

---

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

# МОЖЕТ ЛИ ШКОЛА ВЛИЯТЬ НА УРОВЕНЬ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ?

Статья поступила  
в редакцию  
в апреле 2009 г.

## По материалам анализа результатов PIRLS-2006<sup>1</sup>

*Среди факторов, обусловивших высокие результаты российских школьников в международных сопоставительных исследованиях качества образования PIRLS и PISA, значительная роль отводится условиям, не связанным со школой (социальному контексту, в котором находится школа; семейному образовательному потенциалу и т.п.). Возникает закономерный вопрос: в чем состоит (или может состоять) вклад школы в достижения школьников? И если успех России в PIRLS связывают в большей степени с домашней политикой в области чтения, говорит ли это о том, что стратегии, применяемые учителями при обучении чтению младших школьников, не сказываются на их читательских умениях?*

*Представленное в статье исследование направлено на изучение вклада школы в развитие грамотности чтения у младших школьников. Полученные результаты дают основания для выводов, которые авторами рассматриваются как гипотезы.*

**Ключевые слова:** PIRLS-2006; читательская грамотность; образовательная стратегия школы; школьный климат; преподавательские умения.

Аннотация

---

---

<sup>1</sup> Исследование являлось 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.

## 1. Почему возник вопрос о возможности влияния школы на грамотность чтения учащихся?

Вопрос кажется парадоксальным, но поставлен он не случайно. Результаты международного сравнительного исследования качества чтения и понимания текста PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), проведенного в 2006 г. в 40 странах мира, позволили обнаружить существенный разрыв в уровне достижений российских младших школьников — учащихся разных образовательных учреждений. Несмотря на то что Россия показала лучший результат среди стран — участниц PIRLS (565 баллов), внутри страны отмечен большой разброс результатов: самое низкое значение достижений по школам — 424 балла, самое высокое — 649 баллов. В связи с этим большой интерес представляет изучение факторов, обусловивших различия в успехах учащихся.

Объяснение причин такого различия в результатах, основанное на регрессионном анализе данных PIRLS-2006<sup>1</sup> [11], акцентировано на обсуждении контекста, в котором находится школа, и роли семьи в достижениях младших школьников. Прежде всего значительная роль отводится домашней политике в области чтения (ранней подготовке к чтению, уровню сформированности навыка при поступлении в 1-й класс, отношению родителей к чтению); домашнему образовательному потенциалу (уровню образования родителей, их профессиональной занятости, наличию в доме предметов, связанных с образованием ребенка); а также социальному контексту (социальному происхождению и положению, национальной принадлежности, уровню материальной обеспеченности). Вместе с тем факторы, относящиеся напрямую к образовательным стратегиям школ и к работе учителя, при регрессионном анализе не показали значимого влияния на достижения школьников в PIRLS-2006 [Там же]. Одной из причин, объясняющих такое распределение факторов, может являться ограниченность контекстной информации, которая собрана при анкетировании администрации школ, учителей, детей и их родителей, сопровождавшем исследование PIRLS-2006<sup>2</sup>. В связи с этим важно выяснить, может ли школа влиять на достижения своих учеников в чтении или они предопределены семейными контекстами и социальной средой. Может ли школа эффективно использовать благоприятную социальную ситуацию и другие ресурсные возможности? Может ли школа своими средствами компенсировать дефицит таких возможностей?

### 1.1. Об исследовании «Десять школ»<sup>3</sup>

Основной целью нашей работы является изучение школьной эффективности, т.е. способности школы улучшать достижения учащихся и повышать их жизненные шансы, преодолевая неблагоприятные факторы социального контекста. Идея сопоставить анализ школьной эффективности с данными международных исследо-

<sup>1</sup> База данных исследования PIRLS представлена на официальном сайте ассоциации IEA: [24].

<sup>2</sup> Русскоязычный вариант анкет представлен на сайте Центра оценки качества образования РАО: [25].

<sup>3</sup> Мы благодарим И.Д. Фрумина и Г.А. Цукерман за помощь в постановке исходной задачи исследования. Выражаем благодарность за содержательную помощь и конструктивную критику Г.С. Ковалевой, М.И. Кузнецовой, Ю.А. Тюменевой.



ваний качества образования кажется нам естественной. Первые шаги в этом направлении были сделаны в 2003 г. группой исследователей, которые изучали связь достижений школьников России в PISA-2003 и TIMSS-2003 с основными характеристиками образовательных учреждений [4]. «Учебное заведение считали эффективным, если результаты его учащихся были значимо выше, чем те, которые данное образовательное учреждение могло бы дать с учетом социально-экономического статуса семей учеников» [Там же. С. 315].

Проведенное нами исследование является следующим шагом в этом направлении. Оно связано с результатами PIRLS-2006 и кроме анализа общешкольных факторов, влияющих на школьную эффективность, мы впервые рассматриваем связь результатов учащихся в PIRLS-2006 с деятельностью конкретного учителя — того, который работал с этими школьниками четыре года в начальной школе. Нас интересуют в первую очередь педагогические стратегии, применяемые этим учителем для формирования читательской грамотности, а также уровень его преподавательских умений.

Исследование «Десять школ» проводилось в апреле — мае 2008 г. на базе специально выбранных школ Москвы, Московской, Тульской и Рязанской областей<sup>1</sup>. Подробно изучалась образовательная среда каждой школы, а также особенности методов и подходов к обучению чтению.

Были выделены факторы, которые, по нашему мнению, могли повлиять на результаты PIRLS-2006. Отчасти они близки к тем, которые определил в качестве составляющих школьной эффективности Роберт Марцано [19]:

1) факторы уровня школы (гарантированные и жизнеспособные учебные программы, стимулирующие цели и эффективная обратная связь, включенность родителей и общественности, безопасная и упорядоченная среда, коллегиальность и профессионализм);

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

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

Исследование «Десять школ» состояло из нескольких частей. В каждой школе проводились следующие действия:

- 1) анкетирование
  - школьников — участников PIRLS-2006 (175 человек),
  - родителей этих школьников (150 человек),
  - завучей начальной школы (10 человек),
  - учителей начальных классов, участвовавших в PIRLS-2006 (10 человек);

## 1.2. Методы и средства проведения исследования

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

- 2) интервьюирование
  - завучей начальной школы (10 человек),
  - учителей начальных классов, участвовавших в PIRLS-2006 (10 человек),
- 3) стандартизированное наблюдение педагогической деятельности учителя в начальных классах.

В силу пилотного характера наше исследование было направлено прежде всего на постановку вопросов и определение проблемных точек и не предполагало репрезентативности выборки.

Необходимость проведения дополнительного и более тщательного исследования в школах — участницах PIRLS-2006 спустя два года после тестирования обусловлена следующими причинами.

Во-первых, специфика анкет PIRLS такова, что по большей части они ориентированы на изучение социального контекста, в котором находится школа. Поэтому в анкеты исследования «Десять школ» были включены вопросы, которые имеют прямое отношение к влиянию школы на достижения учеников в чтении.

Во-вторых, следует учитывать, что анкетирование — не самый надежный способ получения информации, а анкеты учителей только условно можно считать свидетельством реальной педагогической практики, что отмечено в специальном комментарии мониторинга UNESCO-UIS (2008) [23], посвященного исследованию условий качественного образования и опиравшегося на анкетирование. Для выявления стратегий работы школ и отдельных преподавателей в исследовании «Десять школ» помимо анализа анкет PIRLS-2006 главным образом использовалось наблюдение. Мы посещали уроки (в основном это были уроки чтения и русского языка) тех учителей, которые два года назад работали в классах, участвовавших в PIRLS-2006.

### 1.3. Участники исследования

Исследование охватило десять школ, которые были разделены на две группы по степени успешности в PIRLS-2006. В первую группу вошли школы, чьи результаты существенно выше среднего значения по России (не менее чем на одно стандартное отклонение), — это шесть школ (I–VI)<sup>1</sup>, имеющих от 649 до 612 баллов в PIRLS-2006.

Во вторую группу вошли школы, чьи результаты сопоставимы со средним значением по России — 565 баллов — либо ниже его. Это четыре школы (VII–X) с баллами от 578 до 510.

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

Так, например, по данным Международного отчета PIRLS-2006 [21], раннее (дошкольное) чтение оказалось тесно связанным с достижениями четвероклассников в тесте. В исследовании «Десять

<sup>1</sup> Номера школам присвоены авторами статьи для удобства дальнейшего обсуждения и расположены в порядке убывания результатов школы в PIRLS-2006.



школ» мы остановились на этом факторе более подробно: в анкеты родителей были включены вопросы, позволяющие точно определить, на каком возрастном этапе и в какой мере дети овладевают навыками чтения еще до поступления в школу. Анкетирование показало, что у детей, поступивших в школы первой группы, они сформировались значительно раньше: читать предложениями к пяти годам умели от 27 до 39% детей. В школах второй группы этот показатель не превышает 19%. Исключение составляет школа V с высокими результатами в PIRLS, где таких детей только 11%.

Мы не можем утверждать, что какой-либо из представленных ниже факторов является необходимым условием высоких результатов учащихся, но следует отметить, что для большинства школ нашей выборки, чьи учащиеся набрали высокий балл в PIRLS-2006, характерно взаимодействие следующих благоприятных факторов:

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

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

Однако выделяется ряд школ, показатели которых не согласуются с данным выводом. Например, школа VII имеет набор благоприятных социально-экономических факторов, но ее результат в PIRLS — на уровне среднего по России (578), что значительно ниже, чем у других школ со сходными внешними характеристиками. А школы IV и V имеют высокий балл в PIRLS, но социальный контекст, в котором находятся эти школы, отличается от группы лидеров (табл. 1).

**Таблица 1 Внешние по отношению к школе факторы в выборке «Десять школ»**

	<b>Благоприятный социально-экономический контекст</b>	<b>Менее благоприятный социально-экономический контекст</b>	<b>Проблемный социально-экономический контекст</b>
Школы	I, II, III, VI, VII	IV, V	VIII, IX, X
Балл в PIRLS-2006	649, 634, 631, 612, 578	625, 623	564, 525, 510
Местоположение школы	Крупный город, малые города	Малые города	Крупный город — отдаленный район рядом с рынком, село
Образование родителей	ВО, есть кандидаты и доктора наук	СПО, ВО у меньшей доли родителей	СПО, основная школа, родителей с ВО мало
Обеспеченность семей	Обеспеченные	Проблема занятости, невысокий достаток	Малообеспеченные
Мигранты	Нет	10%	50–75%

Полученные данные можно считать аргументом в пользу того, что школа может существенно улучшить уровень грамотности уча-

щихся, несмотря на неблагоприятные внешние условия. За счет каких мер и стратегий это достигается, попробуем показать ниже.

## 2. Вклад школы в формирование грамотности чтения школьников. Школьный климат

В исследовании «Десять школ» были выделены и изучены (с помощью анкет и интервью) определенные характеристики понятия «школьный климат», прежде всего: ожидания родителей по отношению к школе, ожидания школы по отношению к достижениям учеников, дифференцированная поддержка сильных и слабых учеников, взаимная удовлетворенность участников образовательного процесса, учебная среда. Таким образом, в исследовании «Десять школ» это понятие изучалось более широко, чем в анкетах PIRLS-2006. Внимание было перенесено с таких принятых в анкетах PIRLS характеристик школьного климата, как уровень безопасности, наличие поведенческих проблем, на те условия школьной жизни, которые обеспечивают высокую учебную мотивацию учащихся и ориентацию на учебные достижения<sup>1</sup>.

Наши наблюдения подтвердили, что в большинстве школ, принадлежащих к первой группе, созданы условия для формирования позитивного школьного климата (табл. 2).

Таблица 2

Школьный климат в выборке «Десять школ»

Школы	I, II, III, IV, IV	V	VII	VIII	IX, X
Балл в PIRLS-2006	649, 634, 631, 612, 625	623	578	564	525, 510
Взаимные ожидания родителей и школы	+	+/-		-	
Учебная мотивация, акцент на достижениях	+	+	-		
Взаимная удовлетворенность	+	+/-			
Учебная среда	+	-	+		-

Условные обозначения:

- отсутствие фактора;

+/- фактор выражен незначительно;

+ фактор сильно выражен.

### 2.1. Взаимные ожидания родителей и школы

Для учебных заведений первой группы характерны высокие ожидания родителей по отношению к школе, которые поддерживаются сложившейся репутацией школы и ее образовательной стратегией. Школы первой группы, как правило, предоставляют дополнительные образовательные услуги; дают родителям возможность выбора учебной программы для начальной школы, а также возможность выбрать педагога, у которого будет учиться ребенок. В ряде школ первой группы существует неофициальный конкурс учеников при приеме в 1-й или в 5-й класс.

<sup>1</sup> Характеристики школьного климата были выбраны с учетом модели эффективной школы, предложенной П. Мортимором [6].



Высокие ожидания родителей сочетаются с их готовностью принимать активное участие в обучении своего ребенка. Во всех наблюдаемых школах первой группы такое участие приветствуется и активно практикуется. Родители регулярно и в большом объеме читают вместе с детьми, в том числе и книги помимо школьной программы. В этих школах по рекомендации педагога родители дополнительно занимаются с детьми, испытывающими затруднения в учебе. В качестве примера можно привести гимназию в одном из малых городов Московской области (школа VI). Родители учащихся — научные сотрудники и военная интеллигенция. Требованием к самостоятельной работе школьников младших классов является ежедневное чтение не менее 30 страниц текста, и семьи обеспечивают выполнение этих заданий.

Данные PIRLS-2006 подтверждают, что по числу учащихся, читающих вне школы для собственного удовольствия, Россия занимает первое место в мире (58% школьников по сравнению с 40% в среднем по странам — участницам исследования) [8. С. 49]. В связи с этим стоит отметить, что у школ, в которых значительную часть учащихся составляют дети из неблагополучных семей, нет возможности использовать родителей для обеспечения домашнего чтения. Это подчеркивают и учителя, и администраторы школ.

Ожидания школы по отношению к ученикам также значительно отличаются в первой и второй группах школ. По оценкам учителей первой группы школ (анкетирование 2008 г.), в среднем 57% учеников, участвовавших в PIRLS-2006, были наиболее успешными в чтении и могли заниматься по усложненным программам. В школах второй группы таких учеников в среднем было 27%. При этом существенно, что в школах второй группы только часть сильных учеников имела возможность регулярно посещать дополнительные занятия. В гимназии VII и школе IX таких занятий не проводилось вообще. Приходится говорить о потере шансов на успех даже теми учениками, которые их имели. Для сравнения: в школе II, которая по внешкольным факторам сравнима со школой VII, 100% учеников регулярно занимаются по углубленным программам либо получают на уроке усложненные задания по чтению. В нескольких школах первой группы сложилась практика, при которой возможность заниматься на более высоком уровне получают значительно больше детей, чем имеют к этому основания из-за отличных успехов по чтению. Так эти школы повышают достижения не только сильных учеников, но и детей с разным уровнем возможностей.

Интересно сравнить российские данные с данными из английского национального отчета по PIRLS-2006. Здесь в качестве весьма значимой рассматривается работа по усложненным программам [22]. Именно распространенностью такого рода программ авторы объясняют тот парадоксальный факт, что, несмотря на то что Англия значительно потеряла в рейтинге за последние пять лет, английские школьники решают задачи повышенной трудности в

PIRLS-2006 лучше своих сверстников из лидирующих стран, в том числе и из России.

## 2.2. Качество предметной учебной среды

---

Две группы школ в нашем исследовании отличаются друг от друга и по качеству предметной учебной среды. В оформлении классов тех школ, которые показали наиболее низкие результаты в PIRLS-2006 (IX, X), отсутствуют многие важные элементы, создающие живую учебную атмосферу: выставки детских работ, плакаты, схемы, классные библиотеки, познавательная информация и т.п. В классе одной из школ нашлось всего две книги: сборник загадок без иллюстраций и с мелким шрифтом, предназначенный, скорее, для работы учителя, а также рассказы о маршале К. Рокоссовском старого издания. Столь скудное оформление учебного кабинета не является следствием крайней бедности этой школы: она достаточно хорошо оснащена компьютерами и техникой, в классах хорошая мебель. Любопытно, что регрессионный анализ результатов PIRLS-2006 [11] не выявил связи между наличием образовательных ресурсов (классных библиотек, компьютеров и т.п.) и достижениями школьников в тесте PIRLS. На наш взгляд, существует разница между *наличием* образовательных ресурсов в школе и их грамотным и эффективным *использованием*.

## 2.3. Поддержка учебной мотивации и читательской активности учащихся

---

Все вышесказанное подтверждает, что школы первой группы реализуют различные стратегии для поддержки и увеличения учебной мотивации и читательской активности школьников.

Можно привести и другие примеры. Во всех школах первой группы ученики начальных классов активно включены в соревновательный процесс, участвуют в предметных олимпиадах и конкурсах разных уровней. Большинство школ — постоянные участники интеллектуальных марафонов и международных олимпиад по лингвистике («Русский медвежонок») и математике («Кенгуру»), которые традиционно являются массовыми и привлекают не только лучших учащихся, но и всех желающих из любых классов.

К средствам, развивающим учебную мотивацию, помимо олимпиад и конкурсов разного уровня можно отнести следующие: классные соревнования по домашнему чтению с регулярным награждением победителей; выставки лучших ученических и творческих работ; использование портфолио детских работ и достижений; возможность выбора детьми дополнительных образовательных программ; дополнительные занятия по программам и пособиям повышенной сложности. В качестве иллюстрации приведем школу III из нашей выборки. Ключевой момент при обучении чтению в ней — это индивидуальная работа с детьми. Учащимся предлагаются разноуровневые задания, используются пособия «для умников и умниц», задания на смекалку. Во внеурочное время раз в неделю проводятся дополнительные занятия по чтению с успевающими, интересующимися учениками. Школьники активно и успешно участвуют в конкурсах и олимпиадах: имеют грамоты





и сертификаты участников школьных, окружных, городских олимпиад, интеллектуального марафона, лингвистической олимпиады. Учитель собирает портфолио учеников. Пример этой школы интересен тем, что описанные способы поддержки учебной мотивации систематически и регулярно применяются только в последние несколько лет (по данным интервью с учителем).

Большинство школ второй группы также прикладывают усилия для поддержки учебной мотивации учащихся, организуя проектную деятельность, проводя олимпиады, участвуя в конкурсах по ОБЖ, экологии, социальной тематике. Но здесь эта деятельность ориентирована не на высокие учебные достижения, а на расширение кругозора, социализацию детей, компенсацию дефицитов семейного воспитания. Учитывая сложный состав учащихся школ второй группы (VIII–X), следует признать, что концентрация усилий на решении этих задач вполне естественна. Тем не менее, чтобы улучшить учебные достижения этих детей, работы над повышением мотивации недостаточно. Необходимы стратегии, основанные на дополнительной поддержке детей, испытывающих трудности в учебе. Ресурса для такой поддержки — штатных психологов и коррекционных педагогов, разноуровневых учебных программ, специально выделенных часов в расписании — эти школы, как правило, не имеют.

Школы двух групп различаются по кадровому составу учителей начальной школы. В начальных классах школ первой группы, показавших высокие результаты в PIRLS-2006, работают коллективы учителей, имеющих более высокие профессиональные категории, чем в школах второй группы — со средними и низкими результатами в PIRLS-2006. Например, в школах IV и VIII высшую категорию имеют 73 и 40% учителей соответственно. В школах IX и X учителей высшей категории совсем нет. Это наблюдение подтверждается результатами анализа данных PIRLS-2006 [21]: достижения детей значительно выше, если они обучаются у учителей, имеющих два высших образования или научную степень.

Кратко резюмируя наблюдения, можно сказать, что школам первой группы, показавшим высокие результаты в PIRLS-2006, свойственны наиболее существенные характеристики этоса успешной школы: правильная организация образовательного процесса и высокие учебные достижения. Для этих школ свойственна спокойная рабочая атмосфера и стремление к успеху, взаимопонимание и согласованность действий учителей, учеников и родителей.

Можно предположить, что для школ IV и V, недостаточно благополучных с точки зрения социального контекста, но показавших отличные результаты в PIRLS-2006, одним из факторов, обеспечивающих высокий уровень читательской грамотности, является позитивный школьный климат.

## 2.4. Кадровый состав учителей

---

## 2.5. Предварительные выводы

---

### 3. Вклад учителя в формирование грамотности чтения школьников

#### 3.1. Преподавательские умения учителя

В процессе исследования были проведены наблюдения на уроках чтения и русского языка у тех учителей, которые преподавали детям — участникам PIRLS-2006. В 2008 г. эти учителя работали во вторых классах. Оценка преподавательских умений соответствовала общей рамке стандарта профессионального развития (New York State Professional Standards and Practices Board for Teaching, October 2007)<sup>1</sup>.

Нами была составлена схема наблюдения на уроке и выделены следующие индикаторы высокого качества преподавания (педагогических умений).

##### **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 включенность 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 вовлеченность учеников;
- построение коммуникации между учениками.

##### **Планирование своей деятельности для максимального соответствия потребностям учащихся:**

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

##### **Использование разнообразных методов оценивания:**

- использование различных инструментов оценивания;
- формирующее оценивание;
- партнерское оценивание, групповое и индивидуальное самооценивание.

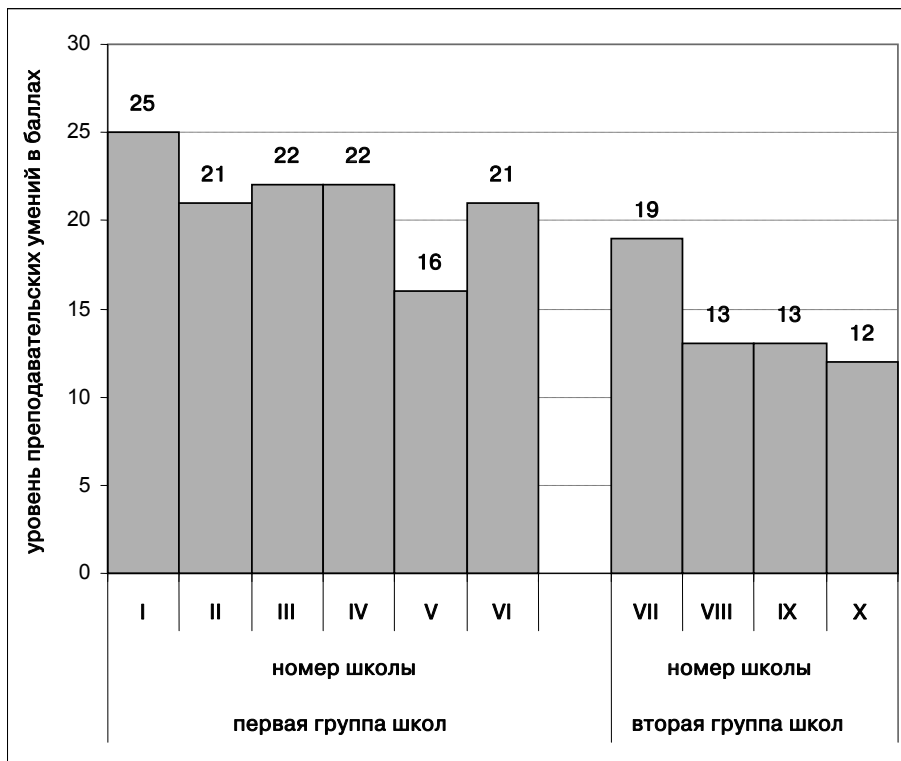
Экспертное оценивание уроков проводилось на основе этой схемы: были проанализированы протоколы уроков, каждый компонент (индикатор) профессионального стандарта учителя оценивался по 3-балльной шкале. Результаты общей экспертной оценки, выраженные суммой баллов, представлены на рис. 1.

Анализируя результаты экспертного оценивания, можно отметить, что учителей первой группы школ отличает высокий уровень преподавательского мастерства. Средний итоговый балл учителей из школ первой группы составил 21,2 из 30 возможных; средний итоговый балл учителей из школ второй группы — 14,3 (по критерию  $\chi^2$  различия между двумя группами школ значимы с вероятностью не менее 99,9%, поэтому можно говорить о высокой статистической значимости разницы результатов).

<sup>1</sup> Данный стандарт ориентирован на преподавание, центрированное на ученике, которое позволяет учителю обеспечить улучшение учения всех учащихся.



**Рис. 1. Уровень преподавательских умений учителей в десяти школах. Результаты наблюдений, переведенные в баллы. Максимальный балл – 30**



Уроки в школах первой группы отличаются очень высокой активностью учеников, темп и интенсивность работы также чрезвычайно высоки. Дети энергичны, заинтересованы происходящим, их ответы эмоциональны, часто оригинальны. Обстановка в классах живая и приподнятая, в то же время ненапряженная, комфортная для учеников. Учитель устанавливает на уроках положительную обратную связь: проявляет интерес и симпатию к ученикам, выражает удовлетворенность их работой, поддерживает тех, кто обнаруживает затруднения. Личная увлеченность учителя порождает обстановку приподнятости и энтузиазма на уроке.

Уроки в школах второй группы проходят иначе. Наблюдается снижение темпа работы и активности детей, которое усугубляется при переходе от более успешных школ (VII, VIII) к менее успешным (IX, X). На уроках в школах IX и X, показавших наиболее низкие результаты в тесте PIRLS, ученики не проявляют инициативы и заинтересованности, большая часть класса пассивна, ответы детей неэмоциональны, формальны. Спектр видов работы и заданий в школах IX, X существенно беднее. Формы и средства, используемые учителем для предъявления материала, ограничены. К сожалению, в таких школах наименее подготовленные к обучению и не обеспе-

ченные родительской помощью дети не встречаются с высокопрофессиональными учителями.

Полученные данные можно рассмотреть еще и с точки зрения того, насколько успешно выделенные преподавательские умения были продемонстрированы всеми учителями выборки «Десять школ». Приоритетными для учителей оказались следующие умения:

- компетентность в управлении классом;
- компетентность в планировании и подготовке уроков;
- планирование своей деятельности для максимального соответствия потребностям учащихся.

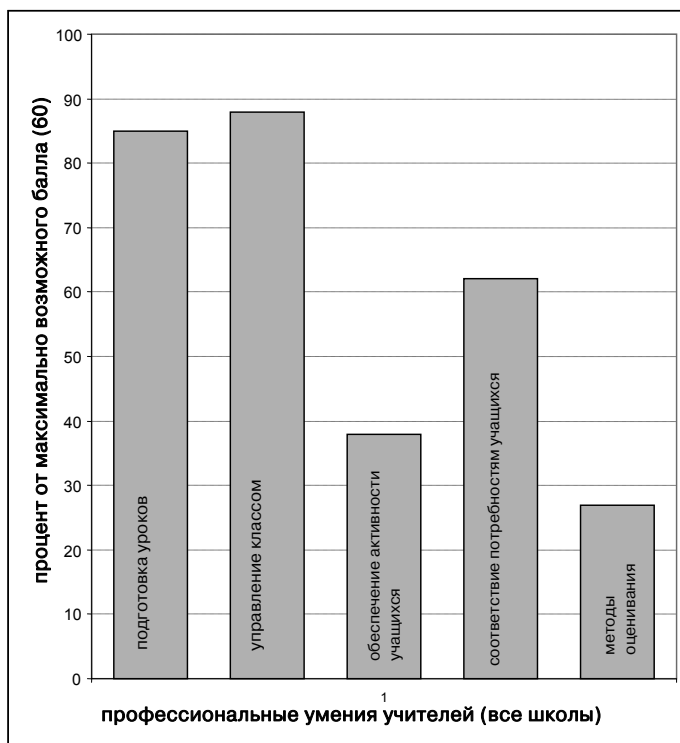
Существенно хуже оказались результаты по следующим умениям:

- создание условий и использование методов, обеспечивающих максимальную активность и самостоятельность учащихся;
- использование разнообразных методов оценивания.

Оценки владения различными преподавательскими умениями, которые получила вся совокупность принимавших участие в нашем исследовании учителей в целом, показаны на рис. 2.

Рис 2.

**Соотношение различных преподавательских умений (суммарный балл всех учителей в процентах от максимально возможного балла – 60)**

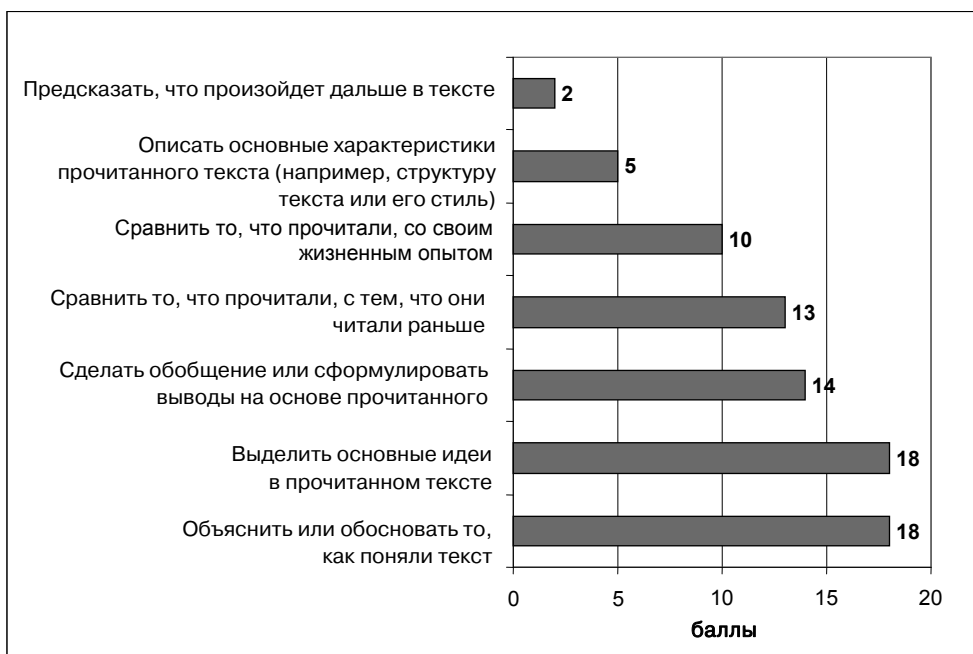




В исследовании был проведен анализ заданий, используемых учителями на уроках для совершенствования навыков понимания текста. Список был выделен из учительских анкет PIRLS-2006 и включал следующие задания для работы с текстом: объяснить, как поняли текст; выделить основные идеи; сделать обобщение и выводы на основе прочитанного; сравнить текст с тем, что читали ранее, и со своим жизненным опытом; описать основные характеристики текста; предсказать, что произойдет далее. Нам удалось определить время, уделяемое на уроках каждому виду заданий, и в целом продолжительность времени, посвящаемого на уроке совершенствованию навыков понимания текста. Результаты анализа показали, что в школах первой группы учителя посвящают совершенствованию навыков понимания текста основную часть урока — до 77% времени урока. В школах второй группы учителя уделяют этой работе существенно меньшее время — до 35%. В том же соотношении оказались показатели успешности этой работы в школах двух групп.

Интересно выяснить, с какими заданиями учащиеся выборки справляются наиболее успешно. Результаты представлены на рис. 3.

**Рис. 3. Успешность выполнения заданий: суммарный балл (все школы). Максимально возможный балл — 20**



Мы видим, что основное внимание в работе по совершенствованию навыков понимания текста учителя уделяют традиционным заданиям: сделать обобщение, вывод, выделить основные идеи из текста, объяснить, как поняли текст. Этим заданиям отводится

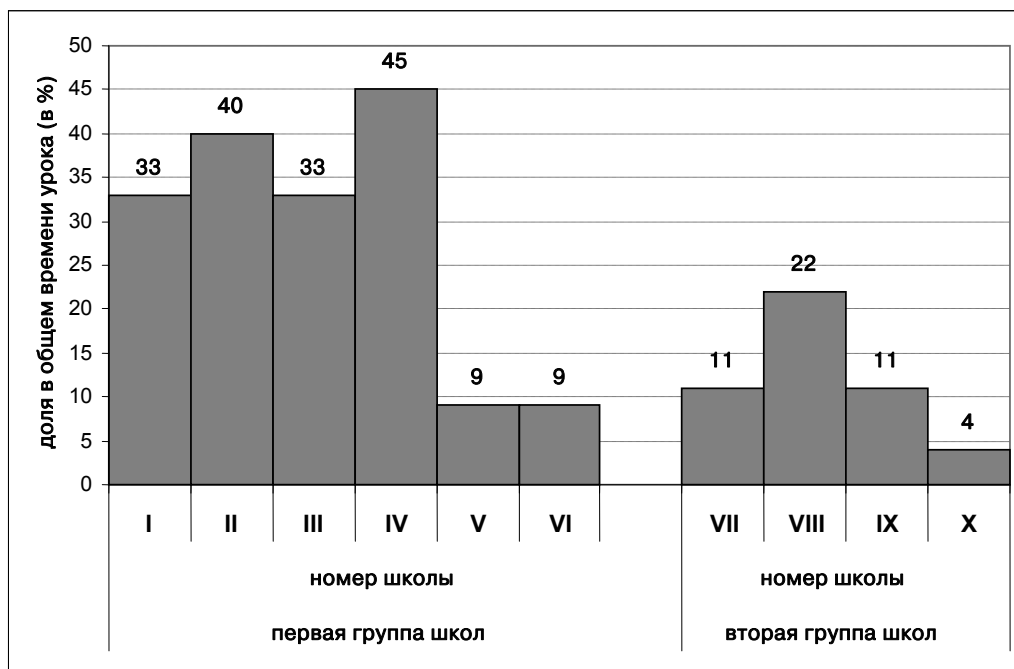
### 3.2. Стратегии формирования читательских умений

большее место в учебных программах [24] и в учебных пособиях. И неудивительно, что с такими заданиями учащиеся справляются хорошо.

Меньше времени на уроках уделяется более сложным заданиям: описать характеристики текста, предсказать, что произойдет дальше в тексте, сравнить с жизненным опытом. В нашей выборке они использовались только учителями школ, наиболее успешных в PIRLS. Анализ учебных пособий с точки зрения возможностей формирования навыков, проверяемых в PIRLS [10], показал, что подобные задания значительно реже встречаются (или отсутствуют) в учебниках и рабочих тетрадях по чтению для начальной школы. Как показывает рис. 3, успешность выполнения этих заданий значительно ниже.

В школах первой группы учитель в большей мере давал ученикам возможность работать самостоятельно по предложенному плану.

**Рис. 4. Самостоятельная работа учащихся по намеченному учителем плану (доля в общем времени урока в процентах)**



К сожалению, мы фактически не встречались на уроках с теми формами работы учителя с классом, которые могли бы способствовать максимальной читательской активности и самостоятельности учащихся: с работой с группами учащихся с одинаковыми и разными способностями; с самостоятельной работой учащихся над заданием, которое они сами выбрали. В школах нашей выборки ученики не получали задания поговорить друг с другом о прочи-



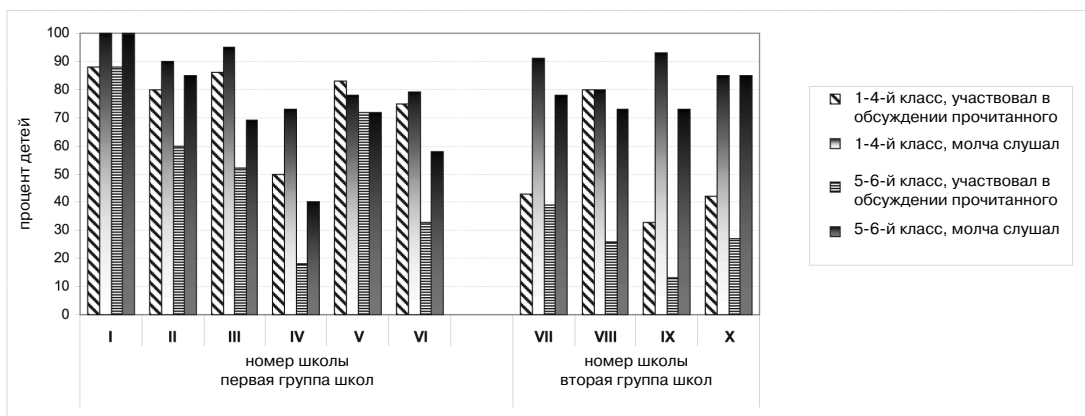
танном тексте или подготовить групповой проект о прочитанном. Такие формы, как работа с текстом в группах и парах, дифференцированные и индивидуальные задания, самостоятельное чтение в библиотеке, встречались, по нашим сведениям, только в трех наиболее сильных школах выборки. Данные вторичного анализа PIRLS-2006 подтверждают, что в учебных программах на этих формах работы делается существенно меньший акцент [11].

Здесь интересно вновь обратиться к выводам английских исследователей PIRLS [22]. Они отмечают, что работа на уроках в малых группах положительно влияет на развитие читательских умений школьников. Ученики получают большее удовольствие от чтения, когда имеют возможность поговорить друг с другом о прочитанном, а удовлетворенность от чтения является значимым фактором читательской самооценки. Регрессионный анализ результатов российских результатов PIRLS-2006 также показал существенную связь достижений в PIRLS с самооценкой учеников [11].

Еще одной составляющей нашего исследования было анкетирование шестиклассников, которые в 2006 г. принимали участие в PIRLS. Результаты анкетирования подтверждают данные наших наблюдений.

Анкета, предложенная учащимся 6-го класса, включала ряд вопросов относительно занятий на уроках чтения и литературы в начальной школе и в 5–6-х классах. Ответы школьников показали, что наиболее часто на этих уроках ученик «молча слушал учителя» или «записывал под диктовку учителя». Значительно реже учащиеся выбирали утверждения «участвовал в обсуждении прочитанного» и «обсуждал свою работу с учителем».

**Рис. 5.** Соотношение числа ответов «участвовал в обсуждении прочитанного» и «молча слушал учителя» (не реже 1–2 раз в неделю)



Разница между числом учащихся, которые «участвовали в обсуждении прочитанного» и «молча слушали учителя почти на каждом уроке», в первой группе школ значительно меньше, чем во второй. Эта закономерность становится еще более заметной при

переходе в среднюю школу. Учащиеся первой группы школ, характеризуя обучение в 1–4-м классе, выбирают в анкете ответ «участвовал в обсуждении прочитанного не реже 1–2 раз в неделю» почти так же часто, как ответ «молча слушал учителя не реже 1–2 раз в неделю». В 5–6-м классе эта ситуация меняется незначительно. В школах второй группы, особенно с наиболее низкими результатами (IX, X), разница между количеством тех и других ответов выше уже в 1–4-м классе и в 5–6-м значительно увеличивается.

Таким образом, ученики в школах, вошедших в первую группу, получают возможность высказывать свое мнение, взаимодействовать с одноклассниками, проявлять инициативу значительно чаще, чем их сверстники в школах, принадлежащих ко второй группе.

Большинству школ присущ дефицит сотрудничества ученика и учителя, о чем свидетельствуют ответы детей на вопросы, затрагивающие тему обсуждения с учителем собственных работ. Ответ «обсуждал свою работу с учителем не реже 1–2 раз в неделю» встречается в анкетах учеников обеих групп школ значительно реже, чем ответ «писал под диктовку не реже 1–2 раз в неделю», т.е. подобная форма работы не характерна для большинства школ наблюдаемой выборки. Отсутствие выраженных различий в двух группах школ не случайно, если учесть общие для всей выборки проблемы оценивания, выявленные в ходе наблюдения уроков: закрытость критериев оценивания, отсутствие инструментов формирующего оценивания.

Но наиболее остро стоит проблема дефицита самостоятельности учащихся в поиске учебной информации. Отвечая на вопрос о том, как часто они на уроке выполняют самостоятельное задание в библиотеке, ученики в большинстве школ выбрали вариант «никогда». Число таких ответов доходило до 100% и не зависело от ступени обучения. Исключение составили только учащиеся гимназии IV и школ I и V, имеющие опыт такой работы.

Таким образом, анкеты, использованные в нашем исследовании, подтвердили различия в организации учебной работы в двух группах школ.

#### 4. На что стоит обратить внимание при разработке стратегий обучения чтению младших школьников

---

Среди основных факторов, влияющих на уровень достижений учащихся в PIRLS-2006, можно выделить те, что действуют внутри образовательного учреждения и могут быть названы фактором школы и фактором учителя. За ними стоят образовательные стратегии, определяющие школьный климат, и стратегии преподавания. Перечислим их:

- формирование высоких ожиданий у родителей и вовлечение их в обучение ребенка;
- комплексная поддержка высокой учебной мотивации и высоких достижений учащихся;
- использование учителями программ и пособий повышенной сложности, приобщение к этой работе большинства учеников класса;





- регулярное, продолжительное и насыщенное обсуждение прочитанного, одним из результатов которого является высокий уровень развития речевых навыков учеников.

Можно отметить, что большинство школ, отнесенных к группе успешных в PIRLS, последовательно реализуют эти стратегии. И что важно для нас, в их числе есть школы, которые работают в проблемном социально-демографическом контексте, но оказываются в состоянии компенсировать его влияние.

Для школ с низкими результатами характерен дефицит описанных стратегий. Их отличает:

- более низкий уровень ожиданий учителей по отношению к ученикам, отсутствие регулярной работы с детьми, наиболее успевающими по чтению и другим предметам;
- смещение акцента с повышения учебной мотивации и учебных достижений на решение воспитательных задач и социальную коррекцию;
- более низкая степень удовлетворенности родителей и учеников обучением;
- недостаточная работа по совершенствованию навыков понимания текста, сокращение времени и снижение уровня обсуждения прочитанного;
- более низкое качество преподавания с точки зрения уровня наблюдаемых профессиональных умений.

Кроме того, в этих школах в начальных классах работает значительно меньше учителей с высшей профессиональной категорией, чем в школах, успешных в PIRLS.

Перечисленные дефициты нарастают по мере ухудшения результатов школ в PIRLS. Данные проблемы в большой степени обусловлены особенностями социально-экономического статуса семей учащихся этих школ. При этом надо признать, что наблюдается ситуация, в которой наименее подготовленные к обучению и не обеспеченные помощью родителей дети приходят в школы, не имеющие стратегий и ресурсов, отвечающих этому вызову.

Остановимся на некоторых общих проблемах, характерных для большинства школ нашей выборки.

Исследование показало, что и успешные, и менее успешные в PIRLS-2006 школы имеют в качестве ресурса, который пока мало используется, методы и инструменты, позволяющие обеспечить существенно большую учебную самостоятельность и читательскую активность школьников — например, такие как работа с текстом в группах и парах, дифференцированные и индивидуальные задания, самостоятельное чтение в библиотеке, взаимооценка и самооценивание и др.

Мы наблюдали почти повсеместно фронтальную форму работы на уроках, при которой учитель является центром происходящей в классе коммуникации и посредником во взаимодействии учеников, а прямые контакты детей друг с другом практически невозможны. Эта форма организации урока позволяет высокопрофессиональ-

#### 4.1. Неиспользованные возможности

---

ному 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 — III и IV. Работа в небольших группах и парах была организована лишь в школе II.

Образцовый, по нашему мнению, урок мы видели в гимназии IV (это школа Л. Толстого). Благодаря определенной технологии обучения, построенной на диалоге, у учеников развиваются умение и привычка анализировать прочитанное, размышлять над вопросами, самостоятельно интерпретировать и обобщать содержание текста<sup>1</sup>. Речь детей поражает яркостью, образностью и в то же время ясностью и точностью. Ученики второго класса четко формулируют свою мысль, строят суждения и доказательства на основе причинно-следственной связи между событиями с опорой на текст. Между детьми и учителем идет эффективный обмен информацией и идеями. Ученики поддерживают диалог друг с другом, прислушиваются к высказываниям друг друга, развивают чужую мысль, творчески используют хорошие идеи в своих работах. В остальных школах нашей выборки другая картина: там лишь учитель аккумулирует информацию, обсуждаемую в классе, развивает ее и формулирует итоговое суждение.

Другой общей проблемой являлось оценивание. Почти во всех школах применяют традиционное, непрозрачное для учеников оценивание. Оно не предполагает обсуждения критериев оценки, образцов и возможных способов улучшения работы. Элементы формирующего оценивания были обнаружены на уроках только в трех школах первой группы: I, IV, VI.

## 4.2. Ориентация на раннее обучение чтению

Хотя целью представленного исследования было выявление возможностей школы влиять на уровень читательской грамотности учеников, его отправной точкой являются данные о том, что решающий вклад в формирование читательских умений школьника вносит семья [11]. Поэтому нас интересовал вопрос об установках, которые сформировались по поводу дошкольной подготовки ребенка у родителей и педагогов.

Проведенное нами анкетирование показало, что родители ставят еще больший акцент на чтении, чем педагоги. Отвечая на вопрос, чему следует учить ребенка, чтобы подготовить его к поступлению в школу, родители фокусируют внимание на обучении чтению, а речевые навыки в целом являются для них более значимыми, чем счетные. Причем в школах первой группы родители уделяют особенно серьезное внимание речевым умениям детей, внося таким образом вклад в развитие устной речи, которое демон-

<sup>1</sup> Типичные высказывания учителя: «Кто догадался, что я подумал (хотел сказать)?», «Если я правильно понял твою мысль, ты хочешь сказать, что...» Высказывания детей: «Петя говорит, что..., но мне кажется...» и т.п.



стрируют ученики наиболее успешных школ. Отметим, что учителя считают речевое развитие вторым по значимости условием учебных достижений ребенка.

Но один момент вызывает тревогу. Сделаем ряд сопоставлений.

По данным PIRLS [21], в 2006 г. вдвое увеличилось в сравнении с 2001 г. число родителей, считающих, что их ребенок очень хорошо овладел начальными навыками чтения до поступления в школу. Но этот показатель в России все еще ниже среднего международного и почти в 2 раза уступает аналогичным показателям в странах, близких России по результатам в тесте PIRLS-2006. То есть в России оценку «очень хорошо» ставят своим детям 28% родителей, а в Гонконге и Сингапуре, для сравнения, соответственно 52 и 53%. Притом что российские дети опережают своих сверстников из других стран: результат российских школьников, получивших такую оценку от родителей, — 600 баллов, сингапурских — 586, детей из Гонконга — 584.

Данные PIRLS-2006 вынуждают усомниться в адекватности родительских установок и оценок. Хочется задать вопрос: не стало ли раннее обучение чтению сверхценностью? Не испытывают ли родители излишней тревоги по поводу соответствия умений их ребенка требованиям школы, некоему стандарту готовности? Не превышает ли школа этот стандарт?

Только 11% российских директоров школ считают, что большинство поступающих в их школу детей обладают достаточными читательскими умениями. В Сингапуре таких директоров 70%, в Гонконге — 86%. Средний международный показатель — 20%.

Подводя итог исследования, целью которого было ответить на вопрос, может ли школа вносить свой вклад в образовательные достижения ученика и если может, то за счет чего, надо сказать следующее. В целом комплексе влияний, определяющих успехи детей в чтении, самыми мощными из которых являются влияние семьи и дошкольной подготовки, удастся проследить и воздействие школы. Траекторию действия школьных сил можно представить следующим образом: образовательная стратегия школы — взаимодействие с семьей — школьный климат — преподавательские умения и учебные стратегии — учебная мотивация — эффективность обучения.

Если подобная направленность и логика в деятельности школы присутствуют, следует положительно ответить на поставленный вопрос. Школы, имеющие неблагоприятные внешние условия (низкий уровень образования и недостаточная занятость родителей, необеспеченность семей), могут достичь высокого результата в PIRLS за счет последовательной образовательной стратегии и высокого профессионального мастерства учителя (наиболее ярким образцом является школа IV). В таких случаях принято говорить об эффективности школы, повышающей жизненные шансы своих учеников.

## 5. Выводы

---

## Литература

1. Барбер М. Обучающая игра: аргументы в пользу революции в образовании. М., 2007.
2. Всемирный отчет по мониторингу «Образование для всех. Прочная основа. Воспитание и образование детей младшего возраста». М.: Изд-во ЮНЕСКО, 2007.
3. Журавлева Л.В. Эффективность образования: опыт Европы и США // Вопросы образования. 2006. № 3. С. 291–300.
4. Качество общего образования в российской школе: по результатам международных исследований / Науч. ред. Г.С. Ковалева. М., 2006.
5. Котова С.А., Граничина О.А., Савинова Л.Ю. Начальное образование в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: российское видение: Рекомендации по результатам научных исследований / под ред. акад. Г.А. Бордовского. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007.
6. Мортимор П. Исследование проблемы эффективности школы. Материалы из книги «Экономика школы и эффективная школа» // Завуч. 2001. № 5. С. 52–58.
7. Неочевидные уроки международного исследования PISA-2000. Круглый стол // Вопросы образования. 2004. № 1. С. 95–114.
8. Основные результаты международного исследования «Изучение качества чтения и понимания текста» PIRLS-2006. Аналитический отчет / Центр оценки качества образования ИСМО РАО. М., 2007.
9. Парадоксальные результаты международных исследований оценки качества образования // Вопросы образования. 2008. № 1. С. 160–190.
10. Пинская М.А. Анализ учебных пособий для начальной школы // Вопросы образования. 2009. № 1. С. 137–162.
11. Тюменева Ю.А. Сравнительная оценка факторов, связанных с успешностью в PIRLS: вторичный анализ данных PIRLS-2006 по российской выборке // Вопросы образования. 2008. № 4. С. 56–80.
12. Цукерман Г.А., Ковалева Г.С., Кузнецова М.И. Хорошо ли читают российские школьники? // Вопросы образования. 2007. № 4. С. 240–267.
13. Что же показывают результаты исследования PISA? // Вопросы образования. 2008. № 1. С. 190–217.
14. Baer J., Baldi S., Ayotte K., Green P. (2007) The reading literacy of U.S. fourth-grade students in an international context: Results from the 2001 and 2006 Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) (NCES 2008–017). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC.
15. Bos W., Lankes E.M., Prenzel M., Schwippert K., Walther G., Valtin R. (Hrsg., 2003). Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
16. Hopmann S., Brinek G., Martin R. (2007) PISA according to PISA. Does PISA keep what it promises? LIT, Wien.
17. International association for the evaluation of educational achievement. Progress in International Reading Literacy Study (2001), Ontario Report. EQAO, 2003.
18. Martin M.O., Mullis I.V.S., Gonzalez E.J., Kennedy A.M. (2003) Trends in children's reading literacy achievement 1991–2001. Timss & PIRLS International Study Center.



19. Marzano Robert J. (2003) What works in schools. Translating research into action. ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development). Alexandria, Virginia USA.
20. Mortimore Peter (1998) The road to improvement. Reflections on school effectiveness. Swets&Zeitliner Publishers.
21. PIRLS 2006 International report (2007) Ina M. Kennedy, Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, Kathleen L. Trong, IEA, Boston College ISC.
22. Twist L., Schagen I., Hodgson C. (2007) Readers and reading: The national report for England 2006 (PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study). Slough: NFER.
23. UNESCO-UIS (2008). A view inside primary schools A world education indicators (WEI) cross-national study. Ed. by: Y. Zhang, T.N. Postlethwaite, A. Grisay. Montreal: UNESCO Institute for Statistics (UIS).
24. <http://pirls.bc.edu>
25. <http://centeroko.ru>