

Научно-методическое учреждение
«Национальный институт образования»
Министерства образования Республики Беларусь

PISA-2018 В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ.

ЧИТАТЕЛЬСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ

2021

Информация об экспертах:

Ковалева Галина Сергеевна — заведующий Центром оценки качества образования Института стратегии развития образования Российской академии образования, кандидат педагогических наук (*научное консультирование*)

Позняк Александра Валентиновна — начальник Центра развития педагогического образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, доктор педагогических наук, доцент (*написание разделов по читательской грамотности*)

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
I. АНАЛИЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ПО ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ	5
• Общие подходы к оценке читательской грамотности	5
• Описание уровней сформированности читательской грамотности.....	10
• Общие результаты выполнения учащимися заданий по читательской грамотности	13
• Анализ результатов выполнения заданий	18
• Анализ учебно-программной документации и имеющегося учебно-методического обеспечения образовательного процесса в Республике Беларусь на предмет соответствия требованиям PISA.....	28
II. РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПОВЫШЕНИЮ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ	35
2.1.1 Рекомендации для педагогов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования (читательская грамотность)	37
• Актуальность рекомендаций.....	37
• Цель и задачи рекомендаций.....	38
• Ожидаемый эффект от внедрения рекомендаций	38
• Специфика формирования читательской грамотности обучающихся.....	38
2.1.2 Рекомендации для разработчиков учебно-методического обеспечения (читательская грамотность)	47
• Актуальность рекомендаций	47
• Цель и задачи рекомендаций для разработчиков учебно-методических материалов	47
• Ожидаемый эффект от внедрения рекомендаций	48
• Специфика формирования читательской грамотности обучающихся. ...	48
• Специфика создания учебно-методических материалов в стилистике PISA	
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	59
ГЛОССАРИЙ.....	61
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	64

ВВЕДЕНИЕ

Международное сравнительное исследование качества образования PISA (The Programme for International Student Assessment), проводимое Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР / Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD), является одним из комплексных и авторитетных исследований образовательных достижений учащихся в мире. Оно позволяет определить, в какой степени 15-летние учащиеся приобрели необходимые навыки для полноценного участия в жизни общества. Полученные в ходе исследования результаты дают правительствам стран-участниц объективную информацию о состоянии национальной системы образования и служат основанием для принятия обоснованных политических решений в области образования.

В 2018 году Республика Беларусь впервые приняла участие в исследовании PISA. Это позволило получить целостное представление об уровне образовательных достижений белорусских учащихся в сопоставлении с результатами других стран, а также выявить связь между образовательными достижениями и контекстными факторами: социально-экономическим положением и уровнем благосостояния учащихся, качеством образовательной среды, качеством преподавания, вовлеченностью учащихся в процесс обучения, поддержкой учащихся со стороны семьи и др.

В 2018 году ключевым направлением исследования PISA была читательская грамотность, двумя другими направлениями были математическая и естественнонаучная грамотности.

В данном издании представлен углубленный анализ результатов белорусских учащихся по читательской грамотности, а также рекомендации по повышению качества образования для педагогов и разработчиков учебно-методических материалов для учреждений, реализующих образовательные программы общего среднего образования в Республике Беларусь.

Материал подготовлен в рамках проекта «Модернизация системы образования Республики Беларусь», реализуемого Министерством образования Республики Беларусь совместно с Международным банком реконструкции и развития.

I. АНАЛИЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ПО ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Общие подходы к оценке читательской грамотности

В 2018 году в рамках международного сравнительного исследования PISA определение уровня сформированности и описание читательской грамотности у обучающихся 15-летнего возраста рассматривались как приоритетное направление, что означало расширенный и углубленный подход к исследованию.

Цель достигалась посредством проведения:

1) тестирования среди обучающихся на основе тестового массива, репрезентативного по трем исследуемым когнитивным процессам, разнообразным характеристикам текстов и контекстов чтения;

2) анкетного опроса обучающихся, направленного на выявление читательских характеристик тестируемых и установление их связей с исследуемыми характеристиками чтения, демографическими и социальными характеристиками учащихся, а также организацией учебного процесса.

В рамках PISA-2018 под читательской грамотностью понималась *способность человека понимать, оценивать и использовать тексты, осмысливать их и быть вовлеченным в процесс чтения для достижения своих целей, расширения своих знаний и возможностей, всестороннего участия в жизни общества.*

Специфика оценки отражена в модели читательской грамотности, содержание которой отчетливо демонстрирует эволюцию представлений о сущности читательской грамотности в современных социокультурных условиях «цифрового» общества: «...от способности к простому сбору и запоминанию информации к навыкам чтения, которые включают выбор, интерпретацию и обобщение информации из разных источников, оценку ее качества и достоверности, формулирование выводов на основе анализа ее содержания и формы, а также применение информации в различных социальных практиках» [1, с. 25].

В исследовании 2018 года впервые учитывались возможности *цифровой читательской грамотности* как фактора эффективного включения человека в жизнь современного общества: получения необходимой информации, осуществления социального взаимодействия, применения сложных стратегий навигации и обработки с высокой скоростью текстов разных форматов и типов с динамичной средой существования, включая гипертекстовые технологии. Таким образом, в рамках PISA-2018 на основе обновленной модели

читательской грамотности впервые оценивались навыки «цифрового» чтения у белорусских учащихся на основе владения цифровыми технологиями.

В целом с учетом указанной специфики исследовательской модели читательской грамотности предметом оценки были *когнитивные процессы обработки текстов*: нахождение информации, понимание смысла, оценка и осмысление.

На рисунке 1 представлено содержание каждого из процессов.

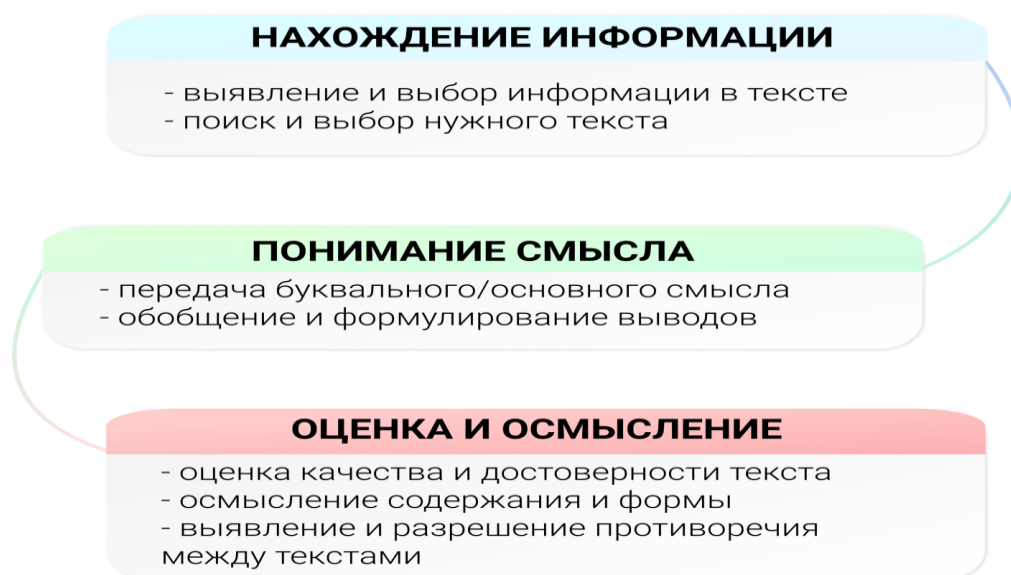


Рисунок 1 — Когнитивные процессы обработки текстов, составляющие основу для оценки читательской грамотности в рамках PISA-2018

Первый когнитивный процесс, связанный с чтением, — это *нахождение информации*. Читательское действие состоит в поиске конкретной информации, при этом остальной текст может не приниматься во внимание. Чтобы быстрее и эффективнее найти информацию, читатель должен уметь соотносить запрос, сформулированный в задании, и соответствующий ему фрагмент текста, являющийся достоверным ответом. При этом читатель должен уметь регулировать скорость прочтения текста, «пробегать» глазами неуместную информацию, чтобы остановиться на наиболее подходящей информации и внимательно ее прочитать. В свою очередь, *нахождение информации* подразделяется на два специфических когнитивных подпроцесса:

- *выявление и выбор информации в тексте* (внимание читателя обращается на определенный фрагмент текста, чтобы отыскать несколько заданных слов, фраз, числовых значений, названий, имен собственных и пр.; нет необходимости в понимании всего текста целиком, поскольку целевая информация дословно представлена в тексте);

- *поиск и выбор нужного текста* (читатель имеет дело с несколькими фрагментами текста, в которых ему необходимо отыскать информацию в точном соответствии с запросом, что особенно актуально для цифрового чтения, где общий объем доступного текста за счет гипертекстовых технологий намного превышает объем, который читатель может и должен обработать).

Чтобы найти нужную информацию, сначала нужно определить соответствующий фрагмент текста, опираясь на элементы организационной структуры текста (заголовки, шрифты, выделение абзацев), обращая внимание на указание авторства, источник и дату публикации, а также на ссылки веб-страниц. При этом задание, связанное с когнитивной обработкой нескольких источников текста не обязательно сложнее, чем задание по единичному тексту. В PISA-2018 были включены простые поисковые задания, включающие несколько текстов ограниченной длины и сложности (короткие заметки на доске объявлений, списки заголовков документов, результаты поисковой системы и пр.). При этом оба названных когнитивных подпроцесса измерялись на всех уровнях сложности. На простых уровнях требовалось просмотреть, найти и выбрать наиболее подходящую информацию, на которую имеется буквальное указание в задании. Сложные уровни предполагают обработку большого объема текстов, при этом в формулировке заданий нет прямых совпадений с искомыми сведениями, скрытыми за второстепенной, конкурирующей информацией, содержащей много отвлекающих факторов.

Второй когнитивный процесс — *понимание смысла* — предполагает мысленное представление читателем содержания и смысла текста или совокупности текстов, и также включает два специфических когнитивных подпроцесса:

- *передача буквального/основного смысла* (умение перефразировать выражения, предложения, текстовые отрывки в соответствии с поставленной задачей для достижения понимания смысла);

- *обобщение и формулирование выводов* (умение связывания информации (пространственной, временной, причинно-следственной), локализованной в различных фрагментах текста для формирования целостного понимания и формулирования выводов).

Третьим когнитивным процессом является *оценка и осмысление*. Здесь читатели должны выйти за рамки понимания буквального или предполагаемого значения текста, чтобы оценить качество и достоверность информации. Данный процесс, в свою очередь, включает три специфических когнитивных подпроцесса:

- *оценка качества и достоверности текста* (читатель делает умозаключение о том, является ли содержание текста достоверным, точным, беспристрастным, что предполагает определение надежности источника информации, оценивание намерений, осведомленности и компетентности автора, учет дополнительных подсказок (кто адресат/адресант данного текста, дата и цель его написания и пр.));

- *осмысление содержания и формы* (читатель оценивает качество и стиль текста). Здесь важно определить, адекватно ли содержание и форма отражают целевое назначение текста и точку зрения автора, для чего требуется опора на свой собственный опыт и фоновые знания из других областей;

- *выявление и разрешение противоречия между текстами* — этот когнитивный подпроцесс обычно используется при изучении текстов из нескольких источников. Здесь читателю необходимо сравнить информацию в текстах, распознать противоречия между частями текста, оценить достоверность источников, логику и обоснованность утверждений, сходство и различие позиций нескольких авторов по одному вопросу.

В модели читательской грамотности PISA-2018 заложены три ключевых фактора читательской грамотности: **читатель**, **текст** и **задание**. Эти три неотъемлемые составляющие пространства читательской грамотности послужили отправной точкой для определения адекватного оценочного инструментария.

1) В характеристике читателя оценивались:

- когнитивные способности и навыки, определяющие читательскую грамотность (метапознавательные навыки);

- читательская вовлеченность (мотивация, интерес к чтению, личная эффективность, самооценка и читательские практики);

- фоновые знания и навыки.

При первичном анализе обнаружена прямая корреляция между когнитивными навыками чтения и читательской вовлеченностью, включающей мотивационные (интерес к чтению, личная эффективность и читательская самооценка) и практические аспекты (фоновые знания и навыки, формирующиеся в процессе рассредоточенного чтения разнообразных текстов из различных предметных областей).

2) Всего в исследовании читательской грамотности в 2018 году были представлены 244 текста со следующими характеристиками:

- по текстовой структуре — один или несколько текстов;

- по формату текста — сплошной, несплошной или смешанный;

- по типу текста — описание, повествование, объяснение, обоснование, инструкция, интеракция, транзакция, смешанный;
- по текстовым ситуациям — личные, общественные, образовательные, профессиональные, смешанные.

На рисунке 2 представлено в количественном выражении соотношение текстов, использованных при исследовании читательской грамотности в рамках PISA-2018, на основе их различных характеристик.

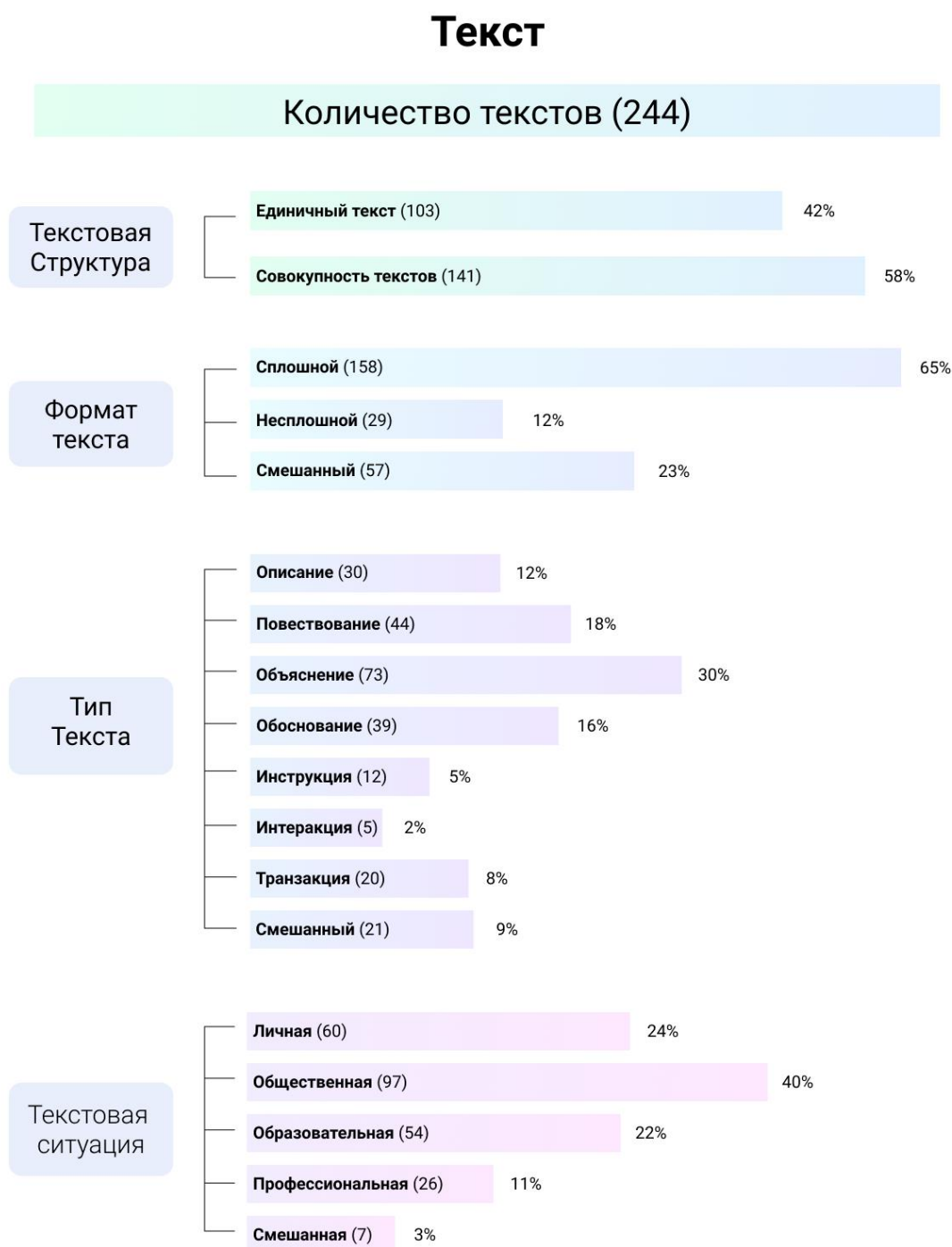


Рисунок 2 — Характеристики текста как ключевого фактора оценки читательской грамотности в PISA-2018

Специфика текстов определяла уровень сложности заданий и актуализировала те или иные когнитивные процессы. Релевантность исследования также обеспечивалась разнообразием типов текста (описание, повествование, объяснение, обоснование, инструкция, интеракция, транзакция) и типов ситуаций (личные, общественные, образовательные, профессиональные).

3) *Характерными особенностями заданий выступили:* сценарий тестового задания, цели и уровень сложности задания, регламент доступа к текстам (свободный/ограниченный), формат задания (простой/сложный, множественный выбор / открытый ответ). Именно эти особенности определяют в конечном итоге совокупность условий или причин, влияющих на решение читателя взаимодействовать с текстом определенным образом.

Созданный в таком ключе инструментарий позволил выявить степень овладения белорусскими учащимися когнитивными процессами разной сложности при чтении текстов с различными характеристиками в разнообразных контекстах, что задает широкий социокультурный контекст и разнообразие ситуаций чтения.

Ключевой особенностью исследования читательской грамотности в 2018 году стало приближение тестирования к процессу чтения в естественных условиях актуальной социокультурной ситуации. В этой связи в PISA-2018 был использован большой массив *контекстных заданий*, построенных с опорой на сценарии, которые наряду с традиционными модулями чтения PISA, позволяют учащимся преследовать общую цель при чтении целой коллекции тематически связанных текстов, чтобы выполнить задачу более высокого уровня (например, ответить на какой-то более общий комплексный вопрос, определить надежность источника информации, написать рекомендацию на основе набора текстов, порой противоречивых и др.). Таким образом, цель чтения устанавливает набор последовательных шагов, которые обучающиеся используют для поиска информации, оценки источников, чтения для понимания и/или объединения текстов. Набор источников может быть разнообразным и включать в себя подборку из литературы, учебников, электронной почты, блогов, веб-сайтов, программных документов, первичных исторических документов. Комплексные многослойные сценарии создаются с нарастающей сложностью и позволяют отследить уровень когнитивных навыков различных обучающихся в приближенных к реальным условиям [2].

Описание уровней сформированности читательской грамотности

Требования к результатам, которые демонстрировали обучающиеся в

процессе оценки их читательской грамотности, были учтены при определении уровней. На основании полученных данных все тестовые задания были распределены по сложности для обучающихся и навыкам, требуемым для успешного выполнения заданий.

Шкала читательской грамотности содержит 6 основных уровней. Уровень 1 разбит на подуровни (1a, 1b, 1c) для большей дифференциации уровня сформированности читательской грамотности в странах с низкими результатами. Минимально допустимым, приемлемым для функционирования в современной социокультурной среде, или пороговым, принят 2-й уровень. Соответственно, молодые люди, проявившие себя на 5-м и 6-м уровнях, приравниваются к высококомпетентным читателям. В таблице 1 кратко представлена специфика каждого уровня.

Таблица 1 — Содержание и специфика уровней читательской компетенции в международном исследовании PISA-2018

Уровень / пороговое значение	Сложность текстов	Навыки, необходимые читателю	Ожидаемый результат
6 / 698 баллов	Один или несколько длинных сложных абстрактных текстов, содержащих несколько точек зрения. Целевая информация глубоко спрятана в неявных деталях	Глубоко анализировать, сравнивать, сопоставлять, противопоставлять, интегрировать информацию из разных источников, генерировать связи между отдаленными источниками, выявлять скрытый замысел, строить детальные планы	Извлечение целевой информации из неявных деталей, сокрытых за конкурирующей информацией
5 / 626 баллов	Один или несколько длинных текстов с абстрактными или парадоксальными понятиями, состоящие из нескольких фрагментов информации из различных источников	Осуществлять простой логический анализ, отвечать на косвенные вопросы, ответы на которые скрыты внутри или между несколькими источниками, осмысливая текст с опорой на специальные задания, сравнивать и противопоставлять информацию, отличать факт от мнения, нейтральное отношение от предвзятого	Генерирование умозаключения о достоверности информации, критическая оценка и выдвижение гипотезы
4 / 553 балла	Один или комбинация длинных сложных нестандартных текстов, связанных одной темой с косвенными и неявными	Интегрировать значения языковых нюансов, сравнивать и противопоставлять явные заявления в разных	Оценка выводов по теме и установление связей между конкретными высказываниями и позицией человека,

	подсказками	контекстах, строить связи и выполнять задания, требующие запоминания предыдущего задания	понимание и применение понятий в незнакомом контексте
3 / 480 баллов	Один или небольшой набор текстов без явных организационных и содержательных подсказок, с идеями, противоречащими ожиданиям или негативно сформулированными	Находить информацию, опираясь на неявные подсказки, размышлять, понимать фрагмент текста на знакомую тему сравнивать, объяснять, оценивать детали текста, классифицировать информацию из нескольких текстов	Формулирование буквального смысла без явных содержательных или организационных подсказок, формулирование простого или более сложного вывода.
2 / 407 баллов	Один или несколько текстов среднего объема с явными указаниями	Находить одну или несколько порций информации, сравнивать доводы и оценивать аргументы, понимать связи, значение в рамках фрагмента текста, связывать текст и знания, основанные на личном опыте и мнении	Определение основной идеи части текста при скрытой или отвлекающей информации, сравнение, основанное на одной характеристике текста, выделение связей между текстом и сторонними знаниями, опытом, мнениями
1a / 335 баллов	Один или несколько текстов небольшого объема с явными подсказками и выделением фрагментов, на которые читатель должен обратить внимание	Понимать буквальное значение предложений или коротких отрывков, устанавливать простую связь между смежными фрагментами, соотнесение с собственными знаниями	Определение главной идеи, цели автора в тексте на знакомую тему
1b / 262 балла	Небольшой синтаксически простой текст со знакомым контекстом и типом, с подсказками и характерными признаками	Понимать и интерпретировать буквальное значение простых предложений, обнаруживать одну порцию информации, выбирать подходящую страницу на основе прямых подсказок	Рассмотрение актуальных значимых факторов
1c / 189 баллов	Тексты с короткими, синтаксически простыми предложениями и простым словарным контентом	Читать и понимать буквальный смысл	Выполнение простых читательских задач за ограниченный промежуток времени

Как видно из таблицы, от уровня к уровню происходит усложнение содержания когнитивной деятельности. Динамику усложнения можно проследить исходя из следующих дескрипторов: *сложность текста, требуемые читательские навыки, ожидаемые результаты*. По сложности

текста можно увидеть, что тексты усложняются от уровня к уровню по объему, количеству фрагментов, явности или скрытости, конкретности или абстрактности, однозначности или противоречивости информации; по *требуемым читательским навыкам* — прослеживается усложняющаяся от уровня к уровню, расширяющаяся аналитическая деятельность: от нахождения явного, заданного, прямого смысла — к установлению неявного, сокрытого в деталях, от сравнения простых фактов на основе собственного опыта и сторонних знаний — к глубокому анализу, сопоставлению противоречивой информации, нахождению скрытых связей; по *ожидаемым результатам* — от формулирования простых явных выводов к генерированию идей и формулированию гипотез. Данные дескрипторы могут послужить отправной точкой для обновления содержания обучения современных учащихся с целью формирования у них читательской компетенции.

Общие результаты выполнения учащимися заданий по читательской грамотности

Оценка читательской грамотности белорусских 15-летних обучающихся нашла выражение в ряде количественных показателей. Остановимся на них подробнее. В соответствии с данными, представленными в таблице 2, количество учащихся, достигших и превысивших 2-й уровень читательской грамотности, и в Беларуси, и в странах ОЭСР практически совпало и составило 76,6% (Беларусь) и 77,3% (ОЭСР) [3, с. 210—211]. Наиболее многочисленные группы белорусских тестируемых показали навыки, соответствующие 2-му и 3-му уровням читательской грамотности. Это демонстрирует способность более половины обучающихся (56,6%) обнаруживать и обобщать информацию в соответствии с рядом критериев, определять основную идею текста, сравнивать по одному или нескольким основаниям, в том числе противоречивую информацию, устанавливая связи внутри текста и с обыденными знаниями.

Таблица 2 — Распределение учащихся Республики Беларусь и стран ОЭСР по уровням читательской грамотности, 2018

Читательская грамотность								
Страны	ниже 1-го уровня	уровень 1 (a+b+c)	уровень 2	уровень 3	уровень 4	уровень 5	уровень 6	Суммарно по уровням 2,3,4,5,6
	%	%	%	%	%	%	%	%
Страны ОЭСР	0,1	22,6	23,7	26	18,9	7,4	1,3	77,3
Беларусь	0	23,4	28,6	28	16	3,7	0,3	76,6

Незначительный разрыв между учащимися Беларуси и стран ОЭСР отмечается на 4-м уровне читательской грамотности (разница на 2,9%). Заметим, что компетентностное содержание читательской грамотности, проявляющееся у учащихся именно к 4-му уровню (достигли 16% учащихся Беларуси), является базисным для начала самообучения и саморазвития с помощью письменных текстов [4, с. 32].

Количество белорусских учащихся, достигших наивысших уровней читательской грамотности, 5-го и 6-го, составило 4%, в странах ОЭСР данный показатель выше более чем в два раза. Продвинутый уровень читательской грамотности, к которому можно отнести 4, 5 и 6-й уровни шкалы, продемонстрировала 1/5 часть белорусских участников. Графически распределение учащихся Республики Беларусь и стран ОЭСР по уровням читательской грамотности представлено на рисунке 1.3 [3, с. 210—211].



Рисунок 3 — Распределение учащихся Республики Беларусь и стран ОЭСР по уровням читательской грамотности (2018)

Общие результаты белорусских обучающихся, конкретизированные по критерию исследуемых когнитивных процессов чтения, различаются закономерным образом — снижаются по мере усложнения когнитивных процессов: от простого нахождения информации (480 баллов), понимания смысла (477 баллов) к оценке и осмыслению прочитанного (473 балла).

По шкале «Нахождение информации» (рис. 1.4) белорусские учащиеся показали более низкие результаты по сравнению с лидерами (Эстония, Польша, Германия). Но в то же время эти результаты позволили Беларуси разместиться в середине рейтинга стран — участниц PISA по читательской грамотности, превысив показатели ряда стран, сопоставимых с нами по уровню развития образования (например, Литвы, Казахстана, Грузии).

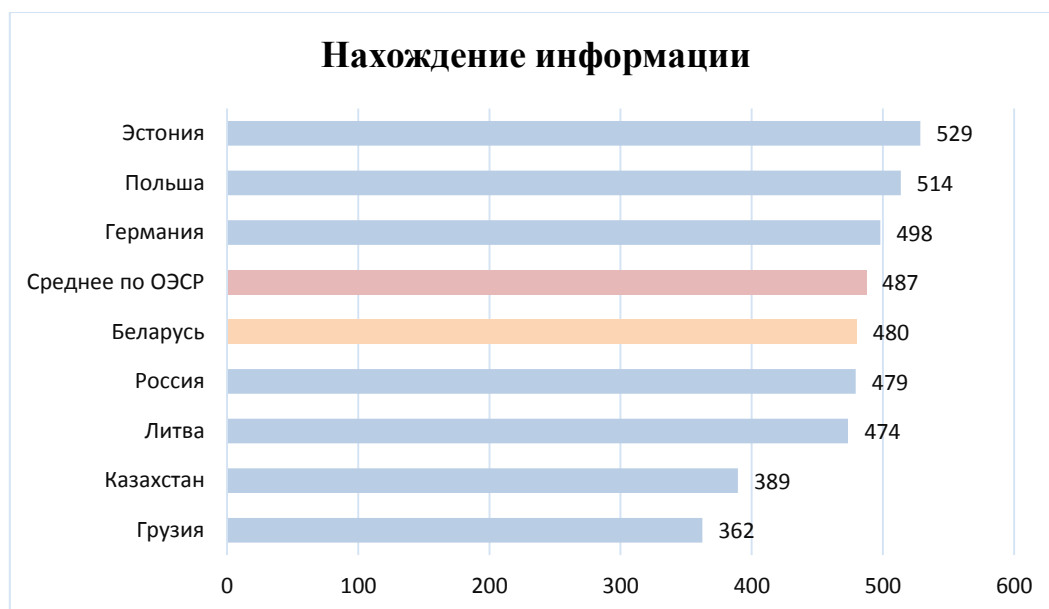


Рисунок 4 — Сравнение результатов Беларуси с результатами других стран по шкалам когнитивных процессов читательской грамотности (шкала «Нахождение информации», баллы по международной шкале) [3, с. 210—211]

По шкале «Понимание смысла» результаты белорусских учащихся в целом сопоставимы с показателями России и Литвы, ниже результатов учащихся стран ОЭСР (Германии, Польши, Эстонии), однако выше показателей Казахстана и Грузии (рисунок 5).

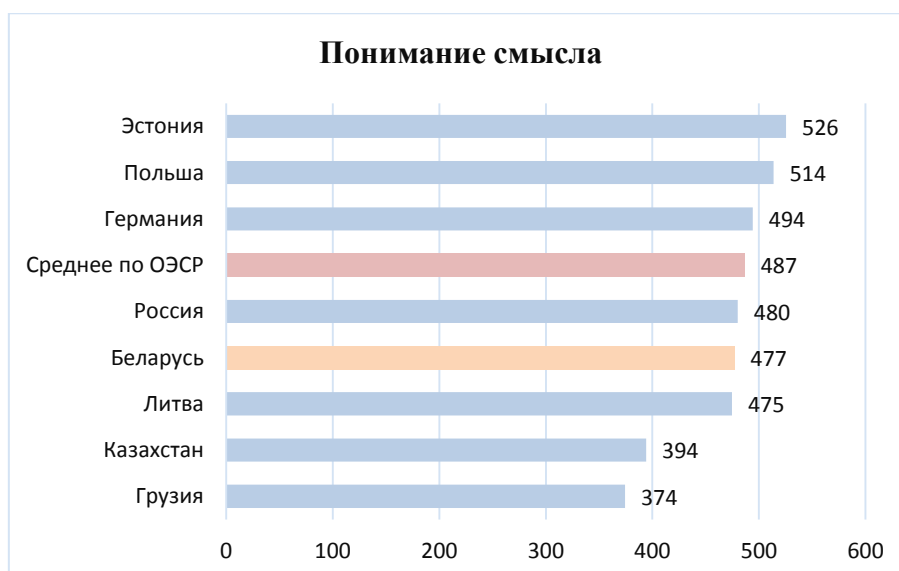


Рисунок 5 — Сравнение результатов Беларуси с результатами других стран по шкалам когнитивных процессов читательской грамотности (шкала «Понимание смысла», баллы по международной шкале)

Шкала «Оценка и осмысление» демонстрирует более значительную разницу в показателях, достигнутых белорусскими учащимися по сравнению с их сверстниками в странах ОЭСР (рис. 6). Очевидно, что задания, направленные на измерение когнитивных процессов соответствующих подшкал («Оценка качества и достоверности текста», «Осмысление содержания и формы», «Выявление и разрешение противоречия между текстами»), оказались наиболее сложными для 15-летних обучающихся Беларуси.

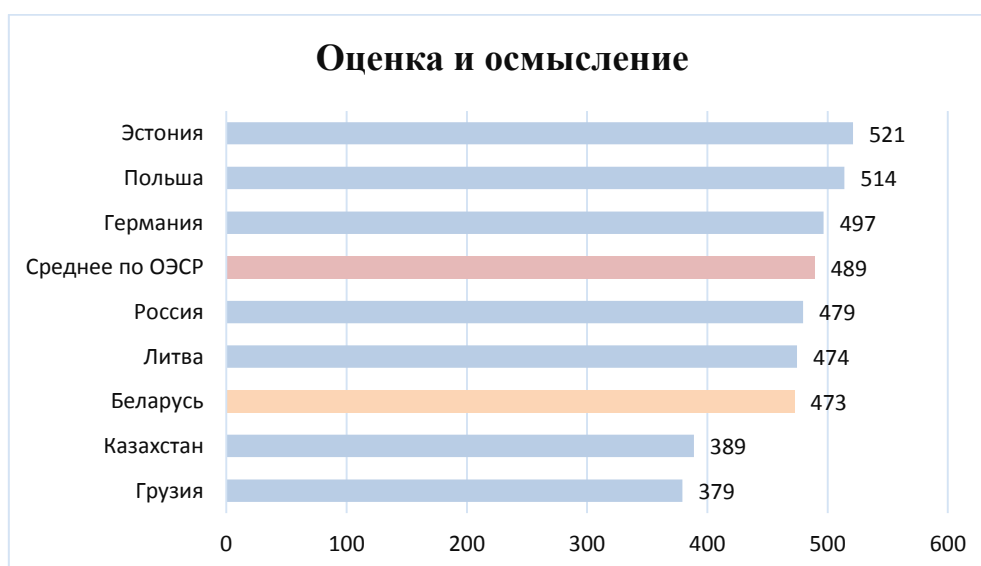


Рисунок 6 — Сравнение результатов Беларуси с результатами других стран по шкалам когнитивных процессов читательской грамотности (шкала «Оценка и осмысление», баллы по международной шкале)

В показателях *подшкал текстовой структуры*, дифференцированно измеряющих навыки когнитивной обработки единичного (единого) текста и совокупности (множественных) текстов, различия в целом статистически незначимые. Результативность когнитивной обработки единичного текста белорусскими учащимися (474 балла) несколько ниже, чем совокупности текстов (478 баллов). Та же тенденция обнаруживается в распределении и по странам ОЭСР и указывает на закономерную взаимосвязь между уровнем читательской грамотности в целом и развитием навыков обработки сложных текстовых структур (рис. 7, 8).



Рисунок 7 — Сравнение стран по подшкале текстовой структуры в международном исследовании PISA-2018 (подшкала «Единый текст», баллы по международной шкале)

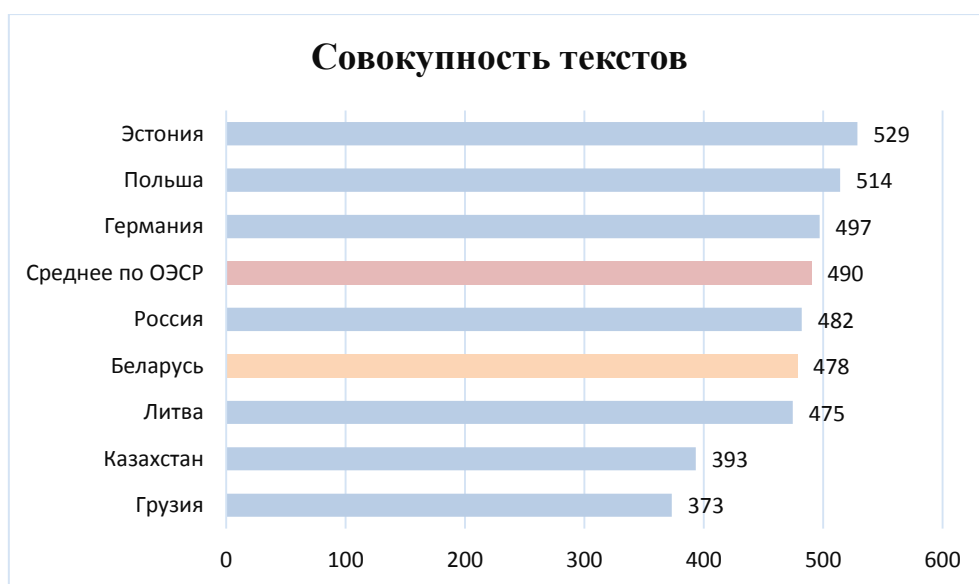


Рисунок 8 — Сравнение стран по подшкале текстовой структуры в международном исследовании PISA-2018 (подшкала «Совокупность текстов», баллы по международной шкале)

Представленные данные свидетельствуют о том, что показатели по шкалам когнитивных процессов и подшкале текстовой структуры незначительно ниже средних значений по ОЭСР, сопоставимы с показателями учащихся России и Литвы, а также выше таких стран, как, к примеру, Казахстан и Грузия. В целом следует отметить, что показатель читательской грамотности белорусских школьников (474 балла) выше общемирового показателя (454 балла). Отставание от стран ОЭСР составило 33 балла. В то же время в рейтинге стран-партнеров Беларусь заняла 8-е место из 41. Не смотря на то что подобное исследование в Республике Беларусь проводилось впервые, следует отметить конкурентоспособность и достаточный потенциал системы образования нашей страны по формированию и развитию читательской грамотности обучающихся.

В то же время, учитывая достаточно резкое снижение показателей читательской грамотности к четвертому уровню (рис. 3), а также затруднения, наблюдаемые у белорусских школьников в оценке и осмыслении текстов, следует обратить внимание на необходимость развития у обучающихся умения эффективно и уместно использовать основные мыслительные операции — анализ, синтез, сравнение, обобщение, установление связей, классификацию, проведение аналогий и др. На это указывают и результаты выполнения заданий, представленные в следующем разделе.

Анализ результатов выполнения заданий

Первичный анализ результатов выполнения заданий белорусскими учащимися позволил определить трудные и легкие тестовые вопросы, выявить корреляции между характеристиками тестовых заданий и степенью их выполнимости для тестируемых. Успешность выполнения заданий определяется по количеству (%) верных ответов, данных учащимися на каждое задание.

Основными параметрами, заложенными в исследование, выступают:

- текстовые характеристики заданий;
- формат заданий;
- когнитивные процессы, определяющие читательскую грамотность.

Текстовые характеристики

Обращаясь к характеристикам текстов, влияющих на процесс чтения и читательскую грамотность, следует отметить ряд особенностей:

1) Количество текстов / текстовая структура (единичный текст / совокупность текстов).

Результативность когнитивной обработки единичного текста у белорусских учащихся несколько ниже (474 балла), чем совокупности текстов (478 баллов), несмотря на то, что предполагаемая сложность заданий, включающих несколько текстов, выше, так как предусматривает процедуру их соотнесения. Предположительно, данный навык развит у современных подростков лучше в связи с необходимостью оперативного поиска информации в различных интернет-источниках одновременно.

Соответственно, на продвинутом уровне читательской грамотности (4—5-й уровни) тестируемые лучше справляются с обработкой совокупности текстов, чем единичных текстов, на более низких уровнях — ситуация обратная.

2) Формат текста (сплошной, несплошной, смешанный).

Сплошные тексты обычно состоят из предложений, соединенных в абзацы, параграфы, главы. Заголовки и подзаголовки помогают читателю разобраться в иерархической организации текста. Для облегчения поиска информации используются разные размеры и формы шрифтов.

Несплошные тексты содержат списки, таблицы, графики, диаграммы, объявления, расписания, рекламные каталоги, индексы, формы, а также особые связи информационных единиц текста и формальные указатели на эти связи. Обработка таких текстов требует иных читательских навыков (умения сканировать информацию, представленную в сочетании графических форм, сопоставлять числовую и текстовую информацию, умения управлять выборочным (селективным), фокусированным вниманием, удерживать в кратковременной памяти небольшое количество визуальной информации, полученной с помощью зрения (буквы, цифры, образы, символы), соотносить искомые данные с поставленной задачей и пр.).

Смешанные тексты соединяют черты сплошных и несплошных текстов (например, большинство веб-журналов и веб-страниц состоят из текстов смешанной формы).

По данному параметру (рис. 9) не отмечается существенных отличий в результативности выполнения тестов белорусскими учащимися (задания с сплошными текстами выполнены менее успешно (59,95%), по сравнению со сплошным (60,69%) и смешанным форматами (60,32%)), что свидетельствует о наличии у учащихся навыков понимания несплошных, составных текстовых структур, соответствующих популярным формам предоставления информации в современном мире.

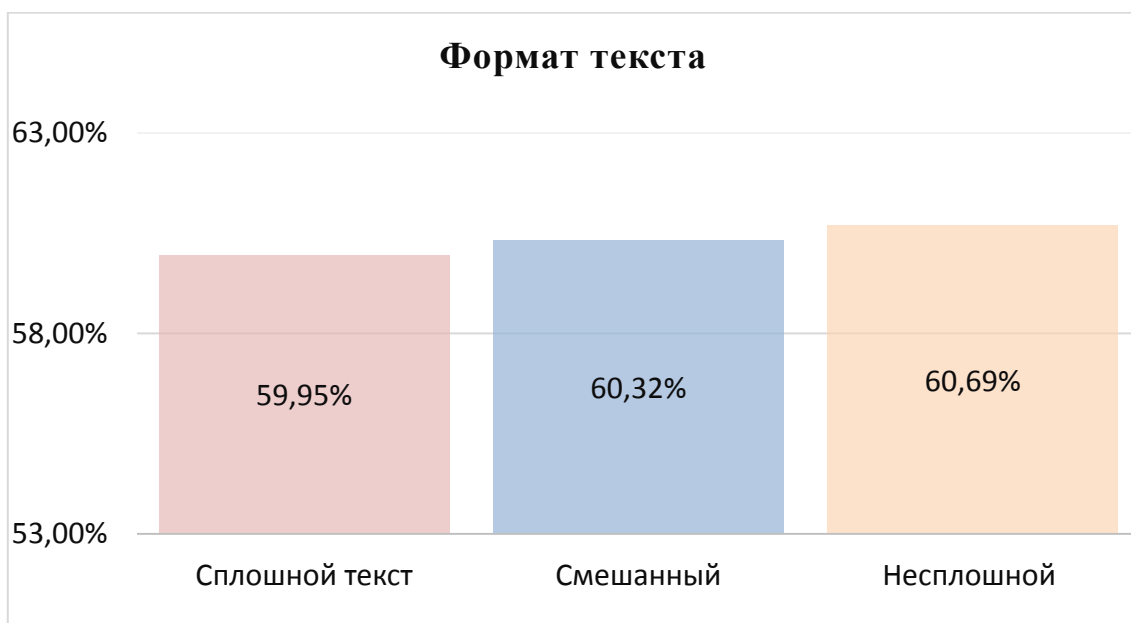


Рисунок 9 — Процент учащихся Республики Беларусь, в среднем правильно выполнивших задания в зависимости от формата текста [5]

3) Тип текста (описание, повествование, объяснение (толкование), обоснование (аргументация), инструкция, интеракция, транзакция, смешанный).

Наибольшее количество верных ответов белорусские обучающиеся дали в заданиях двух типов текста, имеющих ярко выраженные социально-коммуникативные функции, — *интеракция* и *транзакция*. Функционирование данных типов текстов связано с осуществлением межличностного взаимодействия — в первом случае и опосредованием совместной деятельности — во втором (например, переписка с целью подтверждения договоренностей, просьба о выполнении, организация встречи). Количество верно ответивших составило 75,67% (рис. 10). Такой достаточно высокий показатель предположительно объясняется тесной связью когнитивных навыков, необходимых при решении данных заданий, и повседневных практик современных молодых людей, значительная часть социальных контактов которых осуществляется опосредованно, в виртуальном пространстве, что способствует развитию навыков текстовой интеракции и транзакции.

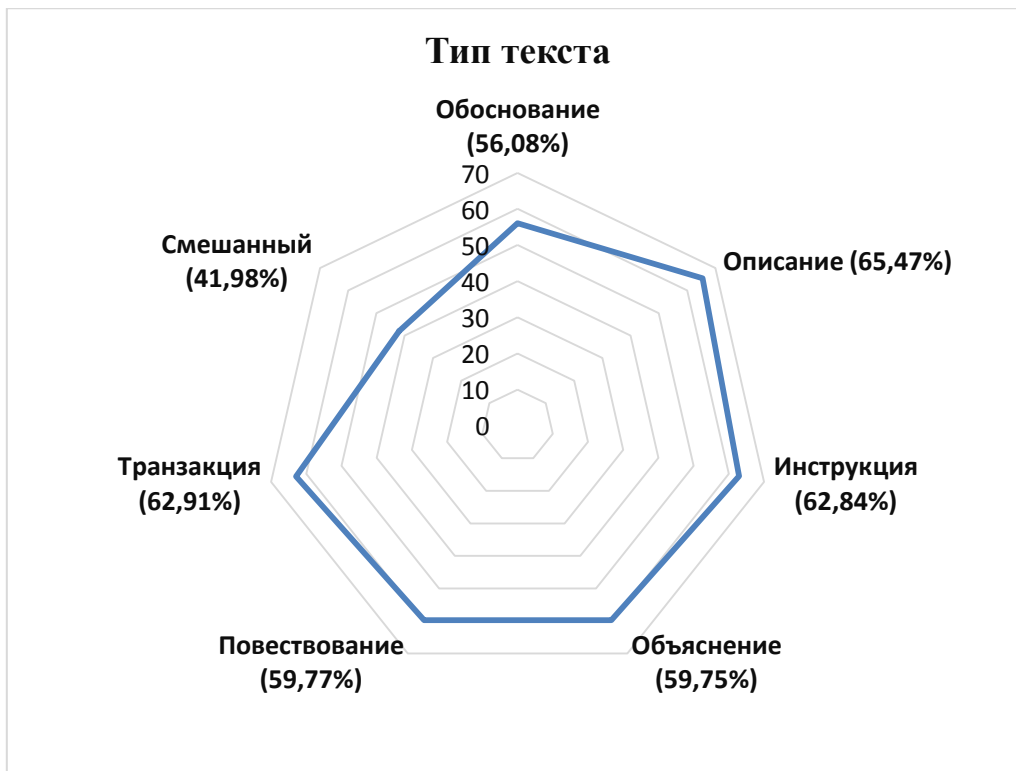


Рисунок 10 — Процент учащихся Республики Беларусь, в среднем правильно выполнивших задания в зависимости от типа текста [5]

Более легкими для белорусских учащихся (справились 65,47%) оказались задания с типом текста *описание*, который преобладает в большинстве учебных пособий по предметам естественнонаучного и гуманитарного циклов. Информация в этом случае относится к объектам и их свойствам. Описательные тексты отвечают на вопросы: *Что это? Какое оно?*

Несколько хуже учащиеся справились с типами текста *повествование* — 59,77%, *объяснение (толкование)* — 59,75%, *обоснование (аргументация)* — 56,08%. Специфика данных текстовых типов позволяет предположить причины затруднений белорусских учащихся при обработке подобных текстов, связанные в том числе с бóльшим количеством времени, которое требуется для выполнения соответствующих заданий.

Так, тип текста *обоснование (аргументация, рассуждение)* описывает отношения между утверждениями, которые в большинстве своем отвечают на вопрос *почему?* Отдельную группу составляют *отзыв* и *научное рассуждение*. *Отзыв* — это рассуждение о том, как идеи одного автора соотносятся с идеями другого автора. *Научное рассуждение* — такая форма описания связей между утверждениями, при которой читатель получает возможность реконструировать логику автора для того, чтобы самостоятельно установить истинность или ложность авторских утверждений и их связей.

В повествовательном типе текста написаны художественные произведения (субъективное мнение автора), отчеты (объективная информация, изложенная в хронологической последовательности), новости, отражающие события, факты, действия участников. Несмотря на значительную долю повествовательных текстов в школьной программе, меньше двух третей (59,77%) белорусских учащихся успешно справились с соответствующими заданиями. Данный показатель отражает тенденцию к чтению большинством современных подростков кратких новостей, сообщений развлекательного характера, «скольжению по заголовкам», «чтению по диагонали», отказ от чтения полнообъемных произведений художественной литературы в пользу их сокращенных версий.

Тип текста *объяснение (толкование)* дает законченную характеристику понятия в сложном взаимодействии его элементов. Ключевой тип вопросов к этому типу текстов «Как X связан с Y»? В данной форме могут быть написаны самые разнообразные тексты. В *эссе* дается толкование понятий с точки зрения автора. *Определение* объясняет связь термина или названия с другими понятиями. *Объяснение* раскрывает эту связь в более развернутой, аналитической форме. *Резюме* — это синтетическое толкование, призванное выразить содержание текста в сжатом виде. *Протокол* — это краткое выражение содержания презентации или собрания. *Комментарий* к тексту — аналитико-синтетическая форма толкования значений текста, как художественного, так и любого другого.

Больше половины белорусских учащихся (62,84%) успешно справились с типом текста *инструкция*. Как правило, такие тексты содержат указания к действию и отвечают на вопрос «Что делать?» (правила, уставы, нормативные акты, руководства для пользователей приборов, рецепты и пр.). Затруднения в данном случае могут быть связаны с небольшим практическим опытом применения текстов данного типа как в учебной, так и повседневной жизни пятнадцатилетними молодыми людьми, так как в наибольшей степени тексты нормативного содержания сопровождают профессиональную деятельность и практики более зрелого жизненного периода.

Со *смешанным* типом текста справились меньше половины (41,98%) протестированных учащихся. Как видно, это самый сложный для читателя тип текста, поскольку он включает соотношение характеристик различных типов текста, что предполагает применение большого спектра когнитивных процедур для его обработки.

4) Текстовые ситуации (личные, общественные, профессиональные, образовательные, смешанные).

Достаточно успешно белорусские учащиеся справились с профессиональными текстовыми ситуациями (68,62%). Работа с подобными текстами помогает оценить готовность молодых людей успешно функционировать за порогом обязательного школьного образования, применяя свои знания и умения в реальной жизни (так называемое «чтение для дела»).

К числу легких для выполнения учащимися можно отнести личные (справились 64,60%) и образовательные (справились 59,68%) текстовые ситуации (рис. 1. 11). Мы видим достаточно хорошо развитую способность и готовность белорусских школьников к использованию чтения в личных и учебных целях. Что подкрепляется и образовательной практикой: так, в учебниках по русской/белорусской литературе подавляющее большинство художественных текстов можно отнести к категории «Личные ситуации», в которых так или иначе представлены личные интересы человека, его переживания, отношения между людьми и др.



Рисунок 11 — Процент учащихся Республики Беларусь, в среднем правильно выполнивших задания в зависимости от текстовой ситуации [5]

В учебных ситуациях тексты предназначаются прежде всего для сообщения информации (например, параграф учебника), необходимой при

решении каких-либо образовательных задач («чтение для обучения»), и редко предполагают свободный выбор учащегося.

Большая часть заданий представлена общественными текстовыми ситуациями (официальные документы, информация об общественных событиях, газетные новости, форумы в Интернете), но данные текстовые ситуации оказались наиболее сложными для выполнения белорусскими учащимися (справились 57,05%). Работа с такими заданиями требует широты кругозора, фоновых знаний и жизненного опыта.

Наиболее сложными для белорусских учащихся являются тексты смешанного типа, включающие элементы различных текстовых ситуаций (справились 36,94%), поскольку предполагают одновременное применение различных когнитивных навыков обработки различных текстовых структур и стилей.

Характеристики заданий

Оценка навыков чтения опирается на способность читателей представлять свое понимание текстов в письменной форме. Открытые ответы предполагают краткий либо развернутый формат и служат для анализа и оценки в первую очередь качества мышления, а не письма. Задания с простым множественным выбором оказались в числе наиболее легких для выполнения. Это объясняется тем, что учащиеся постоянно выполняют различные тесты на уроках в качестве контрольно-оценочных процедур. В среднем успешно справились с данным форматом задания 67,84%. Наиболее слабые результаты белорусские учащиеся показали при выполнении заданий с открытым ответом (с ними справилась лишь половина учащихся — 51,79%), а также заданий со сложным множественным выбором (51,81%) (рис. 12).

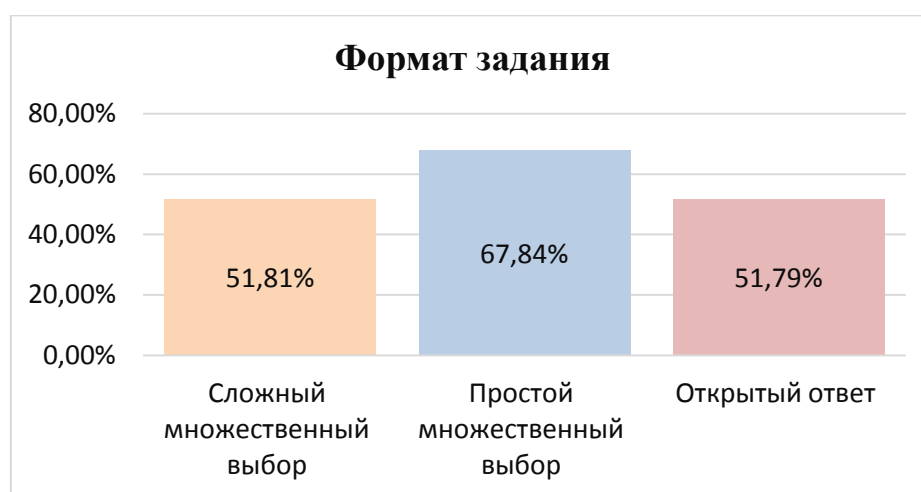


Рисунок 12 — Процент учащихся Республики Беларусь, в среднем правильно выполнивших задания в зависимости от формата задания [5]

Можно предположить, что трудность заданий с открытым ответом коррелирует с вышеназванными «трудными» текстовыми типами обоснования, аргументации, толкования, склонностью многих молодых людей «искать ответы в Интернете», когнитивной несамостоятельностью.

Когнитивные процессы, определяющие читательскую грамотность

Наиболее высокие результаты белорусские учащиеся демонстрировали в заданиях, предполагающих нахождение информации (справились 64,65%), а наибольшую сложность у них вызвали задания, требующие применения навыков оценки и осмысления текстов (справились 53,04%). К числу трудных для белорусских учащихся (справились менее половины тестируемых) относятся задания, направленные на измерение когнитивных умений интегрировать и интерпретировать информацию (понимание смысла), а также навыков критической оценки и аналитического осмысления текстов (рис. 13).

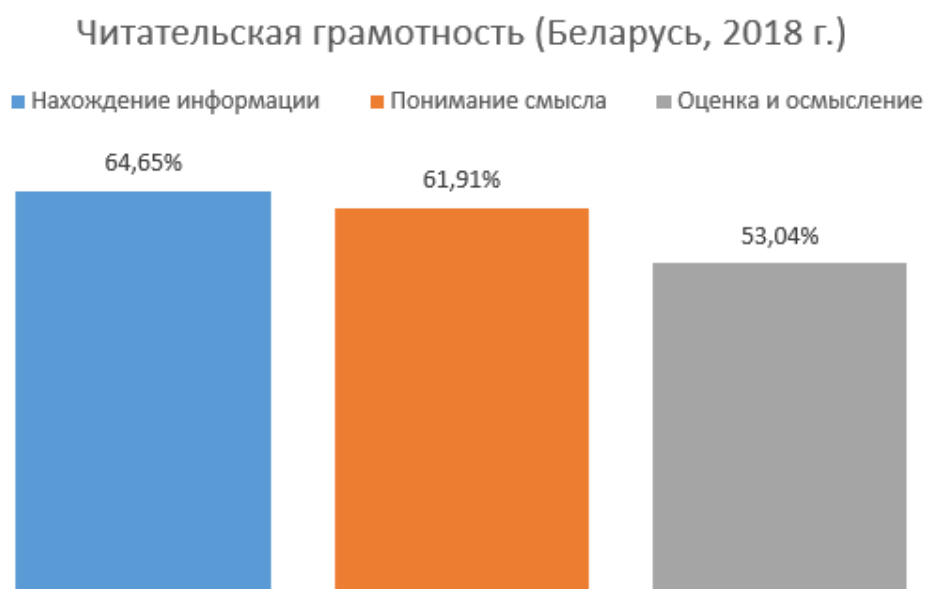


Рисунок 13 — Процент учащихся Республики Беларусь, в среднем правильно выполнивших задания в зависимости от когнитивного процесса, определяющего читательскую грамотность [5]

Распределение учащихся по уровням владения когнитивными процессами чтения представлено на рисунке 14.

Распределение учащихся Республики Беларусь по уровням овладения когнитивными процессами чтения (% , 2018)

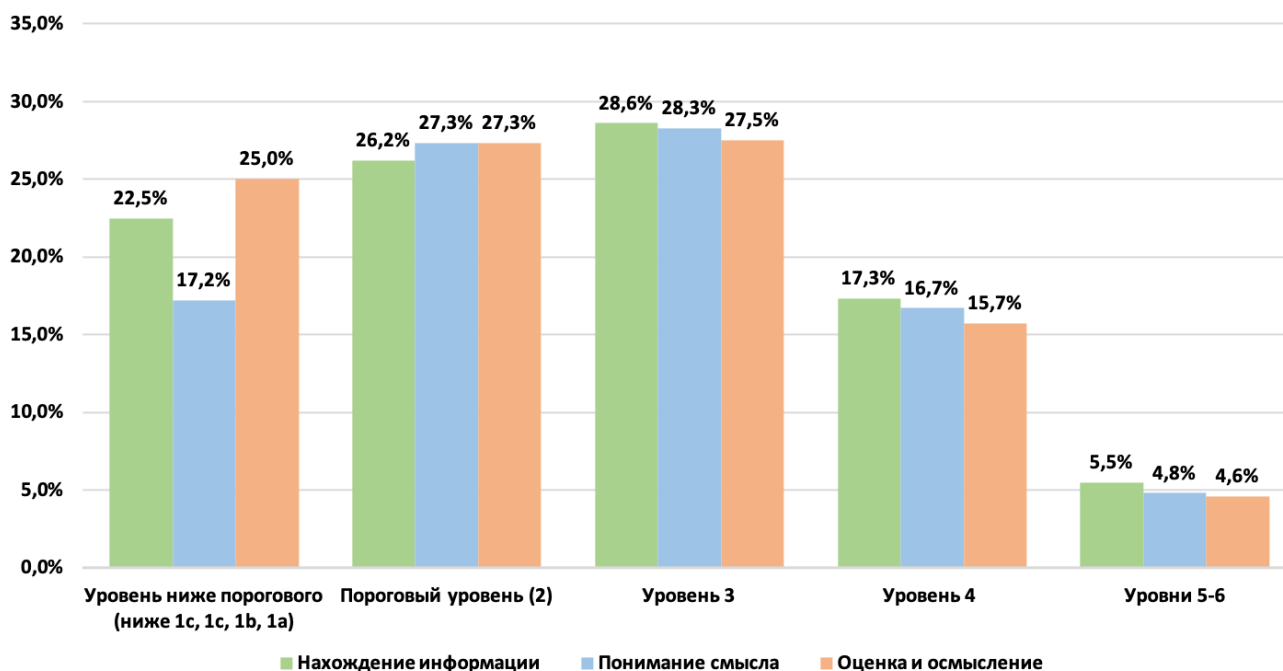


Рисунок 14 — Распределение учащихся Республики Беларусь по уровням овладения когнитивными процессами чтения (% , 2018)

Данные, отображенные на рисунке, демонстрируют достаточно резкое снижение оцениваемых параметров, начиная с четвертого уровня, достижение которого говорит о способности читателя к самостоятельному осознанному использованию текстов для обучения и развития. Белорусские учащиеся менее успешно справляются с заданиями аналитического формата, когда уровень их сложности и уровень требований к навыкам выше порогового.

Таким образом, развитие навыков аналитической обработки информации, ее критической оценки, анализа и осмысления текстов, самостоятельного формулирования выводов — актуальная задача по развитию читательской компетентности обучающихся.

В таблице 3 представлена общая информация о количестве заданий, измеряющих когнитивные процессы и подпроцессы, а также о выполнении этих заданий белорусскими учащимися, что дает представление об уровне сформированности когнитивных навыков, соответствующих шкалам когнитивных процессов, измеряемым в исследовании PISA-2018.

Таблица 3 — Процент учащихся Республики Беларусь, в среднем правильно выполнивших задания в зависимости от когнитивных процессов и когнитивных подпроцессов, определяющих читательскую грамотность [5]

№	Когнитивные процессы/подпроцессы	Процент заданий от общего количества в тесте (%)	Процент учащихся, в среднем правильно выполнивших задания (%)
1	Нахождение информации	25	64,65%
1.1	Выявление и выбор информации в тексте	15	65,56%
1.2	Поиск и выбор нужного текста	10	63,22%
2	Понимание смысла	45	61,56%
2.1	Передача буквального смысла	15	65,65%
2.2	Обобщение и формулировка выводов (единичный текст)	15	56,13%
2.3	Обобщение и формулировка выводов (совокупность текстов)	15	62,61%
3	Оценка и осмысление	30	53,04%
3.1	Оценка качества и достоверности текста	20	43,90%
3.2	Осмысление содержания и формы		60,55%
3.3	Выявление и разрешение противоречия между текстами	10	41,24%

Данные, приведенные в таблице 3, подтверждают сделанный ранее вывод о трудностях, которые испытывают школьники при выполнении заданий, требующих осмысления и оценки. В целом анализ результатов тестирования свидетельствует о том, что 15-летние обучающиеся Республики Беларусь, по сравнению со своими сверстниками в других странах, находятся на среднем уровне или в ряде случаев превышают его. Соотнесение результатов белорусских обучающихся и требований, которые предъявляются в исследовании PISA к высоким уровням читательской грамотности 15-летних учащихся (см. табл. 1), свидетельствует о том, что достижение учащимися высокого уровня читательской компетентности требует ориентации содержания

школьного образования на компетентностную образовательную парадигму, отличающуюся отказом от получения готового знания, гуманитаризацией, проблематизацией, междисциплинарностью, взаимодополняемостью предъявляемой в учебных текстах информации.

Анализ учебно-программной документации и имеющегося учебно-методического обеспечения образовательного процесса в Республике Беларусь на предмет соответствия требованиям PISA

В Республике Беларусь обучение читательской грамотности, в отличие от математического и естественнонаучного видов грамотности, не выделяется в отдельную предметную область, а носит рассредоточенный характер.

Обязательными для изучения предметами, в рамках которых осуществляется обучение чтению и освоение первичных читательских умений на I ступени общего среднего образования, являются: «Русский язык», «Беларуская мова», «Литературное чтение», «Літаратурнае чытанне», «Обучение грамоте», «Иностранный язык (английский, немецкий, французский, испанский, китайский)», «Математика», «Человек и мир». В процессе изучения названных предметов в соответствии с целями образования на I ступени общего среднего образования учащиеся должны «овладеть чтением, письмом, счетом, освоить разнообразные способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и в реальных жизненных ситуациях» [6].

В перечне предметных результатов освоения содержания начального образования имплицитно отражены начальные читательские умения, характерные для стилистики PISA. Они выражаются в том, что учащийся: *«читает текст вслух осознанно, правильно и выразительно в соответствии с нормами литературного произношения и в темпе, который не препятствует пониманию прочитанного; читает текст молча (про себя); умеет работать с детской книгой (ориентируется в книге по информации на обложке, титульном листе, оглавлению, иллюстрациям, предисловию, послесловию; находит в оглавлении книги (сборника) фамилию автора, название нужного произведения и страницу); со справочной литературой (словарями, справочниками, детскими энциклопедиями), материалами периодической печати; умеет работать с текстом произведения: определяет тему, называет и оценивает поступки героев и их мотивы, характеризует героев, выявляет авторскую точку зрения и высказывает свое отношение к поступкам, героям, событиям, объясняет главную мысль произведения, делит текст на смысловые части, составляет его план, подробно, выборочно и кратко пересказывает произведение по плану;*

выполняет творческие работы в связи с прочитанным произведением и в соответствии с учебной творческой задачей и пр.» [6].

В образовательном процессе в III и IV классах при освоении содержания учебных предметов «Беларуская мова», «Літаратурнае чытанне», «Русский язык», «Литературное чтение» используются единые учебно-методические комплексы по названным учебным предметам для учреждений общего среднего образования. УМК содержат коммуникативное и жанровое разнообразие текстов, на материале которых наши учащиеся осваивают основные читательские умения. Сама тестовая форма оценки этих умений стала привычной для большинства учащихся и для многих педагогов. Дополнительными учебными пособиями, разработанными в стилистике PISA, являются рабочие тетради для 2, 3, 4-х классов «Уроки читательской грамотности» (2020). Дидактической задачей данных изданий является не только формирование у детей техники чтения, но обучение пользоваться чтением как средством приобретения новых знаний. Учащиеся обучаются умениям нахождения нужной информации в разных источниках, интерпретации и обобщению ее, осмыслению разнообразных по форме, структуре и логике текстов, оценке с опорой на личный опыт изложенных в них фактов, событий и явлений.

Четвертый год обучения является важнейшим рубежом в формировании главного результата начального образования — умения учиться. В благоприятной образовательной среде между третьим и пятым годом школьного обучения происходит качественный переход в становлении важнейшего компонента учебной самостоятельности: заканчивается *обучение чтению* (технике чтения), начинается *чтение для обучения* — использование письменных текстов как основного ресурса самообразования.

Методологической основой образовательных стандартов, как начального, так и базового образования, выступает *компетентностный подход* (совокупность взглядов и способов проектирования и организации образовательного процесса, которые характеризуются нацеленностью на формирование компетенций, направленных на подготовку к продолжению образования, *универсальных учебных действий*, усилением практической ориентированности учебной деятельности учащихся, использованием накопленного и созданием условий для формирования у учащихся *социального опыта*, в том числе в процессе самостоятельной деятельности) [6].

В соответствии с образовательным стандартом базового образования ожидаемые результаты образования воплощает учащийся, «умеющий получать информацию, в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий, критично воспринимающий информацию,

полученную из различных источников; умеющий управлять своей учебно-познавательной деятельностью» [6]. В числе требований к организации изучения учебных предметов утверждается *текстоцентрический подход* к отбору языкового и дидактического материала.

Тексты окружают современного человека на каждом шагу: реклама, доклад на собрании, статья в газете, блог в интернете, SMS-сообщение, заявление о приеме на работу, расписка и пр. Умения понимать и создавать текст формируются прежде всего на уроках языка и литературы. Компетентностный подход, заложенный как регулятив в действующие в настоящее время учебные программы по белорусскому и русскому языкам (с V по XI класс), актуализирует формирование и развитие у обучающихся способности использовать тексты в процессе обучения и решения жизненных задач. Программы для каждого класса открываются разделом «Текст», содержание которого вооружает учащихся необходимыми знаниями по *теории текстообразования* и развивает умение свободно создавать тексты с учетом речевой ситуации.

Речевые разделы «Культура речи», «Текст», «Стили речи» изучаются концентрически с V по IX класс, «Жанры речи» — с VI по XI класс, что позволяет учитывать возрастные возможности учащихся, обеспечивать сравнительно раннее ознакомление с необходимым теоретическим материалом для формирования речевых умений, а также прочность усвоения в результате возвращения к теме в каждом последующем классе на новом уровне и в расширенном объеме. В соответствии с этим процесс обучения белорусскому и русскому языкам направлен на выработку у школьников практических умений и навыков, способов деятельности, совершенствование умений создавать устные и письменные высказывания разных стилей, типов и жанров, редактирование и корректирование собственных и чужих высказываний, совершенствование культуры речи, осуществление проектной, учебно-исследовательской и иной деятельности.

В соответствии с учебной программой по учебному предмету «Русский язык» в VI классе учащиеся знакомятся со стилями речи: художественный, научный, публицистический, официально-деловой (задачи речи, сферы использования, отличительные черты, языковые средства, жанры речи), осваивают виды деятельности: устное сообщение, анализ текста, составление плана текста, устное изложение текста по составленному плану, подробное изложение повествовательного характера с творческим заданием, определение авторского замысла текста; выбор вида и средств связи предложений с учетом типа и стилей речи; подробное изложение текстов повествовательного характера с элементами описания и рассуждения.

Однако представленный в учебных пособиях материал носит преимущественно информативно-ознакомительный характер. Большая часть заданий строится на основе художественных текстов. Теоретический материал не подкрепляется примерами, в особенности недостаточно представлены тексты публицистического, научно-публицистического и официально-делового стилей. Большинство заданий направлены на узнавание, идентификацию стилей, жанров, выявление авторского замысла, признаков текста, анализ текстовой структуры и композиции на основе известной и доступной информации, *а не на контекстное, ситуационное применение прочитанного.*

В учебной программе для VII класса [7] указывается на значимость формирования метапредметных компетенций (ценностно-смысловая, учебно-познавательная, информационная), которые регулируют содержательный компонент привлекаемых текстов, учебно-познавательную работу с информацией, учебными моделями, общими схемами; выполнение логических операций сравнения, анализа, обобщения, классификации, установление аналогии и т. д. Однако материалы учебников и приведенные в них тексты лишь незначительно соответствуют спецификации заданий PISA, в большей мере они направлены на теоретическое знакомство с организацией и структурой текста. Для диагностики усвоения теоретических сведений, определения результатов учебной деятельности рекомендуются следующие формы контроля: учебное сообщение учащегося; диктанты различных видов; изложение (подробное, сжатое, выборочное); сочинение (сочинение-описание, сочинение-повествование, сочинение-рассуждение). Такие формы оценки не позволяют в полной мере определить функциональную грамотность учащегося, также не способствуют актуализации у обучающихся навыков контекстного чтения, поскольку наряду с традиционными элементами понимания (найти информацию, сделать вывод) не содержат более сложные задачи, предусматривающие синтез и интеграцию нескольких текстов, оценку результатов веб-поиска или верификации информации в нескольких текстах.

Анализ материалов для чтения, которые используются в учреждениях общего среднего образования Республики Беларусь, показал, что в 2020/2021 учебном году значительно увеличилось стилистическое и жанровое многообразие текстов, представленных в УМК по отечественной и всемирной истории, обществоведению, иностранному языку, биологии, географии, искусствоведению, русской литературе и языку и белорусской литературе и языку. Включение элементов заданий в стилистике PISA в дидактический компонент истории, обществоведения, иностранного языка, биологии, географии, русской литературы и языка и белорусской литературы и языка уже реализуется в учреждениях общего среднего образования Беларуси благодаря

компетентностному подходу. Дидактические и диагностические материалы серии «Компетентностный подход» — это дополнительные материалы к действующим УМК по учебным предметам для каждого класса. Их можно применять на уроках для дифференциации обучения, факультативных, стимулирующих занятиях, при подготовке к олимпиадам. К примеру, материалы по учебному предмету «История» содержат множество стимульных текстов, в том числе несплошного формата (диаграммы, списки, стенограммы публичных заявлений политиков, выдержки из официальных документов, архивные материалы, несколько новостных сообщений, по-разному описывающих одно и то же событие и пр.). Задания направлены на развитие способностей оценки значимости и надежности текстов, умений выполнять задания с открытым ответом. Учебное пособие по обществоведению для 9-го класса (2019) содержит богатый инфографический материал и множество заданий, основанных на обращении к личному опыту обучающихся, актуализации фоновых сторонних знаний, построении междисциплинарных связей.

Следует отметить, что белорусские разработчики учебных пособий для общего среднего образования значительно расширили практику использования образовательного интернет-пространства в учебных целях. Очевидна тенденция размещения в учебниках, учебных пособиях, рабочих тетрадях QR-кодов, отсылающих обучающихся к текстам, размещенным в цифровой среде, что способствует развитию «цифровой» читательской грамотности. Следующим этапом использования «цифрового» чтения как условия развития читательской грамотности обучающихся должны стать технологически продуманные учебные задания, гармонично стимулирующие все необходимые когнитивные процессы.

Анализ текстов современных учебных пособий для белорусских школьников показал, в какой мере для авторов-разработчиков является актуальной проблема формирования читательской грамотности обучающихся. На сегодняшний день в линейке учебных пособий, которые используются в образовательном процессе, можно встретить издания, содержание которых не позволяет в полной мере и целенаправленно формировать у учащихся читательскую грамотность средствами учебного предмета. Например, в учебном пособии по биологии для 8-го класса [8] представлены в основном единые (единичные) тексты, разработанные авторским коллективом пособия. Данное пособие не содержит множественные (составные) тексты. Между тем именно работа с такими текстами позволяет формировать у учащихся навыки интеграции, связывания отдельных информационных элементов в единое целое, установления причинно-следственных связей, формулирования выводов.

Для ответов на некоторые вопросы и задания исследовательского характера, расположенные после текста параграфа, предполагается самостоятельное обращение учащихся к дополнительным источникам информации, в том числе в сети Интернет, без отсылки к достоверным, верифицированным авторами интернет-источникам. В данном учебном пособии размещен фактологический материал и задания к нему, требующие запоминания и репродукции, а также дополнительные материалы и тесты, размещенные на электронном образовательном ресурсе, с помощью которых можно проверить знания по темам. В то же время в нем нет контекстных заданий, которые являются источником формирования у учащихся читательских компетенций и активизируют когнитивные процессы оценки и осмысления информации.

В отличие от приведенного выше учебного пособия по биологии, в учебном пособии по русскому языку для 9-го класса [9] находим несколько множественных (составных) текстов, хотя доминируют в основном единые (единичные) тексты небольшого объема (принадлежащие одному автору / авторам). Анализ специфики и содержания текстов и заданий в данном пособии показал, что около трети всех заданий можно отнести к заданиям, развивающим читательскую грамотность. К заданиям, направленным на диагностирование и развитие когнитивных умений *нахождения информации* при работе с текстами, можно отнести 9 заданий (идентификация языковых средств, определение ключевых слов, составление конспекта и др.). Для активизации когнитивного процесса *понимание смысла* можно использовать 42 задания (выявить главное и второстепенное, определить авторский замысел, расположить разрозненные фрагменты в нужной последовательности и др.). На развитие когнитивного процесса *оценка и осмысление* направлены 54 задания (доказать, что автор решает две задачи — информирования и воздействия; раскрыть основной тезис публикации, дать заголовки теме и подтемам текста и др.).

Как пример педагогического дизайна учебного пособия с использованием стилистики PISA можно привести учебник по всемирной истории для 8-го класса [10]. В данном издании наряду с едиными (единичными) текстами широко представлены множественные тексты, текстовая структура которых снабжена гиперссылками на материалы хрестоматии (всего в 30 параграфах учебника содержится 66 гипертекстовых ссылок на тексты хрестоматии). Материалы хрестоматии — это специально отобранные, адаптированные тексты (выдержки из документов, публикаций, газет, правовых актов, выступлений исторических личностей, литературных произведений и других оригинальных источников, имеющих различное авторство и дату публикации), к которым учащиеся обращаются при изучении, закреплении тем, выполнении проверочных заданий. Кроме этого, дидактический аппарат учебника включает

ряд заданий, выполнение которых требует привлечения дополнительных источников информации (справочников, энциклопедий, ресурсов сети Интернет). В основном это задания творческого, проектного, исследовательского характера.

В основе учебных материалов данного учебника — смешанные тексты (состоящие из набора элементов сплошных и несплошных форматов). Сплошные имеют линейную текстовую структуру и организованы в параграфы, подпараграфы, абзацы, однако наличие более 30 иллюстраций, таблиц, схем, картосхем, обращение к которым предполагается как в процессе изложения материала, так и в тренировочных, проверочных заданиях, позволяет охарактеризовать значительную часть текстов учебника как смешанные. Большинство текстов учебника соединяют элементы различных типов: описание, повествование, обоснование и др. Дидактический инструментарий учебника составляют задания, элементы которых можно отнести к различным уровням сложности заданий PISA по читательской грамотности. Учебник содержит более 20 ссылок на задания, представленные в интерактивном электронном формате, позволяющие проверить знания при помощи смартфона или планшета.

В целом анализ учебно-программной документации по белорусскому и русскому языкам и литературе показал актуальность для современного общего среднего образования в Республике Беларусь компетентного подхода и его конкретизации в установке на формирование языковой, речевой, коммуникативной, социокультурной и лингвокультурологической компетенций. Это в свою очередь создает предпосылки для формирования у обучающихся социокультурной значимости чтения.

В то же время имеющееся учебно-методическое обеспечение требует единых подходов к целенаправленному, охватывающему все учебные предметы использованию принципов отбора и оценки качественных текстов и составления заданий, ориентированных на формирование у учащихся культуры чтения, навыков «чтения для жизни». Применение в процессе организации и реализации учебного процесса дидактических и диагностических материалов серии «Компетентный подход», обучение работе с информацией в Интернете, использование вопросов в стилистике PISA (требующих применения навыков решения проблем в новых контекстах) могут улучшить результаты учения и обучения, воспитать в учащихся уверенность в том, что они справятся с задачами «вне зоны их комфорта». Подготовленность педагогических кадров к формированию читательской компетентности обучающихся, популяризация эффективных преподавательских практик предполагает комплементарную стратегию повышения качественного уровня

читательской грамотности обучающихся, а также развитие и совершенствование их метакогнитивных навыков.

II. РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПОВЫШЕНИЮ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Анализ результатов международного исследования PISA-2018, в котором приняли участие и белорусские школьники, убеждает в целесообразности использования в образовательном процессе компетентного подхода и позволяет определить вектор дальнейшего развития общего среднего образования в нашей стране как «образования для жизни». Умения постоянно получать информацию из разнообразных источников, оценивать и осмысливать ее, использовать для своей профессиональной и личной жизни становятся ключевыми для человека, живущего в современном социуме. Это требование связано с особенностями информационного общества, или «общества знаний», в котором важнейшим ресурсом устойчивого социокультурного и экономического развития является человеческий капитал. В этой связи грамотность в самом широком смысле этого слова, культура чтения, способность работать с различными форматами текстов, в первую очередь в цифровой среде, приобретают первостепенное значение для человека. Ведущая роль в формировании читательской компетентности у растущей личности принадлежит системе образования. Педагогически продуманная, содержательно и методически обеспеченная поддержка обучающихся в формировании и развитии навыков эффективного чтения создаст предпосылки для повышения уровня читательской грамотности учащихся, их способности понимать, оценивать и использовать тексты, осмысливать их и быть вовлеченными в процесс чтения для достижения своих целей, расширения своих знаний и возможностей, всестороннего участия в жизни общества.

Участие нашей страны в международном исследовании PISA позволяет сместить акцент в оценке эффективности образования с выяснения, насколько обучающиеся усваивают школьную программу, к оценке способности выпускников учреждений общего среднего образования применять в жизни полученные знания и навыки. Актуальными становятся вопросы: *Готовы ли наши учащиеся к решению задач и преодолению трудностей реальной жизни? Могут ли они анализировать, аргументировать, эффективно мыслить и общаться? Способны ли они использовать чтение как инструмент/ресурс к самообучению, решению повседневных проблем?*

В предложенных рекомендациях для педагогов акцент сделан на технологическом аспекте формирования читательской грамотности, а в рекомендациях для разработчиков учебных пособий — на содержательном аспекте. В то же время следует отметить взаимодополнительный характер данных рекомендаций, поскольку педагоги при подготовке к урокам имеют возможность «надстраивать» содержание учебника различными текстами и заданиями к ним, создавая сложную множественную гипертекстовую среду, а разработчики учебных пособий, в свою очередь, должны учитывать возможные педагогические формы и методы реализации заданий к предложенным в учебных пособиях текстам.

Также общей рекомендацией выступает и необходимость учитывать специфику формирования и развития читательской грамотности посредством усложнения содержания когнитивной деятельности. Динамика такого усложнения явно прослеживается в содержании уровней читательской компетенции в международном исследовании PISA-2018 и проявляется в *усложнении текста, требуемых читательских навыков и ожидаемых результатов*. От класса к классу, от темы к теме учебные тексты должны усложняться по объему, количеству фрагментов, явности или скрытости, конкретности или абстрактности, простоты или противоречивости информации. Должны усложняться и *требования к читательским навыкам* учащихся. Для этого с помощью учебных заданий необходимо актуализировать аналитическую деятельность: от нахождения явного, заданного, прямого — к установлению неявного, сокрытого в деталях, от сравнения простых фактов на основе собственного опыта и сторонних знаний — к глубокому анализу, сопоставлению противоречивой информации, нахождению скрытых связей. Усложнение *ожидаемых результатов* будет проявляться в динамике от заданий, требующих формулирования простых явных выводов, к заданиям, активизирующим генерирование идей и формулирование гипотез.

2.1.1 Рекомендации для педагогов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования (читательская грамотность)

Актуальность рекомендаций

Необходимо отметить, что компетентностное содержание читательской грамотности, проявляющееся у учащихся к 4-му уровню (достигли 16% учащихся Беларуси), является базисным для начала самообучения и саморазвития с помощью письменных текстов. Читатели, способные интегрировать значения, сравнивать и противопоставлять информацию из разных контекстов и нескольких источников, строить связи, осуществлять логический анализ, отвечать на косвенные вопросы, отличать факт от мнения, нейтральное отношение от предвзятого, выявлять скрытый замысел, строить детальные планы и др. (по шкале уровней сформированности читательской грамотности PISA-2018 это 5 — 6-й уровни), входят в потенциал нации и могут стать профессионалами высокого класса, от которых будет зависеть устойчивое экономическое и социокультурное развитие страны. Читатели, чьи достижения в читательской компетентности были в 2018 году оценены не выше 2-го уровня, могут сталкиваться с трудностями в повседневных задачах (личных, общественных, бытовых, деловых и образовательных), требующих минимальной читательской грамотности.

В этой связи к деятельности педагога предъявляются сегодня высокие требования по реализации эффективных, методически целесообразных способов формирования читательской грамотности у обучающихся в образовательном процессе. Анализ результатов анкетирования обучающихся и администрации учреждений образования в рамках исследования PISA-2018 показал, что эффективные педагогические практики напрямую коррелируют с высокими достижениями учащихся в области читательской грамотности. Например, результаты учащихся, которые обучаются в классах, где есть проблемы с дисциплиной, невнимательностью, нерабочей обстановкой, отличаются от среднего балла учащихся, где таких проблем нет, более чем на 40 пунктов. Вовлеченность педагогов в восприятие текстов учащимися, освоение ими читательских процессов, активная ежеурочная деятельность, направленная на осмысление прочитанного, соотнесение полученной информации с реальной жизнью повышает средний балл от 40 до 60 пунктов. В то же время по данным анкетирования только менее трети учителей русского языка и литературы (30%) проводят подобную деятельность на каждом уроке.

Цель и задачи рекомендаций

Цель данных рекомендаций — определить методически целесообразные стратегии деятельности педагога по формированию у обучающихся в учреждениях общего среднего образования культуры чтения и соответствующих читательских компетенций.

В задачи рекомендаций входят выявление дидактической специфики формирования и развития читательской грамотности, предъявление основных затруднений белорусских школьников в чтении по результатам исследования PISA-2018, определение эффективных способов подготовки компетентного читателя в процессе обучения, а также требований к педагогам по созданию условий формирования читательских компетенций обучающихся.

Ожидаемый эффект от внедрения рекомендаций

Данные рекомендации направлены на то, чтобы продемонстрировать педагогическому сообществу Беларуси ценность исследования PISA для совершенствования педагогической деятельности и дидактики в целом и предложить педагогам, реализующим образовательные программы по всем учебным предметам, методический инструментарий в стилистике PISA для повышения уровня образовательных достижений учащихся и готовности подростков к успешной устойчивой жизни в информационном обществе.

Применение данных рекомендаций в образовательной практике позволит придать обучению развивающий характер за счет использования в образовательном процессе вариативных учебных заданий; усиления личностного и практико-ориентированного характера обучения; учета индивидуальных образовательных потребностей и обеспечения личностного роста и др.

Чтобы переориентировать образовательный процесс на формирование читательских компетенций, *важно целенаправленно выстраивать контекст, образовательную среду в учреждении образования, в котором весь педагогический коллектив не просто имеет представление о значимости читательской грамотности для подрастающего поколения, но и осознанно применяет соответствующий педагогический инструментарий в своей повседневной профессиональной деятельности.*

Специфика формирования читательской грамотности обучающихся

В стилистике PISA используется термин «читательская грамотность» (англ. reading literacy), не «чтение». Под умением читать часто понимают процесс декодирования (перевод буквенных значений в звуки), технику, беглость чтения. Читательская грамотность предполагает более широкий

спектр компетенций, включая базисное декодирование, знание лексики, грамматики, структуры и специфики текстов, а также ряд метакогнитивных навыков (знание читательских стратегий, способов и приемов когнитивной обработки текстов, умение выбрать подходящий способ решения читательской задачи).

В отличие от математической и естественнонаучной видов грамотности *формирование читательской грамотности имеет рассредоточенный характер, поэтому изучение любого предмета с опорой на текст, графическую и цифровую информацию может и должно способствовать формированию и развитию важных когнитивных навыков*, в связи с чем переосмысливается знакомое нам понятие «начитанность». Именно поэтому организация работы учащегося с текстом является важной задачей каждого учителя-предметника.

Читательская грамотность совершенствуется на протяжении всей жизни, но обучение на I и II ступенях общего среднего образования является самым важным периодом для развития психолого-педагогических установок на контекстное чтение и навыков контекстного чтения.

Уже в начальной школе на уроках чтения решается ряд задач развивающего характера: развитие речи (обогащение и активизация словарного запаса, формирование умений воспринимать речь в устной и письменной форме, выражать собственное мнение и аргументировать его) и мышления (воссоздающего, творческого, логического) младших школьников.

В благоприятной образовательной среде между третьим и пятым годом школьного обучения происходит качественный переход в становлении важнейшего компонента учебной самостоятельности: заканчивается *обучение чтению* (технике чтения), начинается *чтение для обучения* — использование письменных текстов как основного ресурса самообразования. И здесь важна интеграция усилий всех педагогов по реализации возможностей каждого учебного предмета в развитии у учащихся навыков контекстного чтения.

Одним из инструментов, направленных на достижение учащимися планируемых результатов образования в области читательской грамотности является *смысловое чтение* как высокий уровень овладения навыком чтения, который предполагает освоение основных видов чтения (ознакомительного, поискового, просмотрового, аналитического, синтетического, изучающего) и их выбор в зависимости от ситуации, целей и задач работы.

Анализ результатов выполнения учащимися тестовых заданий исследования PISA-2018 позволил выявить «узкие места» в читательских навыках белорусских школьников, которые требуют целенаправленных педагогических действий, применения специальных педагогических приемов и

использования соответствующих образовательных технологий для их преодоления.

В ходе исследования PISA-2018 подвергалась оценке степень сформированности у 15-летних учащихся основных когнитивных процессов обработки текстов: *нахождения информации, понимания смысла, оценки и осмысления текста.*

В аспекте *нахождения информации* в тексте достаточно легко тестируемые справлялись с заданиями, в которых ключевые слова вопроса и содержащегося в тексте ответа практически совпадают. Чтобы ответить на вопрос, не обязательно понимать его смысл (понимать значение слов и терминов, использованных в вопросе), достаточно обнаружить и локализовать место в тексте, где использованы те же ключевые слова, что и в вопросе. Легко справлялись учащиеся с заданием и в том случае, когда содержащийся в тексте ответ на вопрос расположен компактно, в одном абзаце текста. Для того чтобы ответить на вопрос, не надо извлекать из текста несколько единиц информации, расположенных в разных местах. Ответ может быть формально правильным, но при этом учащийся не обязательно понимает смысл текста и не сможет разъяснить свой ответ.

Трудности с нахождением информации в тексте возникают у учащихся, когда между текстом вопроса и ответом нет взаимно-однозначного лексического соответствия. Необходимы значительные синонимические замены, а для этого и вопрос, и ответ необходимо понимать (знать значения использованных слов, терминов, понятий), когда фрагмент/фрагменты текста, содержащие ответ на вопрос, необходимо извлечь из контекста, содержащего избыточную информацию, часть которой может противоречить искомой. Например, ответом на вопрос является одна строка из одного раздела инструкции. В другом разделе инструкции есть указания, противоречащие нужному, искомому сообщению. И надо понять, что каждый раздел инструкции описывает разные ситуации действия, а вопрос относится лишь к одной из ситуаций.

Для преодоления и предупреждения затруднений с поиском информации, а также развития соответствующего когнитивного процесса педагогам необходимо:

- обеспечивать понимание учащимися целей поиска информации в тексте, осознанности информационных потребностей (что напрямую связано с адекватной интерпретацией задания), учить их абстрагироваться от второстепенных элементов (четко разделять главную и второстепенную информацию в тексте);

- формировать навыки внимательного, осмысленного восприятия задания, например, с помощью вербализации познавательных действий, связанных с выполнением заданий (О чем это задание? Как ты это понял? Где ты раньше использовал подобный прием? Как ты нашел нужную тебе информацию? Как ты определяешь ключевые элементы для ответа на вопрос? и др.);

- фокусировать внимание учащихся на постановке целей, планировании действий, самоконтроле и выборе стратегий достижения, адекватных поставленным целям и задачам чтения (например, беглый просмотр или углубленное изучение, многократное прочтение, резюмирование абзацев, связывание информации из множественных источников и др.);

- предлагать учащимся задания на поиск и вычленение в тексте фрагмента (фрагментов) с информацией, которая требуется для ответа на заданный вопрос (используя прием перефразирования, синонимические конструкции), делать умозаключения по содержанию текста, сопоставлять информацию из разных частей текста, объяснять назначение представленного в тексте рисунка, карты, пояснять части графика или таблицы, определять лексическое значение незнакомого слова (термина) на основе контекста, а не только по словарю и др.;

- привлекать к работе над учебным материалом тексты, содержащие комплексный контент (карты, таблицы, графики, диаграммы, чертежи, ссылки на интернет-страницы. Это поможет развивать способность видеть информацию текста целостно и находить требуемую единицу информации внутри этой целостности.

Легкими в плане *понимания смысла* оказались для школьников задания, в которых надо выявить буквальный смысл, выражаемый в доступной форме, провести сравнение фрагментов информации, имеющих однозначный, непротиворечивый смысл, а ответ не предполагает развернутой аргументации с опорой на скрытую в тексте информацию. Сложными же оказались задания, в которых требуется рассмотреть большое количество единиц информации в незнакомом по содержанию и форме тексте, необходимо ответить на вопрос, имеющий несколько правильных ответов, найти сходство в противоположных точках зрения, различить общепринятую и оригинальную, авторскую, трактовку события. Как показали результаты исследования читательской грамотности в рамках PISA-2018, у белорусских школьников имеются трудности с *пониманием* заданий, зависящих от развитости таких когнитивных процессов, как *толкование и интерпретация*, что предполагает извлечение из текста такой информации, которая не сообщается напрямую. Иногда для этого нужно установить скрытую связь, иногда понять подразумеваемое сообщение,

осмыслить подтекст. Истолковывая текст, читатель делает явными скрытые допущения или утверждения как для всего текста, так и для любой его части. Толкование опирается на целый ряд умственных действий. К примеру, для ответа на вопрос учащимся приходится делать выводы из сообщения текста, различать главные и второстепенные детали, кратко формулировать основные мысли или на основе сказанного в тексте предполагать предшествующее событие. Непростым является для школьников и *интеграция*, или *связывание* отдельных сообщений текста в единое целое. Для этого необходимо учить читателя соединять элементы текста — от отдельных предложений или абзацев до частей составных текстов, обнаруживать причинно-следственные связи, обобщать информацию и формулировать выводы, что возможно при полном понимании смысла.

Для развития когнитивного процесса, связанного с пониманием смысла прочитанного, необходимо использовать задания на общую ориентацию в содержании текста и понимание его сути (назначения):

- озаглавливать текст (для определения темы и главной мысли текста);
- формулировать тезис, выражающий общий смысл текста;
- объяснять порядок инструкций, предлагаемых в тексте;
- определять основные составляющие графика или таблицы;
- объяснять назначение карты или рисунка;
- обнаруживать соответствие между частью текста и специфической сноской, данной автором к ней;
- из сформулированных идей текста выбирать наиболее общую, доминирующую (для тренировки умения отличать основную информацию от второстепенной);
- извлекать из текста единицы информации, объединенные общей темой;
- определять основную мысль текста, части текста;
- находить доводы в тексте для подтверждения выдвинутых тезисов;
- устанавливать связь между фрагментами текста по ключевым словам;
- связно, последовательно, аргументированно отвечать на вопрос в письменной форме, используя информацию текста.

Задания на *оценку и осмысление* вызвали наибольшие трудности у тестируемых, поскольку выполнение таких заданий требовало оценки качества и достоверности текста, умения использовать дополнительные, внетекстовые знания в ситуации, допускающей разные, взаимоисключающие точки зрения (приводить мотивированное согласие или мотивированное несогласие). Вопросы на осмысление требуют от учащегося обращения к собственному опыту или знаниям для того, чтобы сравнивать, противопоставлять и

предполагать. Вопросы на оценку предлагают читателю высказать суждение, основанное на его личных нормах и представлениях.

Ниже приведены примеры заданий для развития когнитивных процессов оценки и осмысления:

- ответить на вопросы по тексту, в которых требуется четко различить свою собственную точку зрения и точку зрения авторов текста;
- идентифицировать вопросы к тексту, которые адресуют читателя к его собственной точке зрения и точке зрения авторов текста;
- продолжить размышления в логике текста, но апеллируя не к материалу текста, а опираясь на собственный опыт;
- определить общую тему для нескольких (3—4) сообщений, расположенных на периферии текста (не в центре внимания читателя);
- в ответах на открытый вопрос не ограничиваться назывным порядком, а формулировать аргументы, подтверждающие или опровергающие утверждение/умозаключение/предположение;
- выбирать лишнее предложение (абзац) из 4—5 предложенных (например, на основании критерия достоверности информации, формы или назначения текста и др.);
- обосновать логику деления текста на параграфы;
- различать сильные и слабые аргументы, приведенные в учебных текстах;
- выявлять в информации стереотипы, штампы, инсинуации, предвзятые мнения;
- использовать «рефлексивные треугольники» (мыслительный прием, помогающий моделировать рассуждение с трех сторон — мнение автора, собственное мнение, объективная информация);
- использовать прием Fishbone (рыбный скелет) для визуализации причинно-следственных связей в наглядно-содержательной форме;
- использовать прием «5 Почему и 1 Зачем» для поиска первопричины проблемы (визуализация с помощью блок-схемы, кластера, ментальной карты) и др.

В целом формировать читательскую компетентность — значит обучать постановке вопросов и поиску ответов путем исследования информации с последующим объективным выводом после чтения. Для этого необходимо формировать у учащихся навыки смыслового и критического чтения: выделять причинно-следственные связи; рассматривать новые идеи и знания в контексте уже имеющихся; отвергать ненужную или неверную информацию; понимать, как различные части информации связаны между собой; выделять ошибки в рассуждениях; избегать категоричности в утверждениях; определять ложные

стереотипы, ведущие к неправильным выводам и др. Как видно, механизмом формирования и развития когнитивных процессов, обеспечивающих высокий уровень читательской грамотности обучающихся, является активная мыслительная деятельность самих учащихся, которая проявляется в субъектной позиции обучающегося по отношению к получаемой информации. Таким образом, к числу эффективных способов развития читательских компетенций следует отнести методы лично ориентированной педагогики: проблемное обучение, метод проектов, технологию «перевернутого» урока, кейс-метод, дебаты, деловые игры, дидактическую многомерную технологию, дискуссии, мозговой штурм, приемы рефлексии и др.

Эффективным с точки зрения формирования и развития читательских компетенций является *междисциплинарный проект*. Это проект, предмет которого требует изучения, моделирования, модифицирования, трансляции, практического использования на основе привлечения информации из разных учебных предметов. В соответствии с дидактической целесообразностью педагог может варьировать доминирующую в проекте деятельность учащихся: исследовательскую, поисковую, творческую, ролевую, прикладную (практико-ориентированную), ознакомительно-ориентировочную [1]. Выбор факта, феномена, проблемы, противоречия, который вызывает удивление, любопытство, интерес является тем «вызовом», в соответствии с которым строится работа по проекту.

В учебном процессе по всем предметам школьного курса необходимо активно использовать написание учащимися тематических сочинений, отзывов, рецензий, очерков, эссе и др.

Особо следует заострить внимание на основных приемах работы с письменными текстами. Важно учить составлению плана текста; цитированию первоисточника; составлению тезисов как совокупности основных положений изучаемого текста; письменному изложению основных идей и выводов текста в виде реферата; конспектированию основных положений текста и др.

Наряду с учебными занятиями большим развивающим и мотивирующим потенциалом формирования читательских компетенций учащихся обладают различные внеклассные мероприятия: дискуссии, литературные и читательские клубы, в том числе в социальных сетях, офлайн и виртуальные площадки для обсуждения новинок литературы, праздники книги, конференции в формате TED, читательские соревнования, литературные дебаты, сотрудничество с библиотеками, совместные социокультурные и просветительские проекты и др.

В педагогической практике также необходимо обращать внимание на формирование у школьников эффективных стратегий работы с текстами. Например, более высокие результаты в исследовании PISA-2018 — у учащихся,

которые применяют подчеркивание, краткое изложение своими словами и обсуждение прочитанного текста, чем у тех, кто находит эффективным концентрацию на доступных для понимания частях текста и быстрый просмотр текста дважды. В методической литературе есть описание приема «Чтение с пометками» [2], который способствует формированию умений нахождения нужной информации, понимания смысла, оценки качества и достоверности текста уже на этапе ознакомительного чтения с помощью создания заметок на полях в виде символьных обозначений.

Примечательно, что в процессе работы с заданиями PISA на выявление уровня читательской грамотности, чтобы осмыслить и оценить содержание текста, обобщить и сформулировать выводы, читатель должен связать информацию текста с другими внетекстовыми источниками информации, согласиться или не согласиться с утверждением текста. Часто читателя просят высказать и обосновать свою собственную точку зрения на предмет, обсуждаемый в тексте. Чтобы это сделать, нужно, во-первых, создать собственное толкование текста, во-вторых, соотнести его со своими убеждениями или знаниями, почерпнутыми из других текстов.

В главе 2.1.3 приведено одно из тестовых заданий, которое применялось в цикле исследований PISA-2018, на примере которого можно рассмотреть специфику задания в стилистике PISA. В комментариях дана информация о том, как справились с этим заданием белорусские школьники, что вызвало у них затруднения.

В заключение необходимо отметить, что в числе требований к организации учебного процесса, ориентированного на формирование и развитие у обучающихся читательской грамотности, являющейся залогом успешного использования навыков чтения для жизни, ключевую роль играет личность педагога. В первую очередь педагог сам должен владеть системными знаниями о значении и сущности читательской грамотности, постоянно развивать свою собственную читательскую компетентность, в том числе на основе современных цифровых технологий. Он должен обладать рядом компетенций, которые позволят ему создавать условия для формирования читательской компетентности своих учеников. В их числе способности привлекать разнообразные информационные ресурсы для решения учебных задач; создавать продуктивную коммуникативную среду для всех участников образовательного процесса; владеть приемами мотивации, поддержания интереса учащихся к чтению; целесообразно использовать современные информационно-коммуникационные технологии; осуществлять диагностику и оценку уровня читательской компетентности учащихся; владеть актуальными технологиями и методиками формирования у учащихся навыков осмысленного

чтения; оказывать педагогическую поддержку и методическое сопровождение учащимся и их родителям как эффективным читателям; организовывать разнообразные внеучебные и культурно-ориентированные проекты, связанные с реализацией приобретенных учащимися читательских знаний и навыков.

2.1.2 Рекомендации для разработчиков учебно-методического обеспечения (читательская грамотность)

Актуальность рекомендаций

Выпускникам школ необходимо уметь и стремиться использовать школьные знания в новых условиях, не похожих на академические ситуации уроков и экзаменов, где эти знания формировались и оценивались. Поэтому для молодых людей в информационном обществе чрезвычайно важно научиться получать информацию, представленную в любой форме, и критически относиться к ней. От этого зависят возможности совершенствоваться и принимать решения, основанные на соотнесении всей доступной информации — зачастую недостаточной, противоречивой, требующей учета разных точек зрения. Именно на оценку уровня сформированности подобных компетенций в процессе школьного образования направлено исследование PISA.

В современном мире учебная информация, представленная в учебных пособиях, вынуждена конкурировать с перенасыщенностью информационного пространства, легко доступного каждому человеку в эпоху продвинутых цифровых технологий. Востребованность и актуальность учебного контента сегодня определяется степенью его дополнительности, возможностью мобильного привлечения к решению учебных задач быстро обновляемого информационного контента. В этой связи разработка учебно-методических материалов должна осуществляться на основе прогностичности в подборе и размещении дидактического содержания. Иными словами, на страницах учебных пособий должна находить отражение специфика современного информационного контента, превращающего любого пользователя в читателя. Можно сказать, что учебник недалекого будущего — это модель информационного пространства, своеобразный тренажер, с помощью которого обучающийся, с одной стороны, прибегает к достоверному, необходимому для обучения содержанию учебного предмета, а с другой стороны, вырабатывает навыки продуктивной навигации в современном нелинейном информационном поле, насыщенном противоречивой, порой отрывочной и неполной, «зашумленной» информацией.

Цель и задачи рекомендаций для разработчиков учебно-методических материалов

Данные рекомендации созданы с целью сформировать у авторов учебных пособий, иных учебно-методических материалов для общеобразовательных школ представление о возможности формирования читательской грамотности обучающихся средствами дидактического содержания учебных предметов.

В задачи рекомендаций входят: отразить потенциал учебного содержания в формировании читательской компетентности обучающихся; показать специфику создания учебно-методических материалов, использование которых будет способствовать формированию и развитию читательской грамотности обучающихся; определить наиболее эффективные способы предъявления учебного контента как средства развития обучающихся как компетентных читателей.

Ожидаемый эффект от внедрения рекомендаций — готовность разработчиков к созданию учебно-методических материалов, содержание которых ориентировано на формирование у обучающихся читательских компетенций.

Специфика создания учебно-методических материалов в стилистике PISA

Читательская грамотность как одна из ключевых метакомпетенций обучающегося должна быть постоянно в поле зрения разработчиков учебно-методических материалов, а установка на формирование читательской компетентности у учащихся — стать инвариантной задачей для всех учебных программ на уровне общего среднего образования. Таким образом, приступая к разработке учебно-методических материалов по любому учебному предмету, авторам необходимо учитывать целевую установку на высокое качество учебных текстов как материала, с помощью которого школьники не только осваивают содержание учебного предмета, но и развиваются как компетентные читатели.

Для достижения высоких результатов в формировании у обучающихся читательской компетентности средствами учебного предмета необходимо учитывать особенности отбора, структурирования и предъявления учебных текстов: реалистичность и контекстность изложения учебной информации, ее практико-ориентированную направленность. Поэтому в учебные материалы рекомендуется включать реальные тексты и прагматичные задачи из повседневной жизни. В исследовании PISA-2018 такая установка нашла отражение в применении большого числа контекстных заданий, выполнение которых основано на сценарии чтения одного или нескольких тематически связанных текстов.

В этой связи разработчикам учебных пособий необходимо взять на вооружение прием создания коллекции тематически связанных текстов, знакомство с которыми должно быть объединено общей целью при чтении. Учебные тексты, разнообразные и по структуре, и по формату, и по типу, и по

описываемым в них ситуациям, и задания к ним могут быть представлены как в канве учебного пособия, так и вынесены в отдельные издания. Примером может служить серия «Компетентностный подход», изданная в Беларуси в 2018—2020 годах и содержащая дополнительные дидактические и диагностические материалы к действующим УМК по учебным предметам для каждого класса.

По *текстовой* структуре это могут быть один или несколько текстов; по формату — сплошной, несплошной или смешанный тексты; по типу текста — описание, повествование, объяснение, обоснование, инструкция, интеракция, транзакция или смешанный (сочетание разных форматов); в тексте могут использоваться различные ситуации — личные, общественные, образовательные, профессиональные, смешанные.

Результаты исследования PISA-2018 показали, что работа учащихся с различной текстовой структурой актуализирует ключевые когнитивные процессы эффективного чтения. Поэтому при отборе текстов разработчикам следует прибегать к разнообразию текстов, что будет отражать реальный процесс взаимодействия человека с поступающей ежеминутно разноформатной информацией. В учебниках могут быть представлены тексты, отличающиеся количеством гипертекстовых связей, организацией и навигацией, форматом и типом.

По количеству гипертекстовых связей это могут быть *единый* или *составной* тексты. Единый текст — текст, написанный одним или группой авторов и имеющий дату написания или публикации, а также название или номер. Составной текст состоит из текстов, написанных разными авторами и имеющих разное время публикации, названия или номер.

В организации и навигации различаются *статические* тексты (тексты с простой организацией и незначительным количеством навигационных инструментов; как правило, состоят из одной или нескольких линейно расположенных страниц) и *динамические* тексты (тексты с более сложной, нелинейной организацией и большим количеством навигационных инструментов).

По *формату* различают *сплошные* тексты, состоящие из предложений, которые соединены в абзацы, и *несплошные* тексты, состоящие из ряда списков или других элементов, а также смешанные тексты, состоящие из набора элементов как сплошных, так и несплошных форматов. В структуре сплошных текстов различаются небольшие и крупные единицы текста. Это могут быть художественные, публицистические, научные, образовательные тексты. Целые смысловые абзацы организованы иерархически и часто обозначены заголовками и подзаголовками, которые помогают читателю разобраться в

логической структуре текста. Графические единицы информации всегда поясняют, дополняют, уточняют текстовую информацию. Примеры несплошных текстов — графики, диаграммы, схемы, таблицы, географические карты, планы (помещения, местности, сооружения), входные билеты, расписание движения транспорта, карты сайтов, рекламные постеры, меню, обложки журналов, афиши, призывы, объявления, приглашения, повестки, буклеты и др.

По *типу* текста можно использовать следующие:

- описание — это тип текста, в котором информация относится к свойствам предметов в пространстве. Типичный вопрос для заданий к таким текстам — это вопрос, начинающийся с вопросительного слова «что» (например, описание определенного места в книге о путешествиях или дневнике, географическая карта, онлайн-расписание полетов или описание характера, функции или процесса в техническом руководстве);

- повествование — тип текста, в котором информация относится к свойствам предметов во времени. Для работы с повествованием обычно используют вопросы, которые начинаются с вопросительного слова «когда» или «при каких обстоятельствах» (например, доклад, новостной сюжет, роман, краткий рассказ или пьеса);

- изложение (объяснение) — тип текста, который дает объяснение тому, как различные элементы объединяются в целое, и часто отвечает на вопрос «как» (например, научная статья, схема модели памяти, график, демонстрирующий изменения в численности населения, концептуальная карта);

- аргументацию (обоснование) — тип текста, который демонстрирует взаимоотношения между понятиями или утверждениями. Аргументационные тексты часто предполагают вопрос *почему?* Важными субэлементами аргументационных текстов являются тексты-убеждения и тексты, выражающие мнения, ссылающиеся на мнения и точки зрения. Примерами таких текстов являются письма к редактору, сообщения на онлайн-форуме и отзывы о книге или фильме в Интернете;

- инструкцию — тип текста, в котором даются указания на действия, которые необходимо совершить (например, рецепт, инструкция по оказанию первой помощи или руководство по работе с программным обеспечением);

- взаимодействие (сделка) — тип текста, цель которого заключается в достижении цели, обозначенной в тексте (например, исполнение просьбы, организация встречи). Примерами таких текстов являются письма, электронные сообщения или СМС.

К особой категории относятся *медийные тексты*, которые в отличие от академических текстов характеризуются динамичностью, процессуальностью, реалистичным/субъективным отображением действительности, авторским видением событий, фактов, отображением различных чувств, оценок, суждений. Поскольку современный человек постоянно обращается за поиском информации к различным каналам коммуникации, в том числе интернет-источникам, радио, ТВ и др., эту особенность необходимо учитывать при создании учебного контента по любому учебному предмету. Медiateкст определяется по ряду параметров: способ создания текста (авторский — коллегиальный), форма создания (устная — письменная), канал распространения (печать, радио, телевидение, Интернет), функционально-жанровый тип текста (новости, комментарии, публицистика, реклама, информационная аналитика, сайты организаций, персональные страницы и пр.), тематическая принадлежность. Данные особенности определяют дискурс медиатекста, его событийный контекст, поэтому включение медиатекстов в учебное содержание придаст практико-ориентированность и контекстность обучению. Использование таких текстов позволит учить школьников различать факты и мнения, стереотипы, информационные заблуждения и др. При разработке учебно-методических материалов важно учитывать различные уровни существования медиатекста — внутритекстового, надтекстового и гипертекстового [3]. *Внутритекстовый* уровень имеет отношение к языковым средствам, с помощью которых отображается действительность. *Надтекстовый* уровень предполагает интерактивность — взаимодействие автора и читателя, отражение адресности текста. *Гипертекстовый* уровень обусловлен включенностью конкретного текста в широкий информационный поток. Учет такой текстовой специфики позволит разнообразить учебные задания, сделать их разноуровневыми, проблемными, развивающими.

Созданные и размещенные в учебно-методических материалах учебные тексты и разработанные к ним задания должны активизировать у обучающихся основные когнитивные процессы:

- поиска и извлечения необходимой информации (просмотр текста позволяет выявить необходимую информацию, которая может представлять собой несколько слов, предложений или цифр, поиск информации среди нескольких текстов позволяет выбрать наиболее подходящий текст с учетом условий задания);
- понимания смысла (понимание буквального смысла предложений или коротких отрывков, который обычно также заложен в вопросе посредством перефразирования информации, данной в предложении или отрывке;

обобщение и формулирование выводов, суммирование информации, данной в предложениях или целом отрывке; обобщение и формулирование выводов на основании информации, данной в нескольких источниках, интеграция фрагментов информации, извлеченных из двух или более текстов;

- осмысления и оценки (верификация текста — оценка достоверности, актуальности, точности, объективности информации в тексте. Читатели должны оценить источник информации, проанализировать содержание и форму текста, т. е. определить, как автор подает информацию; размышление над содержанием и формой — оценка способа выражения точки зрения автора и/или его цели. Такие задания часто требуют от учащегося умения обратиться к собственному опыту и знаниям, чтобы сравнить и сопоставить разные взгляды или сформулировать свою точку зрения. Обнаружение и устранение противоречий — определение, как согласуются составные тексты и их фрагменты. Если существуют противоречия, необходимо понять, какими способами их возможно устранить. Например, для решения задания вида «Обнаружение и устранение противоречий» от учащегося может потребоваться умение установить, придерживаются ли два автора единой позиции по какому-либо вопросу, или определить точку зрения каждого из них. Кроме того, такие задания требуют от учащегося умения проанализировать достоверность источников и наглядно продемонстрировать, что автор использует в тексте только ту информацию, которая была взята из надежных источников).

В числе текстовых материалов, которые можно использовать при разработке учебных материалов, могут быть:

- любая жизненная ситуация, которая требует привлечения знаний из школьного курса (конкретного учебного предмета);
 - рецепт приготовления блюда;
 - социальные плакаты/памятки/реклама;
 - правила пользования/поведения (меры предосторожности);
 - объявления в жилых домах и на улице;
 - правила дорожного движения для владельцев электрических транспортных средств (самокат, гироскутер, сегвей, моноколесо и пр.);
 - медицинские плакаты в поликлиниках;
 - инструкции по технике безопасности;
 - мемориальные таблички на зданиях;
 - этикетки к экспонатам в музеях;
 - таблички к выставкам в библиотеках;
 - краеведческие стенды на улицах и в парках;
 - афиши театров и домов культуры;

- гарантийные талоны;
- рекламные листовки (скидки, условия участия в акции);
- буклеты туроператоров;
- фрагмент дневника/блога/ежедневника;
- отзывы о товарах;
- каталоги товаров с описаниями;
- анонсы о событиях на сайтах учреждений образования;
- пользовательское соглашение при установке электронных приложений;
- правила приема в УССО, УВО;
- памятка участнику централизованного тестирования, единого государственного экзамена;
- порядок оформления документов (на получение визы, почтового отправления и др.);
- правила участия в конкурсе видеороликов / научных работ;
- рекламный буклет центра языковых курсов;
- расписание поездов/самолетов;
- расписание уроков/экзаменов;
- условия бронирования билетов / аренды квартиры и др.

Подбирая учебные тексты, определяя их специфику, разработчикам недостаточно сосредотачиваться только на содержательном аспекте и узкопредметных целях освоения той или иной предметной области. Важно включать в учебный контекст разнообразные задания, стимулирующие учащегося к внимательному вдумчивому чтению, активизирующие когнитивные процессы нахождения нужной информации в тексте, ее осмысления и оценки. В числе примеров заданий к текстам могут быть следующие:

- подобрать текст к иллюстрации или иллюстрацию к тексту;
- указать верные и неверные утверждения;
- составить описание объекта на основании фрагментов характеристики, данной в учебнике;
- указать один факт и одно мнение, которые содержатся в двух/трех приведенных текстах/абзацах;
- определить, как соотносятся два (и более) текстов друг с другом, противоречит ли второй (третий) текст первому? (противоречит / не противоречит), и объяснить свой ответ, используя информацию из текстов;
- составить связный текст из разрозненных частей/предложений;
- дополнить определение;

- установить соответствие (найти в тексте причину утверждения, явления);
- проанализировать фрагмент текста с целью выделения его главной идеи (гипотезы) и подтверждающих/разъясняющих ее аргументов/доводов/сведений;
- соотнести таблицу/график/диаграмму с нужной информацией в тексте;
- сократить текст таким образом, чтобы его смысл сохранился (чтобы оставшаяся после редактирования информация была достаточной для выполнения заданий);
- определить особенности работы с текстами разной структуры на примере нехудожественных текстов;
- изменить какую-то деталь в тексте и порассуждать, как это повлияет на развитие сюжета, ситуации;
- сформировать цепочку ключевых слов, которые связывают текст воедино;
- поиск и сбор множественных текстов (вырезки-заготовки различных текстов — групповая работа) и др.

В качестве примеров текстов и заданий к ним в контексте требований исследования рассмотрим специфику содержательной организации учебника по всемирной истории для 8-го класса [4], а также одно из актуальных в рамках исследования PISA в 2018 году заданий для оценки читательской грамотности — «Рапануи».

Учебное пособие по всемирной истории Нового времени в XIX — начале XX в. создано В. С. Кошелевым, Н. В. Кошелевой и Н. В. Байдаковой. Авторами в основу разработки учебного пособия положена компетентностная модель организации образовательного процесса, предполагающая обращение всех пользователей пособия к контекстному изучению исторических событий.

Текстовая структура учебного материала в пособии представлена как в единых (единичных) текстах, созданных авторским коллективом пособия, так и во множественных, так как снабжена гипертекстовыми связями, что предполагает обращение к дополнительным текстам из хрестоматии [5]. Материалы хрестоматии — это специально отобранные, адаптированные тексты (выдержки из документов, публикаций, газет, правовых актов, выступлений исторических личностей, литературных произведений и других оригинальных источников, имеющих различное авторство и дату публикации), к которым учащиеся обращаются при изучении, закреплении тем, выполнении проверочных заданий. В каждом параграфе учебника находим по несколько

гипертекстовых ссылок на тексты хрестоматии. Это значит, что большинство текстов учебника можно охарактеризовать как множественные (составные). Используя их, учащийся обучается работать с совокупностью текстов.

Кроме этого, дидактический аппарат учебника включает ряд заданий, выполнение которых требует привлечения дополнительных источников информации (справочников, энциклопедий, ресурсов сети Интернет). В основном это задания творческого, проектного, исследовательского характера. Например, в разделе I «Западная Европа», предлагаются следующие темы для исследовательских проектов: «Наполеон-законодатель. Первая Всемирная промышленная выставка в Лондоне», «Быт и нравы различных социальных слоев европейского населения.», «Рождение кинематографа» [4, с. 9]. Задание к приведенной иллюстрации «Лаборатория Юстуса фон Либиха в Гисене. Рисунок середины XIX в.» звучит следующим образом: «Узнайте из дополнительных источников информации, чем была полезна деятельность членов этой лаборатории» [4, с. 19].

Проанализируем *формат текста*. В основе учебных материалов учебника — смешанные тексты (состоящие из набора элементов сплошных и несплошных форматов). Сплошные имеют линейную текстовую структуру и организованы в параграфы, подпараграфы, абзацы, однако наличие большого количества иллюстраций, таблиц, схем, картосхем, обращение к которым предполагается как в процессе изложения материала, так и в тренировочных, проверочных заданиях, позволяет охарактеризовать значительную часть текстов учебника как смешанные.

Большинство текстов учебника относятся к *смешанному типу текста*, соединяющему элементы различных типов: описание (исторических событий, персоналий, явлений), повествование (что, когда и при каких обстоятельствах происходило во временном и пространственном измерениях), объяснение (изложение того, как происходили события), обоснование (аргументация, выявление причинно-следственных связей событий, явлений, поступков, позволяющих ответить на вопрос *почему?*).

Текстовые ситуации, которые отобраны в качестве учебных материалов, можно отнести к образовательным, общественным и смешанным (соединяющим элементы общественных и образовательных) текстовым ситуациям. Напомним, что большинство тестовых заданий PISA также построено на основе данных текстовых ситуаций.

Дидактический инструментарий учебника составляют *задания*, элементы которых можно отнести к различным уровням сложности заданий PISA по читательской грамотности. Учебник содержит многочисленные ссылки на задания, представленные в интерактивном электронном формате, позволяющие

проверить знания при помощи смартфона или планшета. Кроме этого, каждый параграф сопровождается рядом вопросов и заданий, тренирующих и диагностирующих когнитивные умения читательской грамотности. К примеру, следующие вопросы направлены на поиск и извлечение из текстов нужной информации: какие периоды всемирной истории вам известны? Когда возникло понятие «Новое время»? [4, с. 5]. Для того чтобы выполнить задание «Распределите по возрастанию количественные данные в колонках таблицы и определите страны с наиболее высокими показателями роста населения в XIX в.», необходимо обработать числовые данные, приведенные в таблице [4, с. 6]. Когнитивные подпроцессы — выявление буквального смысла, обобщение и формулировка выводов — диагностируются с помощью таких вопросов, как: *«Почему в XIX в. страны Азии и Африки, т. е. восточные цивилизации, сохраняли свой традиционный облик, а Западная Европа изменилась до неузнаваемости? Что такое модернизация?»* [4, с. 5]. Еще одним примером задания, развивающего умение обобщать и формулировать выводы при обработке несплошного текста, может быть следующее: *«Проанализируйте данные таблицы “Удельный вес крупнейших стран в мировом промышленном производстве”. Какие выводы можно сделать на основе приведенных статистических данных?»* [4, с. 23]. *«Дайте свое название 4-му пункту параграфа о развитии культуры».* Задания, актуализирующие когнитивные процессы оценки и осмысления, критического анализа: *«Какие проблемы таил в себе научно-технический прогресс? Как научно-технические достижения этого времени воздействовали на образ жизни людей? Почему в жизни общества возникли новые проблемы? Как вы относитесь к идее господства человека над природой? Объясните свою точку зрения»* [4, с. 7]. К категории проблемных вопросов, предлагаемых в рубрике «Материал для обсуждения в классе», требующих опоры на фоновое, внетекстовое знание, относятся такие, как: *«Почему слова “цена прогресса” звучат так современно? Если это предупреждение, то о чем? Если призыв, то к чему?»* [4, с. 8].

Примерами заданий, которые можно отнести к 5—6-му уровням сложности по шкале читательской грамотности PISA-2018, являются следующие:

Используя картосхему, докажите, что границы США приобрели современные очертания именно в 1860-х гг. Дайте оценку методам увеличения территории США. Найдите более подробные сведения о причинах продажи Аляски Россией в дополнительной литературе, в том числе ресурсах сети Интернет [4, с. 73].

Подумайте, можно ли было предотвратить мировую войну. Если да, то каким образом? Если нет, то почему? [4, с. 184].

Как вы считаете, может ли одно государство быть виновным в развязывании мировой войны? [4, с. 185].

Такие примеры являются яркой иллюстрацией возможностей учебно-методических материалов в формировании и развитии компетентного читателя средствами различных учебных предметов.

Также разработчикам учебных пособий и других дидактических материалов рекомендуется познакомиться с примерами заданий, которые применяются в исследовании PISA.

«*Рапануи*» — пример нового задания-сценария, которое применялось в цикле исследований PISA-2018 (расположено в главе 2.1.3). Во введении приводится вымышленная ситуация, которая описывает контекст и основную цель чтения ряда текстов. Всего в задании 7 вопросов, каждый из которых различается рядом характеристик, в том числе задачами диагностики конкретных читательских умений.

Задание «*Рапануи*» состоит из трех текстов: веб-страницы из блога профессора, рецензии на книгу и статьи из научного интернет-журнала. Блог профессора классифицируется как множественный текст, так как раздел комментариев в нижней части страницы блога представляет разных авторов. Текст также является динамическим, он содержит активные ссылки на другие тексты задания. Блог профессора — это повествование. Рецензия и статья классифицируются как тексты из одного источника. Они, в отличие от блога, являются не динамическими, а фиксированными. Сначала учащийся работает только с сообщением в блоге. Обучающемуся необходимо ответить на несколько вопросов на основе его содержания. После того как обучающийся ответит на них, он получает второй текст — рецензию на книгу. Прочитав рецензию, обучающийся отвечает на вопросы, которые строятся исключительно на содержании рецензии. Затем обучающийся получает третий текст — статью из научного интернет-журнала. Обучающийся отвечает на вопросы, которые основаны на содержании только этой статьи. После этого обучающемуся необходимо выполнить ряд задач, которые требуют интеграции информации из всех источников. Эта модель используется для нескольких новых множественных текстов, разработанных для оценивания читательской грамотности. Такая модель позволяет учащемуся сначала продемонстрировать умение отвечать на вопросы, которые относятся к одному тексту, а затем применять умение работы с информацией из различных источников. Это важная особенность модели, так как есть читатели, которые успешно справляются с информацией, представленной в одном тексте, но у них

возникают сложности, когда их просят обобщить информацию из нескольких текстов. Таким образом, данная модель позволяет учащимся с различным уровнем читательской грамотности продемонстрировать свои умения при ответе на отдельные вопросы этого задания.

Таким образом, в центре внимания разработчиков учебно-методических материалов, способствующих развитию читательской грамотности обучающихся, находятся требования к учебному тексту и заданиям к нему. Однако следует выделить еще ряд аспектов, которые должны быть учтены при подготовке учебно-методических материалов как средства развития компетентного читателя.

Разработчики учебно-методических материалов должны соблюдать единые подходы к созданию учебных текстов и заданий к ним и опираться на принципы:

- последовательности и преемственности в учете требований к формированию и развитию читательской компетентности обучающегося средствами своего предмета;
- баланса фундаментальности и прикладного характера дидактического содержания;
- междисциплинарности и инвариантности процесса формирования читательской грамотности;
- диагностичности и практико-ориентированной направленности дидактических материалов;
- просветительской направленности и широкого социокультурного контекста учебного контента.

В заключение отметим, что разработчики учебно-методических материалов должны не только заниматься подготовкой учебных изданий в своей предметной области, но и быть вовлечены в создание методических пособий, справочников, учебной литературы, посвященных обучению чтению и работе с письменными текстами разных типов как в рамках своего учебного предмета, так и на межпредметном уровне.

В задачи разработчиков может входить и деятельность по осуществлению культурного просветительского посредничества между учащимся как читателем и культурой чтения, по популяризации чтения среди детей и молодежи средствами своего предмета.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный анализ официальных результатов исследования PISA-2018 в Республике Беларусь дает возможность сделать следующие выводы.

Образовательные достижения белорусских учащихся по читательской грамотности

- Большинство белорусских учащихся (76,6%) показали результат по читательской грамотности, превышающий пороговый уровень. При этом наиболее многочисленная группа участников тестирования (56,6%) продемонстрировала навыки, соответствующие второму и третьему уровням читательской грамотности. Это доказывает, что более половины учащихся способны обнаруживать и обобщать информацию в соответствии с рядом критериев, определять основную идею текста, сравнивать информацию по одному или нескольким основаниям (в том числе противоречивую информацию), устанавливать связи внутри текста и с обыденными знаниями.

- Одним из главных предметов оценки по читательской грамотности были когнитивные процессы обработки текстов: нахождение информации, понимание смысла, оценка и осмысление. По параметру «Нахождение информации» белорусские учащиеся показали весьма достойные результаты, сопоставимые или превышающие в ряде случаев результаты стран, которые не единожды принимали участие в исследовании PISA (результат по Республике Беларусь — 480 баллов; средний результат по странам ОЭСР — 487 баллов). По заданиям, направленным на оценку способности понимать смысл прочитанного, полученные результаты белорусских учащихся были несколько ниже, чем по первому параметру (результат по Республике Беларусь — 477 баллов; средний результат по странам ОЭСР — 487 баллов). Задания, связанные с оценкой и осмыслением информации, оказались наиболее сложными для белорусских учащихся (результат по Республике Беларусь — 473 балла; средний результат по странам ОЭСР — 489 баллов). Как и в большинстве стран мира, в Республике Беларусь девушки продемонстрировали более высокие показатели при работе с текстом: нахождение информации (девушки — 81,9%, юноши — 73,5%), понимание смысла (девушки — 82,9%, юноши — 71,9%), оценка и осмысление (девушки — 80,2%, юноши — 70,4%).

- Уровень сформированности читательской грамотности 15-летних обучающихся Беларуси находится в медианном интервале: показатели по шкалам когнитивных процессов и подшкале текстовой структуры сопоставимы с результатами средних значений по ОЭСР, что свидетельствует о

конкурентоспособности и достаточном потенциале системы образования Республики Беларусь по формированию и развитию у учащихся читательской грамотности.

Вместе с тем белорусские учащиеся испытывают затруднения в оценке и осмыслении текстов. Как показало исследование, при работе с разными типами текста более легким и понятным для работы является повествование, несколько сложнее — обоснование (аргументация), повествование и объяснение (толкование). Наиболее сложными для белорусских учащихся являются тексты смешанного типа, которые включают соотношение характеристик различных типов текста, что предполагает применение большого спектра когнитивных процедур для его обработки. Также белорусские юноши и девушки испытывают значительные трудности при выполнении заданий с открытым ответом, направленных на проверку способности читателей представлять свое понимание текстов в письменной форме.

ГЛОССАРИЙ

Инструкция/предписание (instruction) — тип текста, содержащий описание нормативной модели поведения, указание по поводу совершения действий, порядка выполнения заданий (например, правило, положение, техническая инструкция).

Контекст / текстовые ситуации (situation) — аспекты процесса чтения, которые отражаются в различных вариантах взаимодействия человека с текстом; имеют четыре формы выражения: личный, социальный, профессиональный, учебный.

Личный контекст заданий по читательской грамотности (personal context for reading literacy) — ситуации, соответствующие личным практическим или интеллектуальным интересам читателя. Личный контекст отражается в персональных письмах, мгновенных сообщениях, блогах, художественной литературе, биографии и информационных текстах для удовлетворения любопытства или для досуга.

Нахождение информации (locate information) — когнитивный навык, необходимый в процессе чтения для осознания читателем своих информационных потребностей, постановки целей поиска информации, раскрытия способности абстрагироваться от второстепенных элементов, выбора адекватной стратегии чтения, получения знания текстовой организации, оценки значимости и надежности текста.

Обоснование (argumentation) — тип текста, дополняющий какое-либо утверждение подтверждающими его истинность тезисами в субъективном (например, письмо в редакцию) или объективном (например, научное обоснование, рецензия) плане.

Образовательный контекст заданий по читательской грамотности (educational context for reading literacy) — ситуации, сконструированные непосредственно для целей и задач формирования и оценки читательской грамотности. Образовательный контекст содержится в текстовых элементах учебников, интерактивных обучающих программах, научно-популярной или справочной литературе.

Объяснение (exposition) — тип текста, содержащий изложение понятий, концепций, теорий или идей, отражающих реальность в субъективном (например, эссе) или объективном (например, научная статья, график, протокол) плане.

Описание (description) — тип текста, предполагающий характеристику объектов на основе субъективных впечатлений (например, личный дневник) или объективных наблюдений (например, каталог, карта, диаграмма).

Оценка и осмысление (evaluate and reflect) — когнитивный навык, необходимый в процессе чтения, позволяющий читателю определять качество и достоверность текстов (актуальность, точность, объективность источников, компетентность авторов и др.), содержание и форму текстов (их соответствие между собой и целями автора, качества и стиля написания и др.). Оценка и осмысление противоречивых текстовых элементов дает возможность выявить суть текста, разрешить противоречия, тем самым способствуя грамотному обобщению информации и формированию верных выводов.

Повествование (narration) — тип текста, дающий характеристику объектов во времени, передающий изменения в объектах в субъективном (например, рассказ, роман, биография) или объективном плане (например, отчет).

Понимание смысла (understand) — когнитивный навык, необходимый в процессе чтения, который заключается в формировании представления о содержании текста(ов) в результате объединения буквально воспринятого смысла текста с накопленными фоновыми знаниями читающего на основе умозаключений и выводов.

Профессиональный контекст заданий по читательской грамотности (occupational context for reading literacy) — ситуации, требующие выполнения какого-то безотлагательного дела. Он проявляется в текстах для поиска работы, например, объявления на веб-сайтах вакансий.

Социальный контекст заданий по читательской грамотности (public context for reading literacy) — ситуации, связанные с общественной деятельностью. Тексты данной категории включают официальные документы, информацию об общественных событиях, сообщения на форумах, новостные веб-сайты и общественные заметки.

Транзакция (transaction) — тип текста, направленный на достижение определенной цели, например, организации встречи. До распространения электронной коммуникации этот тип текста был наиболее распространен в виде устного обмена сообщениями в ходе телефонных разговоров. В настоящее время, как правило, имеет форму межличностной или деловой переписки по электронной почте, в формате коротких текстовых сообщений (SMS), а также с использованием сообщений в блогах или социальных сетях. Примером текстов транзакционного типа может служить ежедневный обмен письмами по электронной почте между коллегами или друзьями, которые запрашивают подтверждения каких-либо установленных ранее договоренностей.

Читательская грамотность (reading literacy) — способность человека понимать, оценивать и использовать тексты, осмысливать их и быть вовлеченным в процесс чтения с целью решения персональных задач, расширения своих знаний и возможностей, а также всестороннего участия в экономической, политической, социальной и культурной жизни общества.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Основные результаты международного сравнительного исследования PISA-2018. — Минск : РИКЗ, 2019. — 240 с.
2. PISA : читательская грамотность. — Минск : РИКЗ, 2020. — 201 с.
3. PISA-2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do / OECD 2019. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>. — Дата доступа : 15.12.2020.
4. Цукерман, Г. А. Оценка читательской грамотности. Материалы к обсуждению / Г. А. Цукерман. — Москва, 2010. — 67 с.
5. PISA-2018 Overall Reading Literacy Compendia PISA / OECD 2019. — [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>. — Дата доступа : 15.12.2020.
6. Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования [Электронный ресурс] : Постановление Министерства образования Республики Беларусь, 26.12.2018, № 125 // Портал Национального институтат образования. — Режим доступа : <https://adu.by/images/2019/01/obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf>. — Дата доступа : 13.11.2020.
7. Учебная программа по учебному предмету «Русский язык» для VII класса учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения. [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://www.adu.by/ru/200-obrazovatelnyj-protsess-2019-2020-uchebnyj-god-1.html?start=8>. — Дата доступа : 15.12.2020.
8. Бедарик, И. Г. Биология : учеб. пособие для 8-го кл. учрежд. общ. сред. образ. с рус. яз. обучения / И. Г. Бедарик, А. Е. Бедарик, В. Н. Иванов. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2018. — 240 с.
9. Русский язык. 9 класс : учеб. пособие / Л. А. Мурина [и др.] — Минск : Национальный институт образования, 2019.
10. Кошелев, В. С. Всемирная история Нового времени : XIX — начало XX в. : учеб. пособие для 8-го кл. учрежд. общ. сред. образ. с рус. яз. обучения / В. С. Кошелев, Н. В. Кошелева, Н. В. Байдакова ; под ред. В. С. Кошелева. — Минск : Изд. центр БГУ, 2018. — 206 с.
11. Дорошенко, С. И. Междисциплинарные проекты в школьном образовании : учеб. пособие / С. И. Дорошенко ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. — Владимир : Изд-во ВлГУ, 2019. — 204 с.

12. Технологии формирования смыслового чтения в начальной школе [Электронный ресурс]: методическое пособие педагогу / Н. Е. Скрипова, А. В. Бабухина. — Челябинск : ЧИППКРО, 2019. — 116 с.
13. Баранова, Ю. С. Медиатекст как базовая единица металингвистики / Ю. С. Баранова // Евразийский союз ученых [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34914215>. — Дата доступа : 10.01.2021.
14. Кошелев, В. С. Всемирная история Нового времени. XIX — начало XX в. : учеб. пособие для 8-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / В. С. Кошелев, Н. В. Кошелева, Н. В. Байдакова ; под ред. В. С. Кошелева. — Минск : Изд. центр БГУ, 2018. — 206 с.
15. Всемирная история Нового времени, XIX — начало XX в. : 9 класс: хрестоматия : пособие для учащихся учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения / сост., авт. метод. аппарата О. В. Забельникова ; под ред. В. С. Кошелева. — Мозырь : Белый Ветер, 2015.