

## Практика и методика преподавания чтения в начальных классах школ Казахстана в контексте PIRLS-2021

Н. Сманова

АО «Национальный центр исследований и оценки образования «Талдау» имени Ахмет Байтұрсынұлы»  
г. Астана, Республика Казахстан  
nazym.smanova@iac.kz



**Аннотация.** Читательская грамотность имеет важное значение как для когнитивного развития детей, так и для их успешного продвижения в современном обществе. Результаты международного исследования PIRLS показывают, что существует определенная взаимосвязь между навыками чтения детей и методами обучения, применяемых на уроках языка и литературы. PIRLS-2021 предоставляет ценную информацию о методах развития беглости речи, мотивирования учащихся к чтению и развития навыков и стратегий понимания текста. В данной статье рассматривается влияние данных методик на успеваемость учащихся по чтению на основе анализа данных анкет учителей PIRLS-2021. В результате анализа были выявлены отдельные методы, которым следует уделять особое внимание при обучении чтению детей младшего возраста: скимминг и сканирование текста, обобщение и формулирование выводов на основе прочитанного, представление ответов на устные вопросы, обсуждение друг с другом о прочитанном. Кроме того, с целью поддержки преподавания чтения представлены рекомендации для учителей начальных классов.



**Ключевые слова:** читательская грамотность, PIRLS, методы обучения, начальное образование



**Қалай дәйексөз алуға болады / Как цитировать / How to cite:**

**Сманова, Н.** Практика и методика преподавания чтения в начальных классах школ Казахстана в контексте PIRLS-2021 [Текст] // Научно-педагогический журнал «Білім». – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2024. – № 2. – С. 63-78

### Введение

Понимание прочитанного является важнейшим навыком в современном обществе. Читатели, не обладающие этим навыком, могут столкнуться с трудностями в повседневной жизни, включая работу с онлайн-информацией или приобретение новых знаний [1]. В рамках PIRLS оцениваются ключевые навыки понимания, такие как поиск и извлечение информации, формулирование выводов, интерпретация и интеграция идеи и информации, оценка содержания и элементов текста [2].

В целях получения надежных данных о качестве знаний учащихся и системы образования в целом Казахстан с 2007 года принимает участие в международных сопоставительных исследованиях в области образования, проводимые Организацией экономического сотрудничества и развития (PISA, PISA для школ) и Международной ассоциацией оценки образовательных достижений IEA (TIMSS, PIRLS, ICILS).

PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) измеряет уровень овладения читательской грамотностью четвероклассников в более 60 странах и территориях мира. Исследование проводится с 2001 года каждые 5 лет. PIRLS также предоставляет возможность изучить влияние различных факторов на успеваемость по чтению с помощью анкеты учащихся, родителей, директоров и учителей школ.

На формирование навыков понимания у детей могут влиять различные факторы на уровне семьи, класса, школы, в том числе методы и стратегии обучения чтению. Исследованиями доказано, что обучение стратегиям чтения положительно отражается на академических достижениях учащихся. Например, анализ данных PIRLS-2011 Гонконга показал, что чем чаще учащиеся обучаются стратегиям чтения, тем положительнее относятся к чтению, что в свою очередь способствует улучшению их успеваемости [3].

Методы обучения чтению могут отличаться по форме, типу или направленности. Анкета учителей PIRLS собирает информацию о некоторых из них: методы развития беглости речи, методы мотивирования учащихся к чтению, методы развития навыков и стратегий понимания текста и др.

### Методология исследования

В данной работе рассматривается влияние различных методик обучения чтению на успеваемость учащихся начальных классов на основе вторичного анализа данных PIRLS-2021. Цель анализа - выявить, какие методы и стратегии учебного процесса наиболее способствуют развитию читательской грамотности учащихся начальных классов. Это в свою очередь поможет лучше понять какие качества и навыки необходимы педагогам для успешного преподавания и, следовательно, скорректировать программы подго-

товки и повышения квалификации педагогов.

Для анализа данных был использован количественный метод, основанный на описательной статистике и множественной линейной регрессии. Анализ был проведен в программном обеспечении IEA IDBAnalyzer с учетом сложного дизайна выборки, весов и вероятных значений PIRLS. В анкете PIRLS частота использования методов обучения оценивается по четырехбалльной шкале (от «каждый день или почти каждый день» до «никогда или почти никогда»). Все вопросы были перекодированы в обратном порядке перед последующим анализом, чтобы более высокие значения соответствовали более частому использованию.

В 2021 году в Казахстане во второй раз было проведено международное исследование PIRLS с участием более 10 тыс. учащихся из 389 школ. Более чем две трети из участников впервые выполнили тест в компьютерном формате. Тест PIRLS-2021 содержал как литературные, так и информационные тексты, за которыми следовали задания с множественным выбором или развернутым ответом. Средний балл казахстанских школьников, участвовавших в компьютерном формате тестирования, составил 504 балла в диапазоне от 300 до 700 баллов по шкале PIRLS.

Среди 523 учителей, принявших участие в анкетировании, 99% составляли женщины и 1% – мужчины. Основная часть учителей (41%) были в возрасте от 40 до 49 лет, 31% учителей – старше 50 лет, 27% учителей – моложе 40 лет. С точки зрения стажа преподавания, большинство учителей имели педагогический стаж от 5 лет и выше (93%). В разрезе педагогического образования, 87% учителей имели степень бакалавра, 10% – окончили колледж или получили краткосрочное высшее образование, 3% – имели степень магистра.

Данные, собранные у учителей, были объединены с соответствующими наборами данных на уровне учащихся. В среднем на одного учителя приходилось 19,6 учащихся ( $10\ 230 / 523 = 19,6$ ). В момент тестирования отобранные учащиеся учились в пятом классе (средний возраст – 10,8 лет). Это связано с проведением исследования на 6 месяцев позже, чем изначально планировалось, в связи с закрытием школ во время пандемии COVID-19.

### **Преподавание чтения в казахстанских школах**

Обучение чтению в казахстанских школах проходит в рамках преподавания языка и литературы. Чтение является одной из основных областей содержания этих предметов наряду с аудированием, говорением и письмом. Обучение осуществляется в соответствии с Государственными общеобразовательными стандартами образования (далее – ГОСО), которые устанавливают требования к содержанию образования, сроки обучения, объемы учебной нагрузки и ожидаемые результаты в отношении знаний и навыков, которые должны быть приобретены в ходе формального обучения [4].

В целом содержание образовательной области «Язык и литература» охватывает основные процессы понимания прочитанного: знание, понимание, использование, анализ, обобщение, оценка (Таблица 1). Согласно ГОСО, в результате четырехлетнего обучения учащиеся должны овладеть следующими навыками, которые в дальнейшем позволят им получать знания по всем школьным предметам:

- читать произведения устного народного творчества и детской литературы, анализировать характер героев и давать оценку их поступкам;
- отличать художественные тексты от нехудожественных;
- определять основную идею и композицию художественных произведений;

- определять жанр произведения, обосновывать свой ответ/выбор;
- определять изобразительно-выразительные средства, использованные автором для создания образа;
- делать выводы об отношении писателя к своим героям;
- читать тексты, используя определенные виды и стратегии чтения;
- прогнозировать ход событий в произведениях;
- определять типы текста (описание, повествование и рассуждение);
- выразительно читать рассказы/стихотворения;
- выразительно читать стихотворения наизусть;
- определять общечеловеческие ценности в произведениях художественной литературы.

Необходимо отметить, что цифровое и онлайн-чтение не представлено в виде ожидаемых результатов в ГОСО. Стремительное развитие цифровых технологий требует от нынешних читателей новых навыков работы с информацией, такие как оценка достоверности или предвзятости информации на веб-сайте, оценка полезности информации в заданном контексте и др. В обновленной учебной программе подчеркивается необходимость использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в процессе преподавания языка и литературы (например, работа с интернет-ресурсами и электронными учебниками, подготовка текстов и презентаций и др.). Однако эти навыки не отражены в целях обучения. Для сравнения, в учебной программе по языку/чтению многих стран-участниц PIRLS-2021 установлены конкретные цели и стандарты цифровой грамотности (например, Сингапур, Гонконг, Канада, Франция, Германия, и др.), а также имеются четкие рекомендации по внедрению цифровых устройств в учебный процесс (например, Ирландия, Швеция, Грузия, Польша, Саудовская Аравия и др.) [5].

Таблица 1. Цели обучения по разделу «Чтение» (4-й класс)

«Литературное чтение»		«Қазақ тілі»		«Русский язык»	
<b>Навыки</b>					
<b>Знание</b>	<p>Определение жанра литературного произведения: понимать и определять жанровые особенности мифа, фантастики, легенды, басни, литературной сказки, рассказа, стихотворения, былинны, притчи, героического эпоса</p>	<p>Мәтін түрлері мен құрылымдық бөліктерін анықтау: мәтін түрлерін (әңгімелеу/сипаттау/лайымдау) және олардың құрылымдық бөліктерін анықтау</p>	<p>Определение структурных частей текста: определять структурные компоненты текстов разных типов (описание, повествование, рассуждение) и обосновывать их</p>	<p>Определение типов и стилей текстов: определять типы текстов – описание, повествование, рассуждение по их особенностям; различать художественные, нехудожественные тексты по их особенностям (статья, заметка, репортаж, характеристика, инструкция, заявление, интервью, объявление, реклама)</p>	
<b>Понимание, использование</b>	<p>Понимание использования автором образительно-выразительных средств в тексте литературного произведения: находить гиперболу, сравнение, олицетворение, эпитет, метафору и определять их роль</p>	<p>Мәтіндегі лексикалық бірліктердің қолданылуын түсіну: тұрақты сөз тіркестері мен көп мағыналы сөздерді ажырата білу, мағынасын түсіну, сөйлеу барысында қолдану</p>	<p>Понимание роли лексических и синтаксических единиц в тексте: определять в тексте синонимы, антонимы, омонимы, однозначные и многозначные слова, фразеологизмы, понимать их роль в тексте и использовать в речи, понимать прямое и переносное значение слов, опираясь на контекст</p>	<p>Понимание роли лексических и синтаксических единиц в тексте: определять в тексте синонимы, антонимы, омонимы, однозначные и многозначные слова, фразеологизмы, понимать их роль в тексте и использовать в речи, понимать прямое и переносное значение слов, опираясь на контекст</p>	
	<p>Формулирование вопросов и ответов по содержанию литературного произведения: формулировать творческие, интерпретационные, оценочные вопросы по содержанию литературного произведения и отвечать на подобные вопросы</p>	<p>Мәтін мазмұны бойынша сұрақтар қою және жауап беру: мәтін мазмұны бойынша шешім табуға бағытталған сұрақтар құрастыру және жауап беру</p>	<p>Формулирование вопросов и ответов, отражающие понимание и свое отношение к содержанию текста, чтобы углубить понимание и уточнить ответ</p>		
	<p>Использование видов чтения: читать вслух бегло, осознанно и выразительно, читать по ролям/выборочно; читать про себя, используя просмотровое/изучающее/поисковое/аналитическое чтение/чтение с пометками/чтение схем/диаграмм</p>				

Навыки	«Литературное чтение»	«Қазақ тілі»	«Русский язык»
<b>Сравнение, обобщение</b>	Сравнение элементов художественного произведения: сравнивать события и чувства героев, подтверждая свое мнение примерами из произведения, находить и анализировать событие, лежащее в основе эпизода; сравнивать эпизод художественного произведения с его отобразением в иллюстрациях/мультфильмах/музыкае/кинофильме	Мәтіндерге салыстырмалы талдау жасау: белгілі бір тақырыпта берілген мәтіннің түрлерін, жанрын, стилін (мақала, репортаж, жана-лық, өмірбаян, мінездеме, жарнама, хабарландыру) салыстырып, ұқсастықтары мен айырмашылықтарын анықтау	Сравнительный анализ текстов: сравнивать тексты-описания, тексты- повествования, тексты-рассуждения по следующим параметрам: тема, основная мысль, стиль и тип текста, структурные элементы текста, ключевые слова и языковые средства, определять их роль в раскрытии темы и основной мысли
	Извлечение информации из различных источников: извлекать, перерабатывать полученную информацию, делать выводы и представлять полученные сведения в виде схемы причинно-следственных связей	Түрлі дереккөздерден ақпарат алу: дереккөздерден (мәтін, сөздік, сызба, кесте, карта, диаграмма) қажетті ақпараттарды табу, кездескен жана сөздердің мағынасын мәнмәтін бойынша анықтап, ақпаратты қорытындылау, бағалау	Извлечение необходимой информации из различных источников: находить информацию по трем и более источникам (словари, справочники, энциклопедии, детские познавательные журналы, газеты) на заданную тему и интерпретировать ее
	Определение темы и основной мысли литературного произведения: определять тему и основную мысль, доказывая фактами из произведения	Мәтіннің тақырыбы және негізгі ойды анықтау: мәтіннің тақырыбы мен мазмұнының өзара сәйкестігін анықтау және ондағы негізгі ойды тұжырымдау	
<b>Оценка</b>	Оценивание поступков героев литературного произведения: определять приемы создания образа автором произведения, определять отношение автора к герою, соотносить свою и авторскую оценку/сопоставлять поступки героев по аналогии/контрасту		

## Результаты и обсуждение

### Развитие беглости чтения

Учащиеся, демонстрирующие высокий уровень беглости чтения, как правило, преуспевают в понимании прочитанного, и наоборот [6]. Существуют различные методы, помогающие учащимся практиковать беглость, например чтение вслух под руководством учителя либо самостоятельное чтение про себя. Согласно Hurst и Griffity [7], чтение вслух для учащихся моделирует беглое чтение и стимулирует обсуждение прочитанного. Это также может оказать положительное влияние на развитие словарного запаса детей, особенно если использовать разнообразные тексты и демонстрировать предметы из текста [8]. Что касается чтения про себя, этот метод может укрепить навыки внеклассного чтения [9]. Иногда учителя просят учащихся самостоятельно читать вслух. Согласно Lafleur и Boucher [10], это способствует улучшению памяти детей и

более глубокому пониманию текста, чем чтение про себя, особенно для менее беглых читателей [11].

Согласно данным анкеты PIRLS-2021, меры по развитию беглости речи и чтение вслух учащимися самостоятельно являются наиболее распространенной практикой в начальных школах Казахстана (99%). Почти столько же учителей отметили, что часто просят учащихся читать про себя и систематически обучают их новым словам (98%). Среди методик развития беглости речи, исследуемых в рамках PIRLS, наименее популярным является методика обучения цифровой грамотности (80%). Это может частично объяснить снижение результатов PIRLS с 536 баллов в 2016 году, когда тестирование проходило в бумажном формате, до 504 балла в 2021 году. Цифровой формат тестирования, как правило, требует сочетания процессов понимания, необходимых для традиционного чтения, с цифровой грамотностью.

Доля и баллы учащихся, учителя которых отметили, что делали следующее на уроках чтения

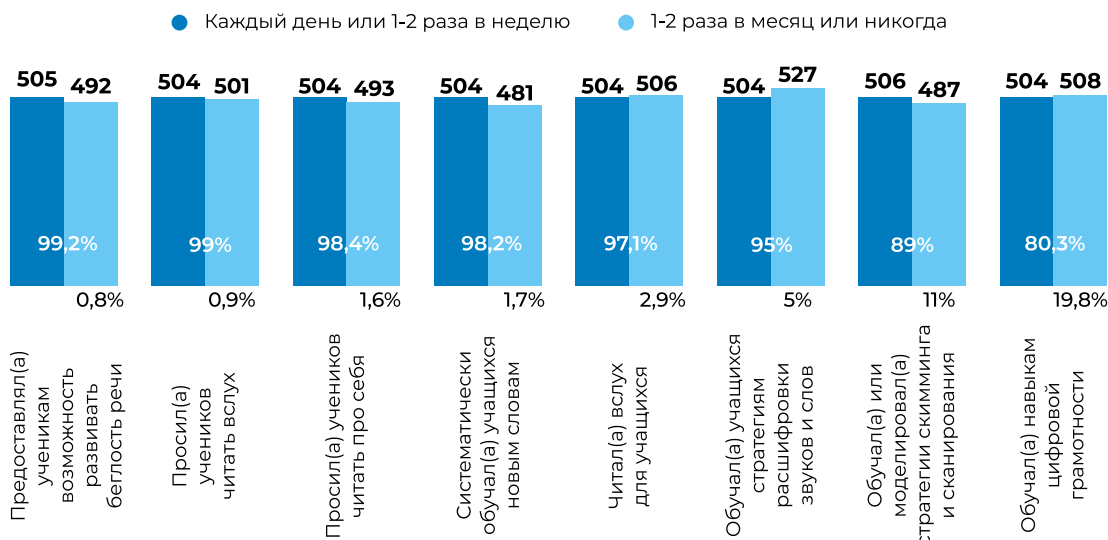


Рисунок 1. Методы развития беглости чтения учащихся

Источник: Анализ национальной базы данных PIRLS-2021

Как показано на Рисунке 1, когнитивная деятельность по развитию беглости речи имеет определенную связь с результатами учащихся. Так, учащиеся, которые обучались стратегиям скимминга (поисковое чтение) и сканирования (просмотровое чтение) каждый день или 1-2 раза в неделю (506 баллов), набрали более высокие баллы по сравнению с теми, кто обучался этим стратегиям 1-2 раза в месяц или ни-

когда не обучался (487 баллов). При этом, стоит отметить, что таким стратегиям обучалась меньшая доля учащихся (89%) по сравнению с другими стратегиями. Также наблюдается значимая, но отрицательная связь между стратегией расшифровки звуков и слов и баллами учащихся. По остальным методам разница в баллах между двумя группами учащихся незначительная.

**Таблица 2. Результаты множественной регрессии**

Переменная	$\beta$	SE	t
Предоставлял(а) ученикам возможность развивать беглость речи	-1,6	3,3	-0,5
Просил(а) учеников читать вслух	4,4	3,5	1,2
Просил(а) учеников читать про себя	2,2	3,0	0,7
Систематически обучал(а) учащихся новым словам	3,7	3,7	1,0
Читал(а) вслух для учащихся	-5,6	4,6	-1,2
Обучал(а) учащихся стратегиям расшифровки звуков и слов	-10,6	3,5	-3,0
Обучал(а) или моделировал(а) стратегии скимминга и сканирования	4,3	3,5	1,2
Обучал(а) навыкам цифровой грамотности	1,2	3,7	0,3

**Примечание:**  $\beta$  – нестандартизированный коэффициент регрессии, представляющий собой величину, на которую в среднем изменяется значение зависимой переменной при увеличении независимой переменной на единицу измерения.

SE – стандартная ошибка

$t > 1,96$  – различие является статистически значимой с достоверностью 95%.

**Источник:** Анализ национальной базы данных PIRLS-2021

Для изучения влияния перечисленных методик на результаты обучения также была проведена множественная линейная регрессия. В целом, была выявлена слабая связь между этими параметрами. Наиболее сильная связь наблюдается между стратегией расшифровки звуков и слов и успеваемостью по чтению ( $t > 1,96$ ). Однако данная связь является отрицательной, что говорит о том, что обучение данной стратегии четвероклассников необязательно приводит к высокому результату.

Согласно Модели SVR («Простой взгляд на чтение») успешным читателям необ-

ходимо одновременно развивать умение распознавать слова в тексте путем расшифровки и объединения звуков в слова и способность понимать информацию [12]. С каждым годом обучение в начальных классах переходит со стратегии расшифровки к стратегиям понимания прочитанного. Таким образом, для большинства младшеклассников расшифровка звуков и слов становится быстрым и не требующим усилий процессом. Это частично объясняет отрицательное влияние данного метода на успеваемость учащихся в четвертом году обучения. Поэтому в четвертом классе следует уделять большее внимание стратегиям понимания более

высокого порядка, таким как обобщение, прогнозирование, анализирование и др.

### Мотивирование учащихся к чтению

Повышение мотивации учащихся к чтению имеет ключевое значение для их становления. Мотивированные учащиеся, особенно в младшем возрасте, становятся лучшими читателями [13]. А также наоборот: хорошо развитые навыки понимания повышают мотивацию [1].

Один из способов, которым учителя могут мотивировать учащихся к чтению — это предоставить им возможность выбирать материалы для чтения. Это также можно достичь, используя тексты различных стилей и жанров. По мнению Stronge и др. [14], эффективные учителя осознают необходимость изменения учебных материалов, чтобы охватить различные категории и уровни учащихся. Yair [15] также подчеркнул, что эффективные учителя мотивируют учащихся, связывая поставленную задачу с реальностью, что подчеркива-

ет актуальность задачи. Для повышения вовлеченности учащихся также важно адаптировать обучение к их потребностям и интересам, предоставлять обратную связь, структурировать обучение и др. [2].

PIRLS собирает данные о различных мерах поощрения учащихся к чтению, таких как предоставление материалов, соответствующих интересам и уровням учащихся, предоставление индивидуальной обратной связи, стимулирование учащихся к оспариванию мнения и др. Согласно этим данным, наибольшая доля казахстанских учителей регулярно проводит связь между новой темой и уже имеющимися знаниями учащихся (96%), предоставляют обратную связь учащимся (95%) и организуют обсуждение прочитанного в классе (95%). Сравнительно меньшая доля учителей отметили, что предоставляют детям возможность читать книги по их собственному выбору на каждом уроке или на половине уроков (62%).

Доля и баллы учащихся, учителя которых отметили, что делали следующее на уроках чтения

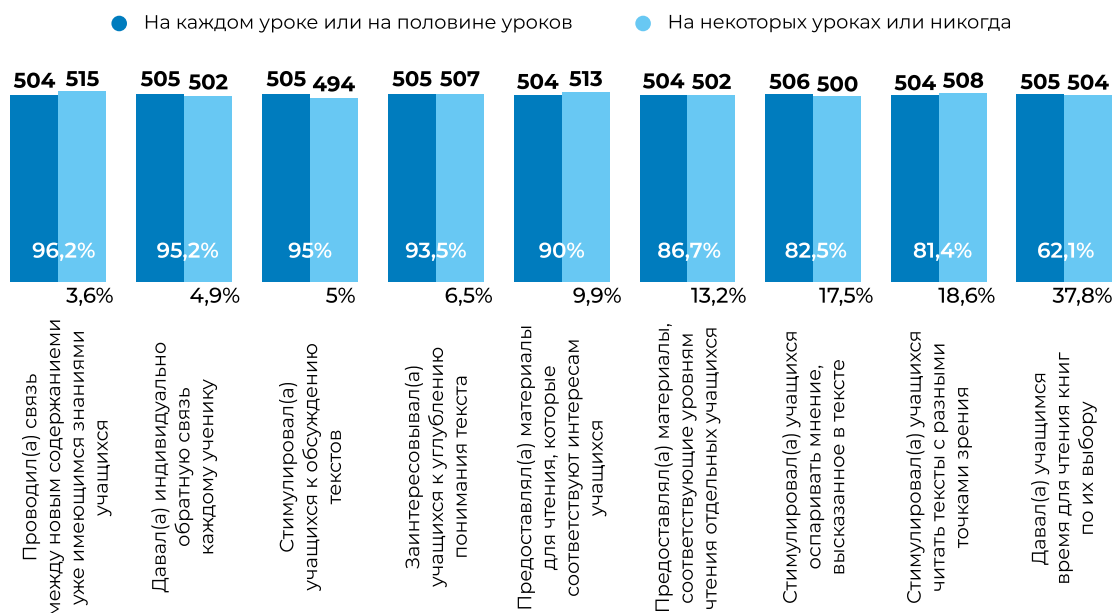


Рисунок 2. Методы поощрения учащихся к чтению

Источник: Анализ национальной базы данных PIRLS-2021



Анализ показал, что вышеуказанные методы поощрения учащихся не связаны с их успеваемостью по чтению. Это может быть обусловлено с недостаточной представленностью учащихся, учителя которых используют эти методы на некоторых уроках или никогда не используют (от 4% до 38%). Слабая взаимосвязь также отражается в низких значениях R2. Так, в целом, модель по итогам регрессионного анализа объясняет лишь 1,3% ( $R^2 = 0,013$ ) различий в успеваемости учащихся.

### Развитие навыков и стратегий понимания прочитанного

Чтобы улучшить процесс обучения, учителя могут использовать различные подходы, направленные на то, чтобы помочь учащимся освоить различные стратегий чтения. PIRLS изучает практику обучения как когнитивным (например, составление прогнозов), так и метакогнитивным (например, мониторинг понимания) стратегиям понимания. Применение таких стратегий до, во время и после чтения помогает учащимся овладеть навыками более глубокого понимания [16]. Исследо-

вания свидетельствуют о положительном влиянии обучения различным стратегиям на навыки понимания как на микроуровне (например, нахождение информации, формулирование выводов), так и на макроуровне (например описание структуры текста) [17,18,19].

Как показали результаты анализа, казахстанские учителя чаще всего используют методы, основанные на определении главной идеи текста и обосновании прочитанного (более 99%), при обучении учащихся четвертого класса. Кроме того, все учителя отметили, что каждый день или 1-2 раза в неделю дают задания учащимся на нахождение информации в тексте. Также более 98% учителей регулярно просят выполнить задания, связанные с интеграцией информации, например просят сопоставить прочитанное с ранними знаниями или опытом. Меньше всего учителя задают задания, связанные с чтением онлайн-информации. Так, 78% учителей отметили, что просят определить полезность сайта, 72% – оценить надежность сайта каждый день или 1-2 раза в неделю.



**Рисунок 3. Методы развития навыков и стратегий понимания текста у учащихся**

Источник: Анализ национальной базы данных PIRLS-2021

Анализ данных также показал, что обучение стратегиям обобщения оказало положительное влияние на результаты учащихся. Так, дети, которые ежедневно или 1-2 раза в неделю делают обобщение и выводы на основе прочитанного, демонстрируют более высокую успеваемость (505 баллов), в сравнении с теми, кто делают это лишь 1-2 раза в месяц или никогда не делают (447 баллов). Статистически значимая разница в баллах также наблюдается при обучении стратегиям оценивания надежности информации на сайте. Однако частое использование данной стратегии негативно отражается на результатах учащихся. Возможно, это связано с тем, что чтение на цифровых устройствах способствует кратковременному и быстрому вовлечению, а не более глубокому размышлению [20].

### Задания по чтению

Существуют несколько способов отслеживать уровень усвоения прочитанного материала. Например, различные устные и письменные задания помогают учителям определить потребности отдельных учащихся и адаптировать обучение. Согласно ответам учителей, к часто используемым видам заданий на уроках чтения относятся ответы на устные вопросы или устное обобщение прочитанного (96%), письменная работа в ответ на прочитанное (98%), обсуждение прочитанного с другими учащимися (97%). Еще 81% учителей отметили, что проводят тесты или викторины о прочитанном, 71% – просят учащихся создать мультимодальный ответ (например, изображение, аудио, текст, видео, сценку и др.) на основе прочитанного каждый день или 1-2 раза в неделю.

#### Доля и баллы учащихся, учителя которых отметили, что давали им выполнить следующее после прочтения чего-либо

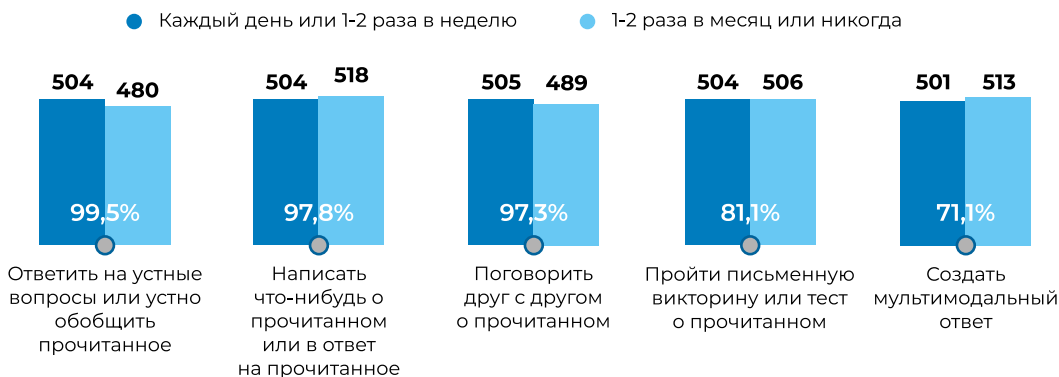


Рисунок 4. Виды заданий по чтению

Источник: Анализ национальной базы данных PIRLS-2021

В целом наблюдается значимая связь между этими заданиями и баллами учащихся, которые выполняли их на уроках регулярно, иногда или никогда. В частности, обобщение и обсуждение друг с другом прочитанного каждый день или 1-2

раза в неделю способствовало улучшению их успеваемости. Напротив, частое выполнение заданий, связанных с созданием мультимодального ответа, негативно отразилось на результатах учащихся.

Таблица 2. Результаты множественной регрессии

Переменная	$\beta$	SE	t
Ответить на устные вопросы или устно обобщить прочитанное	7,3	2,6	2,8
Написать что-нибудь о прочитанном или в ответ на прочитанное	-7,1	3,1	-2,3
Поговорить друг с другом о прочитанном	-5,8	4,1	-1,4
Пройти письменную викторину или тест о прочитанном	1,9	3,4	0,5
Создать мультимодальный ответ	-0,6	3,4	-0,2

**Примечание:**  $\beta$  - нестандартизированный коэффициент регрессии, представляющий собой величину, на которую в среднем изменяется значение зависимой переменной при увеличении независимой переменной на единицу измерения.

SE – стандартная ошибка.

$t > 1,96$  - различие является статистически значимым с достоверностью 95%.

**Источник:** Анализ национальной базы данных PIRLS-2021

Как показывают результаты регрессии, устная работа над текстом (ответить на вопросы, обобщить прочитанное), в среднем, является самым сильным определяющим фактором читательской грамотности ( $\beta=7,3$ ). Это, как правило, способствует улучшению успеваемости по чтению. Также значимая связь наблюдается между письменными заданиями и результатами тестирования ( $t > 1,96$ ). Однако данный метод неэффективен в контексте PIRLS-2021, что выражено в негативном значении коэффициента регрессии ( $\beta=-7,1$ ).

## Заключение

Педагог оказывает значительное влияние на отношение учащихся к чтению, которое стимулирует их учебную деятельность и впоследствии может отразиться на высоких академических достижениях [21]. Практика и методика обучения в классе формирует качество педагога.

По результатам анализа данных PIRLS-2021, в целом наблюдается незначительная связь между методами обучения и результатами учащихся. Это говорит о том, что, по крайней мере, различия в результатах учащихся по чтению нельзя напрямую соотнести с различиями в преподавании.

Выводы подчеркивают отдельные методы, которые следует учитывать при обучении чтению детей младшего возраста: скимминг и сканирование текста, обобщение и формулирование выводов на основе прочитанного, представление ответов на устные вопросы, беседа друг с другом о прочитанном. Для скимминга и сканирования текста в первую очередь необходимо иметь навыки извлечения информации, относящейся к определенной цели. Извлечение информации, обобщение и формулирование выводов, как правило, относится к стратегии чтения на микроуровне (т. е. на уровне предложений и между предложениями). Учащиеся начальных классов с большей вероятностью могут столкнуться с трудностями при обработке информации на микроуровне. Поэтому обучение стратегиям чтения на микроуровне может быть более полезным для них, чем для учащихся старших классов [22]. Что касается метода обсуждения и ответа на открытые вопросы, такие задания требуют от читателей «анализировать, оценивать и интегрировать информацию из разных частей текста, делать выводы» [23], что способствует развитию их когнитивной деятельности.

Стоит отметить, что в целом частота применения учителями различных методов по развитию читательской грамотности

у детей была высокой. Однако необходимо учесть, что данные в этой статье были основаны на ответах учителей на вопросы анкеты PIRLS-2021. Следовательно, они могут не в полной мере отражать реальную ситуацию. Как отметили Shiel и Eivers [24], одной из причин этому может быть то, что учителя сообщают о частоте использования тех или иных методов на уроках положительно в соответствии с социальными ожиданиями.

## Рекомендации

Навыки чтения являются основой для всего процесса обучения. Однако дети не могут приобрести эти навыки самостоятельно. Этот процесс требует профессионального руководства и поддержки, в первую очередь, со стороны педагогов. Во всем мире были проведены различные исследования с целью определения наиболее эффективных методик обучения чтению.

**Обсуждение содержания в парах, небольших группах или со всем классом.** Таким образом, учащиеся приобретают новые идеи, учатся объяснять и решать проблемы, что способствует лучшему пониманию текста. В небольшой группе из трех или пяти человек у учащихся больше возможностей выразиться и взаимодействовать друг с другом. Кроме того, учителя могут задать расширенные вопросы, выразить реакции и комментарии по поводу прочитанного. Это помогает детям перейти к более ситуативному пониманию текста [1]. Как показали результаты метаисследования, проведенной в Англии, совместное обучение в группе может быть эффективным с экономической точки зрения методом повышения успеваемости детей [25].

**Моделирование стратегий понимания прочитанного,** при которой учитель читает и размышляет вслух о прочитанном до, во время и после чтения, таким образом, демонстрирует учащимся, как самим применять различные стратегии понимания. В результате у детей появляется четкое представление о том, как нужно контро-

лировать свое понимание. К наиболее эффективным стратегиям моделирования можно отнести составление прогнозов перед чтением, постановку вопросов во время чтения, визуализацию содержания текста (схемы, ментальные карты и др.) после чтения и др.

**Организация чтения в аутентичном контексте.** Занятия по чтению в школе должны напоминать задачи из реальной жизни. Этого можно достичь с помощью использования аутентичных материалов, ориентированных на учащихся, основанных на их повседневной жизни или связанных с тем, что они изучали ранее. Аутентичный контекст для учащихся можно также создать с помощью использования различных видов текстов (например, научно-популярные книги, материалы других школьных предметов, электронные письма, газетные статьи, посты в социальных сетях и др.). Читая различные тексты на одну и ту же тему, дети не только получают функциональный контекст, но и расширяют свои знания по предмету.

**Интеграция чтения с другими предметами.** Чтение является важным способом получения информации и по другим предметам. Так, в скандинавских странах чтение преподается в рамках всех предметов начального образования [21]. В учебной программе Гонконга, принятой в 2001 г., большое внимание уделяется «чтению для обучения», поддерживая идею «каждый учитель – учитель чтения». Обновленная в 2017 г. учебная программа направлена на дальнейшее укрепление сотрудничества между учителями языковых и других предметов [4]. В Грузии учителя грузинского языка и естественных наук совместно работают над созданием тематических текстов, лексических определений и др. [1].

**Организация цифрового чтения.** Цифровой контент все чаще формирует значительную долю общего объема чтения детей и взрослых. Поэтому учебная программа по чтению в XXI веке должна включать чтение в онлайн-контексте. При этом необходимо рационализировать частоту использования данной стратегии.

Как свидетельствуют результаты анализа, ежедневное или еженедельное использование стратегии оценивания надежности информации на сайте не обязательно проявляется в высоких учебных достижениях учащихся.

### Список использованных источников

1. **Bruggink, M., Swart, N., van der Lee, A., Segers, E.** (2022). Putting PIRLS to Use in Classrooms Across the Globe. Springer Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-95266-2>
2. **Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Eds.)**. (2019). PIRLS 2021 Assessment Frameworks. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/frameworks/>
3. **Huang, J., & Chen, G.** (2018). From reading strategy instruction to student reading achievement. *Psychology in Schools*, 56(5), 724–740. <https://doi.org/10.1002/pits.22217>
4. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 3 августа 2022 года № 348 «Об утверждении государственных общеобразовательных стандартов дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования» // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031>
5. **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>
6. **Klauda, S.L. & Guthrie, J.T.** (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310–321.
7. **Hurst, S., & Griffity, P.** (2015). Examining the effect of teacher read-aloud on adolescent attitudes and learning. *Middle Grades Research Journal* 10(1), 31–47.
8. **Lane, H. B., & Wright, T. L.** (2007). Maximizing the effectiveness of reading aloud. *Reading Teacher*, 60(7), 668–675. <https://doi.org/10.1598/RT.60.7.7>
9. **ILA** (2018). Literacy leadership brief: The power and promise of read-alouds and independent reading. International Literacy Association. <https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/ila-power-promise-read-alouds-independent-reading.pdf>
10. **Lafleur, A., & Boucher, V. J.** (2015). The ecology of self-monitoring effects on memory of verbal productions: Does speaking to someone make a difference? *Consciousness and Cognition*, 36, 139–146. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2015.06.015>
11. **Robinson, M. F., Meisinger, E. B., & Joyner, R. E.** (2018). The influence of oral versus silent reading on reading comprehension in students with reading disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 42(2), 105–116. <https://doi.org/10.1177/0731948718806665>
12. **Gough, P. B., & Tunmer, W. E.** (1986). Decoding, reading, and reading disability. *RASE: Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
13. **Lewis, M. & Samuels, S.J.** (2003). Read more—Read better? A meta-analysis of the literature on the relationship between exposure to reading and reading achievement. Minneapolis, MN: University of Minnesota.
14. **Stronge, J. H., Ward, T. J., Tucker, P. D., & Hindman, J. L.** (2007). What is the relationship between teacher quality and student achievement? An exploratory study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20, 165–184. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9053-z>
15. **Yair, G.** (2000). Educational battlefields in America: The tug-of-war over students' engagement with instruction. *Sociology of Education*, 73(4), 247–269. <https://doi.org/10.2307/2673233>
16. **Baker, L., & Beall, L.C.** (2009). Metacognitive processes and reading comprehension. In S.E. Israel & G.G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 373–388). New York, NY: Routledge.
17. **Van Der Schoot, M., Vasbinder, A. L., Horsley, T. M., & Van Lieshout, E. C.** (2008). The role of two reading strategies in text comprehension: An eye fixation study in primary school children. *Journal of Research in Reading*, 31(2), 203–223. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2007.00354.x>
18. **Bos, L. T., De Koning, B. B., Wassenburg, S. I., & van der Schoot, M.** (2016). Training inference making skills using a situation model approach improves reading comprehension. *Frontiers in Psychology*, 7, 116. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00116>
19. **Meyer, B. J. F., & Ray, M. N.** (2011). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 127–152.
20. **Baron N. S.** (2021). Know what? How digital technologies undermine learning and remembering. *Journal of Pragmatics*, 175, 27–37. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.01.011>
21. **Leino et al.** (2022). Associations between teacher quality, instructional quality and student reading outcomes in Nordic PIRLS 2016 data. *Large-scale Assessments in Education*, 10:25. <https://doi.org/10.1186/s40536-022-00146-4>
22. **Yan Jing & Cai Yuyang** (2022). Teachers' Instruction of Reading Strategies and Primary School Students' Reading Literacy: An Approach of Multilevel Structural Equation Modelling. *Reading & Writing Quarterly*, 38:2, 139-155. <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1923100>
23. **Peterson's.** (2008). Master critical thinking for the SAT. Peterson's Nelnet Co.

24. **Shiel, G., & Eivers, E.** (2009). International comparisons of reading literacy: What can they tell us? *Cambridge Journal of Education*, 39(3), 345–360. <https://doi.org/10.1080/03057640903103736>
25. EEF (The Education Endowment Foundation). Teaching and Learning Toolkit. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit>

## References

1. **Bruggink, M., Swart, N., van der Lee, A., Segers, E.** (2022). Putting PIRLS to Use in Classrooms Across the Globe. Springer Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-95266-2>
2. **Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Eds.)**. (2019). PIRLS 2021 Assessment Frameworks. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/frameworks/>
3. **Huang, J., & Chen, G.** (2018). From reading strategy instruction to student reading achievement. *Psychology in Schools*, 56(5), 724–740. <https://doi.org/10.1002/pits.22217>
4. Prikaz Ministra prosveshcheniya Respubliki Kazhstan ot 3 avgusta 2022 goda № 348 «Ob utverzhenii gosudarstvennyh obshcheobyazatel'nyh standartov doshkol'nogo vospitaniya i obucheniya, nachal'nogo, osnovnogo srednego i obshchego srednego, tekhnicheskogo i professional'nogo, poslesrednego obrazovaniya» [On the approval of the state mandatory standards of preschool education and training, primary, basic secondary and general secondary, technical and vocational, post-secondary education] // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031>
5. **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>
6. **Klauda, S.L. & Guthrie, J.T.** (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310–321.
7. **Hurst, S., & Griffithy, P.** (2015). Examining the effect of teacher read-aloud on adolescent attitudes and learning. *Middle Grades Research Journal* 10(1), 31–47.
8. **Lane, H. B., & Wright, T. L.** (2007). Maximizing the effectiveness of reading aloud. *Reading Teacher*, 60(7), 668–675. <https://doi.org/10.1598/RT.60.7.7>
9. **ILA** (2018). Literacy leadership brief: The power and promise of read-alouds and independent reading. International Literacy Association. <https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/ila-power-promise-read-alouds-independent-reading.pdf>
10. **Lafleur, A., & Boucher, V. J.** (2015). The ecology of self-monitoring effects on memory of verbal productions: Does speaking to someone make a difference? *Consciousness and Cognition*, 36, 139–146. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2015.06.015>
11. **Robinson, M. F., Meisinger, E. B., & Joyner, R. E.** (2018). The influence of oral versus silent reading on reading comprehension in students with reading disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 42(2), 105–116. <https://doi.org/10.1177/0731948718806665>
12. **Gough, P. B., & Tunmer, W. E.** (1986). Decoding, reading, and reading disability. *RASE: Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
13. **Lewis, M. & Samuels, S.J.** (2003). Read more—Read better? A meta-analysis of the literature on the relationship between exposure to reading and reading achievement. Minneapolis, MN: University of Minnesota.
14. **Stronge, J. H., Ward, T. J., Tucker, P. D., & Hindman, J. L.** (2007). What is the relationship between teacher quality and student achievement? An exploratory study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20, 165–184. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9053-z>
15. **Yair, G.** (2000). Educational battlefields in America: The tug-of-war over students' engagement with instruction. *Sociology of Education*, 73(4), 247–269. <https://doi.org/10.2307/2673233>
16. **Baker, L., & Beall, L.C.** (2009). Metacognitive processes and reading comprehension. In S.E Israel & G.G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 373–388). New York, NY: Routledge.
17. **Van Der Schoot, M., Vasbinder, A. L., Horsley, T. M., & Van Lieshout, E. C.** (2008). The role of two reading strategies in text comprehension: An eye fixation study in primary school children. *Journal of Research in Reading*, 31(2), 203–223. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2007.00354.x>
18. **Bos, L. T., De Koning, B. B., Wassenburg, S. I., & van der Schoot, M.** (2016). Training inference making skills using a situation model approach improves reading comprehension. *Frontiers in Psychology*, 7, 116. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00116>
19. **Meyer, B. J. F., & Ray, M. N.** (2011). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 127–152.
20. **Baron N. S.** (2021). Know what? How digital technologies undermine learning and remembering. *Journal of Pragmatics*, 175, 27–37. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.01.011>
21. **Leino et al.** (2022). Associations between teacher quality, instructional quality and student reading outcomes in Nordic PIRLS 2016 data. *Large-scale Assessments in Education*, 10:25. <https://doi.org/10.1186/s40536-022-00146-4>
22. **Yan Jing & Cai Yuyang** (2022). Teachers' Instruction of Reading Strategies and Primary School Students' Reading Literacy: An Approach of Multilevel Structural Equation Modelling. *Reading & Writing Quarterly*, 38:2, 139-155. <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1923100>
23. **Peterson's.** (2008). Master critical thinking for the SAT. Peterson's Nelnet Co.

24. Shiel, G., & Eivers, E. (2009). International comparisons of reading literacy: What can they tell us? *Cambridge Journal of Education*, 39(3), 345–360. <https://doi.org/10.1080/03057640903103736>
25. EEF (The Education Endowment Foundation). Teaching and Learning Toolkit. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit>

## PIRLS-2021 контекстінде Қазақстан мектептерінің бастауыш сыныптарында оқуға үйрету практикасы мен әдістемесі

**Н. Сманова**

«Ахмет Байтұрсынұлы атындағы «Талдау» ұлттық зерттеулер және білімді бағалау орталығы» АҚ  
Астана қ., Қазақстан Республикасы  
[nazym.smanova@iac.kz](mailto:nazym.smanova@iac.kz)



**Аннотация.** Оқу сауаттылығы балалардың танымдық дамуы үшін де, олардың қазіргі қоғамда табысты алға жылжуы үшін де маңызды. PIRLS халықаралық зерттеуінің нәтижелері балалардың оқу дағдылары мен тіл және әдебиет сабақтарында қолданылатын әртүрлі оқыту әдістері арасында белгілі бір байланыс бар екенін көрсетеді. PIRLS-2021 шапшаң оқуды дамыту, оқушыларды оқуға ынталандыру және мәтінді түсіну дағдылары мен стратегияларын дамыту әдістері туралы құнды ақпарат ұсынады. Берліген мақалада мұғалімдердің PIRLS-2021 сауалнама деректерін талдау негізінде оқушылардың оқу үлгеріміне аталған әдістемелердің әсері қарастырылады. Талдау нәтижесінде балаларды оқуға үйрету кезінде ерекше назар аударуды қажет ететін кейбір әдістер анықталды: мәтінге скимминг және сканер жасау, оқығаны негізінде жалпылама қорытындылар тұжырымдау, ауызша сұрақтарға жауап беру, оқығанын бір-бірімен талқылау. Сонымен қатар, оқыту процесін қолдау мақсатында бастауыш сынып мұғалімдеріне арналған ұсыныстар беріледі.



**Түйінді сөздер:** оқу сауаттылығы, PIRLS, оқыту әдістері, бастауыш білім беру

## The practice and methodology of teaching reading in primary schools of Kazakhstan in the context of PIRLS-2021

**N. Smanova**

JSC «National Center for Education Research and Evaluation  
«Taldau» named after Akhmet Baitursynuly»  
Astana, Republic of Kazakhstan  
[nazym.smanova@iac.kz](mailto:nazym.smanova@iac.kz)



**Annotation.** Reading literacy is important both for the cognitive development of children and for their successful advancement in contemporary societies. The results of the international PIRLS study show that there is a certain relationship between children's reading skills and the teaching methods used in language and literature classrooms. PIRLS-2021 provides valuable information on methods for developing students' fluency, motivating students to read, and developing students' reading comprehension skills

and strategies. This paper examines the impact of these techniques on students' reading performance based on the analysis of data from PIRLS-2021 teacher questionnaires. As a result of the analysis, certain methods have been identified that should be given a special attention while teaching young children to read: teaching or modeling skimming or scanning strategies, making generalizations and drawing inferences based on what students have read, answering oral questions about or orally summarize what they have read, talking with each other about what they have read. In addition, recommendations for primary school teachers are provided to support the process of teaching reading in classrooms.



**Keywords:** reading literacy, PIRLS, teaching methods, primary education

*Материал поступил в редакцию 21.05.2024 г.*