

**ФГБНУ «ИНСТИТУТ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ»**

**Центр оценки качества образования**

**РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ РЕЗУЛЬТАТОВ  
МЕЖДУНАРОДНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ PIRLS**

**Материалы подготовлены Кузнецовой М.И., Сидоровой Г.А. по результатам  
международного сравнительного исследования PIRLS (2001, 2006, 2011, 2016) –  
«Изучение качества чтения и понимания текста»**

На основе анализа результатов международного сравнительного исследования PIRLS («Изучение качества чтения и понимания текста»), проводимого в 2001, 2006, 2011 и 2016 годах в Российской Федерации, подготовлены рекомендации по использованию результатов для активизации учебного процесса и уменьшения гендерных различий в области читательской грамотности российских учащихся.

При разработке рекомендаций для представителей органов управления образованием, заместителей директоров по начальным классам, педагогов была проанализирована динамика российских результатов в предыдущих циклах исследования PIRLS. Это было важно сделать для соотношения результатов и изменений в российском начальном образовании. Динамика результатов приведена на рис. 1. Отмечается устойчивая положительная динамика в совершенствовании читательской грамотности младших школьников.



Рис. 1. Динамика результатов российских выпускников начальной школы в международном исследовании PIRLS

Как видно из данных, значительный качественный рост результатов произошел с 2001 по 2006 годы. Это очень важно подчеркнуть, т.к. среди причин такого улучшения результатов можно назвать освоение младшими школьниками способов работы при оценивании читательской грамотности. В 2001 году для выпускников российской начальной школы формат тестов PIRLS был непривычным, поскольку традиционно навык осознанного чтения оценивался только во время фронтальной работы в классе в формате устных ответов по прочитанному. Оказавшись в ситуации «один на один» с тестом в письменном виде, в ходе выполнения которого необходимо было давать краткие и развернутые письменные ответы, младшие школьники не смогли проявить присущий им уровень читательской грамотности. После проведенного анализа результатов в практике работы российской начальной школы появились тетради на

печатной основе, в которых учащимся предлагалось записывать свои ответы на вопросы по текстам. Кроме этого, появились контрольно-оценочные материалы по модели PIRLS. Важно подчеркнуть, что этот процесс занял несколько лет, не сразу удалось найти баланс между устными ответами, безусловно более предпочтительными при работе над читательской грамотностью, и письменными ответами, которые также необходимы. В самом определении исследования PIRLS четко фиксируется связь чтения и письма как двух видов письменной речи: «Читательская грамотность — это способность понимать и использовать разнообразные формы письменной речи, которые востребованы обществом и/или ценны для индивида. На основе множества текстов читатели конструируют собственные понятия. Они читают, чтобы учиться, чтобы участвовать в школьных и внешкольных читательских сообществах, а также для удовольствия» [9, 10, 11]. В современном мире люди довольно активно используют письменную коммуникацию, и это требует развития навыка письменной речи. Освоение российскими младшими школьниками определенного способа работы при обсуждении прочитанных текстов был одним из факторов, обеспечивших улучшение результатов. Важно было вспомнить о причинах результатов в 2001 году и «прорыве» в 2006 году именно сейчас, поскольку в исследовании PIRLS происходит переход к чтению в электронном формате. Необходимо приложить все усилия, чтобы изменение формата не привело к ухудшению результатов по читательской грамотности. При этом важно учесть и негативный опыт прошлых лет, когда в погоне за новым форматом допускались некоторые «перекосы» в организации работы на уроке. Но совсем не реагировать на запросы времени, связанные с тем, что современный человек очень часто читает тексты с экрана, было бы неразумно. Таким образом, один из вызовов, стоящим перед педагогическим сообществом, заключается в поисках ответов на вопрос «Как сохранить имеющуюся методику работы над читательской грамотностью на основе «бумажных» текстов и дополнить ее элементами чтения с экрана и записью ответов на вопросы по прочитанным текстам с использованием клавиатуры».

Еще один период, когда произошел значительный качественный прирост результатов, это период между циклами 2011 и 2016 года. Среди причин качественного приращения результатов можно назвать переход на новый ФГОС НОО, в котором читательская грамотность обозначена не только как предметный результат по «Литературному чтению», но и как метапредметный результат. Важно обратить внимание на то, что при формулировке предметных результатов в ФГОС НОО 2009 года четко было указано на необходимость работы с разными текстами: «достижение необходимого для продолжения образования уровня читательской компетентности,

общего речевого развития, т.е. овладение техникой чтения вслух и про себя, элементарными приемами интерпретации, анализа и преобразования **художественных, научно-популярных** и учебных текстов с использованием элементарных литературоведческих понятий» [8]. В настоящее время сложилась очень опасная ситуация: в обсуждавшемся в 2018 – 2019 годах варианте обновленного стандарта зафиксированные в пункте 36.1 требования к результатам обучения по предмету «Литературное чтение» относятся только к художественным текстам. Это принципиально не в лучшую сторону отличает обсуждаемую версию ФГОС НОО от действующего стандарта. В приводимых в приложении планируемых результатах по «Литературному чтению» также отражается работа только с литературными текстами. Если не будут внесены изменения, указывающие на работу с разными текстами, том числе информационными, российские школьники могут потерять свою лидирующую позицию в PIRLS. В период с 2011 по 2016 год был накоплен положительный опыт в работе над читательской грамотностью как метапредметным результатом. Важно продолжать анализировать то, что уже получается, разрабатывать рекомендации по совершенствованию читательской грамотности на каждом предмете в процессе обучения младших школьников.

Анализ результатов предыдущих циклов исследования PIRLS несмотря на лидирующие позиции России в циклах 2006, 2011 и 2016 годов позволил на анализе выполнения заданий международного теста выявить и некоторые трудности, с которыми столкнулись российские учащиеся. Очень важно обратить внимание на такую трудность: российские младшие школьники не всегда проявляют умение постоянно обращаться к тексту, когда надо уточнить какую-либо информацию. Это приводит к тому, что во-первых, учащиеся плохо различают информацию, сообщенную в тексте, и информацию, которой владеют на основе своего личного опыта, а во-вторых, они ограничиваются приблизительным, неточным вычитыванием информации из текста. Если вопрос требует развернутого ответа, российские школьники испытывают трудности, связанные с самим процессом письменного выражения мыслей, другими словами, российские выпускники начальной школы, хорошо понимающие прочитанное, затрудняются в изложении собственных мыслей [1, 2, 7, 9]. Справедливости ради подчеркнем, что это не просто и для более взрослых учащихся, но продумывать методику включения в уроки по всем предметам такой формы работы, как очень короткий письменный ответ, было бы целесообразно.

Обратим внимание на еще одну трудность младших школьников, которая была зафиксирована во всех проведенных циклах исследования [1, 2, 6, 7, 9]. Это трудности

проявления такого умения, как поиск информации, представленной в тексте в явном виде. Несмотря на кажущуюся простоту этого умения, оно в современных условиях находится в зоне риска. Это связано и с особенностями современных детей – психологи, физиологи психоневрологи говорят о «мозаичности» восприятия, при которой дети не всегда могут сосредоточиться на деталях, что проявляется и при чтении текстов. Это и активное использование в повседневной жизни просмотрного чтения, когда даже младший школьник работает с большими объемами информации, и не всегда при этом сохраняется баланс стратегий просмотрного и изучающего чтения. Последнее требует цепкости восприятия. Чем обусловлена трудность вопросов, при ответе на которые читателю помогает умение находить в тексте информацию, сообщенную в явном виде? На трудность таких вопросов в первую очередь влияет: «степень (не)знакомости содержания текста; объем того фрагмента текста, который надо вспомнить или перечитать при поиске ответа; наличие или отсутствие точного указания, в какой части текста надо искать ответ; совпадение словесной формулировки вопроса и искомого ответа (необходимость делать синонимические замены усложняет задачу читателя); наличие или отсутствие у читателя установки перепроверять (доказывать) свой ответ по тексту» [9]. Очень важно, чтобы педагоги на протяжении всего обучения в начальной школе продолжали работать над развитием у младших школьников этого умения, постоянно анализировали, достаточно ли вопросов, требующих проявления этого умения, они задают, меняется ли сложность этих вопросов (синонимические замены, обращение к разным частям текста и т.д.)

Одной из рекомендаций, связанных с анализом результатов предыдущих циклов, является совершенствование содержательного оценивания результатов младших школьников. По действующему ФГОС НОО 2009 года сама образовательная организация разрабатывает систему оценивания и положение о контроле и оценке по всем предметам. Было бы очень полезно при оценивании достижений младших школьников по читательской грамотности, при разработке различных методик формирующего оценивания использовать шкалу уровней, предложенную в исследовании PIRLS, в которой детально разработаны качественные характеристики уровней понимания текста младшими школьниками. Эти характеристики показывают, как понимают текст читатели, достигшие определенного уровня читательской грамотности, что они научились делать для того, чтобы понимать прочитанное. Эти качественные характеристики применены ко всем типам используемых текстов. Приведем ее.

**Характеристика читательских возможностей учащихся на каждом  
уровне понимания текста<sup>1</sup>**

<b>625</b>	<b>ВЫСШИЙ УРОВЕНЬ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА:</b>
	Читатели высшего уровня воспринимают текст целостно и в то же время понимают отдельные единицы текста в их взаимосвязи; опираются на текст для обоснования собственных интерпретаций авторской позиции.
	<p><i>Читая художественные тексты, учащиеся могут:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• связывать детали текста для понимания общих идей автора;</li> <li>• интерпретировать события и действия героев для понимания их чувств, мотивов, целей и особенностей характера; обосновывать свои интерпретации, опираясь на содержательные и формальные элементы всего текста.</li> </ul>
	<p><i>Читая информационные тексты, учащиеся могут:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• распознавать и интерпретировать сложную информацию из разных частей текста и обосновывать свои интерпретации, основываясь на сообщениях всего текста;</li> <li>• связывать единицы информации из всего текста для того, чтобы объяснить значение сообщения текста и выстроить последовательность описанных в тексте сообщений;</li> <li>• оценить и объяснить значение визуальных и вербальных элементов для понимания сообщений текста.</li> </ul>
<b>550</b>	<b>ВЫСОКИЙ УРОВЕНЬ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА:</b>
	Читатели высокого уровня понимают существенные сообщения текста, могут делать собственные умозаключения, основываясь на тексте, оценивают как содержание, так и форму текста, обращают внимание на некоторые языковые особенности текста.
	<p><i>Читая художественные тексты, учащиеся могут:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• найти и опознать значимые детали, скрытые в разных частях текста;</li> <li>• строить умозаключения для объяснения связи между событиями текста, между чувствами, намерениями и действиями героев и обосновывать свои выводы с помощью текста;</li> <li>• связывать и интерпретировать события истории, действия и черты характера героев, описанные в разных частях текста;</li> <li>• оценивать значение событий истории и действий героев для понимания сообщения текста;</li> <li>• понимать значение некоторых языковых характеристик (различные средства художественной выразительности, средства пунктуации и т.д.).</li> </ul>
	<p><i>Читая информационные тексты, учащиеся могут:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• найти и опознать нужную информацию внутри сплошного текста или в сложной таблице;</li> <li>• строить умозаключения о логических связях отдельных сообщений текста для обоснования своего мнения;</li> <li>• связывать вербальную и визуальную информацию для обоснования связей между идеями текста;</li> <li>• оценивать содержание и форму текста при обобщении его основных идей.</li> </ul>

<sup>1</sup> Описание уровней на русском языке было впервые сделано при анализе результатов исследования 2001 года и приводится в документе «Краткая информация об итогах международного сравнительного исследования качества общего образования PIRLS, проведенного в 2001 году в России [http://www.centeroko.ru/public.html#pirls\\_pub](http://www.centeroko.ru/public.html#pirls_pub)

475	<b>СРЕДНИЙ УРОВЕНЬ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА:</b>
	Читатели среднего уровня могут находить в тексте информацию, делать на ее основе умозаключения, используя при этом некоторые особенности формы и языка текста.
	<i>Читая художественные тексты, учащиеся могут:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• вычитывать события, действия и чувства героев, описанные в явном виде;</li> <li>• строить умозаключения о свойствах, чувствах и мотивации основных героев;</li> <li>• интерпретировать очевидные основания действий героев и давать простые объяснения;</li> <li>• оценивать отдельные языковые и стилистические особенности текста.</li> </ul>
	<i>Читая информационные тексты, учащиеся могут:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• найти и извлечь из текста две – три единицы информации;</li> <li>• использовать подзаголовки, иллюстрации и различные текстовые поля для того, чтобы найти часть текста, содержащую нужную информацию.</li> </ul>
400	<b>НИЗКИЙ УРОВЕНЬ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА:</b>
	Читатели низкого уровня могут вычитать из текста такую информацию, которая сообщается в явном виде и которую легко локализовать.
	<i>Читая художественные тексты, учащиеся могут:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• найти и извлечь из текста ясно описанную деталь.</li> </ul>
	<i>Читая информационные тексты, учащиеся могут:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Найти и извлечь информацию, которая в явном виде сообщается в начале текста.</li> </ul>

Кроме повышения качества обратной связи с учащимися и родителями, использование описания уровней читательской грамотности позволяет более детально описать целевые установки курса литературного чтения в начальной школе и разрабатывать учебно-методические материалы для данного курса, соответствующие международным стандартам.

При анализе результатов предшествующих циклов исследования изучалась связь ряда факторов, связанных с особенностями российского начального образования, с особенностями организации педагогами процесса обучения чтению, с общими результатами учащихся. В результате были выявлены факторы, влияющие на высокие достижения российских младших школьников в PIRLS. Приведем некоторые из них:

- признание ценности работы над читательской грамотностью младших школьников в обществе в целом и среди педагогической, родительской общественности и самих школьников в частности, сохраняющаяся высокая мотивация к чтению в обществе, школе и в семьях;
- хороший уровень предшкольной подготовки, участие родителей в подготовке к овладению чтением;
- принципиальные изменения в образовательном процессе, продиктованные ФГОС НОО: как в общей организации обучения, так и в достижении

предметных результатов по «Литературному чтению» и метапредметных результатов;

- качественные программы начального образования, наличие качественных учебников, продуманная методика обучения чтению;
- успешная работа с учащимися, испытывающими трудности с чтением.

При этом были выявлены и «факторы риска»:

- необходимо усиленное внимание уделять дифференциации обучения в каждом классе, при этом особое внимание необходимо обращать на школы, в которых у большей части первоклассников нет необходимых для успешного начала обучения навыков;
- важно помнить о необходимости развития методик помощи самым сильным читателям в их дальнейшем продвижении;
- требует дальнейшего развития методика помощи мальчикам, поскольку их результаты продолжают оставаться ниже результатов девочек.

Анализируя результаты мальчиков и девочек в исследовании PIRLS во всех циклах исследования (рис. 2), а также данные анкетирования был сделан ряд существенных выводов, которые позволили дать рекомендации для более эффективного обучения чтению в начальной школе.

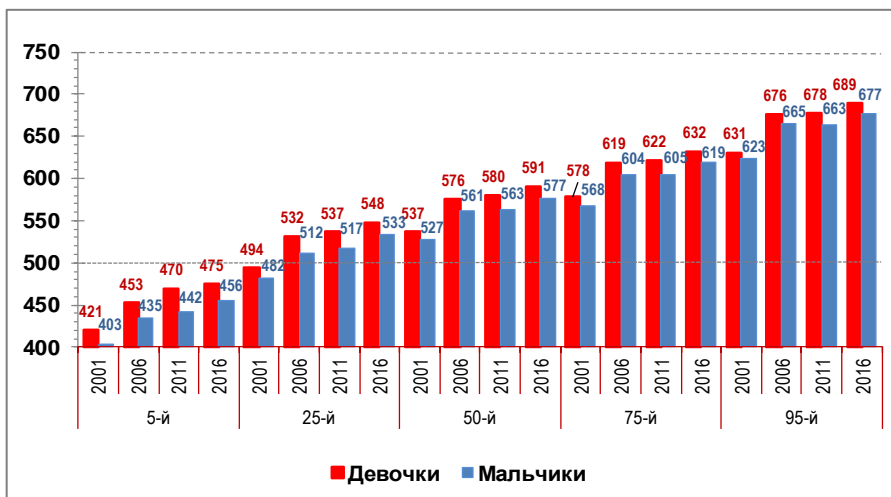


Рис. 2. Результаты мальчиков и девочек в исследовании PIRLS 2001, 2006, 2011, 2016 годов

По данным анкет выявлено, что мальчики и девочки в равной степени пользуются компьютером или планшетом. Однако девочки чаще используют компьютер или планшет для выполнения домашней работы, а мальчики – для игр и просмотра видео. Возможно, именно в этом стоит попытаться найти ресурсы для привлечения их к чтению. Можно

предположить, что чтение с экрана будет иметь в себе больший стимул для мальчиков, которые по натуре своей всегда более технически продвинуты, чем чтение книги бумажного формата. Необходимо разработать стратегии доступа учащихся к цифровой информации и ее считывания; активизировать выполнение домашних заданий с помощью цифровых устройств.

Одним из выводов гендерного анализа был вывод о том, что мальчики реже берут книги из библиотеки. Рекомендуется организовывать специальные мероприятия в библиотеках для привлечения мальчиков; расширить доступ к компьютерам в библиотеках.

Анализируя ответы учащихся об уроках чтения, было выявлено, что тексты, которые учитель предлагает, больше интересуют девочек. Девочки любят фантазировать во время чтения, а мальчиков больше интересуют «земные», приближенные к реальной жизни темы. Вероятно, стоит предложить мальчикам такие темы, которые будут им интереснее. Это могут быть научно-технические тексты, фантастика, тексты на спортивную тему, художественные тексты, героями которых являются мальчики, оказавшиеся в трудной ситуации, где надо принимать решения и делать выбор.

Девочки чаще читают во внеурочное время для собственного удовольствия, а также чаще высказывают свои мысли о прочитанном. Мальчикам меньше нравится разговаривать с другими людьми о том, что они прочитали. Причина полученных результатов, скорее всего, лежит в отсутствии привычки и неумении выразить свои мысли. Вероятно, на уроках учителя реже побуждают высказываться мальчиков о том, что они прочитали. Конечно, девочки всегда охотнее делятся своими размышлениями. Однако, зная это, учителю необходимо разными способами стимулировать желание мальчиков поделиться своими впечатлениями о книге. Как правило, они редко сами начинают разговор, но охотно подключаются к дискуссии по волнующим темам. Задача учителя их «разговорить».

Мальчики чаще, чем девочки, отмечают, что чтение дается им труднее, чем любой другой предмет. В частности, причину трудности чтения текста ученики-мальчики видят в наличии непонятных слов. Можно сделать вывод о том, что при адаптации учебных текстов необходимо обращать особое внимание на его лексический состав, соотнося его с языковым уровнем современного школьника и по возможности исключая или заменяя слова с затемненным лексическим значением для нынешних четвероклассников. При этом важно ориентироваться на языковые возможности обучающихся в классе мальчиков. Также учителю следует проводить специальную лексическую работу по тексту, пополняя

словарный запас учащихся. Для этого необходимо заранее подготовить материал по тем словам, которые могут быть незнакомы школьникам. Это позволит повысить уровень понимания и, как следствие, интереса мальчиков к чтению.

Таким образом, гендерный анализ результатов исследования PIRLS показал возможность повышения эффективности учебного процесса за счет учета особенностей процесса чтения у мальчиков и организации целенаправленной работы с ними.

Еще одним направлением работы, которое важно предложить на основе результатов исследования PIRLS, это создание методик самооценки, самоанализа для педагога, которые бы позволяли помочь осознать собственную методику обучения, свои сильные и слабые стороны. В анкетах исследования PIRLS содержится очень интересный материал, который может служить основой таких методик. Приведем примеры некоторых вопросов из анкеты учителя.

**Как часто на уроках чтения или во время других занятий по чтению Вы используете следующие организационные формы работы с учащимися?**

Отметьте **один** кружок в каждой строке.

		Всегда или почти всегда	Часто	Иногда	Никогда
1)	Я работаю с целым классом	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2)	Я организую работу с группами учащихся с одинаковыми способностями	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3)	Я организую работу с группами учащихся с разными способностями	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4)	Я использую индивидуальные формы обучения чтению	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5)	Учащиеся работают самостоятельно по предложенному им плану или заданию	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Как часто на уроках чтения или во время других занятий по чтению учащиеся читают следующие типы текстов (в печатном или электронном виде)?

Отметьте **один** кружок в каждой строке.

	Каждый или почти каждый день	Один или два раза в неделю	Один или два раза в месяц	Никогда или почти никогда
<b>1. Художественные тексты</b>				
1) Короткие истории (например, басни, сказки, приключения, научную фантастику, детективы)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) Художественные книги, состоящие из нескольких глав	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) Пьесы	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) Стихотворения/поэмы	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>2. Информационные тексты</b>				
1) Научно-популярные книги небольшого объема или учебники	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) Научно-популярные книги, состоящие из разделов, нескольких глав	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) Научно-популярные статьи, которые описывают предметы, людей, события или объясняют принципы работы чего-то (например, статьи из газет или брошюр)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) Тексты, включающие графические элементы (например, диаграммы, карты, иллюстрации, фотографии, таблицы)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Как часто Вы делаете следующее в процессе обучения чтению, работая с классом?

Отметьте **один** кружок в каждой строке.

	На каждом или почти на каждом уроке	Почти на половине уроков	На некоторых уроках	Никогда
a) Предлагаете материалы для чтения, которые интересны учащимся	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Предлагаете учащимся материалы для чтения, подходящие для них по уровню сложности	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Связываете новый материал с тем, что учащиеся уже знают	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Стимулируете учащихся к более глубокому пониманию текстов	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Поощряете учащихся обсуждать содержание текстов	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Поощряете учащихся ставить под сомнение высказанную в тексте идею	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Поощряете учащихся читать тексты, в которых представлены различные точки зрения	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Даете учащимся время для чтения книг, которые они выбрали сами	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Оказываете индивидуальную помощь каждому учащемуся на основе анализа результатов его работы	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Как часто для совершенствования навыков или стратегий понимания текста Вы просите учащихся класса выполнить следующие задания?

Отметьте **один** кружок в каждой строке.

	Каждый или почти каждый день	Один или два раза в неделю	Один или два раза в месяц	Никогда или почти никогда
a) Найти необходимую информацию в тексте	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Выделить основные идеи в прочитанном тексте	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Объяснить или обосновать то, как они поняли прочитанный текст	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Сравнить то, что они прочитали, со своим жизненным опытом	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Сравнить прочитанный текст с тем, что они читали раньше	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Предсказать, что произойдет дальше в тексте, который они читают	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Сделать обобщение и сформулировать выводы на основе прочитанного	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Критически оценить стиль или структуру прочитанного текста	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Определить точку зрения автора или его замысел	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Осуществлять самоконтроль во время чтения (например, определять момент, когда учащийся перестает понимать смысл читаемого текста)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) Использовать стратегии просмотрового и изучающего чтения	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Как часто после того, как учащиеся что-либо прочитают, Вы просите их выполнить следующие задания?**

*Отметьте **один** кружок в каждой строке.*

	Каждый или почти каждый день	Один или два раза в неделю	Один или два раза в месяц	Никогда или почти никогда
a) Написать о том, что они прочитали	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Устно ответить на вопросы о прочитанном или кратко рассказать о прочитанном	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Поговорить друг с другом о прочитанном	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Выполнить письменную проверочную работу или тест по прочитанному	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Создать ответ, содержащий разные способы представления информации (например, рисунки, аудио, тексты, инсценировки)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Использование таких вопросов позволит педагогам задуматься о том, насколько они готовы к применению современных методик. Применение таких анкет в системе повышения квалификации позволит собрать материал для системы переподготовки учителей и системы педагогического образования.

Таким образом, анализ результатов исследования PIRLS показал возможность активизации учебного процесса за счет учета затруднений, которые проявились в ответах российских учащихся, и уменьшения гендерных различий в читательской грамотности российских учащихся за счет улучшения результатов мальчиков благодаря организации целенаправленной работы с ними.

## Литература

1. Ковалева Г.С., Кузнецова М.И. Международное исследование PIRLS 2006 «Изучение качества чтения и понимания текста» // Народное образование. – 2008. – № 4. – С. 171–180.
2. Ковалева Г.С., Кузнецова М.И. Международное сравнительное исследование PIRLS 2011 «Изучение качества чтения и понимания текста» и его основные результаты // Народное образование. – 2013. – № 6. – С. 199–209.
3. Краткая информация об итогах международного сравнительного исследования качества общего образования PIRLS, проведенного в 2001 году в России [http://www.centeroko.ru/public.html#pirls\\_pub](http://www.centeroko.ru/public.html#pirls_pub)
4. Министерство образования и науки РФ и др. Результаты международного исследования PIRLS-2011 [http://www.centeroko.ru/public.html#pirls\\_pub](http://www.centeroko.ru/public.html#pirls_pub)
5. Министерство образования и науки РФ и др. Российские школьники — лучшие читатели в мире! (по результатам международного исследования PIRLS-2016) [http://www.centeroko.ru/pirls16/pirls16\\_pub.html](http://www.centeroko.ru/pirls16/pirls16_pub.html)
6. Неожиданная победа: Российские школьники читают лучше других / науч. ред.: И. Д. Фрумин. М. : Издательский дом ГУ-ВШЭ, 2010.
7. Основные результаты международного исследования «Изучение качества чтения и понимания текста» PIRLS-2006 [http://www.centeroko.ru/public.html#pirls\\_pub](http://www.centeroko.ru/public.html#pirls_pub)
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. / М-во образования и науки РФ. М.: Просвещение, 2017. 31 с.
9. Цукерман Г.А., Ковалева Г.С., Баранова В.Ю. Читательские умения российских четвероклассников: уроки PIRLS-2016 // Вопросы образования. 2018. № 1. С. 58–78.
10. Martin M. O., Mullis I. V. S., Hooper M. (eds) (2017) Methods and Procedures in PIRLS2016 / Boston College, TIMSS and PIRLS International Study Center website. <https://timssandpirls.bc.edu/publications/pirls/2016-methods.html>
11. PIRLS 2016. Assessment framework / Mullis I. V. S., Martin M. O. (eds.). 2<sup>nd</sup> edition. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2015. 190 p.