

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИЗМЕРЕНИЯ

1/2023

Педагогические измерения

1
2023

Главный редактор

Решетникова Оксана Александровна, канд. пед. наук, директор ФГБНУ «ФИПИ»

Редакционная коллегия:

Болотов Виктор Александрович – академик РАО, д-р пед. наук, научный руководитель Центра мониторинга качества образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»

Безбородов Александр Борисович – д-р ист. наук, ректор ФГБОУ ВПО «Российский государственный гуманитарный университет», руководитель комиссии по разработке КИМ для ГИА по истории ФГБНУ «ФИПИ»

Вербицкая Мария Валерьевна – д-р филол. наук, руководитель комиссии по разработке КИМ для ГИА по иностранным языкам ФГБНУ «ФИПИ»

Демидова Марина Юрьевна – д-р пед. наук, руководитель комиссии по разработке КИМ для ГИА по физике ФГБНУ «ФИПИ»

Зинин Сергей Александрович – д-р пед. наук, профессор кафедры методики преподавания литературы ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», руководитель комиссии по разработке КИМ для ГИА по литературе ФГБНУ «ФИПИ»

Ефремова Надежда Фёдоровна – д-р пед. наук, заведующий кафедрой педагогических измерений Донского государственного технического университета

Иванова Светлана Вениаминовна – чл.-корр. РАО, д-р филос. наук, научный руководитель Института стратегии развития образования Российской академии образования

Карданова Елена Юрьевна – канд. физ.-мат. наук, директор Центра мониторинга качества образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»

Лобжанидзе Александр Александрович – д-р пед. наук, заведующий кафедрой экономической и социальной географии имени академика РАО В.П. Максковского ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», руководитель комиссии по разработке КИМ для ГИА по географии ФГБНУ «ФИПИ»

Лазебникова Анна Юрьевна – чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, руководитель Центра социально-гуманитарного образования Института стратегии развития образования Российской академии образования

Семченко Евгений Евгеньевич – канд. экон. наук, заместитель руководителя Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки

Татур Александр Олегович – канд. физ.-мат. наук, главный научный консультант ФГБНУ «ФИПИ»

Редакция:

ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений»

Адрес: 123557, г. Москва, ул. Пресненский Вал, дом 19, строение 1

Заместитель главного редактора: Шишмакова Елена Владимировна, кандидат педагогических наук

Ответственный секретарь: Степанова Марина Владимировна, кандидат педагогических наук

Вёрстка: Буланов Максим

Технолог: Цыганков Артём

Тел: (495) 345-52-00, 345-59-00

E-mail: narob@yandex.ru, www.narodnoe.org

Адрес: 109341, Москва, ул. Люблинская, 157, корп. 2

© Коллектив авторов, 2023

Издатель: ИД «Народное образование»

ИНСТРУМЕНТАРИЙ

*Решетникова О. А., Демидова М. Ю.***Банк заданий для оценки читательской грамотности как инструмент формирования блока метапредметных результатов, связанных с работой с информацией: общие подходы 4**

В статье анализируется важность формирования читательской грамотности как части функциональной грамотности, описываются проблемы овладения читательскими умениями обучающимися основной школы по результатам ОГЭ. Представлены основные подходы к разработке банка заданий для оценки читательской грамотности: принципы отбора текстов, особенности учёта возрастных особенностей обучающихся, обеспечение динамики оценки уровня читательской грамотности.

*Дошинский Р. А., Пономарева Е. В.***Подходы к разработке банка заданий для оценки читательской грамотности и методические рекомендации по использованию в учебном процессе банка заданий при изучении русского языка и литературы 13**

В статье представлены подходы к разработке банка заданий для оценки читательской грамотности, интегральные и дифференциальные характеристики банка в контексте существующих ресурсов. Авторами предложены и научно обоснованы возможные варианты использования банка заданий в учебном процессе. Понимание осмысленного чтения как основы функциональной грамотности позволяет оценить значимость формирования читательских навыков как в рамках преподавания русского языка и литературы, так и в формировании универсальных метапредметных умений.

*Котова О. А., Лискова Т. Е.***Методические аспекты использования в процессе изучения обществознания в основной школе банка заданий для оценки читательской грамотности обучающихся 25**

В статье сформулированы требования к составляющим банка заданий для оценки читательской грамотности по обществознанию; приведена классификация по форме ответов (решений), характеру условия (что выступает стимулом) и характеру требований (вопросов) заданий, используемых для оценки читательской грамотности. Проанализированы возможности использования банка заданий для оценки читательской грамотности при изучении обществознания, проведении уроков различных типов и форм.

*Демидова М. Ю., Камзеева Е. Е.***Использование заданий банка для оценки читательской грамотности на уроках физики 34**

В статье описываются особенности разработки блоков заданий банка для оценки читательской грамотности, разработанных на материале физики. Рассматриваются возможности отбора текстов различных типов, анализируются подходы к разработке заданий для оценки различных компетенций на примере работы с графической информацией. Представлены описания заданий для оценки различных читательских умений. Приведены рекомендации по использованию банка заданий на различных этапах уроков физики.

*Добротин Д. Ю.***Оценка сформированности читательской грамотности с использованием заданий, разработанных на материале курса химии 42**

В статье описываются подходы к отбору текстов и разработке на материале химии заданий банка для оценки читательской грамотности обучающихся. Описываются модели заданий, проверяющие различные читательские умения, даются рекомендации по их использованию в процессе преподавания предмета.

*Амбарцумова Э. М., Дюкова С. Е.***Модели заданий для оценки читательской грамотности на материале географии 51**

В статье показана взаимосвязь достижения предметных требований ФГОС ООО и формирования читательской грамотности, приведены примеры заданий и описания моделей заданий для оценки и формирования читательской грамотности на материале географии, рассматриваются требования к текстам.

*Артасов И. А.***Оценивание ответов на задание единого государственного экзамена по истории, предполагающее сравнение исторических событий, явлений, процессов 59**

В статье представлено новое задание экзаменационной модели ЕГЭ по истории 2023 г. (задание 20), предполагающее сравнение исторических событий, явлений, процессов. Рассмотрены различные ситуации, возникающие при оценивании ответов на указанное задание. Даны актуальные рекомендации по оцениванию ответов, определению различий между ошибкой и неточностью в ответах.

Рохлов В. С., Фёдоров Д. А.

Исследовательские задачи по биологии как средство формирования самостоятельной деятельности учащихся 67

В статье рассматриваются понятия «задача», «учебная задача» и «исследовательская задача», анализируется опыт использования задачного подхода в процессе обучения биологии. На примере заданий различного уровня сложности, которые посвящены одному из разделов физиологии растений, предлагаются возможные пути повышения эффективности учебного процесса.

Ратникова Е. И.

Языковая компетенция обучающихся французскому языку: оценка сформированности лексических навыков 79

Статья посвящена анализу подходов к оцениванию лексической компетенции на французском языке как иностранном. В первой части статьи рассматривается понятие лексической ошибки как одного из наиболее надёжных измерителей лексической компетенции. Анализируются лингвистические и психолингвистические методы классификации лексических ошибок. Во второй части статьи анализируются лексические ошибки в письменной речи обучающихся французскому языку.

Степанова М. В., Афанасьева И. Н., Шиманюк Е. Г.

Подходы к созданию, отбору и адаптации текстов для разработки контрольных измерительных материалов экзамена для иностранных граждан и лиц без гражданства 89

В статье актуализируется информация о принципах создания, отбора и адаптации текстов для разработки заданий контрольных измерительных материалов для проведения экзамена по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства Российской Федерации. Авторы статьи приводят примеры заданий, текстовой материал которых разработан в соответствии с обозначенными подходами.

Ахромюшкина И. М., Валуева Т. Н., Никишина М. Б., Краснова А. М.

Анализ предметных и метапредметных аспектов заданий с развёрнутым ответом контрольных измерительных материалов ОГЭ по химии 98

В статье проводится анализ предметных и метапредметных аспектов заданий с развёрнутым ответом контрольных измерительных материалов основного государственного экзамена по химии. Для каждого элемента заданий обозначены проверяемые химические знания и умения, а также универсальные учебные действия. Предложены подходы к диагностике метапредметных результатов и выявлению уровня их сформированности.

ПРАКТИКУМ ТЕСТОЛОГА

Орехова С. В., Левинская М. А., Полежаева М. В., Рыжко Е. Б.

Подходы к анализу работы предметных комиссий, осуществляющих оценивание экзаменационных работ участников ГИА 105

Высокая значимость результатов ЕГЭ делает крайне важным применение единых требований при оценивании результатов участников ЕГЭ во всех субъектах Российской Федерации. В статье описываются актуальные подходы к анализу работы предметных комиссий, оценивающих развёрнутые ответы участников ЕГЭ по различным учебным предметам, в разрезе отдельных субъектов Российской Федерации.

Деменченков О. Г.

Вероятностный подход к определению педагогической оценки по результатам компьютерного тестирования 112

Средствами теории вероятности рассмотрен перевод результата компьютерного тестирования в педагогическую оценку. С помощью интегральной теоремы Муавра — Лапласа показано, что небольшое количество дополнительных заданий способно кратно увеличить обоснованность оценки в случаях, когда балл близок к пороговым значениям. В качестве критерия определения педагогической оценки предложено двукратное превышение вероятности наиболее вероятной оценки над ближайшей по значению вероятностью другой оценки.

Банк заданий для оценки читательской грамотности как инструмент формирования блока метапредметных результатов, связанных с работой с информацией: общие подходы

**Решетникова
Оксана Александровна**

директор Федерального института педагогических измерений, кандидат педагогических наук,
fipi@fipi.ru

**Демидова
Марина Юрьевна**

ведущий научный сотрудник Федерального института педагогических измерений, руководитель федеральной комиссии по разработке КИМ для ГИА по физике, доктор педагогических наук, demidova@fipi.ru

Ключевые слова: функциональная грамотность, читательская грамотность, результаты ОГЭ, требования к инструментарию, принципы отбора текстов

Читательская грамотность рассматривается как важнейшая часть функциональной грамотности, формирование которой относится к базовым ориентирам основного общего образования. Читательская грамотность формируется при изучении практически всех предметов, её освоение — одна из ведущих целей основного общего образования.

Требования федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы содержат отдельный блок «Работа с информацией», в который входят учебные действия, отражающие все этапы работы с информацией: её поиск в различных источниках, чтение и понимание текстов, создание собственных текстов. В числе читательских действий указаны следующие:

- «выбирать, анализировать, систематизировать и интерпретировать информацию различных видов и форм представления;
- находить сходные аргументы (подтверждающие или опровергающие одну и ту же идею, версию) в различных информационных источниках;
- оценивать надёжность информации по критериям, предложенным педагогическим работником или сформулированным самостоятельно» [1].

Таким образом, охватываются группы умений, касающихся интерпретации информации с учётом нескольких её источников и различных форм представления, а также критического анализа и оценки достоверности информации.

Государственная итоговая аттестация по программам основного общего образования в форме ОГЭ в соответствии со статьёй 59 Федерального закона «Об образовании в РФ» проводится в целях определения соответствия результатов освоения обучающимися основных образовательных программ соответствующим требованиям федерального государственного образовательного стандарта. Согласно положениям ФГОС, образование на уровне основной школы должно обеспечить «системное и гармоничное развитие личности обучающегося, освоение им знаний, компетенций, необходимых

как для жизни в современном обществе, так и для успешного обучения на следующем уровне образования, а также в течение жизни» [2]. Очевидно, что при сохранении традиционного фундаментального характера образования во всех учебных предметах основной школы ведущим акцентом обучения становится формирование умений и навыков, которые обеспечивают полноценное функционирование личности в современном обществе. Представляется, что читательская грамотность в контексте работы с информацией является одной из основных, базовых компетенций, необходимых любому выпускнику основной школы независимо от выбранной им дальнейшей образовательной траектории.

В 2022 г. ФГБНУ «ФИПИ» провёл анализ результатов участников ОГЭ по всем учебным предметам. По итогам анализа интерес вызвал аспект выполнения участниками ОГЭ заданий, включающих наряду с проверкой собственно предметных знаний и умений ещё и умение работать с текстами различной направленности в рамках разных учебных предметов. Так, процент выполнения заданий, предусматривающих умение работать с текстами, извлекать из них необходимую для выполнения задания информацию, среди участников ОГЭ, получивших оценку «удовлетворительно» (оценка «3» по шкалам перевода первичных баллов в пятибалльную систему оценивания, принимаемым органами исполнительной власти, осуществляющими управление в сфере образования субъектов Российской Федерации), в среднем по стране составил:

- по русскому языку — не более 63 %;
- по обществознанию — около 31 %;
- по истории — не более 58 %;
- по географии — около 32 %;
- по физике — около 32 %;
- по биологии — не более 45 %.

При этом, как было сказано выше, в анализируемых заданиях базового уровня по указанным учебным предметам проверялись и предусмотренные спецификацией КИМ ОГЭ контролируемые элементы содержания (КЭС) по предметам, и контролируемые предметные умения (КУ). Отметим, что процент выполнения заданий аналогичного уровня сложности по тем же КЭС и КУ той же когортой участни-

ков ОГЭ, но без опоры на текст, оказался выше, чем процент выполнения заданий, опирающихся на текстовый источник информации. Таким образом, выявился тревожный факт: у обучающихся недостаточно сформированы универсальные учебные действия, связанные с работой с информацией и входящие в блок обязательных требований к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы. Причём указанное базовое умение не сформировано у значительной части выпускников основной школы, в том числе планирующих продолжать образование в организациях среднего профессионального образования, где умение работать с различными источниками информации — одно из ключевых.

Эта проблема среди прочих вопросов обсуждалась с региональными специалистами системы образования на осеннем Всероссийском совещании по обсуждению итогов государственной итоговой аттестации 2022 г. Очевидно, что в регионах обсуждение продолжается и выстраивается система мер, направленных на устранение дефицитов, выявленных ГИА. И системное формирование элементов функциональной грамотности, включающей аспект читательской грамотности, — это вопрос постоянной межпредметной кооперации и понимания важности задачи создания этой компетенции среди преподавателей всех учебных предметов.

В целях оказания методической поддержки учителям по разным учебным предметам в проведении последовательной и системной работы по формированию читательской грамотности и при поддержке Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки Российской Федерации ФГБНУ «ФИПИ» разработал и опубликовал на своём сайте банк заданий для оценки читательской грамотности, который может служить эффективным инструментом для формирования читательской грамотности при изучении различных предметов. Для решения этой задачи специалисты ФГБНУ «ФИПИ» провели анализ данной проблематики, поднимавшейся в рамках международных сравнительных исследований, в которых ранее принимала участие Российская Федерация, а также в инновационном проекте Министерства

просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности».

Обратимся к истории вопроса оценки читательской грамотности. Читательская грамотность оценивается в двух международных сравнительных исследованиях: PIRLS и PISA. Так как первое исследование касается выпускников начальной школы, а второе — пятнадцатилетних подростков, то при формировании банка заданий для оценки читательской грамотности у обучающихся 5–9-х классов ФГБНУ «ФИПИ» были использованы наиболее эффективные подходы к оценке читательских умений обоих исследований.

Под читательской грамотностью в исследовании PIRLS [3] подразумевается «способность понимать и использовать те формы письменной речи, которые требуются обществу и/или ценятся отдельным человеком. Читатели могут понимать смысл текстов различных форм. Они читают, чтобы учиться, участвовать в сообществах читателей в школе и в повседневной жизни, а также для удовольствия».

PIRLS фокусируется на двух целях чтения: получении литературного опыта и получении и использовании информации. Цели чтения связаны с использованием в исследовании определённых типов текстов. Получение литературного опыта часто происходит посредством чтения художественной литературы, а чтение для получения и использования информации обычно связано с информативными статьями и учебными текстами. Отбор текстов ведётся с опорой на следующие характеристики: ясность и внутреннюю согласованность текста; соответствующее для разных стран и культур содержание; интересный, увлекательный для широкого круга учащихся контент; адекватную основу для оценки всего спектра процессов понимания.

Оценка PIRLS включает четыре основные читательские компетенции:

- сосредоточиться на явно изложенной информации и извлечь её;
- сделать прямые выводы;
- интерпретировать и интегрировать идеи и информацию;
- оценить и подвергнуть критике содержание и текстовые элементы.

Проверка умений работы с явно изложенной в тексте информацией включает,

например, следующие аспекты: выявление и извлечение информации, имеющей отношение к конкретной цели чтения; поиск конкретных идей; поиск определений, слов или фраз; определение времени и места действия истории; нахождение тематического предложения или основной идеи (если она явно указана); идентификацию конкретной информации на графике, таблице или карте. Задания на чтение, которые могут служить примером проверки второй компетенции, включают следующее: вывод, что одно событие вызвало другое событие; объяснение действий персонажа; описание отношений между двумя персонажами; определение того, какой раздел текста или веб-сайта будет полезен для конкретной цели.

Таким образом, в исследовании PIRLS выделяется отдельная компетенция «делать прямые выводы», которая, по сути, является важнейшей частью интерпретации информации текста. В силу возраста обучающихся, среди которых проводится это исследование, данная компетенция крайне важна для оценки, поскольку в конце начальной школы у обучающихся только начинают формироваться умения установления причинно-следственных связей. При разработке заданий для оценки читательской грамотности у обучающихся 5–9-х классов умения делать простые выводы из содержания текста специалисты ФГБНУ «ФИПИ» отнесли к интерпретации и интеграции информации.

При оценке интерпретации и интеграции информации в исследовании PIRLS используются задания, проверяющие, например, рассмотрение альтернативы действиям персонажей; сравнение и сопоставление текстовой информации; определение настроения или тона рассказа; сравнение и противопоставление информации, представленной внутри и между текстами или веб-сайтами. Задания на чтение, которые могут служить для оценки информации, включают такие аспекты, как оценка полноты или ясности информации в тексте; вероятность того, что описываемые события действительно могут произойти; описание влияния особенностей языка (например, метафора или тон); определение точки зрения автора на центральную тему и другие.

Перечисленное выше демонстрирует, что от выпускников начальной школы требуется уделять большое внимание работе с художественными текстами, сложные задания не включают столь важные для последующего образования умения применения информации для решения практических задач. Поэтому при разработке банка заданий для оценки читательской грамотности для 5–9-х классов специалисты нашего института приняли из исследования PIRLS требования к отбору текстов, ограничения их объёма и акцентировали внимание на моделях заданий для 5–6-х классов, которые направлены прежде всего на умения, предлагаемые в данном исследовании.

Остановимся на подходах к оценке читательской грамотности в исследовании PISA [4]. Оценка читательской грамотности в PISA проводится наряду с оценкой других видов грамотности. При этом само понимание читательской грамотности и подходы к её оценке претерпели существенные изменения в период от 2000 до 2018 г. Последнее обновление концепции оценки читательской грамотности в этом исследовании произошло в 2018 г. в связи с переходом исследования в цифровой формат.

В исследовании PISA читательская грамотность — это «понимание, использование, оценка, размышление и взаимодействие с текстами для достижения своих целей, развития своих знаний и потенциала и участия в жизни общества» [4]. Важнейшими составляющими читательской деятельности в исследовании признаны следующие: тип текста (разнообразные материалы для чтения), формат текста, источник, организационно-навигационная структура (связанная с компьютерной формой проведения тестирования), ситуация чтения, читательские умения (когнитивные стратегии и способы работы с текстом).

По формату тексты делятся на сплошные (без визуальных объектов) и несплошные (включающие разнообразные графические объекты). Источник — это единица текста. Источник текста связан с наличием определённого автора (или группы авторов), временем написания или датой публикации, а также заглавием или номером ссылки.

К основным типам текста относятся: описание, повествование, объяснение, аргументация, инструкция. При этом реальные тексты могут сочетать в себе несколько перечисленных выше типов, например: включать некоторые определения (изложение); указания на то, как решать определённые задачи (инструкция), краткие исторические отчёты об открытиях (повествование); описания некоторых типичных объектов, участвующих в решении конкретных задач (описание).

Ситуации могут быть личными, общественными, профессиональными или образовательными. Личная ситуация предназначена для удовлетворения личных интересов человека, как практических, так и интеллектуальных. Общественная ситуация — это ситуация, связанная с деятельностью общества в целом. В этой категории используются официальные документы, а также информация о массовых мероприятиях. В учебных ситуациях используются тексты, разработанные специально для целей обучения. Учебное чтение обычно включает в себя получение информации как часть более крупной учебной задачи. Типичная ситуация профессионального чтения непосредственно связана с решением какой-то задачи. Задача может состоять в том, чтобы найти работу в разделе объявлений; также это может быть следование инструкциям на рабочем месте.

Когнитивные стратегии объединяются в три читательские компетенции, которые оцениваются в исследовании PISA:

1) поиск информации, который оценивается при помощи заданий, требующих от учащихся поиска и выбора релевантных текстов, а также доступа к релевантной информации в текстах;

2) понимание, которое оценивается при помощи заданий, требующих от учащихся представления явного смысла текстов, а также интеграции информации и генерирования выводов;

3) оценивание и размышление, для оценки которых даются задания, требующие от учащегося оценки качества и достоверности информации, размышлений о содержании и форме текста, а также обнаружения и разрешения конфликтов внутри и между текстами.

Кроме когнитивного компонента в исследовании PISA при помощи сбора контекстной информации анализируются дополнительные параметры. Для грамотности чтения наиболее значимыми выступают самооэффективность — предполагаемая способность человека выполнять определённые задачи — и самооценка.

В нашей стране в течение последних нескольких лет проходит мониторинг функциональной грамотности [5]. Частью мониторинга является оценка читательской грамотности, которая осуществляется преимущественно с использованием подходов исследования PISA.

Используются ситуации чтения, аналогичные PISA: чтение для личных целей; чтение для общественных целей; чтение для практических целей; чтение для получения образования. Типология текстов также соответствует PISA. Исследование читательской грамотности проводится на основе заданий с выбором ответа, с кратким и с развёрнутым ответом.

В отличие от концепции читательской грамотности в исследовании PISA, в мониторинге выделено четыре группы читательских действий: к трём зафиксированным в PISA добавлена четвёртая группа читательских действий, связанная с использованием прочитанной информации при решении разнообразных учебных и житейских задач. «Необходимость выделения данной группы связана с тем, что при увеличении объёма работы с информационными текстами, основная цель чтения которых и заключается в получении информации для её использования, более востребованными становятся именно читательские умения, обеспечивающие связь полученной информации с жизнью читателя» [5]. В эту группу включаются умения использовать информацию из текста для решения практических задач как без привлечения фоновых знаний (то есть только на базе информации из текста), так и с их привлечением.

Вопросы оценки читательской грамотности в рамках предметных контрольных измерительных материалов (в частности, в процедурах основного государственного экзамена, единого государственного экзамена и всероссийских проверочных работ) описаны в работах научных сотрудников ФГБНУ «ФИПИ» в предыдущих выпусках

журнала «Педагогические измерения». В целом оценка читательских умений в рамках таких измерительных материалов опирается на три основные компетенции: работу с явно заданной информацией, интерпретацию и интеграцию информации, оценку и применение информации из текста. Различия же, наблюдаемые в проверяемом конструкте, связаны со спектром проверяемых умений, который, в свою очередь, определяется особенностями текстов на материале соответствующих предметов [6–12].

Анализ подходов к оценке грамотности чтения в международных сравнительных исследованиях PIRLS и PISA, анализ требований к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы ФГОС ООО, а также анализ существующей практики оценки читательских умений в контрольных измерительных материалах основного государственного экзамена, всероссийских проверочных работ и во время мониторинга функциональной грамотности позволил специалистам ФГБНУ «ФИПИ» сформировать кодификатор читательских компетенций и требования к отбору конструкта для разработки заданий банка оценки читательской грамотности.

Кодификатор содержит три основные компетенции (находить и извлекать информацию; интегрировать и интерпретировать информацию; оценивать содержание и форму текста, использовать информацию из текста в практической задаче) и читательские умения, которые являются составляющей частью данных компетенций.

Конструкт для оценки читательской грамотности включает тексты, на базе которых разрабатываются задания, и сами задания для оценки читательских умений, которые формируются на основе отобранных моделей заданий. Отбор текстов и моделей заданий осуществлялся на основании перечисленных ниже подходов.

1. Комплексный подход к отбору текстов для оценки читательской грамотности. Традиционно считается, что для достижения поставленных образовательных целей необходимо обращаться к учебным текстам, то есть адаптированным или специально сконструированным текстам из тех или иных областей научного знания. Однако для достижения целей, связанных именно

с оценкой читательской грамотности, целесообразно в большем объёме и разнообразии включать в качестве инструментария аутентичные, то есть неадаптированные, тексты, связанные с непосредственным жизненным опытом школьников.

С точки зрения предлагаемых коммуникативных ситуаций целесообразно использовать следующие виды текстов:

- **личный текст** — это текст «для себя», то есть текст, чтение которого связано с достижением личных целей (например, частные письма, в том числе блоги, чаты, СМС-сообщения; художественная литература, биографии);

- **социальный текст** — это текст, чтение которого связано с достижением общественных целей (например, официальный документ, разного рода информация о событиях общественного значения);

- **практический (деловой) текст** — это текст, чтение которого связано с достижением практических целей, профессиональных или жизненно-бытовых (например, инструкция, информация о товарах, услугах, реклама, путеводитель, расписание движения транспорта, афиша);

- **учебный (образовательный, дидактический, познавательный) текст** — это текст, чтение которого связано с достижением учебных целей (например, учебная литература, справочники, научно-популярные тексты).

Все тексты должны быть нейтральны по содержанию в отношении различных социальных групп обучающихся; интересов мальчиков и девочек; не могут затрагивать интересы различных расовых, этнических и религиозных групп.

2. Полнота проверяемых читательских компетентностей. Блок для проверки читательской грамотности может содержать текст или несколько текстов и задания, которые должны быть направлены на оценку всех трёх читательских компетентностей:

- 1) поиска явной информации в тексте;
- 2) работы с неявно заданной информацией и интерпретацией текста;
- 3) применения информации из текста и оценки информации. При этом вся совокупность блоков, разработанных для данного класса, должна обеспечивать проверку всех читательских умений, представленных в кодификаторе.

3. Опора на содержание предметов школьного цикла. При разработке блоков заданий для оценки читательских умений предполагается ориентироваться на тексты на материале предметов социально-гуманитарного цикла (русский язык, история, обществознание, география) и естественнонаучного цикла (биология, физика, химия). Тексты отбираются с учётом имеющегося у обучающихся запаса предметных знаний для данного этапа обучения, в заданиях учитываются особенности предметного содержания. При этом возможно использование блоков, в которых представлены тексты интегрированного характера, требующие для их понимания и выполнения заданий обращения к знаниям из разных предметов.

4. Учёт возрастных особенностей обучающихся 5–9-х классов. Возраст обучающихся 5–9-х классов называется подростковым. В жизни растущего человека это переходный период, для которого характерна двойственность отношения к миру и себе. С одной стороны, обучающиеся 5–9-х классов проявляют склонность к самостоятельности в поведении и поступках, желание независимости от оценки взрослых. А с другой стороны, подростки пока не обладают достаточным социальным опытом и статусом для самореализации. Представителям современного поколения молодёжи принято приписывать такую черту, как клиповое сознание. Особенно это важно в свете решения вопросов оценивания читательской грамотности школьников.

Поэтому тексты для чтения и задания к ним должны отвечать следующим качествам:

- **общий объём текстов в блоке** для 5–6-х классов должен составлять не более 900 слов; для 7–8-х классов — не более 1000 слов; для 9-го класса — не более 1200 слов (общее время выполнения заданий к одному блоку должно составлять не более 20–25 мин);

- **в текстах целесообразно использовать** яркие, визуально выпуклые образы, соответствующие «клиповому сознанию» современных подростков;

- **предлагаемые тексты должны иметь** разнообразие тематики как отражение идеи «социальных проб»; проблемность,

дискуссионность, внутреннюю конфликтность, а также позитивное, жизнеутверждающее начало.

5. Обеспечение динамики оценки читательской грамотности. Динамика оценки читательской грамотности осуществляется в том числе и за счёт изменения соотношения между числом заданий, направленных на проверку различных компетенций. Так, для 5–6-х классов примерно половина заданий в блоке должна быть направлена на проверку способности к интеграции и интерпретации информации, её оценку и применение в практической задаче. Для 7–8-х классов число таких заданий увеличивается до 60 %, а в 9-м классе — до 70 %, при этом треть заданий должна быть ориентирована на оценку и применение информации.

6. Использование заданий разного уровня сложности. Задания банка для оценки читательской грамотности имеют три уровня сложности: базовый, повышенный и высокий. При этом для каждого блока заданий должно выполняться примерное соотношение между заданиями разной сложности: 50 % заданий базового уровня сложности и по 30 % заданий повышенного и высокого уровней сложности. Тем самым обеспечивается примерно равная средняя сложность разных блоков заданий.

7. Множественно-текстовый подход к организации оценочного инструментария. При разработке инструментария целесообразно использовать всю совокупность разнообразных текстов.

Сплошные тексты. Примерами сплошных текстов являются: описание (художественное и техническое), повествование (рассказ, репортаж), толкование или рассуждение (эссе, критическая заметка), определение понятия (словарная статья, комментарий), объяснение, инструкция (указание к выполнению работы; правила, законы).

Несплошные тексты. Примерами несплошных текстов признаются: графики, диаграммы, таблицы, карты, схемы, рисунки, фотографии, формы (анкеты и др.), информационные листы и объявления.

Смешанные и составные тексты. Смешанный текст — это сложный комплекс, состоящий из словесной и любой другой (например, графической) части, которая дополняет и обогащает его смысл.

К смешанным текстам относятся: реклама, комиксы, афиши, плакаты. Составной текст — это истинная или ложная подборка текстов. Примеры составных текстов: сайт, форум, чат.

Банк заданий для оценки читательской грамотности был разработан на основе интегрированного конструкта, который базируется на содержании предметов социально-гуманитарного цикла (русский язык, история, обществознание, география) и естественнонаучного цикла (биология, физика и химия). Для каждого из предметов имеются особенности отбора текстов и выделяются наиболее значимые читательские умения, связанные с особенностями содержания предмета, которые, в свою очередь, влияют и на приоритетный отбор моделей заданий.

При формировании банка заданий для оценки читательской грамотности обеспечен принцип системности, то есть совокупность заданий должна оценивать все компетентности / познавательные действия, определённые при отборе конструкта. Системность при формировании банков заданий базируется на использовании моделей заданий. На основании одной модели может разрабатываться группа заданий, которые имеют одинаковые содержательные характеристики, но конструируются в разном контексте и используют разные области знаний. Система моделей заданий должна обеспечивать оценку всех познавательных действий для каждой из проверяемых компетентностей.

Поскольку для 5–9-х классов действует один и тот же кодификатор оценки читательской грамотности, то по одной и той же модели можно разрабатывать задания для разных классов. Их соответствие конкретному возрасту обучающихся определяется текстом, к которому формулируются задания (содержанием текста, его объёмом и сложностью). Поэтому в характеристиках моделей не указывается класс, для которого предназначена модель задания. Задания для разных классов, оценивающие одно и то же умение, могут конструироваться по одной и той же модели, но в контексте разной сложности.

Типология моделей заданий для оценки читательской грамотности опирается на перечень компетентностей и умений, опреде-

лённых в конструкте. Совокупность предложенных моделей заданий обеспечивает валидность по отношению к проверяемым компетенциям, а также использование заданий разного уровня сложности (базового, повышенного и высокого уровня).

На основе банка заданий для оценки читательской грамотности можно на основании определённых требований сформировать контрольные измерительные материалы (далее — КИМ) для диагностики читательской грамотности, проводимой администрацией образовательных организаций или органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих управление в области образования. В банке заданий для оценки читательской грамотности приведены КИМ для 5–9-х классов, сформированные на базе заданий банка и прошедшие апробацию в образовательных организациях.

Задания в КИМ объединены в блоки. Каждый блок содержит группу текстов, опирающихся на контекст одного из предметов социально-гуманитарного цикла (русский язык, история, обществознание и география) или естественнонаучного цикла (биология, физика, химия), и задания, сформированные на базе текстов. Каждые КИМ должны обеспечивать оценку всех трёх компетенций, указанных в кодификаторе компетенций и читательских умений. Динамика оценки уровня читательской грамотности достигается за счёт изменения доли заданий, проверяющих различные компетенции. Каждые КИМ сформированы так, чтобы проверить не менее 60 % умений, отражённых в кодификаторе для разработки заданий для оценки читательской грамотности. Требования к структуре и содержанию КИМ изложены в методических рекомендациях по использованию в учебном процессе банка заданий для оценки читательской грамотности обучающихся, которые опубликованы на сайте ФГБНУ «ФИПИ» [13].

Использование учителями разработанного научными сотрудниками ФГБНУ «ФИПИ» открытого банка заданий для оценки читательской грамотности, несомненно, будет способствовать повышению уровня сформированности читательских умений — важной части функциональной грамотности обучающихся.

Список использованных источников

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (зарегистрирован 05.07.2021 № 64101). — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения 10.05.2022).
2. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (зарегистрирован 05.07.2021 № 64101). Раздел 1, п. 4.
3. PIRLS 2021 Assessment Frameworks / International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2018. — URL: <http://pirls.bc.edu> (дата обращения: 26.04.2022).
4. PISA 2018. Assessment and Analytical Framework. OECD. — URL: <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en> // (дата обращения: 22.11.2022).
5. Басюк В. С., Ковалёва Г. С. Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2019. — Т. 1, № 4 (61). — С. 13–33.
6. Амбарцумова Э. М. Чтение и понимание текста как средство достижения метапредметных результатов в условиях обновления школьного географического образования // География в школе. — 2018. — № 5. — С. 33–41.
7. Александрова О. М., Гостева Ю. Н., Добротина И. Н. и др. Методические рекомендации «Формирование читательской грамотности учащихся основной школы»: к реализации Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации // Русский язык в школе. — 2017. — № 1. — С. 3–12.
8. Рохлов В. С., Шопенская Т. А., Саленко В. Б. Организация работы с учебным текстом по биологии как ресурс развития умений к самообучению // Педагогические измерения. — 2021. — № 1. — С. 57–63.
9. Добротин Д. Ю. Умения читательской грамотности, необходимые для выполнения заданий ЕГЭ по химии // Педагогические измерения. — 2022. — № 1. — С. 54–63.
10. Артасов И. А., Мельникова О. Н. Читательские и коммуникативные умения, необходимые для выполнения заданий ЕГЭ

по истории // Педагогические измерения. — 2022. — № 1. — С. 47–53.

11. Лискова Т. Е., Бурикова И. В., Рыбкина Ю. Л. Развитие читательских и коммуникативных умений в курсе обществознания // Педагогические измерения. — 2022. — № 1. — С. 39–46.

12. Демидова М. Ю. Особенности заданий для формирования коммуникативных умений на уроках физики // Педагогические измерения. — 2022. — № 1. — С. 71–79.

13. Методические рекомендации по использованию в учебном процессе банка заданий для оценки читательской грамотности обучающихся. — URL: https://doc.fipi.ru//metod_rek_chitat_gram.pdf (дата обращения: 20.12.2022).

References

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (зарегистрирован 05.07.2021 № 64101). — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 10.05.2022).

2. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (зарегистрирован 05.07.2021 № 64101). Раздел 1, п. 4.

3. PIRLS 2021 Assessment Frameworks / International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2018. — URL: <http://pirls.bc.edu> (дата обращения: 26.04.2022).

4. PISA 2018: Assessment and Analytical Framework. OECD. — URL: <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en> (дата обращения: 22.11.2022).

5. Басюк В. С., Ковалёва Г. С. Инновационный проект Министерства просвещения «Monitoring for-

mirovaniya funkcional'noj gramotnosti»: osnovnye napravleniya i pervye rezul'taty // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. — 2019. — Т. 1, № 4 (61). — С. 13–33.

6. Ambarcumova E. M. Чтение и понимание текста как средство достижения метапредметных результатов в условиях обновления школьного географического образования // География в школе. — 2018. — № 5. — С. 33–41.

7. Aleksandrova O. M., Gosteva Yu. N., Dobrotina I. N. i dr. Metodicheskie rekomendacii «Formirovanie chitatel'skoj gramotnosti uchashchihsya osnovnoj shkoly»: k realizacii Konceptii prepodavaniya russkogo yazyka i literatury v Rossijskoj Federacii // Russkij yazyk v shkole. — 2017. — № 1. — С. 3–12.

8. Rohlov V. S., Shopenskaya T. A., Salenko V. B. Organizaciya raboty s uchebnym tekstem po biologii kak resurs razvitiya umenij k samoobucheniyu // Pedagogicheskie izmereniya. — 2021. — № 1. — С. 57–63.

9. Dobrotin D. Yu. Umeniya chitatel'skoj gramotnosti, neobходимые для выполнения заданий EGE по химии // Pedagogicheskie izmereniya. — 2022. — № 1. — С. 54–63.

10. Artasov I. A., Mel'nikova O. N. Читательские и коммуникативные умения, необходимые для выполнения заданий EGE по истории // Pedagogicheskie izmereniya. — 2022. — № 1. — С. 47–53.

11. Liskova T. E., Burikova I. V., Rybkina Yu. L. Razvitie chitatel'skih i kommunikativnyh umenij v kurse obshchestvoznaniya // Pedagogicheskie izmereniya. — 2022. — № 1. — С. 39–46.

12. Demidova M. Yu. Osobennosti zadaniy dlya formirovaniya kommunikativnyh umenij na urokah fiziki // Pedagogicheskie izmereniya. — 2022. — № 1. — С. 71–79.

13. Методические рекомендации по исползованию в учебном процессе банка заданий для оценки читательской грамотности обучающихся. — URL: https://doc.fipi.ru//metod_rek_chitat_gram.pdf (дата обращения: 20.12.2022).