста и размышлять о нём, исходя из собственных жизненных представлений и имеющегося чувства юмора. Для вдумчивого читателя не составляет сложности оценить правдоподобность предполагаемого действия бабушки Гунн, тем более что оно соответствует логике предыдущих её действий.

Пример 2.

Научный текст «Антарктида: Ледовый континент».

Задание № 11: «*В этой статье представлены два разных способа изложения сведений об Антарктиде: “Знакомство с Антарктидой”, “Письмо из Антарктиды”*. Какой из этих способов изложения тебе кажется более интересным? Объясни, почему ты так думаешь».

Задание оценивалось 1 баллом, тип задания — открытый.

Результаты выполнения задания: 65,3 % (1139 учащихся) получили 1 балл, 33,2 % (579 учащихся) — 0 баллов, 1,5 % (27 учащихся) не приступили к его выполнению.

Правильный ответ должен включать объяснение, содержащее описание элементов содержания, языка, формы или стиля одного из текстов. Ответ принимался, если содержал аргументированное мнение учащихся о том, какой из текстов более интересный.

Приведём ориентировочные варианты ответов четвероклассников:

— «*Знакомство с Антарктидой*» более интересное, потому что в нём даётся много информации.

— «*Письмо из Антарктиды*» более интересное, потому что кажется, что Сара разговаривает со мной.

— «*Письмо Сары*» интереснее, так как оно помогает понять, что в действительности чувствуешь, живя там. В «*Знакомстве с Антарктидой*» не говорится о том, что чувствуешь там, или что там можно есть.

3. ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА СФОРМИРОВАННОСТЬ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ

Как уже отмечалось выше, для изучения факторов, влияющих на сформированность читательской грамотности у учащихся, проводилось анкетирование обучающихся, их законных представителей и педагогов. В нём приняли участие 890 педагогов, 3548 учащихся и их законных представителей.

Анализ факторов, обуславливающих сформированность читательской грамотности у учащихся, был проведён по четырём направлениям:

1. Отношение учащихся к чтению.

2. Роль семьи в развитии читательской грамотности у учащихся.

3. Оценка учащимися собственных учебных достижений.

4. Организация обучения чтению в учреждениях образования.

3.1. Отношение учащихся к чтению

Для установления влияния на формирование такого фактора читательской грамотности, как отношение учащихся к чтению, были проанализированы оценочные суждения четвероклассников, связанные со следующим утверждением: «Я читаю только тогда, когда я должен это делать». Статистический анализ результатов подтвердил, что 30,8 % учащихся, имеющих высокий уровень навыков чтения и понимания художественного текста, читают по необходимости или по принуждению, а 69,2 % — по собственному желанию. Противоположные результаты наблюдаются на низком уровне овладения читательской грамотностью: 63,2 % учащихся читают по необходимости, а 36,8 % — по собственному желанию или инициативе.

Установлена непосредственная взаимосвязь уровня сформированности читательской грамотности с желанием и стремлением четвероклассников читать художественную литературу в свободное время. На вопрос «Как часто после школы вы читаете художественную литературу (рассказы, повести, сказки)?» ответы респондентов, имеющих высокий уровень навыков чтения и понимания научного текста, распределились следующим образом: «часто» — 61,0 %, «иногда» — 37,3 %, «никогда» — 1,7 %. Вместе с тем учащиеся, демонстрирующие низкий уровень сформированности читательской грамотности, реже читают художественную литературу после школы. Их ответы на данный вопрос распределились следующим образом: «часто» — 50,0 %, «иногда» — 44,7 %, «никогда» — 5,3 %. На основании анализа приведённых выше показателей можно сделать вывод о непосредственном влиянии чтения художественной литературы во внеучебное время на уровень сформированности читательских умений обучающихся.

На вопрос «Сколько примерно времени в обычный учебный день после школы вы уделяете чтению художественной литературы или поиску интересной информации в Интернете?» были получены ответы уча-

щихся, позволяющие судить о влиянии времени, уделяемого чтению, на уровень сформированности читательской грамотности. Ответы респондентов, показавших высокий уровень навыков чтения и понимания научного текста, распределились следующим образом: до 1 часа посвящают чтению 57,4 % обучающихся, от 1 часа до 3 часов — 31,4 %, более 3 часов — 2,1 %, не уделяют время чтению 9,1 %. Среди респондентов, находящихся на низком уровне сформированности читательской грамотности, до 1 часа отводят чтению 68,4 %, от 1 часа до 3 часов — 10,5 %, более 3 часов — 5,3 %, не уделяют время чтению 15,8 %. Данные показатели свидетельствуют о непосредственном влиянии продолжительности чтения на уровень сформированности у учащихся читательских умений.

3.2. Роль семьи в развитии читательской грамотности у учащихся

В качестве основных параметров, связанных с влиянием семьи на развитие читательской грамотности у учащихся, были выделены следующие:

- количество книг в домашней библиотеке;
- стимулирование у детей интереса к чтению со стороны родителей;
- образование родителей.

Предположительно, на уровень сформированности у учащихся читательской грамотности влияют образовательная среда и социально-экономический статус семьи. Одним из показателей, который оказывает непосредственное влияние, является количество книг в домашней библиотеке. Для оценки данного фактора в анкете был задан вопрос о приблизительном количестве книг, имеющихся у четвероклассников дома (предполагалось, что большее количество книг свидетельствует о большем увлечении родителей чтением, а это, в свою очередь, должно оказывать определённое влияние на читательскую грамотность ученика). На вопрос «Сколько приблизительно книг у вас дома (не считая журналов, газет или школьных учебников)?» ответы учащихся,

показавших высокий уровень навыков чтения и понимания художественного текста, распределились следующим образом: 0—10 книг — 5,3 %, 11—25 книг — 38,4 %, 26—100 книг — 39,9 %, два и более книжных шкафа — 16,4 % респондентов. Учащиеся, показавшие низкий уровень читательской грамотности, ответили: 0—10 книг — 19,7 %, 11—25 книг — 43,4 %, 26—100 книг — 29,0 %, два и более книжных шкафа — 7,9 % респондентов. Анализ полученных данных позволяет утверждать о непосредственном влиянии количества имеющихся книг в домашней библиотеке обучающихся на уровень сформированности у них читательских умений.

О взаимосвязи степени сформированности читательской грамотности у учащихся с их дошкольной подготовкой по чтению можно утверждать на основании ответов родителей на вопрос *«Как часто до того, как Ваш ребёнок пошёл в школу, Вы или кто-нибудь из членов семьи читали ему книги?»*. 77,1 % родителей, чьи дети показали высокий уровень сформированности навыков чтения и понимания художественного текста, ответили «часто», 22,6 % — «иногда», 0,3 % — «никогда или почти никогда». От родителей, дети которых продемонстрировали низкий уровень читательской грамотности, были получены следующие ответы: «часто» — 52,1 %, «иногда» — 46,6 %, «никогда или почти никогда» — 1,4 %.

Анализ таблиц сопряжённости по таким параметрам, как образование одного из родителей учащихся и степень сформированности у обучающихся навыков чтения и понимания художественного текста, свидетельствует о положительной корреляционной связи этих показателей. Высокий уровень сформированности читательской грамотности был выявлен у 40,6 % учащихся, один из родителей которых имел высшее образование; у 36,4 % четвероклассников, чьи родители получили среднее специальное образование; у 15,7 % респондентов, родители которых имели профессионально-техническое образование; у 5,8 % четвероклассников, ро-

дители которых получили общее среднее образование, и у 1,6 % учащихся, родители которых имели базовое образование.

3.3. Оценка учащимися собственных учебных достижений

С целью выявления взаимосвязи сформированности у учащихся читательских умений с собственной оценкой успешности выполнения письменных работ по прочитанному материалу четвероклассникам было предложено выразить отношение к высказыванию: *«Я неплохо справляюсь с самостоятельной или контрольной работой по прочитанному материалу»*. Распределение ответов учащихся, показавших высокий уровень читательской грамотности, сопряжённый с чтением художественного текста, оказалось следующим: «совершенно согласен» — 31,7 %, «согласен» — 64,2 %, «не согласен» — 3,2 %, «совершенно не согласен» — 0,9 % респондентов. Ответы учащихся, оказавшихся на низком уровне сформированности читательской грамотности, распределились таким образом: «совершенно согласен» — 14,5 %, «согласен» — 59,2 %, «не согласен» — 22,4 %, «совершенно не согласен» — 3,9 % респондентов. Анализ данных показателей позволяет сделать вывод о наличии связи двух параметров: успешности в овладении читательскими умениями и оценкой учащимися результативности собственной учебной деятельности в области чтения и понимания текста.

Для установления связи сформированности читательской грамотности с самооценкой успешности выполнения письменных заданий к тексту обучающимся было предложено выразить отношение к утверждению *«Обычно я хорошо выполняю письменные задания к тексту»*. Анализ распределения ответов учащихся, оказавшихся на различных уровнях чтения и понимания научного текста, позволяет утверждать о взаимообусловленной связи сформированной у них читательской грамотности с собственной оценкой успешности выполнения письменных заданий на учебных занятиях и дома. В соответствии с заданными критериями были

получены следующие ответы респондентов, продемонстрировавших высокий уровень читательских умений: «совершенно согласен» — 28,5 %, «согласен» — 60,8 %, «не согласен» — 10,7 %, «совершенно не согласен» — 0,0 %. Ответы учащихся, оказавшихся на низком уровне сформированности читательской грамотности, распределились таким образом: «совершенно согласен» — 15,8 %, «согласен» — 47,4 %, «не согласен» — 28,9 %, «совершенно не согласен» — 7,9 %. Анализ приведённых результатов свидетельствует о взаимосвязи оценки успешности выполнения учащимися письменных заданий и показателей сформированности читательской грамотности.

О корреляции умений четвероклассников делать самостоятельные выводы о прочитанном с показателями сформированности у них читательской грамотности можно судить на основании полученных мнений учащихся по отношению к предлагаемому высказыванию: *«Мне не составляет труда сделать выводы на основе прочитанного»*. Проведённый анализ позволяет сделать вывод о том, что сформированность читательской грамотности у учащихся непосредственным образом обусловлена умением делать выводы о прочитанном. Учащиеся, оказавшиеся на высоком уровне сформированности навыков чтения и понимания художественного текста, следующим образом выразили отношение к приведённому выше высказыванию: «совершенно согласен» — 39,6 %, «согласен» — 52,8 %, «не согласен» — 7,3 %, «совершенно не согласен» — 0,3 %. Ответы учащихся, продемонстрировавших низкий уровень сформированности читательских умений, распределились так: «совершенно согласен» — 22,4 %, «согласен» — 47,4 %, «не согласен» — 26,3 %, «совершенно не согласен» — 3,9 %.

3.4. Организация обучения чтению в учреждениях образования

С целью выявления взаимосвязи используемых учителем на уроке методов, форм и приёмов обучения чтению с показателями сформированности читатель-

ской грамотности у учащихся были проанализированы полученные в ходе анкетирования ответы педагогов.

Для установления влияния форм работы с учащимися на уровень сформированности у них читательской грамотности учителям был задан вопрос *«Как часто на учебных занятиях в процессе работы над текстом Вы работаете с группами учащихся с разными способностями?»*. Обращает на себя внимание тот факт, что по отношению к детям с высоким уровнем сформированности навыков чтения и понимания научного текста ответ *«никогда»* был получен от 1,6 % респондентов. Применительно к учащимся с низким уровнем читательской грамотности аналогичный ответ дали 12,5 % педагогов. Приведённые показатели указывают на необходимость использования форм групповой дифференцированной работы на учебных занятиях для совершенствования читательской грамотности у учащихся.

Проанализируем ответы учителей, позволяющие установить взаимосвязь используемых на уроке стратегий чтения с уровнем сформированности у учащихся читательских умений. С этой целью педагогам был задан вопрос *«Как часто на учебных занятиях Вы обучаете учащихся различным стратегиям чтения (например, как быстро прочитать или просмотреть книгу, запомнить наизусть прочитанное, контролировать себя при чтении)»*. Применительно к учащимся с высоким уровнем сформированности читательской грамотности ответ *«никогда или почти никогда»* был дан 2,4 % педагогами; по отношению к детям с низким уровнем подобным образом ответили 12,5 % педагогов. На основании распределения ответов респондентов по данному параметру можно утверждать, что не все учителя уделяют должное внимание обучению стратегиям чтения как фактору, напрямую влияющему на уровень сформированности читательской грамотности у учащихся.

Для выявления сопряжённости такого фактора, как объяснение учащимися на уроке понимания смысла прочитанного текста, с уровнем сформированности у них

читательской грамотности был задан вопрос «Как часто Вы просите учащихся объяснить, как они поняли текст?». Ответ «никогда или почти никогда» дали 0,8 % педагогов по отношению к детям с высоким уровнем сформированности навыков чтения и понимания научного текста. Аналогичный ответ, связанный с низким уровнем овладения четвероклассниками читательскими умениями, был дан 12,5 % респондентами. Полученные ответы по данному параметру позволяют судить о том, что не все учителя придают должное значение обучению учащихся приёмам смыслового чтения как фактору, напрямую воздействующему на уровень сформированности читательских умений.

Проследим степень влияния чтения вслух всему классу на сформированность читательской грамотности у учащихся, установив взаимозависимость ответов учителей на вопрос «Как часто на учебных занятиях Вы просите учащихся читать вслух всему классу?» с уровнем сформированности у обучающихся навыков чтения и понимания художественного текста. Обращает на себя внимание тот факт, что 6,3 % педагогов ответили, что «никогда или почти никогда» не просят учащихся с низким уровнем сформированности навыков чтения и понимания художественного текста читать вслух всему классу. В то же время применительно к четвероклассникам с высоким уровнем сформированности читательской грамотности подобный вариант ответа не был отмечен ни одним респондентом. Приведённое распределение ответов педагогов по этому показателю свидетельствует о том, что не все учителя в полной мере используют арсенал методических средств, направленных на формирование читательской грамотности у учащихся. В данном случае речь идёт о недооценивании такого методического приёма, как чтение вслух всему классу.

Наличие взаимосвязи использования на уроке приёма «чтение про себя» с уровнем сформированности читательской грамотности обучающихся можно проследить на основании полученных от учителей ответов на вопрос анкеты «Как часто на учеб-

ных занятиях Вы просите учащихся читать про себя?». Относительно групп четвероклассников с высоким и низким уровнями сформированности навыков чтения и понимания художественного текста 6,6 % и 18,8 % педагогов соответственно «иногда» просят учащихся читать про себя. На основании полученных результатов анкетирования можно констатировать, что не все учителя систематически используют чтение про себя с целью развития читательской грамотности у учащихся.

Проведённый анализ ответов педагогов на вопрос «Как часто после того, как учащиеся прочитают заданный текст, Вы просите их выполнить следующие задания?», показал, что: 54,3 % респондентов «иногда» дают задание письменно ответить на вопросы, проверяющие понимание прочитанного текста; 60,5 % «иногда» просят учащихся написать что-нибудь о том, что они прочитали; 52,4 % «иногда» организуют подготовку группового проекта о прочитанном (например, инсценирование эпизода из текста, подготовку иллюстрации и т. д.); 49,8 % «иногда» дают задание выполнить письменную работу по прочитанному тексту.

С целью выявления используемой типологии письменных заданий педагогам был задан вопрос «Как часто при оценке учебных достижений учащихся Вы используете следующие виды заданий?». 11,0 % респондентов «иногда» используют задания с выбором ответа по прочитанному материалу; 20,8 % «иногда» используют задания, на которые нужно дать короткие ответы по прочитанному материалу. Письменно ответить (несколько предложений или один абзац) на задания по прочитанному материалу «иногда» предлагают 52,4 % респондентов, устно ответить — 1,2 % учителей, кратко пересказать прочитанное — 5,6 % педагогов.

Проанализируем ответы учащихся на вопрос анкеты «Как часто вы после прочтения учебного материала на учебном занятии письменно отвечаете на вопросы по прочитанному тексту?». Ответы учащихся, показавших высокий уровень чтения и понимания научного текста, распределились следующим образом: «часто» —

30,8 %, «иногда» — 61,2 %, «никогда» — 8,0 %. Учащиеся, продемонстрировавшие низкий уровень читательской грамотности на примере научного текста, ответили: «часто» — 23,7 % респондентов, «иногда» — 71,0 %, «никогда» — 5,3 %.

Анализ ответов респондентов (педагогов и учащихся) на вопросы анкет позволяет утверждать, что в процессе работы с текстом учителя иногда практикуют письменные формы работы с текстом (ответы на вопросы, пересказ, отзывы о прочитанном и т. д.).

Для установления взаимосвязи вида учреждения образования, на базе которого проводился республиканский мониторинг, и уровня сформированности читательской грамотности обучающихся в нём четвероклассников были выделены две группы учреждений образования: «гимназия» и «средняя школа»⁴.

Анализ показал, что у 18,1 % учащихся, обучающихся в группе «гимназия», результаты чтения и понимания научного текста соответствуют высокому уровню; у четвероклассников, отнесённых к группе «средняя школа», результаты чтения и понимания научного текста на высоком уровне составляют 12,8 %. Схожая тенденция установлена на основании связи аналогичных групп учреждений образования с уровнем сформированности у обучающихся читательской грамотности по результатам работы с художественным текстом.

Результаты анкетирования педагогов показали, что большинство респондентов (67,0 %) имеют педагогический стаж более 20 лет; около половины опрошенных имеют высшую и первую квалификационные категории (44,9 % и 39,8 % соответственно).

Выводы по результатам изучения читательской грамотности учащихся IV класса:

1. Большинство учащихся продемонстрировали средний уровень читательской

грамотности: 81,9 % четвероклассников, выполнявших задания к художественному тексту, и 77,8 % — к научному тексту. Средний и высокий уровни сформированности читательских умений зафиксированы у 91,5 % и 91,1 % обучающихся при работе с художественным и научным текстами соответственно. Разница в результатах и в первом, и во втором случаях не является статистически значимой.

2. Девочки незначительно лучше мальчиков справились с заданиями. Учащиеся городских учреждений образования более успешно выполнили тест на основе художественного текста по сравнению с учащимися сельских учреждений образования, в то время как последние показали более высокие результаты при выполнении заданий к научному тексту. Во всех указанных случаях разница в полученных результатах статистически незначимая.

3. Показатели сформированности читательской грамотности у четвероклассников на *высоком уровне* снижаются по мере усложнения групп умений: от 50,7 % учащихся, умеющих находить и извлекать информацию, до 7,0 % респондентов, способных дать оценку структурным, языковым, содержательным особенностям текста.

4. Анализ результатов выполнения заданий, соответствующих четырём группам читательских умений, показал, что лучше всего учащимся удаётся находить и извлекать информацию в явном виде. Наибольшие трудности обучающиеся испытывают при оценивании содержания, формы, языка и структуры текста: у 20,3 % респондентов — низкий уровень сформированности данного умения.

5. Анализ затруднений учащихся в овладении умением *найти и извлечь информацию* из текста показал, что они обусловлены рядом факторов: отсутствием привычки обращаться к тексту с целью перепроверки себя и, как следствие, опо-

⁴ В группу «гимназия» были включены учреждения образования вида «гимназия». К группе «средняя школа» отнесены учреждения образования вида «базовая школа», «детский сад-базовая школа», «детский сад-начальная школа», «детский сад-средняя школа», «начальная школа», «средняя школа», «ясли-сад-начальная школа», «ясли-сад-средняя школа».

рой на приблизительное, неточное понимание текста; недостаточно сформированным умением перефразировать текстовую информацию (при условии отсутствия полного совпадения словесной формулировки вопроса и ответа); необходимостью ориентации по всему тексту для поиска и локализации места ответа.

6. Предполагаемые трудности при *формулировании* учащимися *прямых выводов (умозаключений)* связаны с необходимостью восполнять «зазоры» и недосказанности в тексте с помощью логических действий и слов-связок «потому что...», «значит...», «поэтому...», «если..., то...», объединять отдельные единицы информации в единое целое. На трудность установления прямых выводов повлияла величина логического разрыва между двумя единицами информации, которые четвероклассникам предстояло самостоятельно восполнить. Более успешно обучающиеся справились с простой обработкой информации, основанной на связи рядом расположенных предложений, нежели с установлением логической связи фрагментов текста. Ведь для того, чтобы связать между собой единицы текста, их сначала нужно обнаружить.

7. Значительные затруднения у учащихся вызвали задания, соответствующие группе читательских умений, требующих *интерпретации, интеграции и обобщения информации*. Трудности при выполнении такого рода заданий обусловлены необходимостью целостного восприятия текста и ориентации в нём. От учащихся требовалось выполнить ряд логических действий, без которых невозможно осуществить глубокое понимание текста: связать единицы информации между собой, установить причинно-следственные связи, найти сходство и различие в высказываниях, классифицировать единицы информации, построить умозаключения и т. д. Данная интеллектуальная работа затруднялась расположением элементов текста не в прямом порядке (нелинейно), необходимостью устанавливая связь подтекста с невербально представленной информацией (то, что сказано автором «между

строк»), обобщать фрагменты текста, перефразируя их.

8. Наибольшую сложность у обучающихся вызвала группа умений, связанная с *оценкой содержания, языка, формы и структуры текста*. От четвероклассников требовалось выходить за пределы текста и размышлять о нём, исходя из собственных жизненных представлений и небогатого жизненного опыта о теме текста и проблемах, поднимаемых в нём. Выполнение заданий данной группы требовало собственного толкования текста и соотнесения его с личными убеждениями и моральными установками («Что этот текст меняет в моей картине мира?»). Трудности при выполнении подобного рода заданий обусловлены недостаточно прочно сформированными умениями, соответствующими трём предыдущим группам, без которых невозможно целостно и глубоко понять текст, его язык, форму и структуру.

9. Анализ связи типа задания с его принадлежностью к определённой группе умений позволил установить следующую тенденцию: наибольшие затруднения у обучающихся вызывают *задания открытого типа* (а это почти половина всех заданий в обоих вариантах, независимо от того, к какой группе умений они относятся). Возникшие у учащихся трудности при выполнении данного типа заданий были обусловлены необходимостью отвечать на поставленный, а не воображаемый вопрос; выделять подвопросы в вопросе; устанавливать синонимические замены, перефразируя слова текста; мотивированно излагать собственную точку зрения, обладая при этом достаточно богатым словарным запасом. Выполняя задания закрытого типа, учащиеся в большей степени испытывают сложности в интерпретации и оценивании информации.

10. Помимо причин, затрудняющих формирование каждой группы читательских умений (в силу их специфики), выделим *причины когнитивного и метакогнитивного характера*, связанные с организацией интеллектуально-познавательной деятельности учащимися и управлением собой при осуществлении данной деятельности. Тест

PIRLS интегрирует блоки метапредметных результатов, составляющих умение учиться: познавательных (логических действий, смыслового чтения, знаково-символических средств); опосредованно регулятивных (саморегуляции, рефлексии, внутреннего плана действий); частично коммуникативных (выражение собственных мыслей на письме). Владение универсальными учебными действиями интеллектуально-познавательного, регулятивного и коммуникативного характера имеет непосредственное влияние на сформированность составляющих читательских умений, выделяемых в рамках PIRLS.

11. Анализ показателей, выявляющих отношение учащихся к чтению, позволил установить положительную взаимосвязь уровня сформированности читательской грамотности у четвероклассников с проявляемым ими интересом к чтению; желанием и стремлением читать художественную литературу в своё удовольствие; продолжительностью чтения.

12. Факторный анализ, определяющий влияние роли семьи в развитии читательской грамотности учащихся, свидетельствует о положительной взаимосвязи уровня сформированности читательских умений у обучающихся с их предшкольной подготовкой; количеством книг в домашней библиотеке; уровнем образования одного из родителей; созданными в семье условиями, стимулирующими у детей интерес к чтению.

13. В ходе исследования была установлена положительная связь уровня овладения четвероклассниками читательскими умениями с их собственной оценкой результативности учебной деятельности в области чтения и понимания текста, успешности выполнения письменных заданий, а также умения делать выводы о прочитанном.

14. Анализ факторов, связанных с отдельными методическими аспектами обучения чтению, непосредственно влияющими на уровень сформированности читательской грамотности у обучающихся, позволил сделать вывод о том, что не все учителя придают должное значение организации дифференцированной групповой

работы с учащимися, обучению стратегиям смыслового чтения, приёмам чтения вслух и про себя. Педагоги иногда на уроках чтения предъявляют задания в письменной форме, а также используют короткие и развёрнутые вопросы и задания. Дефицит применяемых педагогических средств оказывает непосредственное влияние на уровень сформированности у учащихся читательской грамотности.

Полученные в ходе республиканского мониторинга данные о сформированности читательских умений у четвероклассников, а также анализ факторов, влияющих на уровень сформированности у них навыков чтения и понимания текста, позволили наметить пути совершенствования читательской грамотности учащихся. С этой целью разработаны **рекомендации**, связанные с содержательным, организационно-методическим, организационно-управленческим компонентами системы образования на I ступени общего среднего образования.

Родителям учащихся рекомендуется:

Поскольку грамотные читатели и увлечённые чтением ученики растут в читающей семье, необходимо развивать у ребёнка интерес к чтению в своё удовольствие. Для этого нужно:

1. Создавать и пополнять домашнюю библиотеку из любимых детских книг, ярких по оформлению и интересных по содержанию.

2. На собственном примере приобщать ребёнка к чтению литературы разных стилей и жанров, включая периодику.

3. Систематически читать ребёнку и обсуждать прочитанное, делиться личными впечатлениями от прочитанного, знакомить с авторами книг или произведений, формируя тем самым у него желание регулярно «общаться» с книгой.

4. Практиковать просмотр фильмов по мотивам прочитанного произведения с целью дальнейшего обмена впечатлениями о прочитанном и увиденном. Мотивировать к чтению произведения после просмотра фильма, поставленного по его сценарию.

5. Формировать у ребёнка убеждение в том, что книга — один из ценных подарков. Дарить ему книги любившихся авторов, сопровождать подарок адресными пожеланиями.

6. Практиковать совместное с ребёнком эмоциональное чтение произведения ролям; чтение вслух и про себя; сочинение собственных сказок или продолжения к прочитанному.

7. Намеренно исказить отдельные эпизоды произведения для выяснения того, насколько внимательно ребёнок читал или слушал взрослого.

8. Предлагать ребёнку пересказать или проиллюстрировать с помощью рисунка самый интересный эпизод из прочитанного произведения. Собирать портфолио рисунков ребёнка к прочитанным произведениям.

Педагогическим работникам I ступени общего среднего образования рекомендуется:

1. Тщательно проанализировать состав читательских умений каждой группы, их отличительные особенности и специфику (см. справочную информацию в данных информационно-аналитических материалах). При организации работы учащихся с текстом предлагать им задания, направленные на сбалансированное формирование и развитие у обучающихся четырёх групп читательских умений: найти и извлечь информацию (30 %), сделать прямые выводы (20 %), интегрировать, интерпретировать и обобщать информацию (30 %), оценить форму, содержание, язык или структуру текста (20 %). Рекомендуется дополнять методический аппарат учебных пособий собственными вопросами и заданиями, направленными на формирование всех групп читательских умений.

2. С ранних этапов обучения чтению необходимо формировать у учащихся привычку работать с текстом «на близкой дистанции» (Г. А. Цукерман), перепроверять себя, не доверяя первичному прочтению или припоминанию информации («правильно ли я понял, что...», «так ли об этом сказал автор...»). Привычка постоянного обращения к тексту гарантирует успешное выпол-

нение заданий, относящихся к первой группе умений, — найти и извлечь информацию в явном виде. От сформированности данного базисного умения зависит успешность овладения остальными группами читательских умений. Пошаговый мониторинг прочитанного постепенно приучает обучающихся уточнять информацию по тексту.

3. Тщательно планировать углублённую дифференциацию процесса обучения и адресную поддержку каждого ученика, организуя пространство для взаимодействия и сотрудничества в классе.

3.1. Учащиеся, показавшие *низкий уровень* читательской грамотности, нуждаются в поддержке учебной мотивации, создании ситуаций успеха. Повышение уровня читательской грамотности у данной категории обучающихся напрямую зависит от их самооценки и отношения к ним одноклассников. Поэтому важно отмечать успехи ученика, акцентируя на них внимание; давать задания на поиск явной информации; задавать вопросы, на которые ученик способен дать краткий ответ; вовлекать учащегося в групповую работу, где он может себя проявить и чувствовать комфортно. Включаясь в совместную работу, учащиеся перенимают способы работы других, получают советы и практическую помощь.

3.2. Учащихся с *достаточным уровнем* сформированности читательских умений целесообразно ограничивать текстом меньшего объёма или фрагментом текста, предлагая отличающиеся от других задания, например: нахождение и подчёркивание ключевых слов, деление текста на части, составление хронологической записи и т. д. Таких учеников необходимо регулярно просить переформулировать задание или вопрос, чтобы выяснить, насколько верно и точно они их понимают. Рекомендуется также систематически оказывать помощь учащимся в понимании логики и смысла прочитанного текста: это могут быть специальные вопросы, с помощью которых ученик может восстановить причинно-следственную связь, соединить детали из разных фрагментов текста. Полезным будет включение обучающихся в групповую работу с одноклассниками.

3.3. Для учащихся со *средним и высоким уровнями* сформированности читательских умений рекомендуется сократить количество заданий на поиск и воспроизведение фрагментов текста; практиковать постановку вопросов, требующих синонимических замен или вычитывания подтекстовой информации. У данной категории обучающихся трудности могут быть связаны с определённым действием: например, обобщить информацию, понять назначение таблицы или графика, использовать информацию из таблицы для решения какой-либо задачи, сформулировать письменный аргументированный ответ на вопрос. Восполнение данных затруднений требует тщательного планирования индивидуальной помощи таким ученикам и развития у них читательских умений, находящихся в стадии формирования.

3.4. Адресная поддержка учащихся с *высоким уровнем* сформированности читательских умений состоит в подборе заданий проектно-исследовательского типа, а также заданий, предполагающих размышление, анализ, критическую оценку различных точек зрения, постановку гипотез, вариативность решений проблемных задач.

4. Использовать разнообразные формы и приёмы, направленные на развитие и поддержание у обучающихся *интереса к чтению* и расширение круга чтения (научно-учебной, научно-познавательной литературы и материалов детской периодической печати). С этой целью рекомендуется:

- отвести в классе специальные места (уголки, стенды, классные библиотечки), где будут размещаться и постоянно обновляться справочная, энциклопедическая литература, материалы периодической печати;
- практиковать дифференцированные домашние задания учащимся, для подготовки которых требуется обращение к дополнительным источникам информации, включая Интернет (выполнение проектных работ; выступления; написание мини-сочинений; подбор материалов для классных уголков, стендов или библиотечек). Подобные виды работ могут быть связаны с анализом

литературоведческого, лингвистического, исторического, географического материала в контексте изучаемой на уроке темы и должны носить добровольный характер;

- формировать рекомендательные списки произведений для чтения летом с учётом жанрового и стилистического разнообразия литературы, а также возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

5. Обеспечивать целенаправленное и системное формирование *связной письменной речи учащихся* путём: а) обогащения словарного запаса обучающихся; б) отработки навыков связного аргументированного изложения мыслей в письменной форме. Первое направление предусматривает формирование у учащихся качеств хорошей речи (точность, уместность, выразительность, богатство и т. д.), усвоение значения новых слов и их оттенков. Особое внимание необходимо уделить работе с метафорической лексикой, а также лексикой, характеризующей эмоциональное состояние героя (его чувства, переживания, настроение). Реализация второго направления связана с обеспечением практики формулирования собственных мыслей на письме и их аргументацией (подбор заголовков к текстам, составление плана текста, текстов эпистолярного жанра, интерактивных сообщений с помощью электронной почты, а также мобильных приложений Viber, WhatsApp и т. д.). Необходимо соблюдать баланс между устной и письменной формами ответов учащихся при работе с текстом. Несмотря на то, что первая более эффективна в работе по формированию читательской грамотности, письменной фиксации ответов также необходимо уделять должное внимание.

Администрации учреждений общего среднего образования рекомендуется:

1. Проанализировать результаты мониторинга читательской грамотности четвероклассников и результаты выполнения отдельных заданий по каждой группе умений с целью выявления сильных и слабых сторон подготовки учащихся.

2. Обеспечить внутришкольный контроль за реализацией рекомендаций для педагогов, изложенных в данном документе.

3. Использовать методики самооценки и самоанализа профессиональных компетенций педагогов, которые позволят выявить слабые и сильные стороны во владении методическими средствами по формированию читательской грамотности у учащихся. Обеспечить системное повышение квалификации учителей в соответствии с выявленными проблемами.

4. Проинформировать родителей на общешкольных собраниях о результатах республиканского мониторинга по изучению читательской грамотности четвероклассников, обратить внимание на роль семьи в формировании читательской грамотности детей и непосредственное воздействие таких факторов, как дошкольная подготовка, влияющая на общий уровень развития учащихся; наличие домашней библиотеки; личный пример читающих родителей; поддержание интереса к чтению и т. д.

5. В целях приобщения учащихся к чтению и развития интереса к книге необходимо расширить функцию школьных библиотек. Они должны стать пространством для организации читательской среды (литературные и книжные марафоны, фестивали книг, литературные гостиные, викторины и другие мероприятия). Необходимо своевременно пополнять фонды библиотек современной научной и учебно-методической литературой по проблемам формирования функциональной грамотности учащихся (включая читательскую); научно-учебной и научно-познавательной детской литературой, а также периодически издаваниями.

Методическим объединениям педагогов, районным учебно-методическим кабинетам рекомендуется:

1. Проанализировать методики обучения чтению и пониманию текста, которые применяются педагогами учреждений образо-

вания (района), с целью выявления преимуществ и дефицита в использовании педагогических средств для формирования читательской грамотности учащихся. С учётом проведённого анализа и на основе результатов мониторинга разработать рекомендации по совершенствованию методик формирования читательской грамотности учащихся.

2. Изучить и внедрить в учреждения общего среднего образования эффективные международные педагогические практики, позволяющие достигать высоких показателей в области чтения и понимания текста.

3. Изучить специфику формирования читательской грамотности у учащихся при изучении каждого учебного предмета. Организовать и провести мастер-классы, демонстрирующие приёмы формирования читательских умений при обучении учебным предметам на I ступени общего среднего образования.

4. Проанализировать зарубежный и отечественный педагогический опыт, касающийся использования в образовательном процессе стратегий смыслового чтения (ознакомительного, поискового, изучающего, рефлексивного), технологий развивающего обучения, проектной и исследовательской деятельности, методов формирования функциональной грамотности, метапредметных компетенций при обучении учащихся на I ступени общего среднего образования. Организовать и провести мастер-классы с целью внедрения современных практик в учреждения образования.

Выявленные сильные стороны подготовки выпускников начальной школы обеспечить возможность закрепить наиболее удачные методики и технологии формирования читательской грамотности учащихся, определить и в дальнейшем компенсировать недостаток педагогических средств с целью совершенствования читательских умений учащихся.

Материалы подготовлены специалистами управления мониторинга качества образования Национального института образования