

# PIRLS-2021: РЕЗУЛЬТАТЫ КАЗАХСТАНА

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ОТЧЕТ



Министерство просвещения Республики Казахстан  
АО «Национальный центр исследований и  
оценки образования «Талдау» имени Ахмет Байтұрсынұлы»

# **НАЦИОНАЛЬНЫЙ ОТЧЕТ «PIRLS-2021: РЕЗУЛЬТАТЫ КАЗАХСТАНА»**

УДК 371.26  
ББК 74.202.5  
Н 35

Национальный отчет «PIRLS-2021: Результаты Казахстана». – г. Астана: Министерство просвещения Республики Казахстан, АО «Национальный центр исследований и оценки образования «Талдау» им. А. Байтұрсынова», 2023. – 123 стр.

Национальный отчет по итогам участия Казахстана в международном исследовании PIRLS-2021 подготовлен АО «Национальный центр исследований и оценки образования «Талдау» имени Ахмет Байтұрсынұлы» по заказу Министерства просвещения Республики Казахстан на основе анализа международной базы данных PIRLS-2021.

Национальный отчет предназначен для педагогической и родительской общественности, а также предоставляет актуальную информацию для принятия управленческих решений.

УДК 371.26  
ББК 74.202.5

ISBN 978-601-08-3690-7

© Министерство просвещения Республики Казахстан, 2023  
АО «Национальный центр исследований и оценки образования «Талдау»  
им. А. Байтұрсынова», 2023

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>1. Введение .....</b>	<b>9</b>
1.1. Информация об исследовании .....	9
1.1.1. Дизайн исследования .....	10
1.1.2. Формат исследования .....	13
1.1.3. Компоненты исследования .....	14
1.1.4. Методология исследования .....	16
1.2. Обучение чтению в начальных классах школ Казахстана .....	18
1.2.1. Государственные стандарты образования в области чтения .....	19
1.2.2. Государственные инициативы по развитию читательской грамотности среди детей 24	
<b>2. Международное исследование PIRLS-2021 .....</b>	<b>27</b>
2.1. Выборка и участники исследования .....	27
2.1.1. Выборка исследования .....	27
2.1.2. Участники исследования .....	28
<b>3. Результаты Казахстана в PIRLS-2021 .....</b>	<b>32</b>
3.1. Результаты в международном сравнении.....	33
3.2. Результаты в разрезе циклов.....	37
3.3. Результаты в разрезе уровней достижения .....	39
3.4. Результаты в разрезе целей и процессов чтения.....	44
3.5. Результаты в разрезе форматов исследования.....	50
3.6. Результаты в разрезе регионов.....	53
3.7. Результаты в разрезе гендера учащихся и местоположения школы.....	56
<b>4. Факторы, определяющие уровень читательской грамотности учащихся 60</b>	
4.1. Роль домашней среды в развитии читательской грамотности учащихся.....	63
4.1.1. Социально-экономический статус семьи.....	63
4.1.2. Раннее обучение детей чтению .....	66
4.1.3. Использование языка обучения дома .....	69
4.1.4. Отношение родителей к чтению .....	70
4.2. Роль школьной среды в развитии читательской грамотности учащихся.....	72
4.2.1. Социально-экономический статус школы.....	72
4.2.2. Школьные ресурсы.....	73
4.2.3. Ресурсы и технологии для чтения.....	76
4.2.4. Школьная дисциплина и безопасность .....	79
4.2.5. Методы обучения чтению .....	84
4.2.6. Квалификация учителей школы.....	89
4.3. Влияние индивидуальных характеристик учащихся на учебные достижения.....	97

4.3.1.	Цифровая самооэффективность .....	97
4.3.2.	Отношение к чтению .....	100
4.3.3.	Уверенность в чтении .....	103
4.3.4.	Благополучие учащихся.....	105
4.4.	Влияние пандемии COVID-2019 на учебные достижения.....	108
4.4.1.	Влияние пандемии на учебный процесс школы .....	110
4.4.2.	Ресурсная и методическая поддержка школ и учебные достижения учащихся во время пандемии .....	112
4.4.3.	Социально-экономический статус и учебные достижения учащихся во время пандемии .....	114
<b>5.</b>	<b>Выводы и рекомендации.....</b>	<b>115</b>
	<b>Список литературы .....</b>	<b>119</b>

## Таблицы

Таблица 1.1. Распределение заданий по видам чтения и читательским умениям .....	11
Таблица 1.2. Задачи читательских умений.....	11
Таблица 1.3. Участники PIRLS-2021 в разрезе форматов исследования.....	13
Таблица 1.4. Распределение текстов в буклеты PIRLS .....	15
Таблица 1.5. Характеристика текстов PIRLS.....	15
Таблица 1.6. Сравнительная таблица содержания обновленной учебной программы начального образования и рамки оценивания PIRLS .....	19
Таблица 1.7. Виды текстов, используемых для PIRLS и предмета «Литературное чтение» .....	23
Таблица 2.1. Периоды проведения PIRLS-2021 в разных странах и отдельных регионах .....	29
Таблица 2.2. Количество школ и учащихся, принявших участие в PIRLS-2021 в разрезе регионов.....	30
Таблица 3.1. Результаты международного исследования PIRLS-2021.....	34
Таблица 3.2. Результаты PIRLS 2016 и 2021 гг. стран, отложивших исследование на вторую половину 2021 г. ....	39
Таблица 3.3. Описание уровней читательской грамотности .....	40
Таблица 3.4. Результаты стран-участниц Bridge Booklets .....	50
Таблица 3.5. Результаты PIRLS-2021 в разрезе регионов .....	53
Таблица 3.6. Статистическая значимость различий в показателях регионов .....	55
Таблица 4.1. Различия в результатах отдельных стран в разрезе СЭС учащихся, балл ...	65
Таблица 4.2. Результат регрессионного анализа .....	114

## Рисунки

Рисунок 2.1. Доля пятиклассников-участников исследования в разрезе город-село и гендерной принадлежности .....	31
Рисунок 3.1. Результаты цифрового и бумажного форматов PIRLS-2021, балл .....	36
Рисунок 3.2. Распределение результатов стран лидеров и СНГ в разрезе процентилей, балл.....	37
Рисунок 3.3. Разница в результатах PIRLS 2016 и 2021 гг., балл.....	38
Рисунок 3.4. Доля учащихся, достигнувших каждый из уровней сложности, в отдельных странах-участницах, % .....	42
Рисунок 3.5. Доля учащихся, достигнувших минимальный уровень читательской грамотности, в отдельных странах-участницах, % .....	43
Рисунок 3.6. Доля учащихся, достигнувших каждый из уровней сложности, в странах лидерах и СНГ в разрезе циклов, % .....	44
Рисунок 3.7. Разница в баллах между литературным и информационным текстами отдельных стран-участниц, балл.....	45
Рисунок 3.8. Разница в баллах 2016 и 2021 гг. по литературному тексту отдельных стран-участниц, балл.....	46
Рисунок 3.9. Разница в баллах 2016 и 2021 гг. по информационному тексту отдельных стран-участниц, балл.....	47
Рисунок 3.10. Разница в баллах между читательскими умениями отдельных стран-участниц, балл.....	48
Рисунок 3.11. Разница в баллах 2016 и 2021 гг. по нахождению информации и формулированию выводов отдельных стран-участниц, балл .....	49
Рисунок 3.12. Разница в баллах 2016 и 2021 гг. по интерпретации, интеграции и оценке содержания отдельных стран-участниц, балл .....	49
Рисунок 3.13. Разница в результатах между типами буклетов в разрезе целей и процессов чтения, балл .....	52
Рисунок 3.14. Результаты стран-участниц ePIRLS, балл.....	53
Рисунок 3.15. Результаты регионов в разрезе уровней сложности, % .....	56
Рисунок 3.16. Разница в результатах учащихся по гендерному признаку, балл .....	57
Рисунок 3.17. Результаты Казахстана в разрезе гендера учащихся по циклам и уровням достижений.....	58
Рисунок 3.18. Результаты учащихся в разрезе местоположения школы и уровней достижения.....	58
Рисунок 4.1. Доля учащихся из семей с высоким, средним и низким СЭС отдельных стран, % .....	64
Рисунок 4.2. Доля и баллы учащихся 2016 и 2021 гг. в разрезе уровня образовательных ресурсов семьи .....	66
Рисунок 4.3. Доля и баллы учащихся 2016 и 2021 гг. в разрезе частоты занятия родителей с ребенком ранним обучением грамоте.....	67
Рисунок 4.4. Результаты учащихся в разрезе продолжительности посещения дошкольных образовательных организаций, балл .....	68
Рисунок 4.5. Доля и баллы учащихся в разрезе степени использования языка обучения дома .....	69
Рисунок 4.6. Доля учащихся по родителям с положительным отношением к чтению («очень любят» читать) в разрезе циклов, % .....	71
Рисунок 4.7. Доля учащихся по социально-экономическому статусу школы в разрезе циклов и местоположения школы, % .....	73
Рисунок 4.8. Доля учащихся в разрезе степени влияния нехватки учебных ресурсов на учебный процесс по местоположению и композиции школы, % .....	74

Рисунок 4.9. Доля учащихся в разрезе степени влияния нехватки школьных ресурсов на учебный процесс, % .....	75
Рисунок 4.10. Доля учащихся в разрезе доступа к цифровым устройствам в отдельных странах, % .....	77
Рисунок 4.11. Доля учащихся по частоте использования цифровых устройств при выполнении заданий по чтению, % .....	78
Рисунок 4.12. Доля учащихся школ, директора которых отметили, что следующие являются умеренной и серьезной проблемой среди учащихся, % .....	79
Рисунок 4.13. Результаты учащихся в разрезе параметров школьной дисциплины, балл .....	80
Рисунок 4.14. Доля учащихся, которые сталкивались с различными видами буллинга со стороны учащихся своей школы в течение года, % .....	81
Рисунок 4.15. Доля учащихся, ответивших, что им нравится находиться в школе, в разрезе индекса подверженности буллингу, % .....	82
Рисунок 4.16. Доля учащихся по частоте пропуска занятий в разрезе индекса подверженности буллингу, % .....	82
Рисунок 4.17. Доля учащихся по методам обучения, используемых на уроках чтения, % .....	85
Рисунок 4.18. Доля учащихся по видам текстов, используемых на уроках чтения, % .....	87
Рисунок 4.19. Время на преподавание языка в отдельных странах-участницах, минут .....	87
Рисунок 4.20. Время на преподавание чтению в отдельных странах-участницах, минут .....	88
Рисунок 4.21. Доля учащихся в разрезе мотивации учителей к чтению (читают «каждый день или почти каждый день») в отдельных странах-участницах, % .....	89
Рисунок 4.22. Доля учащихся в разрезе наивысшего уровня формального образования учителей в странах-участницах PIRLS-2021, % .....	90
Рисунок 4.23. Доля учащихся по наивысшему уровню формального образования учителей в разрезе город-село и благополучия школы, % .....	91
Рисунок 4.24. Доля учащихся по стажу работы учителей в разрезе город-село и благополучия школы, % .....	93
Рисунок 4.25. Доля учащихся по возрасту учителей в разрезе город-село, % .....	94
Рисунок 4.26. Участие учителей в мероприятиях профессионального развития и «высокие» потребности в будущем обучении, % .....	95
Рисунок 4.27. Доля учащихся в разрезе факторов, препятствующих участию учителей в профессиональном развитии, % .....	96
Рисунок 4.28. Доля учащихся в разрезе цифровых навыков («полностью согласны» с утверждением), % .....	98
Рисунок 4.29. Результаты учащихся в разрезе цифровых навыков, балл .....	99
Рисунок 4.30. Доля и результаты учащихся в разрезе времени на выполнение школьных заданий с использованием компьютера, планшета или смартфона .....	99
Рисунок 4.31. Динамика доли учащихся с положительным отношением к чтению («очень любят» читать) в отдельных странах-участницах, % .....	100
Рисунок 4.32. Доля учащихся с положительным отношением к чтению («очень любят» читать) в зависимости от гендерной принадлежности в отдельных странах-участницах, % .....	101
Рисунок 4.33. Доля учащихся по отношению к чтению в разрезе город-село, % .....	102
Рисунок 4.34. Доля учащихся по отношению к чтению в разрезе количества книг в доме, % .....	103
Рисунок 4.35. Доля учащихся с высокой уверенностью в чтении в разрезе город-село и гендера учащихся, % .....	104
Рисунок 4.36. Доля учащихся в разрезе их самочувствия в школе, % .....	105
Рисунок 4.37. Результаты учащихся в разрезе частоты пропуска занятий, балл .....	107
Рисунок 4.38. Доля учащихся с чувством принадлежности к школе в разрезе город-село, % .....	107

Рисунок 4.39. Доля учащихся в разрезе продолжительности влияния пандемии COVID-19 на работу начальной школы, % .....	111
Рисунок 4.40. Доля учащихся школ, предоставивших ресурсы дистанционного обучения во время пандемии COVID-19, % .....	112
Рисунок 4.41. Доля учащихся в разрезе способов поддержки дистанционного обучения школами во время пандемии COVID-19, % .....	113

## Список сокращений

- PIRLS** (*Progress in International Reading Literacy Study*) — Международное исследование качества чтения и понимания текста
- IEA** (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) — Международная ассоциация по оценке учебных достижений
- TIMSS** (*Trends in International Mathematics and Science Study*) — Международное исследование качества математического и естественно-научного образования
- ICILS** (*International Computer and Information Literacy Study*) — Международное исследование компьютерной и информационной грамотности
- ICCS** (*International Civic and Citizenship Study*) — Международное исследование качества граждановедческого образования
- ГОСО** — Государственный общеобязательный стандарт образования
- США** — Соединенные Штаты Америки
- ОАЭ** — Объединенные Арабские Эмираты
- САР** — Специальный административный район
- ЮАР** — Южно-Африканская Республика
- IRT** (*Item Response Theory*) — Современная теория тестирования
- JRR** (*Jackknife Repeated Replication*) — Метод складного ножа
- ИКТ** — Информационно-коммуникационные технологии
- ТУП** — Типовые учебные программы
- СЭС** — Социально-экономический статус
- IDB Analyzer** (*International Database Analyzer*) — Программа для анализа международных баз данных
- АРА** (*American Psychological Association*) — Американская психологическая ассоциация
- ИТ** — Информационные технологии
- ЕС** — Европейский союз
- PhD** (*Doctor of Philosophy*) — Ученая степень доктора философии
- ISCED** (*International Standard Classification of Education*) — Международная стандартная классификация образования
- ООН** — Организация Объединенных Наций
- ЦУР** — Цели устойчивого развития
- НПР** — Непрерывное профессиональное развитие
- ВУЗ** — Высшее учебное заведение
- ЕНТ** — Единое национальное тестирование
- МОДО** — Мониторинг образовательных достижений обучающихся

## 1. Введение

В современном информационном мире умение читать и понимать прочитанное является одним из ключевых навыков для полноценного участия в обществе. Умение читать в раннем возрасте имеет основополагающее значение не только для развития и интеллектуального созревания детей, но и для успешного обучения в школе, на рабочем месте и в современном обществе (Magôco, 2021).

### 1.1. Информация об исследовании

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) – это международное сопоставительное исследование качества чтения и понимания текста учащихся начальных классов. Исследование оценивает уровень овладения читательской грамотностью школьников в конце четвертого года школьного обучения, и проходит 1 раз в 5 лет, начиная с 2001 г. Координатором исследования является Международная ассоциация по оценке учебных достижений IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

IEA – это независимый международный кооператив национальных исследовательских институтов и правительственных учреждений, который проводит международные сопоставительные исследования образовательных достижений учащихся (PIRLS, TIMSS, ICILS, ICCS и др.) с 1960-х годов, чтобы получить более глубокое понимание влияния политики в области образования на достижения учащихся в различных системах образования. Международный исследовательский центр TIMSS & PIRLS при Бостонском колледже проводит данное исследование совместно с IEA Амстердам, Центром обработки данных (IEA Гамбург), Канадским центром статистики (Statistics Canada), Службой тестирования в области образования (Educational Testing Service).

Исследование генерирует огромный массив данных как об уровне компетенций и знаний учащихся, так и о различных аспектах, таких как социально-экономический статус и уровень благополучия учащихся, которые могут быть использованы для вторичного анализа. Результаты PIRLS широко используются исследователями для оценки результатов образования и анализа тенденций в развитии системы образования и/или экономики. Выводы, полученные в результате исследования, также могут быть использованы в процессах улучшения школьного образования, а также в программах начального образования, подготовки и повышения квалификации учителей.

Казахстан участвует в международном исследовании PIRLS с 2016 г. Это позволило стране получить достоверные данные о навыках чтения учащихся 4-х классов и выявить контекстуальные факторы, влияющие на их успеваемость, а также дало представление о разработке новых методов обучения и технологий для улучшения качества начального образования в области языка и литературы. В результате проведенного исследования Министерством просвещения был инициирован ряд мер по повышению интереса детей к чтению, расширению доступа к материалам для чтения и улучшению рабочей деятельности школьных библиотек (например, «Читающая школа-читающая нация»).

Участие Казахстана в исследовании обусловлено важными социально-политическими факторами, среди которых интеграция казахстанской системы

образования в мировое образовательное пространство и внедрение международных стандартов, обновление содержания образования, совершенствование программ подготовки и развития педагогических кадров, развитие национальной системы оценивания и экзаменов (ЕНТ, МОДО). Данные PIRLS также являются надежными показателями в мониторинге прогресса в достижении 4-й Цели устойчивого развития (ЦУР).

### 1.1.1. Дизайн исследования

В современном обществе все большее внимание уделяется способности учащихся использовать прочитанную информацию. Таким образом с каждым последующим циклом PIRLS фокус оценки смещен с «демонстрации базового понимания и беглости» на «демонстрацию способности применять прочитанное к новым ситуациям» (Mullis и др., 2015).

Оценка читательской грамотности PIRLS основана на всеобъемлющей рамке, которая охватывает основные цели и навыки чтения. Согласно оценочной рамке PIRLS-2021, читательская грамотность определена как «способность понимать и использовать письменные языковые формы, требуемые обществом и/или ценные человеком» (Mullis и др., 2019). Это определение отражает три всеобъемлющие задачи чтения, а именно чтение для получения удовольствия и личного интереса, чтение для изучения нового и чтение для участия в жизни общества. Чтение учащихся начальных классов в основном сосредоточено вокруг первых двух целей чтения. Соответственно, система оценки PIRLS-2021 сосредоточена вокруг этих двух целей:

- чтение с целью приобретения читательского литературного опыта (чтение для удовольствия и личного интереса);
- чтение с целью освоения и использования информации (чтение, чтобы изучить что-то новое, научиться).

Для достижения этих целей используются повествовательная художественная литература (чтение для удовольствия) и информационные тексты (чтение для изучения нового). Литературные тексты содержат вопросы, касающиеся темы, сюжетных событий, героев и обстановки, а информационные тексты – об информации, содержащейся в текстах. Разнообразие вопросов позволяет учащимся продемонстрировать широкий спектр навыков построения смысла из текста.

В рамках каждой из этих двух основных целей чтения оцениваются четыре группы читательских умений:

- извлечение информации, заданной в явном виде;
- формулирование прямых выводов;
- интерпретация и интеграция идеи и информации;
- оценка и критика содержания и элементов текста.

Процентное соотношение заданий, направленных на оценивание умений, необходимых для понимания текста, представлено в таблице 1.1.

Таблица 1.1. Распределение заданий по видам чтения и читательским умениям

Оцениваемые цели чтения	Распределение заданий
Приобретение читательского литературного опыта	50%
Освоение и использование информации	50%
Оцениваемые читательские умения	Распределение заданий
Извлечение информации, заданной в явном виде	20%
Формулирование прямых выводов	30%
Интерпретация и интеграция идеи и информации	30%
Оценка и критика содержания и элементов текста	20%

Источник: Рамка оценивания PIRLS-2021/ PIRLS-2021 Assessment frameworks

Для нахождения информации, заданной в явном виде, читателю необходимо сосредоточиться на тексте на уровне слов, фраз и предложений, чтобы построить значение. *Формулирование выводов* позволяет читателю выйти за рамки текстов и устранить пробелы в значении, которые часто встречаются в текстах. Для этого читателю может потребоваться связать две или более идей и фрагментов информации, сообщенных в явном виде. Для *интеграции и интерпретации информации* в тексте читатель должен понимать замысел автора и развивать более полное понимание всего текста, объединяя собственные знания и опыт со значением, содержащимся в тексте. Кроме того, содержание или значение текста может быть *оценено и подвергнуто критике* с субъективной или объективной точки зрения. Этот процесс требует от читателя проведения обоснованного суждения, опираясь на свои знания и сопоставляя понимание текста со своей собственной картиной мира. Последние два умения относятся к более продвинутой категории. Таким образом, результаты PIRLS предоставляют педагогам и политикам информацию о том, насколько хорошо учащиеся владеют этими умениями, чтобы выполнить задания на понимание литературных и информационных текстов.

Таблица 1.2. Задачи читательских умений

Читательские умения	Задачи
Извлечение информации, заданной в явном виде	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Нахождение и извлечение информации, имеющей отношение к конкретной цели чтения;</li> <li>- Поиск конкретных идей;</li> <li>- Поиск определений слов или фраз;</li> <li>- Определение обстановки истории (например, время и место);</li> <li>- Нахождение тематического предложения или основной идеи (если они четко сформулированы);</li> <li>- Нахождение конкретной информации в графическом изображении (например, в графике, таблице или на карте).</li> </ul>

Формулирование прямых выводов	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Формулирование выводов о том, что одно событие вызвало другое событие;</li> <li>- Указание причины поступка героя;</li> <li>- Описание отношений между двумя героями;</li> <li>- Определение того, какой раздел текста или веб-сайта мог бы помочь в достижении конкретной цели.</li> </ul>
Интерпретация и интеграция идеи и информации	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Распознавание общего послания или темы текста;</li> <li>- Рассмотрение альтернативы действиям героев;</li> <li>- Определение настроения или тона рассказа;</li> <li>- Интерпретация реального применения текстовой информации;</li> <li>- Сравнение и сопоставление информации, представленной в текстах или на веб-сайтах и между ними.</li> </ul>
Оценка и критика содержания и элементов текста	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Оценка полноты или ясности информации в тексте;</li> <li>- Оценка вероятности того, что описанные события действительно могут произойти;</li> <li>- Оценка вероятности того, что аргумент автора изменит то, что люди думают и делают;</li> <li>- Оценка того, насколько хорошо название текста отражает основную тему;</li> <li>- Описание эффекта языковых особенностей, таких как метафоры или тон;</li> <li>- Описание эффекта графических элементов в тексте или на веб-сайте;</li> <li>- Определение точки зрения или предвзятости текста или веб-сайта;</li> <li>- Оценка легкости поиска информации на веб-сайте;</li> <li>- Оценка достоверности информации на веб-сайте.</li> </ul>

Источник: Рамка оценивания PIRLS-2021/ PIRLS-2021 Assessment frameworks

### *Чтение в интернете (ePIRLS)*

Чтение в интернете все чаще становится одним из основных способов получения учащимися информации и ключевым компонентом школьных программ. Растущие темпы распространения информации в интернете меняют характер чтения и понимания прочитанного. Однако по сравнению с чтением книг на бумаге чтение в интернете создает множество дополнительных сложностей, так как читателям необходимо нелинейно ориентироваться, чтобы находить информацию, оценивать достоверность онлайн-информации и обобщать информацию между веб-сайтами.

В 2016 г. впервые введен модуль ePIRLS для оценки навыков онлайн-чтения учащихся в качестве дополнительной опции. В нем приняли участие 14 стран: Канада, Китайский Тайбэй, Дания, Грузия, Ирландия, Израиль, Италия, Норвегия (5 класс), Португалия, Сингапур, Словения, Швеция, ОАЭ (Абу-Даби и Дубай), США. Задания по информационному чтению ePIRLS адаптированы с интернет-сайтов. Каждая задача включает в себя примерно три разных веб-сайта, связанных с научными и социальными темами, общим объемом от пяти до десяти веб-страниц.

Учащиеся сначала должны получить доступ к соответствующему веб-сайту, нажав на правильную ссылку в поисковых системах, а затем использовать стратегии навигации (навигационные меню, всплывающие окна, вкладки и ссылки) для эффективного перемещения внутри и между веб-страницами и сайтами. Это также может включать процессы саморегулирования, позволяющие сосредоточиться на текущей задаче, чтобы не отвлекаться на другие интересные темы или рекламу. Таким образом, чтение в онлайн-среде требует сочетания цифровой грамотности с процессами понимания прочитанного, необходимыми для традиционного чтения.

### 1.1.2. Формат исследования

В 2021 г. странам-участницам была предоставлена возможность проводить исследование в цифровом формате (далее – digitalPIRLS), который объединяет все аспекты стандартного PIRLS и интерактивный модуль ePIRLS – оценка умений учащихся читать, интерпретировать и оценивать онлайн-информацию в симулированной интернет-среде. Это позволило учащимся читать разнообразные тексты и одновременно отвечать на вопросы в удобном и визуально увлекательном формате. Функции digitalPIRLS, связанные исключительно с цифровой средой (например, полосы прокрутки, панели навигации, всплывающие окна), недоступны в бумажном формате. Всего в цифровом формате исследования приняли участие 26 стран и 7 отдельных регионов (Таблица 1.3).

Согласно стандартам IEA, страны, которые впервые перешли на цифровой формат, также должны участвовать в бумажном формате тестирования для измерения тренда достижений учащихся и обеспечения сопоставимости между форматами (далее – Bridge Booklets). Это означает, что эти страны повторно проводят восемь блоков трендовых заданий предыдущих циклов (PIRLS-2006, PIRLS-2011 и PIRLS-2016) в бумажном формате. Так, в Казахстане, впервые перешедшем на цифровой формат, одна третья часть выборки сдавала тест на бумажных носителях, что позволило отследить пятилетнюю тенденцию достижений учащихся.

В около половине стран-участниц (31 стран и 1 отдельный регион) PIRLS-2021 проходил только в традиционном бумажном формате.

Таблица 1.3. Участники PIRLS-2021 в разрезе форматов исследования

Цифровой формат + Bridge Booklets		Бумажный формат	
Бельгия (Фламанд.)	Новая Зеландия	Албания	Иордания
Китайский Тайбэй	Норвегия	Австралия	Косово
Хорватия	Португалия	Австрия	Латвия
Чешская Республика	Катар	Азербайджан	Макао (САР)
Дания	Российская Федерация	Бахрейн	Черногория
Финляндия	Саудовская Аравия	Бельгия (Франц.)	Марокко
Германия	Сингапур	Бразилия	Нидерланды
Венгрия	Словацкая Республика	Болгария	Северная Ирландия
Израиль	Словения	Кипр	Северная Македония
Италия	Испания	Египет	Оман
<b>Казахстан</b>		Англия	Польша
		Франция	

Литва Мальта	Швеция ОАЭ США	Грузия Гонконг (САР) Исламская Республика Иран Ирландия	Сербия ЮАР Турция Узбекистан
<b>Регионы-участники в рамках бенчмаркинга*</b>			
Абу-Даби, ОАЭ Альберта, Канада Британская Колумбия, Канада Дубай, ОАЭ Квебек, Канада Москва, Российская Федерация Ньюфаундленд и Лабрадор, Канада		ЮАР (6 класс)	

Источник: Международный отчет IEA, PIRLS-2021

\*Субъекты внутри страны: регионы (например, штаты, провинции и др.), дополнительные классы (например, 3 или 5 классы), дополнительные языковые группы.

### 1.1.3. Компоненты исследования

В ходе исследования PIRLS-2021 отобранные учащиеся проходили тесты на понимание прочитанного, а также отвечали на вопросы анкеты. Тесты исследования содержали литературные и информационные тексты. После чтения текста учащиеся отвечали на открытые вопросы, вопросы с несколькими вариантами ответов о прочитанном или вопросы на установление последовательности событий. Задания с выбором ответа и задания на установление последовательности событий оценивались в 1 балл, задания открытого типа (с развернутым ответом) оценивались от 1 до 3 балла в зависимости от сложности задания.

Чтобы обеспечить охват каждой области навыков, тестовые вопросы были сгруппированы по двум видам текстов разного уровня сложности в тестовые буклеты, которые распределялись среди учащихся случайным образом (Таблица 1.4). Более сложные буклеты состояли из двух сложных текстов или одного среднего и одного сложного текстов, менее сложные буклеты – из двух легких текстов или одного легкого и одного среднего текстов (Таблица 1.5). Задания распределялись по странам с различным соотношением более и менее сложных буклетов в зависимости от средних результатов учащихся страны в предыдущих циклах. Это необходимо для того, чтобы избежать чрезмерное количество отсутствующих ответов и нулевых баллов в странах с более низкими показателями и совершенных ответов в странах с более высокими показателями, таким образом обеспечить последовательную и точную оценку во всех странах-участницах PIRLS. В Казахстане 50% учащимся были назначены более сложные буклеты, 50% учащимся – менее сложные буклеты.

Таблица 1.4. Распределение текстов в буклеты PIRLS

Буклеты	Литературный	Информационный	ePIRLS
Bridge Booklets	1	1	-
digitalPIRLS	1	1	-
ePIRLS	-	-	2
Гибридные буклеты (digitalPIRLS+ ePIRLS)	-	1	1

Источник: Рамка оценивания PIRLS-2021/ PIRLS-2021 Assessment frameworks

Всего в исследовании были использованы 18 наборов текстов, а также 5 заданий ePIRLS. Из них 9 наборов текста оценивали навыки литературного чтения, остальные 9 – навыки информационного чтения. Для каждой цели чтения использовались 3 сложных, 3 средних и 3 легких текста. Все тексты соответствовали следующим критериям:

- аутентичные тексты, взятые из жизненных контекстов;
- объем – 500–1000 слов;
- четкий, последовательный и относительно простой для восприятия язык и структура;
- интересный и увлекательный контент;
- наличие центральной темы, которую учащиеся могут распознать и обобщить;
- привлекательный язык и несколько выразительная лексика;
- актуальное содержание.

Все тестовые задания компьютерного формата были распределены в 83 варианта буклетов (18 буклетов digitalPIRLS, 20 буклетов ePIRLS и 45 гибридных буклетов), задания бумажного формата – в 8 вариантов буклетов. Схема распределения буклетов привела к тому, что две трети учащихся отвечали на буклеты digitalPIRLS, две девятых – на буклеты ePIRLS и одна девятая – на гибридные буклеты, объединяющие информационный текст digitalPIRLS и проект ePIRLS.

На выполнение одного тестового буклета отводилось 80 минут (2 части по 40 минут с перерывом от 5 до 10 минут). На заполнение анкеты учащимся отводилось 30 минут. Школьники отвечали на вопросы об их отношении к чтению, организации уроков со стороны педагогов, о дальнейшем получении образования, а также на вопросы, связанные с характеристикой семьи.

Таблица 1.5. Характеристика текстов PIRLS

Уровни сложности	Литературный	Информационный
Легкие тексты (до 500 слов)	Относительно доступные тексты с четкой линейной структурой, явными значениями, просто описанными героями, повседневной лексикой и	Тексты с четкой структурой, явными значениями и прямыми структурами предложений

	прямыми структурами предложений	
<b>Средние тексты</b> (до 700 слов)	Тексты средней сложности с повествовательной структурой и четким сообщением	Тексты средней сложности
<b>Сложные тексты</b> (до 850 слов)	Относительно сложные тексты с возможностью изучения смысловых слоев, таких как повороты сюжета, развитие сложных противоречивых героев и абстрактных идей. Включает широкий спектр лексики и образного языка	Концептуально более сложные тексты, основанные на абстрактных или технических идеях и со значительным количеством встроенных деталей, сложными предложениями и тематической лексикой
<b>ePIRLS</b> (до 1000 слов)	-	3 разных веб-сайта и около 10 веб-страниц с различными видами визуальной информации (фотографии, диаграммы, карты) и навигационными функциями (анимации, гиперссылки, вкладки и всплывающие окна)

Источник: Международный отчет IEA, PIRLS-2021

Для комплексного рассмотрения факторов, влияющих на обучение детей, PIRLS также проводит анкетирование среди директоров школ, учителей и родителей учащихся. Структура анкеты PIRLS организована в соответствии с пятью основными факторами, влияющими на развитие читательских навыков учащихся: контекст семьи, школьный контекст, контекст класса, индивидуальный контекст и национальный контекст. Анкета учителя исследует особенности преподавания чтения, профессиональный профиль педагога, его отношение к педагогической деятельности. Директора отвечают на вопросы, связанные с сопровождением учебного процесса в их школе. Вопросы родителям направлены на определение уровня дошкольной подготовки детей, вовлеченности родителей в образование ребенка и др. На заполнение каждой анкеты отводилось 30–45 минут. Общая продолжительность исследования в школе составила 3–3,5 часа.

IEA также предоставляет энциклопедию «Международное исследование PIRLS», которая включает уникальный информационный материал о лучших образовательных программах и опыте стран по формированию читательских навыков школьников младших классов. Энциклопедия доступна на сайте Международного исследовательского центра TIMSS & PIRLS: <https://pirls2021.org/encyclopedia/>.

#### 1.1.4. Методология исследования

Международные исследования, проводимые IEA, в том числе PIRLS, используют сложные статистические методы, такие как «Современная теория тестирования» (Item Response Theory – IRT), «Метод складного ножа» (Jackknife Repeated Replication – JRR) и матричные схемы выборки, чтобы обеспечить эффективную и беспристрастную оценку успеваемости на уровне системы.

Система оценки PIRLS-2021 включает разработку, перевод и адаптацию, верификацию инструментария; выборку участников; сбор и отправку данных в IEA Гамбург для их дальнейшей обработки; кодирование ответов на открытые тестовые вопросы учащихся. Несмотря на сложности, вызванные пандемией COVID-19, были приложены все усилия для обеспечения качества и сопоставимости данных посредством тщательного планирования и документации, стандартизированных процедур и пристального контроля качества на протяжении всего исследования.

В целях использования новейшей методологии и обеспечения сопоставимости результатов теста с будущими циклами PIRLS, в 2021 г. применялись два новых подхода: цифровой формат и групповой адаптивный дизайн. Групповой адаптивный дизайн направлен на обеспечение лучшего соответствия между уровнями сложности оценки и уровнями успеваемости учащихся по чтению в разных странах. Данный подход основан на текстах и заданиях разных уровней сложности (сложный, средний и легкий), объединенных в более или менее сложные тестовые буклеты. В странах, имеющих более высокие показатели в чтении, 70% учащихся сдают более сложные буклеты, а в странах, имеющих более низкие показатели в чтении, 70% учащимся выдаются менее сложные буклеты. В результате применения данного подхода была достигнута более высокая общая психометрическая надежность.

### *Шкалирование*

В PIRLS используется устоявшийся и проверенный подход психометрического шкалирования для преобразования результатов каждого цикла в шкалу тренда PIRLS<sup>1</sup>. С переходом на цифровой формат в 2021 г. возникла необходимость адаптировать эту процедуру, чтобы учесть переход от бумажного к цифровому формату. Таким образом, страны, проводившие исследование в компьютерном формате, применили схему выборки, которая включает как основную выборку из примерно 4500 учащихся, так и дополнительную выборку "Bridge Booklets", отвечающим требованиям охвата населения, из примерно 1500 учащихся. Для дополнительной выборки Bridge Booklets были представлены трендовые задания PIRLS в бумажном формате. Кроме того, 4 трендовых (2 литературных и 2 информационных) заданий предыдущих циклов были включены в компьютерный тест digitalPIRLS, чтобы обеспечить максимально возможную сопоставимость между циклами и форматами тестирования.

Чтобы представить результаты как бумажного, так и цифрового форматов исследования по шкале тренда PIRLS, шкалирование данных проводилось в три этапа:

1. Обычная параллельная калибровка (usual concurrent calibration) тестовых заданий бумажного формата. Эта процедура включала все данные PIRLS-2016, а также данные бумажного PIRLS-2021 и Bridge Booklets.

---

<sup>1</sup> Шкала тренда PIRLS была создана в 2001 г. на основе показателей всех странах-участниц. Представление результатов стран по шкале PIRLS позволяет отслеживать тенденцию роста или уменьшения баллов в течение нескольких циклов.

2. Связующий подход на уровне популяции (population-based linking) данных цифрового PIRLS-2021, который основывается на предположении об эквивалентности популяции между digitalPIRLS и Bridge Booklets.

3. Объединение данных цифровых форматов, включая данные цифровых, гибридных и ePIRLS буклетов, в одну шкалу.

Последствия пандемии, безусловно, отразились как на бумажном, так и на компьютерном тестировании, при этом компьютерный формат имеет дополнительную сложность, связанную с переходом на онлайн-формат обучения. В связи с этим применение простой линейной корректировки формата, даже с учетом большого количества эквивалентных заданий среди обоих форматов, было недостаточным. Таким образом в PIRLS-2021 был применен новый подход, связующий результаты на уровне популяции. Особенностью данного подхода является использование репрезентативной выборки из одних и тех же групп населения, участвовавших в разных форматах исследования (т. е. digitalPIRLS и Bridge Booklets проводились в одних и тех же школах). Это позволило отобразить результаты цифрового PIRLS-2021 на шкале тренда PIRLS.

Для некоторых контекстных данных анкет также были созданы шкалы на основе модели IRT, в частности модели частичного зачета Раша (Rasch partial credit model), из которых далее был выведен индекс. Большинство из них являются шкалой Ликерта (например, «полностью согласен(-а)», «согласен(-а)», «не согласен(-а)», «категорически не согласен(-а)») и состоят из 6 параметров. Среднее международное значение шкалы составляет 10 баллов, стандартное отклонение – 2 балла. Индекс обычно делит диапазон оценок по этой шкале на три категории: высокие значения, низкие значения и остальные промежуточные баллы.

### *Политика конфиденциальности*

При формировании выборки, сборе и обработке данных PIRLS-2021, большое внимание отводилось конфиденциальности данных, которая обеспечивалась соответствующими организационно-техническими мерами. Все персональные данные участников исследования были обезличены при проведении обработки и анализа данных. Каждому респонденту присваивались ID для сохранения анонимности анкеты.

Во всех странах PIRLS-2021 проводился в строгом соответствии с едиными инструкциями IEA. Для обеспечения прозрачности сбора данных, в школах проводилось национальное и международное наблюдение за процессом тестирования.

Ответы на тестовые вопросы с развернутыми ответами были проверены группой экспертов-кодировщиков, прошедших обучение, в строгом соответствии с инструкциями кодирования. Часть ответов кодировались дважды двумя разными кодировщиками для обеспечения надежности присужденных кодов. Согласованность между кодировщиками контролировалась IEA.

## 1.2. Обучение чтению в начальных классах школ Казахстана

Формирование навыков чтения, являющегося фундаментом всего последующего образования, является одной из важнейших функций начального

образования Казахстана. В данном разделе описаны государственные стандарты начального образования в области читательской грамотности и подходы стран-лидеров PIRLS-2021 в развитии читательской грамотности среди младших школьников.

### 1.2.1. Государственные стандарты образования в области чтения

С 2016-2017 учебного года в Казахстане начался поэтапный переход на учебные планы и образовательные программы, основанные на обновленном содержании. Обновленные образовательные программы включают конкретные учебные цели, которые фокусируются на интегрированном подходе к обучению, межпредметной коммуникации и сквозных тем. Новые стандарты включают широкий спектр социальных и эмоциональных навыков: функциональную грамотность и творческое применение знаний, критическое мышление, исследовательскую деятельность, ИКТ грамотность, умение использовать различные методы общения, работать в группе и индивидуально, решать проблемы, принимать решения и др.

В рамках пересмотренной учебной программы обучение чтению в 1 классе реализовывалось по предмету «Обучение грамоте», для 2–4 классов – по предметам «Казахский язык и литература» и «Русский язык и литература». Содержание этих предметов было направлено на формирование первоначальных навыков работы с учебными, научно-познавательными текстами, обогащению словарного запаса, развитию читательской самостоятельности и познавательной активности при выборе книг и др. Такой интегрированный подход обучения языку и литературе в начальных классах использовался для развития навыков речевого общения, выражения своих чувств и мыслей, обобщения собранной информации на основе текстов различного типа.

Таблица 1.6. Сравнительная таблица содержания обновленной учебной программы начального образования и рамки оценивания PIRLS

Цели обучения по предмету «Казахский язык и литература» / «Русский язык и литература», 4 класс	Рамка оценивания PIRLS	
	Читательские умения	Описание
<ul style="list-style-type: none"> <li>• извлечение информации (текст, словари, схемы, таблица, карта, диаграмма)</li> </ul>	Извлечение информации, заданной в явном виде	<ul style="list-style-type: none"> <li>• нахождение, извлечение и воспроизводство явно описанной информации</li> <li>• чтение схем/диаграмм</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• формулирование выводов</li> <li>• прогнозирование развития событий по началу текста или по заголовку</li> <li>• определение отношения автора к герою, соотносить свою и авторскую оценку</li> </ul>	Формулирование прямых выводов	<ul style="list-style-type: none"> <li>• формулирование прямых выводов</li> <li>• формулирование выводов для сравнения, описания и прогнозирования</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• определение темы и основной мысли на основе анализа текста</li> </ul>	Интерпретация и интеграция идеи и информации	<ul style="list-style-type: none"> <li>• интерпретация и интеграция идеи и информации для</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• сопоставление поступков героев по аналогии/контрасту, доказывая свое мнение словами и выражениями из текста</li> <li>• сопоставление действий, поведений героев со своим жизненным опытом</li> <li>• описание образа-персонажа, образа-переживания, определение приемов его создания автором произведения</li> <li>• распознавание в тексте сравнения, олицетворения, эпитета, гиперболы, метафоры и использование их в речи</li> </ul>		<p>того, чтобы определить главную идею</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• распознавание общего послания или темы текста</li> <li>• сравнение и сопоставление текстовой информации</li> <li>• связывание и интерпретация сюжетных событий, чтобы описать причину действий и чувств героев</li> <li>• понимание значения некоторых языковых особенностей (например, метафора, образ)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• различение многозначных слов, фразеологизмов, понимание их роли в контексте и использование их в речи</li> </ul>	<p>Оценка и критика содержания и элементов текста</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• оценка цели включения конкретного элемента в рассказ</li> </ul>
<p>—</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• оценка уместности названия текста</li> <li>• оценка влияния языка, структуры и стиля текста на читателя</li> <li>• оценка предвзятости веб-сайта</li> <li>• оценка достоверности информации на веб-сайте</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• чтение вслух, используя изучающее чтение</li> <li>• чтение про себя, используя ознакомительное и просмотровое чтение</li> <li>• определение типа (описание, повествование, рассуждение) и структурных компонентов текстов по их особенностям</li> <li>• пересказ текста подробно, кратко, выборочно, выражая свое отношение (чувства, эмоции, настроение)</li> </ul>	<p>—</p>	<p>—</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• формулирование простых, уточняющих, требующих доказательств, оценочных вопросов по содержанию прочитанного</li> <li>• различение стилей и жанров текста</li> </ul>		
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Источник: 1. Рамка оценивания PIRLS-2021/ PIRLS-2021 Assessment frameworks

2. Приказ Министерства образования и науки РК «О внесении дополнений в приказ Министерства образования и науки РК от 3 апреля 2013 г. № 115 «Об утверждении типовых учебных программ по общеобразовательным предметам, курсам по выбору и факультативам для общеобразовательных организаций» от 8 апреля 2016 г. № 266. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1600013619>

Сравнительный анализ содержания учебной программы для 4 класса, которая действовала на момент проведения исследования и рамки оценивания PIRLS-2021 показывает, что в ТУП охвачены основные процессы понимания прочитанного, оцениваемые PIRLS (извлечение информации, формулирование прямых выводов, интерпретация и интеграция информации, оценка и критика содержания и элементов текста). Однако, некоторые читательские навыки, которые наиболее характерны для продвинутых читателей, такие как оценка уместности названия текста, распознавание назначения графических, визуальных, и интерактивных элементов, оценка влияния языка, структуры и стиля на читателя и др. недостаточно представлены в ТУП.

Более того, быстрое развитие технологий требует от нынешних читателей новых навыков работы с информацией, такие как оценка достоверности информации на веб-сайте, определение предвзятости текста, оценка полезности информации в заданном контексте и др. Несмотря на то, что в обновленной программе обучения подчеркивалась важность использования ИКТ в процессе обучения (работа с интернет-ресурсами, подготовка презентаций и др.) по языковым и литературным предметам, навыки цифрового и онлайн-чтения не были представлены в виде ожидаемых результатов (целей обучения).

#### **Вставка 1. Акцент на навыки цифрового чтения в учебных программах различных стран**

В учебной программе по языку/чтению в большинстве стран-участниц PIRLS-2021 делается как минимум некоторый акцент на навыки цифрового чтения, такие как использование стратегий чтения цифровых текстов, поиск информации для исследования в интернете, критическая оценка информации на веб-сайтах. Так, согласно учебной программе **Северной Ирландии**, на ключевом этапе 2 (*5-7 классы*), который основан на учебных планах более ранних этапов, в области чтения учащиеся должны уметь работать с широким спектром традиционных и цифровых текстов, использовать традиционные и цифровые источники для поиска, оценки и передачи информации, относящейся к конкретной задаче, понимать, как СМИ по-разному представляют информацию.

В **Англии** обучение цифровому чтению, в частности пониманию того, как отбираются и ранжируются результаты поиска, и оцениванию цифрового контента осуществляется в рамках учебной программы по информатике. Школам предоставляется свобода в отношении выбора подходов к использованию технологий в классе (*к примеру, некоторые школы предоставляют каждому учащемуся собственное устройство, а учебная*

программа реализуется с использованием смешанных методов обучения). В 2019 г. была принята национальная стратегия, призванная помочь образовательным учреждениям использовать технологии для образовательных целей.

В Ирландии цифровая грамотность выступает в качестве основных подходов преподавания и обучения языку в рамках учебной программы по языку в начальных классах (*Primary Language Curriculum*), наряду с изучением второго языка, использованием игр, дисциплинарной и критической грамотностью. Согласно Национальной стратегии повышения грамотности и счета, во всех начальных школах проводятся стандартизированные тесты по чтению на английском/ирландском языке в 2, 4 и 6 классах. Результаты теста включаются в Паспорт образования учащегося, передаваемый в средние школы.

Источник: Энциклопедия PIRLS-2021 / PIRLS-2021 Encyclopedia

В настоящее время чтение в начальных классах преподается в рамках образовательной области «Язык и литература», которая включает следующие учебные предметы: «Обучение грамоте», «Казахский язык» в классах с казахским языком обучения; «Русский язык» в классах с русским языком обучения; «Казахский язык» в классах с неказахским языком обучения; «Русский язык» в классах с нерусским языком обучения; «Литературное чтение»; «Иностранный язык». Навыки и стратегии, связанные с чтением, являются одной из основных целей обучения языковых предметов помимо аудирования, говорения и письма. В государственных общеобязательных стандартах образования сформулированы ожидаемые результаты по завершению начального образования по данной образовательной области<sup>2</sup>:

- учащийся читает тексты, используя определенные виды и стратегии чтения;
- анализирует характер героев и дает оценку их поступкам;
- отличает художественные тексты от нехудожественных;
- определяет основную идею и композицию художественных произведений;
- определяет жанр произведения, обосновывает свой ответ/выбор;
- определяет изобразительно-выразительные средства, использованные автором для создания образа;
- делает выводы об отношении писателя к своим героям;
- прогнозирует ход событий в произведениях;
- определяет типы текста (описание, повествование и рассуждение);
- выразительно читает рассказы/стихотворения;
- выразительно читает стихотворения наизусть;
- определяет общечеловеческие ценности в произведениях художественной литературы.

Обучение чтению в 4 классе основано на произведениях устного народного творчества и детской литературе, а также на произведениях научно-познавательного характера (статьи, очерки, воспоминания, биография, дневники). В PIRLS помимо литературных и информационных текстов также используются

<sup>2</sup> Приказ Министерства просвещения Республики Казахстан от 3 августа 2022 г. № 348 «Об утверждении государственных общеобязательных стандартов дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования». <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031>

смоделированные веб-сайты, специально разработанные для оценки навыков онлайн-чтения информации (Таблица 1.7). Задания такого типа были специально включены в оценку, чтобы идти в ногу с растущим во всем мире спросом к онлайн-информации.

Таблица 1.7. Виды текстов, используемых для PIRLS и предмета «Литературное чтение»

ТУП по предмету "Литературное чтение" для 4 класса	Рамка оценивания PIRLS-2021
<ul style="list-style-type: none"> <li>• жанры устного народного творчества: отрывки из героического эпоса, легенды и мифы, ораторские слова, сказки, басни</li> <li>• научно-познавательные произведения: статьи, очерки, воспоминания, биография, дневники</li> <li>• произведения выдающихся представителей детской литературы народов мира: рассказы писателей и поэтов, стихотворения, басни, сказки</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• повествовательная художественная литература: отрывки из рассказов, сказок, басен</li> <li>• информационные тексты: отрывки из журналов и газет, биографические статьи, информационные листовки, инструкции, традиционные и электронные письма</li> <li>• веб-сайты</li> </ul>

Также необходимо отметить, что ТУП определяет беглость чтения учащихся в качестве одной из норм сформированности навыка чтения, тогда как фокус оценивания PIRLS выходит за рамки беглости и базового понимания прочитанного, измеряя способности учащихся применять прочитанное к новым ситуациям.

**Вставка 2. Учебные материалы, используемые на уроках чтения, в различных странах**

В **Сингапуре** программа «Стратегий изучения английского языка и чтения» (*the Strategies for English Language Learning and Reading*) в начальных школах, которая направлена на формирование у учащихся прочных базовых знаний английского языка и любви к чтению, предоставляет школам различные печатные (*газетные статьи, печатная реклама и фотографии*) и непечатные ресурсы (*тексты в интернете, видео и аудиотексты*), а также литературные и информационные/функциональные тексты, чтобы обеспечить аутентичные контексты для обучения языку.

В **России**, которая участвовала во всех 5 циклах PIRLS, оценка читательской грамотности была пересмотрена с учетом особенностей инструментария PIRLS. Большое влияние на содержание обучения оказало разнообразие информационных текстов, используемых в PIRLS. В результате был расширен раздел, посвященный информационным текстам в программе обучения по литературному чтению. Авторы учебников по литературному чтению стали уделять больше внимания подбору текстов, представляющих интерес для мальчиков. Раньше большая часть текстов была более интересна девочкам (*девочки были главными героями, проблемы в рассказах были более интересны девочкам и др.*).

В **Англии** учебная программа по чтению не обязывает использование конкретных учебных материалов. Учителя самостоятельно решают, какие материалы использовать, консультируясь с директором школы и координаторами предметов. При этом рекомендуется проявлять творческий подход и гибкость в отношении потребностей и возможностей учащихся при выборе учебных материалов. Учебники и учебные материалы, разработанные коммерческими издательствами, не требуют одобрения правительства.

Тем не менее, Министерство образования предоставляет проверенный список материалов, чтобы помочь школам и учителям сделать осознанный выбор при использовании их для обучения фонетике.

В Гонконге школьные библиотеки и учителя-библиотекари играют наиболее значительную и ключевую роль в оказании помощи учащимся и учителям в получении доступа к информации. Помимо управления школьными библиотеками, они также ведут контроль за досугом и учебной деятельностью учащихся по чтению. Пропаганда культуры чтения стала ключевой целью учебной программы Гонконга, принятой в 2001 г., при этом большее внимание уделяется «чтению для обучения», поддерживая идею «Каждый учитель – учитель чтения». Учебная программа по языку/чтению объединяет языковые предметы и межпредметное обучение на макроуровне для развития общих навыков учащихся и способностей к самостоятельному обучению. Обновленная в 2017 г. учебная программа была направлена на дальнейшее укрепление сотрудничества между учителями языковых и других предметов.

Учитывая современные достижения в области технологий, Министерство образования Саудовской Аравии уделяет большое внимание интеграции технологий в учебные программы. Учебники предлагаются в печатной и электронной версиях (PDF), обе из которых содержат QR-коды для получения дополнительных ресурсов (*аудио, видео, картинки*), связанных с темой, чтобы заинтересовать учащихся и соответствовать их различным стилям обучения.

Источник: Энциклопедия PIRLS-2021 / PIRLS-2021 Encyclopedia.

Таким образом, в целом школьная программа начального образования Казахстана направлена на развитие у учащихся навыков беглого и выразительного чтения, понимания и оценивания прочитанного, развитие своего отношения к полученной информации, которое позволит им приобретать знания по всем школьным предметам и способствует формированию функциональной грамотности. Далее возникает необходимость интегрировать традиционное понятие чтения с новыми формами, связанными с цифровыми текстами как одно из направлений развития начального образования.

### 1.2.2. Государственные инициативы по развитию читательской грамотности среди детей

Глава государства на заседании Национального совета общественного доверия подчеркнул о необходимости привития высокой культуры чтения и развития читательской грамотности среди казахстанских школьников: «Интерес к чтению, познание окружающего мира через книги должны формироваться у детей со школьной скамьи. А библиотеки должны быть местом сосредоточия этого интереса, проводником в увлекательный мир книг»<sup>3</sup>.

В Казахстане политика развития навыков чтения среди детей и взрослого населения реализуется на национальном уровне. В стране с 2007 г. проводится республиканская акция «Одна страна – одна книга» по инициативе Национальной академической библиотеки РК и Библиотечной ассоциации РК при поддержке Министерства культуры и спорта РК с целью пропаганды отечественной литературы,

<sup>3</sup> Официальный сайт Президента Республики Казахстан (akorda.kz)

сохранение историко-культурного и духовного наследия, нравственно-патриотическое воспитание молодежи, бережное отношение к родному языку.

С 2020 г. реализуется специальный проект «Читающая школа - читающая нация» Министерства Просвещения РК для приобщения учащихся к регулярному чтению детской литературы, посещению школьных библиотек, популяризации семейного чтения. В рамках проекта осуществляется профессиональная подготовка сотрудников школьных библиотек, проводится ежегодная закупки художественной литературы для детей и оцифровка библиотек. При этом особое внимание уделяется обеспечению доступности литературы на государственном языке как казахстанских, так и зарубежных авторов.

К 2022 г. в рамках проекта «Читающая школа» школьными библиотеками было закуплено более 2 млн экземпляров художественной литературы и издано около 120 тыс. экземпляров детской литературы; в школах были открыты 30 новых библиотек и 165 читальных залов; во всех классах было введено ежедневное 20-минутное внеклассное чтение литературы; в школах были открыты коворкинг-центры и центры буккроссинга, где каждый ученик может взять понравившуюся книгу и оставить свою. Кроме того, для повышения интереса детей к чтению было организовано и проведено более 3,7 тыс. мероприятий по всей стране<sup>4</sup>. В результате значительно возросла численность юных читателей.

В рамках объявления 2021 г. «Годом поддержки детского и юношеского чтения» в Казахстане были организованы книжные выставки и тематические мероприятия во всех библиотеках страны в течение всего года. В рамках республиканской акции «30 книг – 30-летию Независимости» для всенародного чтения были отобраны 30 лучших произведений известных казахстанских авторов в области поэзии, прозы, драматургии, детской литературы и перевода.

Кроме того, для приобщения детей к читательской деятельности реализуются такие проекты как «Қадірлі сыйлық» (организация благотворительной акции по добровольной передаче книг библиотекам), «Кітапхана – білім ордасы» (организация встреч обучающихся с работниками библиотек), «Кітап – білім бұлағы» (проведение Единого республиканского родительского собрания) и др. Поощряется использование книг в электронном формате, в том числе с помощью мобильных устройств, а также развитие новых электронных ресурсов, которые помогают детям лучше ориентироваться в потоке литературы.

### **Вставка 3. Специальные инициативы по развитию читательской грамотности в различных странах**

Информационно-координационный центр *What Works*, базирующийся в Институте образовательных наук Министерства образования **США**, проводит метааналитические обзоры исследований в области чтения и грамотности. Результаты обзора публикуются в виде «практических руководств» по конкретным темам. Эти руководства обобщают и объясняют методы, основанные на фактических данных, чтобы помочь структурировать профессиональное развитие или направлять процесс принятия решений.

В рамках Программы всестороннего развития грамотности штата (*Comprehensive Literacy State Development program*) предоставляются гранты школьным округам для

<sup>4</sup> Официальный сайт Министерство просвещения Республики Казахстан (<https://www.gov.kz/memleket/entities/edu?lang=ru>)

внедрения программ, направленных на улучшение преподавания и обучения в школах. Так, гранты «Инновационные подходы к грамотности» выделяются для стимулирования педагогов разрабатывать и внедрять программы, направленные на удовлетворение потребностей в грамотности учащихся, которые исторически были лишены привилегий.

Кроме того, некоммерческие организации, такие как *Reading Is Fundamental*, предоставляют бесплатные книги и другие ресурсы для обучения грамоте. *Reading Rockets*, созданная при финансовой поддержке Министерства, представляет собой национальную инициативу по развитию мультимедийной грамотности, которая делится основанными на фактических данных выводами об обучении чтению и поддержке роста грамотности детей.

Министерство образования **Сингапура** поддерживает инициативы Совета национальной библиотеки, такие как *Read@School* и Национальное читательское движение, направленные на развитие активного читательского сообщества. *Read@School* продвигает чтение среди школьников с помощью мероприятий, таких как игры, беседы о книгах, семинары, а также через свой интерактивный онлайн-портал для чтения *discoverReads*. Национальное читательское движение также направлено на воспитание любви к чтению у взрослых.

Во всех начальных школах Сингапура реализуются программы поддержки обучения для учащихся. В начале первого класса выявляются дети без соответствующего уровня базовых навыков ранней грамотности с помощью инструмента скрининга. Этим учащимся предоставляется дополнительная учебная поддержка в течение первых двух лет. В середине второго класса учащиеся, не достигшие достаточного прогресса, проверяются на наличие дислексии. Специалисты Министерства образования, в том числе специалисты по чтению, педагоги-психологи и тренеры по дислексии оказывают поддержку на месте учителям, обученным реализации этих программ. Кроме того, Министерство образования предоставляет Ассоциации дислексии Сингапура гранты на специализированное восстановление грамотности для учащихся с дислексией.

С 2015 г. в **Швеции** отмечают школьные каникулы под названием «Каникулы чтения», направленные на то, чтобы вдохновить и мотивировать учащихся к чтению. В 2018 г. Национальное агентство образования поддержало данную инициативу, разработав и распространив материалы среди школ, директоров, учителей и сотрудников школьных библиотек.

В июне 2017 г. правительством **Российской Федерации** была принята «Программа поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации». В 2016 г. возобновилась деятельность Общества русской литературы, основной целью которой является консолидация усилий ученых, педагогов, деятелей культуры, широкой общественности по сохранению ведущей роли литературы и русского языка в воспитании подрастающего поколения. Общество проводит различные мероприятия для детей и оказывает помощь учителям.

В некоторых странах существуют инициативы в области чтения, ориентированных на семьи. Так в **Китайском Тайбэе** в рамках программ *Bookstart (спонсируется библиотеками)* и *Reach Out and Read Taiwan* педиатры рассказывают родителям о преимуществах чтения вслух детям. В **Новой Зеландии** программа «Читаем вместе» направлена на содействие координации между родителями и школами для улучшения успеваемости детей по чтению. Кроме того, инициатива «**Вся Польша** читает детям» призывает польских родителей читать своим детям.

Источник: Энциклопедия PIRLS-2021 / PIRLS-2021 Encyclopedia

## 2. Международное исследование PIRLS-2021

PIRLS-2021 – это пятый цикл международного исследования. Главным отличием PIRLS-2021 от предыдущих циклов в первую очередь является переход на инновационный цифровой формат с новым групповым адаптивным дизайном, а также общая длительность сбора данных (до 22 месяцев) в связи с пандемией COVID-19. Несмотря на сложности, странами были собраны сопоставимые на международном уровне высококачественные данные. Эти данные позволяют не только определить уровень сформированности читательской грамотности учащихся в международном сопоставлении, а также отследить тенденции достижения учащихся за 20-летний период. Кроме того PIRLS-2021 предоставляет уникальный источник данных для изучения академической успеваемости учащихся в чтении и опыта обучения по всему миру во время пандемии COVID-19. Международный отчет и база данных PIRLS-2021 доступна для общественности на сайте Международного исследовательского центра TIMSS & PIRLS: <https://timssandpirls.bc.edu/>.

### 2.1. Выборка и участники исследования

#### 2.1.1. Выборка исследования

Международная целевая группа исследования PIRLS – это учащиеся, заканчивающие четвертый класс начальной школы. Поскольку чтение имеет важное значение для приобретения знаний и академических достижений, учащимся необходимо нарабатывать навыки чтения в младших классах (Slavin и др., 1999). PIRLS неслучайно сфокусирован на четвероклассниках – именно в этом возрасте происходит переход от «обучения чтению» к «чтению для обучения». Иными словами, в этом возрасте у ребенка закладываются основы критического мышления, умения обрабатывать информацию, необходимую для процесса познания и обучения на протяжении всей жизни. Однако, учитывая когнитивные требования оценки, в PIRLS могут принимать участие учащиеся пятого класса, если их средний возраст на момент тестирования будет меньше 9,5 лет.

В PIRLS используются строгие методы выборки для обеспечения достоверного и надежного измерения тенденций в успеваемости учащихся в странах по всему миру. Отбор участников PIRLS-2021 производился методом многоступенчатой стратифицированной кластерной выборки:

- 1) школы случайным образом отбираются с вероятностью, пропорциональной к количеству учащихся, зачисленных в целевой класс в данной школе;
- 2) классы случайным образом отбираются из списка всех целевых классов в отобранной школе.

Таким образом, школы и классы образуют «кластеры учащихся». Все учащиеся отобранных классов принимают участие в исследовании.

Для пропорционального представления отдельных групп школ в выборке, тем самым обеспечения надежности оценки, проводится стратификация. Стратификация подразумевает группирование школ в отдельные страты, имеющие общие характеристики (например, географический регион или языковая группа). В Казахстане в качестве переменных стратификации были определены регион,

месторасположение школы (город/село) и язык обучения (государственный, русский, государственный и русский). Каждая единица выборки представляли различные группы населения. Подобный дизайн выборки позволил делать выводы на уровне популяции.

В 2021 г. в Казахстане выборка была значительно увеличена по сравнению с 2016 г. В выборку исследования вошли 11 082 учащихся 5-х классов из 389 общеобразовательных школ 17 регионов страны. Статистическое взвешивание позволило участникам исследования представить общее количество казахстанских пятиклассников, так как выборка покрывала почти 95% всей совокупности пятиклассников (остальные 5% – это учащиеся специальных школ, малокомплектных школ и школ с обучением на языках этнических групп).

По итогам PIRLS-2021 из отобранных 11 082 учащихся 10 230 приняли участие в исследовании. Из них 7023 учащихся проходили тест в компьютерном формате, 3207 – в бумажном формате. Средний коэффициент участия составил 97%, что соответствует требованиям IEA (не менее 85%).

Необходимо отметить, что ввиду сложности проведения исследования в условиях пандемии COVID-19 собранные данные некоторых стран-участниц не соответствуют стандартам выборки по охвату целевой группы населения, показателям участия и доле исключения (менее 5%). Так, в 7 странах (Бразилия, Хорватия, Дания, Гонконг, Новая Зеландия, Северная Ирландия, Словацкая Республика) в исследовании принимали участие замещающие школы, чтобы выполнить требования к проценту участия школ и учащихся, а 4 систем образования (США, Нидерланды, Альберта (Канада) и Квебек (Канада)) не достигли минимальных требований участия.

### 2.1.2. Участники исследования

В 2021 г. в исследовании PIRLS приняли участие 57 стран и 8 отдельных регионов (около 400 тыс. учащихся, 380 тыс. родителей, 20 тыс. учителей и 13 тыс. директоров школ). Из них 45 стран, включая Казахстан, участвовали в цикле 2016 г., а 18 стран приняли участие во всех пяти циклах исследования (из них в Норвегии оценивались разные когорты).

В связи с закрытием школ и переходом на дистанционный формат обучения во время пандемии COVID-19 исследование проходило в пяти временных периодах с ноября 2020 по июль 2022 гг. (Таблица 2.1). В Казахстане сроки проведения исследования были перенесены на начало 2021–2022 учебного года (сентябрь–октябрь), что на 6 месяцев позже, чем планировалось изначально. В связи с чем в исследовании фактически приняли участие учащиеся 5-х классов, что позволило исследовать ранее запланированный контингент учащихся. Основное исследование PIRLS-2021 в Казахстане проходило в период с 27 сентября по 28 октября 2021 г.

Необходимо отметить, что перенос сбора данных на более поздние сроки некоторыми странами не оказал существенное влияние на качество данных PIRLS 2021. Однако это неизбежно привело к возникновению возрастной разницы между участниками тестирования. Так учащиеся, сдавшие тест во второй половине 2021

г., в среднем были примерно на полгода старше, чем учащиеся, сдавшие тест в первой половине 2021 г. При этом в некоторых странах, где исследование проводилось на 6 месяцев позже, тенденция роста показателей по чтению в период с 2016 по 2021 гг. больше, чем в целом в остальных странах. Исследования, изучающие различия в успеваемости между концом одного и началом другого класса показывают, что учащиеся из семей с низким доходом могут испытывать потери в обучении, в то время как учащиеся из семей с более высоким доходом могут получать выгоды в зависимости от того, в какой степени они используют преимущества своего доступа к финансовым и людским ресурсам. Кроме того, на успеваемость в осенней четверти может повлиять то, насколько активно учащиеся участвовали в мероприятиях по развитию читательских навыков во время летних каникул. Ввиду отсутствия информации об успеваемости учащихся в конце четвертого класса или об их летних занятиях, определение степени воздействия переноса сроков исследования на успеваемость учащихся в 14 странах представляется невозможным.

Таблица 2.1. Периоды проведения PIRLS-2021 в разных странах и отдельных регионах

Период	Класс	Страны южного полушария	Страны северного полушария
Октябрь-ноябрь, 2020	4 класс	Новая Зеландия, Сингапур	-
Март-июнь, 2021	4 класс	-	Албания, Австрия, Азербайджан, Бельгия (Франц.), Бельгия (Фламанд.), Болгария, Китайский Тайбэй, Кипр, Чешская Республика, Дания, Египет, Финляндия, Франция, Италия, Гонконг (САР), Мальта, Иордания, Косово, Макао (САР), Черногория, Нидерланды, Норвегия, Северная Македония, Оман, Португалия, Российская Федерация, Польша, Словацкая Республика, Словения, Сербия, Испания, Швеция, Турция, Узбекистан, Альберта (Канада), Британская Колумбия (Канада), Москва (РФ), Ньюфаундленд и Лабрадор (Канада)
Август-декабрь, 2021	5 класс	-	Хорватия, Бахрейн, Венгрия, Грузия, Литва, <b>Казахстан</b> , Ирландия, Латвия, Катар, Марокко, Северная Ирландия, Саудовская Аравия, ОАЭ, США, Абу-Даби (ОАЭ), Дубай (ОАЭ), Квебек (Канада)
Октябрь-ноябрь, 2021	4 класс	Австралия, Бразилия, ЮАР, ЮАР (6 класс)	-
Март-июль, 2022	4 класс		Израиль, Англия, Исламская Республика Иран

Источник: Международный отчет IEA, PIRLS-2021 / PIRLS-2021 International Results in Reading

В PIRLS-2021 Казахстан представили 10 230 учащихся 5-х классов из 389 школ из 14 областей и трех городов республиканского значения (Астана, Алматы и Шымкент), представляя более 300 тыс. учащихся этого возраста (Таблица 2.2). Директора школ (389 чел.), учителя начальных классов, преподававшие этим учащимся в 2020–2021 учебном году (523 чел.), и родители пятиклассников (10 230 чел.) приняли участие в анкетировании. Анкетирование проводилось в онлайн режиме через программу IEA Online SurveySystem.

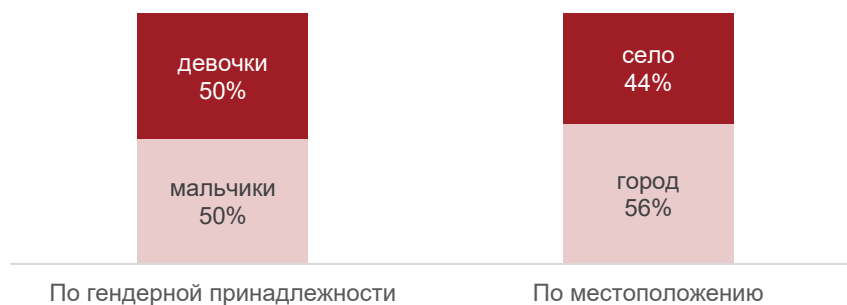
Таблица 2.2. Количество школ и учащихся, принявших участие в PIRLS-2021 в разрезе регионов

	DigitalPIRLS		Bridge Booklets	
	Количество школ	Количество учащихся	Количество школ	Количество учащихся
<b>Всего</b>	<b>267</b>	<b>7023</b>	<b>122</b>	<b>3207</b>
г. Астана	8	287	4	150
г. Алматы	12	375	4	146
г. Шымкент	10	345	3	96
Акмолинская	16	442	8	197
Актюбинская	15	405	8	246
Алматинская	22	712	8	278
Атырауская	16	433	8	211
В-Казахстанская	16	353	8	185
Жамбылская	16	404	8	251
З-Казахстанская	16	360	8	148
Карагандинская	16	386	8	204
Костанайская	16	372	8	163
Кызылординская	16	402	8	201
Мангистауская	16	470	8	210
Павлодарская	16	375	8	195
С-Казахстанская	16	306	8	140
Туркестанская	24	596	7	186

Источник: Национальная база данных PIRLS-2021

Казахстанские учащиеся из 267 школ (7 023 учащихся) впервые проходили международный тест PIRLS в компьютерном формате. Еще 122 школ (3 207 учащихся) приняли участие в тестировании на бумажных носителях для измерения тренда и сопоставления результатов данного цикла с результатами PIRLS-2016.

Рисунок 2.1. Доля пятиклассников-участников исследования в разрезе город-село и гендерной принадлежности



Источник: Национальная база данных PIRLS-2021

В разрезе месторасположения школы 56% участников исследования обучались в городских школах, 44% – в сельских школах. В разрезе гендерного признака учащихся доля мальчиков и девочек одинаковая – 50% (Рисунок 2.1).

### 3. Результаты Казахстана в PIRLS-2021

В данном разделе представлен анализ ключевых результатов Казахстана в PIRLS-2021 в разрезе циклов, уровней сложности, видов и процессов чтения, форматов исследования в международном сопоставлении, а также в разрезе регионов, местоположения школы и гендерного признака учащихся.

#### Ключевые выводы

- В PIRLS-2021 **Казахстан демонстрирует сопоставимые результаты (504) со средним значением шкалы PIRLS (500)**. Схожие результаты показали учащиеся Турции (496). Ниже результатов казахстанских учащихся показали школьники 19 стран, включая Французское сообщество Бельгии (494) Грузию (494), Азербайджан (440) и Узбекистан (437).

- **В Казахстане половина детей (50-й процентиль) показывает результат выше (509), чем среднее значение шкалы PIRLS (500)**. Однако разрыв между самыми сильными 5% (249) и самыми слабыми 5% учащимися (206) увеличился на 43 балла по сравнению с 2016 г.

- **По сравнению с результатами 2016 г. в 2021 г. отмечается снижение показателей PIRLS казахстанских учащихся на 32 балла**. В целом тенденция к снижению читательской грамотности наблюдается во многих странах-участницах. Так, результаты 24 стран снизились, 9 стран – увеличились, 12 стран – остались без изменений.

- **Основная часть казахстанских школьников достигла среднего уровня сложности (39%)**. Это означает, что более одной трети детей могут извлекать и воспроизводить информацию, делать выводы, интерпретировать и интегрировать различные текстовые и визуальные элементы в текстовых материалах. В целом 91% школьников достигли минимального уровня понимания текста, 9% – не справились с заданиями низкого уровня.

- **Показатели казахстанских учащихся по литературному чтению (508) превысили показатели по информационному чтению (501)**. При этом наблюдается статистически значимое снижение успеваемости (на 19 и 43 балла соответственно) по обоим видам чтения за последние пять лет.

- **Казахстанские учащиеся продемонстрировали более высокие результаты при извлечении информации и формулировании выводов (505) в сравнении с интерпретацией, интеграцией и оценкой содержания текста (502)**. Последнее относится к более продвинутой категории навыков. В целом баллы по извлечению информации и формулированию выводов снизились на 24 балла, по интерпретации, интеграции и оценке текста – на 40 баллов по отношению к 2016 г.

- **Казахстанские учащиеся показали схожие результаты как по компьютерному, так и по бумажному тестированию**. Средний балл бумажного формата тестирования (505) статистически не отличается от среднего балла цифрового формата (504). Различия в результатах по типу буклетов также незначительны (digitalPIRLS – 504, ePIRLS – 504, гибридные – 502).

- **Казахстанские дети продемонстрировали одинаковые со средним показателем страны результаты при работе с заданиями ePIRLS (504)**. В целом результаты Казахстана по данному виду чтения выше арабских стран,

принимавших участие в компьютерном формате (ОАЭ, Катар, Саудовская Аравия), но ниже среднего значения по странам-участницам (528).

- **В региональном сопоставлении результаты трех регионов (Туркестанской, Атырауской и Мангистауской областей) оказались значительно ниже среднего значения по РК.** В число сильных регионов по итогам PIRLS-2021 вошли учащиеся Западно-Казахстанской (534) Костанайской, Жамбылской и Северо-Казахстанской (532) областей, результаты которых значительно превышают среднее значение РК. Наибольшая доля учащихся, выполнивших задания продвинутого уровня, приходится на Северо-Казахстанскую (12%) и Костанайскую (11%) области. Разрыв между самым высоким (534) и самым низким (454) показателями регионов составил 80 баллов.

- **В результатах PIRLS-2021 казахстанских учащихся сохраняются статистически значимые различия по местоположению школы и гендеру учащихся.** Более высокие результаты показывают девочки (+17 баллов) и учащиеся городских школ (+21 балл). По сравнению с 2016 г. разрыв между учащимися в сельских и городских школах увеличился на 11 баллов, между девочками и мальчиками – на 6 баллов.

### 3.1. Результаты в международном сравнении

Согласно технологии исследования, в PIRLS образовательные достижения учащихся измеряются пятью вероятными значениями (plausible values), необходимыми для правильного учета вариабельности оценок и формирования точных выводов на уровне группы. Центр обработки данных IEA проводит расчет результатов исследования в соответствии с установленным международным стандартом PIRLS диапазоном оценивания от 300 до 700 баллов. Таким образом, 500 баллов соответствует среднему международному показателю со стандартным отклонением в 100 баллов.

Результаты PIRLS-2021 в международном сопоставлении представлены в таблице 3.1. Объединенное представление результатов разного формата исследования стало возможным благодаря методу шкалирования, который позволил отобразить результаты цифрового PIRLS в шкале тренда PIRLS.

Согласно анализу международной базы данных, в первую тройку лидеров вошли Сингапур (587 баллов), Ирландия (577 баллов) и Гонконг (573 балла). Из стран СНГ высокие результаты показали четвероклассники России, которые заняли четвертое место (567 баллов). Школьники Азербайджана (440), Узбекистана (437) показали результаты статистически значимо ниже среднего значения PIRLS<sup>5</sup>. В целом учащиеся почти двух третьих стран (38 из 57 стран) имеют более высокие показатели, чем средний балл по шкале PIRLS. Разрыв между самым высоким (Сингапур) и самым низким (Южно-Африканская Республика) показателями достигает почти 300 баллов.

---

<sup>5</sup> Статистическая значимость – это математический инструмент, используемый для определения того, является ли результат эксперимента результатом взаимосвязи между конкретными факторами или обусловлен случайностью. Если результат является статистически значимым (при  $p < \alpha = 0,05$ ), вероятность того, что он произошел случайно, будет маленькая.

Средний результат казахстанских учащихся по компьютерному исследованию составил 504 балла. Это соответствует условной<sup>6</sup> 38-й позиции в списке стран-участниц PIRLS-2021. Таким образом, казахстанские учащиеся показали схожие результаты со средним значением шкалы PIRLS. Сопоставимые с Казахстаном результаты показали учащиеся Турции (496 баллов или 39-е место). Средний балл этой страны статистически значимо не отличается от результата Казахстана и среднего значения шкалы PIRLS.

Ниже результатов учащихся Казахстана показали школьники 19 стран, включая Грузию, Французское сообщество Бельгии, Азербайджан, Узбекистан. Самые низкие результаты продемонстрировали четвероклассники ЮАР (288 баллов).

Таблица 3.1. Результаты международного исследования PIRLS-2021

№	Страна	Средний балл по шкале		
		Балл	Стандартная ошибка	Статистическая значимость
1	Сингапур	587	(3,1)	▲
2	Ирландия	577	(2,5)	▲
3	Гонконг (САР)	573	(2,7)	▲
4	Российская Федерация	567	(3,6)	▲
5	Северная Ирландия	566	(2,5)	▲
∞ 6	Англия	558	(2,5)	▲
7	Хорватия	557	(2,5)	▲
8	Литва	552	(2,3)	▲
9	Финляндия	549	(2,4)	▲
10	Польша	549	(2,2)	▲
11	Соединенные Штаты Америки	548	(6,8)	▲
12	Китайский Тайбэй	544	(2,2)	▲
13	Швеция	544	(2,1)	▲
∞ 14	Австралия	540	(2,2)	▲
15	Болгария	540	(3,0)	▲
16	Чешская Республика	540	(2,3)	▲
17	Венгрия	539	(3,4)	▲
18	Дания	539	(2,2)	▲
19	Норвегия (5)	539	(2,0)	▲
20	Италия	537	(2,2)	▲
21	Макао (САР)	536	(1,3)	▲
22	Австрия	530	(2,2)	▲
23	Словацкая Республика	529	(2,7)	▲
24	Латвия	528	(2,6)	▲
25	Нидерланды	527	(2,5)	▲

<sup>6</sup> IEA не ранжирует страны в официальном международном отчете по результатам PIRLS-2021.

26	Германия	524	(2,1)	▲
27	Новая Зеландия	521	(2,3)	▲
28	Испания	521	(2,2)	▲
29	Португалия	520	(2,3)	▲
30	Словения	520	(1,9)	▲
31	Мальта	515	(2,7)	▲
32	Франция	514	(2,5)	▲
33	Сербия	514	(2,8)	▲
34	Албания	513	(3,1)	▲
35	Кипр	511	(2,9)	▲
36	Бельгия (Фламанд.)	511	(2,3)	▲
✕37	Израиль	510	(2,2)	▲
38	<b>Казахстан</b>	<b>504</b>	<b>(2,7)</b>	
	<b>Среднее значение шкалы PIRLS</b>	<b>500</b>		
39	Турция	496	(3,4)	
40	Бельгия (Франц.)	494	(2,7)	▼
41	Грузия	494	(2,6)	▼
42	Черногория	487	(1,6)	▼
43	Катар	485	(3,7)	▼
44	Объединенные Арабские Эмираты	483	(1,8)	▼
45	Бахрейн	458	(2,9)	▼
46	Саудовская Аравия	449	(3,6)	▼
47	Северная Македония	442	(5,3)	▼
48	Азербайджан	440	(3,6)	▼
49	Узбекистан	437	(2,9)	▼
50	Оман	429	(3,7)	▼
51	Косово	421	(3,1)	▼
✕52	Бразилия	419	(5,3)	▼
✕53	Исламская Республика Иран	413	(4,9)	▼
54	Иордания	381	(5,4)	▼
55	Египет	378	(5,4)	▼
56	Марокко	372	(4,5)	▼
✕57	Южно-Африканская Республика	288	(4,4)	▼
<b>Регионы-участники в рамках бенчмаркинга</b>				
1	Москва, Российская Федерация	598	(2,1)	▲
2	Дубай, ОАЭ	552	(1,5)	▲
3	Квебек, Канада	551	(2,7)	▲
4	Альберта, Канада	539	(3,6)	▲

5	Британская Колумбия, Канада	535	(3,5)	▲
6	Ньюфаундленд и Лабрадор, Канада	523	(3,2)	▲
7	Абу-Даби, ОАЭ	440	(3,5)	▼
№8	Южно-Африканская Республика (6)	384	(4,5)	▼

Источник: Международный отчет IEA, PIRLS-2021 / PIRLS-2021 International Results in Reading

Примечание: Результаты стран, принявших участие в цифровом формате, основаны на заданиях digitalPIRLS и ePIRLS, результаты США – на заданиях Bridge Booklets.

Розовой заливкой выделены страны, в которых PIRLS-2021 проводилось во второй половине 2021 г., когда учащиеся перешли в 5-й класс.

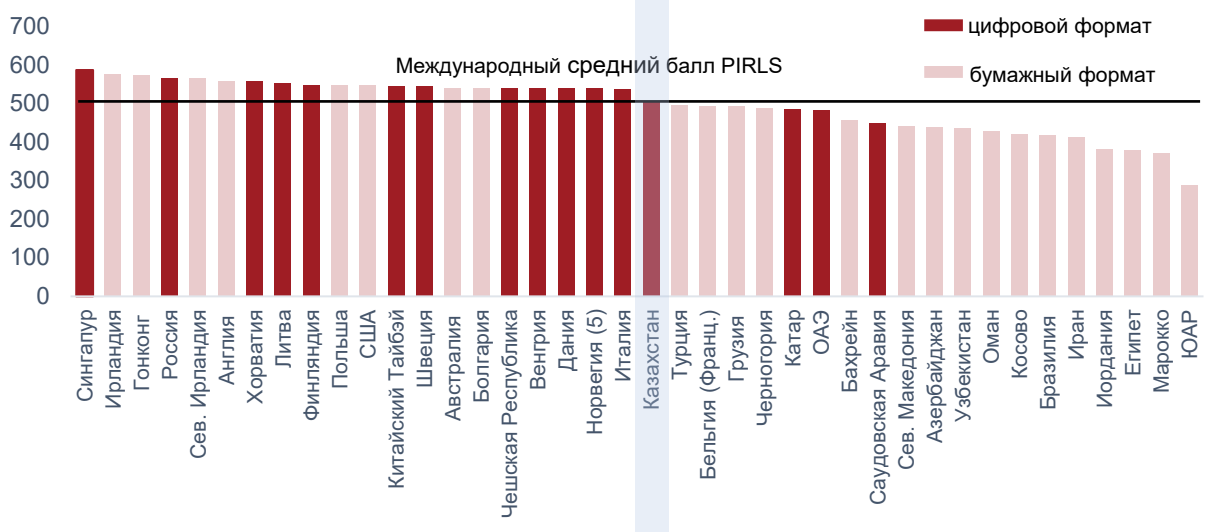
№ – исследование проводилось на год позже (для 4 классов), чем первоначально планировалось.

p – средний балл страны статистически значимо выше среднего значения шкалы PIRLS.

q – средний балл страны статистически значимо ниже среднего значения шкалы PIRLS.

В целом, результаты стран, участвовавших в разных форматах исследования, заметно отличаются. Так, большинство стран цифрового формата в среднем показывают более высокие показатели успеваемости по чтению, чем страны бумажного формата (Рисунок 3.1).

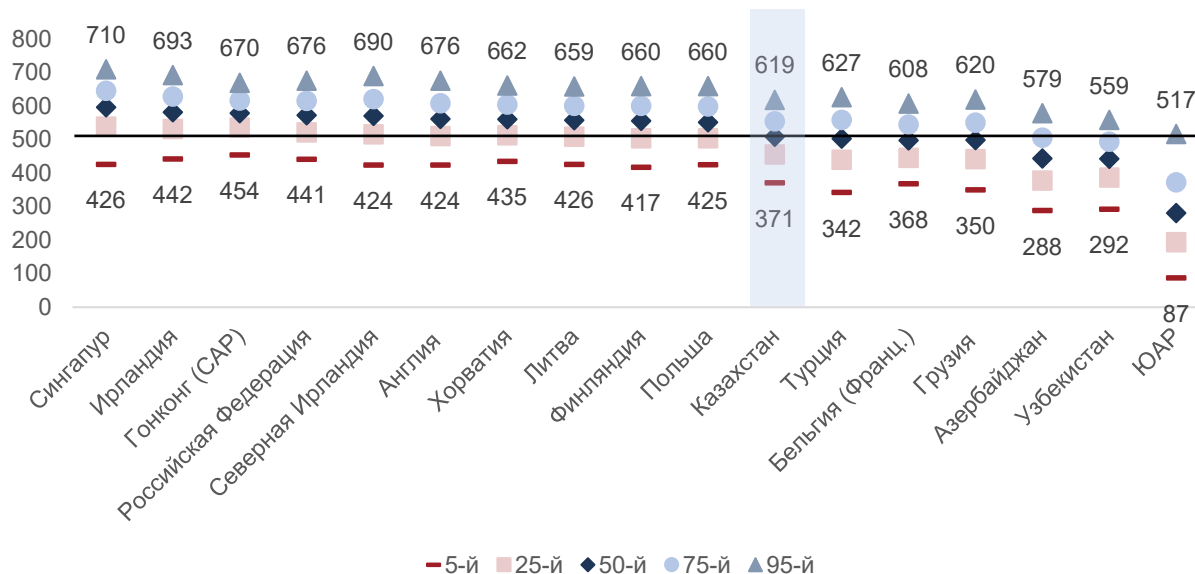
Рисунок 3.1. Результаты цифрового и бумажного форматов PIRLS-2021, балл



Источник: Международный отчет IEA, PIRLS-2021 / PIRLS-2021 International Results in Reading

При рассмотрении средних результатов стран важно учитывать различия в учебных достижениях между учащимися внутри страны. В целом во всех странах разрыв между учащимися с более низкой и более высокой успеваемостью превышает 200 баллов. Наименьший разрыв наблюдается в Гонконге (216 баллов), наибольший – в ЮАР (430 баллов).

Рисунок 3.2. Распределение результатов стран лидеров и СНГ в разрезе процентилей, балл



Источник: анализ международной базы данных PIRLS-2021

Результаты казахстанских учащихся по процентиям показывают, что половина детей (50-й перцентиль) показывают результат выше (509 баллов), чем международное среднее. В целом различия между самыми сильными 5% и самыми слабыми 5% учащимися в Казахстане составляют 249 баллов. Разрыв между их результатами увеличился на 43 балла по сравнению с 2016 г. за счет снижения результатов 95-го перцентия (на 16 баллов) и нижнего перцентия (на 58 баллов). Среди стран СНГ в России данный разрыв составил 235 баллов, в Азербайджане – 291 балл, в Узбекистане – 267 баллов.

### 3.2. Результаты в разрезе циклов

PIRLS предоставляет странам-участницам возможность сравнивать результаты исследования между циклами и отслеживать собственные тренды в развитии читательской грамотности. Несмотря на то, что задания PIRLS пересматриваются и обновляются с каждым циклом, структура рамки оценки читательской грамотности остается неизменной на протяжении всех циклов, что позволяет измерить тренды в достижениях учащихся.

Применение метода шкалирования, основанного на связующем подходе на уровне популяции (population-based linking), в 2021 г. позволило странам-участницам оценить тенденцию развития читательской грамотности четвероклассников за 20-летний период на уровне страны. Результаты Казахстана, принимающей участие в исследовании во второй раз, представлены в разрезе двух циклов.

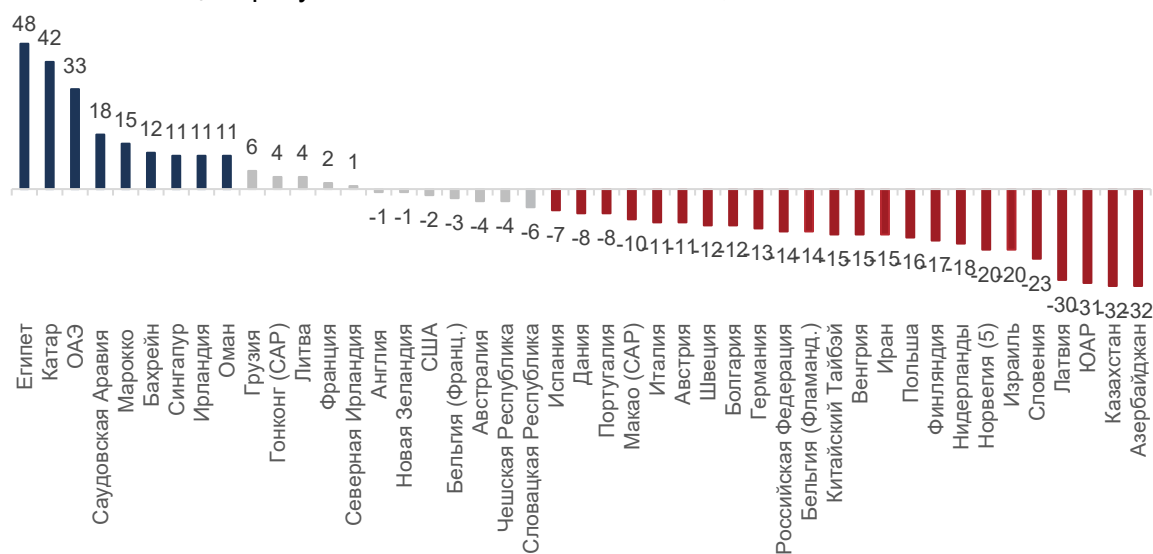
В целом среди стран-участниц PIRLS-2021 наблюдается тенденция к снижению читательской грамотности, которые, вероятно, свидетельствуют о воздействии пандемии COVID-19. Очевидно, что пандемия оказала существенное влияние на школьное обучение во многих странах в период с 2016 по 2021 гг.

Однако масштабы влияния и ответные меры на нее внутри стран и между ними заметно отличаются.

В двух странах-лидерах (Сингапур и Ирландия) наблюдается статистически значимый рост в достижениях учащихся по чтению на 11 баллов по сравнению с 2016 г. В целом в 9 из 45 стран, принявших участие в двух последних циклах PIRLS, наблюдается статистически значимый рост (в том числе в Бахрейне, Марокко, Катар, Египте, Оман, Саудовской Аравии, ОАЭ), а в 24 странах – статистически значимое снижение результатов учащихся (в том числе в Австрии, Китайском Тайбэй, Дании, Финляндии, Италии, Нидерландах, Германии, Норвегии, Польше, Швеции, России). В ряде стран (Австрия, Австралия, Болгария, Азербайджан, Китайский Тайбэй, Италия, Россия, Словения, Испания, Швеция, Венгрия, Литва, Латвия) восходящая или стабильная тенденция с 2011 по 2016 г. сменилась нисходящей тенденцией в 2021 г. Еще в 12 странах результаты остались статистически неизменны.

Среди 18 стран-участниц, которые принимают участие в исследовании с 2001 г., наблюдается как улучшение (7 стран), так и снижение (5 стран) результатов. В 6 странах средняя успеваемость учащихся по чтению остается стабильной по сравнению с 2001 г.

Рисунок 3.3. Разница в результатах PIRLS 2016 и 2021 гг., балл



Источник: анализ международной базы данных PIRLS-2021

В 2021 г. казахстанские учащиеся показали результаты на 32 балла ниже по сравнению с 2016 г. Данный разрыв является статистически значимым с достоверностью 95% и эквивалентен потере примерно целого года обучения в школе. При этом необходимо отметить, что в Казахстане участники цикла PIRLS-2021 были примерно на шесть месяцев старше, чем участники PIRLS-2016. Аналогичное резкое снижение результатов учащихся наблюдается в Азербайджане (-32), ЮАР (-31) и Латвии (-30).

Таблица 3.2. Результаты PIRLS 2016 и 2021 гг. стран, отложивших исследование на вторую половину 2021 г.

Страны	2016		2021		Разница	
	Балл	Станд. ошибка	Балл	Станд. ошибка	Балл	Стат. значимость
Ирландия	567	-2,5	577	-2,5	11	▲
Северная Ирландия	565	-2,2	566	-2,5	1	
Литва	548	-2,6	552	-2,3	4	
США	549	-3,1	548	-6,8	-2	
Венгрия	554	-2,9	539	-3,4	-15	▼
Латвия	558	-1,7	528	-2,6	-30	▼
Казахстан	536	-2,5	504	-2,7	-32	▼
Грузия	488	-2,8	494	-2,6	6	
Катар	442	-1,8	485	-3,7	42	▲
ОАЭ	450	-3,2	483	-1,8	33	▲
Бахрейн	446	-2,3	458	-2,9	12	▲
Саудовская Аравия	430	-4,2	449	-3,6	18	▲
Марокко	358	-3,9	372	-4,5	15	▲

Источник: Международный отчет IEA, PIRLS-2021 / PIRLS-2021 International Results in Reading

Примечание: результаты отсортированы по убыванию результатов стран в 2021 г.

В таблице 3.2 приведены сравнительные результаты стран, которые отложили сбор данных PIRLS-2021 на начало следующего учебного года, когда учащиеся перешли в 5-й класс. Отдельное представление результатов этих стран позволяет более точно сопоставить тенденции в учебных достижениях учащихся между странами. Данные показывают, что учащиеся 6 из 13 стран достигли более высоких результатов по сравнению с 2016 г. Высокий уровень успеваемости в этих странах может быть частично обусловлен возрастным преимуществом учащихся (в среднем на 6 месяцев старше).

### 3.3. Результаты в разрезе уровней достижения

Для более ясного понимания общих результатов достижений в чтении с точки зрения навыков и стратегий чтения, продемонстрированных учащимися, оценочная шкала PIRLS предусматривает распределение результатов учащихся по уровням сложности тестовых заданий (продвинутый, высокий, средний и низкий), которые определены в качестве международных стандартов читательской грамотности учащихся. К каждому уровню составлено описание деятельности школьников (Таблица 3.3), с помощью которого можно оценить прогресс в процессах понимания прочитанного в рамках каждой цели чтения. Учащиеся, достигшие определенного уровня или выше него, способны понимать и выполнять критерии этого уровня.

При разработке каждого уровня, сначала была определена вероятность того, что учащиеся успешно ответят на задания каждого из четырех уровней сложности. Далее, были проанализированы типы заданий, на которые учащиеся, достигшие каждый из четырех уровней, вероятно, успешно ответят. Затем навыки и стратегии

чтения были обобщены на основе показателей успеваемости учащихся с учетом сложности представленных текстов.

Таблица 3.3. Описание уровней читательской грамотности

Уровни достижений	Художественные тексты	Информационные тексты
<b>Продвинутый</b> <i>(625 баллов и выше)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Учащиеся способны связывать и интерпретировать сюжетные события и действия героев для описания их чувств, причин и мотивов, особенностей характера.</li> <li>• Они могут оценивать то, как авторский выбор языка, структуры и стиля влияет на читателя.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Учащиеся способны делать выводы о сложной информации из разных частей текста и между веб-сайтами, чтобы распознать нужную информацию из списка и предоставить доказательства.</li> <li>• Они способны объединять и интерпретировать фрагменты информации в тексте и на веб-сайтах для сравнения и объяснения логических взаимосвязей и представления обзора идей.</li> <li>• Они могут оценивать значение текстовых, визуальных и интерактивных элементов для объяснения их целей, понимания авторской точки зрения и предоставления доказательств.</li> </ul>
<b>Высокий</b> <i>(550–624 балла)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Учащиеся способны найти и выделить значимые действия и детали, скрытые в разных частях текста.</li> <li>• Учащиеся способны делать выводы для объяснения связи между событиями текста, между чувствами, намерениями и действиями героев.</li> <li>• Они способны связывать и интерпретировать сюжетные события, чтобы описать причину действий и чувств героев.</li> <li>• Они понимают значение некоторых языковых особенностей (например, метафора, образ).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Учащиеся способны найти и выделить нужную информацию внутри текста, насыщенного различными функциями, такими как диаграммы и иллюстрации.</li> <li>• Они способны делать выводы для сравнения, описания, прогнозирования, обоснования своего мнения и выбора нужного веб-сайта.</li> <li>• Они способны соединять и интерпретировать текстовую и визуальную информацию между частями текстов и веб-сайтами для обоснования взаимосвязи между идеями текста, построения последовательности и событий и определения характеристики.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>Они способны оценивать содержание текста при обосновании позиции автора, определять роль иллюстрации, диаграмм, фотографии и карт в передаче смысла, а также распознавать выбор языка автором для передачи его точки зрения.</li> </ul>
<b>Средний</b> (475–549 баллов)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Учащиеся способны находить, распознавать и воспроизводить явно выраженные события, действия и чувства героев.</li> <li>Учащиеся способны делать прямые выводы о событиях текста и действиях героев.</li> <li>Они способны интерпретировать причины действия или чувства героев, распознавать доказательства и приводить примеры.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Учащиеся способны находить, распознавать и воспроизводить явно указанную информацию в текстах.</li> <li>Они способны делать прямые выводы для того, чтобы сравнить, определить и объяснить описанные факты.</li> <li>Они могут интерпретировать и интегрировать информацию для того, чтобы определить главную идею, причины действия и исходов события.</li> </ul>
<b>Низкий</b> (400–474 балла)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Учащиеся способны находить, извлекать и воспроизводить явно описанную информацию, действия или идеи.</li> <li>Учащиеся способны делать простые прямые выводы о действиях героев.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Учащиеся способны находить, извлекать и воспроизводить явно указанную информацию.</li> <li>Они умеют делать простые прямые выводы о причинах исходов события.</li> </ul>

Источник: Международный отчет PIRLS-2021 / PIRLS-2021 International Results in Reading

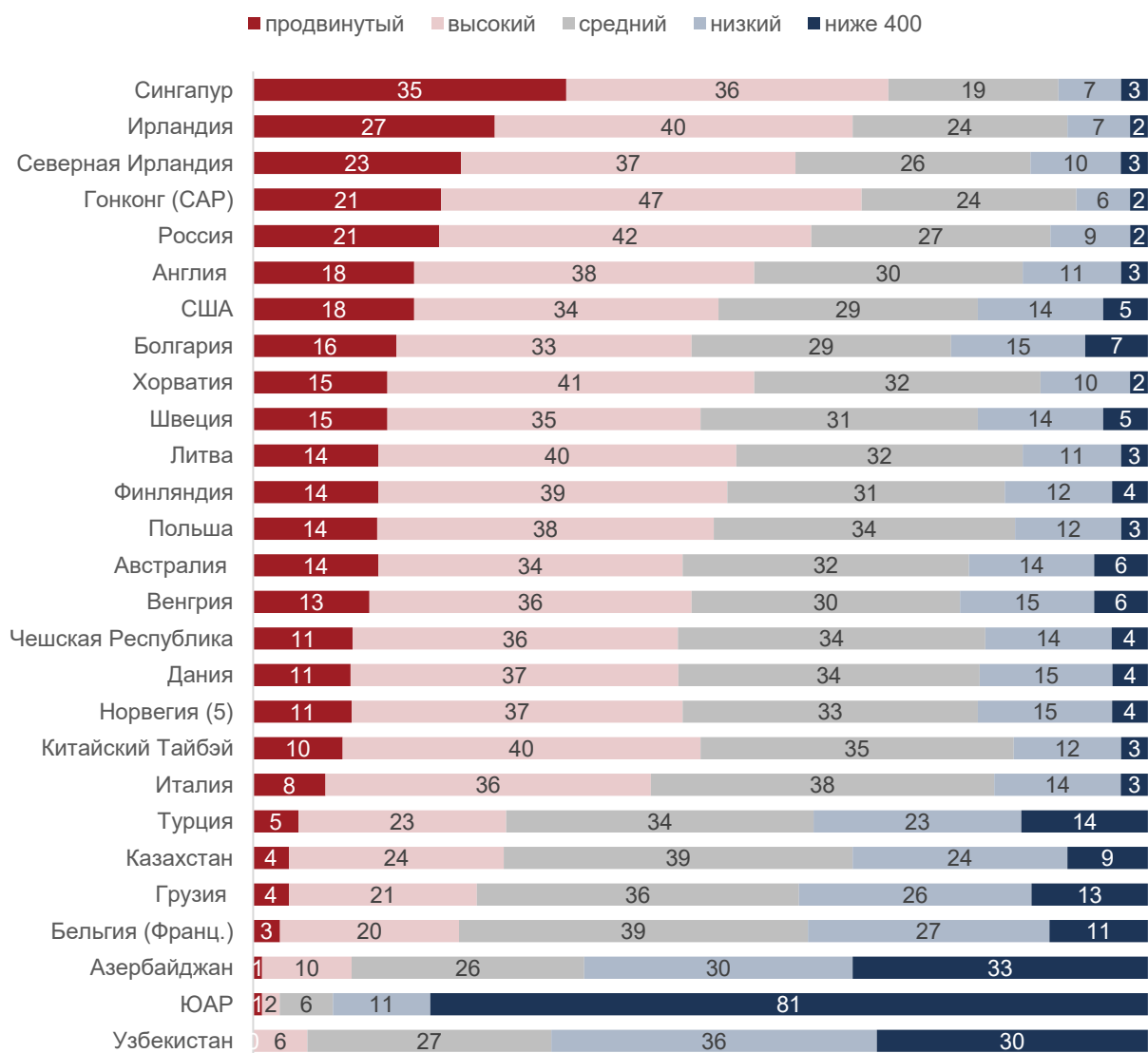
Таким образом, задания продвинутого и высокого уровней сложности требуют не только нахождения информации из текста, но и серьезной мыслительной обработки этой информации. Учащиеся, достигшие этих уровней, способны интерпретировать, интегрировать и оценивать различные текстовые и визуальные элементы в текстовых материалах. На среднем уровне учащиеся могут находить в тексте информацию, делать на ее основе умозаключения, используя при этом некоторые особенности формы и языка текста. Учащиеся с низким уровнем читательской грамотности могут вычитать из текста такую информацию, которая сообщается в явном виде и которую легко локализовать.

Как и в 2016 г. в исследовании digitalPIRLS основная часть казахстанских школьников достигла среднего уровня сложности (39%). 24% учащихся продемонстрировали высокий уровень понимания прочитанного. Столько же учащихся справились с заданиями низкого уровня сложности. Еще 4% учащихся 5-х классов выполнили задания продвинутого уровня сложности. В среднем по

странам-участницам исследования среднего уровня сложности достигли 30%, высокого уровня сложности – 27%, продвинутого уровня сложности – 9% учащихся.

Отмечаем, что самый высокий процент учащихся, достигших продвинутого уровня, наблюдается в Сингапуре (35%), самый низкий – в Северной Македонии, Азербайджане, Египте, Марокко, Иран, Иордании и ЮАР (1%). В Узбекистане и Косово нет учащихся, достигших продвинутого уровня. В большинстве стран-участниц (35 из 57 стран) этот показатель составил 10% и меньше. В России пятая часть учащихся достигли продвинутого уровня сложности (21%).

Рисунок 3.4. Доля учащихся, достигнувших каждый из уровней сложности, в отдельных странах-участницах, %



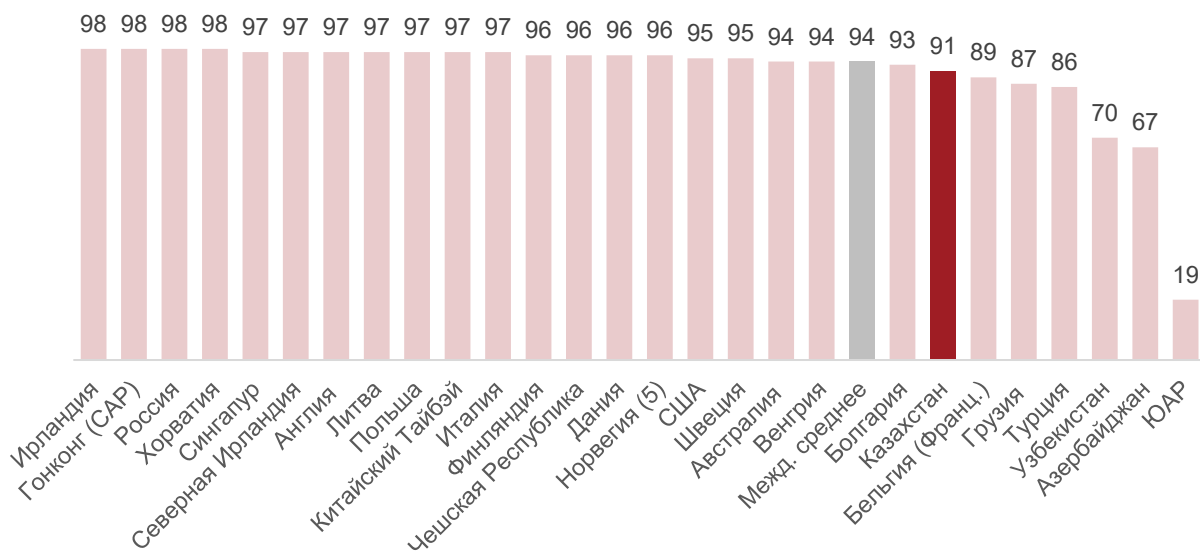
Источник: Международный отчет PIRLS-2021 / PIRLS-2021 International Results in Reading

Примечание: результаты отсортированы по убыванию доли учащихся, достигнувших продвинутого уровня

Согласно технологии исследования, в долю учащихся, выполнивших задания низкого уровня, включаются результаты тех, кто справился с заданиями более сложных уровней. Учащиеся, достигшие продвинутого уровня, соответственно выполняют задания предыдущих трех уровней. Таким образом, по результатам

компьютерного тестирования, в Казахстане продвинутого уровня читательской грамотности в среднем достигли 4% учащихся, высокого – 28%, среднего – 67% и низкого – 91%. Из всех школьников не справились с заданиями PIRLS даже низкого уровня 9% пятиклассников, то есть они неспособны читать и понимать текст на уровне начальной школы. Для сравнения в исследовании 2016 г. доля учащихся, не достигнувших даже низкого уровня, была 2%.

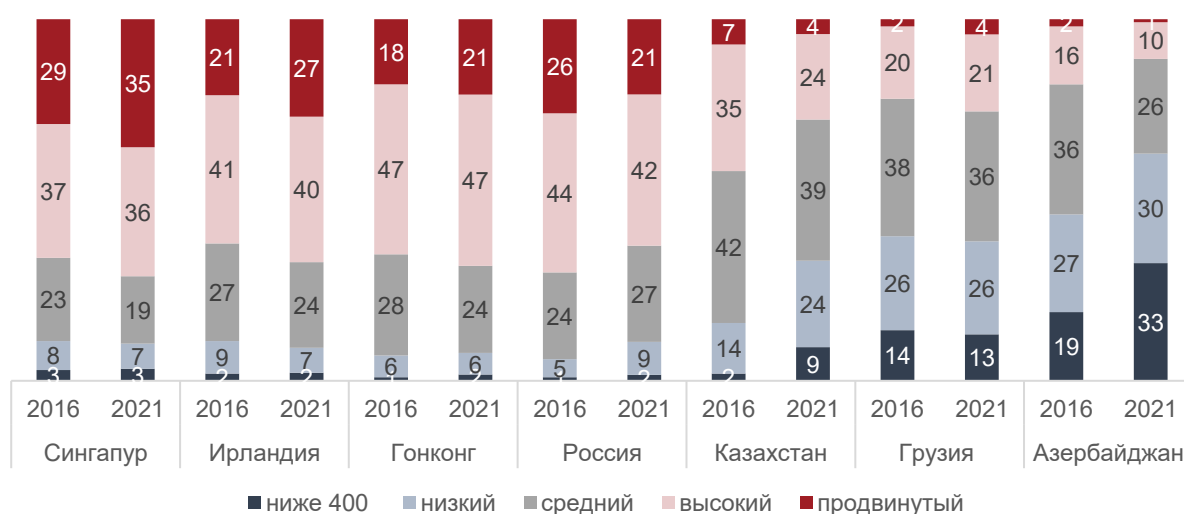
Рисунок 3.5. Доля учащихся, достигнувших минимальный уровень читательской грамотности, в отдельных странах-участницах, %



Источник: Международный отчет PIRLS-2021 / PIRLS-2021 International Results in Reading

В среднем 94% школьников среди всех стран-участниц достигли минимального уровня понимания текста, что указывает на то, что большинство стран PIRLS-2021 близки к всеобщей базовой грамотности в начальном классе. 6% учащихся, заканчивающих четвертый класс, не смогли показать даже самый низкий уровень. В России наибольшая доля учащихся, достигнувших минимального уровня читательской грамотности, наряду с Гонконгом, Ирландией и Хорватией (98%). В Азербайджане 33% и Узбекистане 30% школьников не решили задания даже самого низкого уровня сложности.

Рисунок 3.6. Доля учащихся, достигнувших каждый из уровней сложности, в странах лидерах и СНГ в разрезе циклов, %



Источник: Международный отчет PIRLS-2021 / PIRLS-2021 International Results in Reading

В разрезе циклов, доля казахстанских учащихся, достигнувших более высокие уровни сложности, значительно уменьшилась по сравнению с 2016 г., в то время как доля учащихся, достигнувших низкий уровень сложности, увеличилась на 10%. Разрыв в доле продвинутого уровня между циклами составляет 3 балла, высокого уровня – 11 баллов. Среди стран СНГ аналогичная ситуация наблюдается в Азербайджане. Россия, которая демонстрировала стабильный прогресс на протяжении пяти циклов, имеет незначительный спад в доле учащихся, достигнувших более высокие уровни, в 2021 г. Три страны-лидеры (Сингапур, Ирландия, Гонконг) смогли улучшить показатели в продвинутом уровне за последние два цикла PIRLS. Из них в Сингапуре наблюдается стабильный тренд роста с 2001 г.

### 3.4. Результаты в разрезе целей и процессов чтения

Кроме четырех уровней сложности, в PIRLS используются подшкалы для целей чтения и процессов понимания, чтобы дать более детальное представление об общих результатах страны. В результате анализа подшкал были получены уникальные данные о сильных и слабых сторонах учащихся в чтении художественных текстов по сравнению с информационными, а также при выполнении заданий на извлечение информации, формулирование выводов, интерпретации, интеграции и оценки содержания текста.

#### Результаты в разрезе целей чтения

PIRLS-2021 включал девять литературных текстов, которые представляли собой законченные короткие рассказы или эпизоды, сопровождаемые вспомогательными иллюстрациями. Тексты состояли из современных и традиционных рассказов с одним или двумя главными героями, сюжета с одним или двумя центральными событиями, а также общей темы или послания. В целом, тексты PIRLS были призваны стимулировать учащихся взаимодействовать с

событиями, обстановкой, действиями, героями, атмосферой, чувствами и идеями в рассказах.

С развитием базовой читательской грамотности учащиеся все чаще начинают читать для усвоения информации по учебной программе. Информационные тексты PIRLS-2021 включали множество непрерывных и прерывистых текстов, а также презентационные элементы, такие как диаграммы, карты, иллюстрации, фотографии или таблицы. Диапазон содержания охватывал научную, биографическую, этнографическую и историческую информацию. Тексты были структурированы по логике, аргументации, хронологии и теме. Информационные задания PIRLS-2021 также включали пять заданий ePIRLS высокого и среднего уровней сложности. Каждое задание было структурировано как школьный проект по научной и исторической теме с интерактивным учителем, который ставил вопросы и руководил учащимися при выполнении проекта. В дополнение к тексту были представлены различные виды визуальной информации, а также множество навигационных функций, таких как анимация, гиперссылки, вкладки и всплывающие окна.

Казахстанские учащиеся демонстрируют лучшие показатели при работе с литературным текстом (508 баллов) в сравнении с информационным текстом (501 балл). Это может быть обусловлено особенностью школьной программы начального образования и библиотечным фондом школы, в которой зачастую доминируют литературные тексты. Статистически значимое преимущество в баллах по литературному чтению также наблюдается в США (на 18 баллов), Грузии (на 15 баллов), Хорватии (на 14 баллов), Северной Ирландии (на 11 баллов), Ирландии и Дании (на 10 баллов). В азиатских странах, таких как Макао, Гонконг, Китайский Тайбэй, средний балл по информационному чтению значительно превышает результаты по литературному чтению на 22, 18 и 16 баллов соответственно. В Узбекистане и Азербайджане разница между информационным и литературным чтением незначительная (от 2 до 4 балла) в пользу последнего.

Рисунок 3.7. Разница в баллах между литературным и информационным текстами отдельных стран-участниц, балл

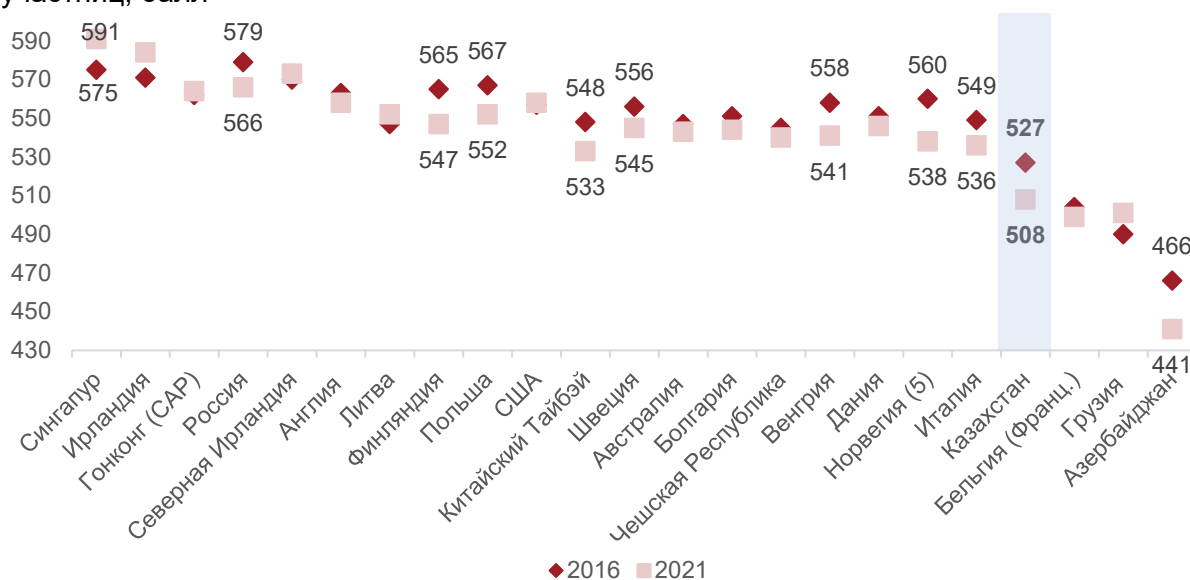


Источник: Международный отчет PIRLS-2021 / PIRLS-2021 International Results in Reading

Среди 57 стран-участниц 18 стран имеют более высокие показатели по литературному чтению относительно общего среднего балла по стране. К этим странам относятся Австралия, Сингапур, Болгария, Израиль, Германия, Дания, Ирландия, Северная Ирландия, США, Грузия, Хорватия и др. Результаты казахстанских пятиклассников по литературному чтению больше среднего значения по РК на 5 баллов.

Учащиеся 10 стран (Макао, Гонконг, Китайский Тайбэй, Египет, ОАЭ, Оман, Иордания, Косово, Турция, Норвегия) набрали более высокие баллы по информационным заданиям в сравнении со средним показателем страны, что почти на два раза меньше, чем по литературным заданиям. Пятиклассники Казахстана при работе с информационным текстом показали результаты на 3 балла ниже в сравнении с общим показателем страны, что является статистически значимой разницей.

Рисунок 3.8. Разница в баллах 2016 и 2021 гг. по литературному тексту отдельных стран-участниц, балл

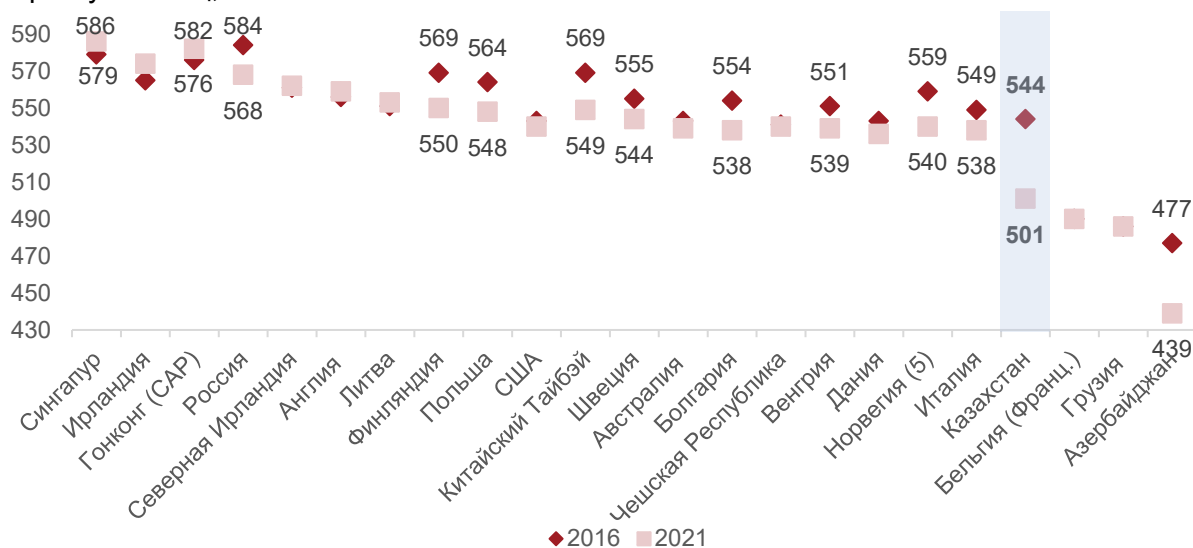


Источник: Международный отчет IEA, PIRLS-2016 и PIRLS-2021

Примечание: Подшкалы менее стабильны в измерении тренда, так как основаны только на половине тестовых заданий PIRLS.

Несмотря на то, что в 2021 г. показатели казахстанских учащихся по литературному чтению превысили показатели по информационному чтению, наблюдается статистически значимое снижение баллов по данному виду чтения за последние пять лет. Такая тенденция наблюдается в большинстве стран-участниц, включая Россию, Финляндию, Польшу, Китайский Тайбэй, Швецию, Венгрию, Норвегию, Италию, Азербайджан.

Рисунок 3.9. Разница в баллах 2016 и 2021 гг. по информационному тексту отдельных стран-участниц, балл



Источник: Международный отчет IEA, PIRLS-2016 и PIRLS-2021

Примечание: Подшкалы менее стабильны в измерении тренда, так как основаны только на половине тестовых заданий PIRLS.

По информационному тексту наблюдается резкий спад результатов казахстанских учащихся от 544 балла в 2016 г. до 501 балл 2021 г. Это является наибольшим разрывом (-43) среди всех стран-участниц PIRLS-2021. В списке стран с наибольшими различиями в баллах между циклами также находятся Азербайджан (-38), ЮАР (-35) и Латвия (-32). В целом в 27 из 45 стран, принявших участие в двух последних циклах PIRLS, наблюдается снижение результатов в той или иной степени. Лишь в ряде странах-лидеров (Сингапур, Ирландия, Гонконг) и арабских странах наблюдается положительная тенденция по данному виду чтения. В Грузии прирост к показателям 2016 г. составил 6 баллов. Мальта (+63), Египет (+50), Катар (+36) сделали наибольший скачок в баллах в сравнении с 2016 г.

Городские учащиеся показали статистически более высокие результаты по сравнению со своими сельскими сверстниками. Разница составила 23 балла по информационному чтению и 20 баллов по литературному чтению.

### Результаты в разрезе процессов чтения

Международный отчет по итогам PIRLS-2021 представляет процессы понимания в разрезе двух подшкал:

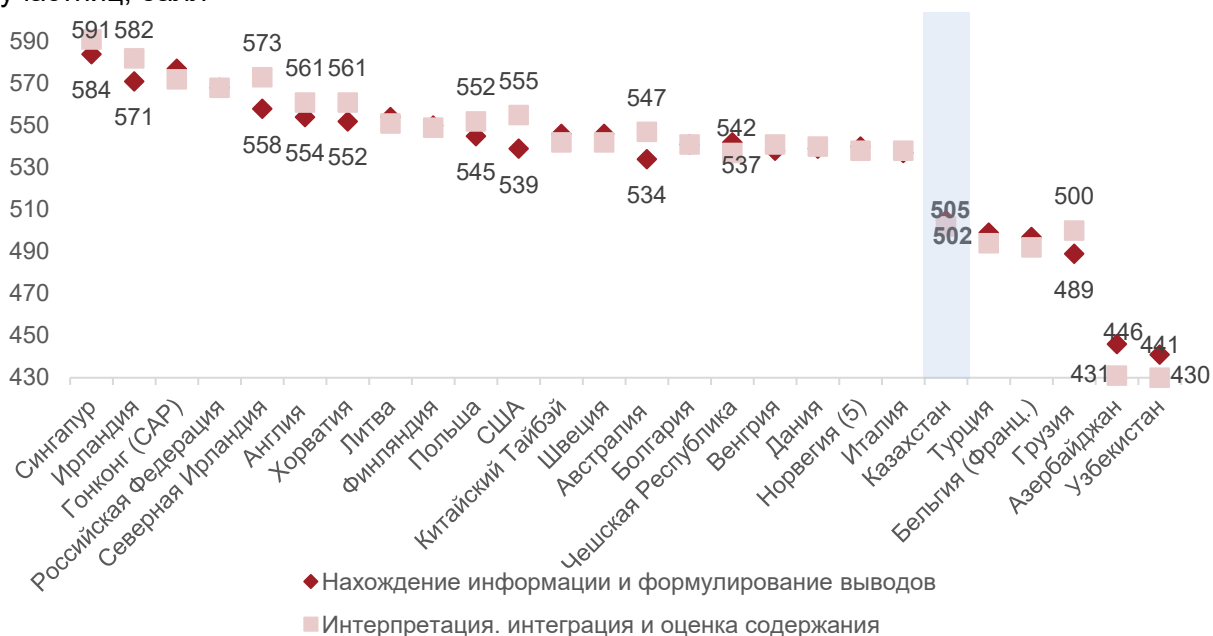
- Извлечение информации и формулирование выводов (50%)
- Интерпертация, интеграция и оценка содержания (50%)

Каждая подшкала объединяет два из четырех читательских умений и составляет половину всех заданий.

Как показывает анализ данных PIRLS-2021 существует небольшая разница между более прямыми и более интегративными навыками чтения казахстанских пятиклассников, однако эта разница является статистически значимой. Средний балл школьников Казахстана по нахождению информации и формулированию

выводов составил 505 баллов, по интерпретированию и интегрированию текста – 502 балла. Результаты PIRLS-2016 на против показали, что казахстанские школьники лучше умеют интерпретировать и интегрировать детали текстового сообщения (542 балла) в сравнении с умением найти информацию и сформулировать выводы (529 баллов).

Рисунок 3.10. Разница в баллах между читательскими умениями отдельных стран-участниц, балл



Источник: Международный отчет PIRLS-2021 / PIRLS-2021 International Results in Reading

Казахстанские учащиеся продемонстрировали низкие результаты при интерпретировании и интегрировании текста и по отношению к среднему показателю страны (-2). Аналогичный разрыв наблюдается в Германии, Иране, Австрии, Китайском Тайбэе, Турции. В Узбекистане и Азербайджане разница по отношению к среднему баллу страны составила соответственно -7 и -10 баллов. В целом показатели 17 из 57 стран-участниц по данному процессу чтения статистически значимо ниже, чем общий средний балл страны.

Среди учащихся Сингапура, Ирландии, Северной Ирландии, которые находятся в пятерке стран-лидеров, преобладают более интегративные навыки. Как и в 2016 г. Российские четвероклассники показали одинаковые результаты (по 568 баллов) как по формулированию выводов, так и по интерпретированию текста. В Грузии баллы по интерпретированию текста оказались статистически значимо выше, чем баллы по нахождению информации и формулированию выводов (+11) и по отношению к среднему баллу страны (+6). Результаты выше среднего показателя страны также продемонстрировали учащиеся США, Австралии, Хорватии, Латвии, Польши, Англии, Сербии, Албании, Оман и Бахрейн.

Рисунок 3.11. Разница в баллах 2016 и 2021 гг. по нахождению информации и формулированию выводов отдельных стран-участниц, балл

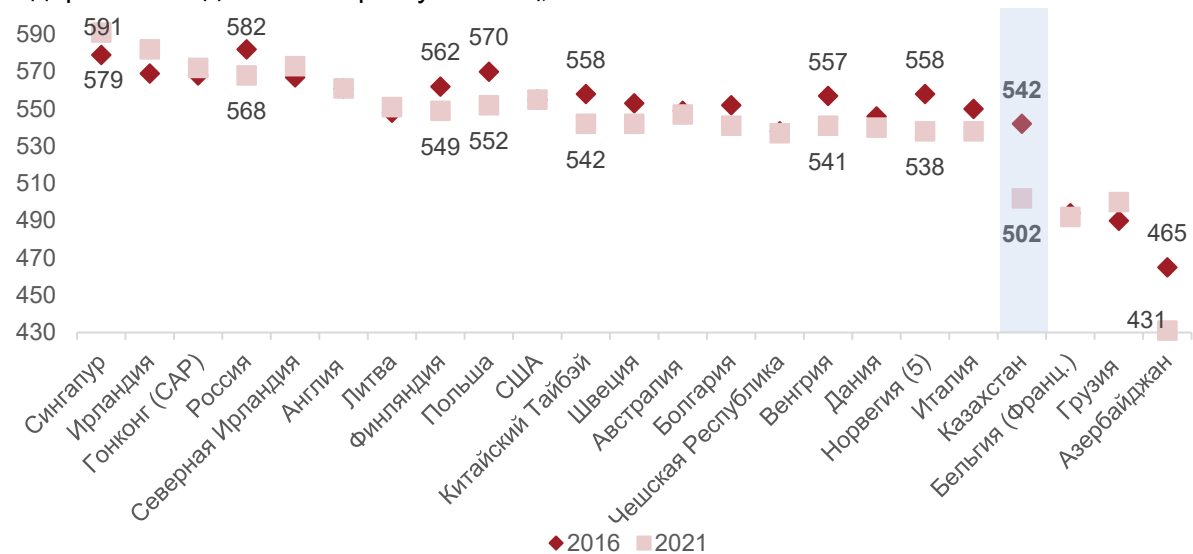


Источник: Международный отчет IEA, PIRLS-2016 и PIRLS-2021

Примечание: Подшкалы менее стабильны в измерении тренда, так как основаны только на половине тестовых заданий PIRLS.

Результаты PIRLS-2021 большинства стран по нахождению информации и формулированию выводов снизились по отношению к 2016 г. Среди них наиболее значимый спад наблюдается в Азербайджане (-31), Казахстане (-24), Финляндии (-22) и Норвегии (-21). В России, Польше, Китайском Тайбэй и Швеции результаты по данному процессу чтения снизились на более 10 баллов. Лишь 12 стран улучшили свои показатели в 2021 г. В их число входят три страны-лидера, многие арабские страны, а также Мальта, Литва и Грузия.

Рисунок 3.12. Разница в баллах 2016 и 2021 гг. по интерпретации, интеграции и оценке содержания отдельных стран-участниц, балл



Источник: Международный отчет IEA, PIRLS-2016 и PIRLS-2021

Примечание: подшкалы менее стабильны в измерении тренда, так как основаны только на половине тестовых заданий PIRLS.

При интерпретации и интеграции текста также в целом наблюдается уменьшение результатов большинства стран в сравнении с 2016 г. Максимальный спад баллов по данному направлению зафиксирован в Казахстане (-40). У российских школьников этот спад составил 14 баллов, у Азербайджанских – 34 балла. Также отмечено статистически значимое снижение результатов в Финляндии (-13), Польше (-18), Китайском Тайбэй (-16), Венгрии (-16), Норвегии (-20). Школьники 14 стран смогли улучшить свои показатели в пределах от 3 (Литва) до 62 балла (Мальта) при выполнении заданий на умение интерпретировать, интегрировать и оценивать содержание текста.

В разрезе местоположения школы сельские учащиеся отстают от своих городских сверстников в среднем на 20 баллов по двум процессам понимания.

### 3.5. Результаты в разрезе форматов исследования

#### *DigitalPIRLS и Bridge Booklets*

В 2021 г. все страны, перешедшие в цифровой формат, провели бумажное тестирование Bridge Booklets для одной третьей части своей выборки. Несмотря на то, что выборка Bridge Booklets была намного меньше, чем выборка digitalPIRLS, собранные данные были признаны такими же качественными, как и данные цифрового формата.

Среди 26 систем образования, принявших участие в Bridge Booklets, учащиеся города Москвы показали наивысший результат (608). В тройку лидеров также вошли Сингапур (582) и Российская Федерация (575). Казахские пятиклассники набрали 505 баллов, что соответствует 21-й позиции в списке участников. Данный результат статистически значимо ниже среднего значения по странам (524), как и в 9 странах-участницах (Таблица 3.4). Необходимо отметить, что в Казахстане количество участников Bridge Booklets является наибольшим среди всех стран-участниц.

Таблица 3.4. Результаты стран-участниц Bridge Booklets

№	Страна	Количество учащихся	Средний балл по шкале		
			Балл	Станд. ошибка	Стат. значимость
1	Москва (Российская Федерация)	1695	608	(3,7)	▲
2	Сингапур	1988	582	(4,8)	▲
3	Российская Федерация	2187	575	(4,6)	▲
4	Китайский Тайбэй	1669	559	(3,2)	▲
5	Хорватия	1226	553	(4,8)	▲
6	Чешская Республика	1906	545	(3,2)	▲
7	Италия	1979	545	(3,4)	▲
8	Финляндия	2069	544	(4,4)	▲
9	Литва	1519	542	(4,2)	▲
10	Венгрия	1697	542	(5,1)	▲
11	Дания	1403	539	(3,6)	▲

12	Швеция	1863	536	(4,3)	▲
13	Германия	1343	532	(3,6)	
14	Португалия	2098	531	(3,4)	
	<b>Среднее значение</b>		<b>524</b>	<b>(1,0)</b>	
15	Словацкая Республика	1640	527	(5,7)	
16	Норвегия (5)	1673	523	(3,6)	
17	Словения	1414	520	(3,6)	▼
18	Новая Зеландия	2221	517	(4,3)	▼
19	Испания	1572	513	(3,9)	▼
20	Израиль	1780	509	(4,1)	▼
21	<b>Казахстан</b>	<b>3207</b>	<b>505</b>	<b>(3,9)</b>	▼
22	Бельгия (Фламанд.)	1623	503	(3,6)	▼
23	Мальта	835	499	(7,9)	▼
24	Катар	1343	482	(7,8)	▼
25	ОАЭ	1990	468	(9,2)	▼
26	Саудовская Аравия	1872	417	(8,6)	▼

Источник: Международная база данных PIRLS-2021.

Примечание: розовой заливкой выделены страны, в которых PIRLS-2021 проводилось во второй половине 2021 г., когда учащиеся перешли в 5-й класс.

p – средний балл страны статистически значимо выше среднего международного значения.

q – средний балл страны статистически значимо ниже среднего международного значения.

Учащиеся Литвы, Норвегии и Саудовской Аравии значительно преуспели в компьютерном тестировании по сравнению с Bridge Booklets. Результаты Bridge Booklets оказались статистически значимо выше результатов digitalPIRLS лишь в 3 странах (Китайский Тайбэй, Италия, Португалия). В Казахстане общий средний балл учащихся по Bridge Booklets (505) статистически не отличается (с достоверностью 95%) от общего среднего балла по digitalPIRLS (504). Несмотря на то, что казахстанские дети впервые приняли участие в цифровом формате тестирования, который имеет непривычный интерфейс с множеством визуальной информации и навигационными функциями, они продемонстрировали схожие результаты как по компьютерному, так и по бумажному тестированию.

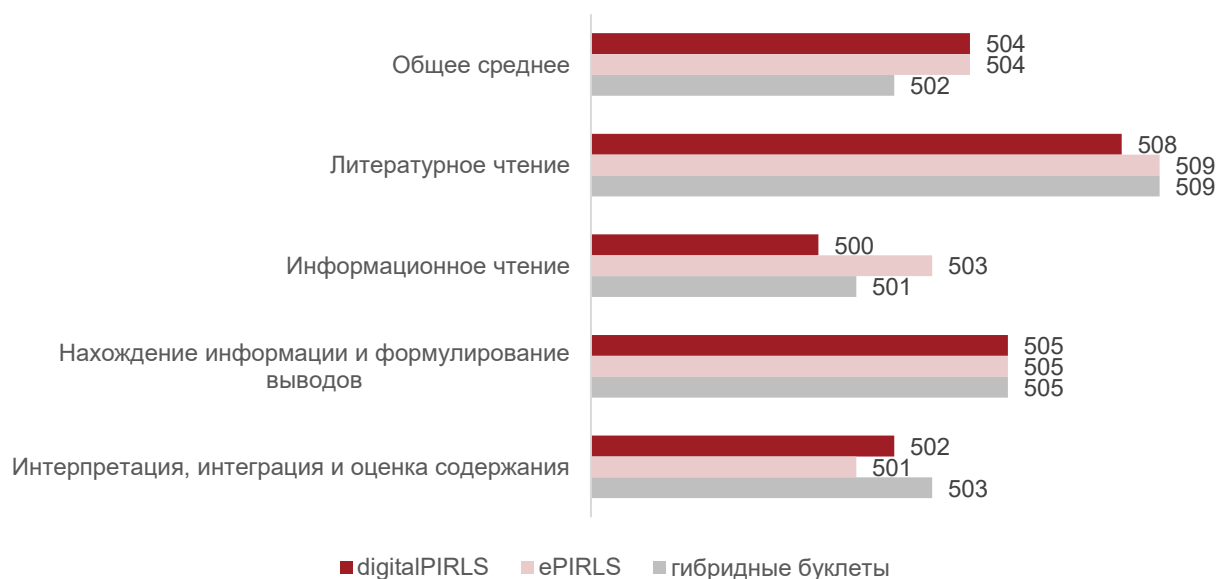
Аналогичные показатели между форматами исследования можно наблюдать и в разрезе уровней достижения. Согласно данным Bridge Booklets, продвинутого уровня достигли также 4% казахстанских учащихся. Еще 24% учащихся продемонстрировали высокий уровень читательской грамотности, 40% – средний, 22% – низкий, что схож с показателями digitalPIRLS (24%, 39% и 24% соответственно).

### *DigitalPIRLS и ePIRLS*

В 2021 г. казахстанские учащиеся впервые сдавали тест на компьютере, который помимо стандартных текстов включал 5 интерактивных заданий ePIRLS. Результаты digitalPIRLS и ePIRLS были объединены в единую шкалу PIRLS (в информационный поддомен), что позволило обобщить результаты цифрового

формата. Однако собранные в ходе исследования данные также позволяют проводить некоторые сравнения между результатами digitalPIRLS и ePIRLS.

Рисунок 3.13. Разница в результатах между типами буклетов в разрезе целей и процессов чтения, балл



Источник: анализ национальной базы данных PIRLS-2021

Как показано на рисунке 3.14 в целом различия в результатах по типу буклетов (digitalPIRLS, ePIRLS и гибридные буклеты) незначительны. Казахстанские учащиеся в целом набрали на 2 балла меньше при выполнении заданий гибридных буклетов, чем при работе с буклетами digitalPIRLS и ePIRLS, однако данная разница является статистически незначимым. Кроме того, наблюдается незначительная разница в 1 балл по литературному чтению и в 3 балла по информационному чтению в пользу ePIRLS буклетов. В разрезе процессов чтения, баллы учащихся, выполнивших задания из разных буклетов, также схожи при уровне достоверности 95%.

В целом результаты казахстанских школьников по работе с заданиями ePIRLS выше их сверстников из арабских стран, принимавших участие в компьютерном формате (ОАЭ, Катар, Саудовская Аравия). Сингапур, Россия, Финляндия и Хорватия являются лидерами по данному виду чтения с результатами выше 550 баллов.

Рисунок 3.14. Результаты стран-участниц ePIRLS, балл



Источник: анализ международной базы данных PIRLS-2021

### 3.6. Результаты в разрезе регионов

Анализ национальной базы данных PIRLS-2021 позволил определить результаты школьников Казахстана в разрезе регионов.

В региональном сопоставлении результаты выше среднего РК показали 4 из 17 регионов по цифровому PIRLS. Самые высокие баллы набрали пятиклассники Западно-Казахстанской области (534). Результаты Костанайской, Жамбылской и Северо-Казахстанской (532) областей статистически значительно превышает среднее значение РК на 30 баллов. Эти результаты сопоставимы с результатами Восточно-Казахстанской области и городов Алматы, Шымкент и Астана (Таблица 3.5). Самые низкие показатели отмечены в Туркестанской (486), Атырауской (477) и Мангистауской (454) областях.

В целом различия в баллах между регионами и средним значением по РК в основном незначительны. Однако наблюдается значительный разрыв в 80 баллов между самым высоким (534) и самым низким (454) показателями регионов.

Таблица 3.5. Результаты PIRLS-2021 в разрезе регионов

№	Регион	Средний балл		Регионы, средний балл которых статистически не отличается от результата региона сравнения
		Балл	Станд. ошибка	
1	З-Казахстанская	534 ▲	(3,7)	г. Алматы, Костанайская, С-Казахстанская, г. Астана, Жамбылская

2	Костанайская	532 ▲	(5,9)	г. Алматы, В-Казахстанская, С-Казахстанская, г. Астана, г. Шымкент, З-Казахстанская, Жамбылская
3	Жамбылская	532 ▲	(7,6)	г. Алматы, В-Казахстанская, Костанайская, С-Казахстанская, г. Астана, г. Шымкент, З-Казахстанская
4	С-Казахстанская	532 ▲	(9,04)	Актюбинская, г. Алматы, В-Казахстанская, Костанайская, Карагандинская, г. Астана, З-Казахстанская, г. Шымкент, Жамбылская
5	Туркестанская	486 ▼	(7,3)	Акмолинская, Алматинская, Атырауская, г. Астана, Павлодарская, г. Шымкент
6	Атырауская	477 ▼	(12,5)	Акмолинская, Алматинская, Мангистауская, г. Астана, Павлодарская, г. Шымкент, Туркестанская
7	Мангистауская	454 ▼	(9,1)	Атырауская

Источник: анализ национальной базы данных PIRLS-2021.

Примечание: р – средний балл региона статистически значимо выше среднего показателя страны.

q – средний балл региона статистически значимо ниже среднего показателя страны.

Таблица 3.6 позволяет сравнить средний результат региона со средним результатом каждой из других регионов. Так, Западно-Казахстанская область имеет более высокие средние показатели (значимые при  $p < \alpha = 0,05$ ), чем у 11 регионов. Средний балл Мангистауской области значительно ниже, чем во всех остальных регионах, участвовавших в исследовании, кроме Атырауской области. Результаты 15 регионов не отличаются от результата города Астаны.

Таблица 3.6. Статистическая значимость различий в показателях регионов

Регион	Ср. балл	г. Астана	г. Алматы	г. Шымкент	Ақмолинская	Ақтөбінская	Алматынская	Атырауская	В-Казахстанская	Жамбылская	З-Казахстанская	Қарағандынская	Қостанайская	Қызылордынская	Мангистауская	Павлодарская	С-Казахстанская	Туркестанская
г. Астана	506														▲			
г. Алматы	521				▲		▲								▲			▲
г. Шымкент	499										▼				▲			
Ақмолинская	490		▼							▼	▼	▼	▼		▲		▼	
Ақтөбінская	510						▲			▼	▼		▼		▲			▲
Алматынская	499									▼	▼		▼		▲		▼	
Атырауская	477		▼		▼			▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼			▼	
В-Казахстанская	512						▲				▼				▲			▲
Жамбылская	532				▲	▲	▲	▲				▲		▲	▲	▲		▲
З-Казахстанская	534			▲	▲	▲	▲	▲	▲			▲		▲	▲	▲		▲
Қарағандынская	511				▲		▲			▼	▼		▼		▲			▲
Қостанайская	532				▲	▲	▲	▲				▲		▲	▲	▲		▲
Қызылордынская	505						▲			▼	▼		▼		▲		▼	▲
Мангистауская	454	▼	▼	▼	▼	▼	▼		▼	▼	▼	▼	▼	▼		▼	▼	▼
Павлодарская	500									▼	▼		▼		▲		▼	
С-Казахстанская	532				▲		▲	▲						▲	▲	▲		▲
Туркестанская	486		▼			▼			▼	▼	▼	▼	▼	▼	▲		▼	

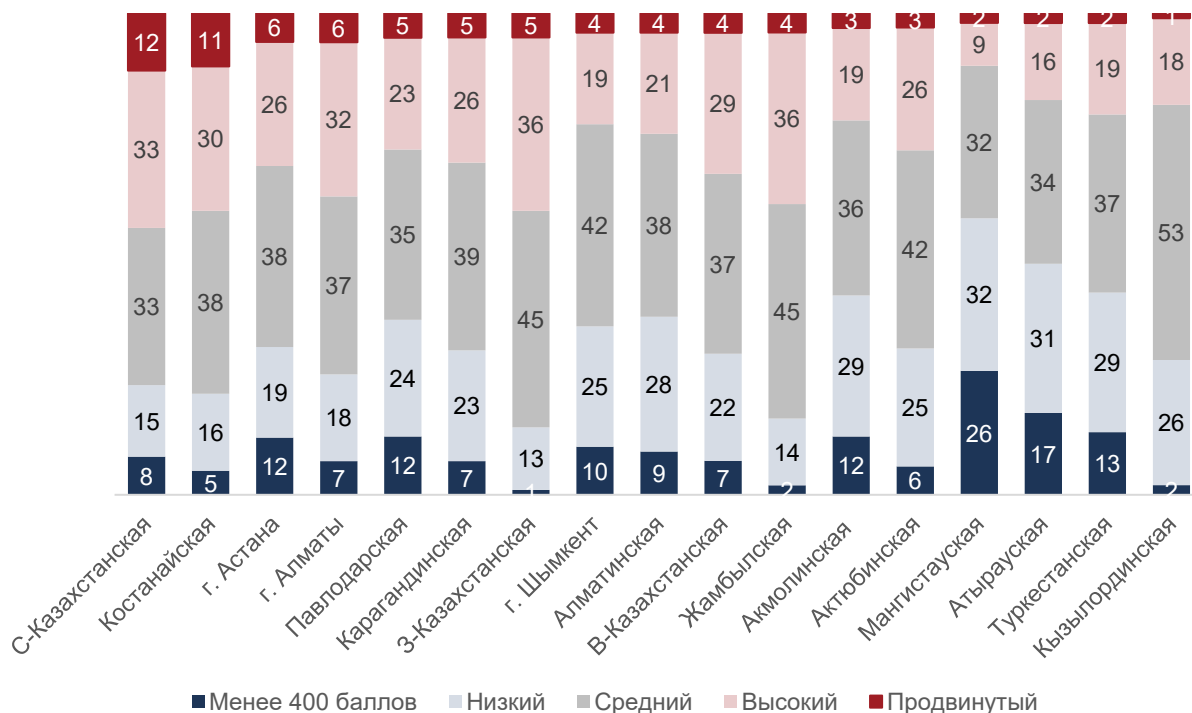
Источник: анализ национальной базы данных PIRLS-2021.

Примечание: р – средний балл региона статистически значимо выше среднего показателя региона сравнения.

q – средний балл региона статистически значимо ниже среднего показателя региона сравнения.

Региональные результаты по уровням сложности тестовых заданий показали, что в основном, казахстанские школьники выполняют задания среднего уровня. Вместе с тем, во всех регионах имеется доля учащихся, не справившихся с заданиями даже низкого уровня. Причем, в отдельных регионах эта доля значительная (в Мангистауской – 26%, в Атырауской - 17%). Однако, доля школьников, которые справились с заданиями более сложных уровней очень мала. В Кызылординской области меньше всего учащихся на продвинутом уровне читательской грамотности (всего 1%). Наибольшая доля учащихся, выполнивших задания продвинутого уровня, приходится на Костанайскую (11%) и Северо-Казахстанскую областей (12%). При этом эти показатели статистически значимо выше среднего значения по стране (4%). С заданиями высокого уровня сложности лучше всех справляются учащиеся Западно-Казахстанской и Жамбылской областей (36% в каждом).

Рисунок 3.15. Результаты регионов в разрезе уровней сложности, %



Источник: анализ национальной базы данных PIRLS-2021.

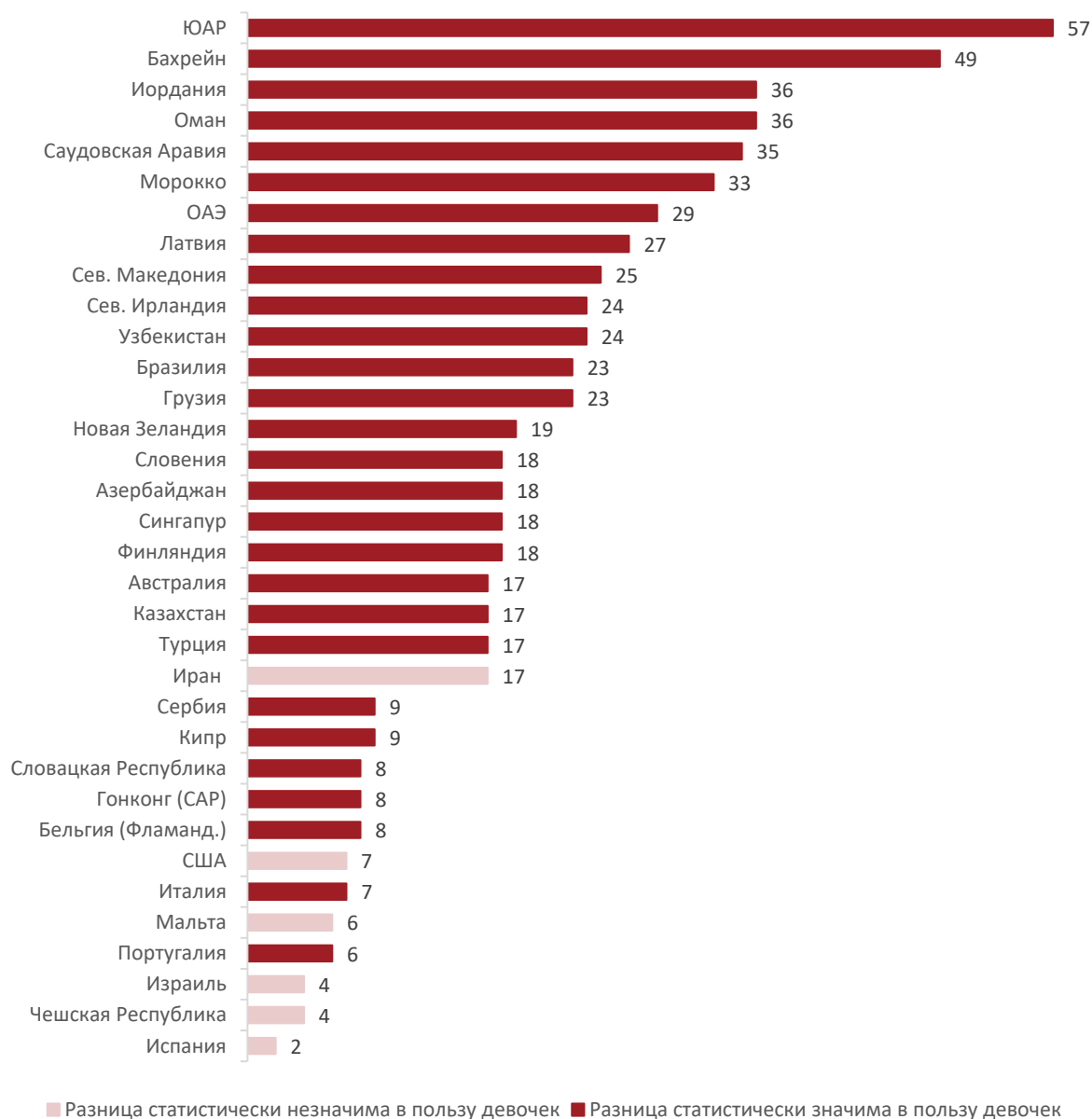
Примечание: результаты отсортированы по убыванию доли учащихся, достигнувших продвинутой уровень

### 3.7. Результаты в разрезе гендера учащихся и местоположения школы

#### Гендер учащихся

В разрезе гендерного признака учащиеся девочки превзошли мальчиков во всех странах-участницах PIRLS-2021 со средним преимуществом в 18 баллов, что может быть связано с более высоким показателем положительного отношения к чтению среди девочек. В 51 из 57 стран данный разрыв оказался статистически значимым (например, Гонконге +8, Ирландии +11, Сингапуре +18 баллов). В Бахрейн данная разница достигает более 40 баллов, в ЮАР – более 50 баллов. Только в шести странах-участницах гендерный разрыв является незначительным. К ним относятся Мальта (+6), США (+7), Иран (+17). В Испании, Чешской Республике и Израиле данный разрыв не превышает 5 баллов.

Рисунок 3.16. Разница в результатах учащихся по гендерному признаку, балл

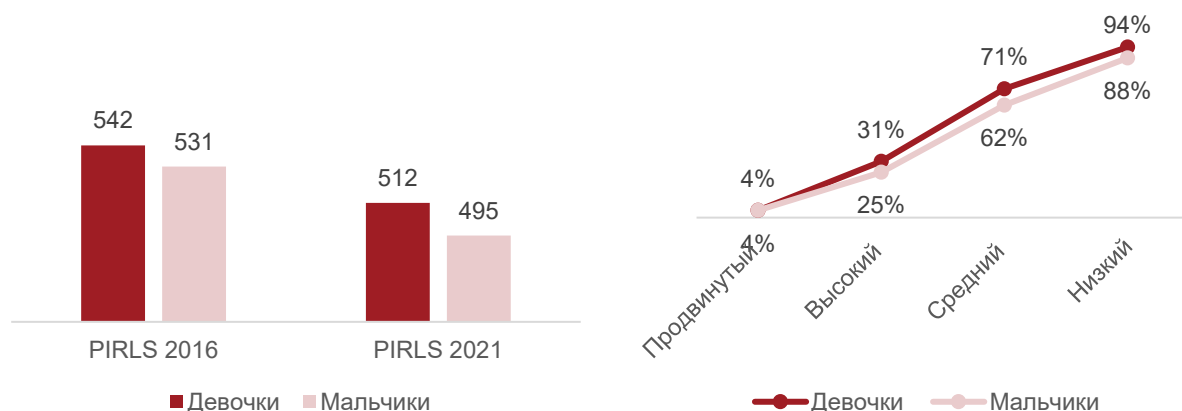


Источник: анализ международной базы данных PIRLS-2021.

Примечание: результаты отсортированы по убыванию разрыва между девочками и мальчиками

Анализ данных в разрезе двух последних циклов показывает, что во многих странах гендерный разрыв оставался относительно стабильными. В некоторых странах (Австралия, Чешская Республика, Иран, Египет, Оман, Англия, Норвегия, Финляндия, Израиль и Испания) наблюдается тенденция сокращения, в то время как в Австрии, Португалии, Китайском Тайбэе, Франции, Германии, Макао, Грузии, Латвии и Казахстане он увеличился.

Рисунок 3.17. Результаты Казахстана в разрезе гендера учащихся по циклам и уровням достижений



Источник: анализ национальной базы данных PIRLS-2021.

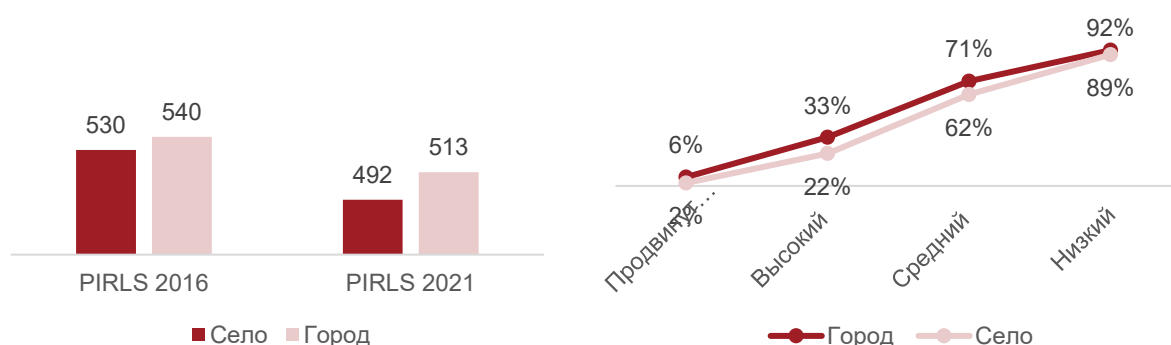
В Казахстане разница в результатах мальчиков (495) и девочек (512) составила 17 баллов в пользу последних (Рисунок 3.17). Для сравнения в 2016 г. средний результат девочек был на 11 баллов выше в сравнении с мальчиками. В 2021 г. снижение успеваемости было статистически значимым как для девочек (на 30 баллов), так и для мальчиков (на 36 баллов).

Одинаковая доля девочек и мальчиков (4%) достигает продвинутого уровня читательской грамотности. На остальных уровнях девочки превосходят мальчиков. Разница в результатах мальчиков и девочек, достигших минимального уровня грамотности, составляет 6 баллов в пользу последних.

### Местоположение школы

В Казахстане городские учащиеся на 21 балла опережают своих сельских сверстников по компьютерному тестированию. По сравнению с циклом 2016 г. данный разрыв увеличился на 11 баллов. Наибольший спад результатов наблюдается среди сельских учащихся (-38) по сравнению с городскими учащимися (-27). Результаты сельских учащихся меньше среднего результата страны на 12 баллов, что является статистически значимой разницей. Городские учащиеся показали статистически схожие результаты с общим средним показателем страны.

Рисунок 3.18. Результаты учащихся в разрезе местоположения школы и уровней достижений



Источник: анализ национальной базы данных PIRLS-2021.

В разрезе уровней достижений также наблюдается заметное отставание учащиеся сельских школ. В частности, учащиеся городских школ показывают более высокий результат на продвинутом (+4), высоком (+11) и среднем (+9) уровнях, чем учащиеся сельских школ. Доля учащихся сельских школ, достигающих самый минимальный уровень, на 3% ниже, чем доля учащихся городских школ.

## 4. Факторы, определяющие уровень читательской грамотности учащихся

Трудности или успехи в учебе могут быть связаны с определенными факторами. Понимание факторов, определяющих успеваемость учащихся, чрезвычайно важно для разработки мер воздействия.

Основываясь на данных анкетирования учащихся, их родителей, учителей и директоров школ, принимавших участие в исследовании PIRLS-2021, консорциум IEA разработал индексы и психометрические шкалы, которые позволяют понять индивидуальные и контекстные факторы, влияющие на успеваемость.

В данном разделе приводится анализ результатов казахстанских учащихся во взаимосвязи с контекстными данными анкет в разрезе ключевых факторов. Для анализа была использована программа IEA IDB Analyzer, который учитывает сложный дизайн выборки и теста PIRLS-2021, а также усредняет результаты после проведения анализов для каждой из пяти вероятных значений. Международные средние статистические данные основаны на данных 57 стран и не включает данные отдельных регионов. Статистические данные учителей и директоров школ представлены на уровне учащихся.

### Ключевые выводы

- **Результаты казахстанских учащихся с высоким уровнем социально-экономического статуса (532) статистически значимо выше показателей их ровесников из семей с низким уровнем (482).** Данное различие (50 баллов) значительно ниже, чем в среднем по странам-участницам PIRLS-2021 (86 баллов). Однако необходимо отметить, что среди казахстанских участников исследования преобладают учащиеся со средним уровнем СЭС (71%). Их результаты оказались ниже показателей учащихся с низким СЭС стран-лидеров.

- **Казахстанские родители придают важное значение на обучение чтению детей в раннем возрасте.** По доле родителей, принимающих активное участие в раннем развитии у детей навыков чтения, Казахстан на первом месте (66%). Показатели детей таких родителей (510) на 14 баллов выше учащихся, родители которых выбрали ответ «иногда» (496).

- **Успешность детей в чтении зависит от продолжительности их дошкольной подготовки.** Лучшие показатели по чтению имеют учащиеся, посещавшие детские сады в течение 3 лет (513). В целом посещение дошкольных организации для детей старше 3 лет положительно отразилось на результатах учащихся (+13 баллов).

- Из семейных факторов **одним из наиболее значимых предикторов уровня читательской грамотности оказался язык, на котором говорят дома.** Более высокие результаты показывают учащиеся, которые разговаривают на нескольких языках дома, но преимущественно на языке обучения (514).

- **Позитивное отношение родителей к чтению положительно связано с успеваемостью их детей по чтению.** Дети, родители которых отметили, что им «очень нравится» читать, набрали сравнительно высокие баллы (527), чем дети

родителей, кому «не нравится» читать (493). Однако в Казахстане доля родителей, которым «очень нравится» читать (17%), почти вдвое меньше международного показателя (31%) и имеет тенденцию снижения (на 9%).

- **В Казахстане преобладают школы с высокой концентрацией детей с высоким социально-экономическим статусом (78%).** Учащиеся этих школ показывают лучшие результаты (509 баллов), по сравнению с учащимися школ, в которых обучаются дети преимущественно из семей со средним уровнем СЭС (481 балл).

- **В Казахстане доля школ, испытывающих «сильное влияние» нехватки ресурсов на учебный процесс (17%), в два раза больше, чем в среднем по миру (8%).** Учащиеся из тех школ, директора которых заявили, что их школы не испытывают недостатка библиотечных ресурсов и ИТ-специалистов, показали более высокие результаты, чем учащиеся из менее оснащенных школ.

- **У три четвертых казахстанских школьника был доступ к компьютерам, ноутбукам или планшетами во время уроков чтения (76%).** Наиболее доступными цифровыми устройствами являются школьные компьютеры, ноутбуки и планшеты, которые класс может иногда использовать (67%). В более половине случаев, школа предоставляла каждому ученику цифровое устройство (59%), однако это негативно повлияло на их успеваемость.

- **Существует взаимосвязь между школьной дисциплиной и достижениями учащихся в чтении.** В Казахстане наиболее распространенными проблемами дисциплины и безопасности среди учащихся в начальных классах являются использование ненормативной лексики, отсутствие на уроках, нарушение дисциплины в классе и списывание (каждый по 16%). Последние два вида нарушений негативно коррелируют с учебными достижениями учащихся в значительной степени.

- **Буллинг оказался одним из высокосignификантных факторов, связанных с успеваемостью по чтению.** В Казахстане почти каждый шестой пятиклассник подвергался буллингу как минимум раз в неделю (15%). Чаще всего учащиеся подвергались таким видам буллинга, как насмешка (33%), намеренное исключение из игр (32%), распространение слухов (27%). При этом подверженность учащихся буллингу негативно отразилась на их академической успеваемости, посещаемости занятий и желании находиться в школе.

- **Методика обучения напрямую связана с уровнем навыков чтения.** Казахстанские учителя регулярно просят учеников найти информацию в тексте (94%) и определить главную идею прочитанного (93%). Меньше всего учителя задают задания, связанные с чтением онлайн информации (более 30%). Частое использование таких методик, как обобщение и формулирование выводов, определение точки зрения автора, оценка стиля или структуры прочитанного, оценка надежности информации на сайте дает значимый вклад в балл по чтению.

- **Большинство учителей начальных классов в Казахстане (87%) обладают степенью бакалавра,** что является достаточно высоким показателем среди стран-участниц. Доля учащихся, которым преподают учителя, имеющие степень магистра, составляет лишь 3%. Однако сильной зависимости результатов по чтению от этого показателя не обнаружено.

- **Стаж учителей является значимым предиктором уровня овладения навыками чтения.** С каждым увеличением стажа работы в качестве учителя на одну единицу успеваемость учащихся улучшается на 1 балл. В целом в начальных классах Казахстана доминируют учителя с педагогическим стажем от 5 лет и выше (93%).

- **Возраст учителей статистически значимо связана с уровнем грамотности чтения.** Результаты учащихся школ, где работают учителя в возрасте старше 60 лет (546) превышают результаты учащихся, которых обучают молодые учителя (498). Однако, с другой стороны, низкая доля учителей в возрасте до 30 лет (7%) в казахстанских школах вызывает опасения по поводу дефицита учителей начальных классов в будущем.

- **Более 60% казахстанских учителей начальных классов заинтересованы в своем профессиональном развитии.** Более 80% из них участвовали в профессиональном развитии в области оценивания чтения учащихся (86%) и цифровой грамотности (84%) в течение последних двух лет. Однако в целом учителя 72% учащихся считают, что неподходящее время препятствует их участию в профессиональном развитии в некоторой и большой степени.

- **Индекс цифровой самооэффективности является значимым предиктором успеваемости учащихся по чтению.** Учащиеся с высоким уровнем цифровой грамотности (могут печатать, создавать презентации, текстовые документы и видеофайлы, находить информацию в интернете и др.) продемонстрировали более высокие результаты (514), чем их сверстники с низким уровнем цифровой самооэффективности (477).

- **Большинство казахстанских учащихся способны пользоваться компьютером, планшетом или смартфоном (69%), печатать (63%) и находить информацию в интернете (64%).** При этом между учащимися, которые обладают (506, 513 и 513 балла соответственно) и не обладают данными умениями (445, 445 и 450 балла соответственно) наблюдается статистически значимая разница в баллах.

- **Наблюдается дисперсия результатов в разрезе времени, уделяемого на выполнение школьных заданий с использованием цифровых устройств.** Так, учащиеся, которые уделяют более 30 минут на подготовку рефератов и презентаций, используя цифровые устройства (517), значительно преуспевают в чтении в сравнении со своими одноклассниками, которые уделяют менее 30 минут или вовсе не уделяют (508 и 492 балла соответственно).

- **Не подтвердилась общая закономерность о наличии положительной связи между отношением к чтению и уровнем читательской грамотности.** Учащиеся, которые ответили, что им «очень нравится» читать, показали более низкие результаты (501), чем учащиеся, которым «не нравится» читать (518). В целом наблюдается тенденция к снижению мотивации к чтению во многих странах-участницах PIRLS-2021. В Казахстане данный спад составил 18%.

- **Доля девочек, сообщивших, что им очень нравится читать (57%), по-прежнему превышает мальчиков (49%),** что отражает тенденцию, наблюдаемую в других странах-участницах PIRLS-2021.

- **Уверенность в чтении имеет существенный эффект на достижения учащихся.** Очень уверенные учащиеся (526) опережают своих сверстников, не уверенных в своих читательских навыках (465), на 61 балл. Это также положительно влияет на позитивное отношение учащихся к чтению.

- **В Казахстане каждый четвертый учащийся начальных классов приходит в школу, испытывая чувство усталости (25%) и каждый третий – испытывая чувство голода (34%)** каждый день или почти каждый день. Эти показатели увеличились по сравнению с 2016 г. на 8% и 20% соответственно. При этом чувство голода негативно отразилось на средних результатах учащихся. Так, школьники, которые каждый день чувствовали себя голодными (494), показали более низкие результаты, чем их сверстники, которые никогда не испытывали такое чувство (514).

- **Пропуски занятий являются одним из факторов снижения читательской грамотности учащихся.** Чем чаще школьники пропускали занятия в школе, тем ниже результаты они демонстрировали. Разрыв между баллами учащихся, которые отсутствовали в школе по крайней мере один раз в неделю (467) и никогда не отсутствовали (519), составил 22 балла.

- **В Казахстане доля учащихся, директора которых отметили, что пандемия COVID-19 повлияла на обычный режим школы (64%), меньше, чем в среднем по миру (85%).** Однако существенной разницы в показателях казахстанских учащихся по данному показателю не выявилось.

- **Поддержка домашнего обучения во время закрытия школ заметно улучшила успеваемость детей по чтению.** Учащиеся школ, которые организовывали онлайн-мероприятия по чтению во время дистанционного обучения, показали результаты на 18 баллов выше, чем их сверстники из школ, которые не задавали такие задания после учета всех остальных мероприятий (задания по чтению, использование печатных учебных материалов).

- **Влияние пандемии больше всего отразилось на учащихся с низким уровнем домашних ресурсов.** Наибольший спад в баллах между PIRLS-2016 и PIRLS-2021 наблюдается среди учащихся из семей с низким уровнем ресурсов (-45 баллов), чем среди учащихся с высоким уровнем (-41 балл).

#### 4.1. Роль домашней среды в развитии читательской грамотности учащихся

##### 4.1.1. Социально-экономический статус семьи

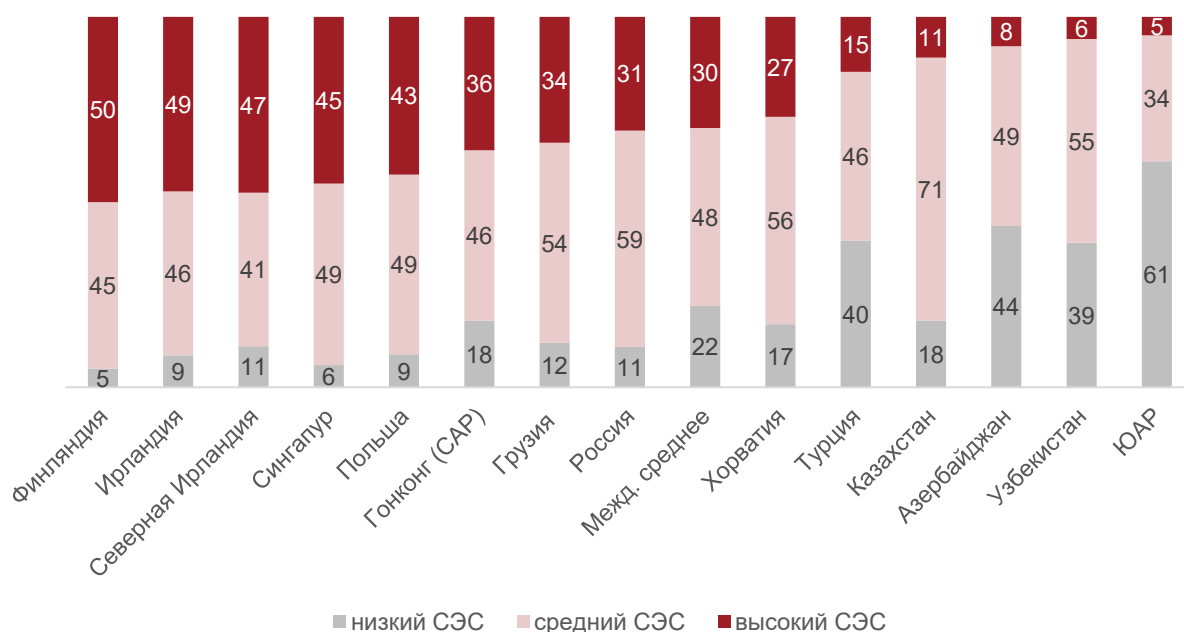
СЭС является наиболее важным фактором, объясняющим различия в показателях успеваемости учащихся. Несмотря на различия и ограничения в измерении СЭС, его связь с успеваемостью учащихся была продемонстрирована в многочисленных исследованиях (Sirin, 2005). По мнению Buchmann (2002), различия в доступности экономического, культурного и социального капитала в разных семьях в конечном итоге приводят к различиям в успеваемости детей. Социальные способности и языковой стиль ученика, а также его отношение к школьной программе и учителям могут различаться в зависимости от его происхождения и социального класса (Barone, 2006).

Американская психологическая ассоциация (APA) определяет социально-экономический статус как «социальное положение или класс индивида или группы» (APA, 2018). В PIRLS социально-экономический статус (далее – СЭС) семьи определяется с помощью таких косвенных переменных, как количество книг дома (в т. ч. детских), уровень образования и род деятельности родителей. Для определения влияния этого фактора результаты учащихся разделили на три группы в зависимости от ответов на вопросы анкеты для родителей: 1) с высоким уровнем СЭС, 2) со средним и 3) с низким уровнем.

К первой категории отнесены школьники, у которых в доме имеется более 25 книг и более 25 детских книг, по крайней мере один из родителей имеет высшее образование и работу (например, ученый, программист, архитектор, инженер, специалист здравоохранения, учитель, юрист, полицейский, социолог, писатель, артист, средний технический персонал и др.). К третьей категории относятся школьники, в семье которых меньше 25 книг и меньше 25 детских книг, родители не имеют образование выше среднего и не занимаются профессиональным трудом (например, работник сельского хозяйства или рыболовства, работник ручного труда, оператор станка или завода, разнорабочий и др.). Во второй группе находятся учащиеся, которые не определены в первую и третью группы, у них уровень СЭС отнесен к среднему.

Согласно результатам исследования, в Казахстане две третьих учащихся 5-х классов (71%) относятся к группе со средним СЭС, что является наибольшим показателем среди всех стран-участниц (Рисунок 4.1). В большинстве странах-лидерах PIRLS-2021 преобладают учащиеся с высоким уровнем СЭС (в Ирландии – 49%, в Северной Ирландии – 47%, в Финляндии – 50%), тогда как в странах, демонстрирующих низкие результаты – учащиеся из неблагополучных семей.

Рисунок 4.1. Доля учащихся из семей с высоким, средним и низким СЭС отдельных стран, %



Источник: Международный отчет IEA, PIRLS-2021

Примечание: результаты отсортированы по убыванию доли учащихся с высоким СЭС

Семейное происхождение играет все более важную роль в успеваемости учащихся Казахстана. Увеличение индекса СЭС на 1 значение приводит к улучшению успеваемости наших детей на 13 баллов ( $\beta=13,3$ ,  $p<0.05^7$ ). Результаты пятиклассников с высоким уровнем СЭС (532 балла) статистически значимо выше показателей их ровесников из семей с низким уровнем (482 балла). Однако данное различие (50 баллов) значительно ниже, чем в среднем по странам-участницам PIRLS-2021 (86 баллов). Наибольший разрыв наблюдается в странах, где неравенство доходов наиболее выражен (ЮАР – 180, Бразилия – 156, ОАЭ – 155).

Средний результат казахстанских учащихся со средним уровнем СЭС (505) на уровне международного среднего (501), но ниже результатов учащихся из семьи с низким СЭС стран-лидеров (Сингапур – 515, Ирландия – 520, Гонконг - 545). Тем временем, результаты казахстанских детей с низким СЭС (482) выше, чем в среднем по миру (457) и схожи с показателями этой группы учащихся Финляндии (490), что свидетельствует об эффективности реализуемых в стране политик, направленных на школьников из социально уязвимых слоев населения.

Таблица 4.1. Различия в результатах отдельных стран в разрезе СЭС учащихся, балл

Страны	Высокий СЭС	Средний СЭС	Низкий СЭС	Разница между низким и высоким СЭС	
Сингапур	624	572	515	110	▲
Ирландия	608	564	520	88	▲
Северная Ирландия	604	560	521	83	▲
Россия	596	561	521	74	▲
Гонконг (САР)	592	572	545	46	▲
Хорватия	590	555	515	75	▲
Польша	576	536	505	71	▲
Финляндия	571	538	490	81	▲
Турция	564	516	454	110	▲
Международное среднее	543	501	457	86	▲
Казахстан	532	505	482	50	▲
Грузия	521	489	451	70	▲
Азербайджан	486	452	419	67	▲
Узбекистан	474	445	421	53	▲
ЮАР	445	334	265	180	▲

Источник: Международный отчет IEA, PIRLS-2021

Примечание: результаты отсортированы по убыванию результатов учащихся с высоким СЭС

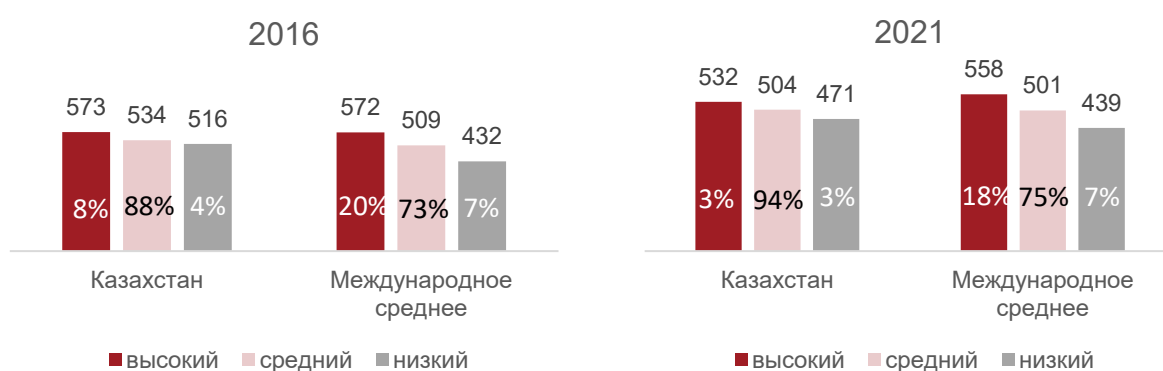
В PIRLS-2021 социально-экономический статус семьи также измеряется индексом образовательных ресурсов семьи, который объединяет ответы учащихся (наличие собственной комнаты и качественного доступа к интернету) и родителей (количество книг дома, уровень образования и род занятий). На основе этих ответов учащиеся также были разделены на три группы: 1) учащиеся из семей с

<sup>7</sup>  $\beta$  – нестандартизированный коэффициент регрессии, представляющий собой величину, на которую в среднем изменяется значение зависимой переменной при увеличении независимой переменной на единицу измерения.  $p$  – вероятность, позволяющая определить значимость коэффициента регрессии.  $P<0,05$  означает, что соответствующая независимая переменная статистически значимо влияет на зависимую переменную.

высоким уровнем ресурсов, 2) учащиеся из семей со средним уровнем ресурсов и 3) учащиеся из семей с низким уровнем ресурсов.

Как показывают результаты анкетирования, в Казахстане 97% учащихся имеют средний и высокий уровень доступа к домашним образовательным ресурсам. Лишь 3% учащихся незначительно обеспечены ресурсами для обучения дома (менее 25 книг, нет подключения к интернету и собственной комнаты), также их родители не имеют образование выше среднего и профессиональную квалификацию. В среднем в мире, 75% детей имеют средний уровень домашних образовательных ресурсов, 18% – высокий уровень, 7% — низкий уровень (Рисунок 4.2).

Рисунок 4.2. Доля и баллы учащихся 2016 и 2021 гг. в разрезе уровня образовательных ресурсов семьи



Источник: Международный отчет IEA, PIRLS-2016 и PIRLS-2021

В разрезе образовательных ресурсов семьи также отмечается статистически значимый разрыв между казахстанскими учащимися из семей с высоким и низким уровнем домашних ресурсов (61 балл). Однако в других странах средний разрыв между наиболее и наименее обеспеченными учащимися почти вдвое выше (119 баллов). В 2016 г. средний разрыв по странам был в три раза больше, чем в Казахстане. Стоит отметить, что в Казахстане доля учащихся, с высоким уровнем ресурсов сократилось на 5% между PIRLS-2016 и PIRLS-2021, что отразилось на общих результатах.

#### 4.1.2. Раннее обучение детей чтению

Развитие навыков понимания языка и, в частности, навыков интеграции значения слов начинается на раннем этапе, задолго до того, как дети начинают учиться читать и распознавать слова. Уже в дошкольном возрасте у детей развиваются языковые навыки, такие как способность генерировать и запоминать предложения, использовать свой словарный запас. Эти навыки являются факторами, которые предсказывают как начальную способность к пониманию прочитанного, так и ее развитие (Hjetland и др., 2019). Значительные исследования, в том числе результаты PIRLS, указывают на важность деятельности по обучению грамоте в раннем возрасте для повышения успеваемости учащихся в чтении.

Согласно концептуальной рамке PIRLS, есть два основных способа, с помощью которых дети обучаются начальной грамоте: 1) вовлеченность родителей в повышение грамотности своих детей на раннем этапе развития; 2) посещение дошкольной организации.

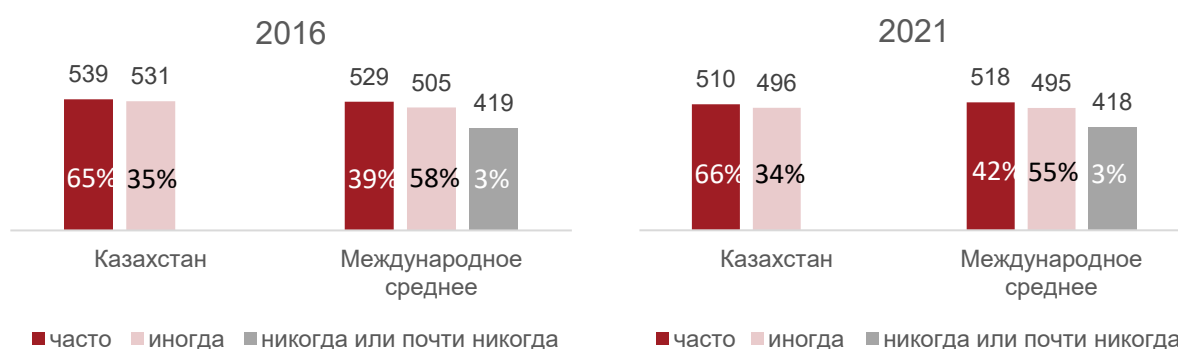
### Раннее обучение грамоте дома

Домашнее время, посвященное развитию навыков чтения у ребенка дома, имеет большое значение для последующего успешного овладения процессом чтения, и этот эффект довольно продолжителен (Levy и др., 2006). В PIRLS индекс «Раннее обучение чтению» указывает на частоту занятий родителей с ребенком разными видами деятельности по повышению грамотности до того, как он пошел в школу (например, чтение книг, пение, написание букв или слов, обсуждение прочитанного, игры и др.).

Индекс состоит из трех категории: 1) учащиеся, с которыми часто занимались ранним обучением грамоте (если родители сообщили, что в среднем «часто» выполняли пять из девяти видов деятельности и «иногда» выполняли остальные четыре); 2) учащиеся, с которыми никогда или почти никогда не занимались ранним обучением грамоте (если родители сообщили, что в среднем «никогда или почти никогда» не выполняли пять из девяти заданий и «иногда» выполняли остальные четыре). 3) все остальные учащиеся относятся к категории учащихся, родители которых иногда занимались с ними ранним обучением грамоте.

Отмечаем, что, как и в 2016 г., казахстанские родители оказались самыми активными среди всех стран-участниц. 66% родителей отметили, что часто принимали участие в раннем развитии детей, 34% – иногда. Это, в свою очередь, позволило обеспечить один из наиболее высоких показателей (49%) готовности казахстанских детей к школе (в среднем в мире – 31%), который включает в себя способность учащихся распознавать большинство букв алфавита, читать слова, писать буквы к началу обучения в школе. Раннее обучение чтению предсказывает способность учащихся выполнять эти задания при поступлении в первый класс на уровне  $\beta=.38$ ,  $p<0.05$  после учета их успеваемости по чтению. В среднем в мире, доля детей, родители которых часто обучали их чтению на раннем этапе развития, составила 42%.

Рисунок 4.3. Доля и баллы учащихся 2016 и 2021 гг. в разрезе частоты занятия родителей с ребенком ранним обучением грамоте



Источник: Международный отчет IEA, PIRLS-2016 и PIRLS-2021

При этом, учащиеся, чьи родители часто обучали их чтению на раннем этапе развития, показывают более высокую читательскую грамотность (510 баллов), чем их сверстники, родители которых иногда занимались с ними (496 баллов). Данный разрыв является статистически значимым ( $t=4.35$ ,  $p<0,05^8$ ) с достоверностью 95%. В среднем по всем странам-участницам аналогичный показатель составляет 518 и 495 баллов соответственно.

#### *Посещение дошкольной организации*

Программы дошкольного образования часто имеют учебные планы, которые ориентированы на развитие грамотности и счета. Качественное дошкольное образование помогает детям развивать базовые навыки грамотности, который способствует более высоким достижениям в последующих классах (Duncan и др., 2013).

Согласно данным анкетирования родителей, 42% казахстанских учащихся посещали дошкольные организации для детей до 3 лет, 77% – для детей старше 3 лет (включая детский сад). Из них почти каждый четвертый учащийся посещал эти дошкольные организации в течение 4 года и более (24%), примерно столько же процентов учащихся – в течение 3 года (26%). В среднем по странам-участницам доля детей, посетивших организаций дошкольного воспитания и обучения составила 49% (до 3 лет) и 88% (старше 3 лет).

Данные 2021 г. говорят о сохранении связи, характерной для 2016 г. Лучшие показатели по чтению имеют учащиеся, посещавшие дошкольные организации. Так, учащиеся, посещавшие дошкольные организации для детей старше 3 лет статистически значимо показывают более высокие баллы по чтению (509), в сравнении с теми, кто не посещал (496). Однако по фактору посещения дошкольной организации для детей до 3 лет статистически значимой разницы между баллами учащихся не было обнаружено.

Рисунок 4.4. Результаты учащихся в разрезе продолжительности посещения дошкольных образовательных организаций, балл



Источник: анализ национальной базы данных PIRLS-2021

<sup>8</sup> Значение  $t$  рассчитывается путем деления разности между наблюдаемым и ожидаемым средними значениями на стандартную ошибку.  $t>1,96$  означает, что разница является статистически значимым с достоверностью 95%.

По итогам исследования также была выявлена положительная взаимосвязь между количеством лет, в течение которых учащиеся посещали дошкольные образовательные учреждения, и более высокими показателями в чтении. Так учащиеся, которые посещали дошкольные учреждения более четырех лет (24%), статистически значимо набирают на 25 баллов больше по сравнению с теми, кто посещал менее 1 года (8%). Наибольшие показатели имеют учащиеся, посещавшие детские сады в течение 3 лет. Средний балл этой группы учащихся равен 513.

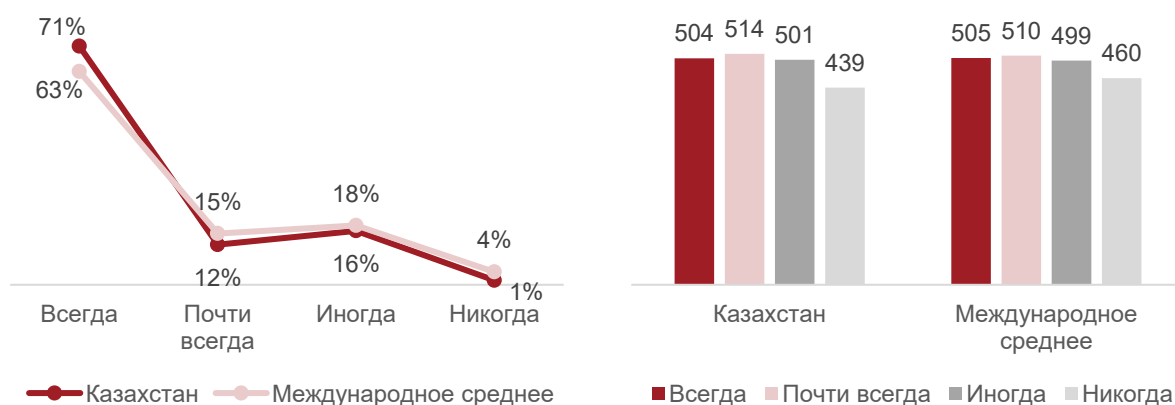
Это свидетельствует о том, что инвестиции в дошкольное образование могут дать детям преимущество в течение последующих этапов обучения. Высококачественное дошкольное образование особенно важно для учащихся, находящихся в неблагоприятном социально-экономическом положении, поскольку оно может сыграть важную роль в преодолении цикла бедности и низкой успеваемости, передающееся из поколения в поколение (Duncan и др., 2013).

#### 4.1.3. Использование языка обучения дома

Обучение чтению часто зависит от раннего языкового опыта детей, поэтому язык домашнего общения и то, как он используется, может оказать значимое влияние на развитие читательской грамотности. Некоторые учащиеся часто говорят дома на одном языке, а в школе – на другом, особенно в семьях этнических групп и иммигрантов. Кроме того, некоторые родители придают первостепенное значение полиязычию и прилагают огромные усилия для того, чтобы их ребенок изучал более одного языка.

Согласно результатам PIRLS-2021, 71% казахстанских учащихся отметили, что всегда разговаривают дома на языке обучения, что выше международного показателя (63%). По сравнению с данными 2016 г., данный показатель снизился на 7%. Доля пятиклассников, которые не используют дома язык, на котором обучаются, составила 1%. Это является наименьшим показателем среди стран-участниц наряду с Португалией, Данией, Чехией, Макао САР, США, Францией, Австралией, Литвой и др. В Иране доля таких детей составляет более 10%, в Марокко – более 30%.

Рисунок 4.5. Доля и баллы учащихся в разрезе степени использования языка обучения дома



Источник: Международный отчет IEA, PIRLS-2021

Дети, которые почти всегда разговаривают дома на языке обучения, показывают более высокие результаты, чем другие категории детей в Казахстане, а также в среднем в других странах-участницах. Эти результаты указывают на то, что высоких результатов по читательской грамотности достигают дети, которые разговаривают на нескольких языках дома, но преимущественно на языке обучения.

Согласно результатам регрессионного анализа учащиеся, которые никогда не разговаривают дома на языке обучения, набирают на 65 баллов меньше, чем их сверстники, которые всегда разговаривают ( $\beta=-65,36$ ,  $p<0.05$ ) после учета остальных групп учащихся.

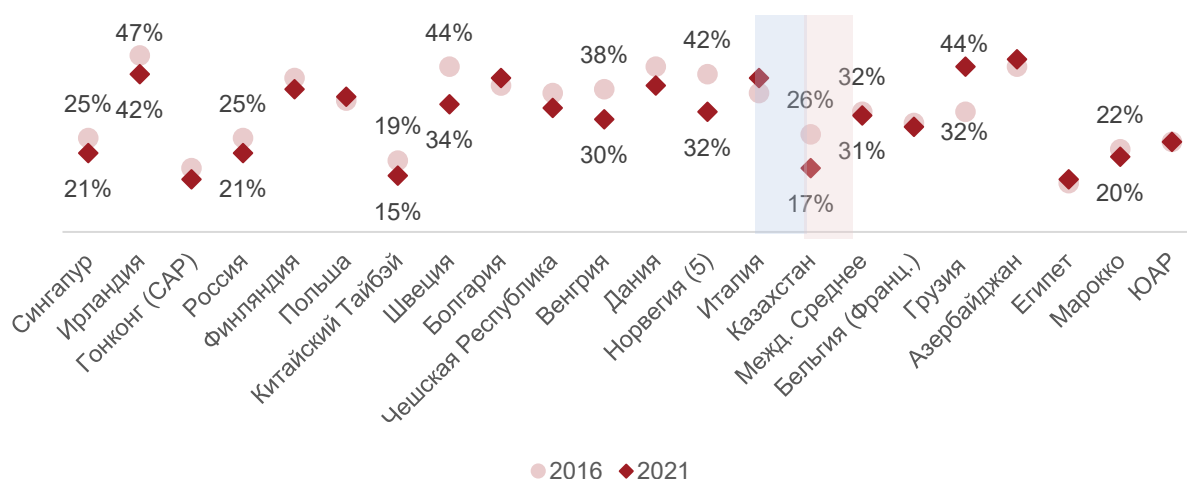
#### 4.1.4. Отношение родителей к чтению

Убеждения родителей в отношении чтения могут способствовать повышению мотивации детей к чтению, а также их успеваемости в чтении. Stephens M. и др. (2015) обнаружили, что существует взаимосвязь между привычками чтения родителей и отношением к чтению их детей. Дети, которые видят, как взрослые читают или используют прочитанное, развивают такое же поведение у себя.

PIRLS изучает как родители относятся к чтению на основе таких утверждений анкеты, как «Мне нравится читать», «Мне нравится проводить свое свободное время за чтением», «Я бы хотел иметь больше времени для чтения», «Чтение является одним из моих хобби» и др., а также вопроса о том, как часто они читают для собственного удовольствия («каждый день или почти каждый день», «1 или 2 раза в неделю», «1 или 2 раза в месяц», «никогда или почти никогда»).

К группе родителей, которые очень любят читать, относятся те, которые «полностью согласны» с четырьмя из восьми утверждений, и «в меньшей степени согласны» с оставшимися четырьмя утверждениями, при этом они читают каждый день или почти каждый день. К группе родителей, которые не любят читать, относятся те, которые были «в меньшей степени не согласны» с четырьмя из восьми утверждений, и «в меньшей степени согласны» с оставшимися четырьмя утверждениями, при этом они читают достаточно редко (1 или 2 раза в месяц). Остальные относятся к категории родителей, которые любят читать в некоторой степени.

Рисунок 4.6. Доля учащихся по родителям с положительным отношением к чтению («очень любят» читать) в разрезе циклов, %



Источник: Международный отчет IEA, PIRLS-2016 и PIRLS-2021

Как показано выше, в Казахстане доля учащихся, родители которых «очень любят» читать, почти в два раза меньше, чем в среднем в странах-участницах. По сравнению с PIRLS-2016 данный показатель значительно снизился на 9%.

В целом в более половине стран, участвовавших в PIRLS-2016 и PIRLS-2021 наблюдается статистически значимый спад положительного отношения к чтению родителей от -1% в Испании, Бельгии, Словении, Иран, ОАЭ до -10% в Швеции и Норвегии. Только в двух странах наблюдается статистически значимый рост: в Грузии на 12% и в Италии на 4%.

При этом анализ данных PIRLS-2021 показал, что учащиеся, родители которых сообщают о положительном отношении к чтению, как правило, имеют более высокие достижения в чтении. В среднем в Казахстане у 17% процента учащихся, чьи родители «очень любят» читать, средняя успеваемость была статистически значимо выше (527 баллов), чем у 70% учащихся, чьи родители любят читать «в некоторой степени» (501 балл). В свою очередь, 13% учащихся, чьи родители «не любят» читать, имели самые низкие показатели по чтению (493 балла). Эти результаты подтверждают теорию о том, что ребенок перенимает то отношение к чтению и книге, которое существует у его родителей и близких.

Согласно анализу, отношение родителей к чтению положительно коррелирует с социально-экономическим статусом семьи ( $r = 0,32^9$ ). Родители учащихся с низким уровнем СЭС меньше отмечали, что любят читать, чем родители учащихся с высоким СЭС. Это свидетельствует о необходимости обратить внимание не только на детей из уязвимых слоев населения, но и на их семьи при планировании обучения. Важно продвигать среди таких родителей идею о том, что семейное окружение, их отношение к чтению может быть определяющим фактором прогресса детей через активное вовлечение в школьные мероприятия по чтению.

<sup>9</sup>  $r$  – статистическая мера, которая вычисляет силу связи между относительными движениями двух переменных и принимает значения [-1, 1], которые показывают силу и направление взаимосвязи двух количественных переменных.

## 4.2. Роль школьной среды в развитии читательской грамотности учащихся

Heuneman S. и Loxley W. (1982) предположили, что в развивающихся странах школьные факторы являются более важными, чем социально-экономический статус семьи, при определении успеваемости. К этим факторам можно отнести общий уровень школьных ресурсов, учебную среду, социально-экономический статус школы и многое другое. В данном разделе рассматриваются данные, собранные у директоров и учителей школ с помощью анкетирования PIRLS-2021. Несмотря на то, что в Казахстане исследование проводилось в начале пятого года обучения, ответы респондентов были основаны на предыдущем учебном году, когда дети обучались в 4-м классе.

### 4.2.1. Социально-экономический статус школы

Имеются свидетельства того, что учащиеся из неблагополучных семей могут иметь более высокие достижения, если они посещают школы, где большинство учащихся из благополучных семей.

В рамках анкетирования PIRLS-2021 директорам школ предлагалось ответить на вопрос об экономическом положении учащихся, на основе которого разработана переменная, где школы характеризуются как состоящие из учащихся из более благополучных семей (более 25% учащихся из семей с высоким СЭС и не более 25% – из семей с низким СЭС), из учащихся, находящихся в более неблагоприятном положении (более 25% учащихся из семей с низким СЭС и не более 25% – из семей с высоким СЭС), и из учащихся, не входящих в ту или иную группу.

Отмечаем, что в Казахстане зафиксирована самая высокая доля учащихся из благополучных школ (78%) среди всех стран-участниц PIRLS-2021 наряду с Ливией. Эта доля увеличилась на 8% по сравнению с данными, полученными в 2016 г. Лишь небольшая доля учащихся (2%) учатся в школах, в которых, по мнению директора, большинство учащихся из социально неблагополучных семей. Наибольшая доля таких детей приходится на Марокко (86%), ЮАР (73%), Азербайджан (64%), США (56%), Иордания (55%), Бразилия и Турция (50%).

Анализ национальной базы данных PIRLS-2021 в разрезе территориальной принадлежности школ показывает, что 83% учащихся в городе обучаются в благополучных школах, в то время как данный показатель для учащихся сельских школ ниже на 11%. Тем не менее, лишь 1% и 2% учащихся из городских и сельских школ, соответственно, характеризуются как учащиеся, посещающие менее благополучные школы.

Рисунок 4.7. Доля учащихся по социально-экономическому статусу школы в разрезе циклов и местоположения школы, %



Источник: анализ национальной базы данных PIRLS 2016 и 2021 гг.

В Казахстане учащиеся школ с высокой концентрацией детей из благополучных семей демонстрируют более высокие результаты. Так, учащиеся в школе с высокой долей детей с высоким СЭС, показывают результаты статистически значимо выше (509 баллов), чем учащиеся школ, в которых обучаются дети преимущественно из семей со средним уровнем СЭС (481 балл). В целом увеличение доли учащихся из благополучных семей в школе на единицу приводит к увеличению успеваемости по чтению на 16 баллов.

Ввиду недостаточного количества данных об учащихся в менее благополучных школах (лишь 2%), результаты данной группы учащихся невозможно представить.

Более высокие достижения учащихся в школах с преимущественным социально-экономическим статусом может быть частично объяснены тем, что в таких школах имеются лучшие условия и учебные материалы, а также больше возможностей для привлечения высококвалифицированных учителей.

#### 4.2.2. Школьные ресурсы

Для поддержания качества учебного процесса и благоприятной учебной среды в школах необходимы качественные образовательные ресурсы. Так, в рамках анкетирования директорам школ предлагалось указать, в какой степени нехватка количества ресурсов (например, учебных материалов, канцелярских

товаров, школьного здания/территории, оборудования для отопления/охлаждения и освещения, интернет-соединения, компьютерных ресурсов и др.) или их несоответствие требованиям качества в школе влияет на учебный процесс. На основе этих ответов был сформирован индекс, состоящий из трех категорий: 1) учащиеся школ, директора которых указали, что недостаток вышеуказанных ресурсов «не влияет» на учебный процесс в их школе; 2) учащиеся школ, чьи директора отметили «некоторое влияние»; 3) учащиеся школ, директора которых отметили «сильное влияние» нехватки ресурсов на учебный процесс.

Анализ данных PIRLS-2021 показал, что 42% казахстанских учащихся учатся в школах, которые не испытывают недостатка образовательных ресурсов, или возможные недостатки не влияют на учебный процесс. Кроме того, примерно столько же учащихся посещают школы, директора которых отметили «некоторое влияние» недостатка вышеуказанных ресурсов на учебный процесс (41%). Доля учащихся, чьи директора отметили «сильное влияние» нехватки ресурсов на учебный процесс в школе, составила 17%. Данный показатель оказался в два раза выше, чем средний международный показатель (8%).

Рисунок 4.8. Доля учащихся в разрезе степени влияния нехватки учебных ресурсов на учебный процесс по местоположению и композиции школы, %



Источник: анализ национальной базы данных PIRLS-2021

В Казахстане 49% городских учащихся обучаются в школах, чьи директора отметили, что недостаток образовательных ресурсов не сказывается на учебном процессе, в то время как данный показатель на 15% ниже для сельских школ. Тем не менее, как и в городской, так и в сельской местности, наблюдается одинаковая

доля учащихся в школах, где недостаток вышеуказанных ресурсов оказывает «сильное влияние» на учебный процесс (17%).

Доля учащихся школ, которые испытывают некоторое и сильное влияние нехватки учебных ресурсов на учебный процесс, больше в менее благоприятных школах (65%), чем в более благоприятных школах (59%).

Анализ ответов директоров на составные вопросы индекса показывает, что 28% казахстанских учащихся обучаются в школах, где наблюдается сильное влияние нехватки или недостаточного качества школьного здания и территории. Примерно столько же учащихся посещают школы, директора которых отметили значительное влияние на учебный процесс нехватки или недостаточного качества учебного пространства и интернет-соединения (27%).

Рисунок 4.9. Доля учащихся в разрезе степени влияния нехватки школьных ресурсов на учебный процесс, %



Источник: анализ национальной базы данных PIRLS-2021

Примечание: результаты отсортированы по убыванию доли учащихся школ, директора которых выбрали ответ «в никакой степени»

Важно отметить, что нехватка или недостаточное качество определенных школьных ресурсов влияет на образовательные достижения учащихся. Так, учащиеся школ, в которых не наблюдается влияние нехватки библиотечных ресурсов, набирают на 24 балла больше, по сравнению с их сверстниками из школ, в которых нехватка данного ресурса «мало» влияет на учебный процесс. Кроме того, существует статистически значимая разница в достижениях между

учащимися, чьи директора отметили некоторое влияние нехватки или недостаточного качества ИТ-специалистов на учебный процесс (492 балла), и их сверстниками, в школах которых данная проблема не отмечается (508 баллов).

#### 4.2.3. Ресурсы и технологии для чтения

Доступ к цифровым устройствам становится все более важным для развития навыков и расширения компетенций учащихся в области чтения. В рамках анкетирования PIRLS-2021 учителям предлагалось сообщить, были ли у учащихся компьютеры, ноутбуки или планшеты, доступные для использования во время уроков чтения.

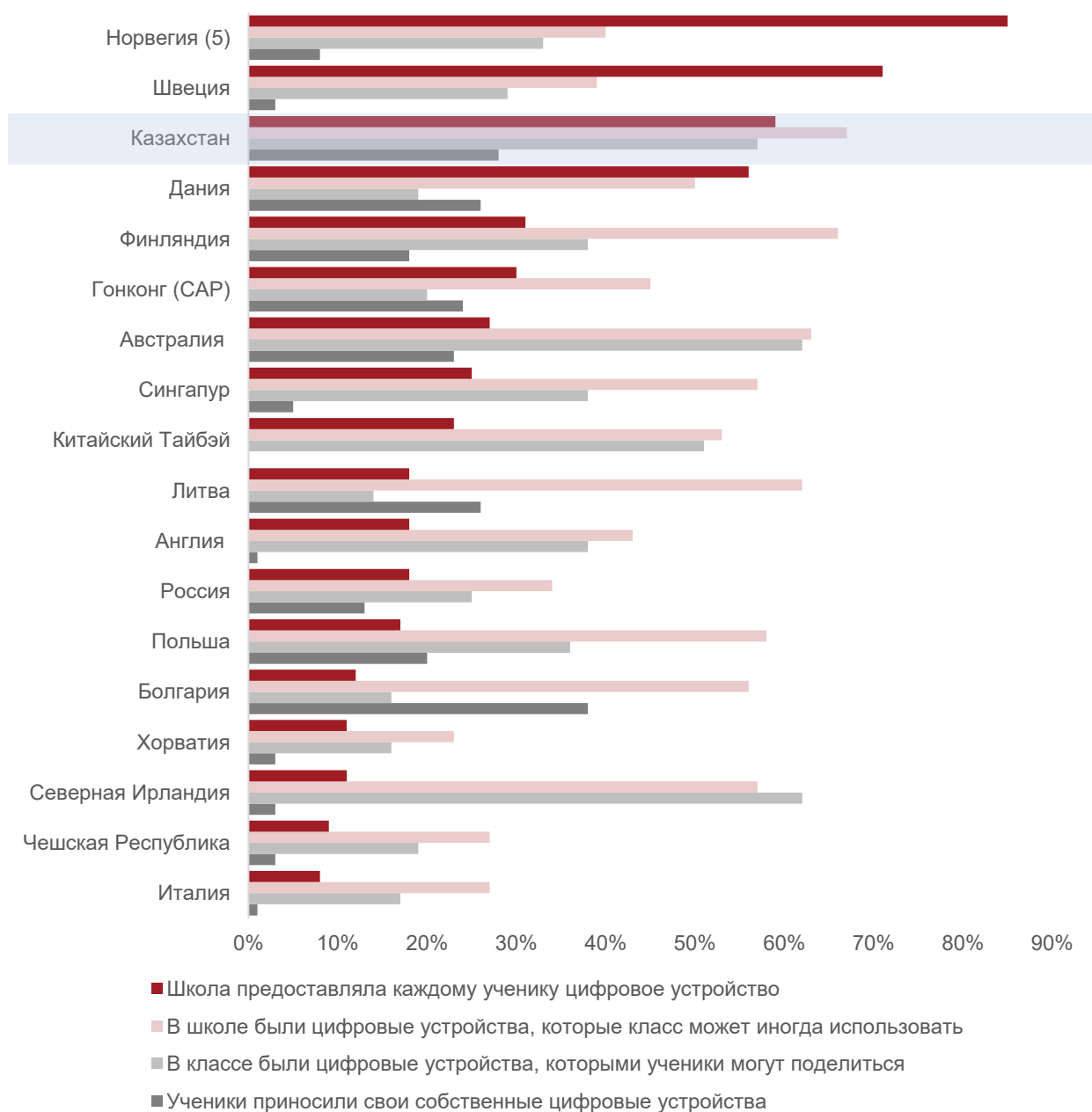
Анализ ответов учителей показывает, что в среднем практически у три четвертых казахстанских школьника (76%) был доступ к вышеуказанным устройствам (в среднем по странам – 55%). В таких странах, как Дания, Новая Зеландия, Норвегия, Нидерланды, эта доля наиболее значительная и составляет более 95%, в Грузии – 82%, Узбекистане – 68%, Азербайджане – 41%, России – 39%.

Сопоставление данных Казахстана в разрезе циклов исследования показало рост показателей в 2021 г. на 27% по отношению к 2016 г.

Доступ к цифровым устройствам также включает вопросы о том, предоставляет ли школа каждому ученику цифровое устройство, есть ли в классе цифровые устройства, которыми учащиеся могут пользоваться вместе, приносят ли учащиеся собственные цифровые устройства в класс. Согласно результатам анализа, в Казахстане наиболее доступными цифровыми устройствами являются школьные компьютеры, ноутбуки и планшеты, которые класс может иногда использовать (67%). Кроме того, учителя 59% учащихся отметили, что школа предоставляет каждому ученику цифровое устройство, что выше показателей большинства стран за исключением Мальты, Норвегии и Швеции. Еще 28% учащихся приносят на урок свои собственные цифровые устройства, согласно ответам учителей.

Анализ взаимосвязи доступа к цифровым устройствам с учебными достижениями показал, что предоставление каждому учащемуся цифровое устройство негативно влияет на их успеваемость в значительной степени. Учащиеся школ, в котором каждой учащийся имел доступ к цифровым устройствам во время уроков чтения, набрали на 18 баллов меньше, чем учащиеся, у которых не было такого доступа. Это означает, что недостаточно просто предоставить доступ к технологиям, наиболее важное значение имеет то, насколько эффективно они применяются в процессе обучения.

Рисунок 4.10. Доля учащихся в разрезе доступа к цифровым устройствам в отдельных странах, %

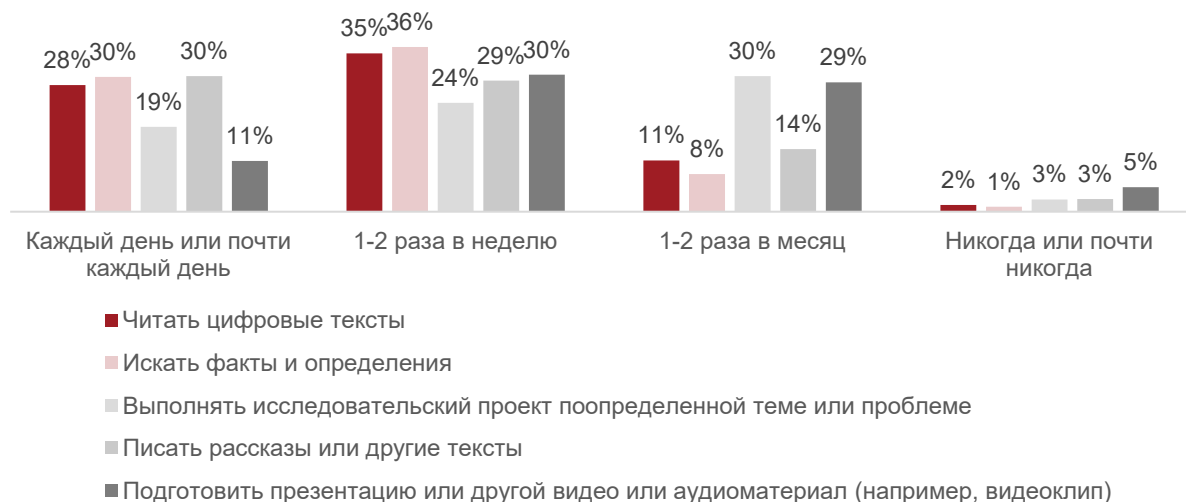


Источник: анализ международной базы данных PIRLS-2021

Примечание: результаты отсортированы по убыванию доли учащихся, учителя которых выбрали ответ «Школа предоставляла каждому ученику цифровое устройство»

Также характерным для PIRLS-2021 являются данные о том, как часто учителя дают детям использовать цифровые устройства для выполнения различных заданий по чтению. Чаще всего (каждый день или почти каждый день) учащиеся используют цифровые устройства при написании текстов и поиске фактов и определений (30%), меньше всего (1-2 раза в месяц) – при выполнении исследовательского проекта (30%). Кроме того, учителя 29% учащихся отметили, что дают подготовить презентацию или другой видео или аудиоматериал, используя цифровые устройства лишь 1-2 раза в месяц, учителя 5% учащихся – никогда или почти никогда.

Рисунок 4.11. Доля учащихся по частоте использования цифровых устройств при выполнении заданий по чтению, %



Источник: анализ национальной базы данных PIRLS-2021

В результате анализа была выявлена статистически значимая взаимосвязь между частотой использования цифровых устройств для выполнения определенных заданий по чтению и успеваемостью учащихся. Однако данная связь является негативной для таких параметров как чтение цифровых текстов, написание рассказов или других текстов, поиск фактов и определений. Так дети, учителя которых сообщили, что никогда или почти никогда не задают эти задания, набрали больше, чем остальные группы учащихся.

#### Вставка 4. Политика обеспечения учащихся цифровыми устройствами в различных странах

По данным UNESCO в 15% стран существуют программы по предоставлению индивидуальных цифровых устройств учащимся. Каждая пятая страна в мире, в основном страны с высоким уровнем дохода, имеет политику, план или стратегию предоставления субсидий родителям и/или учащимся для покупки ноутбуков или планшетов. Так, во **Франции** программа «Территории цифрового образования» обеспечивает базовыми цифровыми оборудованием 2700 классов и предусматривает предоставление оборудования в аренду 15 000 учащимся из неблагополучных семей.

Ряд стран с доходом выше среднего и с высоким доходом переходят от предоставления устройств каждому школьнику к разрешению им использовать свои собственные устройства в школе. Так, в **Австралии** программа «Революция в цифровом образовании» в 2013 году была заменена политикой «Принеси свое собственное устройство». Каждая школа устанавливает свой порядок использования таких устройств, например может внести запрет на их использование в начальных классах.

Многие школы **Гонконга** разработали спецификации для устройств, которые учащиеся приносят в школу. Несмотря на то, что данный подход может снизить финансовое бремя для школ и правительств, по мнению экспертов, есть риски увеличения разрыва между учащимися из благополучных и неблагополучных семей. Также учителя могут столкнуться с трудностями при организации учебной деятельности в классе с различными устройствами, управлении лицензиями, защите конфиденциальных данных и др. Только в 19% стран существуют нормативные акты, направленные на их устранение. Например, в **Уэльсе**, Соединенное Королевство, правительство выпустило рекомендации

по использованию собственного устройства в школе, которые касаются вопросов охраны здоровья и безопасности, таких как оснащение дисплеем, время просмотра и др. Они также подчеркивают, что следует уделять внимание социально-экономическому различию и тому, как школы будут управлять и выдавать лицензии для основных приложений.

Источник: UNESCO (2023). Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education – A tool on whose terms? Paris, UNESCO.

#### 4.2.4. Школьная дисциплина и безопасность

##### Школьная дисциплина

Безопасность в школах является важной предпосылкой для успеваемости учащихся во многих странах. Уважение к отдельным учащимся и учителям, безопасная и организованная обстановка и конструктивное взаимодействие между администрацией школы, учителями, родителями и учащимися – все это способствует созданию благоприятного школьного климата и коррелирует с более высокими достижениями учащихся.

В PIRLS-2021 индекс «Школьная дисциплина» объединяет ответы директоров о потенциальных проблемах дисциплины в их школе, таких как нарушение дисциплины в классе, драки среди учеников, списывание, опоздание в школу, вандализм, ненормативная лексика и др. Согласно ответам директоров, учащиеся были сгруппированы по трем категориям индекса: 1) школы, где нет проблем с дисциплиной и безопасностью; 2) школы с незначительными проблемами дисциплины; 3) и школы с серьезными проблемами.

Как показывает анализ, основная доля казахстанских учащихся (77%) посещали школы, где отсутствуют такие проблемы. 13% учащихся посещали школы, директора которых сообщили о серьезных проблемах с дисциплиной и безопасностью. В среднем в мире доля таких детей составляет лишь 9%.

Рисунок 4.12. Доля учащихся школ, директора которых отметили, что следующие являются умеренной и серьезной проблемой среди учащихся, %



Источник: анализ международной базы данных PIRLS-2021

Примечание: результаты отсортированы по убыванию доли казахстанских учащихся

Согласно анализу ответов директоров на каждого из вопросов индекса, наиболее распространенными проблемами дисциплины и безопасности среди учащихся четвертого класса в их школах являются ненормативная лексика, отсутствие учащихся без уважительной причины, нарушение дисциплины в классе, а также списывание. Доля учащихся школ, директора которых отметили, что данные проблемы являются умеренными и серьезными в их школах, составила 16%. В среднем в мире школы чаще остальных сталкиваются с проблемой дисциплины в классе (19%). В Нидерландах, Узбекистане и Турции данный показатель вдвое больше (33%), чем в Казахстане.

Рисунок 4.13. Результаты учащихся в разрезе параметров школьной дисциплины, балл



Источник: анализ национальной базы данных PIRLS-2021

В результате анализа была выявлена статистически значимая взаимосвязь между некоторыми параметрами школьной дисциплины и образовательными достижениями учащихся. В частности, учащиеся школ, где списывание не является проблемой или является только незначительной проблемой, показывают наиболее высокие результаты, чем учащиеся школ, где существует такая проблема в умеренной степени. Учащиеся школ, директора которых отметили, что среди четвероклассников отсутствуют проблемы с дисциплиной в классе, набрали 503 балла, что на 21 больше по сравнению с учащимися из школ, где это является серьезной проблемой (482 балла). Кроме того, учащиеся школ, где запугивание и оскорбление не является серьезной проблемой, демонстрируют более высокие показатели (505 баллов), чем их сверстники из школ, директора которых сообщили о существовании умеренной проблемы (478 баллов).

### Буллинг

Помимо администрации школы, учащимся также было предложено ответить на ряд вопросов о школьной дисциплине и безопасности. На основе ответов учащихся на то, как часто они сталкивались с различными видами буллинга, начиная от насмешек и заканчивая причинением физической боли, был сформирован индекс «Буллинг».

Буллинг (травля) – это систематические действия агрессивного характера (как психические, так и физические), преследование и/или запугивание, в том числе направленные на принуждение к совершению или отказу от совершения какого-

либо действия<sup>10</sup>. С распространением интернета и кибербуллинга данный индекс был расширен вопросами об отправке неприятных сообщений и распространении оскорбительной информации в интернете.

В зависимости от ответов, учащиеся распределили в три группы индекса. В первую группу вошли те школьники, по отношению к которым никогда или почти никогда не совершались перечисленные действия, во вторую группу – учащиеся, которые указали, что подвергались буллингу как минимум раз в месяц и в третью – школьники, подвергавшиеся буллингу как минимум раз в неделю.

По результатам анализа, доля казахстанских школьников первой группы составила 60%, второй – 26% и третьей – 15%. В среднем аналогичная ситуация наблюдается среди стран-участниц (63%, 25% и 12% соответственно). Чаще всего (примерно каждую неделю) буллингу подвергаются учащиеся из ЮАР (42%), Египта (28%), Саудовской Аравии (27%), ОАЭ (23%). В России каждый пятый четвероклассник сообщил, что еженедельно сталкивается с буллингом, тогда как в Гонконге, Албании и Грузии это доля не превышает 5%.

Чаще всего (еженедельно или ежемесячно) среди казахстанских школьников распространены такие виды буллинга как насмешка (33%), намеренное исключение из игр или других совместных занятий (32%), распространение слухов (27%). Реже всего учащиеся сталкиваются со случаями намеренного распространения оскорбительной информации в интернете (7%). Тем временем практически каждый пятый ученик по крайней мере ежемесячно или еженедельно сталкивается с физическим насилием (20%), например их толкали, ударяли, пинали.

Рисунок 4.14. Доля учащихся, которые сталкивались с различными видами буллинга со стороны учащихся своей школы в течение года, %



Источник: анализ национальной базы данных PIRLS-2021

Примечание: результаты отсортированы по убыванию доли учащихся, выбравших ответ «по крайней мере раз в неделю»

<sup>10</sup> Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 г. № 319-III.

Последствия буллинга отражаются на психофизическом здоровье, что в свою очередь негативно сказывается на качестве жизни учащихся, включая их чувство физической и эмоциональной безопасности в школе и способность учиться. Как показывает анализ данных PIRLS-2021, 78% учащихся, которые почти никогда не сталкивались с буллингом, нравится находиться в школе. Однако данный показатель ниже на 20% среди учащихся, которые подвергаются буллингу каждую неделю или каждый месяц. 13% учащихся, которые сталкиваются с буллингом почти каждую неделю, выразили частичное или полное несогласие с утверждением «Мне нравится находиться в школе».

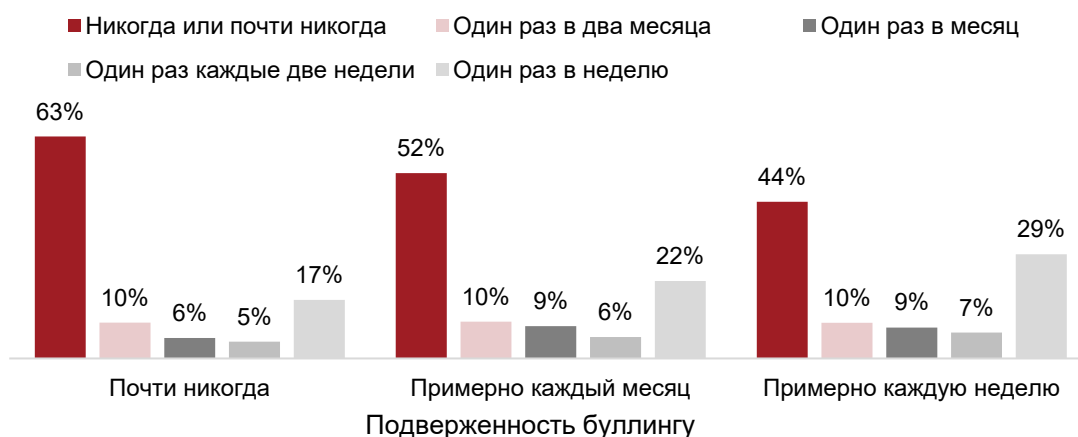
Рисунок 4.15. Доля учащихся, ответивших, что им нравится находиться в школе, в разрезе индекса подверженности буллингу, %



Источник: анализ национальной базы данных PIRLS-2021

Кроме того, подверженность буллингу является основным предиктором пропусков занятий учащимися. Так, более половины учащихся, которые почти никогда не сталкиваются с буллингом (63%), отмечают, что никогда не пропускали занятия. Данный показатель оказался ниже для учащихся, которые подвергаются буллингу каждый месяц и неделю (52% и 44% соответственно). 29% учащихся, которые подвергаются буллингу почти каждую неделю, пропускают занятия как минимум один раз в неделю.

Рисунок 4.16. Доля учащихся по частоте пропуска занятий в разрезе индекса подверженности буллингу, %



Источник: анализ национальной базы данных PIRLS-2021

Городские школьники (43%) чаще сообщали, что сталкиваются с буллингом в школе, чем их сверстники из сельских школ (37%). В разрезе гендерной принадлежности буллинг чаще распространен среди мальчиков, чем среди девочек (46% и 35% соответственно).

При этом наблюдается статистически значимая взаимосвязь между подверженностью учащихся буллингу и их академической успеваемостью. Так, учащиеся, которые никогда или почти никогда не сталкивались с буллингом, набирают на 56 баллов больше (517 баллов), чем их сверстники, которые подвергаются буллингу каждую неделю (461 балл). Аналогичная ситуация наблюдается в среднем по странам-участницам PIRLS-2021.

#### **Вставка 5. Меры по предотвращению буллинга в начальных классах различных стран**

Предотвращение буллинга, как один из аспектов благополучия, является действенной и эффективной мерой в школьном образовании **Швеции**. Разрешение конфликтов входит в содержание программы подготовки и непрерывного профессионального развития учителей. Закон об образовании предписывает, что сотрудники школы обязаны сообщать обо всех формах буллинга директору, который в свою очередь сообщает об этом поставщику услуг (*school providers*) для расследования и принятия мер.

Кроме того, в стране работает некоммерческая организация *Friends*, который помогает школам предотвратить буллинг, предоставляя им знания, инструменты и предложения по разработке индивидуальной трехлетней программы на основе анализа их проблем. Эти меры дали положительные результаты: доля учащихся, сообщающих о том, что подвергаются буллингу по крайней мере несколько раз в месяц (19,3%), является одной из самых низких в ЕС (22,1%). Различия в подверженности буллингу между девочками и мальчиками, а также учащимися с высокой и низкой успеваемостью также меньше, чем в среднем по ЕС.

Буллинг в школе является одной из самых острых проблем в **Литве**. По данным Всемирной организации здравоохранения, в Литве самый высокий уровень буллинга среди учащихся по сравнению с 43 европейскими странами. Количество программ и проектов, направленных на сокращение числа детей, страдающих от буллинга и насилия, с каждым годом растет. Эти программы направлены на информирование родителей, учителей и детей об последствиях буллинга и способах их предотвращения. Каждый год проводится акция «Неделя без буллинга» по всей стране, которая включает в себя различные лекции, мероприятия на данную тему.

Одной из наиболее активных организаций, которая работает над предотвращением буллинга, является *Vaikų linija* (*англ. Children`s line*). Это служба эмоциональной поддержки для детей и подростков, которая предоставляет бесплатную и анонимную помощь по телефону и интернету. На данный момент помощь оказывают более 200 волонтеров. Организация готовит профилактические проекты, сотрудничает с известными людьми, которые рассказывают о своем опыте, а также создает фильмы и короткие видеоролики о буллинге.

Министерство образования и культуры **Финляндии** в сотрудничестве с Министерством юстиции, Министерством внутренних дел и Министерством социальных дел и здравоохранения подготовило комплексный план действий по предотвращению буллинга, насилия и домогательств в школах. План действий в целом включает 14 мер, такие как:

- обеспечение детей необходимыми инструментами для развития эмоционального интеллекта и социальных навыков на этапе дошкольного образования и воспитания
- обеспечение надлежащей подготовки и обучения учителей, чтобы они могли выявлять и предотвращать буллинг и одиночество среди школьников, наделяя их полномочиями
- действовать против детей, которые совершают буллинг по отношению другим, если это необходимо
- увеличение количества школьных психологов.

Образовательным учреждениям также рекомендуется сотрудничать с полицией, социальными работниками и специалистами по работе с молодежью для обеспечения безопасного и мирного окружения.

Согласно Закону, в общеобразовательных школах должен быть по крайней мере один социальный работник на 670 учащихся и один школьный психолог на 780 учащихся. Для этого с 2023 г. правительством выделена специальная государственная субсидия в размере 29 млн евро для найма школьных психологов и социальных работников. Это обеспечивает более равный доступ к этим услугам и их качество в разных частях Финляндии.

Источник: Официальный сайт Европейского союза. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems>

Geraltauskaite G. Bullying problem in Lithuania. <https://zmst.si/bullying-problem-in-lithuania/>

#### 4.2.5. Методы обучения чтению

С помощью анкеты для учителя PIRLS-2021 собирает данные о различных стратегиях понимания прочитанного, используемые на уроках чтения, включая нахождение информации в тексте, составление прогнозов, определение точки зрения автора, описание стиля или структуры текста, оценка полезности и надежности сайта и др.

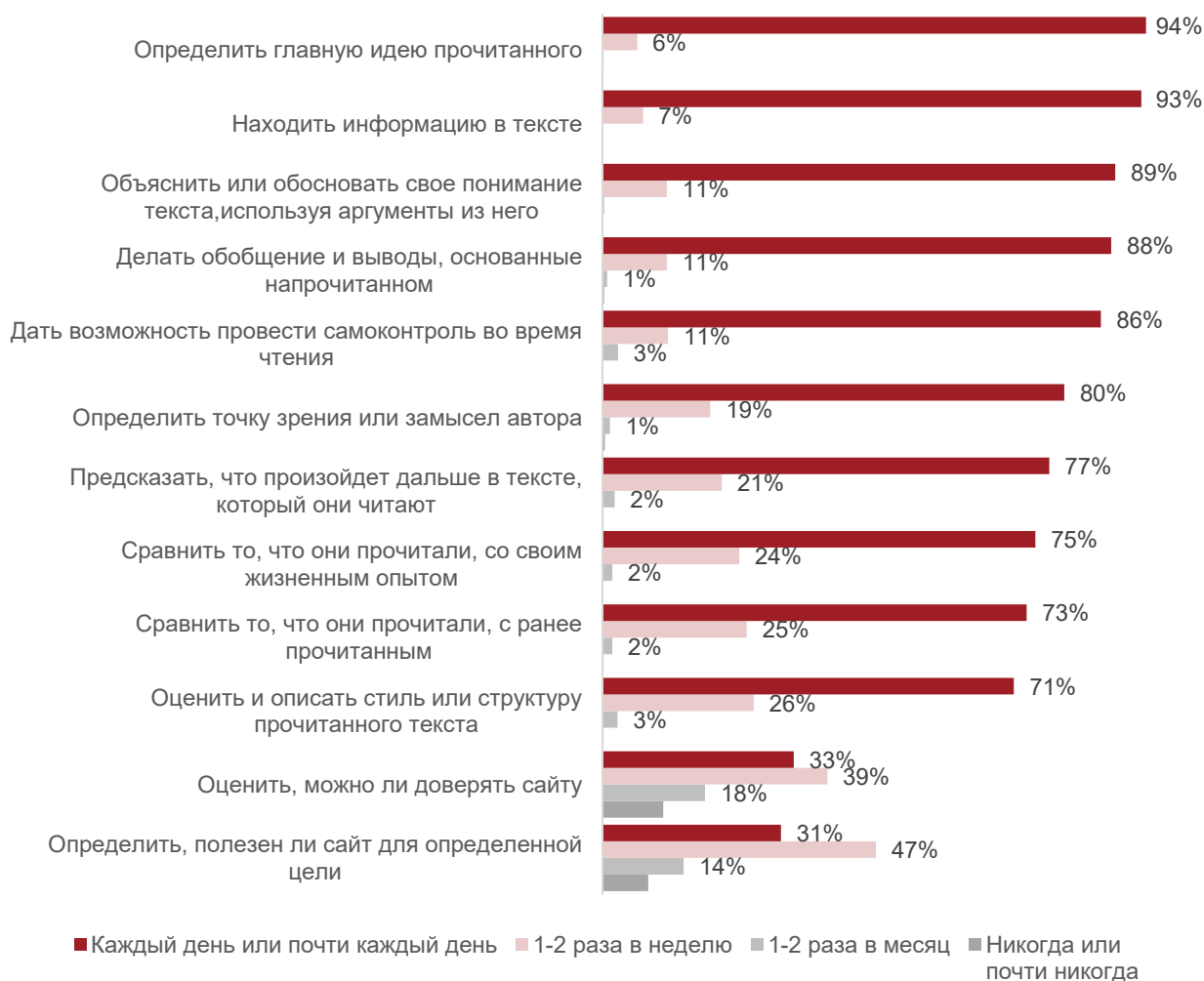
Согласно анализу, учителя более 90% учащихся 4 классов регулярно просят учащихся определить главную идею прочитанного и найти информацию в тексте. Кроме того, учителя большинство учащихся (более 80%) ответили, что каждый или почти каждый день дают задания учащимся на обоснование своего понимания текста, определение точки зрения автора, формулирование выводов и на самоконтроль чтения. Более продвинутые задания, связанные с интеграцией и оценкой прочитанного, используются учителями в преподавании более 70% казахстанских детей. Меньше всего учителя задают задания, связанные с чтением онлайн информации (более 30%), однако в международном сравнении это значение одна из самых высоких среди стран-участниц PIRLS-2021.

В среднем в мире, нахождение информации и определение главной идеи прочитанного также является наиболее распространенным методом обучения чтению в начальных классах (69% и 63% соответственно), в том числе в странах СНГ. Так, в Узбекистане и России это доля составляет 90%, в Азербайджане – 89% по нахождению информации и 83%, 88% и 93% по определению главной идеи текста соответственно.

По доле учащихся, которые обучаются более интегрированным стратегиям, таким как сопоставление прочитанного с ранними знаниями и опытом, лидируют Грузия, Узбекистан, Казахстан, Черногория, Косово, Северная Македония. Наибольшая доля учащихся, учителя которых отметили, что дают им определить,

полезен ли сайт для определенной цели каждый день или почти каждый день, приходится на Албанию (58%), Косово (49%) и Саудовскую Аравию (39%).

Рисунок 4.17. Доля учащихся по методам обучения, используемых на уроках чтения, %



Источник: анализ национальной базы данных PIRLS-2021

Примечание: результаты отсортированы по убыванию доли учащихся, выбравших ответ «каждый день или почти каждый день»

Из анализа данных следует, что регулярное взаимодействие с текстом положительно сказывается на академической производительности учащихся. Например, дети, которые ежедневно делают обобщение и выводы на основе прочитанного, демонстрируют более высокую успеваемость (504 балла), в сравнении с теми, кто занимается этим лишь один или два раза в месяц (432 балла). Кроме того, регулярное выполнение заданий, связанных с определением точки зрения или замысла автора, также значительно улучшает успеваемость учащихся. Разница между баллами учащихся, учителя которых ежедневно используют эту стратегию и никогда не используют, составила 22 балла. По стратегии оценки стиля или структуры прочитанного, данная разница превышает 30 баллов. Кроме того, учащиеся демонстрируют более высокие результаты, если учителя каждый день или почти каждый день дают оценить, можно ли доверять информации на сайте.

Они набрали на 21 балл больше по сравнению с теми, учителя которых делают это один или два раза в месяц.

#### **Вставка 6. Подходы к преподаванию языка и чтению в различных странах**

Учителя начальных школ **России** обычно работают со всем классом во время обучения чтению. К примеру, учащиеся или учитель читают вслух всему классу, а учитель организует обсуждение прочитанного. Работа в группах или парах является наиболее распространенной формой обучения. В первом классе, когда не все учащиеся умеют читать, обучение может быть сосредоточено на индивидуальных или групповых занятиях. Иногда учащихся с хорошими навыками чтения в первом классе, объединяют в группы для углубленного обучения.

В данный момент читательская грамотность учащихся начальных классов оценивается как один из компонентов функциональной грамотности по двум направлениям: 1) по предмету «Литературное чтение» с помощью специально разработанных тестов и 2) в качестве метапредметного результата с помощью комплексных текстов, которые не связаны с каким-либо конкретным предметом.

Согласно учебной программе начального образования **Литвы**, учащиеся в 3 и 4 классах оценивают художественный текст, приводя доводы, почему он им нравится или не нравится; объясняют, что в тексте заставляет их испытывать различные эмоции, выделяя яркие слова и выражения. Кроме того, учащиеся целенаправленно читают информационные тексты в книгах, интернете и периодических изданиях. При чтении информационных текстов, учащиеся учатся находить необходимую информацию и описывать, что важно в тексте и что нового они узнали.

В некоторых странах действуют дополнительные требования к читательской грамотности. Например, в **Дании** к концу четвертого класса учащиеся должны уметь «находить информацию на веб-сайтах, соответствующих их возрасту, и оценивать актуальность и достоверность этой информации».

Источник: Энциклопедия PIRLS-2021 / PIRLS-2021 Encyclopedia.

В рамках исследования PIRLS-2021 учителям также предлагалось ответить на вопросы о том, как часто они дают своим учащимся различные типы информационных и литературных материалов для чтения. Согласно приведенному ниже рисунку, наиболее популярным материалом для чтения на уроках является короткие художественные тексты (например, басни, сказки, приключения, фантастика, детективы). Учителя 56% учащихся используют их каждый день или почти каждый день на уроках чтения. Учителя более половины учащихся отмечают, что один или два раза в неделю дают читать художественные книги и стихи, а один или два раза в месяц – пьесы. Среди информационных материалов, по мнению учителей, учащиеся чаще всего читают тексты с диаграммами, картами, иллюстрациями, фотографиями и таблицами, реже всего – научно-популярные книги с главами.

Рисунок 4.18. Доля учащихся по видам текстов, используемых на уроках чтения, %

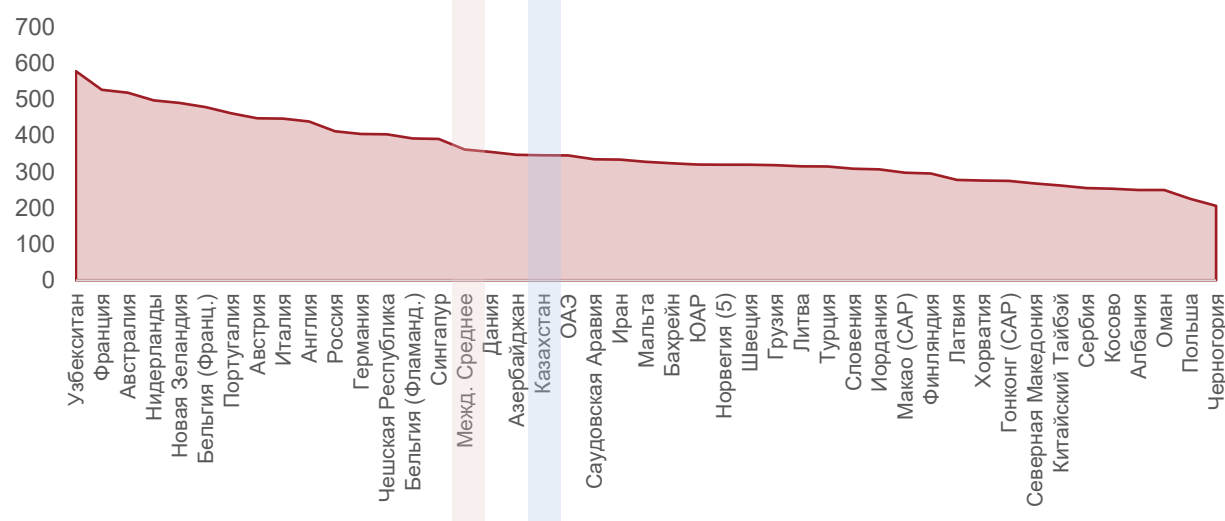


Источник: анализ национальной базы данных PIRLS-2021

Примечание: результаты отсортированы по убыванию доли учащихся, выбравших ответ «каждый день или почти каждый день»

Согласно проведенному анализу, казахстанские учителя показывают средние показатели в отношении времени, которое они уделяют преподаванию языка (в том числе литературе, чтению, письму, говорению, аудированию и другим языковым навыкам) в течение недели в рамках учебной программы. Среднее значение Казахстана составило около 6 часов (346 минут). Наибольшее количество времени, затраченное на учебную деятельность, связанную с преподаванием языка, было зафиксировано в Узбекистане (579 минут). В два раза меньше времени на уроки и различные деятельности по языку тратили учителя Финляндии (296 минут). В конце списка оказались учителя Албании, Оман, Польши и Черногории, где среднее время составляет менее 250 минут.

Рисунок 4.19. Время на преподавание языка в отдельных странах-участницах, минут

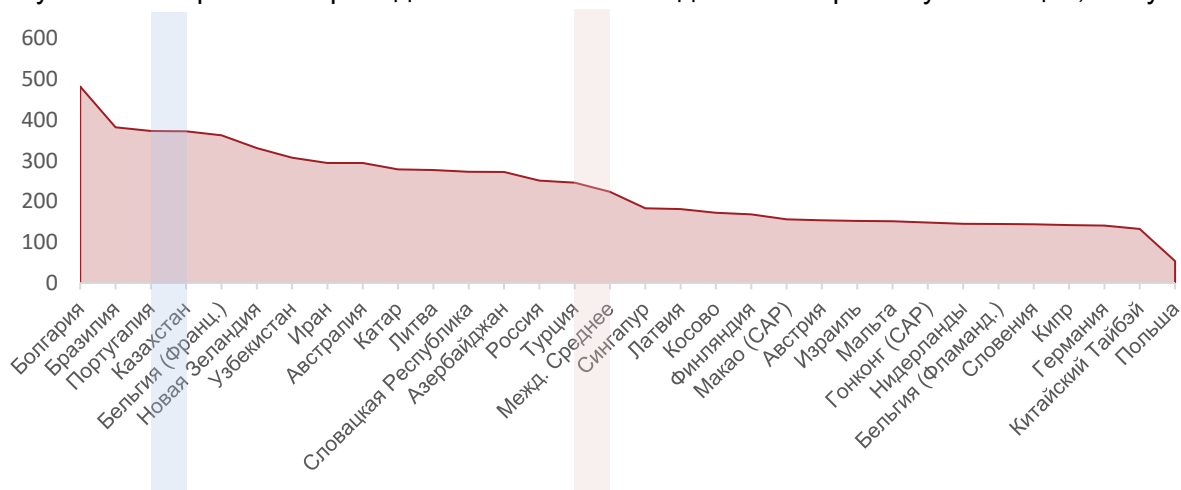


Источник: анализ международной базы данных PIRLS-2021

Примечание: результаты отсортированы по убыванию количества минут

В отличие от педагогов других стран, казахстанские учителя затрачивают большое количество времени на учебную и/или другую деятельность, связанную с чтением в течение одной недели, включая время на обучение чтению в рамках других предметов (372 минут). Это значение меньше средних показателей лишь трех стран: Болгарии (482 минут), Бразилии (382 минут) и Португалии (372 минут).

Рисунок 4.20. Время на преподавание чтению в отдельных странах-участницах, минут



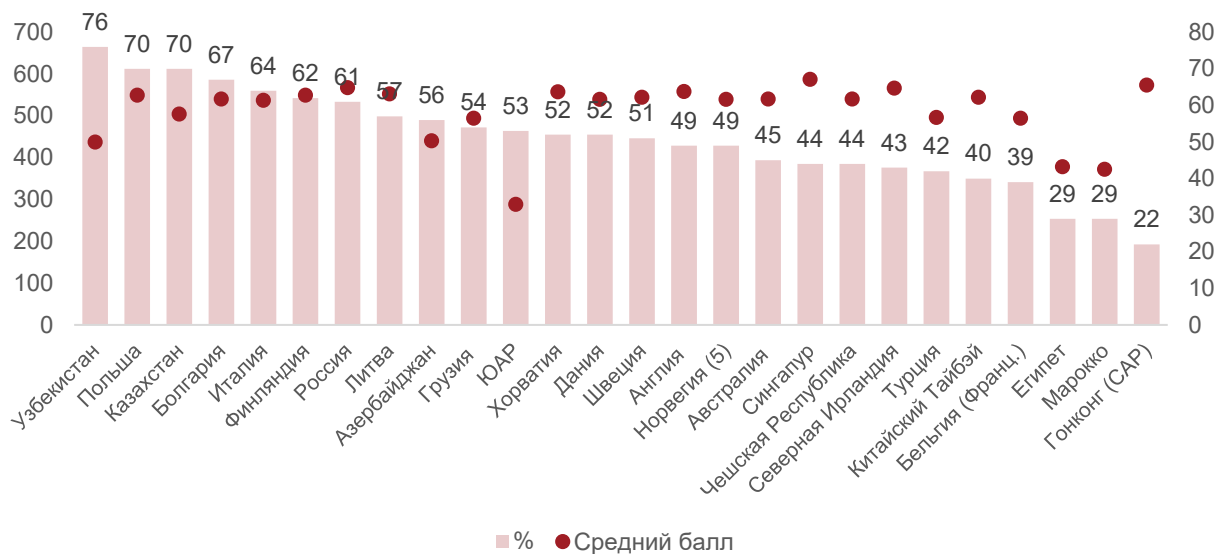
Источник: анализ международной базы данных PIRLS-2021

Примечание: результаты отсортированы по убыванию количества минут

Исследование показало, что учебное время не связано с успеваемостью учащихся в Казахстане. Наиболее важное значение скорее имеет то, насколько эффективно и результативно используется учебное время.

В соответствии с результатами анкеты, казахстанские учителя проявили себя как самые активные читатели среди педагогов других стран наряду с учителями из Узбекистана и Польши. Так, учителя 76% учащихся Узбекистана и 70% учащихся Казахстана и Польши заявили, что они читают каждый день или почти каждый день для удовольствия. Однако в странах, которые показывают высокие результаты, доля таких учащихся значительно меньше. В Гонконге, который входит в тройку лидеров, процент учащихся, учителя которых часто читают для удовольствия, составил лишь 22%.

Рисунок 4.21. Доля учащихся в разрезе мотивации учителей к чтению (читают «каждый день или почти каждый день») в отдельных странах-участницах, %



Источник: анализ международной базы данных PIRLS-2021

Примечание: результаты отсортированы по убыванию доли учащихся

#### 4.2.6. Квалификация учителей школы

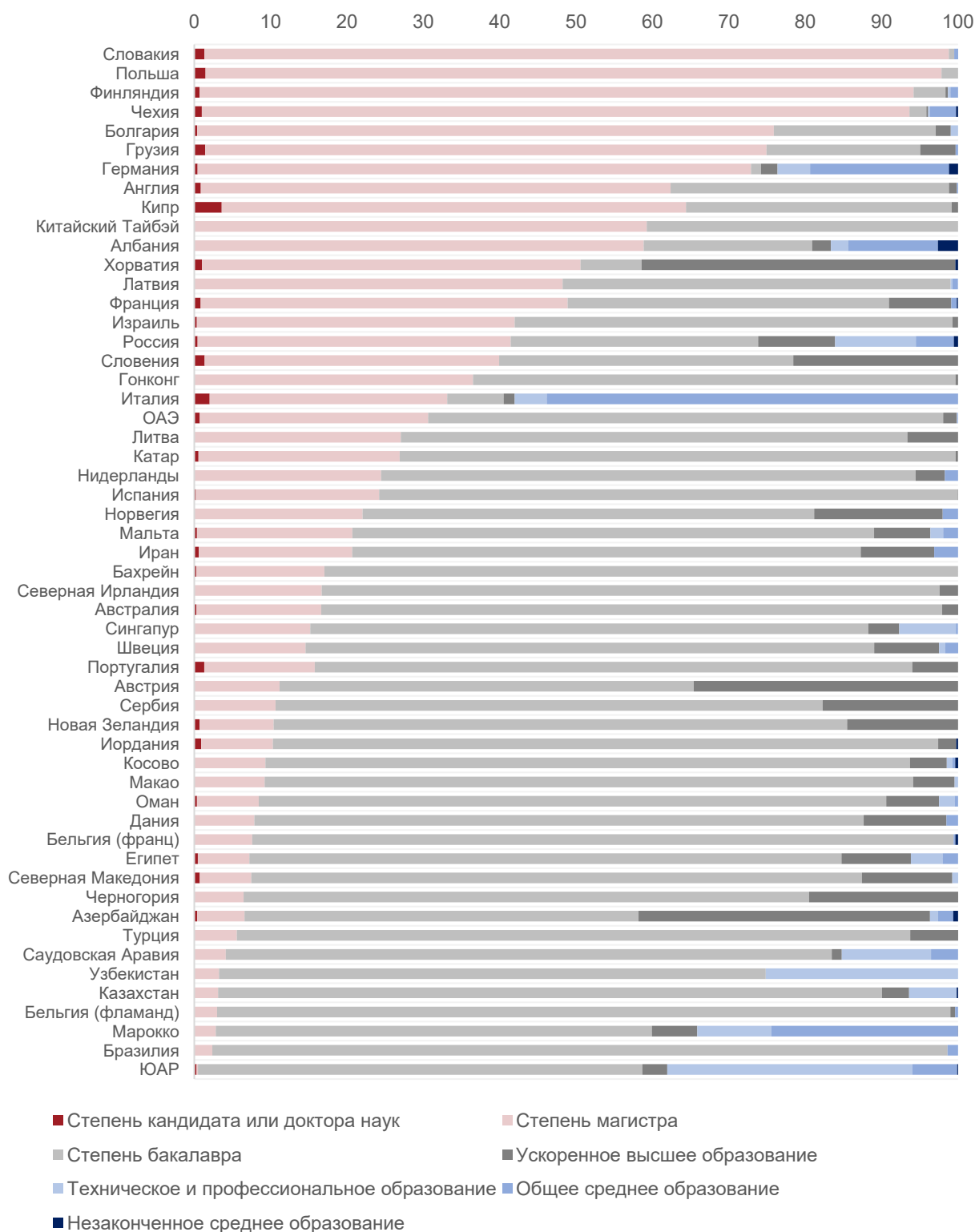
##### Образование учителей школы

Обучение пониманию текста – это процесс, требующий профессионального руководства и поддержки, в первую очередь со стороны учителя. Хотя на международном уровне нет единого мнения о том, что определяет квалификацию учителя, одним из показателей может служить самый высокий уровень формального образования учителя.

В результате анализа было выявлено, что в Казахстане учителя 90% учащихся начальных классов имеют высшее образование (в среднем в мире – 88%). Из них учителя 87% учащихся обладают степенью бакалавра, что является достаточно высоким показателем среди стран-участниц. Однако доля учащихся, которым преподают учителя, имеющие степень магистра, составляет лишь 3%, что схож с показателями Узбекистана, Марокко и Фламандским сообществом Бельгии. Многие страны-участницы PIRLS повысили свои требования к образованию учителей начальных классов. К примеру, в Польше, Финляндии, Чехии и Словацкой Республике доля учащихся, которым преподают учителя со степенью магистра, превышает 90%. В России таких учителей насчитывается 41%. Кроме того, в таких странах, как Кипр, Италия, Польша имеются учителя начальных классов, которые имеют степень PhD, кандидата или доктора наук (Рисунок 4.22).

В некоторых странах есть учителя, которые начали работать в школе сразу после окончания организации общего среднего образования. В Германии и Албании доля учащихся, которым преподают такие учителя, составляет более 10%, в Марокко – более 20%, а в Италии достигает 54%. В Казахстане все учителя имеют диплом об окончании как минимум технического и профессионального образования.

Рисунок 4.22. Доля учащихся в разрезе наивысшего уровня формального образования учителей в странах-участницах PIRLS-2021, %



Источник: анализ международной базы данных PIRLS-2021

Примечание: результаты отсортированы по убыванию доли учащихся, учителя которых выбрали ответ «Степень магистра»

Согласно данным анкетирования, учителей со степенью бакалавра больше в сельских школах (90%), чем в городских (84%). Напротив, учителя с техническим и профессиональным, а также ускоренным высшим образованием преобладают в

городских школах, чем в сельских. В среднем доля учащихся в городских и сельских школах, учителя которых имеют степень магистра, одинаковая (3%).

Анализ данных анкет PIRLS-2021 также показывает, что учителя, обладающие магистерской степенью, склонны выбирать работу в школах с более высоким уровнем благосостояния (2%), и избегают работать в менее благополучных школах.

Рисунок 4.23. Доля учащихся по наивысшему уровню формального образования учителей в разрезе город-село и благополучия школы, %



Источник: анализ национальной базы данных PIRLS-2021

### Вставка 7. Подготовка учителей начальных классов в различных странах

**В Словацкой Республике** будущие учителя начальных и средних школ обязаны получить степень магистра. Подготовка учителей начальной школы (1-4 классы) обычно проходит на педагогических факультетах. Сначала учителя проходят обучение вместе с учителями дошкольного и дополнительного образования в рамках программы бакалавриата (3 года). Затем проходят специализированную программу подготовки в рамках магистратуры (2 года) по всем предметам на уровне ISCED 1 (с 1 по 4 классы), за исключением иностранных языков.

Программа обучения включает несколько курсов, связанных с языком и литературой, и охватывает такие темы, как орфография, фонетика, фонология, грамматика, дидактика языкового и литературного образования, теория и история литературы, а также некоторые факультативные занятия, направленные на повышение читательской грамотности учащихся.

Педагогическая практика является неотъемлемой частью подготовки учителя. Практика проходит в трех этапах: «инспекционная практика», на котором студенты наблюдают за процессом обучения в классе; «ассистентская практика», на котором студенты начинают вести уроки под руководством опытного педагога; и «последовательная практика преподавания», на котором они продолжают работать с меньшим контролем опытного педагога.

Учителя начальных классов **Ирландии** должны получить четырехлетнюю степень бакалавра или двухлетнюю степень профессионального магистра в области образования (*Professional Master of Education*) по специальности преподавание в начальных классах. В стране есть четыре финансируемых государством высших учебных заведения, которые

предлагают программы начального педагогического образования, и одна частная компания, которая предлагает программы магистратуры в данной области. Министерство образования устанавливает минимальные вступительные требования по математике, английскому и ирландскому языкам для поступления на эти программы.

Педагогический совет является органом по профессиональным стандартам профессии учителя, в котором обязаны зарегистрироваться все учителя государственных школ. Регистрация предполагает прохождение процесса *Droichead* – интегрированной системы вводного обучения, включающей вводный курс в школе при поддержке профессиональной группы и дополнительные профессиональные учебные мероприятия с акцентом на грамотность и счет.

Источник: Энциклопедия PIRLS-2021 / PIRLS-2021 Encyclopedia.

### *Опыт учителей школы*

Исследования показывают, что учителя продолжают развивать педагогические навыки после пяти лет работы и что это развитие может положительно повлиять на успеваемость учащихся.

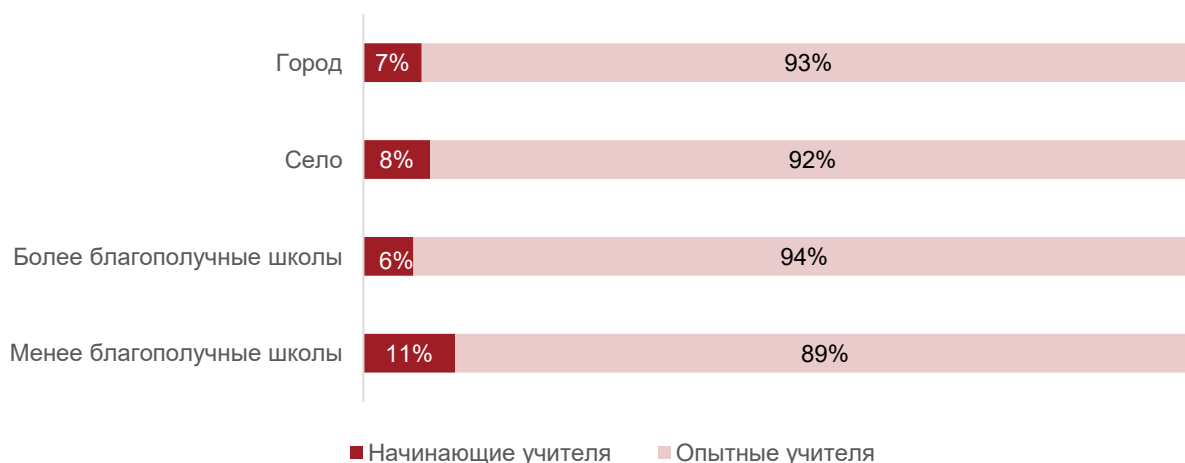
Средний педагогический стаж казахстанских учителей к концу 2020–2021 учебного года составил 21 лет, что выше среднего международного показателя на 3 года. Наиболее опытные учителя преподают в начальных школах Болгарии (27 лет), Литвы (26 лет) и Латвии (25 лет), наименее опытные – в ОАЭ и Бахрейн (10 лет).

Для анализа учителя были сгруппированы на начинающих (с педагогическим стажем до 5 лет) и опытных (с педагогическим стажем более 5 лет) учителей. Согласно результатам анализа, учителя 93% казахстанских учащихся имеют педагогический стаж от 5 лет и выше, в то время как доля учащихся, которым преподают начинающие учителя, составляет лишь 7%. Это значительно ниже среднего показателя PIRLS-2021 (17%). Наибольшая доля учащихся, которых обучают начинающие учителя, приходится таким странам Ближнего Востока и Северной Африки, как Бахрейн (34%), Иран (33%), Марокко (29%), Иордания (28%), ОАЭ (27%). В России и Азербайджане это доля превышает 10%.

В среднем начинающие учителя, преподающие 7% четвероклассникам, работают в городских школах. Примерно столько же учителей начинают свою карьеру в сельских школах. Несмотря на подъемных и финансовых бонусов, предоставляемых государством в рамках программы «С дипломом в село», значительной разницы в доле городских и сельских учителей по данному фактору не наблюдается.

В разрезе социально-экономического статуса школы, больше начинающих учителей выбирают менее благополучные школы (11%).

Рисунок 4.24. Доля учащихся по стажу работы учителей в разрезе город-село и благополучия школы, %



Источник: анализ национальной базы данных PIRLS-2021

Стаж учителей благоприятно влияет на успехи казахстанских учащихся в начальных классах. Результаты регрессионного анализа показали, что количество лет работы учителем оказывают существенное влияние на показатели успеваемости по чтению ( $\beta = 1$ ,  $p < 0.05$ ). Это означает, что с каждым увеличением стажа работы в качестве учителя на одну единицу успеваемость учащихся улучшается на 1 балл. Разрыв в результатах казахстанских учащихся, которые обучались у начинающих и опытных учителей, составляет 10 баллов в пользу последних, однако данная разница статистически незначима.

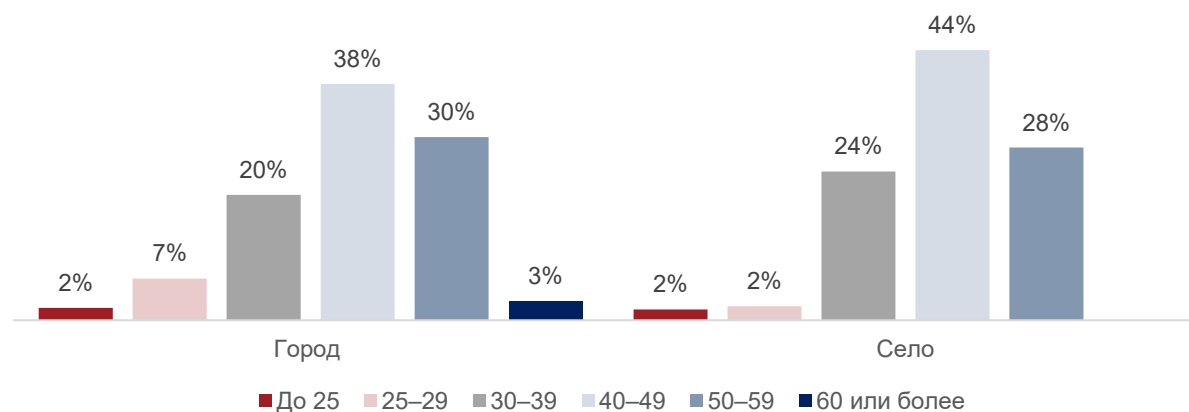
### *Возраст учителей школы*

Также в результате анализа было обнаружено, что среди казахстанских учителей начальных классов преобладают учителя в возрасте. Так, во время проведения исследования PIRLS-2021 учителя около 70% учащихся были старше 40 лет. Из них доля учащихся, которых обучают учителя в возрасте от 40 до 49 лет, составила 41%, учителя в возрасте от 50 до 59 лет – 29%, учителя старше 60 лет – 2%. В странах-лидерах, таких как Сингапур, Гонконг доля учащихся, которым преподают учителя старше 40 лет составляет чуть больше 50%, в России и Узбекистане – 68%, в Азербайджане – 67%.

Лишь 7% казахстанских учителей относятся к группе младше 30 лет, что может свидетельствовать о невысоком желании молодых учителей работать учителем в школе. Это подтверждается данными TALIS-2018, где две трети учителей в возрасте до 30 лет (66%) не планируют продолжать свою карьеру в должности учителя (ИАЦ, 2019). Это вызывает опасения по поводу дефицита учителей в будущем. Для сравнения, в России доля таких учителей составляет 8%.

В городских и сельских школах доля учащихся, которые обучаются у учителей младше 25 лет и старше 40 лет, примерно одинаковая, однако существует статистически значимая разница в доле учащихся у учителей в возрасте 25–29 лет, между сельскими и городскими школами в пользу последних.

Рисунок 4.25. Доля учащихся по возрасту учителей в разрезе город-село, %



Источник: анализ национальной базы данных PIRLS-2021

В результате анализа было выявлено значительное влияние возраста учителей на успеваемость учащихся в чтении. Так, учащиеся, которые обучались у учителей старше 60 лет, продемонстрировали результаты статистически значимо выше (546 баллов), чем их сверстники, которым преподавали молодые (до 25 лет) учителя (498 баллов) в начальных классах. Результаты учащихся школ, где работают учителя в возрасте 50–59 лет также превышают результаты учащихся, которых обучают более молодые учителя (от 25 до 49 лет).

#### *Профессиональное развитие учителей школы*

В дополнение к образованию и опыту преподавания, профессиональная подготовка учителей также важна для развития педагога, особенно в первые годы преподавания. Непрерывное профессиональное развитие (НПР) является важным компонентом работы учителя, которое способствует формированию педагогических навыков и знаний, которые в свою очередь сказываются на улучшении практики преподавания. Важность участия учителей в НПР признается ООН в качестве одной из показателей достижения четвертой цели Целей устойчивого развития (United Nations, 2015).

Из результатов анкетирования следует, что учителя в Казахстане заинтересованы в своем профессиональном развитии. На вопрос об участии в формальном профессиональном развитии в области чтения в течение последних двух лет, учителя более 60% учащихся ответили положительно. Наиболее распространенным видом курса профессионального развития является курсы по оцениванию чтения учащихся (86%) и обучению цифровой грамотности (84%). При этом Казахстан возглавляет список стран по участию в последнем. В среднем по странам-участницам PIRLS-2021 наиболее востребованной областью профессионального развития среди учителей начальных школ является обучение навыкам или стратегиям понимания прочитанного (61%).

Рисунок 4.26. Участие учителей в мероприятиях профессионального развития и «высокие» потребности в будущем обучении, %



Источник: анализ национальной базы данных PIRLS-2021

Кроме того, учителей спросили о том, какой приоритет ставят на свое будущее профессиональное развитие. Согласно их ответам, большинство учителей начальных классов предпочитают обучение, связанное с оценкой навыков чтения учащихся несмотря на высокий показатель участия в обучении в этой области. Кроме того, учителя свыше 70% учащихся отметили, что имеют высокую потребность в курсах по обучению навыкам или стратегиям понимания прочитанного и учету языковых потребностей учащихся при обучении чтению. В целом в мире наибольшее предпочтение отдается решению проблемы дифференциации обучения с учетом потребностей и интересов учащихся (52%). В среднем примерно столько же учащихся стран-участниц обучаются у учителей, которые высоко оценили свои потребности в обучении навыкам и стратегиям понимания прочитанного и оценке навыков чтения (51%).

Рисунок 4.27. Доля учащихся в разрезе факторов, препятствующих участию учителей в профессиональном развитии, %



Источник: анализ национальной базы данных PIRLS-2021

Учителя большинства казахстанских четвероклассников отмечают, что участию в профессиональном развитии препятствуют такие факторы, как финансовые затраты (66%), неподходящее время (72%) и содержание программ (59%) в некоторой и большой степени. В частности, учителя 14% четвероклассников считают, что программа обучения не соответствует их потребностям в большой степени. Отсутствие поддержки со стороны руководства школы не является преградой в процессе профессионального развития для более половины педагогов.

Среди стран-участниц PIRLS-2021, доля учащихся, учителя которых отметили, что эти факторы препятствуют участию в программах профессионального развития в большей степени, значительно больше, чем в Казахстане. Так учителя 58% учащихся в Северной Ирландии отметили, что главной преградой является финансовые затраты, учителя 83% учащихся в Гонконге – неподходящее время. В то же время гонконгские учителя указывают на несоответствие содержания (76%) и отсутствие поддержки со стороны школьной администрации (37%) как основной фактор, что является наибольшим значением среди всех стран. В целом в мире учителя 25% учащихся отметили, что главным затруднением в участии в мероприятиях по профессиональному развитию являются финансовые затраты, 45% – время, 24% – содержание и 12% – отсутствие поддержки со стороны руководства школы.

#### Вставка 8. Программы профессионального развития учителей начальных классов в различных странах

**Финские** учителя ежегодно принимают участие в повышении квалификации без отрыва от производства в течение трех дней. За организацию и финансирование профессионального развития обычно несут ответственность муниципалитеты, которые в

свою очередь могут претендовать на финансирование Национального агентства по образованию (*The Finnish National Agency for Education*). Программы обучения бесплатны, но школа или муниципалитет оплачивают командировочные расходы и расходы, связанные с заменой учителя.

После PIRLS-2016 в стране были организованы несколько программ профессионального развития по преподаванию чтению и письму для учителей начальных и старших классов средней школы, такие как *LUKILOKI*, *Luki-ILO*, *Gränsland*. Содержание и направление обучения различаются в зависимости от региона. Некоторые организации («Финский институт детской литературы», «Программа новой грамотности») предоставляют информацию и материалы, которые учителя могут использовать на уроках.

Повышение квалификации учителей школ **Ирландии** проходит при поддержке Службы повышения квалификации учителей (*Professional Development Service for Teachers*), Национального совета по специальному образованию (*the National Council for Special Education*) и общенациональной сети образовательных центров. В соответствии с Национальной стратегией по повышению навыков грамотности и счета на 2011-2020 гг. был осуществлен ряд мер, направленные на расширение возможностей для профессионального развития учителей в данной области. При Службе повышения квалификации учителей были созданы специальные группы по грамотности и языку.

Для поддержки системы Школьной самооценки (*School self-evaluation*), введенной в 2012 г., было развернуто широкое профессиональное развитие. Обязательным требованием для всех летних онлайн-курсов для учителей стало включение программы обучения грамоте, навыкам счета и работы с цифровыми технологиями. В результате показатели вовлеченности учителей в профессиональное развитие, связанное с чтением, значительно возросли, между PIRLS-2011 и PIRLS-2016.

После принятия в 2019 г. учебной программы начального образования по языку (*Primary Language Curriculum*) все школы имели доступ к однодневному вводному семинару, который затем сопровождался с постоянной поддержкой. Службой повышения квалификации учителей был представлен ряд онлайн-средств для поддержки учебной программы, включая электронные бюллетени, вебинары и руководства по эффективному обучению грамоте. Кроме того, каждый семестр проводилась серия вебинаров, для участия в которых школы закрывались на полдня. Темы вебинаров были сосредоточены на результатах обучения, игровой педагогике, оценке, инклюзивности и развитии критической грамотности.

Источник: Энциклопедия PIRLS-2021 / PIRLS-2021 Encyclopedia.

### 4.3. Влияние индивидуальных характеристик учащихся на учебные достижения

#### 4.3.1. Цифровая самоэффективность

В связи с переходом на цифровой формат в 2021 г., в рамках анкетирования PIRLS впервые оценивалась цифровая самоэффективность учащихся. Данный индекс измеряет знакомство учащихся с использованием компьютеров, планшетов или смартфонов, а также их уверенность в поиске информации в интернете. Учащиеся с «высокой» цифровой самоэффективностью в среднем были полностью согласны с четырьмя из восьми высказываний об использовании данных устройств, и частично согласны с оставшимися четырьмя утверждениями. Учащиеся с «низкой» цифровой самоэффективностью в среднем были частично не согласны с четырьмя из восьми утверждений, и частично согласны с оставшимися четырьмя

утверждениями. Остальные учащиеся относятся к группе со «средним» уровнем цифровой самооффективности.

Согласно анализу базы данных, большинство казахстанских учащихся показали средний (47%) и высокий (42%) уровень цифровой самооффективности. В частности, более 60% учащихся отметили, что очень хорошо умеют пользоваться компьютером и планшетом (69%), легко находят информацию в интернете (64%), хорошо печатают (63%), что больше среднего международного значения (Рисунок 4.28). Половина учащихся могут определить, содержит ли веб-сайт полезную для них информацию (50%), и только некоторые могут распознать, можно ли доверять веб-сайту (35%), что схож со средним международным значением (51% и 36% соответственно).

Рисунок 4.28. Доля учащихся в разрезе цифровых навыков («полностью согласны» с утверждением), %

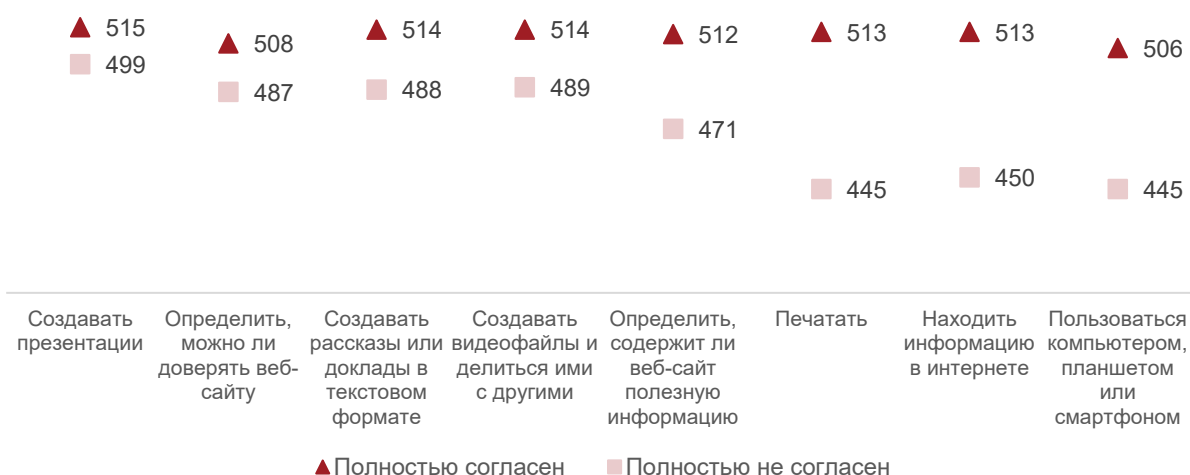


Источник: анализ международной базы данных PIRLS-2021

В ходе анализа было обнаружено, что наличие цифровых навыков у детей положительно коррелирует с их результатами по чтению. Так, увеличение доли учащихся с низким уровнем цифровой самооффективности на каждую единицу было связано со снижением результатов на 33 балла после учета СЭС учащихся. Средний результат выполнения заданий учащихся, отнесенных к первой группе (42%) равен 514 баллам, а среднего результат учащихся, отнесенных к группе со низким уровнем цифровой самооффективности (11%), равен 477 баллам. При этом данное различие является статистически значимым на уровне  $t=9,93$ ,  $p<0.05$ .

В разрезе отдельных цифровых навыков также наблюдается статистически значимая разница между баллами учащихся, которые были полностью согласны и категорически не согласны с вышеуказанными утверждениями. Наибольший разрыв в баллах наблюдается по умению печатать (на 68 баллов) и находить информацию в интернете (на 63 балла).

Рисунок 4.29. Результаты учащихся в разрезе цифровых навыков, балл



Источник: анализ национальной базы данных PIRLS-2021

Также характерным для PIRLS-2021 являются данные о том, как часто учащиеся используют компьютер, планшет или смартфон для выполнения школьных заданий. Согласно этим данным, более 80% учащихся Казахстана используют данные устройства для поиска и чтения информации, более 70% – для подготовки рефератов и презентаций. В среднем в мире доля таких детей меньше (77% и 68% соответственно).

Рисунок 4.30. Доля и результаты учащихся в разрезе времени на выполнение школьных заданий с использованием компьютера, планшета или смартфона



Источник: анализ международной базы данных PIRLS-2021

В среднем, большинство казахстанских учащихся уделяют 30 минут или меньше для поиска и чтения информации (46%) и на подготовку рефератов и презентаций (40%), используя данные устройства. Доля учащихся, которые уделяют более 30 минут выполнению этих школьных заданий, используя компьютер, планшет или смартфон, также высокая (40% и 38% соответственно). При этом, учащиеся, которые уделяют более 30 минут на подготовку рефератов и

презентаций, используя цифровые устройства (517 баллов), значительно преуспевают в чтении в сравнении со своими одноклассниками, которые уделяют менее 30 минут или вовсе не уделяют (508 и 492 балла соответственно). По поиску и чтению информации лучшие результаты демонстрируют учащиеся, которые используют компьютер, планшет или смартфон в течение 30 минут или меньше для выполнения школьных заданий.

#### 4.3.2. Отношение к чтению

Катализатором чтения для удовольствия является отношение людей к чтению. Для измерения внутренней мотивации учащихся к чтению их спросили, насколько они согласны с утверждениями о том, что им нравится уделять больше времени чтению, говорить с другими людьми о прочитанном, читать то, что заставляет их задуматься и др., а также о том, как часто они читают ради удовольствия, и чтобы научиться новому при помощи чтения. В зависимости от ответов, учащиеся были распределены в три группы – те, кому «очень нравится» читать, кому «в некоторой степени нравится» и те, кому «не нравится» читать.

В целом в мире 82% учащиеся положительно относятся к чтению: в среднем 42% детей сообщили, что им «очень нравится» читать, 40% – что им нравится читать «в некоторой степени». Однако, 18% детей имеют отрицательное отношение к чтению, что вызывает обеспокоенность в современном информационном обществе. Среди всех стран-участниц, учащиеся Косово, Узбекистана и Албании оказались самыми энтузиастными читателями. Доля детей, очень любящих читать, в каждой из этих стран превышает 80%.

Рисунок 4.31. Динамика доли учащихся с положительным отношением к чтению («очень любят» читать) в отдельных странах-участницах, %

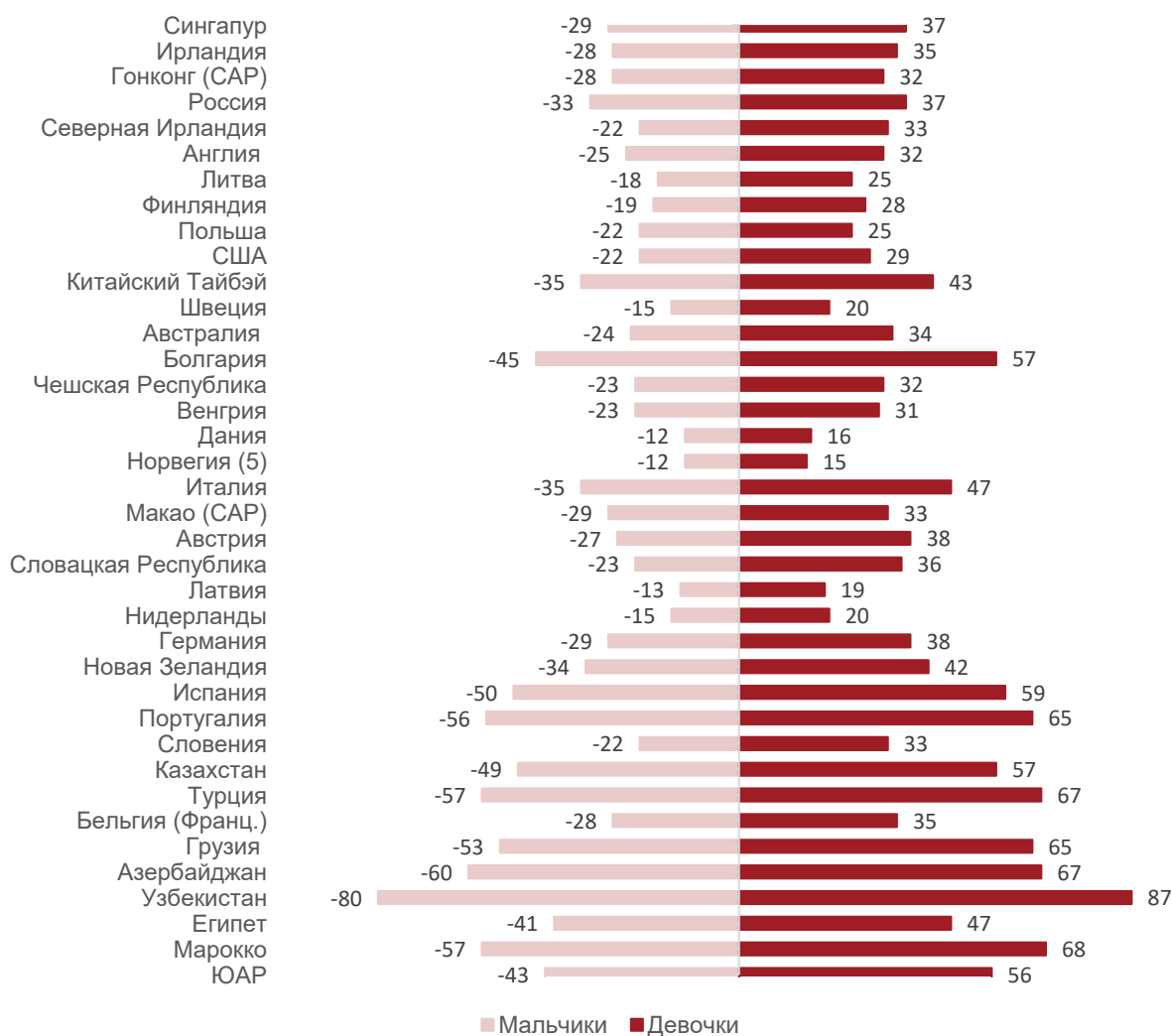


Источник: Международный отчет IEA, PIRLS-2016 и PIRLS-2021 / International Results in Reading, PIRLS-2016 and PIRLS-2021

Анализ результатов анкетирования показал, что в 2021 г. доля казахстанских учащихся, которые «очень любят» читать (53%), снизилась на 18% в сравнение с данными, полученными в 2016 г. (71%). Такая тенденция наблюдается в большинстве стран-участницах PIRLS-2021 (Рисунок 4.31). Помимо Казахстана, наибольшее снижение зафиксировано в Литве (-20%) и Латвии (-17%). В США, Португалии, Египте, России, Ирландии, Австралии, Северной Ирландии спад составил более 10%. Незначительная положительная тенденция наблюдается лишь в Сингапуре, Китайском Тайбэй, Германии, Саудовской Аравии, Марокко, Катар и Фламандском сообществе Бельгии.

В разрезе гендерной принадлежности учащихся, в Казахстане доля девочек, которые «очень любят» читать, на 8% выше в сравнении с мальчиками, что отражает тенденцию, наблюдаемую в других странах-участницах PIRLS-2021. Во всех странах процент девочек, сообщивших, что им «очень нравится» читать (в среднем 46%), больше по сравнению с мальчиками (в среднем 37%).

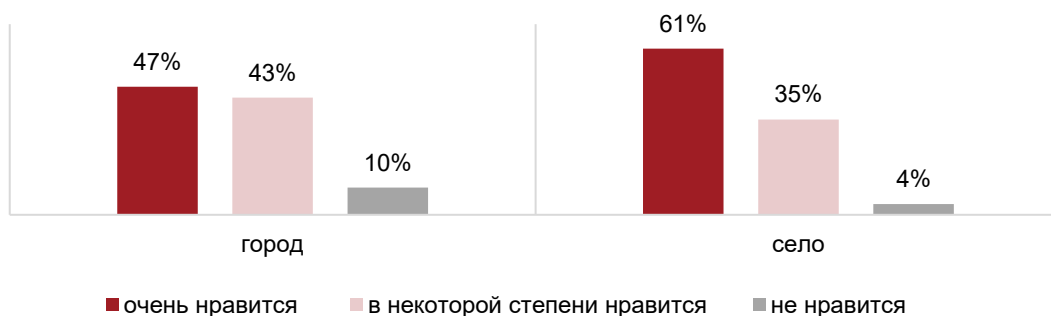
Рисунок 4.32. Доля учащихся с положительным отношением к чтению («очень любят» читать) в зависимости от гендерной принадлежности в отдельных странах-участницах, %



Источник: Международный отчет IEA, PIRLS-2021 / PIRLS-2021 International Results in Reading

В зависимости от места проживания, в среднем, около половина городских (47%) и 61% сельских пятиклассников Казахстана отметили, что им «очень нравится» читать (Рисунок 4.33). Несмотря на более высокие проценты учащихся с положительным отношением к чтению среди учащихся сельских школ, в целом они показывают более низкие результаты.

Рисунок 4.33. Доля учащихся по отношению к чтению в разрезе город-село, %



Источник: анализ национальной базы данных PIRLS-2021

В среднем по странам-участницам существует положительная взаимосвязь между отношением к чтению и учебными достижениями. Учащиеся, которые ответили, что им «не нравится» читать, имели более низкие средние показатели (491 балл), чем учащиеся, которым «очень нравится» читать (513 баллов) и «в некоторой степени» нравится читать (501 балл).

В Казахстане наблюдается отрицательная взаимосвязь между отношением к чтению и баллами учащихся. Коэффициент регрессии данной шкалы составил  $\beta = -2,5$ ,  $p < 0.05$ . Учащиеся, которые отметили, что «очень любят» читать, набрали на 17 баллов меньше (501 балла), чем учащиеся, которые «не любят» читать (518 баллов). Для сравнения, учащиеся из данных групп имели одинаковые успеваемости (536 баллов) в PIRLS-2016. Это может указывать на недостаточные возможности обучения навыкам чтения в школе и за ее пределами или нечастое использование стратегий чтения. К примеру, из-за большого количества домашних заданий у детей не остается свободного времени для чтения ради удовольствия. Некоторые исследования (McKenna, 2001; Yamashita, 2004, 2013) показали, что не все слабоуспевающие учащиеся негативно относятся к чтению. Низкая успеваемость может быть обусловлена с такими факторами, как базовое обучение в классе, доступность интересных книг в школьных библиотеках и др.

Рисунок 4.34. Доля учащихся по отношению к чтению в разрезе количества книг в доме, %



Источник: анализ национальной базы данных PIRLS-2021

Согласно контекстному анализу, отношение детей к чтению может меняться в зависимости от количества книг в доме. Так, учащиеся, у которых есть более 200 книг в доме, чаще отмечают, что им «очень нравится» читать ( $\beta = 0.5$ ,  $p < 0.05$ ), чем учащиеся, у которых в доме менее 10 книг или нет ни одной книги.

Снижение интереса к чтению у детей может отразиться на их академическом успехе в средних и старших классах, где учебный материал увеличивается во много раз. Кроме того, различные исследования показывают, что не только отношение к чтению влияет на успеваемость, но и навыки понимания также влияют на мотивацию к чтению (Toste и др., 2020). Другими словами, хорошо развитые навыки чтения повышают мотивацию детей к чтению, а дети с большей мотивацией читают чаще и с большим удовольствием. Эффективные стратегии по повышению интереса детей к чтению включают предоставление разнообразных материалов для чтения, соответствующих их интересам, возможности выбора текстов для чтения и ободряющей обратной связи для повышения их уверенности в чтении (IEA, 2022).

#### 4.3.3. Уверенность в чтении

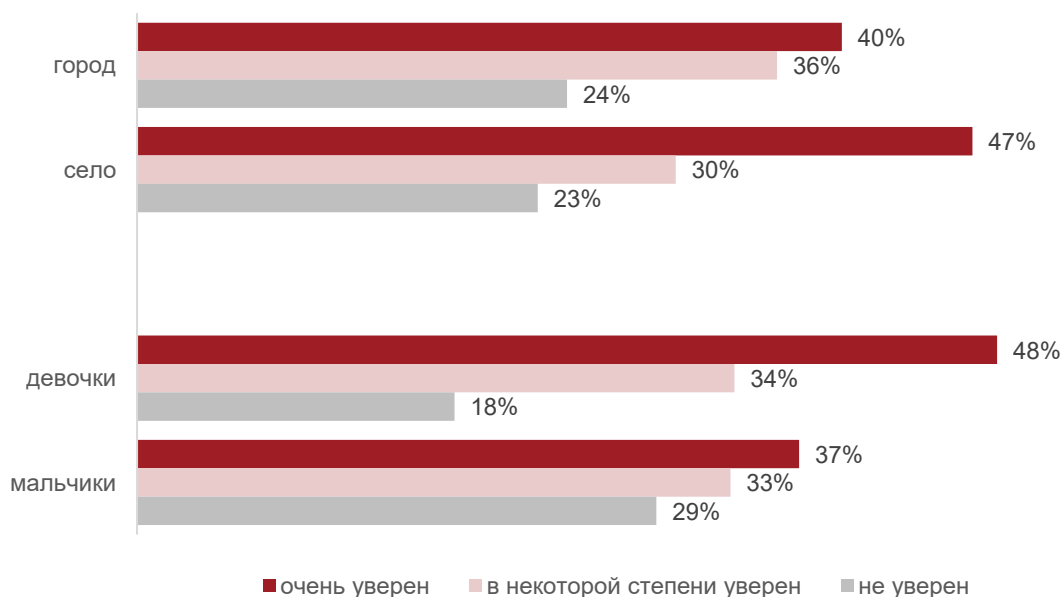
Учащиеся, как правило, имеют различные представления о своих способностях, и их самооценка часто основана на их прошлом опыте и на том, как они видят себя по сравнению со своими сверстниками. В рамках анкетирования PIRLS также выявлялось уверенность учащихся в чтении, на основе степени согласия учащихся с утверждениями об их уверенности и отношении к чтению, такими как «Обычно я преуспеваю в чтении», «Чтение мне дается легко», «Чтение для меня сложнее, чем любой другой предмет», «Чтение для меня сложнее, чем для многих моих одноклассников» и др. Учащиеся, очень уверенные в чтении, в среднем были полностью согласны с тремя из шести утверждений и частично согласны с тремя остальными. Учащиеся, которые не уверены в своих способностях, в среднем были частично не согласны с тремя из шести утверждений

и частично согласны с тремя остальными. Все остальные учащиеся относятся к категории учащихся, которые уверены в своих способностях в некоторой степени.

Анализ ответов учащихся показал, что основная доля казахстанских пятиклассников относится к группе, которые «очень уверены» в своих знаниях и способностях в чтении (43%), что схоже с международным средним значением (43%). Тем временем, каждый четвертый учащийся (24%) оказался читателем с низким уровнем читательской самооценки.

В 54 стран-участницах доля очень уверенных читателей больше среди девочек, чем среди мальчиков. В Гонконге и Дании мальчики и девочки, очень уверенные в чтении, составляют одинаковую долю. Лишь во Французском сообществе Бельгии мальчики незначительно доминируют. В Казахстане наблюдается одна из больших разрывов (11 баллов) по гендерному признаку среди всех стран-участниц. Наибольший разрыв наблюдается в Грузии (12 баллов), Албании (13 баллов), Азербайджане (13 баллов) и Саудовской Аравии (18 баллов).

Рисунок 4.35. Доля учащихся с высокой уверенностью в чтении в разрезе город-село и гендера учащихся, %



Источник: анализ национальной базы данных PIRLS-2021

Результаты исследования показали, что доля сельских школьников, которые очень уверены в чтении, превышает долю городских школьников на 7%. Вместе с тем доля учащихся, которые не уверены в чтении, незначительно различается в зависимости от места проживания.

Установлена прямая зависимость успешности пятиклассников от степени их уверенности в своих знаниях по чтению. Эта связь характеризуется высоким коэффициентом регрессии ( $\beta=9,9$ ,  $p<0.05$ ), который означает, что с увеличением индекса на каждую единицу результат по чтению повышается на 10 баллов. Очень уверенные учащиеся (526 баллов) опережают своих сверстников, не уверенных в своих читательских навыках (465 баллов), на 61 балл.

Уверенность в чтении в свою очередь влияет на отношение учащихся к чтению. Учащиеся, которые не уверены или уверены в некоторой степени, являются более неохотными читателями ( $\beta = -1$ ,  $p < 0.05$ ) по сравнению с теми, кто очень уверен в своих знаниях и способностях.

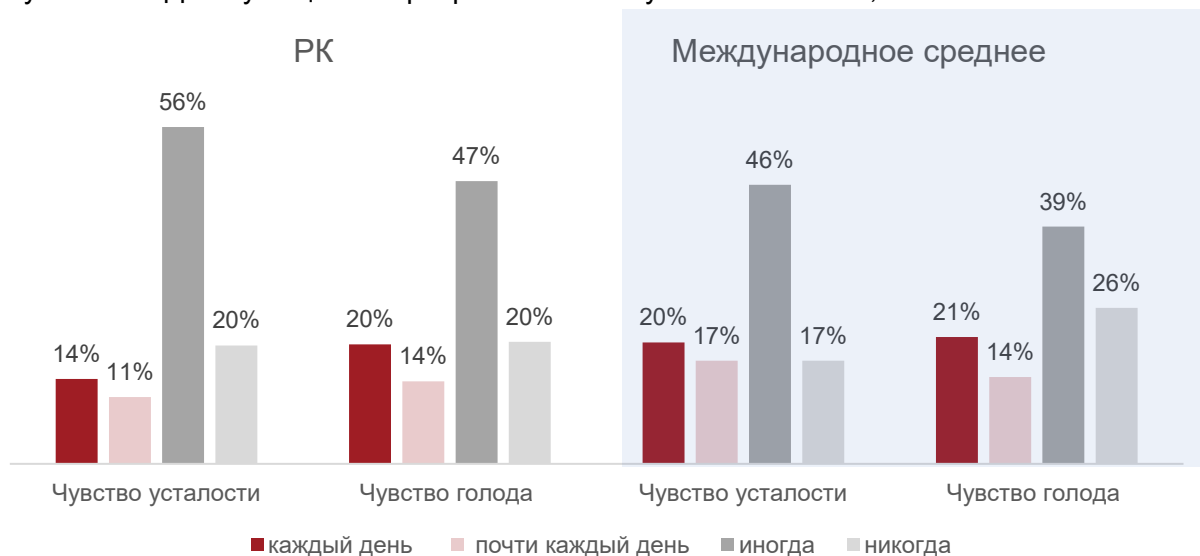
#### 4.3.4. Благополучие учащихся

Одним из факторов влияния на читательскую грамотность детей, согласно исследованию, является их благополучие, включая такие аспекты как самочувствие во время или перед занятиями.

В Казахстане каждый четвертый учащийся отметил, что приходит в школу, испытывая чувство усталости (25%) и каждый третий – испытывая чувство голода (34%) каждый день или почти каждый день. Данные показатели значительно увеличились по сравнению с 2016 г. на 8% и 20% соответственно<sup>11</sup>. Для сравнения, в среднем в мире доля детей, каждый день или почти каждый день испытывающих усталость и чувство голода перед началом занятий составляет 37% и 35% соответственно.

Казахстанские учащиеся, которые каждый день чувствовали себя голодными, набрали 494 балла, что статистически значимо ниже результатов остальных групп учащихся. Наибольшие результаты демонстрируют школьники, которые никогда не испытывают такое чувство (514 балла). Связь между успеваемостью учащихся и чувством усталости отрицательная.

Рисунок 4.36. Доля учащихся в разрезе их самочувствия в школе, %



Источник: анализ международной базы данных PIRLS-2021

<sup>11</sup> В 2016 г. категорий “каждый день” и “почти каждый день” были представлены вместе.

### **Вставка 9. Организация питания в начальных школах**

В Финляндии бесплатное школьное питание предоставляется с 1940-х годов с целью поддержки системы образования. За это время программа стала неотъемлемой и важной частью успеха финского образования. Оно рассматривается как неотъемлемая часть благополучия и роста ребенка. Все учащиеся дошкольных, средних и старших классов средней школы имеют право на бесплатное полноценное питание. Ежедневно в учреждениях базового образования подается около 830 000 школьных обедов. Практика внедрения бесплатного питания в школах Финляндии положительно отразилась на общей посещаемости.

С 2004 г. система школьного питания стала частью национальной учебной программы. В ней особое внимание уделяется ее медицинскому, образовательному, социальному и культурному значению. В программе также детально описаны процессы мониторинга и оценки школьного питания.

Горизонтальное сотрудничество является ключевой характеристикой институциональных механизмов школьного питания в Финляндии. Система регулируется национальным законодательством и реализуется муниципальными органами образования на местном уровне. Поскольку количество школ в каждом муниципалитете разное, практические аспекты организации питания существенно различаются. Местные учебные программы и годовые школьные планы определяют принципы организации питания (*время, правила поведения за столом и др.*). Кроме того, поощряется участие учащихся в планировании и приготовлении блюд.

Качество питания контролируется службой общественного питания во время планирования и реализации меню с помощью программного обеспечения для анализа содержания питательных веществ; стандартных рецептов, предоставляемых поставщиками; или расчетов содержания питательных веществ в Национальной базе данных по составу пищевых продуктов. Также регулярно собираются отзывы учащихся с помощью простых электронных или бумажных форм обратной связи (*например, шкала смайликов*).

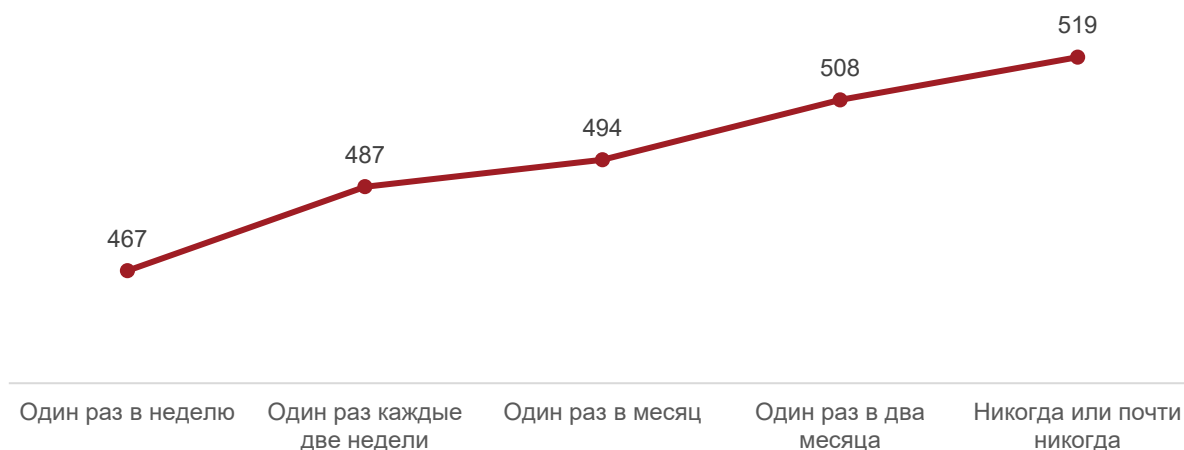
В некоторых школах существуют Комитеты по школьному питанию, созданные директором, с участием представителей учителей, учащихся, медицинских работников школы и поставщиков услуг общественного питания. Они встречаются не реже двух раз в год, чтобы найти решения проблем посредством совместного планирования.

Источник: Pellikka K., Manninen M., Taivalmaa S. (2019) School Meals for All. School feeding: investment in effective learning – Case Finland. Ministry for Foreign Affairs. <https://um.fi/julkaisut>

В рамках анкетирования учащихся также просили сообщить, как часто они отсутствуют в школе. Более половины казахстанских учащихся отметили, что никогда или почти никогда не пропускали занятия в школе (57%). Тем временем, каждый пятый учащийся еженедельно отсутствовал на уроках (20%), что превышает международное значение (11%).

Пропуски занятий является одним из факторов снижения читательской грамотности учащихся. Чем чаще школьники пропускали занятия в школе, тем ниже результаты они демонстрировали. Разрыв между баллами учащихся, которые отсутствовали в школе по крайней мере один раз в неделю (467 баллов) и никогда не отсутствовали (519 баллов), составил 52 балла.

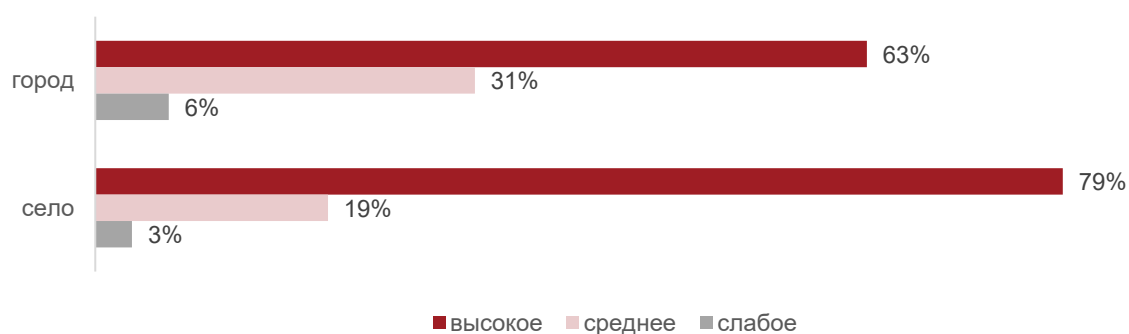
Рисунок 4.37. Результаты учащихся в разрезе частоты пропуска занятий, балл



Источник: анализ национальной базы данных PIRLS-2021

Чувство принадлежности учащихся к школе также способствует их общему благополучию. В рамках анкетирования учащихся опрашивали об их отношении к школе – насколько им нравится находиться в школе, насколько они чувствуют свою принадлежность к школе и в каких отношениях состоят с учителями. Учащиеся с «высоким» чувством принадлежности к школе чувствуют себя в школе в безопасности, получают удовольствие от учебы и имеют хорошие отношения с учителями. В 2021 г. анкета для учащихся была дополнена вопросом о том, есть ли у учащихся друзья в этой школе, чтобы отразить важность позитивных отношений между учащимися в школьном сообществе для их чувства принадлежности к школе.

Рисунок 4.38. Доля учащихся с чувством принадлежности к школе в разрезе город-село, %



Источник: анализ национальной базы данных PIRLS-2021

Анализ показал, что более половины казахстанских учащихся (70%) чувствуют свою принадлежность к школе в высокой степени, 26% – в средней степени, и лишь некоторые ощущают слабую принадлежность к школе (4%). При этом, учащиеся сельских школ сильнее ощущают свою принадлежность к школе (79%), чем учащиеся городских школ (63%).

#### **Вставка 10. Меры по улучшению посещаемости в школах**

Созданная Министерством образования **Сингапура** в октябре 2018 г. межведомственная команда UPLIFT (*Uplifting Pupils in Life and Inspiring Families Taskforce*) предоставляет поддержку школам для усиления всесторонней поддержки учащихся из неблагополучных семей. Работа UPLIFT, в частности, направлена на борьбу с длительными прогулами учащихся, который является ключевым барьером, препятствующим их учебному прогрессу. Более 50 организаций, включая государственные учреждения, агентства социального обслуживания, корпорации и волонтерские группы сотрудничают с UPLIFT. Волонтеры, прошедшие специальное обучение, оказывают детям и их семьям своевременную социально-эмоциональную поддержку и практическую помощь.

С 2019 г. Министерство образования в пилотном режиме реализует программу «Расширения школьных ресурсов» UPLIFT (*Enhanced School Resourcing*) в школах, выделяя дополнительные ресурсы для поддержки учащихся из неблагополучных семей. В рамках пилотного проекта ежегодно оказывается поддержка более чем 2000 учащимся. В результате наблюдается улучшение посещаемости и поведения учащихся, а также повышение чувства принадлежности к школе. Положительный опыт пилотного проекта также был распространен среди других школ.

Источник: Ministry of Education of Singapore (2021). Expansion of UPLIFT Initiatives. <https://www.moe.gov.sg/news/press-releases/20211110-expansion-of-uplift-initiatives>

#### **4.4. Влияние пандемии COVID-2019 на учебные достижения**

После вспышки пандемии COVID-19 многие школы по всему миру столкнулись со значительными сложностями в обеспечении безопасной учебной среды. Ряд школ перешли на дистанционное обучение, некоторые сократили количество учащихся в классах или применили специальные процедуры для предотвращения распространения COVID-19. По подсчетам ЮНЕСКО (2020), закрытие школ затронуло более 90% учащихся во всем мире.

В Казахстане 15 марта 2020 г. был объявлен Указ Президента РК «О введении чрезвычайного положения в Республике Казахстан». В течение 2020–2021 учебного года многие школы Казахстана перешли к онлайн (77%) или гибридной форме обучения для обеспечения безопасной и эффективной среды обучения. Традиционный формат обучения был доступен для 3000 малых по контингенту школ (до 300 чел.), в основном из сельской местности (23%). Школам был предоставлен доступ к онлайн-платформам, таким как *Online Mektep*, *Kundelik*, *Daryn Online* и *BilimLand*. Также были подготовлены около 2 тыс. телевизионных уроков продолжительностью 7–15 мин., которые демонстрировались в течение 5 дней в неделю на телеканалах «Еларна», «Балапан», что обеспечило более половины казахстанских учащихся доступом к образовательным ресурсам (Ковязина и др., 2020). Кроме того, по радио транслировались аудиоуроки и отправлялись бумажные учебные материалы через почту в случаях отсутствия связи и интернета.

Различные исследования последствий пандемии указывали на потерю знаний учащихся, особенно в первые годы. Исследователи из США обнаружили, что многие учащиеся 2-х и 3-х классов потеряли интерес к фундаментальным навыкам, таким как чтение, причем одной из основных причин была сложность

создания языковой среды в Zoom (Domingue и др., 2021). В Англии после второй волны пандемии в начале 2021 года учащиеся начальной школы отстали на 3,5 месяца по математике и на 2,2 месяца – по чтению по сравнению с предыдущими годами (Education Policy Institute, 2021). Ожидается, что это окажет наиболее серьезные последствия на неохотных читателей – мальчиков, детей из семей, в которых родители не читают регулярно, и детей из социально уязвимых семей (Thomson, 2022).

#### **Вставка 11. Меры реагирования на пандемию COVID-19**

В начале марта 2020 г. в **Польше** были выявлены первые случаи заболевания COVID-19. Все школы были закрыты, а спустя две недели перешли на онлайн формат обучения. Дистанционное обучение продолжалось до конца 2019–2020 учебного года. Работая родители детей в возрасте до 8 лет могли получить 80% специального пособия по уходу в случае закрытия яслей, детского сада или школы.

В 2020–2021 учебный год проходил в онлайн и гибридном форматах до 3 мая (для учащихся 1-3 классов) и 31 мая (для остальных учащихся) 2021 г. Для учителей было организовано несколько тренингов по использованию информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и обучающих платформ. Осенью 2020 г. правительство также предоставило каждому учителю дополнительную субсидию (около 126 долларов) на приобретение необходимого оборудования.

Министерство национального образования и проектный центр *Digital Poland* запустили две грантовые программы для финансирования местных органов власти на приобретение оборудования (компьютеров, ноутбуков или планшетов), программного обеспечения, широкополосного или мобильного доступа к интернету и др., необходимых для дистанционного обучения. В этих целях было выделено около 85 млн евро. Министерство также предоставило специальные платформы с материалами для дистанционного обучения, включая материалы, бесплатно предоставленные различными издательствами и организациями. Эти материалы включали более 6800 интерактивных электронных материалов, более 3200 планов уроков и 105 учебных программ, дополнительные учебные ресурсы по некоторым предметам, учебные фильмы, аудиокниги и др. Кроме того, было подготовлено более 1600 теле и радио уроков, в котором приняли участие 191 учителей.

Министерством было опубликовано несколько руководств в поддержку директоров школ и учителей. Они были сосредоточены в основном на формах и методах дистанционного обучения и содержали рекомендации и ссылки на различные электронные инструменты и материалы, включая Брошюры о деятельности Министерства в области цифрового образования, Правила защиты персональных данных *General Data Protection Regulation* (GDPR) для школ, материалы для психологической поддержки и др.

В **Саудовской Аравии** с 9 марта 2020 года все занятия перешли в дистанционный формат и проходили в форме записанных уроков. Это стало возможным благодаря накопленному опыту в области образовательных технологий и хорошо скоординированным усилиям множества организаций. Богатый опыт и экспертные знания Национального центра электронного обучения, компании *T4edu* и *Tatweer Educational Technologies (TETCO)*, созданных по инициативе правительства задолго до пандемии, заложили основу для расширения уникальной модели дистанционного образования. Записанные уроки транслировались 24 часа в сутки по каналам iEN TV и iEN YouTube.

Для расширения возможности онлайн-обучения и преподавательской деятельности к началу 2020-2021 учебного года была создана платформа *Madrasati* («Моя школа») –

национальная платформа, интегрированная с инструментами *Microsoft* и виртуальными лабораториями. Платформа включала более 154 млн виртуальных классов и более 16 млн разнообразных образовательных ресурсов, включая видео, развивающие игры, дополненную реальность, 3D-объекты, интерактивные мероприятия и книги. Также для повышения осведомленности об электронном обучении и развития цифровой грамотности учащихся была создана информационная платформа «Назад в школу», где родители, учащиеся и учителя могли получить доступ ко всей информации, руководствам пользователя, обучающим видео и правилам, необходимым для успешного внедрения электронного обучения.

Руководители школ сыграли ключевую роль в профессиональном развитии учителей по использованию новых цифровых инструментов и методов преподавания. Некоторые учителя выступали в качестве координаторов электронного обучения для поддержки своих коллег. Им оказывалась техническая поддержка посредством колл-центров, интегрированных онлайн-чатов, руководств по входу в систему и др.

В ответ на внедрения новых подходов обучения были пересмотрены содержания учебной программы. Специалисты в области образования разработали индивидуальные курсы и уроки, учебные материалы и методические пособия, а также и отвечали за съемку, запись и определение наиболее эффективных методов проведения каждого урока. Количество еженедельных занятий было временно сокращено. Восстановление знаний достигалось путем продления следующего учебного года.

Источник: Энциклопедия PIRLS-2021 / PIRLS-2021 Encyclopedia.

World Bank. Saudi Arabia's Digital and Distance Education Experiences from the COVID-19 Pandemic and Opportunities for Educational Improvement.

#### 4.4.1. Влияние пандемии на учебный процесс школы

В качестве единственного международного крупномасштабного исследования, которое проводилось во время пандемии COVID-19, PIRLS-2021 предоставляет ценную контекстную информацию о влиянии пандемии на учебный процесс в рамках анкетирования директоров и родителей. Участники PIRLS-2021 учились во втором и третьем классах, когда вспыхнула пандемия, что является критическим периодом для формирования навыков чтения (World Bank, 2023). Более того, во время сбора данных учащиеся в течение нескольких месяцев не посещали школу.

Согласно анализу данных анкет для администрации школы, в среднем по странам лишь 14% учащихся посещали школы, где обычная работа начальной школы не была прервана из-за пандемии COVID-19 в течение 2020–2021 учебного года. Около половины учащихся 4 класса (47%) посещали школы, где пандемия COVID-19 повлияла на работу школы в течение более двух месяцев.

В Казахстане более 60% четвероклассников обучались в школах, директора которых отметили, что пандемия COVID-19 повлияла на обычный режим школы в течение от менее двух до восьми недель и более. В среднем по странам-участницам доля таких детей превышает 80%.

Рисунок 4.39. Доля учащихся в разрезе продолжительности влияния пандемии COVID-19 на работу начальной школы, %



Источник: Международный отчет IEA, PIRLS-2021 / PIRLS-2021 International Results in Reading

Необходимо отметить, что продолжительность перебоев в работе начальной школы из-за пандемии не оказала значительное влияние на успеваемость школьников. Учащиеся школ, директора которых отметили об отсутствии влияния пандемии на учебную деятельность школы, в среднем набрали на 7 баллов больше (506 баллов), чем учащиеся школ, которые были закрыты в течение более 8 недель (499 баллов), однако данный разрыв не является статистически значимым.

Наряду с директорами школ, родители учащихся также отвечали на вопросы анкеты о влиянии пандемии на учебный процесс школы. Согласно их ответам, 74% казахстанских учащихся 4 класса не посещали школу из-за пандемии COVID-19. Для 46% учащихся закрытие школ негативно отразилось на их обучении в некоторой степени, для 17% – в большей степени, для 10% – совсем не отразилось, по мнению их родителей.

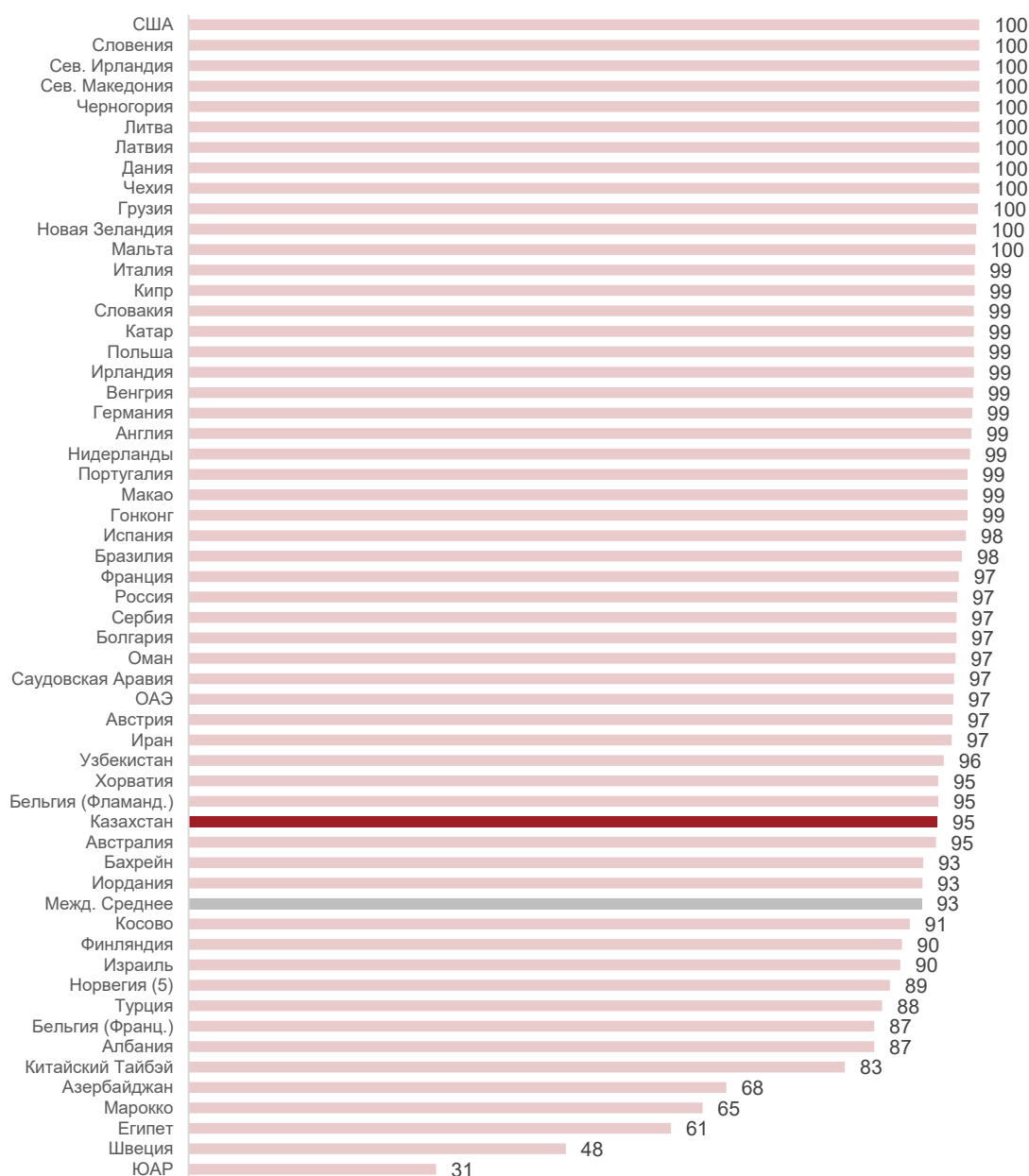
Для сравнения, в среднем среди стран-участниц PIRLS-2021 родители 87% учащихся сообщили, что их дети не посещали школу. Родители двух третей учащихся (67%) сообщили, что пандемия негативно повлияла на успеваемость их ребенка в большей (22%) и в некоторой (45%) степени. Родители 19% учащихся сообщили, что на успеваемость их ребенка это никак не отразилось.

Однако в целом нельзя отрицать негативное влияние закрытия школ во время пандемии на мотивацию учащихся к обучению (Di Pietro и др., 2020), их благополучие (Rozman и др., 2022), и в конечном счете, на их успеваемость. Исследование, основанное на данных 29 стран показало, что дополнительный день закрытия школ связан со снижением успеваемости учащихся по шкале PIRLS на 0,14 балла (Kennedy, 2023). Учитывая, что стандартный учебный год в различных странах в среднем составляет около 180 дней (OECD, 2021), закрытие школ на целый учебный год может повлечь за собой потерю более половины (57%) знаний. Nanushek и др. (2020) сообщают, что дефицит в обучении может выходить за рамки индивидуальных образовательных достижений и иметь последствия для национального экономического роста.

#### 4.4.2. Ресурсная и методическая поддержка школ и учебные достижения учащихся во время пандемии

Согласно ответам директоров школ, в среднем в мире 93% учащихся посещали школы, которые предоставляли ресурсы дистанционного обучения для начальных классов во время закрытия школ. Этот показатель варьируется от 31% до 100% в разных странах (Рисунок 4.40). В Казахстане 95% учащихся учились в школах, директора которых отметили, что их школа поддерживала дистанционное обучение, предоставляя учащимся и учителям доступ к различным видам ресурсов. Это значение схоже с показателями Хорватии, Австралии и Фламандским сообществом Бельгии и выше показателей Финляндии, Швеции, Норвегии, Турции, Азербайджана и др.

Рисунок 4.40. Доля учащихся школ, предоставивших ресурсы дистанционного обучения во время пандемии COVID-19, %

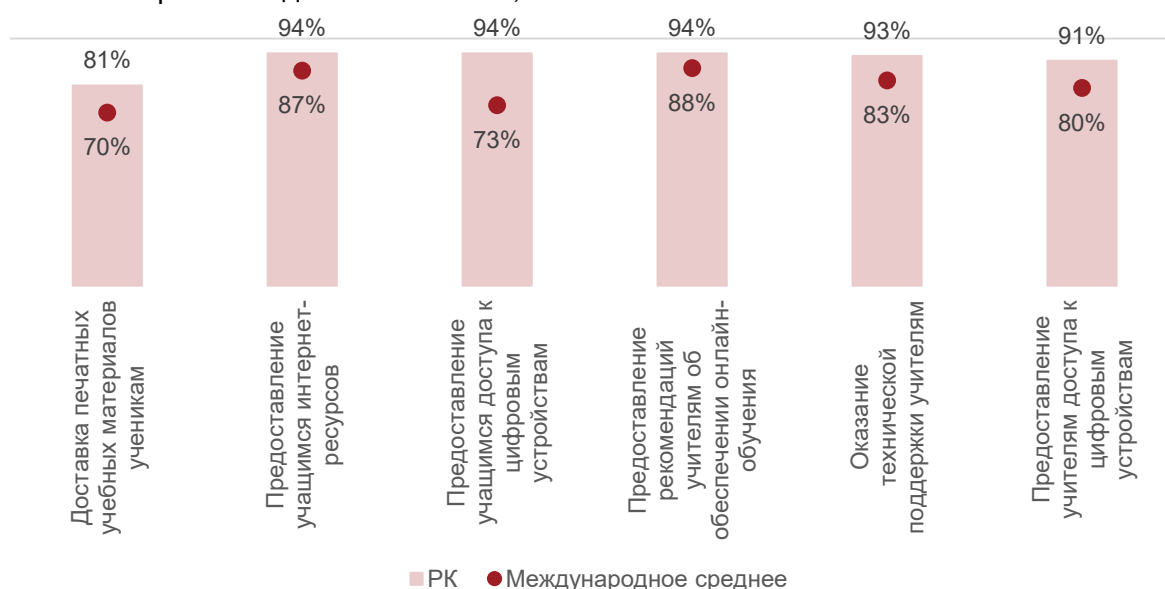


Источник: анализ международной базы данных PIRLS-2021

Наиболее распространенными способами поддержки были предоставление учащимся доступа к цифровым устройствам, интернет-ресурсам, а также рекомендаций учителям об обеспечении онлайн-обучения (94%). В целом показатели Казахстана оказались выше среднего международного показателя по всем видам поддержки. Столь высокие показатели Казахстана могут быть связаны с эффектом социальной желательности<sup>12</sup>, когда некоторые директора, отвечая на вопросы анкеты, возможно, завышали оценку степени поддержки, оказанной своей школой.

Школы Чехии и США оказали стопроцентную поддержку в предоставлении учащимся интернет-ресурсов во время дистанционного обучения. Эти страны также оказались в списке лидеров по предоставлению учителям доступа к цифровым устройствам наряду с Литвой, Латвией и Словенией.

Рисунок 4.41. Доля учащихся в разрезе способов поддержки дистанционного обучения школами во время пандемии COVID-19, %



Источник: анализ международной базы данных PIRLS-2021

Кроме того, в ходе анкетирования родителей собиралась информация о мероприятиях, организованных школой, когда их дети не посещали школу из-за пандемии COVID-19. Родители более половины учащихся сообщили, что школа задавала детям задания по чтению (62%) и онлайн-задания (71%). Родители половины учащихся отметили, что школа использовала печатные учебные материалы для поддержки домашнего обучения их детей (50%). В среднем в мире доля учащихся, родители которых отметили каждый из вышеуказанных мероприятий, составила 63%, 75% и 48% соответственно.

<sup>12</sup> Эффект социальной желательности (*англ. social desirability bias, SDB*) – термин в социологических исследованиях, описывающий тип предвзятости в ответах респондентов, что является тенденцией опрашиваемых давать такие ответы, которые, с их точки зрения, выглядят предпочтительнее в глазах окружающих.

Таблица 4.2. Результат регрессионного анализа

Поддержка домашнего обучения	$\beta$	$\beta$ SE	t-тест
Задавали задания по чтению	4,74	4,67	1,02
Задавали задания в режиме онлайн	18,49	7,40	2,50
Использовали печатные учебные материалы	6,88	3,76	1,83

Источник: анализ национальной базы данных PIRLS-2021

Для того чтобы оценить вклад каждого мероприятия на индивидуальном уровне использовался метод регрессионного анализа. Анализ показал, что предоставление учащимся доступа к печатным учебным материалам и назначение заданий по чтению не повлияли на их успеваемость по чтению в значительной степени. Однако, мероприятия, проводимые онлайн, оказались положительными и значимыми предикторами академической успешности детей ( $t=2,5$ ,  $p<0.05$ ). Учащиеся школ, которые организовывали онлайн-мероприятия по чтению во время дистанционного обучения, показали результаты на 18 баллов выше, чем их сверстники из школ, которые не задавали такие задания после учета всех остальных переменных.

#### 4.4.3. Социально-экономический статус и учебные достижения учащихся во время пандемии

Результаты ряда исследований свидетельствуют об усилении социального неравенства из-за политики закрытия школ в различных странах. В частности, последствия пандемии были наиболее выраженными для учащихся с низким доступом к домашним образовательным ресурсам и для тех, у кого нет доступа к домашнему компьютеру (Kennedy, 2023).

Анализ взаимосвязи между уровнем доступа к домашним образовательным ресурсам и успеваемостью по чтению до и во время пандемии показывает, что в обеих циклах казахстанские учащиеся из неблагополучных семей показывают худшие результаты по сравнению с теми, кто имеет достаточные домашние ресурсы для обучения. Однако регрессионный анализ показал, что данная взаимосвязь была наиболее заметна во время пандемии. Так, в 2021 г. увеличение доли учащихся из семей с низким уровнем домашних ресурсов на единицу привело к снижению успеваемости по чтению на 61 балл ( $\beta=-61$ ,  $p<0.05$ ), тогда как в 2016 году этот показатель составил 57 баллов ( $\beta=-57$ ,  $p<0.05$ ).

При этом наблюдается снижение успеваемости как учащихся из более обеспеченных семей, так и учащихся из неблагополучных семей между 2016 и 2021 гг. Однако спад в средних результатах учащихся из семей с низким уровнем ресурсов составил 45 баллов, что на 4 балла больше, чем для учащихся с высоким уровнем ресурсов. Это может быть связано с ограниченным доступом учащихся из неблагополучных семей к цифровым ресурсам, которые были необходимы для дистанционного обучения (Kennedy, 2023). Исследователи утверждают, что для сокращения разрыва в успеваемости учащихся, необходимо улучшать успеваемость всех учащихся, при этом делать акцент на учащихся с низкими уровнем СЭС (Mullis и др., 2016).

## 5. Выводы и рекомендации

PIRLS – это единственное в мире крупномасштабное исследование, которое предоставляет высококачественные данные для мониторинга успеваемости учащихся по чтению в начальных классах. В рамках PIRLS оцениваются наиболее важные читательские умения, такие как извлекать информацию, формулировать выводы, интерпретировать и интегрировать информацию, оценивать содержание и элементы текста.

PIRLS-2021 охватывает тенденции достижений стран за 20-летний период и предоставляет ценную контекстную информацию о влиянии пандемии COVID-19 на учебный процесс. В нем приняли участие 65 стран и территорий мира. Особенностью данного цикла является переход в цифровой формат и применение группового адаптивного дизайна, который позволяет обеспечить лучшее соответствие между уровнями сложности и успеваемости учащихся по чтению в разных странах.

В 2021 году Казахстан во второй раз принял участие в исследовании PIRLS. Исследование проходило в комбинированном формате с участием 389 школ (10 230 учащихся 5-х классов) со всех регионов республики. Из них пятиклассники 267 школ проходили тестирование в компьютерном формате, 122 школы – в бумажном.

Результаты PIRLS-2021 показали, что в целом казахстанские школьники демонстрируют сопоставимые результаты (504) со средним значением шкалы PIRLS (500). В результате анализа выявлен ряд факторов, существенно влияющих на формирование навыков чтения: социально-экономический статус семьи, дошкольная подготовка, отношение детей и их родителей к чтению, социально-экономическая композиция школы, школьные ресурсы, учебная среда, буллинг, методы обучения чтению, стаж и возраст учителя, цифровые навыки учащихся, их самочувствие в школе и др.

В соответствии с результатами исследования, рекомендуется использовать следующие решения по улучшению процесса обучения чтению в начальных классах и повышению читательской грамотности детей:

### *На уровне дошкольного воспитания и обучения*

- Расширить охват дошкольным образованием. Несмотря на значительный рост количества детских садов за последние пять лет (с 6,2 тыс. ед. в 2018 г. до 7,9 тыс. ед. в 2022 г.), спрос на места в дошкольных организациях остается высоким. По состоянию на 2022 г. в очереди числилось более 291 тыс. детей.<sup>13</sup> Согласно среднесрочному демографическому прогнозу, к 2028 г. рождаемость в стране достигнет уровня в 400 тыс. человек в год, а к 2036-2037 гг. преодолеет отметку в 500 тыс. человек в год.<sup>14</sup> Учитывая тренды рождаемости, а также важность дошкольного образования в формировании базовых навыков грамотности детей, вопрос создания новых мест в детских садах, особенно в густонаселенной местности и в регионах с высоким уровнем рождаемости, остается актуальным. Для

---

<sup>13</sup> НОБД (iac.kz)

<sup>14</sup> Официальный сайт АО «Центр развития трудовых ресурсов» (enbek.kz)

этого рекомендуется усилить роль бизнеса в расширении доступа к дошкольному образованию, укрепив институциональную, информационную и финансовую поддержку со стороны государства.

- Усовершенствовать подходы к дошкольному образованию в области грамотности и счета, используя возможности современных технологий для повышения эффективности обучения и мотивации детей. 26 из 38 стран, включенных в отчет Европейской комиссии за 2019 год, указывают в своих рекомендациях о необходимости внедрения технологий в дошкольное образование (Walshe, 2023). Это в свою очередь требует обеспечения соответствующей подготовкой воспитателей детских садов и разработку руководства для поддержки эффективного внедрения технологий в их педагогическую практику.

#### *На уровне среднего образования*

- Усовершенствовать содержание учебных программ по языку/чтению по следующим направлениям:

- *расширить использование информационных текстов на уроках языка/чтения;*
- *расширить использование подходов к обучению, учитывающие развитие навыков чтения более высокого порядка, такие как навыки интегрирования, обобщения и критической оценки прочитанного;*
- *расширить использование стратегий онлайн-чтения в практике преподавания в классе для улучшения навыков критического оценивания достоверности и полезности информации.*

- Провести детальный анализ причин отставания учащихся в регионах, которые демонстрируют низкие показатели, и разработать план действий с конечными показателями и сроками по системному повышению качества образования. Усилить функции региональных методических центров в интерпретации и использовании данных PIRLS для поддержки данного процесса.

- Распространить успешный опыт регионов, которые достигли высоких показателей, в области инновационных стратегий повышения читательской грамотности учащихся через различные мероприятия по обмену опытом (конференции, форумы, семинары, воркшопы и др.).

- Усилить коммуникацию между педагогами городских и сельских школ в отношении преподавания языка/чтению путем формирования профессиональных сообществ педагогов, а также создания единого электронного портала, который позволит им обмениваться идеями, учебными материалами и успешными практиками.

- Усилить взаимодействие школ и местных библиотек, организуя совместные мероприятия по повышению интереса детей к чтению (экскурсии, книжные клубы, конкурсы, выставки, встречи с авторами, беседы о прочитанных книгах и др.).

- Разработать четкие рекомендации по внедрению цифровых устройств в практику преподавания чтению в начальных классах для повышения эффективности их применения с точки зрения повышения читательской грамотности учащихся.

- Разработать государственные грантовые программы для разработчиков и авторов по созданию инновационных и эффективных образовательных ресурсов

по чтению, включая цифровых учебных материалов, учебников, онлайн-ресурсов, обучающих игр, инструментов для планирования процесса обучения и оценки знаний учащихся и др.

- Обеспечить школьные библиотеки современными материалами для чтения, в т. ч. научно-популярными книгами, которые были бы интересны учащимся, на основе данных опроса учащихся и консультации с родителями. Исследования показали, что учащиеся пользуются библиотекой, когда там есть книги, которые их интересуют (Nielen и др., 2015; Clark, 2010).

- Популяризировать чтение среди детей и взрослых через социальные рекламы, каналы в социальных сетях с вовлечением известных и авторитетных деятелей. Важно развивать и поддерживать в обществе позитивное отношение к чтению и углубить понимание каждого о ценности чтения.

- Проводить скрининговые тесты в первый год обучения в школе для оценки готовности каждого ребенка к участию в начальном образовании в соответствии с минимальными критериями и выявления потребностей в поддержке обучения. При выявлении учащихся, испытывающих трудности с чтением, необходимо оказывать им индивидуальную поддержку, предоставляя дополнительные учебные часы и отслеживая их успеваемость. Специалисты в области образования признают, что после 10-летнего возраста учащимся становится сложнее наверстать упущенное в обучении.

- Укрепить институт наставничества молодых учителей в области преподавания чтения и управления классом, снизив им учебные нагрузки, обеспечив качественную обратную связь, а также предоставив учителям-наставникам курсы по организации поддержки начинающим учителям. Опытные учителя школ могут быть вовлечены в качестве тренеров в такие курсы повышения квалификации. Результаты PIRLS свидетельствуют, что учащиеся молодых учителей показывают более низкие результаты.

- Повысить статус школьных библиотек в пропагандировании культуры чтения через проведение регулярных факультативных уроков чтения каждый месяц, литературных и театральных программ, семинаров для родителей, встреч с авторами книг и др., а также уравнивать статус работников школьных библиотек до уровня педагогов в части материального поощрения (например, доплата за повышение образования и квалификации).

- Поощрять наградами местных предпринимателей, которые вносят значительный вклад в популяризацию чтения среди детей и молодежи (строительство инновационных библиотек и мультимедийных центров, открытие книжных магазинов в отдаленных районах, пожертвование книг и цифровых устройств в школьные библиотеки и др.) на государственном уровне. Признание и награды могут стимулировать других предпринимателей к активному инвестированию в данную сферу.

#### *На уровне ТиПО и высшего образования*

Усилить подготовку будущих учителей начальных классов по следующим направлениям:

- *методы развития навыков чтения информационных текстов у учащихся;*

- *использование аутентичного подхода к обучению чтению (например, использование материалов других школьных предметов, электронных писем, постов в социальных сетях);*
  - *развитие у учащихся более продвинутых когнитивных стратегий понимания прочитанного (интегрирование, интерпретация и оценка) путем использования методов моделирования, группового чтения и др.;*
  - *развитие у учащихся метакогнитивных стратегий понимания прочитанного (постановка целей перед чтением, мониторинг понимания во время чтения и прояснение неопределенностей после чтения);*
  - *разработка и оценка заданий, требующих приведения собственных суждений или объяснения своего выбора (открытые вопросы);*
  - *разработка и использование заданий, ориентированных на повышение мотивации мальчиков к чтению;*
  - *применение дифференцированного подхода при обучении чтению (например, выбор текстов, соответствующих интересам и уровням отдельных учащихся);*
  - *работа с цифровыми текстами, в т.ч. в интернет-среде;*
  - *использование цифровых технологий при обучении чтению;*
  - *интегрирование обучения чтению с другими предметами.*
- *Сфокусировать учебные программы педагогических специальностей на развитие навыков студентов, усилив требования к прохождению педагогической практики.*

*На уровне непрерывного профессионального развития*

- *Усовершенствовать программы курсов повышения квалификации по следующим направлениям:*
  - *организация эффективного классного обучения путем применения различных стратегий обучения чтению (например, моделирование, углубленное взаимодействие, взаимное обучение и др.);*
  - *работа с цифровыми текстами;*
  - *развитие навыков и понимания использования учителями формативного оценивания, а также альтернативных методов оценки навыков чтения;*
  - *работа по выявлению детей, которые в наибольшей степени подвержены к риску неуспеваемости в школе;*
  - *работа с неуспевающими учащимися;*
  - *работа с учащимися с проблемами дисциплины и поведения (для классных руководителей и школьных психологов);*
  - *организация чтения во внеучебное время (для сотрудников школьных библиотек).*
  - *обучение чтению в многоязычной среде;*
  - *применение системы оценивания PIRLS в практике преподавания и оценивания в начальных классах.*

## Список литературы

APA. (2018). Socioeconomic status. Retrieved from <http://www.apa.org/topics/socioeconomicstatus/>.

Barone, C. (2006). Cultural capital, ambition and the explanation of inequalities in learning outcomes: A comparative analysis. *Sociology*, 40(6), 1039–1058.

Buchmann, C. (2002). Measuring family background in international studies of education: Conceptual issues and methodological challenges. In National Research Council (Ed.), *Methodological advances in cross-national surveys of educational achievement* (pp. 150–197). Washington, DC: The National Academies Press. Retrieved from <https://doi.org/10.17226/10322>.

Clark, C. (2010). *Linking school libraries and literacy: Young people's reading habits and attitudes to their school library, and an exploration of the relationship between school library use and school attainment*. London, UK: National Literacy Trust.

Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiński, Z., Mazza, J. (2020). *The likely impact of covid-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets* (Vol. 30275). Publications Office of the European Union Luxembourg.

Domingue, B. W., Hough, H. J., Lang, D., & Yeatman, J. (2021). *Changing Patterns of Growth in Oral Reading Fluency during the COVID-19 Pandemic*. (Policy Analysis for California Education, Working Paper). [https://edpolicyinca.org/sites/default/files/2021-03/wp\\_domingue\\_mar21-0.pdf](https://edpolicyinca.org/sites/default/files/2021-03/wp_domingue_mar21-0.pdf)

Duncan, G.J., & Magnuson, K. (2013). Investing in preschool programs. *Journal of Economic Perspectives*, 27(2), 109–132.

Duncan, G.J., & Sojourner, A.J. (2013). Can intensive early childhood intervention programs eliminate income-based cognitive and achievement gaps? *Journal of Human Resources*, 48(4), 945–968.

Education Policy Institute. 2021. *Understanding Progress in the 2020/21 Academic Year: Initial Findings from the Spring Term*. London: Department for Education. [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/991230/Understanding\\_Progress\\_in\\_the\\_2020\\_21\\_Academic\\_Year\\_Initial\\_Report\\_3\\_.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/991230/Understanding_Progress_in_the_2020_21_Academic_Year_Initial_Report_3_.pdf)

European Commission (2017). *Education and Training Monitor*. Sweden: Publications Office of the European Union. [https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-se\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-se_en.pdf).

Hanushek, E.A., & Woessmann, L. (2020). *The economic impacts of learning losses*. OECD.

Hjetland, H. N., Lervåg, A., Lyster, S. A. H., Hagtvet, B. E., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2019). Pathways to reading comprehension: A longitudinal study from 4 to 9 years of age. *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 751.

Heyneman, S. and Loxley, W. (1982) Influences on academic achievement across high- and low-income countries: a re-analysis of IEA data. *Sociology of Education*, 55, 13-21.

IEA (2022). *Do Your Students Like to Read? Strategies Teachers Employ to Inspire Positive Attitudes Toward Reading*. <https://www.iea.nl/publications/iea-teachers-snippet/do-your-students-read-strategies-teachers-employ-inspire-positive>

- Kennedy, A. I., & Strietholt, R. (2023). School Closure Policies and Student Reading Achievement: Evidence Across Countries. <https://doi.org/10.31219/osf.io/93rgz>
- Levy, B. A., Gong, Z., Hessels, S., Evans, M. A., & Jared, D. (2006). Understanding print: early reading development and the contributions of home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93(1).
- Marôco, J. (2021). What makes a good reader? Worldwide insights from PIRLS 2016. *Read Writ* 34, 231–272.
- McKenna, M.C., (2001). Development of reading attitudes. In: Verhoeven, L., Snow, C.E. (Eds.), *Literacy and Motivation: Reading Engagement in Individuals and Groups*. Routledge: London, pp. 135–158.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., & Loveless, T. (2016). 20 Years of TIMSS: International trends in mathematics and science achievement, curriculum, and instruction. Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Retrieved from: <http://timss2015.org/timss2015/wp-content/uploads/2016/T15-20-years-of-TIMSS.pdf>.
- Mullis, Ina V.S. Martin, Michael O. (2019). PIRLS-2021 Assessment Frameworks. US: Boston College. <https://pirls2021.org/frameworks/>
- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., & Wry, E. (2023). PIRLS 2021 International Results in Reading. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://pirls2021.org/results>
- Nielen, T.M.J., & Bus, A.G. (2015). Enriched school libraries: A boost to academic achievement. *AERA Open*, 1(4), 1–11.
- OECD (2021). Education at a glance 2021: OECD indicators (Tech. Rep.). Paris. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- Reynolds, K.A., Wry, E., Mullis, I.V.S., & von Davier, M. (2022). PIRLS 2021 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Reading. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <https://pirls2021.org/encyclopedia>
- Rozman, M., Meinck, S., Chen, M. (2022). Impact of the pandemic on classroom teaching and learning. S. Meinck, J. Fraillon, & R. Strietholt (Eds.), *The impact of the covid-19 pandemic on education: International evidence from the responses to educational disruption survey (reds)* (pp. 54–83). Amsterdam, Netherlands: UNESCO and IEA. 10.1007/978-1-4614-2018-7 13
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453.
- Slavin R.E., Madden N. (1999). Effects of bilingual and English as a second language adaptations of Success for All on the reading achievement of students acquiring English. *J. Educ. Stud. Placed A. T. Risk*, 4 (4), pp. 393-416.
- Stephens, M., Erberber, E., Tsokodayi, Y., Kroeger, T., & Ferguson, S. (2015). Is reading contagious? Examining parents' and children's reading attitudes and behaviors.(Policy Brief No. 9). Amsterdam, The Netherlands: IEA. [http://www.iea.nl/policy\\_briefs.html](http://www.iea.nl/policy_briefs.html)
- Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., & McClelland, A. M. (2020). A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K–12 students. *Review of Educational Research*, 90(3), 420–456.

- Thomson S. (2022). What's happening with PIRLS? [https://www.teachermagazine.com/au\\_en/articles/whats-happening-with-pirls?utm\\_source=Social&utm\\_medium=LinkedIn&utm\\_campaign=SocialMedia](https://www.teachermagazine.com/au_en/articles/whats-happening-with-pirls?utm_source=Social&utm_medium=LinkedIn&utm_campaign=SocialMedia)
- United Nations (2015). Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. United Nations. Retrieved from: <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- UNESCO (2020). School closures caused by coronavirus (COVID-19). <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Walshe, P. (2023). Harnessing Digital Technology as a Pedagogical Tool in Early Childhood Education. <https://blog.eera-ecer.de/digital-technology-in-early-childhood-education%ef%bf%bc/>
- World Bank (2023). Students' reading ability after COVID-19: Takeaways from PIRLS for Europe and Central Asia. Retrieved from: [https://blogs.worldbank.org/europeandcentralasia/students-reading-ability-after-covid-19-takeaways-pirls-europe-and-central?fbclid=IwAR2esaei3xD6d1-q\\_a7uPuyKcZFvoJUxWznQYyyypXc0fJs8UhARb0AeRN](https://blogs.worldbank.org/europeandcentralasia/students-reading-ability-after-covid-19-takeaways-pirls-europe-and-central?fbclid=IwAR2esaei3xD6d1-q_a7uPuyKcZFvoJUxWznQYyyypXc0fJs8UhARb0AeRN).
- Yamashita, J., (2004). Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading. *Read. Foreign Lang.* 16 (1), 1–19.
- Yamashita, J., (2013). Effects of extensive reading on reading attitudes in a foreign language. *Read. Foreign Lang.* 25 (2), 248–263.
- ИАЦ. (2019). Международное исследование преподавания и обучения TALIS-2018: первые результаты Казахстана. Национальный отчет, первый том. Нур-Султан, 155 стр.
- Ковязина К., Боранбай М., Бейсембаев С. (2020). Дистанционное образование в Казахстане глазами учителей и экспертов: вызовы и возможности. PaperLab. <https://paperlab.kz/research>