

---

Ю.А. Тюменева

Статья поступила  
в редакцию  
в ноябре 2008 г.

# СРАВНИТЕЛЬНАЯ ОЦЕНКА ФАКТОРОВ, СВЯЗАННЫХ С УСПЕШНОСТЬЮ В PIRLS: вторичный анализ данных PIRLS-2006 по российской выборке

Аннотация

---

*Представлены результаты вторичного многомерного анализа данных исследования PIRLS-2006 по российской выборке. В первой части статьи обсуждается связь отдельных характеристик школы и семьи с достижениями в PIRLS. В частности, показана неравномерная пятилетняя динамика достижений у детей из разных социально-демографических групп. Выявляются условия, опосредующие влияние школьных ресурсов на успешность в чтении. Определяются варианты оптимальных сочетаний заданий для чтения и заданий на понимание текстов.*

*Во второй части статьи излагаются процедура и результаты регрессионного анализа ключевых переменных, относящихся к школьным и домашним образовательным условиям. Сделан вывод о неравновесном вкладе семейных и школьных факторов в достижения ребенка в чтении. Установлены факторы, оказывающие негативное воздействие на грамотность чтения. Обсуждаются альтернативные интерпретации полученных результатов. Обосновывается желательность вторичного анализа данных международных исследований.*

PIRLS-2006 — вторая серия исследования PIRLS («Изучение качества чтения и понимания текста» — Progress in International Reading Literacy Study), проводимого Международной ассоциацией по оценке учебных достижений (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA). PIRLS-2006 — одно из самых представительных исследований по начальной школе, охватившее 215 тыс. учащихся 10-летнего возраста, их родителей, учителей и директоров школ из 40 стран мира. Средний балл российских выпускников начальной школы равен 565, что позволило России за-



нять первую строку в таблице результатов. Кроме того, Россия имеет максимальный среди стран прирост среднего балла — 37 (средний балл нашей страны в 2001 г. был равен 528). Благодаря тому что помимо тестирования учащихся проводилось анкетирование как самих детей, так и их родителей, учителей и директоров участвующих в исследовании школ, существовала возможность на многочисленной и репрезентативной выборке проанализировать связи между достижениями ребенка в PIRLS и разнообразными характеристиками образовательной среды (школы и дома), в которой он обучается и живет.

К сожалению, данные международных исследований (таких как PIRLS, TIMSS, PISA и др.) редко используются для вторичного анализа. Обычно формируются национальные отчеты стран — участников исследования, где собирается первичная информация и делаются общие выводы относительно выраженности тех или иных образовательных характеристик. Это, бесспорно, необходимая и важная работа, на которой основываются, в том числе, и политические решения, касающиеся образовательной системы страны в целом. Однако если провести углубленный вторичный анализ данных, то он может помочь ответить на многие вопросы, касающиеся влияния на читательскую компетентность ребенка различных педагогических усилий школы, семейных условий, позиции родителей в отношении обучения ребенка и других специально организованных или стихийно сложившихся обстоятельств. Несмотря на пользу, которую может принести эта аналитическая работа, такого рода исследования до сих пор единичны.

Нам представляется, что этот дефицит нужно постепенно устранять и, понимая, как велик неиспользованный потенциал собранных данных, вводить в практику исследований в области образования вторичный анализ.

В этой работе мы остановимся как на отдельных обнаруженных во вторичном анализе взаимосвязях (первая часть работы), так и на комплексном изучении влияния основных элементов образовательной системы на развитие читательской компетентности четвероклассника (вторая часть работы). Несмотря на разделение этих частей, вызванное единственно тем, что в каждом случае применялись разные аналитические подходы, работу объединяют вопросы, давшие начало этому исследованию: как связаны факторы, занимающие в образовательном пространстве ребенка явно не последнее место, с его достижениями в чтении; насколько эти связи однозначны и линейны; и наконец, методический вопрос для этого исследования: может ли вторичный анализ, его результаты, дать основу для принятия решений в части образовательной политики страны?



1. Связь отдельных элементов образовательной системы с достижениями ребенка в PIRLS

1.1. Равномерно ли улучшение результатов российских четвероклассников от PIRLS-2001 к PIRLS-2006?

Сильная положительная динамика результатов российских учащихся в PIRLS за пять лет является, безусловно, хорошим знаком, и тот факт, что достижения российских четвероклассников в чтении в 2006 г. явились самыми лучшими среди школьников стран-участниц, не может не радовать. Это свидетельствует о том, что изменения, происходящие в системе образования и, наверное, в российском обществе в целом, способствуют росту качества чтения младших школьников.

Такая интерпретация будет верна, однако, только если все группы школьников продемонстрировали за период от PIRLS-2001 до PIRLS-2006 примерно одинаковый по направлению и силе скачок достижений в чтении.

Для того чтобы сравнить, как на самом деле продвинулись учащиеся из разных социально-демографических слоев населения, посмотрим дифференцированно на эту динамику. Расслаивание выборки по критерию «город-село» и по критерию «экономическое благополучие семьи учащегося» позволило выявить существенные различия в динамике достижений (табл. 1 и 2).

**Таблица 1**

**Динамика достижений российских учащихся от PIRLS-2001 к PIRLS-2006 в городских и сельских школах**

	Средние достижения в PIRLS-2001	Средние достижения в PIRLS-2006	Прирост (в баллах)
Город	539	580	+ 41
Село	512	532	+20
Разница (в баллах)	27	48	11

**Примечание.** Использованы данные по российской выборке PIRLS-2001 и PIRLS-2006.

**Таблица 2**

**Динамика достижений российских учащихся от PIRLS-2001 к PIRLS-2006 в группах школ с большинством учащихся из экономически благополучных и из экономически неблагополучных семей**

Школы, где большинство учащихся	Средние достижения в PIRLS-2001	Средние достижения в PIRLS-2006	Прирост (в баллах)
Из экономически благополучных семей	532	584	+52
Из экономически неблагополучных семей	525	533	+8
Разница (в баллах)	7	51	44

**Примечание.** Использованы данные по российской выборке PIRLS-2001 и PIRLS-2006.

Данные табл. 1 и 2 дают повод говорить о не очень благоприятных тенденциях. Во-первых, городские и сельские школы показали разный прирост среднего балла: у учащихся городских школ прирост за пять лет больше, чем у детей из сельских школ. Аналогич-



ная картина складывается и по двум другим группам школ — с большинством учащихся из экономически благополучных и из неблагополучных семей: первые продвинулись гораздо дальше вторых. Во-вторых, соответственно этой неравномерности вырос и разрыв в среднем балле между группами школ в каждой сравниваемой паре.

Рост разброса между группами школ в PIRLS обычно рассматривается как негативный показатель, свидетельствующий об увеличении неравенства образовательных возможностей в стране в целом. Последствием такой тенденции, как правило, является снижение общего показателя успешности детей, которое происходит из-за увеличения числа детей, не справляющимися с большинством заданий PIRLS (и прежде всего с задачами высокого уровня сложности).

Вопрос о том, насколько велика роль материальных ресурсов школы в развитии у детей навыков грамотного чтения, интересен не только сам по себе, но и в связи с общепринятым представлением об обеспеченной школе как обязательном атрибуте качественного образования. На основе ответов администрации о недостатке школьного инвентаря, помещений, учебных материалов, квалифицированных педагогов и других ресурсов в исследовании PIRLS был выведен индекс доступности школьных ресурсов (Index of Availability of School Resources, ASR). Индекс позволяет вычислить усредненную оценку обеспеченности школы по результатам анкетирования ее администрации. Изначально мы ожидали обнаружить связь между тем, насколько школа обеспечена всевозможными средствами обучения, и успешностью ее учащихся в PIRLS. Однако ожидаемая связь никак не проявила себя: коэффициент корреляции был близок к нулю ( $r = 0,095$ ).

Этот результат расходится с общепринятыми представлениями о том, что вкладывание материальных ресурсов в школы — та инвестиция, которая приводит к лучшему качеству образования. Нам было важно установить, есть ли хотя бы одна группа школ, где существует значимая связь между индексом доступности школьных ресурсов и достижениями в чтении. Для поиска условий, при которых ресурсная обеспеченность школы начинает играть роль, мы расслоили выборку по некоторым демографическим и семейным характеристикам. После этого предварительного расслоения удалось обнаружить, что ресурсы школы имеют значение для успешности ребенка в PIRLS только в случае низкого индекса домашних образовательных ресурсов<sup>1</sup> в семье ребенка (табл. 3).

1.2. Доступность школьных ресурсов и достижения в чтении. Кому нужны обеспеченные школы?

<sup>1</sup> Комплексный показатель — Индекс домашних образовательных ресурсов (Index of Home Educational Resources, HER) — включает: количество детских книг в доме, домашние средства обучения и уровень образования родителей.

**Таблица 3** Связь ресурсов школы с достижениями в чтении детей — выходцев из семей с разным индексом домашних образовательных ресурсов

Индекс домашних образовательных ресурсов	Коэффициент корреляции обеспеченности школы с успешностью учащихся в PIRLS
Высокий	0,01
Средний	0,06
Низкий	0,26*

\* Статистическая значимость на уровне 0,001.

**Примечание.** Использованы данные по российской выборке PIRLS-2001 и PIRLS-2006.

Данные табл. 3 свидетельствуют о крайне малой эффективности использования школьных ресурсов: их влияние на достижения в чтении ребенка из «средней» семьи практически отсутствует. Тот факт, что связь образовательных ресурсов школы с успешностью в чтении проявила себя только в группе детей с низким индексом домашних образовательных ресурсов, означает, что **материальные вливания наиболее важны в неблагополучных районах как компенсаторное действие, в какой-то степени уравновешивающее негативный эффект семейного неблагополучия.** При этом нам бы не хотелось быть понятыми так, что другие школы, где учатся дети из семей со средним или высоким образовательным статусом, вовсе не нуждаются в материальных ресурсах. Это, конечно, не так: вопрос в том, как эти ресурсы эффективно использовать в школах.

Зафиксировав особую зависимость детей из семей с низкими образовательными ресурсами от обеспеченности школы, целесообразно проследить динамику доступности школьных ресурсов для детей из семей с различным образовательным статусом за пятилетний период. В табл. 4 приведены данные о том, как распределялись дети из семей с низкими домашними образовательными ресурсами по школам с разной ресурсной обеспеченностью, здесь же мы показали, как изменилось это распределение за пять лет. Для сравнения в правой части таблицы показаны изменения распределения по обеспеченным, средним и бедным школам детей из семей с высокими и средними образовательными ресурсами.

**Таблица 4** Динамика доступности школьных ресурсов для детей из семей с различным образовательным статусом (ОС)

Процент детей с низким ОС, посещающих школы	2001 г.	2006 г.	Разница между 2001 г. и 2006 г.	Разница для детей из семей с высоким ОС	Разница для детей из семей со средним ОС
С высоким ASR*	21	8	- 13	-13	- 8
Со средним ASR*	30	11	- 19	- 15	- 19
С низким ASR*	47	81	+34	+ 28	+ 27

\* ASR — индекс доступности образовательных ресурсов (характеристика школы). Подробнее см. выше.

**Примечание.** Использованы данные по российской выборке PIRLS-2006.



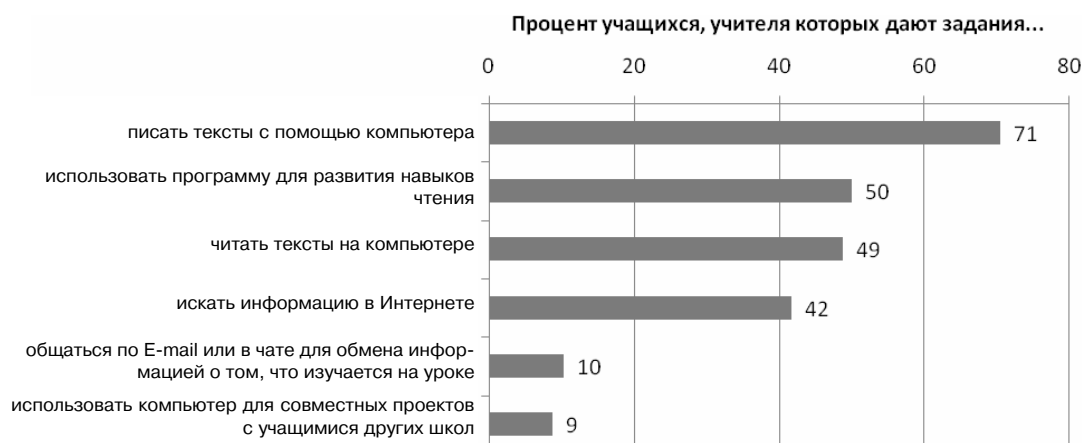
Из данных табл. 4 видно, во-первых, что процент детей из семей с низким образовательным статусом, посещающих высоко- и среднеобеспеченные школы, за пять лет сократился (на 13 и 19% соответственно). При этом на 34% выросло число малообеспеченных детей, посещающих плохо обеспеченные школы. Схожая динамика существует и для других групп детей (см. правую часть табл. 4), однако она не столь значительна. Таким образом, можно констатировать, что **самые зависимые от ресурса школы дети за пять лет потеряли в этом ресурсе больше остальных.**

Компьютерное оснащение школ — единственная составляющая индекса доступности школьных ресурсов, показавшая позитивную динамику за пять лет: судя по данным PIRLS, число компьютеров в школах России и число компьютеров, доступных для работы четвероклассникам, за период с 2001 до 2006 г. увеличилось.

Чтобы сформировать представление о том, в каких видах работ учителя используют компьютер и насколько часто они это делают, мы вывели эти данные на рис. 1.

1.3. Использование компьютеров и достижения в чтении: есть ли польза от компьютеров?

**Рис. 1.** Использование компьютера для работы на уроках чтения



**Примечание.** Использованы данные по российской выборке PIRLS-2006; учтены ответы учителей об использовании компьютеров на уроках по крайней мере один раз в месяц.

Исследование связи частоты использования компьютеров для выполнения различных заданий на уроках чтения с достижениями в PIRLS не показало статистически значимой корреляции. Это весьма неожиданный результат, так как в последние годы стало почти аксиомой, что компьютеризация учебного процесса — это показатель высококачественного обучения. К слову сказать, одним из пунктов программы образовательной реформы в России является как раз внедрение ИТ в процесс обучения.

Нам было важно все-таки разобраться с влиянием компьютеров на эффективность обучения чтению, тем более что, судя по



данным анкетирования, не меньше половины российских учителей используют компьютеры на уроках чтения не реже раза в месяц (рис. 1). Можно ли более тонко оценить, насколько использование учителями возможностей ИТ в обучении чтению связано с успехом ученика в PIRLS-2006? Поскольку единого показателя использования компьютера в обучении чтению в PIRLS нет, а исследование простой связи между частотой того или иного вида работы с компьютером и грамотностью чтения не выявило значимых коэффициентов корреляции, мы применили три различных метода для поиска взаимосвязи использования компьютера и достижений ребенка в PIRLS.

В первом случае мы сгруппировали учащихся по образовательным ресурсам их семей, что позволило выявить несколько значимых корреляций. Однако заметим, что обнаруженные корреляции оказались отрицательными; особенно много таких корреляций в группе учащихся с низким индексом домашних образовательных ресурсов (табл. 5).

**Таблица 5** **Связь использования компьютера и достижений в PIRLS у учащихся из семей с разным индексом домашних образовательных ресурсов**

Виды заданий на уроках чтения	Индекс домашних образовательных ресурсов		
	Высокий	Средний	Низкий
Искать информацию в Интернете	–	–	Отрицательная $r = -0,23$
Использовать E-mail, чат	–	–	Нет данных
Читать тексты	–	–	Отрицательная $r = -0,4$
Использовать программу для развития навыков	Слабая отрицательная $r = -0,14$	–	Отрицательная $r = -0,3$
Писать тексты	–	–	Отрицательная $r = -0,43$

**Примечание.** «–» — статистически значимых корреляций не обнаружено. Данные основаны на информации от учителей. Используются данные по российской выборке PIRLS-2006.

Данные, приведенные в табл. 5, не позволяют сделать строгих однозначных выводов относительно связи использования компьютера на уроках и достижений в чтении, однако скорее они говорят об отрицательной связи этих переменных, во всяком случае для детей с низким индексом домашних образовательных ресурсов.

Во втором случае мы сравнивали успешность в PIRLS двух контрастных групп детей: учащихся, учителя которых используют компьютер часто<sup>1</sup> (первая группа), и учащихся, учителя которых не

<sup>1</sup> Отобраны учащиеся, учителя которых ответили, что не реже раза в неделю дают задания написать тексты с помощью компьютера, использовать программу для развития навыков чтения, читать тексты на компьютере и искать информацию в Интернете. Другие виды заданий не приняты к рассмотрению, поскольку их детям дают редко.



используют компьютер при обучении чтению<sup>1</sup> (вторая группа). Обе группы учащихся формировались только из городских подвыборок, так как в сельских школах частота использования компьютеров оказалась слишком низкой и не давала возможности делать сопоставимые сравнения. В ходе этого анализа выяснилось, что первая группа детей имеет средний показатель достижений в PIRLS меньше, чем вторая (563 и 616 соответственно). Различия статистически значимы ( $F = 4,230$ ;  $p \leq 0,05$ ). Иными словами, оказалось, что учителя, часто использующие компьютер в обучении чтению, имеют учащихся с более низкими достижениями в чтении, тогда как учителя, не использующие компьютер, имеют учащихся с более высокими достижениями в чтении.

В третьем случае, предположив, что могут существовать группы учителей, использующих компьютер на уроках в какой-то определенной манере (сочетания разных способов), мы прибегли к кластерному анализу способов использования компьютера учителем (табл. 6).

**Таблица 6** **Кластеры способов работы с компьютером на уроке и достижения в чтении**

Кластеры и число учителей в кластере	1-й кластер N = 47	2-й кластер N = 14	3-й кластер N = 10
Описание выполняемого учащимся задания	Только читают тексты на компьютере	Как в первом кластере плюс пишут и иногда используют обучающие программы	Как во втором кластере плюс Интернет и чат
Средний балл PIRLS	573*	578*	583*
Число учащихся	N = 891	N = 281	N = 256

\* Различия в средних баллах статистически незначимы.

**Примечание.** Данные основаны на информации от учителей; использованы данные по российской выборке PIRLS-2006.

Таким образом, три раза подряд мы сталкиваемся по меньшей мере с отсутствием положительного эффекта использования компьютеров на уроках чтения. Вне зависимости от того, какие именно способы работы с компьютером применяет учитель на уроке, грамотность чтения учащихся **или не зависит от использования компьютера, или негативно связана с использованием компьютера.**

В целом по результатам нашего исследования роли компьютера на уроке в развитии грамотности чтения можно с уверенностью говорить о малоэффективном использовании ИТ в российских школах. Однако для общего вывода об эффективности компьютеров для формирования навыков грамотного чтения необходимо будет

<sup>1</sup> Отобраны учащиеся, учителя которых ответили, что никогда или почти никогда не дают заданий написать тексты с помощью компьютера, использовать программу для развития навыков чтения, читать тексты на компьютере и искать информацию в Интернете.





привлечь данные по другим странам, особенно по тем, где IT стало уже привычным инструментом в руках педагогов.

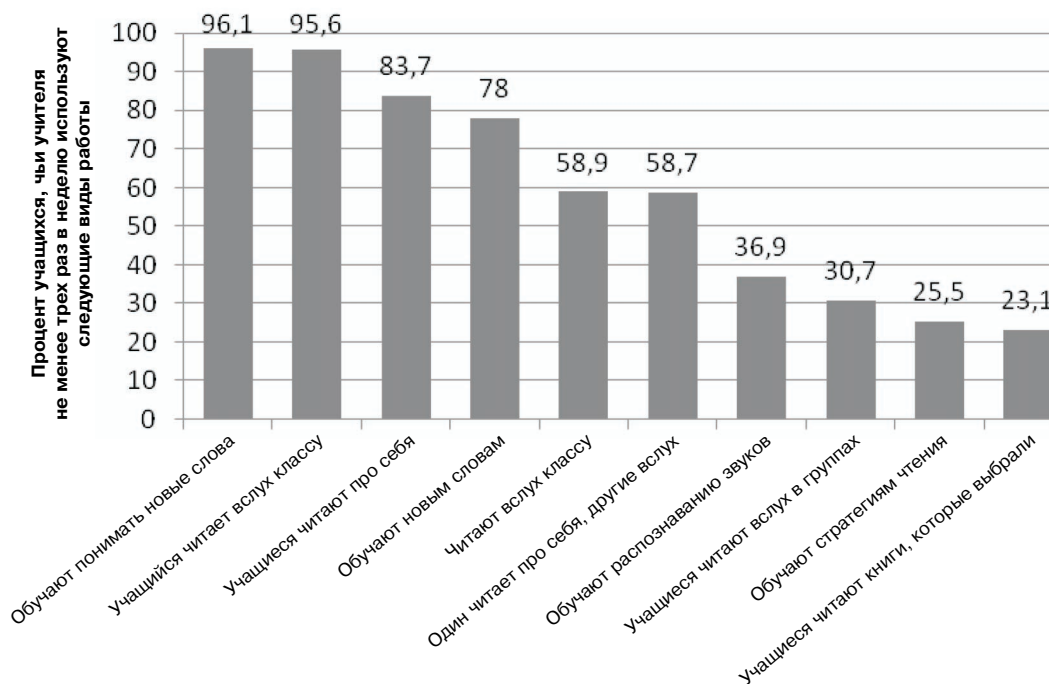
1.4. Как развить осмысленное чтение? Подходы учителя к формированию грамотности чтения и достижения в PIRLS

Учительские подходы к обучению чтению разнообразны, и порой индивидуальный стиль и метод столь трудноуловимы, что возможности анкеты вызывают чувство неудовлетворенности. Поэтому приступая к небольшому анализу части учительской анкеты, где спрашивалось о том, как учитель обучает детей чтению, мы заранее признаем недостаточность и заданных вопросов, и самого метода анкетирования. Тем не менее несколько находок в этой области, которые мы изложим ниже, выглядят достаточно перспективным началом для будущих исследований.

Три группы вопросов в анкете для учителей служили для сбора информации о методах развития читательской компетентности на уроке: процесс чтения, работа с прочитанным и развитие навыков понимания текстов. Рассмотрим, какого рода задания для чтения предпочитают учителя, предлагая их учащимся каждый день или почти каждый день (рис. 2).

Рис. 2.

Развитие навыков чтения на уроке



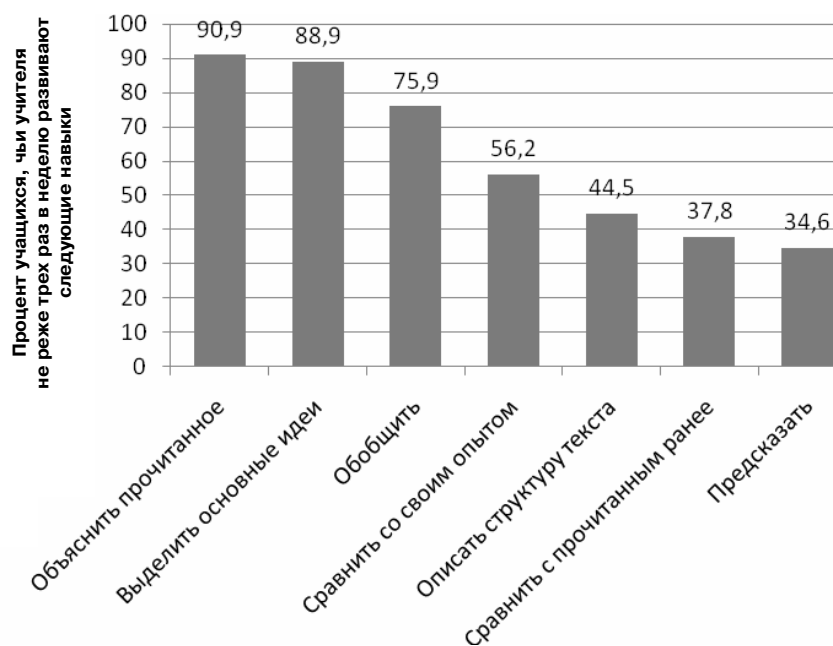
**Примечание.** Данные получены по анкетам учителей; использованы данные по российской выборке PIRLS-2006.

Заметно, что наиболее предпочитаемыми учителями заданиями являются пополнение словарного запаса у четвероклассников и чтение вслух (один ребенок читает, остальные слушают) и про



себя (все читают молча). Реже всего учителя обучают детей стратегиям чтения: тому, как быстро просмотреть книгу или запомнить что-то наизусть, как контролировать себя при чтении и пр. Таким образом, основной деятельностью на уроках чтения является само чтение: дети складывают из букв слова, из слов предложения, доводя этот навык до автоматизма. Интересно посмотреть, что при этом происходит с обучением пониманию текстов (рис. 3).

**Рис. 3.** Развитие навыков понимания текста на уроках



**Примечание.** Данные получены по анкетам учителей; использованы данные по российской выборке PIRLS-2006.

Довольно сильно отличаются друг от друга две группы действий, направленных на понимание текста. В первую группу попадают наиболее часто встречающиеся действия: 1) объяснить прочитанное, 2) выделить основные идеи и 3) обобщить. Во вторую — наиболее редко используемые: 1) описать структуру текста, 2) сравнить с прочитанным ранее и 3) предсказать. Сравнение прочитанного с собственным опытом занимает промежуточное положение между двумя группами по частоте встречаемости. Содержательно выделенные группы отличаются между собой наличием рефлексивной позиции читателя как внешней фигуры по отношению к тексту. В самом деле, действия второй группы (описание структуры, сравнение прочитанного с прошлыми текстами и предсказание) возможны, только если читатель сможет занять позицию «над текстом», внешнюю по отношению к прочитанному. Тогда как первая группа (объяснение прочитанного, выделение основной



идеи и обобщение) не подразумевает обязательно отстраненности от текста, все эти действия можно выполнить, работая в рамках прочитанного материала. Далее мы будем называть первую группу заданий анализом, вторую — метаанализом. Дополнительно проведенный факторный анализ показал аналогичные факторные структуры: предполагаемые нами компоненты имели совершенно однозначные нагрузки. Это явилось еще одним основанием для выделения двух групп заданий для понимания прочитанного.

Преследуя цель обнаружить наилучшее с точки зрения образовательного эффекта сочетание заданий для чтения и заданий на понимание прочитанного, мы провели сравнительный анализ достижений четвероклассников в PIRLS при разных их вариантах. Оказалось, что лучшее приращение среднего балла в PIRLS происходило при сочетании задания для чтения «чтение вслух всему классу» и заданий на понимание из группы «метаанализ текста»: рост составлял 34 балла. Это — наилучший прирост, и он статистически значимо отличался от среднего балла в PIRLS при других вариантах группировок заданий.

Интерпретируя найденную закономерность, можно выдвинуть даже не утверждение пока, а, скорее, обоснованную гипотезу для дальнейшего исследования: **в условиях российской массовой школы наиболее оптимальным с точки зрения развития навыков грамотного чтения является педагогический прием сочетания достаточно простых фронтальных заданий по чтению с последующими сложными заданиями на понимание прочитанного.**

### 1.5. Эффективность домашних заданий для повышения качества детского чтения

В рамках исследования PIRLS-2006 учителям задавали вопросы относительно домашних заданий по чтению: «Как часто вы задаете на дом что-либо прочитать по различным предметам» и «Сколько времени в среднем необходимо учащимся для выполнения домашнего задания, связанного с чтением, по всем предметам?» На основе ответов на эти два вопроса формировался индекс чтения как домашнего задания (Reading for Homework, RFH), который показывал относительную частоту домашних заданий, связанных с чтением. Индекс RFH мог принимать три значения: высокий, средний и низкий, что корреспондировало с частыми, средними по частоте и редкими домашними заданиями, связанными с чтением. Российские показатели индекса чтения как домашнего задания, а также показатели по другим группам стран приведены в табл. 7.

Таблица 7

Индекс чтения как домашнего задания (RFH)

Страны	Высокий RFH		Средний RFH		Низкий RFH	
	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения
Россия	78	565	21	563	1	—
Среднее стран, близких по ВВП с Россией	40	485	55	488	9	447**



**Окончание табл. 7**

Страны	Высокий RFH		Средний RFH		Низкий RFH	
	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения	Процент учащихся	Средние достижения
Среднее стран первой десятки в задачах PIRLS-2006	18	557	63	557	19	557*
Международное среднее	24	498	62	505	14	496

\* Без учета Венгрии и Италии, где данных недостаточно для анализа.

\*\* Без учета Венгрии, где данных недостаточно для анализа.

Источник: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), 2006.

**Примечание.** Данные основаны на информации от учителей.

Судя по представленным данным, в России по сравнению с другими группами стран чтение как домашнее задание встречается гораздо чаще, можно сказать, что Россия — лидер по использованию домашнего задания как средства обучения чтению. Другой вопрос, эффективно ли это средство.

Надо отметить, что в рассматриваемых группах стран, так же как и в России, не проявляется связи между тем, как часто детям задают прочесть что-либо на дом, и их успешностью в PIRLS. Это видно по таблице даже без специальных исследований (табл. 7). Более того, в странах — лидерах по PIRLS-2006 чтение на дом задают значимо реже, чем в других группах стран. Дополнительное исследование корреляции между частотой домашнего задания, направленного на чтение, и успешностью ребенка в PIRLS-2006 не показало статистически значимой связи между этими переменными. Не было обнаружено связи между достижениями в PIRLS-2006 и отдельными составляющими индекса RFH (частотой домашних заданий, связанных с чтением, и ожидаемым затрачиваемым временем на заданное на дом чтение).

Все сказанное здесь относительно роли домашних заданий в читательских достижениях вступает в противоречие с распространенным представлением о полезности домашнего задания как средства обучения. Во всяком случае, отсутствие ожидаемой связи требует дополнительных исследований, выходящих за рамки этого материала. Эта необходимость определяется не только исследовательским интересом: известна ведь и достаточная затратность домашних заданий для всех участников учебного процесса (учителя, учащиеся и их родители). Так что поставленный вопрос касается целесообразности этих затрат.

С другой стороны, мы хотели бы избежать сейчас и необоснованных выводов о бессмысленности домашних заданий в принципе. Правильная позиция будет заключаться в постановке вопроса о том, какое именно домашнее задание по какому предмету будет задавать учитель и какова должна быть оптимальная длительность его выполнения учащимся (в данном случае четвероклассником).



## 1.6. Семья и детское чтение

Многие семейные и родительские характеристики признаются важными факторами в развитии грамотности детей, в том числе и грамотности чтения. Для уточнения связи успешности ребенка в чтении и семейного контекста в PIRLS-2006 родителям четвероклассников, участвующих в исследовании, задавали вопросы относительно их участия в обучении чтению своих детей, взаимодействия с детьми вообще, образовательных, финансовых, социально-экономических ресурсов семьи и отношения родителей к чтению и к обучению чтению их ребенка. Наиболее интересные находки мы сейчас обсудим.

Первый вопрос касался того, как соотносятся вклады семейных характеристик в достижения в PIRLS. Иными словами, какие семейные факторы наиболее сильно влияют на становление читательской компетентности ребенка, а какие наименее? Для ответа на этот вопрос мы провели регрессионный анализ основных семейных характеристик. Этот вид многомерного анализа позволяет, во-первых, увидеть вес каждой рассматриваемой характеристики в общем итоге — в данном случае итоговой, или зависимой, переменной выступал средний балл ребенка в PIRLS-2006. Во-вторых, регрессия удобна тем, что она позволяет оценить независимый эффект каждой переменной, т.е. понять, как влияет та или иная переменная «при прочих равных». Это особенно важно, так как многие рассматриваемые переменные взаимно коррелируют, и, следовательно, есть риск ошибиться в приписывании причины эффекта одной переменной, хотя на самом деле может влиять другая. Регрессионный анализ минимизирует такой риск. Ниже показаны участвующие в анализе переменные (взятые из анкет PIRLS по российской выборке) и их относительный вес, выраженный в коэффициенте регрессии: чем больше этот коэффициент, тем больше сила влияния переменной на достижения в чтении (рис. 4).

**Рис. 4. Регрессия основных семейных характеристик на достижения в PIRLS-2006**



**Примечание.** Использованы данные по российской выборке PIRLS-2006.

На рис. 4 видно, что самое сильное влияние на достижения в чтении оказывает сформированность навыков раннего чтения, т.е.



то, насколько хорошо умел ребенок читать до школы. Конечно, нужно иметь в виду, что это не единственный влияющий параметр, однако из всей совокупности участвующих в регрессионном анализе семейных факторов, он — самый сильный с точки зрения дальнейших достижений в чтении.

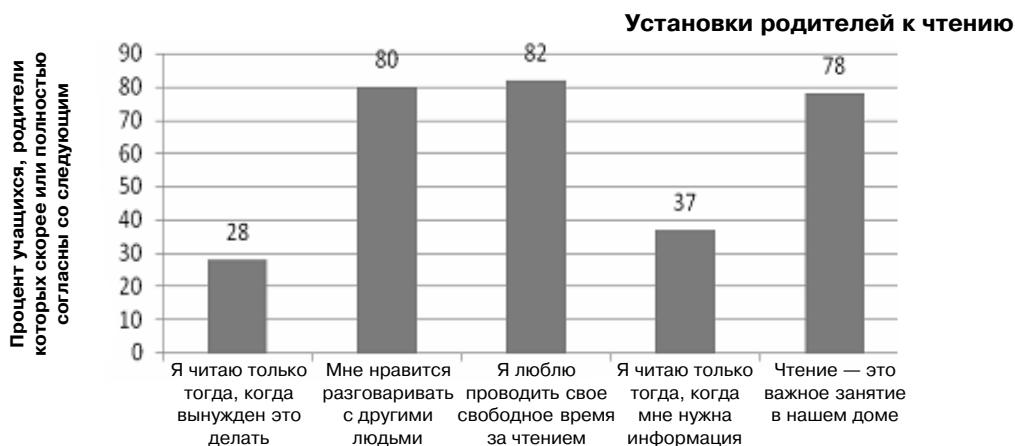
Еще одним интересным моментом является отсутствие самостоятельного веса у переменной «домашняя деятельность по развитию ранних навыков чтения». И хотя эта переменная демонстрирует довольно высокую автономную корреляцию с достижениями в чтении, анализ показал, что эта связь полностью растворяется, замыкаясь на других влияющих переменных, и в первую очередь на сформированности навыков чтения до школы, образовательном уровне родителей и на размере домашней детской библиотеки.

Особый интерес вызвало у нас соотношение двух показателей: установки родителей к чтению и домашняя деятельность по развитию ранних навыков чтения. Дело в том, что за пятилетний период между двумя циклами PIRLS эти показатели имели разнонаправленную динамику: родительские установки к чтению снизились, тогда как активность родителей в обучении ребенка-дошкольника чтению выросла. Остановимся на этом подробнее.

Комплексный показатель индекс установок родителей к чтению (Index of Parents' Attitudes Towards Reading, PATR) основывался на следующих вопросах, адресованных родителям четвероклассников — участников PIRLS-2006.

- Я читаю только тогда, когда я вынужден это делать (обратный вопрос).
- Мне нравится разговаривать с другими людьми о книгах.
- Я люблю проводить свое свободное время за чтением.
- Я читаю только тогда, когда мне нужна какая-либо информация (обратный вопрос).
- Чтение — это важное занятие в нашем доме.

Рис. 5.



**Примечание.** Использованы данные по российской выборке PIRLS-2006; данные основаны на информации от родителей; подсчитывалась сумма ответов по двум категориям: «полностью согласен» и «скорее согласен».



На рис. 5 показаны нагрузки по частоте и степени согласия с ними, которые получили в России отдельные утверждения индекса PATR.

На рис. 5 видно, что распределение отдельных составляющих отношения родителей к чтению в целом благоприятно. Однако при оценке пятилетней динамики отдельных элементов этого индекса проявляется не совсем благополучная картина (табл. 8).

**Таблица 8** Динамика частоты встречаемости отдельных высказываний родителей, %

Утверждения	PIRLS-2001	PIRLS-2006
Я читаю только тогда, когда я вынужден это делать	16	28
Я читаю только тогда, когда мне нужна какая-либо информация	19	37

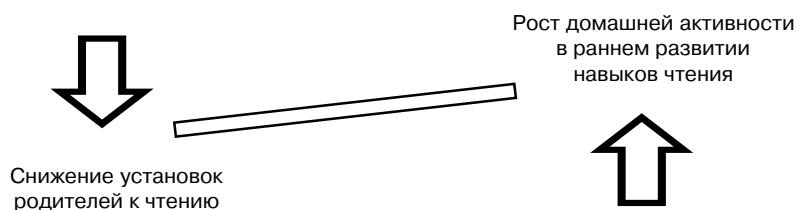
**Примечание.** Использованы данные по российской выборке PIRLS-2001 и PIRLS-2006; данные основаны на информации от родителей; подсчитывалась сумма ответов по двум категориям: «полностью согласен» и «скорее согласен».

В целом видно, что частота встречаемости среди родителей отношения к чтению как к вынужденному занятию заметно увеличилась. В то же время за пять лет существенно выросла интенсивность занятий родителей со своими детьми, и в 2006 г. Россия в этом отношении заняла лидирующее место.

Домашние занятия сведены в PIRLS в индекс домашней деятельности по развитию ранних навыков чтения (Index of Early Home Literacy Activities, EHLA). Россия имеет один из самых высоких средних значений EHLA среди стран — участниц PIRLS-2006, и этот показатель за период 2001–2006 гг. еще вырос. По данным 2006 г. по этому показателю Россию опережают только Шотландия и канадская провинция Новая Шотландия.

При этом два показателя — отношение родителей к чтению и их активность в отношении обучения чтению ребенка, — которые по логике должны быть связанными, показывают разнонаправленную динамику (рис. 6).

**Рис. 6.** Динамика отношения родителей к чтению и их активности в обучении чтению ребенка в России в 2001–2006 гг.



Что может означать факт активного обучения ребенка чтению родителями, для которых чтение не является особенно значимым?



Попробуем найти некоторые варианты объяснения происходящего. Если вспомнить основные тенденции развития образовательной системы в России за период 2001–2006 гг., то одной из наиболее ярких линий окажется рост актуальности вопроса подготовки ребенка к школе. Произошел грандиозный рост числа всевозможных центров, подготовительных школ и индивидуальных репетиторов, оказывающих услуги по обучению ребенка чтению и счету. Усилили соответствующую активность детские сады. В популярных книгах и журналах для родителей едва ли не обязательной стала рубрика о методике обучения дошкольника основным навыкам чтения и счета и способам самостоятельно протестировать эти навыки. У нас нет точных данных по увеличению этой активности, так же как нет данных по усилению программ подготовки к школе в дошкольных образовательных учреждениях, однако то, что положительная динамика в этом направлении имела место, мало у кого вызовет сомнения. Сообразно требованию школ (особенно школ «с уклоном» или гимназий) росли и требования родителей к собственным детям. В итоге мы получаем ситуацию, когда обученность детей раннего возраста не основана на внутренних установках и интересах родителей, а мотивирована скорее внешними причинами: необходимостью отдать ребенка в нужную школу, данью моде, желанием, чтобы было «не хуже, чем у других».

С учетом значимого влияния на достижения в PIRLS навыков раннего чтения важно оценить все возникающие тенденции, на которых основывается это раннее чтение: ведь тот факт, что рост числа читающих дошкольников может быть следствием временной конъюнктуры, — не самая лучшая основа для благоприятных прогнозов.

На этом пункте мы закончим представление наиболее интересных из полученных результатов поэлементного анализа взаимосвязей образовательной системы и достижений ребенка в PIRLS. Для создания более цельной картины участия образовательной среды ребенка в развитии его читательской грамотности нами был проведен регрессионный анализ ключевых составляющих этой среды и сделаны некоторые общие выводы.

В этой части работы для определения относительной силы и направленности влияния различных характеристик социальной и образовательной среды ребенка на успешность детей в чтении был проведен регрессионный анализ данных анкет PIRLS (по российской выборке) с предварительным формированием дополнительных переменных: факторов или средних по группе переменных. Повторимся, что сутью регрессионного анализа является оценка относительной силы влияния тех или иных показателей на какую-то зависимую переменную<sup>1</sup>. В результате такого анализа можно увидеть, насколько сильнее один фактор влияет на зависимую переменную, чем другой. Очень важно, что это влияние будет оцене-

2. Комплексный анализ связи характеристик образовательной среды учащегося и его достижений в PIRLS-2006

<sup>1</sup> Здесь зависимая переменная — это средний балл учащегося в PIRLS-2006.





но независимо от влияния других включенных в анализ переменных. Так как многие характеристики социальной и образовательной среды взаимосвязаны или коррелируют друг с другом, есть угроза приписать действие одной переменной другой и получить так называемые мнимые корреляции. Регрессионный анализ позволяет минимизировать этот риск, так что результирующее влияние какой-то определенной переменной можно будет интерпретировать как влияние именно этой переменной «при прочих равных».

Поскольку результат анализа всегда связан с тем, что в него вводили, остановимся кратко на процедуре подбора переменных для анализа.

### 2.1. Идентификация переменных

В соответствии со спецификацией анкет PIRLS<sup>1</sup> выделяются следующие области: 1) деятельность родителей по развитию читательских навыков детей и домашние ресурсы; 2) внешкольная читательская активность учащихся и их отношение к чтению; 3) подходы учителя в обучении чтению; 4) школьный контекст: климат и ресурсы; 5) демографические характеристики учащихся.

Для регрессионного анализа из анкет учителей, учащихся, родителей и администрации школ нами были привлечены переменные, касающиеся всех пяти областей.

В общей сложности в последующем регрессионном анализе участвовали 23 переменные: 7 переменных — факторы, сформированные нами в ходе факторного анализа; 1 переменная — среднее арифметическое по группе вопросов; 15 переменных были идентичны вопросам соответствующих анкет. Зависимой переменной служила успешность ребенка в PIRLS.

### 2.2. Результаты регрессионного анализа идентифицированных переменных

В результате регрессионного анализа каждая из отобранных переменных (или факторов) получила свой вес — регрессионный коэффициент, который показывал относительную силу влияния данного фактора на достижения ребенка в PIRLS-2006. Для того чтобы продемонстрировать силу отношений между различными факторами и достижениями ребенка в чтении, результаты регрессионного анализа будут представлены так, чтобы было видно, как сильно и в каком направлении каждый отдельно взятый фактор влияет на достижения в чтении, когда все остальные переменные контролируются<sup>2</sup>.

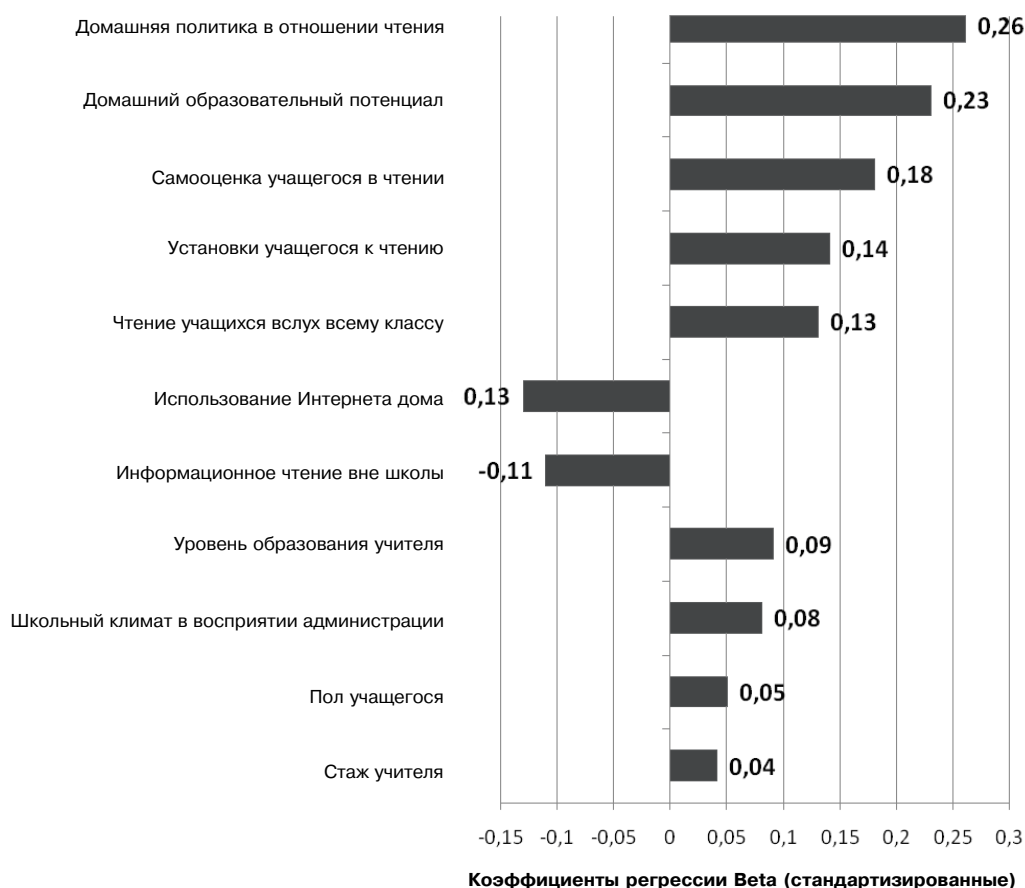
<sup>1</sup> Ознакомиться с анкетами PIRLS в полном объеме можно на официальном сайте IEA <http://timss.bc.edu>. Русскоязычный вариант анкет можно посмотреть на официальном сайте Центра оценки качества образования <http://www.centeroko.ru>.

<sup>2</sup> Всегда допускается, что связь между исследуемыми переменными может быть не прямая, но опосредованная другими факторами. Чтобы сделать вывод о наличии прямой связи независимой и зависимой переменных, влияние всех предположительных посредников нужно исключить (или, что то же самое, взять под контроль). Для этого используется специальная статистическая процедура, при которой все участники исследования выравниваются по всем своим показателям, кроме исследуемого. Итоговый коэффициент следует рассматривать как силу связи исследуемой и зависимой переменных «при прочих равных». Это аналогично тому, как в экспериментах испытуемых группируют, чтобы уравнивать их по разным «внешним» характеристикам и выявить роль основной исследуемой переменной.



Для лучшей демонстрации относительной силы и направленности влияния анализируемых переменных мы отобразили данные на рис. 7. Нами было выделено 11 переменных, имеющих статистически значимую связь с общим показателем успешности в PIRLS. Не показавшие значимого влияния на успешность в чтении переменные указаны в табл. 9.

**Рис. 7. Переменные, участвующие во вторичном анализе и упорядоченные по регрессионным коэффициентам**



**Примечание.** Применялась модель множественной линейной регрессии с пошаговым включением переменных; использовались данные по российской выборке.

Из-за разнонаправленности влияния факторов могут возникнуть сложности с чтением данных диаграммы, поэтому ниже кратко описаны полученные результаты. Последовательность описания аналогична той, что представлена на рис. 7.

Домашняя политика в отношении чтения: чем больше активности проявляли родители по обучению ребенка навыкам чтения, чем чаще родители читают сами и чем более позитивное отноше-



ние к чтению они демонстрируют, тем лучше показатели ребенка в PIRLS.

Домашний образовательный потенциал: чем больше в доме предметов, связанных с чтением (книги, письменный стол, ежедневная газета), и чем выше образовательный статус родителей, тем выше достижения ребенка в PIRLS.

Самооценка в чтении положительно связана с результатами: с более высокой самооценкой сопряжены лучшие баллы в PIRLS.

Установки учащегося к чтению: чем позитивнее ребенок настроен по отношению к чтению, тем выше его баллы в PIRLS.

Чтение учащихся вслух классу положительно связано с достижениями в PIRLS: чем чаще дети читают вслух, тем выше их достижения.

Использование Интернета ребенком после школы отрицательно сказывается на его достижениях в чтении.

Чтение информационной и другой нехудожественной литературы снижает результаты в PIRLS.

Уровень образования учителя: у учителей с двумя высшими образованиями или имеющих научную степень учащиеся достигают больших успехов в PIRLS, чем у учителей с 4-летним образованием.

Школьный климат: высокий его индекс сопряжен с более успешными результатами в PIRLS, чем низкий индекс.

Пол учащегося: девочки более успешны в PIRLS, чем мальчики.

Стаж учителя обнаружил небольшую положительную связь с успешностью учащихся в задачах PIRLS: у учителей с большим педагогическим стажем учащиеся демонстрируют лучшие результаты.

Влияния остальных факторов на достижения ребенка в PIRLS на статистически значимом уровне не обнаружено.

2.3. Интерпретация результатов вторичного анализа

Задача нашего анализа — обсудить педагогические ресурсы повышения читательской компетентности детей, заканчивающих начальную ступень школьного образования. Для более полной картины того, как исследованные переменные связаны с достижениями в чтении, укажем наряду со значимыми переменными те, что не показали своего влияния на результаты PIRLS-2006 (табл. 9).

**Таблица 9**

**Переменные, участвующие в регрессионном анализе и не показавшие значимых коэффициентов регрессии**

№	Переменные
1	Чтение для удовольствия вне школы
2	Поведенческие проблемы в школе
3	Частота использования русского языка дома
4	Возраст учащегося
5	Рождение в России или в иной стране
6	Чтение художественной литературы вне школы
7	Доступность образовательных ресурсов школы



### Окончание табл. 9

№	Переменные
8	Задания учащимся по прочитанному: письменные ответы*
20	Задания учащимся по прочитанному: дискуссия*
21	Задания учащимся по прочитанному: устные ответы*
22	Развитие навыков понимания прочитанного: метаанализ текста*
23	Развитие навыков понимания прочитанного: анализ текста*
24	Финансовое благополучие семьи учащегося

\* Стандартизированный коэффициент регрессии (Beta).

Для удобства качественного анализа результатов регрессии, приведенных на рис. 7 и в табл. 9, разделим все переменные на группы в зависимости от того, к какой сфере отношений принадлежит переменная.

1. Семейный контекст: домашняя образовательная политика и домашний образовательный потенциал, информационное чтение вне школы и использование ребенком ресурсов Интернета после школы (в совокупности составляют 19% объясненной дисперсии).

Занятия родителей с ребенком, их собственные установки к чтению, их образование и другие составляющие семейного образовательного потенциала оказались на высоком уровне связанными с достижениями ребенка в чтении: семейные факторы самым существенным образом повышают успешность ребенка в чтении. Эти данные согласуются с выводами, изложенными в международном отчете PIRLS-2006, о том, что влияние семьи следует признать главенствующим для становления читательской компетентности четвероклассников [3. С. 114].

Достаточно значимыми оказались еще два фактора, которые мы отнесли к семейным характеристикам, — информационное чтение вне школы и использование ребенком ресурсов Интернета после школы. То, как четвероклассник проводит свободное время, главным образом определяется родителями и целиком зависит от их воспитательной политики и их представлений о желательных и нежелательных способах организации досуга. Поэтому эти два фактора, которые характеризуют, казалось бы, собственную активность ребенка, отнесены нами к группе семейных. Использование Интернета и чтение информационной литературы (объясняющих или информирующих текстов в брошюрах, журналах и книгах) оказались факторами, негативно связанными с достижениями ребенка в PIRLS. При этом, как видно из табл. 9, чтение художественной литературы вне школы не обнаружило связи с успешностью в чтении.

О чем свидетельствует отрицательное влияние интернет-ресурсов на успешность ребенка в задачах PIRLS<sup>1</sup>? Неизвестно, свя-

<sup>1</sup> Схожие данные о роли медиа- и интернет-ресурсов уже были получены исследователями в Англии (см. [5. С. 100]).



зано оно со специфическим содержанием «чтения в Интернете» (особый вид или отсутствие текстовых материалов, их структура, задачи и способы чтения этих материалов и пр.) или просто с тем временем, которое Интернет оттягивает на себя и которое могло быть потрачено на чтение с установкой на полное понимание текста. Очевидно, что здесь требуются более глубокий анализ результатов теста PIRLS и всестороннее исследование того, как сделать интернет-ресурсы дополнительным средством для достижения педагогически желаемого результата — для повышения читательской компетентности младших школьников.

Не совсем ясен механизм выявленной в этом анализе негативной связи информационного чтения и достижений в PIRLS. Информационное чтение требует несколько иных навыков работы с текстом и его понимания, нежели чтение художественной литературы. Эти навыки также нужны для того, чтобы решать свои задачи в современном мире и пользоваться возможностями, которые предоставляют информационные тексты. Эти навыки не могут развиваться иначе, как через практику чтения, понимания и использования этого вида текстов. В PIRLS применяется отдельный вид задач, направленных на оценку сформированности навыков работы с информационными текстами. И если ребенок во внеучебное время обращается к справочной или информационной литературе, это должно приводить к улучшению его качества чтения. Поэтому обнаруженная негативная связь оказалась неожиданной для нас. На поверхности лежащая гипотеза о том, что «журнал журналу рознь», вполне может послужить началом отдельного исследования того, какого рода тексты читаются ребенком в качестве «информационных». Могла быть рассмотрена и другая гипотеза: для развития навыков работы с информационными текстами ребенку нужен инструктор, гид, учитель, т.е. тот, кто подскажет, как правильно и читать, и понимать эти тексты. Возможно, если бы ребенок занимался с информационной литературой по заданию и под контролем учителя, мы получили бы другой результат.

Говоря о семейных факторах в целом, нужно признать, что педагогическое воздействие на них возможно только как система мер, связанных с государственной политикой по отношению к семье. Есть данные, указывающие на возможные варианты эффективного взаимодействия образовательной государственной системы и семейной политики в области чтения. Так, например, во многих странах — участницах PIRLS (например, в Австрии, Болгарии, Сингапуре и пр.) родители не только оповещаются обо всех результатах тестирования и экзаменов в области обучения чтению, но и активно привлекаются к принятию решения относительно возможных образовательных траекторий ребенка. Рекомендации и коррекционные усилия педагога — специалиста по чтению в случае стабильных трудностей в овладении навыками чтения распространяются не только на учебный день ребенка, они включают в себя разработку плана работы дома вместе с родителями, советы



относительно выбора книг и пособий для домашних занятий [4. С. 357–358].

2. Субъективные факторы: читательская самооценка ребенка, его отношение к чтению (составили 7,2% объясненной дисперсии).

Когда все остальные факторы находятся под контролем, связь самооценки ребенка в чтении и отношения к чтению с успешностью в задачах PIRLS оказывается достаточно сильной. В общем, это вполне объяснимая и ожидаемая связь, если рассматривать самооценку и отношение к деятельности в качестве атрибутов самой деятельности. Ясно также, что факторы самооценки и отношения ребенка к чтению едва ли можно считать порождающими причинами высоких или низких достижений в чтении. Скорее эти факторы — рядоположенные следствия всей читательской биографии ребенка.

Семейный контекст, безусловно, влияет на то, какое отношение к чтению и к себе как начинающему читателю сложились у ребенка перед школой и продолжает развиваться в первые четыре года школьной жизни. Так что в большой степени эти субъективные факторы могут быть отнесены и к семейному контексту.

С другой стороны, раз сложившись как устойчивые образования, эти субъективные корреляты деятельности и сами становятся стимулами к этой деятельности: ясно, что человек будет стремиться делать скорее то, в чем он считает себя успешным, чем то, в чем он не ожидает успеха. Таким образом, являясь звеном положительной обратной связи, субъективные факторы вносят свой вклад в достижения ребенка в чтении. Так что с точки зрения педагогических возможностей повлиять на навыки чтения по этому направлению нужно иметь в виду косвенное воспитание читательской самооценки ребенка. На сегодняшний день существует много эффективных методов и техник формирования позитивной Я-концепции, и поскольку рассмотренные субъективные факторы имеют столь значительное влияние на становление читательской компетентности ребенка, их необходимо вынести в центр педагогического внимания, и не только в рамках уроков чтения.

Промежуточный вывод: рассматривая две самые влиятельные группы факторов (объясняющие в совокупности 26,2% всей дисперсии, или более 70% от доли объясненной дисперсии), мы всякий раз наталкиваемся на свидетельство того, что успех в становлении читательской компетентности младших школьников не зависит напрямую от педагогических методов и школьной программы. Наиболее серьезное влияние оказывают факторы, связанные с образовательной средой, в которой растет ребенок, и с той атмосферой вокруг юного читателя, которая поддерживается семьей.

3. Учитель и его подходы к обучению чтению: уровень образования учителя, стаж и чтение ребенком вслух всему классу как метод обучения, используемый учителем (в совокупности объяснили только 2,6% дисперсии).



Из пяти участвующих в регрессионном анализе факторов, связанных с подходами учителя к обучению чтению, чтение ребенком вслух всему классу оказалось единственным «чисто педагогическим» значимым фактором. Оно показало положительную связь с достижениями в чтении. Почему не продемонстрировали своей статистической значимости другие, казалось бы, более «интересные» и важные для развития грамотности чтения и понимания методы (дискуссия, анализ, метаанализ и пр.)? Этому может быть несколько объяснений.

Возможно, что для начальной ступени образования чтение вслух является наиболее адекватным способом развития читательских умений. Косвенно об этом же свидетельствует то, что более сложные читательские навыки (сравнение с собственным опытом, сравнение с другим текстом, прогнозирование, письменные ответы на вопросы о прочитанном и пр.) не выявили своей связи с успешностью в PIRLS.

Еще одним объяснением связи чтения вслух перед классом и высоких достижений может служить вероятность того, что хорошо читающему ребенку педагоги предлагают читать чаще, чем тому, который читает с трудом. Тогда обнаруженная связь должна интерпретироваться как обратная: не столько чтение вслух стимулирует достижения в чтении, сколько высокие достижения в чтении стимулируют учителя на задания по типу «чтение вслух перед классом».

Возможно также, что не показавшие своей значимости педагогические подходы связаны с достижениями ребенка более сложным образом, а не прямой корреляцией. С целью выяснения эффекта того или иного педагогического метода обучения чтению имеет смысл более тщательно остановиться на их взаимных группировках. Тогда может оказаться, что только сочетание определенных подходов, или особая интенсивность в их использовании, или их использование в специфических условиях позволяют добиваться желаемого эффекта. Определенная работа в этом направлении уже проделана, и результаты уже изложены в первой части этой статьи.

4. Школьная атмосфера: школьный климат (объяснил только 0,4% дисперсии, что является хотя и значимым с точки зрения статистики (следствие большой выборки), однако несущественным с практической точки зрения). Речь идет о достаточно ожидаемой закономерности: если в первые годы обучения в школе ребенок пребывает в атмосфере, пропитанной агрессией и неудовольствиями всех участников образовательного пространства, то это пагубно влияет на любые показатели школьной успешности, в том числе и на качество чтения.

Хотя фактор школьного климата относится к педагогической вотчине, прямое влияние на него с целью, например, повысить достижения в чтении, вряд ли возможно. Приходится признать, что и здесь мы имеем дело с комплексной ситуацией, в которую во-



влечены кроме педагогов и детей школьная администрация и родители учащихся.

Две другие вовлеченные в регрессионный анализ переменные, характеризующие общешкольную среду, — школьная безопасность и доступность школьных ресурсов — не оказали влияния на грамотность чтения. Возможно — и это должно стать специальным предметом исследования — указанные факторы образовательной среды ребенка связываются с достижениями в чтении только в определенных условиях, но не находятся с ними (с достижениями) в прямой корреляционной связи. В отношении доступности школьных ресурсов нами было показано в первой части, что их влияние на достижения в чтении проявляется только в отношении детей, происходящих из семей с невысоким социально-образовательным статусом.

5. Из демографических факторов только пол учащегося показал влияние на достижения в чтении: девочки более успешны в задачах PIRLS-2006, чем мальчики. Этот результат многократно подтвержден огромным количеством исследований чтения (см., например, [2. С. 49]) и стал уже трюизмом: девочки вне зависимости от всех других факторов достигают в чтении больших успехов, чем мальчики. Почему? Содержательно ответить на этот вопрос пока еще не удастся, поэтому затруднительно найти действенные способы педагогической помощи начинающим читателям-мальчикам.

Другие участвующие в регрессионном анализе демографические показатели — возраст учащегося, факт рождения учащегося в России, частота использования русского языка дома и финансовое положение семьи — не показали связи с достижениями в чтении, измеренными с помощью теста PIRLS-2006. Что касается возраста учащегося, то, вероятно, существенно не то, сколько лет ребенок прожил на свете, а то, сколько лет он провел в школе [1. С. 46]. Однако возрастной разброс в российской выборке был невелик, поэтому эту интерпретацию надо принимать с осторожностью.

Что касается остальных факторов этой группы, также не показавших своего влияния, то можно сказать, что мы получили достаточно благоприятный для педагогических инициатив результат. Поскольку, как видно, нет жесткой предопределенности в успешности или неуспешности ребенка в грамотности чтения, связанной с инвариантностью культурно-языковой среды, из которой происходит ребенок, то образовательной среде, в которой ребенок воспитывается, следует отвести (и, в общем, отводится) ключевую роль в развитии его читательской компетентности.

1. Положительная динамика в читательских достижениях российских четвероклассников неравномерна: учащиеся из сельских школ, школ с большим процентом учащихся из экономически неблагополучных семей показали гораздо меньший прирост среднего балла, чем учащиеся из городских школ и школ с большинством учащихся

3. Основные  
выводы

---





из экономически благополучных семей. Увеличение разброса результатов между демографическими группами учащихся — неблагоприятный с точки зрения прогноза успешности признак.

2. Успех в становлении читательской компетентности младших школьников связан преимущественно с семейными факторами, но не с внутришкольными характеристиками.

3. При низком значении показателя домашних образовательных ресурсов получает значимость ресурсная обеспеченность школы, которая играет по отношению к семейным дефицитам компенсирующую роль.

4. Использование компьютеров на уроках чтения пока может оцениваться как неэффективное средство обучения чтению.

5. Негативное влияние использования ребенком интернет-ресурсов и информационного чтения вне школы, выявленное в этой работе, должно стать предметом специального исследования для выяснения механизмов обнаруженной взаимосвязи.

6. Широко распространенная педагогическая практика чтения вслух ребенком всему классу показала самый сильный положительный эффект из всех других участвующих в анализе педагогических подходов к обучению чтению. Предметом специального анализа должны стать связи других педагогических характеристик, не показавших здесь своей статистической значимости, с успешностью ребенка в PIRLS, и поиск условий, при которых они приобретают свое значение.

## Литература

---

1. Основные результаты международного исследования «Изучение качества чтения и понимания текста» PIRLS-2006. М.: Центр оценки качества образования ИСМО РАО, 2007.
2. Mullis I., Martin M., Gonzales E., Kennedy A. PIRLS-2001 International Report. TIMSS&PIRLS International Study Center, Boston College, 2003.
3. Mullis I., Martin M., Kennedy A., Foy P. PIRLS-2006 International Report. TIMSS&PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, 2007.
4. PIRLS-2006 Encyclopedia. A Guide to Reading Education in the Forty PIRLS 2006 Countries / ed. A.M. Kennedy, I.V.S. Mullis, M.O. Martin, K.L. Trong. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2007.
5. Twist L., Schagen I., Hodgson C. Readers and Reading: The National Report for England 2006 (PIRLS). Slough: NFER, 2007.