



# **PISA 2018 Рамковий документ з грамотності читання**

Doc.:

CY7\_NPM(1603)05a\_FRW\_ReadingFramework\_1.docx

Укладено: Пірсон, міжнародним партнером (Core B)



PEARSON



**cApStAn**<sup>TM</sup>  
LINGUISTIC QUALITY CONTROL

## Зміст

ВСТУП.....	4
Читання як основна галузь.....	4
Зв'язок з попередніми рамковими документами за 2000-2015 р.р. та зміни до них .....	6
Зміни рамкового документу для PISA 2018 .....	7
Важливість уміння цифрового читання .....	8
Мотивація, практика та метакогнітивні процеси читання .....	9
Структура рамкового документу з читання.....	10
Визначення поняття читацького уміння .....	10
Читацьке уміння. . . ..	11
. . . це розуміння, використання, оцінювання, осмислення . . . ..	12
. . . та вияв зацікавлення до . . . ..	13
. . . текстів . . . ..	13
. . . з метою досягти певні цілі, розвинути свої знання і потенціал, а також брати участь у житті суспільства.....	13
Організація галузі знань.....	14
Процеси .....	16
Опрацювання тексту .....	17
Вільно читати.....	18
Знайти інформацію.....	18
Розуміти.....	19
Оцінювати та осмислювати .....	20
Процеси виконання завдань .....	20
Резюме читацьких процесів .....	21
Тексти.....	22
Організація і навігація .....	24
Формати текстів .....	25
Як оцінювати читацьке уміння .....	27
Розподіл завдань .....	28
Чинники, що впливають на складність завдань.....	30
Чинники, що покращують охоплення галузі.....	32
Ситуації .....	32

Типи текстів .....	34
Формати відповідей .....	37
Оцінювання невимушеності і ефективності читання простих текстів на розуміння .....	38
Оцінювання читацької мотивації учнів, їх читацької практики та обізнаності з читацькими стратегіями .....	40
Внутрішня мотивація та інтерес до читання .....	40
Читацька практика .....	41
Обізнаність про читацькі стратегії .....	41
Викладацькі практики та допомога роботи у класі для покращення читацького уміння та вияву зацікавлення .....	42
Зауваги до адаптивного тестування .....	43
Як звітувати про навчальні досягнення з читання .....	43
Шкали звітування .....	43
Визначення рівнів читацького уміння .....	44
Додаток А. Основні зміни у рамковому документі з читання, 2000-2015 р.р. ....	48
Додаток В. Зразки завдань .....	49
Список літератури .....	57

# PISA 2018 – РАМКОВИЙ ДОКУМЕНТ ЩОДО РІВНЯ ГРАМОТНОСТІ ЧИТАННЯ

## ВСТУП

### Читання як основна галузь

PISA 2018 втретє визначає читання основним напрямком, і також втретє суттєво переглядає рамкові документи цього напрямку. Такий перегляд має відображати зміни у визначенні поняття «читацька грамотність», а також контексти, у яких читання використовується у житті особи. Отже, дана версія цього рамкового документу базується на сучасних всеохопних теоріях читацької грамотності, а також бере до уваги те, як учні сприймають і використовують інформацію у загальному контексті.

Ми живемо у світі, де все змінюється з блискавичною швидкістю, де зростає і кількість, і різноманітність писаних матеріалів, а також у світі, де дедалі більшої кількості людей доводиться використовувати ці матеріали по-новому і у дедалі складніших ситуаціях. Сьогодні загально визнаним є той факт, що наше розуміння поняття грамотності у читанні змінюється на тлі змін у суспільстві і культурі. Навички читання, які вважалися потрібними для особистісного розвитку, успіхів у навчанні, участі в економічному і громадському житті 20 років тому, відрізняються від тих, які потрібні сьогодні. Імовірно, що і через наступні 20 років вони зміняться не менше.

Освітні цілі продовжують міняти акценти від виключно накопичення та запам'ятовування інформації до залучення ширшого контексту знань: «і для техника, і для робітника секрет успіху полягає у вмінні донести, висловити та використати інформацію, потрібну для вирішення комплексних проблем, у вмінні пристосовуватися та впроваджувати відповідні зміни у відповідь на нові вимоги та нові обставини, у вмінні розпоряджатися та розширювати потенціал технологій для створення нового знання та розширення людського потенціалу і продуктивності» (Binkley et al., 2010, p. 1). Здатність виявити, знайти доступ, зрозуміти та осмислити будь-які види інформації є невід'ємною, якщо йдеться про здатність людей брати повноцінну участь у житті нашого теперішнього суспільства, яке базується на знанні. Високий рівень читацького уміння не лише є основою для успіхів у інших галузях і напрямках освіти, але й передумовою для успішної участі у більшості сфер дорослого життя (Cunningham & Stanovich, 1998; OECD, 2013a; Smith, Mikulecky, Kibby, & Dreher, 2000). Отже, рамковий документ PISA для оцінювання читацького уміння учнів ближче до завершення обов'язкової освіти має зупинитися на навичках читання, які передбачають пошук, відбір, тлумачення, інтегрування і оцінювання інформації з усього наявного масиву текстів, пов'язаних із ситуаціями, які виходять за межі шкільних стін.

### Зміни у характері читацького уміння

Розвиток технологій швидко змінив характер того, як люди читають та обмінюються інформацією, як у побуті, так і на роботі. Автоматизація рутинних робочих процесів створює потребу у людях, які вміють пристосовуватися до швидкозмінних умов, які вміють шукати і дізнаватися інформацію з різноманітних джерел. У 1997 р., коли почалося обговорення першого рамкового документу PISA з читання, лише 1,7% населення світу користувалося інтернетом. До 2014 р. ця цифра зросла до глобального ступеню проникнення на рівні 40,4%, тобто майже 3 млрд осіб (ITU, 2014a). За період 2007-2013 р.р. кількість користувачів мобільного зв'язку подвоїлася: у 2013 р. налічувалося майже стільки ж активних абонентів, скільки людей на планеті (95,5 абонентів на 100 осіб), а мережа мобільного зв'язку зросла до майже 2 млрд. абонентів у світі (ITU, 2014b).

Інтернет дедалі більше проникає у життя людей, від навчання у навчальних закладах та поза їх межами, до роботи на фізичному і віртуальному робочому місці, і до упорядкування таких особистих справ як сплата податків, медичні послуги чи планування відпустки. Оскільки особистісний та професійний розвиток стає процесом, який триває упродовж життя, то завтрашнім учням доведеться вміти користуватися цифровими носіями, щоб справлятися з дедалі складнішою і більшою кількістю інформації.

Раніше першочерговий та основний інтерес щодо рівня читання учня полягав у здатності розуміти, тлумачити та осмислювати конкретні тексти. Ці навички не втрачають своєї важливості, більший наголос на потребі інтегрувати інформаційні технології у суспільне і професійне життя людей вимагає по-новому та ширше підійти до визначення поняття рівня читання. Воно має відображати широкий діапазон сучасніших навичок, пов'язаних з тими завданнями освіченості, які актуальні для XXI ст. (напр., Ananiadou & Claro, 2009; Kirsch et al., 2002; Rouet, 2006; Spigo et al., 2015). Це зумовлює потребу подати ширше визначення поняття читацького уміння, яке включає як базові процеси читання, так і навички вищого рівня цифрового читання, усвідомлюючи водночас, що ці критерії будуть і далі продовжувати змінюватися під впливом нових технологій і нових суспільних умов (Leu et al., 2013, 2015).

Оскільки носії, за допомогою яких ми отримуємо доступ до текстової інформації, змінюються з друкованих до екранів комп'ютера чи смартфона, то і структура та формат текстів також стали іншими. Це, відповідно, вимагає від читачів сформувати нові когнітивні стратегії ті чіткіші цілі в цілеспрямованому читанні. Отже, успіх у вмінні читати більше не має розглядатися як просто читацьке уміння і розуміння конкретного тексту. Незважаючи на те, що уміння розуміти та тлумачити обширні уривки суцільних текстів, в тому числі художніх, залишається вкрай цінним, критерієм успіху також є і те, як читач вміє користуватися комплексними стратегіями опрацювання інформації, в тому числі аналізувати, синтезувати, інтегрувати та тлумачити актуальну інформацію з різнорідних текстових (чи інформаційних) джерел. До того ж, успішні і продуктивні громадяни мають вміти використовувати інформацію з різних галузей, наприклад, з фізики і математики, а також застосовувати технології ефективного пошуку, систематизації та відсіювання з величезного масиву інформації. Ці навички і будуть ключовими для повноцінного залучення на ринок праці, у подальшу освіту, а також у суспільно-громадське життя у XXI столітті. (OECD, 2013b).

## *Зв'язок з попередніми рамковими документами за 2000-2015 р.р. та зміни до них*

Зміни у характері читацького уміння зумовлюють зміни і у відповідних рамкових документах чи концепціях. Читацьке уміння було найважливішою галуззю знань оцінювання у 2000 р., у першому циклі PISA (PISA 2000). У четвертому циклі PISA (PISA 2009) цю галузь знань вперше поставили як одну з найважливіших, повністю переглянувши існуючі на той час рамкові документи та взявши до уваги розробку нових інструментів, які її представляють. У сьомому циклі PISA (2018) цю галузь знань знову переглядають і вносять зміни.

Вихідний рамковий документ PISA з читання був розроблений для циклу PISA 2000 р. (з 1998 р. по 2001 р.) шляхом досягнення порозуміння серед залучених експертів з читання, відібраних країнами-учасницями для складу експертної групи з читання для PISA 2000 (ЕГЧ). Визначення поняття читацького уміння частково було запозичене і з Дослідження ІЕА читацького уміння (ІЕА Читацьке уміння Study) 1992 р. та з Міжнародного дослідження грамотності дорослих (International Adult Literacy Survey) (IALS, 1994 р., 1997 р. та 1998 р.). Воно, зокрема, відображало наголос IALS на важливості навичок читання для активного залучення у життя суспільства. Спостерігається тут також і вплив сучасних, і досі актуальних, теорій читання, які наголошують на множинних мовно-когнітивних процесах, задіяних під час читання, а також на їх інтерактивному характері (Britt, Goldman, & Rouet, 2012; Kamil, Mosenthal, Pearson, & Barr, 2000; Perfetti, 1985, 2007; Rayner & Reichle, 2010; Snow, 2002), моделях розуміння дискурсу (Kintsch, 1998; Zwaan & Singer, 2003) та теоріях ефективності у вирішенні інформаційних задач (Kirsch, 2001; Kirsch & Mosenthal, 1990; Rouet, 2006).

Більшість змістового наповнення рамкового документу PISA 2000 залишилася у рамковому документі PISA 2009, що відповідає одному із центральних завдань PISA: зібрати та відвітувати про тенденції щодо рівня читацького уміння, математики і природничих наук. Втім, рамкові документи PISA за галузями знань розроблені як документи, які постійно розвиваються, адаптуючись до та інтегруючись у нові віяння у теорії і практиці. Отже, розвиток їх відбувається, що відображає як наше ширше розуміння самої природи читання, так і зміни у світі. Цей розвиток детальніше відображений у Додатку А, де подано огляд первинних змін у рамковому документі з читання за період з 2000 р. по 2015 р.

Зміни у нашому підході до читання, які мали місце, починаючи з 2000 р., призвели до розширеного визначення поняття читацького уміння, яке визнає мотиваційні і поведінкові характеристики читання поряд з когнітивними характеристиками. Теми включення у читання та метакогнітивні чинники, тобто усвідомлення та розуміння того, як у читача формується розуміння тексту та як читач використовує стратегії читання, були коротко описані наприкінці першого рамкового документу PISA з читання у пункті «Інше» (OECD, 2000). З огляду на останні дослідження, включення у читання та метакогнітивні чинники детальніше описуються у рамкових документах з читання для PISA 2009 та 2015, як елементи, які можна розвивати, формувати і забезпечувати як компоненти читацького уміння.

Друга серйозна зміна до рамкового документу для PISA 2009 передбачала включення електронних текстів у світлі визнання дедалі більшої ролі, яку відіграють цифрові тексти у навичках читання, потрібних для особистісного зростання та активної участі у житті суспільства

(OECD, 2011). Ця зміна також була спеціально розроблена для завдань, які будуть представлені на екранах комп'ютерів. PISA 2009 стало першим масштабним міжнародним дослідженням, яке оцінювало електронне читання. Зважаючи на швидкий розвиток технологій та відповідних практик, ця ініціатива, яка керувалася сучасними теоріями та передовими практиками з усього світу, була неминучим першим кроком.

У циклі 2015 р. читання було другорядною галуззю знань з дотриманням опису та ілюстрацій читацького уміння, розроблених для PISA 2009. Втім, цикл 2015 р. містив важливі зміни у процедурах проведення тестування, деякі з яких вимагала видозмін у формулюванні рамкового документу з читання. Наприклад, оцінювання читання у циклі 2015 р. здійснювалося в основному на комп'ютері. В результаті, категорії «середовище» та «носії» було переглянуто та розроблено детальніше, включивши терміни «фіксований» та «динамічний».

### *Зміни рамкового документу для PISA 2018*

У змінених версіях рамкового документу з читання залишилися аспекти документів 2009/2015 р.р., які не втратили актуальності для PISA 2018. Втім, цей рамковий документ доповнений та змінений наступним чином:

- У цьому рамковому документі читання у традиційному значенні повністю інтегровано з новими формами читання, які склалися протягом останніх десятиліть та продовжують з'являтися внаслідок поширення цифрових пристроїв та цифрових текстів.
- У цьому рамковому документі включено складові, передбачені у базових процесах читання. Ці складові, такі як вільність читання, точне тлумачення, міжфразова інтеграція, виділення основної думки та логічні умовиводи, є вкрай важливими навичками для сприйняття комплексних або множинних текстів для конкретних цілей. Якщо учні не справляються з функціями вищого порядку для опрацювання тексту, то дуже важливо знати, чи це сталося внаслідок труднощів у цих базових навичках, щоб надати цільову допомогу конкретному контингенту учнів у системі освіти.
- У цьому рамковому документі по-іншому підходять до організації галузі знань, з метою включити у процеси читання такі якості як оцінка правдоподібності текстів, пошук інформації, читання з множинних джерел та інтегрування/синтезування інформації на основі різних джерел. Зміни міняють співвідношення пріоритетності різних процесів читання, так, щоб відобразити всезагальну важливість різних складових, водночас не розриваючи зв'язок з попередніми рамковими документами, не вибиваючись з тенденції.
- Змінена версія зважає на те, як можна використати можливості нових технологій та використання сценаріїв, в тому числі з друкованими і електронними текстами, щоб якомога об'єктивніше оцінити навичку читання, в контексті поширеного використання текстів у сучасному світі.

## Важливість уміння цифрового читання

У сьогоднішньому світі читання відрізняється від того, яким воно було ще 20 років тому. До середини 1990-х р.р. читання переважно здійснювалося з паперових носіїв. Друковані матеріали існували у багатьох різних видах, формах і техніках, від дитячих книжок до об'ємних романів, від буклетів до енциклопедій, від газет до журналів і наукових збірок, від офіційних бланків до оголошень на афішах.

На початку 1990-х р.р. комп'ютери мала незначна кількість людей, та і більшість з них були габаритними стаціонарними комп'ютерами. Портативні комп'ютери для особистого користування були у дуже малої кількості людей, а цифрові планшети чи смартфони ще сприймалися як щось з розряду фантастики. Читання з екрану комп'ютера було обмежено до дуже конкретних типів користувачів та використання, зазвичай це були спеціалісти, які працювали з науково-технічною інформацією. До того ж, через посередню якість зображення на комп'ютері читати виходило повільніше, читачі мали більше ризикувати зробити помилку і швидше втомлювалися, ніж читаючи з паперу (Dillon, 1994). Початково схвалена як засіб «звільнити» читача з «пут» друкованого тексту, нова технологія гіпертексту [(тобто із прив'язкою сторінок з цифровою інформацією, які дозволяють кожному читачеві динамічно вибудовувати власний маршрут серед уривків інформації (Conklin, 1988)] також спричинила появу синдромів втрати орієнтації та когнітивної розпорошеності, оскільки дизайн веб-форматів ще тільки починав розвиватися (Foltz, 1996; Nielsen, 1999; Rouet & Levonen, 1996). І знову-таки, дуже мала частина населення світу мала доступ до новонародженої світової павутини.

Менше, ніж за 20 років кількість комп'ютерів для повсякденного користування, за деякими оцінками, зростає до 2 млрд. у 2015 р. (ITU, 2014b). У 2013 р. 40% населення світу мало доступ до Інтернету з власних домівок, при цьому спостерігався різкий контраст між розвиненими країнами, де доступ склав 80% населення, і з деякими менш розвиненими країнами, де ця цифра суттєво відставала, складаючи менше 20% (ITU, 2014b). Протягом останнього десятиліття бачимо суттєве поширення портативних цифрових пристроїв, а у 2009 р. бездротове під'єднання переважає кабельних абонентів (OECD, 2012). До 2015 р. обсяги продажів комп'ютерів сповільнилися, а от цифрових планшетів, електронних книг та мобільних телефонів – зросли (Gartner, 2015).

Очевидним наслідком поширення інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) серед широкого загалу стало те, що читання кардинально переходить з друкованого до електронного тексту. Наприклад, комп'ютери стали другим за поширенням джерелом отримання новин для громадян Америки, після телебачення, та випередивши радіо і друковані ЗМІ (American Press Institute, 2014). Так само британські діти і підлітки надають перевагу електронним текстам, порівняно з друкованими (Clark, 2014), а останній звіт ЮНЕСКО вказує на те, що дві третини користувачів читалок з телефона у п'яти країнах, що розвиваються, зазначили, що їх інтерес до читання і час, який вони на нього витрачають, зросли, коли вони отримали можливість читати з власних телефонів (UNESCO, 2014). Такі зміни серйозно впливають на визначення поняття читання як навички. По-перше, тексти, які люди читають онлайн, відрізняються від традиційних друкованих текстів. Щоб досягнути увесь той масив інформації, спілкування та інших послуг, які



можна отримати через електронні пристрої, онлайн читачі мають вміння справлятися з меншими розмірами екранів, захищеними екранами і непростими мережами сторінок. До того ж, з'явилися нові жанри письмової комунікації, такі як електронне листування, короткі повідомлення, форуми та соцмережі. Важливо наголосити, що розвиток цифрових технологій означає, що люди мають вибірково підходити до того, що вони читають, а також змушені читати більше, частіше та у набагато більшій кількості цілей. Читання і письмо навіть витісняють усне мовлення у деяких важливих комунікативних актах, наприклад, при телефонних розмовах чи довідкових бюро. Внаслідок цього читачі мають розуміти ці нові жанри текстів та суспільно-культурну поведінку.

Читачі у цифровий вік також мають опанувати декілька нових навичок. Вони мають хоча б мінімально знати ІКТ, щоб зрозуміти та користуватися пристроями та застосунками. Їм також доведеться вміння шукати і відкривати потрібні тексти за допомогою пошукових систем, посилань, вкладок та інших функцій перегляду і гортання сторінок. Зважаючи на неконтрольований надмір інформації в Інтернеті, читачі також мають вміння правильно відбирати джерела інформації, оцінювати інформацію на предмет якості і достовірності. І нарешті, читачі мають вміння читати за перехресними посиланнями, щоб підкріпити інформацію, щоб виявити можливі невідповідності та суперечності і справитися з ними. Важливість цих нових навичок була чітко проілюстрована у дослідженні цифрового читання PISA 2009, яке проводила ОЕСР, згідно з яким:

Навігація – це основний компонент цифрового читання, оскільки читач «вибудовує» свій текст за допомогою навігації. Отже, вибір, який вони роблять при навігації, безпосередньо впливає на те, з яким текстом вони матимуть справу у кінцевому результаті. Сильніші читачі будуть обирати такі стратегії, які відповідають індивідуальним завданням. Кращі читачі будуть зводити до мінімуму заходи на неактуальні сторінки та ефективно знаходити потрібні. (ОЕСР, 2011, с. 20)

Крім цього, дослідження 2015 р., яке вивчало використання учнями комп'ютерів у класі (OECD, 2015), зазначає, наприклад, що «пересічна навігаційна поведінка учнів пояснює значну частину навчальних досягнень у цифровому читанні, залежно від країни/економіки, що не враховується у відмінностях у навчальних досягненнях читання друкованих текстів» (с. 119), (див. Nauman, 2015).

Отже, у багатьох частинах світу вправна грамотність цифрового читання є на сьогодні необхідною передумовою досягнення цілей та участі у житті суспільства. Рамковий документ з читання для PISA 2018 переглядається та розширюється, щоб охопити ті навички, які необхідні для читання та роботи з електронними текстами.

### *Мотивація, практика та метакогнітивні процеси читання*

Читальна діяльність, мотивація та ставлення до читання, а також розуміння ефективності тих чи інших читацьких стратегій, відіграють у читанні провідну роль. Учні, які читають частіше, незалежно, з друкованого, чи електронного носія, які люблять читати, які впевнено себе

почувають у своєму умінні читати, і які добре знають, які стратегії застосовувати, наприклад, резюмувати текст, чи шукати інформацію в Інтернеті, показують кращі навчальні досягнення у читанні. Крім того, якщо практики, мотивація та метакогнітивні функції заслуговують на ретельну увагу, то це не лише тому, що вони є потенційними прогностичними факторами досягнень у читанні та їх покращень. Це ще й тому, що їх можна вважати важливими цілями чи результатами навчання, які мають потенціал сприяти навчанню упродовж життя. До того ж, це гнучкі змінні, які можуть мінятися. Наприклад, існує переконливе свідчення того, що активнішу читацьку діяльність та метакогнітивні функції (розуміння стратегій) можна покращити за допомогою викладання та допоміжних завдань на уроці (Brozo & Simpson, 2007; Guthrie, Wigfield, & You, 2012; Guthrie, Ho, & Klauda, 2013; Reeve, 2012). Читацька мотивація, практики та метакогнітивні функції коротко описані у рамковому документі з читання, оскільки вони є визначальними чинниками для читання, хоча вони і оцінюються в опитувальниках, а також детальніше описуються у рамковому документі з опитувальників.

### *Структура рамкового документу з читання*

Описавши, що мається на увазі під терміном «читацьке уміння» у дослідженні PISA, а також зачепивши тему важливості читацької грамотності у сьогодишньому суспільстві у цьому вступі, у решті документу йтиметься про наступне. У другому розділі подається визначення читацької грамотності та пояснюються різні етапи, які використовуються у рамковому документі з читання, а також теоретичне підґрунтя для вживання цієї термінології. У третьому розділі описана організація такої галузі знань як читацька грамотність та обговорюються характеристики, які будуть представлені у завданнях, що входять у дослідження PISA 2018. Четвертий розділ викладає деякі робочі аспекти тестування, і зокрема, як саме буде проводитися оцінювання, а також подає зразки завдань. І останній розділ описує, як будуть аналізуватися результати оцінювання читацького уміння, а також як потрібно буде про це звітувати.

### *Визначення поняття читацького уміння*

Визначення читання та читацьких умінь змінювалися з часом, відображаючи зміни у суспільстві, економіці, культурі і техніці. Читання більше не вважають умінням, яке набувається лише у дитячому віці, під час перших років навчання у школі. Натомість, читання вважають змінним набором знань, навичок і стратегій, які особа формує упродовж життя, у різних умовах, шляхом взаємодії з подібними собі та суспільством загалом. Отже, читання слід розглядати через призму різноманітних способів, за допомогою яких люди взаємодіють з текстовими об'єктами, з урахуванням того, що читання є частиною навчання упродовж життя.

Когнітивні теорії читання акцентують на конструктивному характері розуміння, розмаїтті когнітивних процесів, потрібних для читання, а також на їх інтерактивному характері (Binkley, Rust, & Williams 1997; Kintsch, 1998; McNamara & Magliano, 2009; Oakhill, Cain, & Bryant, 2003; Snow and the RAND Reading Group, 2002; Zwaan & Singer, 2003). Читач генерує значення у відповідь на текст, спираючись на попередні знання та низку текстових і ситуативних підказок, які часто мають соціокультурне походження. Формуючи розуміння значення, компетентні читачі

здіяють різні процеси, навички і стратегії, щоб знайти інформацію, щоб контролювати та підкріпити розуміння (van den Broek, Risdén, & Husbye-Hartmann, 1995), а також щоб критично оцінити актуальність і достовірність цієї інформації (Richter & Rapp, 2014). Ці процеси і стратегії будуть відрізнятися, залежно від контексту та цілей, якщо читачі будуть взаємодіяти з множинними суцільними чи перерваними текстами, як у друкованому, так і в електронному вигляді, із застосуванням цифрових технологій (Britt & Rouet, 2012; Coiro, Knobel, Lankshear, & Leu, 2008).

### **Блок 1: Визначення поняття читацьке уміння у попередніх циклах PISA**

Визначення читацького уміння у PISA 2000:

*Читацьку уміння – це розуміння, використання та осмислення письмових текстів з метою досягти певні цілі, розвинути свої знання і потенціал, а також брати участь у житті суспільства.*

У визначення читання для PISA 2009, яке дублювалося для 2012 р. і для 2015 р., додали інтерес до читання як частину поняття читацького уміння:

*Читацьке уміння - це розуміння, використання, осмислення та вияв зацікавлення до письмових текстів, з метою досягти певні цілі, розвинути свої знання і потенціал, а також брати участь у житті суспільства.*

На 2018 р. до визначення поняття читацького уміння додали оцінювання текстів як невід'ємну частину читацького уміння та забрали слово «письмових».

### **Визначення поняття читацьке уміння 2018 р.**

Читацьке уміння – це розуміння, використання, оцінювання, осмислення та вияв зацікавлення до текстів з метою досягти певні цілі, розвинути свої знання і потенціал, а також брати участь у житті суспільства.

Далі по черзі аналізується кожна частина цього визначення, зважаючи на первинне формулювання та деякі важливі зміни у визначенні цієї галузі знань, беручи до уваги факти дослідження PISA та інших емпіричних досліджень, теоретичні здобутки та зміни у навколишньому світі.

#### **Читацьке уміння. . .**

Термін «читацька грамотність» використовується замість терміну «читання», тому що він точніше пояснює для неекспертного середовища, що саме є предметом дослідження. «Читання» часто розуміють як просто декодування, чи навіть читання у голос, а мета цього дослідження полягає у вимірюванні набагато ширших та набагато комплексніших складових. Читацьке уміння включає в себе низку когнітивних та лінгвістичних компетенцій, від базового декодування до знання слів, граматичних чи ширших мовних і текстових структур для

розуміння, а також інтегрування значення з існуючими знаннями про світ. Воно також включає метакогнітивні компетенції: обізнаність про та уміння використовувати різні відповідні стратегії при роботі з текстом. Метакогнітивні компетенції активізуються, коли читачі думають про, моніторять (контролюють) та пристосовують свою читацьку діяльність до конкретної цілі.

Термін «уміння» зазвичай позначає знання особи у предметній галузі, хоча також тісно воно асоціювалося із здатністю особи дізнаватися, використовувати та передавати письмову та друковану інформацію. Це визначення нібито точно передає те поняття, яке має на меті описати термін «читацьке уміння» у цьому рамковому документі: активне, цілеспрямоване та функціональне застосування читання у низці ситуацій та у різних цілях. Дослідження PISA оцінює широкий діапазон учнів. Деякі з цих учнів продовжать своє навчання в університетах, далі можливо будуть будувати наукову чи професійну кар'єру; дехто продовжить вчитися, готуючись приєднатися до робочої сили; а дехто піде працювати відразу після закінчення середньої школи. Незважаючи на їх навчальні чи професійні плани, читацьке уміння буде важливим для їх активної участі у житті суспільства, а також в економічному і особистому житті.

... це розуміння, використання, оцінювання, осмислення ...

Слово «розуміння» явно пов'язано із широко прийнятим поняттям «розуміння прочитаного», бо будь-яке читання передбачає певний рівень інтеграції інформації з тексту із структурою знань читача. Навіть на початкових етапах читачі спираються на символічне знання, щоб розшифрувати текст та мають мати певні знання лексики, щоб зрозуміти значення. Втім, цей процес інтеграції може бути також набагато ширшим, наприклад, формуючи ментальні моделі, як тексти пов'язані зі світом. Слово «використання» стосується понять «застосування» та «функція» – виконати певні дії з тим, що ми читаємо. Термін «оцінювання» додали для дослідження PISA 2018, щоб включити сюди поняття того, що читання часто є цілеспрямованим і, відповідно, читач має зважити такі чинники як правдоподібність наведених у тексті аргументів, точки зору автора та відповідність тексту цілям читача. «Осмислення» додається до «розуміння», «використання» і «оцінювання», щоб наголосити на тому, що читання є інтерактивним процесом: читачі спираються на власні думки і досвід, коли мають справу з текстом. Кожен акт читання вимагає певного осмислення, перегляду і встановлення взаємозв'язків інформації з тексту з інформацією поза текстом. Формуючи свої запаси інформації, досвіду і переконань, читачі постійно зіставляють те, що читають, із зовнішнім знанням, а отже постійно переглядають і переосмислюють своє розуміння цього тексту. Таке оцінювання може включати визначення правдоподібності тексту, перевірку тверджень автора, а також висновки щодо точки зору автора. Водночас, поступово, і можливо непомітно, міркування читача щодо тексту можуть впливати на його світосприйняття. Осмислення може також вимагати від читачів брати до уваги зміст тексту, застосовувати попередні знання чи погляди, або думати про структуру чи форму тексту. Усі ці навички, які позначаються у визначенні поняттями «розуміння», «використання», «оцінювання» і «осмислення» є необхідними самі по собі, але жодна з них окремо не є достатньою для успішного читацького уміння.

... та вияв зацікавлення до ...

Людина, яка грамотна у читанні, не лише має навички і знання, щоб добре читати, але також цінує та використовує читання у різноманітних цілях. Саме тому завдання освіти – спонукати не лише до високих навчальних досягнень, а й до вияву зацікавлення до читання. Зацікавлення у цьому контексті означає мотивацію до читання та включає у себе сукупність емотивних і поведінкових характеристик, що складається із інтересу до читання та залюбленості у цю діяльність, відчуття контролю над прочитаним, залучення у соціальний вимір читання, а також часте вдавання до читання різноманітних текстів.

... текстів ...

Слово «текстів» позначає усю мову, яка представлена у графічній формі: написану від руки, друковану чи на екрані. У це визначення ми не включаємо у поняття текстів чисто звукові записи мовлення, ані фільми, телепродукцію, анімаційний відеоряд і зображення без слів. До текстів відносимо наочні зображення, такі як діаграми, ілюстрації, карти, таблиці, графіки і комікси, які містять елементи писемного мовлення (наприклад, підписи). Такі візуальні тексти можуть існувати як незалежно, так і бути частиною більших текстів.

Динамічні тексти відрізняються від фіксованих текстів у багатьох аспектах. Зокрема, у тому, як вони впливають на здатність оцінити довжину і кількість текстів на основі фізичних підказок (напр., розміри паперового документу у віртуальному вимірі не видно); відштовхуючись від того, як різні частини одного і того ж тексту, а також різні тексти, сполучені між собою за допомогою гіпертекстових посилань; чи множинні розрізнені тексти, показані як результат пошуку; і відповідно до усіх цих ознак тексту, у тому, як саме читачі зазвичай працюють з динамічними текстами. Порівняно з друкованими текстами, читачі набагато більше мають вибудовувати власні маршрути, щоб довести до кінця читання, пов'язане з динамічними текстами.

Термін «тексти» замінив термін «інформація», адже він асоціюється з письмовим мовленням і також краще передає суть читання і літературних текстів, і інформативних.

... з метою досягти певні цілі, розвинути свої знання і потенціал, а також брати участь у житті суспільства.

Ця фраза має на меті охопити усі можливі ситуації, у яких читацьке уміння відіграє важливу роль: від приватних до громадських, від школи до робочого місця, від формальної освіти до навчання упродовж життя та активної громадянської позиції.

«досягти певної цілі, розвинути свої знання і потенціал» висловлює давно усталену думку про те, що читацьке уміння сприяє здійсненню особистих прагнень – як визначених, наприклад, здобути освіту і отримати роботу, і не таких визначених, які не дають швидких результатів, а збагачують і розвивають особисте життя та самоосвіту упродовж життя (Gray & Rogers, 1956). Підхід дослідження PISA до поняття читацького уміння також включає нові виклики читання у XXI ст. воно розглядає читацьке уміння як основу для повноцінної участі в економічному, політичному, громадському та культурному житті сучасного суспільства. Вислів «брати участь» вживається, тому що мається на увазі, що читацьке

уміння дозволяє людям долучатися до суспільних справ, водночас задовольняючи власні потреби: «брати участь» передбачає соціальне, культурне і політичне залучення (Hofstetter, Sticht, & Hoffstetter, 1999). Наприклад, письменні люди мають більший доступ до працевлаштування та позитивніше сприйняття органів влади (OECD, 2013). Також доведено, що вищі рівні читацького уміння пов'язані з кращим станом здоров'я і нижчим рівнем злочинності (Morrisroe, 2014). Участь може також включати критичну позицію, крок до особистого звільнення, емансипації та розширення власних можливостей для створення умов для повноправної участі у житті суспільства (Lundberg, 1991).

## Організація галузі знань

Читання у тому вигляді, у якому воно зустрічається у повсякденному житті, є різноманітною діяльністю, яка присутня у різних сферах життя. Для того, щоб розробити систему оцінювання, яка б адекватно представляла усі різнобічні аспекти читацького уміння, ця галузь знань організована відповідно до певних вимірів. Ці виміри у свою чергу визначають формат тестування та, зрештою, свідчення навчальних досягнень, які можна зібрати та представити у формі звіту.

Впливові розробки групи Сноу та RAND (2002) визначають читацьке уміння як спільний результат трьох взаємопов'язаних джерел впливу: *читача, тексту* та діяльності, *завдання* або мети читання. Ці три виміри (читач, текст і завдання) взаємодіють у широкому соціокультурному контексті, якими можна вважати різноманітні ситуації, у яких відбувається читання. Для використання у дослідженні PISA ми приймаємо аналогічний підхід вимірів читацького уміння. Рисунок 1 ілюструє ці виміри. Читач додає читанню певні *чинники читача*, а саме: мотивацію, попередні знання та інші когнітивні уміння. Сама читацька діяльність – це функція *текстових чинників* (тобто чинників тексту чи текстів, доступних читачеві у певному місці у певний час). Ці чинники включають формат тексту, складність вжитої мови, кількість текстів, з якими зіткнувся читач, а також деякі інші. Читацька діяльність – це також функція *чинників завдання* (тобто вимоги або причини, які мотивують зацікавленість читача текстом). Чинники завдання також включають потенційний час та інші практичні обмеження, мету завдання (напр., читання для задоволення, читання для поглибленого розуміння або поверхневе читання для ознайомлення) та складність чи кількість завдань, які треба виконати. На основі своїх індивідуальних характеристик та сприйняття текстового виміру і виміру завдання, читачі задіяють певні *процеси читацького уміння* з метою знайти, виділити інформацію та вибудувати значення з текстів, щоб виконати поставлені завдання.

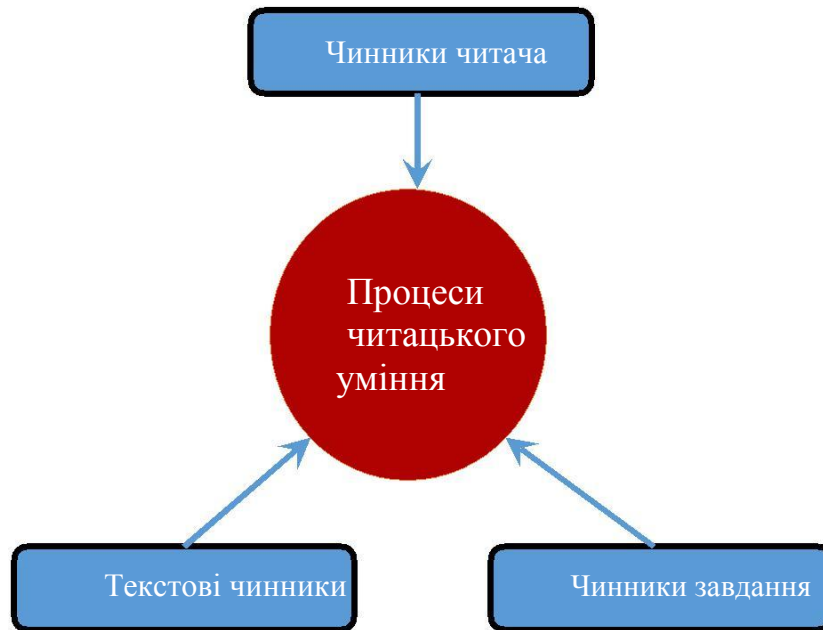


Рисунок 1. Джерела впливу на читацьке уміння

Для читацького уміння в рамках дослідження PISA мета когнітивного інструменту полягає у тому, щоб визначити рівень володіння учнів процесами читацького уміння у роботі з чинниками завдання та текстовими чинниками. Крім того, спеціальний опитувальник додатково збирає певні читацькі чинники, такі як мотивацію, схильність та досвід.

У розробці системи оцінювання читацького уміння для дослідження PISA два найважливіші фактори, які слід взяти до уваги, - це, по-перше, *якомога ширше охопити* те, що читають учні, та те, з якою метою вони читають, як у школі, так і поза її межами. І по-друге, *представити вибірку текстів і завдань природної складності*. Оцінювання читацького уміння PISA базується на таких трьох основних характеристиках: *текст* – набір матеріалів для прочитання; *процеси* – когнітивний підхід, який визначає, як читачі зацікавлюються текстом; та *сценарії* – низка загальних контекстів чи цілей, у яких відбувається читання з одним чи декількома тематично спорідненими текстами. В рамках сценаріїв чи *пунктів* – визначені цілі, які мають досягти читачі, щоб успішно справитися з завданням. Ці три характеристики забезпечують *широке охоплення* цієї галузі знань. У дослідженні PISA, *рівень складності* завдань можна варіювати, оперуючи відповідними характеристиками тексту та цілями завдання, які у свою чергу вимагають застосування різних когнітивних процесів. Отже, оцінювання читацького уміння PISA має на меті виміряти рівень володіння учнями читацькими *процесами* (можливі когнітивні підходи читачів до тексту), представивши варіанти вимірів *тексту* (вибір матеріалу для прочитання) та *сценарії* (вибір загальних контекстів чи цілей, у яких відбувається читання) з одним або більшою кількістю тематично пов'язаних текстів. Попри можливі індивідуальні відмінності у *читацьких* чинниках, залежно від навичок та попереднього досвіду кожного читача, у когнітивному інструменті ними не оперують, натомість їх охоплюють через оцінювання в опитувальнику.

Для того, щоб використати ці три характеристики у розробці тестування, їх слід задіяти. Тобто, слід уточнити різні риси, які може набувати та чи інша характеристика. Це дозволяє розробникам тестів

розбивати на категорії матеріали, з якими вони працюють та завдання, які вони розробляють, щоб мати змогу використати їх надалі для упорядкування звітування щодо даних та інтерпретувати результати.

## Процеси

Типологія *когнітивних* аспектів дослідження PISA, які задіяні у читацьке уміння, була розроблена на початку XXI ст. (OECD, 2000). Ці «аспекти» слід переглянути в рамковому документі з читання для PISA 2018 щонайменше через такі три причини:

- а) Визначення поняття читацького уміння має відображати сучасні підходи до навчання та вимог до соціальної грамотності, а саме дедалі більша кількість текстової інформації у друкованому та в електронному форматі, а також більша різноманітність і складність ситуацій, які вимагають роботи з текстами і читання. Ці зміни частково є наслідком поширення цифрових інформаційних технологій, і зокрема більшого доступу до Інтернету у всьому світі.
- б) Рамковий документ PISA 2018 має також відображати останні досягнення у науковій концептуалізації читання та використовувати якомога відповіднішу термінологію з сучасних теорій. Існує потреба удосконалити формулювання, які використовувалися на позначення когнітивних процесів, задіяних у читанні з урахуванням поступу, відображеного у дослідницькій літературі.
- в) І нарешті, поправки потрібні, щоб переоцінити необхідні співвідношення між точністю аспектів, описаних у цьому рамковому документі, та обмеженою можливістю зважати на кожен з цих індивідуальних аспектів у масштабному міжнародному оцінюванні. Таке переосмислення підходів до оцінювання є зокрема актуальним у контексті дослідження PISA 2018, у якому читацьке уміння є основною галуззю знань.

Рамковий документ 2018 р. заміняє вислів «когнітивні аспекти», який використовувався у попередніх версіях рамкового документу, висловом «когнітивні процеси». Вислів «когнітивні процеси» відповідає термінології, якою послуговуються у дослідженнях психології читання, а також більше підходить до опису читацьких навичок та умінь. Термін «аспекти» плував реальні когнітивні процеси читача з вимогами різних типів завдань (напр., вимогами до конкретних видів питань). Опис умілих читацьких процесів дозволяє зазначити у дослідженні 2018 р. ці процеси щодо типології завдань.

Останні теорії читацького уміння наголошують на тому, що «читання не відбувається у вакуумі» (Snow and the RAND Reading Group, 2002; see also McCrudden & Schraw, 2007; Rouet & Britt, 2011). І справді, більшість читацької діяльності у повсякденному житті людей вмотивована конкретними цілями і завданнями (White, Chen & Forsyth, 2010). Читання як когнітивна навичка передбачає певні конкретні читацькі процеси, які використовують компетентні читачі, проявляючи зацікавленість до тексту, щоб досягти своїх цілей. Постановка та досягнення цілей спонукають не лише рішення читачів зацікавитися текстом, їх вибір текстів та уривків текстів, а й також їх рішення відкинути певний текст, зацікавитися іншим текстом, порівняти та інтегрувати інформацію з різних множинних текстів (Britt & Rouet, 2012; Goldman, 2004; Perfetti, Rouet, & Britt, 1999).



Щоб здобути читацьке уміння у такому вигляді, як воно визначається у цьому рамковому документі, особа має вміти виконувати широкий спектр процесів. Ефективне виконання цих процесів, у свою чергу, вимагає, щоб читач володів певними когнітивними навичками, стратегіями і мотивацією, які забезпечують ці процеси.

Рамковий документ з читання для PISA 2018 відштовхується від цілеспрямованого, критичного та інтертекстуального характеру читацького уміння (McCrudden & Schraw, 2007; Rouet, 2006; Vidal-Abarca, Mañá, & Gil, 2010). Відповідно, попередня типологія читацьких аспектів (OECD, 2000) переглядається та розширюється так, щоб явно представляти повніший спектр процесів, від яких вибірково відштовхуються умілі читачі у рамках функції контексту їх конкретного завдання та інформаційного середовища.

Зокрема, для дослідження PISA 2018 визначаються дві широкі категорії читацьких процесів: опрацювання тексту та робота з текстом (Рисунок 2). Таке розрізнення відповідає сучасним підходам до читання як ситуативної та цілеспрямованої діяльності (див. напр., Snow та the Rand Reading Group., 2002). Наголос когнітивного оцінювання – на процесах, визначених у схемі опрацювання тексту.

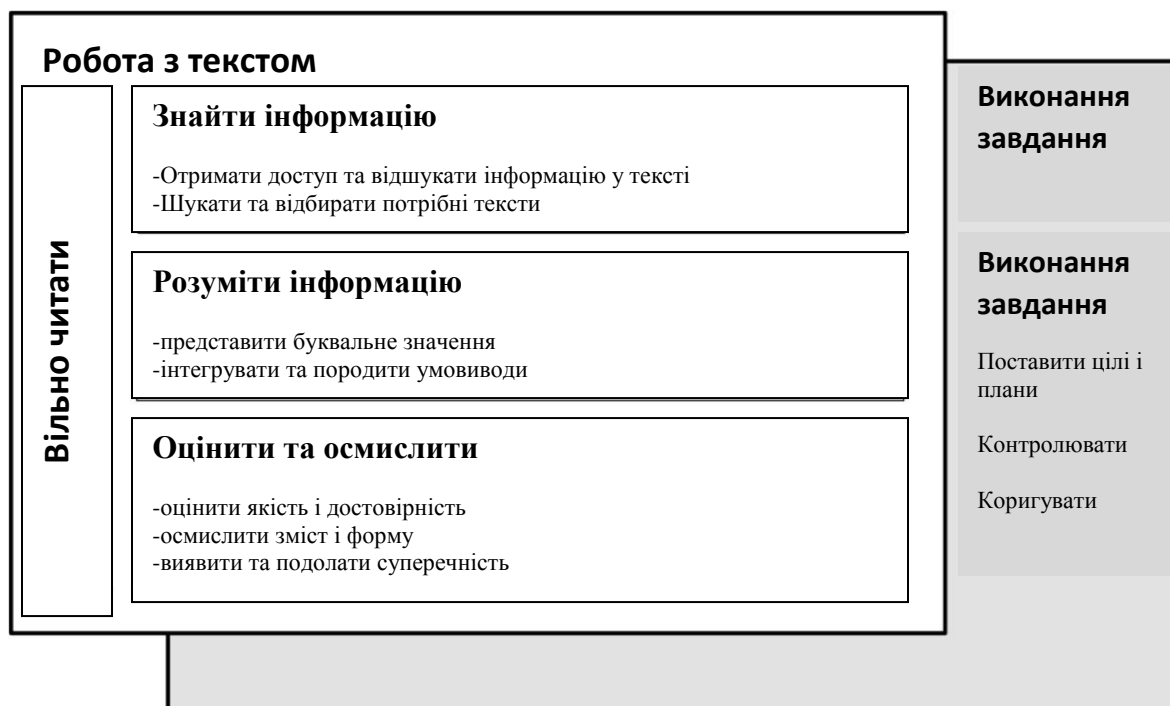


Рисунок 2. Процеси за рамковим документом з читання PISA 2018

### *Опрацювання тексту*

Типологія читацького процесу 2018 р. зокрема виділяє процес вільного читання, окремо від

інших процесів, пов'язаних з розумінням тексту.

## Вільно читати

Вільне читання можна визначити як здатність особи читати слова та зв'язний текст точно і автоматично, а також формулювати та опрацювати ці слова і тексти, щоб зрозуміти загальне значення тексту (напр., Kuhn & Stahl, 2003). Тобто, вільність – це *невимушеність і ефективність читання текстів для розуміння*. Існує достатньо емпіричних доказів, які вказують на зв'язок між вільним читанням та розумінням прочитаного (Chard, Pikulski, & McDonagh, 2006; Jenkins et al., 2003 b; Kuhn; Wagner et al; Wayman et al., 2007; Woodcock, Mather, & McGrew, 2001). Основний психологічний механізм, який пропонується для пояснення цього взаємозв'язку, полягає у тому, що невимушеність та ефективність читання тексту вказують на рівень опанування таких основоположних навичок читання як декодування, розпізнавання слів та синтаксичний аналіз тексту.

Вільне читання вивільняє ресурси уваги та пам'яті, що можна віднести до процесів розуміння вищого порядку. І навпаки, низька чи недостатня вільність читання забирає ресурси від розуміння до процесів нижчого порядку, потрібних для опрацювання друкованого тексту, внаслідок чого отримуємо слабші показники розуміння прочитаного (див., напр., Cain & Oakhill, 2007; Perfetti, Marron, & Foltz, 1996). Визнаючи такий потужний зв'язок між вільністю і розумінням, Національна рада з читання (2000) у США рекомендувала працювати над покращенням вільності читання, що сприятиме покращенню навичок розуміння прочитаного серед учнів.

## Знайти інформацію

Компетентні читачі можуть читати текст повністю і уважно, щоб зрозуміти основну думку та осмислити текст як єдине ціле. Втім, у повсякденні читачі найчастіше використовують тексти у цілях, які вимагають знайти конкретну інформацію, майже або взагалі не зважаючи на решту тексту (White et al., 2010). До того ж, знаходження інформації стає обов'язковим аспектом читання, коли люди взаємодіють зі складними цифровими інформаційними системами, такими як пошуковики чи вебсторінки (Brand-Gruwel, Wopereis, Vermetten, 2005; Leu et al., 2013). Рамковий документ 2018 р. визначає два процеси, за допомогою яких читачі здійснюють відбір інформації у текстах та серед текстів:

**Отримати доступ та виокремити інформацію у тексті.** Знаходження інформації у таблицях, розділах тексту чи цілих книгах – це вже по суті сама по собі окрема навичка (Dreher & Guthrie, 1990; Moore, 1995; Rouet & Coutelet, 2008). Знаходження інформації базується на розумінні читачами вимог завдання, на їх знанні організаційних рис тексту та здатності оцінити доречність тексту. Здатність знайти інформацію відштовхується від стратегічної обізнаності читачів про свої інформаційні потреби та їх здатність швидко відкидати неактуальні абзаци (McCrudden & Schraw, 2007). Крім того, читачам іноді доводиться поверхнево проглядати низку уривків, щоб віднайти конкретну інформацію. Це вимагає здатності регулювати свою швидкість читання, інтенсивність опрацювання та звертання уваги на противагу відкиданню інформації (Duggan & Payne, 2009). У контексті дослідження PISA 2018 завдання отримання доступу та виокремлення інформації вимагають від читача проглядати певний текст, щоб віднайти

цільову інформацію, яка складається з декількох слів, фраз чи цифр. Є мало або майже немає потреби розуміти текст поза рівнем словосполучення. Визначити цільову інформацію можна шляхом буквального або майже буквального зіставлення конкретно потрібних елементів як таких, а також знаходження їх у тексті.

**Шукати та відбирати актуальний текст.** Вправні читачі вміють відбирати інформацію не лише з одного тексту, але й з декількох текстів. В електронному середовищі об'єм наявної інформації часто суттєво перебільшує кількість читачів, які реально вміють її опрацювати. У таких читацьких ситуаціях з багатьма текстами читачам доводиться приймати рішення, який з доступних текстів є найважливішим, найактуальнішим, найточнішим чи найправдивішим (Rouet & Britt, 2011). Ці рішення базуються на оцінці читачами рис тексту на тлі часткових чи інколи неясних індикаторів, наприклад, інформації, яка міститься в Інтернет-посиланні. (Gerjets, Kammerer, & Wermer, 2011; Mason, Boldrin, & Ariasi, 2010; Naumann, 2015; Rieh, 2002). Отже, здатність шукати та відбирати текст з цілого спектру є невід'ємною складовою читацького уміння. У дослідженні PISA 2018 пошук тексту та відбір завдань передбачають використання ключових слів/дескрипторів, таких як заголовки, вихідна інформація (напр., автор, джерело публікації, дата), а також вбудованих чи явних посилань, таких як сторінки з результатами пошуку.

## Розуміти

Чимало видів читацької діяльності передбачає граматичний поділ та інтеграцію розширених абзаців тексту з метою сформувати розуміння значення, яке несе цей абзац. Розуміння тексту можна розглядати як творення читачем ментальної картини того, про що є текст, або «ситуаційної моделі» (Kintsch, 1998). Ситуаційна модель базується на двох основних процесах: формування представлення у пам'яті буквального значення тексту; та інтеграції буквального змісту тексту з попереднім знанням особи за допомогою процесів представлення та умовиводів (McNamara & Magliano, 2009; Zwaan & Singer, 2003).

Отримання уявлення про буквальне значення вимагає від читачів розуміти речення або короткі уривки. Завдання на буквальне розуміння передбачають безпосереднє чи перефразоване зіставлення питання та цільової інформації з цього уривку. Читачеві може знадобитися ієрархічно упорядкувати або стискати інформацію на місцевому рівні (Увага: завдання, що вимагають інтеграції на рівні цілого уривку, наприклад, визначити основну думку, резюмувати, або придумати заголовок, вважаються інтеграційними; див. далі).

Побудова інтегрованого уявлення про текст передбачає класифікацію матеріалів від речення до цілого уривку. Читачеві доводиться генерувати різні типи інференцій / логічних умовиводів, від простих з'єднувальних інференцій (таких як розрішення анафор) до складніших когерентних зв'язків (напр., просторові, темпоральні, причинно-наслідкові зв'язки чи зв'язки припущення-спростування). Іноді інференція передбачає декілька уривків тексту, а іноді інференція потрібна, щоб поєднати питання і уривок. І нарешті, формування логічних умовиводів (інференцій) також потрібне для завдань, які вимагають від читача визначити імпліцитну основну ідею, щоб написати резюме чи заголовок для даного уривку.

Коли читачі мають справу з більше, ніж одним текстом, інтеграція та породження умовиводу можуть здійснюватися на основі інформації, що міститься у різних текстах (Perfetti, Rouet, & Britt, 1999). Інтегрування інформації з різних текстів ставить конкретну проблему, коли тексти надають непослідовну або суперечливу інформацію. У таких випадках читачі змушені задіяти процеси оцінювання, щоб виявити та подолати суперечність (Bråten, Strømsø, & Britt, 2009; Stadler & Bromme,

2014; див. далі).

## Оцінювати та осмислювати

Компетентні читачі можуть міркувати, виходячи за рамки буквального чи логічно вибудованого значення тексту. Вони можуть осмислювати зміст і форму тексту та критично оцінювати якість і достовірність інформації.

Оцінювати якість і достовірність. Компетентні читачі можуть оцінити якість та достовірність тексту (напр., чи дана інформація є дійсною, незастарілою, точною, неупередженою). Вправне оцінювання іноді вимагає від читача визначити та оцінити джерело інформації: щоб визначити, чи є автор компетентним, добре поінформованим та прихильним, читач має вміти критично осмислити зміст та форму тексту. Оцінювання та осмислення практично завжди були частиною читацького уміння, але їх значущість зросла із збільшенням кількості та різноманітності інформації, з якою читачі мають справу сьогодні.

Осмислити зміст і форму. Компетентні читачі також повинні вміти осмислювати якість і стиль написаного. Таке осмислення передбачає здатність оцінити форму написаного та те, наскільки пов'язані зміст і форма з цілями автора та думкою автора, а також наскільки ефективно вони їх виражають. Осмислення також передбачає спирання на власні знання, точки зору чи погляди за межами тексту, щоб прив'язати подану в тексті інформацію з власними концептуальними та емпіричними ціннісними орієнтаціями.

Завдання на осмислення можуть вважатися такими, що вимагають від читачів звернутися до власного досвіду чи знання, щоб порівняти, зіставити чи припустити різні точки зору чи позиції.

Виявити та подолати суперечність. Зустрівшись з множинними текстами, які суперечать один одному, читачі мають усвідомлювати цю невідповідність та знайти шляхи роботи з нею (Britt & Rouet, 2012; Stadtler & Bromme, 2013; 2014). Робота з суперечностями зазвичай вимагає від читачів віднести розбіжні твердження до відповідних джерел та оцінити раціональність цих тверджень та/або достовірність джерел. Оскільки ці навички лежать в основі чималої кількості сучасної читацької діяльності, вкрай важливо визначити, наскільки п'ятнадцятирічні вміють мати справу з новими викликами розуміння, порівняння та інтегрування множинних текстів (Bråten et al., 2011; Coiro et al., 2008; Goldman, 2004; Leu et al., 2015; Mason et al., 2010; Rouet & Britt, 2014).

## Процеси виконання завдань

У контексті будь-якого оцінювання, але також у багатьох повсякденних читацьких ситуаціях (White et al., 2010) читачі проявляють зацікавленість до тексту через те, що отримують певне завдання чи зовнішній поштовх це робити. Читацьке уміння передбачає здатність точно представити читацькі вимоги певної ситуації, поставити відповідні до завдання читацькі цілі та проконтролювати просування до цих цілей протягом цієї діяльності. Процеси виконання завдань, які потрібні для здійснення читацьких цілей, передбачають постановку, самоконтроль та саморегуляцію цілей і стратегій (див. напр., Hacker, 1998; Winne & Hadwin, 1998, про обговорення саморегульованого читання).

Цілі, орієнтовані на виконання завдання, заохочують читачів шукати тексти, актуальні для завдання, та/або уривки у самому тексті (напр., McCrudden & Schraw, 2007; Rouet & Britt, 2011; Vidal-Abarca, Mañá, & Gil, 2010). І нарешті, процеси моніторингу (метакогнітивні) дозволяють динамічно оновлювати цілі під час читацької діяльності. Уміння справлятися з завданнями представлено на задньому плані опрацювання тексту, наголошуючи на тому, що воно передбачає інший, метакогнітивний рівень опрацювання.

Зважаючи на те, що розуміння читачами вимог завдання є важливою частиною процесів справляння з завданням, важливо наголосити, що формування читацьких цілей виходить за рамки явних інструкцій до завдання, оскільки цілі можуть формуватися самостійно на основі власних інтересів та ініціативи. Втім, оцінювання читацького уміння у дослідженні PISA враховує лише ті цілі, які читачі формують, отримавши зовнішні підказки для виконання даного завдання. Крім того, зважаючи на обмеження на виконання, процеси справляння з завданням представлені, але безпосередньо і незалежно не оцінюються в рамках PISA 2018. Проте, деякі частини фонових опитувальників оцінюють обізнаність читачів щодо читацьких стратегій. Можливо, у майбутніх циклах в рамках оцінювання навичок справляння з завданням буде братися до уваги використання комп'ютерних індикаторів процесів (наприклад, захід на конкретну сторінку, кількість повторного перегляду питання).

### *Резюме читацьких процесів*

Узагальнюючи, можна зазначити, що рамковий документ 2018 р. подає вичерпну і детальну типологію когнітивних процесів, задіяних при цілеспрямованій читацькій діяльності, які розкриваються в умовах одного тексту чи множинних текстів. Зважаючи на обмеження структури, неможливо виокремити кожен процес в окремій шкалі досягнень. Натомість, цей рамковий документ також визначає коротший перелік процесів, які складуть основу для диференціювання і звітування (Таблиця 1).

Варта зазначити, що типологія процесів 2018 р. також передбачає аналіз змін у навчальних досягненнях учнів на рівні широких читацьких процесів, оскільки попередні «когнітивні аспекти», передбачені у попередніх рамкових документах, можна представити на конкретних категоріях у рамках нової типології. Таблиця 1 показує відповідність між типологією 2018 р. та колишньою типологією 2009 р. (яка також використовувалася у 2012 р. і 2015 р.). Різниця між процесами, задіяними у роботі з одним текстом та з множинними текстами, детальніше обговорюється далі.

Таблиця 1. Представлення типології процесу 2018 р. щодо шкали звітування 2018 р. та щодо попередніх когнітивних аспектів 2009-2015 р.р.

Когнітивні процеси, 2018 р.	Категорія вищого рівня, яка використовується для диференціювання у 2018 р.	Аспекти 2009-2015 р.р.
Вільно читати	Включалося у звіт, але не за шкалою PISA	Не оцінювалося
Отримати доступ і знайти інформацію у тексті	Знайти інформацію	Отримати доступ та віднайти
Шукати та відбирати актуальний текст		
Представляти буквальне значення	Розуміти	Інтегрувати та витлумачити
Інтегрувати та формувати інференції		
Оцінювати якість і достовірність	Оцінювати і осмислювати	Осмислювати і оцінювати
Осмислювати зміст і форму		
Виявляти та долати суперечність		Комплекс

## Тексти

Читання вимагає матеріалів, які буде читати читач. У оцінюванні такі матеріали (текст (чи низка текстів), пов'язаних з конкретним завданням) повинні містити достатньо інформації, щоб вправний читач включився у розуміння значення та вирішував задачу, поставлену у завданні. Хоча очевидним є те, що існує чимало різних видів текстів і що будь-яке оцінювання має включати широкий діапазон, ніколи не існувало єдиної ідеальної категоризації багатьох різних видів тексту, з якими зустрічаються читачі. З появою електронних ЗМІ та відповідною величезною кількістю нових текстових жанрів та комунікаційних послуг на основі тексту, деякі з

яких можуть і не прижитися протягом наступного десятиліття, а деякі можуть бути наново створені у тому ж часовому проміжку, це питання стає дедалі складнішим.

**Блок 2: Риси, які використовувалися для класифікації текстів у рамковому документі з читання для дослідження PISA 2009**

Попередній рамковий документ (2009) включав чотири основні виміри для характеристики текстів:

**Носій:** друкований або електронний

**Середовище:** авторське і на основі повідомлення

**Формат тексту:** суцільний, перерваний, змішаний і множинний

**Тип тексту:** опис, оповідь, роз'яснення, аргументація, інструкція і транзакція

У 2009 р. і 2012 р. було запропоновано вибірковий компонент «Електронне оцінювання читання». Для дослідження читацького уміння 2015 р. використовувалися лише ті тексти, які походили з друкованого паперового джерела, навіть якщо подавалися на комп'ютері. Якщо точніше, їх називали фіксованими і динамічними текстами під заголовком «місце текстового дисплею» замість носія (уточнюючи, що попри те, що оригінали були друкованими паперовими текстами, учні насправді читали їх з екрану комп'ютера, а отже з електронного носія). Через те, що читацьке уміння було другорядною галуззю знань у 2015 р., нових завдань розроблено і введено не було. Відповідно, динамічні тексти, тобто тексти, такі як вебсторінки, розроблені так, щоб переходити за гіперпосиланнями, мати меню та інші навігаційні характеристики електронного носія, не входили у дослідження PISA 2015<sup>1</sup>.

Для дослідження 2018 р. читання є основною галуззю знань, тож тут може бути представлений ширший спектр текстів. Вони будуть включати тексти, які є типовими для друкованих носіїв, а також дедалі більшу категорію первинно електронних жанрів текстів. Так само, як і друковані тексти, деякі електронні тексти є «статичними», бо містять мінімальний набір інтерактивних інструментів (скролінг (прокручування, гортання сторінок), перехід на інші сторінки, та функцію «знайти»). Наприклад, це стосується тих документів, які мають друкуватися, але представлені на екрані комп'ютера (напр., текстові документи чи файли у форматі .pdf). Втім, багато електронних текстів уже мають інноваційні характеристики, які збільшують можливості для читача взаємодіяти з матеріалами, а звідси і вислів «динамічний текст», який часом використовується

<sup>1</sup> Деякі риси динамічної навігації періодично траплялися у дослідженні 2015 р. Це було наслідком адаптації тенденції друкованих документів до електронного екрану. Багато з цих так званих фіксованих текстів, які використовувалися у попередніх циклах, хоча і були адаптовані для того, щоб якомога більше наближатися до вигляду друкованого тексту, мусили бути переформатовані для меншого розміру екрану, як на дисплеї комп'ютера. А отже, включалися вкладки та інші прості інструменти навігації, щоб читачі могли переходити з однієї сторінки на іншу.

для їх опису. Характеристики динамічного тексту включають вбудовані гіперпосилання, які переносять читача у інші розділи, на інші сторінки чи вебсайти; функції розширеного пошуку, які надають конкретні індекси запитуваного ключового слова та/або виділяють ці слова у тексті; а також соціальну взаємодію, як в інтерактивних текстових засобах спілкування, як-от електронна пошта, форуми та системи миттєвих повідомлень.

Рамковий документ дослідження 2018 р. визначає чотири виміри текстів: джерело (одиничний, множинний); організація і навігація (статичний, динамічний); формат (суцільний, перерваний, змішаний); та тип (опис, розповідь, виклад/роз'яснення, аргумент, інструкція, інтерактивний, транзакція). Перші три виміри є типовими для конкретних ситуацій і завдань та можуть спонукати застосувати конкретні процеси. Натомість четвертий вимір включений в основному з метою охопити усю цю галузь знань.

## Джерело

У рамковому документі дослідження PISA 2018 джерело – це одиниця тексту. *Одиничні тексти* – це тексти, які *мають* визначеного автора (чи групу авторів), час написання чи дату публікації, а також назву чи номер. Автори можуть бути точно зазначені, як у більшості традиційних друкованих книг, або дещо завуальовано, як-от під псевдонімами/ніками у постах з блогів чи у назвах спонсорів вебсайтів. Одиничний текст може також бути організованим як такий, бо він подається читачеві ізольовано від інших текстів, навіть якщо він не містить явних вказівок джерела. *Множинні тексти* – це тексти, які мають різних авторів, або були опубліковані у різний час, або мають різні заголовки чи номери. Зверніть увагу, що у рамковому документі PISA під «заголовком» мається на увазі бібліографічна каталогова одиниця. Довгі тексти, які містять декілька розділів з заголовками та підписами все одно вважаються одиничним текстом, якщо вони були написані певним автором (чи групою авторів) у певну дату. Так само, вебсайти на багато сторінок є одиничними текстами, якщо відсутня явна згадка про різних авторів чи дати. Корисно зазначити, що множинні тексти можуть подаватися на одній сторінці. Так буває у друкованих газетах чи у багатьох підручниках, але так само на форумах, відгуках користувачів, чи на вебсайтах з питаннями-відповідями. І нарешті, одиничний текст може містити вбудовані джерела, тобто посилання на різних авторів чи тексти (Rouet & Britt, 2014; Strømsø et al., 2013).

Джерело у дослідженні PISA 2018 р. заміняє відмінність між «множинними» та іншими типами «текстових форматів» у попередніх версіях цього рамкового документу.

## Організація і навігація

Розмір екрану у цифровому середовищі буває дуже різний: від екранів мобільних телефонів, які менші за традиційну листівку, до великих дисплеїв з багатьма екранами, які одночасно показують декілька вікон екрану з інформацією. Але коли писався цей рамковий документ, звичний екран комп'ютера (наприклад 15" чи 17", які бувають у типовому стаціонарному комп'ютері чи ноутбуці) мав роздільну здатність екрана 1024x768 пікселів. При типовому розмірі шрифту цього достатньо, щоб показати пів сторінки формату A4 або листового формату за американськими стандартами. Зважаючи на багато варіантів «альбомного» формату, який мають



екрани для показу текстів, електронні тексти містять різні інструменти, щоб користувач міг отримати доступ та відкрити конкретні уривки. Ці інструменти бувають різні – від загальних інструментів, наприклад, лінія прокрутки чи вкладки (які бувають і у багатьох інших програмних додатках, як-от в електронних таблицях чи текстових процесорах) та інструментів для зміни розміру чи положення тексту на екрані, до спеціальніших засобів, наприклад, меню, таблиці змісту та вбудованих гіперпосилань для переходу між сегментами тексту. Дедалі більше з'являється свідчень того, що навігація в електронному тексті вимагає спеціальних навичок (OECD, 2011; Rouet, Vögös, & Pléh, 2012). Відповідно, важливо оцінювати здатність читачів працювати з текстами, насиченими різними навігаційними інструментами. Для простішого користування рамковий документ дослідження PISA 2018 розрізняє «статичні» тексти, з простою організацією і малоінтенсивним використанням навігаційних інструментів (зазвичай одна або декілька екранних сторінок, розташованих лінійно), та «динамічні» тексти, які мають складнішу, нелінійну організацію та більшу інтенсивність засобів для навігації. Зверніть увагу, що вживається радше термін «інтенсивність», аніж «кількість», наголошуючи на тому, що динамічні тексти не мають бути довшими за статичні тексти.

Щоб охопити якомога ширший діапазон вимірів, рамковий документ дослідження 2018 р. також залишає два попередні виміри текстів: «формат» і «тип», які у більшості випадків залишаються без змін, порівняно з попереднім документом.

## Формати текстів

Важлива класифікація текстів, а також одна з центральних в організації рамкового документу і самого тестування PISA 2000, є різниця між суцільними і перерваними текстами. Суцільні тексти зазвичай складаються з речень, які, своєю чергою, організовані у абзаци. Останні ж можуть складатися у ще більші структури, такі як розділи, глави і книги. Перервані тексти найчастіше організовані у форматі матриці, на основі поєднання списків.

Тексти у суцільному і перерваному форматах трапляються як у фіксованих, так і в динамічних текстах. Тексти змішаного та множинного формату також зустрічаються в обидвох цих типах, і зокрема у динамічних текстах. Детальніше кожен з цих чотирьох форматів описано далі.

Одночасно з фіксованими, і зокрема з динамічними текстами нерідко трапляються і інші об'єкти нетекстового формату. Малюнки і графічні зображення зустрічаються часто у фіксованих текстах і можуть обґрунтовано вважатися невід'ємною частиною цих текстів. Статичні зображення, так само, як і відео, анімація, та аудіо файли нерідко супроводжують динамічні тексти та можуть також вважатися невід'ємною частиною цих текстів. Як тестування читацького уміння, дослідження PISA не зосереджується окремо на об'єктах нетекстового формату, натомість будь-який такий об'єкт може, в принципі, траплятися у дослідженні PISA як частина (вербального) тексту. Втім, на практиці використання відео та анімації вкрай обмежене у даному тестуванні. Аудіо не використовується взагалі через практичні обмеження, такі як потреба в навушниках та здійсненні аудіо запису.

*Суцільні тексти.* Суцільні тексти складаються з речень, організованих в абзаци. Приклади текстових об'єктів у суцільних форматах тексту – це газетні повідомлення, нариси, романи, оповідання, відгуки і листи, в тому числі на електронних книжках.

Графічно чи візуально, але організація формується відокремленням частин тексту у речення і абзаци за правилами розташування (напр., відступи) та пунктуації. Тексти також підпадають під ієрархічну структуру, про що свідчать заголовки та зміст, які допомагають читачам розпізнати організацію тексту. Ці маркери також дають підказки щодо меж тексту (наприклад, вказують на завершення розділу). Розташування інформації часто використовує допоміжні риси – різний кегель, тип шрифту, тобто курсив і жирний, або рамки і шаблони. Використання типографських і форматних підказок є суттєвим підвидом навички для ефективного читання.

Дискурсні маркери також несуть інформацію щодо організації. Маркери послідовності (перший, другий, третій, тощо), наприклад, вказують на зв'язок поданих частин одна з одною та на те, як ці частини пов'язані з більшими навколишніми текстами. Каузальні сполучні ланки (отже, внаслідок, оскільки, тощо) вказують на причинно-наслідкові зв'язки між частинами тексту.

*Перервані тексти.* Перервані тексти організовані по-іншому, ніж суцільні тексти, а отже вимагають іншого підходу до читання. Більшість перерваних текстів складаються з певної кількості переліків (Kirsch & Mosenthal, 1990). Деякі з них – одиничні, прості списки, але більшість складається з декількох поєднаних простих списків.

Приклади перерваних текстів – це списки, таблиці, графіки, діаграми, рекламні оголошення, розклади, каталоги, покажчики і бланки. Ці текстові об'єкти зустрічаються як у фіксованих, так і в динамічних текстах.

*Тексти змішаного типу.* Багато фіксованих і динамічних текстів є одиничними, цілісними об'єктами, які складаються з сукупності елементів, як суцільного, так і перерваного формату. У добре структурованих змішаних текстах компоненти (наприклад, прозове пояснення, яке містить графік або таблицю) взаємопов'язані когерентними і когезійними зв'язками на конкретному і на загальному рівні.

Змішані тексти – це типовий формат журналів, довідників і звітів, де автори застосовують різні варіанти подачі і донесення інформації. У категорії динамічних текстів, авторські вебсторінки – це зазвичай змішані тексти, з комбінаціями списків, прозових абзців, часто – графічних елементів. Тексти на основі повідомлення, наприклад онлайн форми, електронні повідомлення/листи і форуми, також поєднують тексти, які є суцільними і перерваними за форматом.

«Множинний» формат, визначений у попередніх версіях цього рамкового документу, зараз представлений як один з проявів нового виміру «джерело», як описано вище.

## Як оцінювати читацьке уміння

У попередньому розділі подано опис понятійного апарату для читацького уміння. Поняття у цьому апараті мають у свою чергу бути представлені у завданнях і питаннях, щоб зібрати свідчення певного рівня майстерності учнів в читацькому умінні.

У цьому розділі ми розглянемо використання сценаріїв, чинників, які впливають на рівень складності завдання, вимірів, які забезпечують охоплення, та деяких інших основних питань у розробці та практичному проведенні тестування.

## Сценарії

Читання – це цілеспрямована дія, яка відбувається з огляду на конкретні цілі читача. У багатьох традиційних оцінюваннях читання учасникам тестування дається низка непов'язаних уривків на загальні теми. Учні відповідають на низку розрізнених питань до кожного абзацу, після чого переходять до наступного непов'язаного уривку. У такій традиційній структурі від учнів по суті очікується «забути», що вони читали попередньо, відповідаючи на питання до наступних уривків. Відповідно, крім намагання дати відповіді на конкретні непов'язані питання, іншої глобальної мети читання не існує (Rupp et al., 2006). На противагу до такого підходу, підхід до оцінювання на основі сценарію може впливати на те, як учні використовують ці тексти, щоб оцінити конкретні процеси (див. Sabatini et al., 2014, 2015).

Оцінювання у дослідженні PISA 2018 буде включати сценарії, у яких учням дається загальна мета для читання сукупності тематично пов'язаних текстів з метою виконати завдання вищого порядку (напр., дати відповідь на якесь більш комплексне питання, написати рекомендацію на основі підібраних текстів), поряд із традиційними завдання PISA на читання. Читацька мета визначає низку цілей, чи критеріїв, які учні використовують, щоб шукати інформацію, оцінювати джерела, читати для розуміння, та/або шукати спільне у всіх текстах. Сукупність джерел може бути різна та може включати пункти з літератури, підручників, електронних листів, блогів, вебсайтів, програмних документів, історичних першоджерел, тощо. Хоча підказки і завдання, які будуть розроблятися на основі цього рамкового документу, можуть і не давати учням, які будуть здавати ці тести, свободу обирати власні цілі для читання чи тексти, пов'язані з такими індивідуальними цілями, ціль цього дослідження – запропонувати учасникам тестування певну свободу у виборі певних текстових джерел та маршрутів, відштовхуючись від початкових завдань. Таким чином у рамках масштабного тестування можна оцінювати читання, кероване цілями.

## Завдання

Кожен сценарій складається з одного або більше завдань. Для кожного завдання учні можуть отримувати питання про тексти, від традиційних питань на перевірку розуміння (знайти інформацію, зробити висновок) до комплексніших завдань, наприклад, синтезувати та знайти спільне між декількома текстами, проаналізувати результати вебпошуку чи підкріпити певну інформацію фактами з багатьох текстів. Кожне завдання розроблено так, щоб оцінити один або

більше процесів, визначених у цьому рамковому документі. Завдання у сценарії можуть йти у певній послідовності, починаючи з простішого і переходячи до складнішого, щоб виявити різні здібності учнів. Наприклад, учень може отримати початкове завдання, де потрібно знайти конкретний документ на основі результатів пошуку. Наступне завдання може дати відповідь на питання на основі інформації, поданої конкретно у цьому тексті. Третє завдання може вимагати визначити, чи точка зору автора у першому тексті співпадає з точкою зору у другому тексті. У кожному випадку ці завдання можуть надбудовуватися одне на одне таким чином, що якщо учень неправильно знаходить вірний документ у першому завданні, то у другому завданні йому надається вірний документ, щоб виконати друге завдання. Таким чином комплексні багатокомпонентні сценарії не є завданнями типу «все або нічого», а способом допомогти триангулювати рівень різних навичок учня в рамках реалістичних завдань. Отже, сценарії можуть вважатися відповідниками розділів і завдань до завдань в розділах попередніх тестувань читацького уміння PISA.

Тестування на основі сценаріїв імітує те, як особа взаємодіє та використовує вихідні матеріали з грамотності у природніший спосіб, ніж у традиційному тестуванні поза контекстом. Воно пропонує учням вирішувати реалістичні задачі і проблеми, а також передбачає використання навичок читання і аргументації як базового, так і вищого порядку (O'Reilly & Sabatini, 2013).

Сценарії використовують можливості комп'ютерних тестувань, наприклад, можливість подавати стимульний матеріал у певній періодичній послідовності, надаючи учням реакцію на їх відповіді та подаючи завдання за чітким порядком, щоб забезпечити поступове наростання і контролювати складність. Сценарії – це природне продовження традиційного методу PISA на основі розділів. Метод на основі сценаріїв був застосований під час дослідження PISA 2012 у тестуванні вирішення задач, та під час PISA 2015 при тестуванні спільного вирішення задач. Завдання 2-4 у Додатку В ілюструють приклад сценарію з множинними завданнями.

## Розподіл завдань

Завдання розроблені так, щоб оцінити конкретні навички, згідно з визначеннями у розділі про процеси. Кожне завдання буде передусім оцінювати один процес. А отже, їх можна вважати індивідуальними завданнями тесту. Приблизний розподіл завдань для тестування читацького уміння 2018 р. показано у Таблиці 2, у порівнянні з розподілом завдань у тестуванні 2015 р.

**Таблиця 2. Приблизний розподіл завдань на конкретний процес і наявність тексту.**

РАМКОВИЙ ДОКУМЕНТ 2015 р.	РАМКОВИЙ ДОКУМЕНТ 2018 р.	
	ОДИНИЧНИЙ текст	МНОЖИННИЙ текст
Отримати доступ та відшукати	Проглянути і знайти 15%	Здійснити пошук та відібрати актуальний текст

25%		10%
Інтегрувати та витлумачити 50%	Буквальне розуміння 15% Розуміння на основі умовиводу 15%	Розуміння на основі умовиводу 15%
Осмыслити та проаналізувати 25%	Оцінити якість і достовірність 20% Осмыслити зміст і форму	Виявити/подолати суперечність 10%

Будуть і повторно використовуватися завдання з попереднього тестування читацького уміння PISA, щоб не відходити від тенденцій. Щоб належно представити завдання з множинними текстами, а також через те, що попередні тестування PISA зосереджувалися на завданнях з одиничним текстом, розробка нових завдань буде в основному вимагати створення завдань, які використовують множинні тексти (напр., пошук, інференція, і підкріплення/суперечність). Водночас у новостворених сценаріях має бути і достатня кількість завдань з одиничними текстами, щоб майбутні тенденційні завдання охоплювали увесь рамковий документ.

## Чинники, що впливають на складність завдань

Мета тестування читацького уміння у дослідженні PISA – визначити і прозвітувати про рівень читацької майстерності п'ятнадцятирічних, які незабаром мають завершити здобування обов'язкової освіти. Кожне завдання у тестуванні розроблено так, щоб зібрати конкретні підтвердження про цей рівень майстерності, симулюючи читацьку діяльність, яку читач міг би здійснювати або у школі, або за її межами, у підлітковому, чи у дорослому віці.

Завдання дослідження PISA для оцінювання читацького уміння дуже різні – від безпосередніх прямих завдань на знаходження інформації та розуміння видів діяльності до цілком заплутаних, які вимагають інтегрувати інформацію на основі множинних текстів. Складність будь-якого завдання на читацьке уміння залежить від взаємодії декількох змінних. Виходячи з праць Кірча і Мозенталя (див., напр., Kirsch, 2001; Kirsch & Mosenthal, 1990), складністю завдань можна оперувати, застосовуючи знання про змінність процесів та текстових форматів. У поданій нижче Таблиці 3 ми окреслюємо, як можна оперувати складністю у різних типах завдань.

Таблиця 3. Складність завдання для питань.

Одиничний	Множинний
<p>У завданнях на <b>продивитися і знайти</b> складність зумовлюється кількістю інформації, яку потрібно знайти читачеві, кількістю потрібних умовиводів, а також чіткістю суперечливої інформації та довжиною і складністю тексту.</p>	<p>Складність <b>пошуку</b> у множинних текстах зумовлена кількістю текстів, складністю ієрархії документу (глибина і ширина), знайомством зі структурою, кількістю неієрархічних посилань, відстанню до цілі, виділеністю і актуальністю колонтитулів і несхожістю кожної із фізичних форм подачі/структури джерел (брак паралелізму у різних вихідних текстах).</p>
<p>У завданнях на <b>буквальне і явне значення</b> та на <b>інтегрування і формування інференцій</b> на складність впливає тип потрібної інтерпретації (наприклад, порівнювати легше, ніж зіставляти); кількість інформації, яку треба взяти до уваги; ступінь і чіткість суперечливої інформації у тексті; а також характер тексту: що менш знайомий і більш абстрактний зміст, і що довший і складніший текст, і що слабша зв'язність структури, то завдання імовірніше буде складнішим.</p>	<p>У множинних документах складність <b>інференції</b> зумовлена кількістю текстів, виділеністю колонтитулів, схожістю змісту (напр., розбіжності у змісті/ аргументах тексту, відмінності у точках зору), несхожістю фізичної подачі/ структури джерел (брак паралелізму у різних вихідних текстах) та експліцитністю вихідної інформації.</p>
<p>У завданнях типу <b>осмислити зміст і форму</b> на складність впливає тип осмислення чи оцінки, який потрібен (від менш до більш складного із такими можливими типами осмислення, як встановлення зв'язків; пояснення та порівняння; висловлення гіпотез та оцінка); характер знання, яке читач має задіяти щодо тексту (завдання є складнішим, якщо читач має покладатися на вузьке спеціалізоване знання, а не на загальновідомі відомості); відносна абстрактність і довжина тексту; а також глибина розуміння тексту, потрібна для виконання завдання. Для завдань на <b>оцінку якості і достовірності</b> достовірність і якість джерела можна забезпечити, використовуючи такі текстові маркери, як очевидність джерела та те, наскільки текст є рекламним чи походить з авторитетного джерела.</p>	<p>При наявності декількох документів складність завдань на <b>підкріплення / суперечність / синтез</b> зумовлена кількістю текстів, несхожістю змісту (розбіжності у змісті/аргументації текстів), несхожістю кожного фізичного представлення/структури джерел (брак паралелізму у різних вихідних текстах), очевидність вихідної інформації та ступінь достовірності джерела.</p>

### Блок 3: Наявність тексту та вплив на розуміння при розробці завдань

Протягом останнього десятиліття велися дискусії щодо того, що вимірювання на основі пам'яті для читання з метою розуміння, тобто відповіді на питання щодо розуміння, коли учні не мають доступу до тексту після першого прочитання, можливо, є кращим показником навичок учнів з читання для розуміння, ніж питання з наявним текстом. З теоретичної точки зору, можна обґрунтувати обидва варіанти: і для питань з наявним текстом, і для питань без нього. Відповідаючи на питання для розуміння з доступом до тексту може бути доцільнішим з точки зору наближення до реальних умов, бо багато ситуацій для читання (особливо у цифровий вік) потенційно дозволяють читачеві повертатися при потребі до тексту. Крім того, якщо учні не мають доступу до тексту, їх рівень відповідей на питання для розуміння може викривляти їх навички пам'яті, тобто їх здатність запам'ятати зміст тексту. Натомість відповіді на питання для розуміння без доступу до тексту – також поширена читацька ситуація (напр., висловлення коментарів на прочитану зранку газетну статтю під час обіду) та може менше збивати з пантелику мотиваційні стратегії учнів і стратегії написання тесту.

З емпіричної точки зору, нещодавні дослідження (Ozuru et al., 2007; Schroeder, 2011) надають відповідні докази того, що питання на розуміння без доступу до тексту можуть справді виявитися чутливішими до якості процесів, задіяних під час того, як учні читають текст, а також до інтенсивності запам'ятованої інформації. Водночас обидва типи вимірювань суттєво корелюють, а отже, їх складно розмежувати емпірично. На даний момент, отже, немає достатньо підтверджень, які б могли виправдати будь-які масштабні зміни проведення тестування PISA. Втім, рекомендується включити додаткові вимірювання в аналіз, наприклад, час на завдання, час на ознайомлення з текстом, тощо, щоб детальніше вивчити це питання.

## Чинники, що покращують охоплення галузі

### Ситуації

Сценарії можуть розроблятися на основі дуже великого спектру можливих ситуацій. Термін «ситуація» вживається для позначення контекстів та типів застосування, для яких автор написав цей текст. Спосіб, у який уточняється змінний елемент ситуації, отже, стосується ймовірної аудиторії і мети, а не просто відштовхується від місця, де відбувається читацька діяльність, чи з мети, з якою вона здійснюється.

Цей рамковий документ подає категорії ситуацій на основі типології, адаптованої з Загальноєвропейської системи мовної компетенції (CEFR), розробленою Радою Європи (Council of Europe, 1996). Ситуації – це особисті, публічні, професійні і освітні контексти, які визначені у



Блоці 4. На відміну від попередніх тестувань читацького уміння PISA, тексти з різних ситуацій можуть поєднуватися в одному сценарії. Наприклад, учень може виконувати певні завдання, які передбачають поєднання *освітнього* тексту, який подає історичний зміст, з *особистими* текстами, які подають розповіді про події від першої особи.

#### **Блок 4. Категорії ситуацій**

*Особиста* ситуація стосується текстів, які містять особисті інтереси особи, як практичні, так і розумові. До цієї категорії також входять тексти, намір яких підтримувати або формувати особисті зв'язки з іншими людьми. Сюди входять особисті листи, художня література, біографії і інформативні тексти, які читають для задоволення цікавості, для дозвілля чи відпочинку. В електронному середовищі сюди додаються особисті емейли, текстові повідомлення і блоги за типом щоденників.

*Публічна* ситуація описує читання текстів, пов'язаних з діяльністю, які стосуються ширшого загалу. До цієї категорії входять офіційні документи, а також інформація про публічні заходи. Загалом, тексти з цієї категорії устанавлюють більш-менш анонімні контакти з іншими; а отже, вони також включають дошки оголошень, новинні вебсайти та публічні повідомлення, які зустрічаються як в Інтернеті, так і в друкованому вигляді.

Зміст *освітніх* ситуацій передбачає тексти, створені спеціально з навчальною метою. Друковані підручники, електронні підручники та приклади інтерактивного навчання – це типові приклади матеріалу, який підбирається для такого виду читання. Освітнє читання зазвичай передбачає ознайомлення з певною інформацією у рамках масштабнішого навчального завдання. Найчастіше читач сам не обирає матеріал, а отримує його від викладача.

Багато п'ятнадцятирічних за рік чи два після школи приєднуються до рядів робочої сили. Типова *професійна* читацька ситуація – це ситуація, яка передбачає виконання якогось невідкладного завдання. Це може бути пошук роботи, або у відповідному виділеному розділі оголошень про роботу у газеті, або в інтернеті; або виконання посадових інструкцій. Тексти, написані з цією метою, а також завдання, які до них йдуть, у дослідженні PISA входять у категорію професійних. І хоча тільки декому з п'ятнадцятирічних, які беруть участь у цьому тестуванні, доведеться читати на робочому місці, важливо включати завдання на основі текстів, які пов'язані з роботою, адже основоположне завдання дослідження PISA – протестувати готовність молодих людей до життя поза обов'язковою освітою, а також їх здатність застосовувати свої знання і навички у реальному житті.

Чимало текстів, які використовуються у класі, не були створені спеціально для використання у класі. Наприклад, літературний текст, який п'ятнадцятирічний міг би зазвичай прочитати на уроці рідної мови чи літератури, проте цей текст був написаний (вочевидь) для особистого задоволення і насолоди читачів. Зважаючи на свою початкову мету, такий текст класифікується як текст, що використовується в *особистих ситуаціях* у дослідженні PISA. Як доводить Габбард (1989), деякі види читання, які зазвичай асоціюються з позашкільною обстановкою для дітей, наприклад, правила поведінки у клубах та правила ігор, часто неофіційно мають місце і у школі. У дослідженні PISA вони класифікуються як *публічні* ситуації. *І навпаки*, підручники читають і у

школі, і вдома, а от процеси і цілі, мабуть, мало чим відрізняються у цих двох контекстах. Вони класифікуються як *освітні* ситуації в дослідженні PISA.

Слід зазначити, що багато текстів можуть класифікуватися по-різному, залежно від ситуації. На практиці, наприклад, текст може мати намір і принести задоволення, і повчати (особистий і освітній); або надавати професійну пораду, яка водночас є загальною інформацією (професійний чи публічний). Хоча зміст – це не змінна, якою спеціально оперують у цьому дослідженні, відбираючи конкретні тексти, ми прагнемо максимізувати різноманітність змісту, який буде включений у тестування читацького уміння PISA.

### Типу текстів

Типи текстів також додатково описують розмаїття текстів, так, щоб охопити широкий спектр типів читання, з якими можуть зустрітися учні: опис, розповідь, роз'яснення, аргументація, інструкція або транзакція<sup>2</sup>. Зазвичай у реальному житті тексти не підпадають під якісь конкретні чіткі категорії, адже зазвичай їх пишуть, не керуючись якимись правилами за типами текстів, а тому вони переважно мають розмиті рамки класифікацій. Наприклад, розділ з підручника може включати певні визначення (роз'яснення), певні вказівки, як вирішити конкретні проблеми (інструкція), стислий історичний огляд пошуку рішення (розповідь) та опис якихось типових елементів, включених у це рішення (опис). Втім, у такому тестуванні як PISA корисно саме поділити тексти на категорії за типами, відштовхуючись відьосновних характеристик тексту, щоб забезпечити, що цей інструмент використовується у всіх текстах, які представляють різні типи читання.

Класифікація текстів, що використовуються у PISA, адаптована з праці Верліха (Werlich, 1976) та представлена у Блоці 5.

## Блок 5. Класифікація текстів

*Опис* – це тип тексту, де інформація стосується властивостей предмету у просторі. Типові питання, на які дають відповіді описові тексти, - це питання «Що?» Описи можуть мати декілька форм. Описи під враженнями (імпресіоністські) подають інформацію з точки зору суб'єктивних вражень взаємозв'язків, рис і напрямків у просторі. Технічні описи подають інформацію з точки зору об'єктивного спостереження у просторі. Нерідко технічні описи використовують формати перерваного тексту, такі як діаграми та ілюстрації. Приклади текстових об'єктів в описі категорії типу тексту – це зображення конкретного місця у мандрівному блозі чи щоденнику, у каталозі, на географічній карті, в онлайн розкладі рейсів чи описі характеристики, функції чи процесу у

<sup>2</sup> У першому варіанті рамкового документу з читання ці типи текстів йшли як підкатегорії суцільного формату тексту. У циклі дослідження PISA 2009 дійшли висновку, що перервані тексти (а також елементи мішаних і множинних текстів) також мають описову, розповідну, роз'яснювальну, аргументативну чи інструкційну мету.

технічній інструкції з користування.

*Розповідь* – це тип тексту, де інформація стосується властивостей предметів у часі. Зазвичай розповідь дає відповіді на питання «Коли» або «У якому порядку». Ще одне типове питання, на яке дає відповідь розповідь, - це чому дійові особи чинять у певний спосіб. Розповідь може мати різні форми. *Оповіді* подають зміни з точки зору суб'єктивного вибору та наголосу, фіксуючи дії та події з точки зору суб'єктивних вражень у часі. *Звіти / Огляди* подають зміну від точки зору об'єктивної ситуаційної структури, фіксуючи дії і події, які можуть підтвердити інші. *Інформаційні матеріали / новинні повідомлення* мають на меті допомогти читачам скласти власну незалежну думку про факти та події, не піддаючись впливу поглядів автора. Приклади предметів у типах текстів з категорії розповіді – це роман, оповідання, п'єса, біографія, комікс та газетне повідомлення про якусь подію.

*Роз'яснення / виклад* – це тип тексту, у якому інформація подається як складові поняття чи мисленнєві структури, або як ті елементи, в яких можуть аналізуватися концепції чи мисленнєві структури. Такий текст подає пояснення того, як різні елементи поєднуються у значуще ціле та часто дають відповіді на питання «Як». Роз'яснення можуть мати різні форми. *Роз'яснювальні описи* подають просте пояснення понять, мисленнєвих структур з суб'єктивної точки зору. *Визначення* пояснюють, як терміни чи назви пов'язані з мисленнєвими поняттями. Показуючи такі взаємозв'язки, визначення пояснює значення слів. *Тлумачення* – це форма аналітичного викладу, яка використовується, щоб пояснити, як можна пов'язати мисленнєві поняття зі словами чи термінами. Таке поняття вважається складовим цілим, яке можна збагнути, розбивши на складові елементи а потім назвавши взаємозв'язки цих елементів. *Резюме* – це форма синтетичного викладу, яка використовується для того, щоб пояснити і передати тексти у скороченій формі, коротшій, ніж того вимагає оригінальний текст. *Протокол* – це фіксація результатів зустрічі, зборів чи виступів. *Інтерпретація текстів* – це форма як аналітичного, так і синтетичного викладу, яка використовується для пояснення абстрактних понять, реалізованих у конкретному (художньому чи нехудожньому) тексті чи групі текстів. Прикладами текстових об'єктів у такій категорії типів тексту як *роз'яснення* можуть бути наукова стаття, діаграма, яка показує модель пам'яті, графік тенденцій населення, концептуальна карта та стаття в онлайн енциклопедії.

*Аргументація* – це тип тексту, який подає взаємозв'язки понять чи тверджень. Аргументативні чи доказові тексти часто дають відповіді на питання «чому». Важлива підкласифікація аргументативних текстів – це переконливі або безапеляційні / категоричні тексти, які посилаються на точки зору і позиції. *Коментар* пов'язує концепції подій, предметів і думок з індивідуальною системою мислення, цінностей і переконань. *Наукова аргументація* пов'язує концепції подій, предметів і думок з системами і знаннями у такий спосіб, що висновки, які ми отримуємо в результаті, можна перевірити на достовірність. Приклади текстових об'єктів у такій категорії типу текстів як *аргументація* – це лист до редакції, оголошення на афіші, листи в онлайн форумах, а також відгук в інтернеті на книгу чи фільм.

*Інструкція* (інша назва припис) – це тип тексту, який подає вказівки, що робити. *Інструкції* подають вказівки для певних дій, потрібних для виконання певного завдання. *Правила,*

*розпорядження* і *устави* уточнюють вимоги для певних дій на основі неупередженого авторитету, наприклад, практична слухність чи публічна авторитетність. Приклади текстових об'єктів у такій категорії типу текстів як *інструкція* – це рецепти, низка діаграм, які ілюструють порядок надання невідкладної допомоги та інструкції користувача для комп'ютерної програми.

*Транзакція* представляє тексти, які мають на меті досягти певної мети, визначеної у тексті, наприклад, прохання щось зробити, організувати збори або домовитися про зустріч з приятелем.

До епохи електронного спілкування такий тип тексту був суттєвою частиною певних видів листів, а також, в усному спілкуванні, основною метою багатьох телефонних розмов. Цього типу тексту нема у категоріях Верліха (1976), які досі застосовувалися для рамкового документу PISA.

Термін «транзакція» використовується у дослідженні PISA не для того, щоб описати загальний процес виділення значення з текстів (як у теорії реакції читацької аудиторії), а для позначення типу тексту, написаного з описаною тут метою. Транзакційні тексти-угоди часто носять особистий характер, а не публічний. Це може допомогти зрозуміти, чому вони не представлені у певних вибірках, які використовуються у розробці багатьох типологій текстів. Наприклад, такий тип тексту зазвичай не зустрінеш на вебсайтах, які часто є предметом вивчення корпусної лінгвістики (наприклад, Santini, 2006). Із надзвичайним полегшенням особистого спілкування з використанням електронних листів, текстових повідомлень, блогів і соцмереж, цей тип тексту набув більшої значущості як тип тексту для читання саме в останні роки. Транзакційні тексти часто вибудовуються на загальному і ймовірно приватному порозумінні між учасниками спілкування – хоча зрозуміло, що цю характеристику складно оцінити у масштабному тестуванні. Прикладами текстових об'єктів у такому типі текстів як транзакції можуть бути повсякденні обміни е-мейлами і текстовими повідомленнями між колегами чи приятелями, які просять про зустрічі / домовленості та підтверджують їх.

*Розповідь* займає провідну роль у багатьох національних та міжнародних тестуваннях. Деякі тексти подані як розповіді про реальний світ, як він є (чи був), а отже претендують бути фактичними чи нехудожніми. Художні розповіді є метафоричнішими щодо світу, як він є, подаючись або як розповіді, як все могло б бути, чи як це, мабуть, є. В інших масштабних дослідженнях читання, зокрема у тих, які проводяться для учнів школи (Національне оцінювання освітнього прогресу (NAEP); Дослідження читацького уміння IEA (IEARLS); та Програма IEA з міжнародного дослідження читацького уміння (PIRLS)) основна класифікація текстів – це художні, чи літературні, тексти і нехудожні тексти (*читання для отримання літературного досвіду та читання заради отримання інформації, або читання для виконання певного завдання у дослідженні NAEP; літературний досвід та завдання на отримання і застосування інформації у PIRLS*). Відмінності дедалі більше стираються, оскільки автори використовують для написання своїх вимислів формати та структури, типові для фактичних текстів. Тестування читацького уміння PISA включає як фактичні, так і художні тексти, а також тексти, які не є чітко одним чи іншим. Втім, PISA не намагається визначити відмінності у рівні читацького уміння в одному типі, порівняно з іншим. У дослідженні PISA художні тексти класифікуються як розповідь.

## Формати відповідей

Форма, у якій збираються дані – тобто *формат відповіді* – буває різною, залежно від того, що підходить, залежно від певного виду даних, які збираються, а також у відповідності до прагматичних обмежень масштабного тестування. Як і у будь-яких масштабних тестуваннях, спектр доступних форматів завдань є обмежений. Втім, з комп'ютерами для тестування типи форматів відповідей можуть включати взаємодію з текстом (інтерактивний характер роботи з текстом), наприклад, виділити чи перетягнути певні елементи, а також типи завдань із варіантами відповідей на вибір та з короткими сформованими відповідями (на які учні пишуть власну відповідь).

На формати відповідей по-різному впливають індивідуальні відмінності. Наприклад, такі типи завдань як тест з пропусками та іноді завдання з варіантами відповідей на вибір зазвичай більше залежать від навичок декодування, адже читачі мають декодувати відволікаючі / хибні елементи або завдання, порівняно з завданнями з відкритими відповідями у довільній формі (Cain & Oakhill, 2006). Декілька досліджень на основі даних PISA стверджують, що формат відповіді має суттєвий вплив на рівень виконання завдань різних груп: наприклад, учні з різним рівнем навчальних досягнень (Routitsky & Turner, 2003); учні у різних країнах (Grisay & Monseur, 2007); учні з різним рівнем внутрішньої читацької мотивації (Schwabe, McElvany & Trendtel, 2015), хлопці і дівчата (Lafontaine & Monseur, 2006, 2006b; Schwabe, et al., 2015). Зважаючи на таку варіативність у тенденціях оцінювання з часом, важливо зберігати однакові співвідношення завдань у форматах з варіантами відповідей та відповідями у довільній формі у всіх циклах тестування. Ще один важливий момент у контексті читацького уміння – це те, що завдання з відкритими відповідями у довільному форматі є зокрема важливими для таких аспектів як осмислення і оцінювання, де мета часто полягає у тому, щоб оцінити якість мислення, а не сам зроблений висновок. У будь-якому випадку, через те, що це тестування зосереджується на читанні, а не на *письмі*, завдання з довільним форматом відповіді не повинні розроблятися так, щоб робити суттєвий наголос на оцінюванні навичок письма, наприклад орфографію, граматику, тощо. І нарешті, учні у різних країнах більш-менш знайомі з різними форматами відповіді. Різноманітність форматів у пропонувані завданнях імовірно сприятиме збалансованому розподілу більше чи менше знайомих форматів для усіх учнів, незважаючи на те, у якій вони країні.

Отже, для того, щоб належно охопити різні рівні умінь у різних країнах, щоб забезпечити справедливий підхід, враховуючи характерні для конкретної країни та статі відмінності, а також для того, щоб тестування було валідним в аспекті «осмислити і оцінити», у вимірюванні читацького уміння у тестуваннях PISA і надалі будуть використовуватися завдання з варіантами відповідей та завдання з довільним форматом відповіді, незалежно від змін способу подачі завдань. Будь-які суттєві зміни у розподілі типів завдань при читанні з паперу можуть також вплинути на вимірювання тенденцій.

## **Блок 6: Статус навичок письма в оцінюванні читацького уміння у дослідженні**

**PISA 2018.**

Від вправних читачів часто вимагають написати відгуки, твори або пояснення у відповідях на питання, або обрати робити помітки, складати плани чи резюмувати, або просто записувати свої думки та роздуми про тексти щодо досягнення їх читацьких цілей. Також вони зазвичай беруть участь у письмовому спілкуванні з іншими (напр., з вчителями, іншими учнями, знайомими) у навчальних (напр., завдання від вчителями через е-мейл) чи соціальних контекстах (напр., розмова в чаті з однокласниками про текст). Рамковий документ з читання PISA 2018 розглядає письмо як важливий корелят читацького уміння. Обмеження розробки тестів і їх проведення забороняють включати тестування навичок письма, де письмо частково визначається як якість і організація продуктивного характеру. Однак, суттєва частина тестових завдань вимагає від читачів висловити їх думки у вигляді письмових відповідей. Отже, тестування читацьких навичок також спирається на умінні читачів передавати своє розуміння на письмі, хоча такі аспекти як орфографія, якість письма та організація у дослідженні PISA не вимірюються.

*Оцінювання невимушеності і ефективності читання простих текстів на розуміння*

Тестування читацького уміння PISA 2018 включатиме тестування вільності читання, а саме невимушеності і ефективності, з якою учні можуть читати прості тексти для розуміння. Це надасть цінні показники, які можна використати для опису або розуміння відмінностей між учнями, особливо для осіб з нижчими рівнями навчальних досягнень. Учні з низьким рівнем базових читацьких навичок можуть задіювати стільки уваги і розумових зусиль на нижчі рівні декодування, розпізнавання слів і синтаксичний аналіз, що у них залишиться менше ресурсів на виконання завдань на розуміння вищого порядку, чи то з одиничним текстом, чи з декількома текстами. Ці результати актуальні як для читачів, які ще формуються, так і для підлітків (Rasinski et al., 2005; Scamacca et al., 2006).

Комп'ютерний формат проведення та підрахунку результатів у дослідженні PISA 2018 дозволяє вимірювати невимушеність і ефективність, з якою п'ятнадцятирічні можуть читати прості тексти для розуміння. Зважаючи на те, що не все повільне читання є поганим читанням, як уже згадувалося вище, є величезний масив документальних доказів, як і чому брак автоматизму у базових читацьких процесах може ускладнювати рівень читацької майстерності вищого порядку та пов'язаний з низьким рівнем розуміння (напр., Rayner et al., 2001). Отже, вкрай важливо мати індикатори невимушеності і ефективності, з якою п'ятнадцятирічні можуть ретельно читати прості тексти для розуміння, щоб краще описати та пояснити дуже низький рівень майстерності у завданнях з PISA на розуміння.

Також варто зазначити, що оскільки текстовий контент в Інтернеті зростає в геометричній прогресії, то учні XXI ст. тим більше мають не просто вміння вправно читати, а робити це ефективно (OECD, 2011). Отже, базовий показник темпу читання в умовах низького попиту також може використовуватися описово в інших цілях, наприклад, визначити, наскільки учні можуть регулювати свій темп чи стратегічні процеси, залежно від складніших завдань чи текстів більшого об'єму.

Попри те, що існує багато варіантів визначення, практичної реалізації та вимірювання

невимушеності, ефективності чи вільності читання, найпоширеніші докази, зібрані на основі завдань на читання подумки, вказують на правильність і темп. Вимірювання вільного читання вголос можна також використовувати, щоб визначити інтонацію і експресивність читача, але ці властивості виміряти складніше у завданнях на читання подумки. Тут, властиво, думки щодо їх додаткової вартості у функції індикаторів точності і темпу дуже розбігаються (Eason et al., 2013; Kuhn, Schwanenflugel, & Meisinger, 2010). Крім того, на даний момент неможливо запровадити і оцінити завдання на читання волос на всіх мовах, на яких проводиться дослідження PISA. Отже, рекомендується розробляти завдання на читання подумки.

Щоб краще зрозуміти виклики, які стоять перед п'ятнадцятирічними у завданнях для оцінювання читацького уміння PISA, можна подати конкретне завдання десь на початку тестування, щоб визначити невимушеність і ефективність читання. Результати такого завдання можна виміряти та повідомити незалежно від основних шкал навчальних досягнень. Як уже зазначалося, неефективне читання може вказувати на низькі базові навички. Втім, можуть бути учні, які читають відносно повільно, але мають такі компенсаторні чи стратегічні процеси, які дозволяють їм бути читачами вищого рівня, якщо у них буде достатньо часу на виконання складних завдань. Це зокрема може стосуватися не-носіїв мови, які можуть відносно повільніше читати, ніж ті, для яких мова завдання є рідною, тож в результаті вони будуть отримувати порівняно високі оцінки у завданнях, на виконання яких час не обмежується. Отже, виглядає доцільніше використовувати показник невимушеності читання у ролі описової змінної, що допоможе розрізнити учнів, яким може бракувати базових навичок, і учнів, які читають повільніше, але все одно мають високий рівень.

Крім цього, показник невимушеності і ефективності читання може бути використаний як один з декількох показників, для розміщення учнів на рівні для адаптивного тестування (див. розділ далі «Зауваги щодо адаптивного тестування»). Через причини, наведені у попередньому абзаці, цей критерій оцінки може не підходити у ролі єдиного показника рівня читацького уміння. Однак, у поєднанні з іншими фактами низький рівень ефективності у базових навичках роботи з текстом може допомогти поділити учнів на відповідні рівні.

Формат завдання, який ефективно використовується як показник невимушеності і ефективності читання в інших емпіричних дослідженнях, передбачає, що учні мають прочитати речення і зробити висновок про правдоподібність речення у стосунку до знань про світ чи внутрішньої логічної єдності речення. Цей критерій бере до уваги і правильність розуміння тексту, і час, який йде на читання і відповідь. Така структура завдання за реченнями успішно використана у «Допоміжному критерії вільного читання» Вудкока Джонсона (Woodcock, McGrew, & Mather, 2001), а також у «Тестах ефективності читання подумки та розуміння прочитаного» (TOSREC) (Wagner, Torgesen, Rashotte, & Pearson, 2010). Це також тип завдання, яке використовується у завданнях на читання PIAAC (OECD, 2013a; Sabatini & Bruce, 2009), та у двох країнах PISA (Bruce & Sabatini, 2013). Схожі завдання використовувалися у тестуванні ISA 2000 в Австрії, де показали високе співвідношення (*коэф.* = .64) з кінцевим тестовим балом учнів (Landerl & Reiter, 2002). Отже, такий формат завдання має доведену емпіричну базу, яка вказує на критерій невимушеності та ефективності читання у міжнародних контекстах дослідження. Завдання 1 у Додатку В подає приклад завдання, взятого з завдань на читання з дослідження PIAAC.

Якщо у майбутніх циклах PISA, можливо, і можна буде як єдине джерело вимірювання невимушеності і ефективності використовувати дані реєстраційних журналів на основі комплексних

завдань для перевірки читацького уміння, то цей варіант не рекомендується для поточного циклу. Для того, щоб забезпечити учням можливість виконати завдання на умовах, які поступаються валідним показником ефективності, формат та інструкції, які йдуть до завдання, мають керуватися бажаними критеріями. Тексти мають бути простими і короткими, щоб максимізувати ефективність читання на противагу стратегічним чи компенсаторним процесам. Крім того, завдання мають вимагати мінімальних розмірковувань, щоб не плутати індивідуальні відмінності щодо часу на рішення з інформацією про базовий темп читання. Відтак, буде складно забезпечити умови, щоб темп читання і точність були дотримані у завданнях, розроблених для різних цілей вимірювання, які виконуються учнями за цих обмежень. Що складніше завдання, то імовірніше, що учні будуть задіювати стратегічні чи компенсаторні процеси, які перешкоджають вимірювати невимушеність і ефективність базового розуміння.

Отже, рекомендується, щоб реєстраційні журнали з цього циклу аналізувалися для того, щоб оцінити, чи містить нове завдання на тестування читацького уміння PISA індикатори, які сильно корелюють з пропонованим завданням на ефективність на рівні речення. Малоімовірно, що існує достатньо валідних доказів у галузі тестових реєстраційних журналів – фактично психометричної еквівалентності з завданням речення – від початкових випробувань завдань нового розділу на перевірку читацького уміння. З іншого боку, такі кореляційні докази з реєстраційних журналів могли б слугувати свідченням перехресної валідації для завдань на перевірку невимушеності і ефективності.

### *Оцінювання читацької мотивації учнів, їх читацької практики та обізнаності з читацькими стратегіями*

Від часу проведення тестування PISA 2000 важливість мотивації читача (як-от його сприйняття читання) та його читацької практики (напр., чинники читачів на Рис. 1) виділялася у рамковому документі щодо читацького уміння. Відповідно, було розроблено завдання і шкали для вимірювання цих важливих складових в опитувальниках для учнів. Важливо відзначити, що читацька мотивація та читацькі стратегії можуть відрізнятися як функція контекстів і типів текстів, які розглядаються. Відтак, питання опитувальника, які оцінюють мотивацію та стратегії, мають враховувати низку ситуацій, які представляють звичні практики учнів. На додачу до більшої теоретичної актуальності, відомо, що питання, які стосуються ширших, а не конкретних ситуацій, зменшують ризик викривлення відповіді, яке може мати місце в рейтингах і самозвітах.

### **Внутрішня мотивація та інтерес до читання**

«У той час, коли мотивація стосується цілей, цінностей, переконань у такій сфері як читання, *зацікавленість* стосується поведінкових проявів зусиль, часу та наполегливості в отриманні бажаних результатів». (Klauda & Guthrie, 2015, p. 240). Чимало досліджень показало, що зацікавленість у читанні, мотивація і звична практика тісно пов'язані з рівнем майстерності читання (Becker, McElvany, & Kortenbruck, 2010; Guthrie, Wigfield, Metsala, & Cox, 2004; Klauda &



Guthrie, 2014; Mol & Bus, 2011; Morgan & Fuchs, 2007; Pfof, Dörfler, & Artelt, 2013; Schaffner, Philipp, & Schiefele, 2014; Schiefele, Schaffner, Möller, & Wiegfield, 2012). У дослідженні PISA 2000 зацікавленість у читанні (що включає інтерес, внутрішню мотивацію, уникання і звичну практику) тісно корелювала з рівнем читацької майстерності, навіть тісніше, ніж зв'язок з читацьким умінням та соціоекономічний статус (OECD, 2002; 2010a). Інші дослідження доводять, що зацікавленість у читанні пояснює досягнення у читанні більше, ніж будь-яка інша змінна, крім попереднього рівня читацького досягнення (Guthrie & Wigfield, 2000). Не менш важливим є те, що наполегливість як характеристика зацікавлення також пов'язана з успішним навчанням і досягненнями поза школою (Heckman & Kautz, 2012). Отже, мотивація і зацікавлення є потужними змінними та важелями, від яких можна відштовхуватися, щоб підвищити рівень читацької майстерності та зменшити прогалини між групами учнів.

У попередніх циклах PISA, де читацьке уміння було основною галуззю знань (PISA 2000 and PISA 2009), основною мотиваційною складовою, яка оцінювалася, був *інтерес до читання і внутрішня мотивація*. Шкала, яка вимірювала інтерес і внутрішню мотивацію, також включала *уникання читання*, тобто відсутність інтересу чи мотивації, і вказувала на тісний зв'язок з досягненнями, особливо серед учнів, яким складно читати (Klauda & Guthrie, 2015; Legault, & al., 2006). У дослідженні PISA 2018, у відповідності до того, що було зроблено в інших галузях знань, будуть аналізуватися дві інші мотиваційні складові, у складі опитувальника PISA, а саме власна ефективність, здатність особи виконувати конкретні завдання, та *самосприйняття*, власне сприйняття читачем своїх умінь у цій галузі знань.

## Читацька практика

Раніше, крім мотивації, *читацькі практики* вимірювалися як *власне повідомлення про періодичність читання різних видів текстів у різних джерелах, в тому числі онлайн читання*. У дослідженні PISA 2018 перелік читацьких практик в онлайн-режимі буде переглянуто та розширено, щоб охопити нові практики (напр., електронні книги, онлайн пошук, обмін короткими повідомленнями та соцмережі).

## Обізнаність про читацькі стратегії

*Метакогнітивні функції*, здатність особи думати про та контролювати власні читацькі стратегії і стратегії розуміння, суттєво корелюють з рівнем читацької майстерності, а також піддаються навчанню. Чимало досліджень виявили зв'язок між читацькою майстерністю та метакогнітивними стратегіями (Artelt, Schiefele, & Schneider, 2001; Brown, Palincsar, & Armbruster, 1984). Експліцитне або формальне навчання читацьким стратегіям дозволяє покращити розуміння текстів та використання інформації (Cantrell et al., 2010). Зокрема, вважається, що читач починає працювати самостійно, без вчителя, після того, як ці стратегії закріпилися і застосовуються без особливих зусиль, мимоволі. Застосовуючи ці стратегії, читач може ефективно взаємодіяти з текстом, сприймаючи текст як завдання на вирішення проблем, яке вимагає використання стратегічного мислення, а також змушує стратегічно мислити про виконання задач на розуміння прочитаного. У попередніх циклах PISA виявлення зацікавлення та метакогнітивні функції виявилися потужними

прогностичними факторами рівня читацької майстерності, медіаторами гендерного або соціоекономічного статусу (OECD, 2010, b vol. III), а також потенційними важелями долаття прогалів у навчальних досягненнях.

У рамковому документі про опитувальники, вимірювання для цих мотиваційних, метакогнітивних функцій і читацьких практик переглянуто і доповнено з урахуванням останніх та нових практик (напр., електронні книжки, онлайн-пошук, соцмережі), а також щоб краще охопити вимірювання викладацьких практик і підтримки у класі, які сприяють покращенню формування читацької майстерності.

Вправне читання передбачає, що учні знають та використовують відповідні стратегії, щоб якомога ефективніше використати текст, залежно від своїх завдань і цілей. Наприклад, учні мають знати, коли потрібно поверхнево проглянути якийсь уривок, а коли завдання вимагає уважного і повного прочитання уривка. У дослідженні PISA 2009 збирали дані про читацькі стратегії. Учні пропонувалися два сценарії для читання. У першому сценарії учням пропонували оцінити ефективність різних стратегій читання і розуміння тексту з метою *резюмувати інформацію*; у другому – учні мали оцінити ефективність інших стратегій для *розуміння і запам'ятовування тексту*). Для PISA 2018, у відповідності до нового підходу до читацьких процесів (див. рисунок 2), буде також збиратися інформація про обізнаність з читацькими стратегіями, конкретно пов'язаними з завданням «*оцінити якість та достовірність джерел*», що особливо актуально в електронному читанні та у роботі з багатьма текстами одночасно.

## Викладацькі практики та допомога роботі у класі для покращення читацького уміння та вияву зацікавлення

Існують переконливі наукові докази, які вказують на те, що тип роботи у класі, наприклад пряме навчання читацьких практик, сприяє покращенню читацьких навичок (Pressley, 2000; Rosenshine & Meister, 1997; Waters & Schneider, 2010). До того ж, підбадьорювання та підтримка самостійності, компетентності та відчуття залучення покращують читацьку майстерність учнів, обізнаність про стратегії та зацікавленість у читанні (Guthrie, Ho, & Klauda, 2013; Guthrie, Wigfield, & You, 2012). Хоча в більшості систем освіти читання більше не викладають окремим предметом для 15-тирічних так само, як математику і фізику, деякі елементи щодо читання можуть подаватися явно або побіжно на уроках мови та на інших предметах (напр., суспільствознавство, фізика, іноземні мови, громадянська освіта, інформатика). Втім, розпорошений характер навчання читання створює проблему для формулювання питань, які охоплюють звичні практики на уроці та можливості навчатися, які можуть отримувати учні. Незважаючи на ці проблеми, вважається вкрай важливим охопити в опитувальнику для учнів актуальні навчальні процеси – звичні практики викладання та можливості для навчання – які можуть покращувати формування читацьких навичок учнів, звичних читацьких практик та мотивації.

## Зауваги до адаптивного тестування

Розробка комп'ютерного тестування у дослідженні PISA створює можливість запровадити адаптивне тестування. Адаптивне тестування дозволяє отримати вищу точність вимірювання з використанням меншої кількості питань на кожного учня. Цього можна досягти, орієнтуючись на більше питань, які відповідають різним рівням здібностей учнів на різних етапах у розподілі за здібностями.

Адаптивне тестування має потенціал підвищити чіткість і чутливість тестування, зокрема на нижній межі розподілу рівня учнівської майстерності. Наприклад, учні, які мають низькі показники у питаннях, які оцінюють їх невимушеність і ефективність в читанні (напр., вільність читання) імовірно матимуть труднощі у завданнях підвищеної складності з декількома текстами. Відтак, корисно буде забезпечити додаткові тексти нижчої складності для таких учнів, щоб краще оцінити специфічні аспекти їх розуміння.

## Як звітувати про навчальні досягнення з читання

### Шкали звітування

У дослідженні PISA результати учнів повідомляються згідно з рівнем навчальних досягнень за шкалою, яка потім тлумачиться у відповідності до освітньої політики. У дослідженні PISA 2000, коли читання було основною галуззю знань, результати тестування читацького уміння спочатку підсумовувалися на основі єдиної шкали вимірювання читацького уміння, з середнім показником 500, та зі стандартним відхиленням 100. Крім шкали вимірювання, досягнення учнів також було представлено на п'яти додаткових шкалах: три шкали за процесами (аспектами) (знайти інформацію, протлумачити тексти, осмислити та оцінити) та дві шкали за форматами текстів (суцільні та перервані) (OECD, 2002). Ці п'ять додаткових шкал дозволяли порівняти середні бали та розподіл серед підгруп і країн складових читацького уміння. Хоча між цими додатковими шкалами є висока кореляція, результати за кожною цією додатковою шкалою показали цікаві відхилення серед країн-учасників. Коли такі відхилення мають місце, їх можна проаналізувати ота пов'язати з навчальними програмами і методикою викладання. У деяких країнах важливе питання може бути – як покращити існуючі навчальні програми. В інших це питання може бути не тільки у тому, як викладати, але і що викладати. У дослідженні PISA 2009 читання знову було основною галуззю знань. Тоді використовувалася схема звітування, яка включала додаткові шкали, а також шкала вимірювання.

У дослідженнях PISA 2003 і 2006, а також у 2012 р., коли читання було другорядною галуззю знань, і учасникам тестування пропонувалося менше завдань на читання, звіт подавався за єдиною тенденційною шкалою для читання на основі загальної шкали вимірювання (OECD, 2004, 2007, 2014). У 2018 р. читання є основною галуззю знань, тож знову можливо використовувати звітування про результати за допоміжними шкалами.

Для дослідження PISA 2018 пункти для звітування будуть наступними (див. також Таблицю 1):

- 1) Знайти інформацію, яка складається із завдань, що вимагають від студентів шукати і відбирати актуальні тексти, а також відшукувати потрібну інформацію у текстах.
- 2) Зрозуміти, що передбачає завдання, які вимагають від учнів представити передати експліцитне значення текстів, а також інтегрувати інформацію та зробити умовиводи.
- 3) Оцінити і осмислити, що передбачає завдання, які вимагають, щоб учні оцінили якість і достовірність інформації, осмислили зміст і форму тексту та виявили і подолали суперечливі моменти у текстах та між текстами.

Як зазначалося вище, для вимірювання невимушеності і ефективності читання учнів може застосовуватися окремий допоміжний бал для вільності читання. Цей допоміжний бал не буде відображатися у звітних результатах шкали PISA, але може використовуватися, щоб допомогти витлумачити рівень майстерності учнів.

## Тлумачення та використання шкал

Так само як учнів можна розмістити за порядком від найменш вправного до просунутого всього на одній шкалі, завдання на читацьке уміння йдуть за шкалою, яка у порядку зростання вказує на рівень складності для учнів та на рівень навичок, які потрібні для правильної відповіді на кожне питання. Порівнюючи місце учнів і завдань на такій шкалі, можемо робити висновки і про рівень навчальних досягнень особи, з огляду на її здібності, а також про складність завдання, з огляду на важкість.

Завдання на читацьке уміння, які використовуються у дослідженні PISA, широко відрізняються, залежно від ситуації, формату тексту, вимог до завдання, а також мають різний рівень складності. Увесь спектр завдань охоплюється на так званій мапі завдань. Ця мапа завдань подає візуальне представлення навичок читацького уміння, які продемонстрували учні на різних позиціях на шкалі.

Завдання на нижній межі читацької шкали та на допоміжних шкалах відрізняються від завдань на верхній межі. Складність частково визначається довжиною, структурою і рівнем складності самого тексту. Втім, хоча структура тексту впливає на складність завдання, те, що читач має зробити з текстом, у відповідності до формулювання питання або інструкцій, пов'язано з текстом і впливає на загальний рівень складності. Було визначено змінні, які можуть вплинути на рівень складності будь-якого завдання на читацьке уміння, в тому числі складність та запутаність розумових процесів, які є невід'ємними для певного аспекту завдання (відшукати, витлумачити чи осмислити), об'єм інформації, яку має поглинути читач, та ознайомленість чи спеціалізованість знання, яке має задіяти читач на основі тексту та контексту.

## Визначення рівнів читацького уміння

Намагаючись зафіксувати зростання складності і важкості у дослідженні PISA 2000, шкала вимірювання читацького уміння та кожна допоміжна шкала були поділені на шість рівнів (нижче рівня 1, 1, 2, 3, 4, 5). Ці рівні, у визначенні для дослідження PISA 2000, були також залишені для шкали вимірювання для визначення тенденцій у дослідженні PISA 2009 і 2015. Однак, наново

розроблені завдання допомогли покращити описи існуючих рівнів майстерності та доповнити описи рівнів майстерності вище і нижче рівнів, встановлених для PISA 2000. Отже, шкали розширили до рівня 6, а внизу шкали було додано рівень 1b (OECD, 2012).

Ці рівні дозволяють у зручний спосіб дослідити прогрес щодо вимог читацького уміння на шкалі вимірювання та на усіх допоміжних шкалах. Ця шкала підсумовує як рівень майстерності особи з огляду на її здібності та на складність завдання з огляду на його важкість. Позначення учнів та завдань на одній шкалі пояснюється тим, що існує більше імовірності, що учні успішніше виконають завдання, позначене на шкалі на тому ж рівні (або нижче), та менше імовірності, що учні успішніше виконають завдання, позначене на шкалі вище.

Для прикладу у Таблиці 4 подано зразок шкали читацької майстерності для дослідження PISA 2012. У лівій колонці позначено номер рівня, нижню межу балів, та відсоток учнів, які можуть виконати завдання на кожному рівні або вище (середній бал OECD). У правій колонці описано, що учні можуть робити на кожному рівні (адаптовано з OECD, 2013).

Таблиця 4. Опис рівнів читацької майстерності згідно з підходами у дослідженні PISA 2012.

Рівень	Уміння учня
<b>6</b> 698 1,1%	Читачі на рівні 6 вміють робити множинні інференції (умовиводи), порівняння та зіставлення, які є і детальними, і конкретними. Вони демонструють повне і детальне розуміння одного або більше текстів та можуть інтегрувати інформацію з більше, ніж одного тексту. Завдання може вимагати від читача працювати з незнайомими думками, за наявності явної суперечливої інформації та породжувати для інтерпретації абстрактні категорії. Учні можуть висловлювати припущення про або критично оцінювати складний текст на незнайому тему, беручи до уваги численні критерії чи точки зору, застосовуючи складні погляди поза текстом. Характерною умовою для завдань на отримання доступу та відшукування на цьому рівні є точність аналізу та ретельна увага до деталей, які у текстах не лежать на поверхні.
<b>5</b> 626 8,4%	На рівні 5 читачі вміють віднаходити і організувати декілька уривків глибоко інтегрованої інформації, робити висновок, яка інформація у тексті є актуальною. Завдання на осмислення вимагають критичної оцінки припущення, спираючись на спеціалізовані знання. І завдання на інтерпретацію, і завдання на осмислення вимагають повного і детального розуміння тексту, зміст і форма якого є невідомими. Щодо усіх аспектів читання, завдання на цьому рівні зазвичай передбачають роботу з поняттями, які протилежні очікуванням.
<b>4</b> 553 29,5%	На рівні 4, читачі можуть віднайти і організувати декілька уривків інтегрованої інформації. Також вони можуть інтерпретувати значення мовних нюансів в уривку тексту, беручи до уваги текст загалом. В інших завданнях на інтерпретацію учні демонструють розуміння та застосування категорій в незнайомому контексті. Крім цього, учні на цьому рівні можуть використати офіційні або загальновідомі знання, щоб сформулювати гіпотезу або критично оцінити текст. Читачі повинні продемонструвати правильне розуміння довгих або комплексних текстів, зміст або форма яких можуть бути невідомими.
<b>3</b> 480 58,6%	Читачі на рівні 3 вміють віднайти, і у деяких випадках розпізнати взаємозв'язок між декількома уривками інформації, які мають відповідати численним умовам. Крім того, вони можуть інтегрувати декілька частин тексту, щоб визначити основну думку, зрозуміти взаємозв'язок або збагнути значення слова або виразу. Вони мають взяти до уваги багато характеристик під час порівняння, зіставлення або поділу на категорії. Часто потрібна інформація не лежить на поверхні або там міститься багато спірної інформації; або існують інші текстові перешкоди, наприклад, думки, які суперечать очікуванням, або сформульовані у заперечній формі. Завдання на осмислення на цьому рівні можуть вимагати прив'язування, порівняння та пояснень, або ж вони можуть вимагати від читача оцінити певну характеристику тексту. Деякі завдання на осмислення вимагають від читачів показати ретельне розуміння тексту з огляду на знайомі повсякденні факти. Інші завдання не вимагають детального розуміння текстів, але вимагають від читача спиратися на менш поширені знання.
<b>2</b> 407 82,0%	Читачі на рівні 2 вміють віднаходити один або більше уривків інформації, щодо яких можливо доведеться робити припущення чи які можуть відповідати декільком умовам. Вони вміють розпізнати основну думку тексту, зрозуміти взаємозв'язки або збагнути значення в обмеженій частині тексту, коли інформація не лежить на поверхні і читач повинен робити умовиводи нижчого порядку. Завдання на цьому рівні може передбачати порівняння або протиставлення на основі однієї характеристики у тексті. Типові завдання на осмислення на цьому рівні передбачають, що читачі мають зробити порівняння або встановити декілька зв'язків між текстом і стороннім знанням, спираючись на особистий досвід і погляди.
<b>1a</b> 335 94,3%	Читачі на рівні 1a вміють віднаходити один або більше непов'язаних уривків явно зазначеної інформації; вони вміють розпізнати основну думку або намір автора у знайомій темі, або встановити простий зв'язок між інформацією з тексту та загальновідомими фактами. Зазвичай потрібна інформація у тексті є явною, а спірної інформації мало, або немає взагалі. Учня явно скеровують звернути увагу на важливі чинники у завданні та у тексті.
<b>1b</b>	Читачі на рівні 1b вміють віднаходити один уривок явно зазначеної інформації на видному місці у короткому, синтаксично простому тексті із знайомим контекстом та типом тексту, наприклад, розповіді чи простому списку. Тексти завдань рівня 1b зазвичай допомагають

262 <b>98,7%</b>	читачеві, наприклад, інформація повторюється, є малюнки або знайомі зображення. Спірної інформації – мінімум. Читачі рівня 1b вміють тлумачити тексти, встановлюючи прості зв'язки між суміжними уривками інформації.
---------------------	---

Зважаючи на те, що верхня межа шкали читацького уміння не окреслена, вочевидь, щодо вищої межі майстерності учнів з дуже високими показниками певності немає. Втім, такі учні імовірно можуть виконувати завдання, які характеризуються вищим рівнем майстерності. Для учнів, які знаходяться на нижній межі шкали читацького уміння, вимірювання проблематичніше. Хоча виміряти читацьку майстерність учнів з рівнем нижче Рівня 1 можливо, на цьому етапі їх майстерність описати неможливо. Однак, незалежне вимірювання невимушеності і ефективності читання може надавати додаткову інформацію про тих учнів, які мають рівень нижче Рівня 1. При розробці нових матеріалів для дослідження PISA 2018 слід намагатися розробити завдання, які вимірюють читацькі навички та розуміння, які будуть підходити під теперішній рівень 1 або нижче.

## Додаток А. Основні зміни у рамковому документі з читання, 2000-2015 р.р.

	2000	2009	2015
ТЕКСТ			
Формат	Суцільний, перерваний, мішаний	Те саме, що і 2000 р., плюс Множинні	Те саме, що і 2009 р.
Тип	аргументація, опис, виклад/роз'яснення, розповідь, інструкція	Те саме, що і 2000 р., плюс «транзакція»	Те саме, що і 2009 р.
Середовище	N/A	Авторське, на основі повідомлення	N/A
Носій	N/A	Друкований, електронний	N/A
Простір	N/A	N/A	Фіксований, динамічний
СИТУАЦІЇ	навчальна, особиста, фахова, публічна	Те саме, що і 2000 р.	Те саме, що і 2000 р.
АСПЕКТ	Отримати доступ і відшукати Інтегрувати та Інтерпретувати Осмишлювати і оцінювати	Те саме, що і 2000 р., плюс «комплексний»	Те саме, що і 2000 р.



## Додаток В. Зразки завдань

Завдання 1. Зразок завдання на невимушеність і ефективність читання. Завдання на опрацювання речень – це завдання на час, які вимагають, щоб респондент оцінив, чи має речення зміст з огляду на властивості реального світу, чи з огляду на внутрішню логіку речення. Респондент читає речення та обводить «ТАК», якщо це речення має зміст, або «НІ», якщо речення безглузде. Це завдання адаптоване з дослідження PISA 2012 та із завдань на опрацювання речень у Читальному компонентів дослідження PIAAC.

Інструкція: Обведи «так», якщо речення має смисл. Обведи «ні», якщо речення безглузде.

У червоного автомобіля спустила шина.	Так	Ні
Літаки роблять з собак.	Так	Ні
Щасливий учень прочитав вчора ввечері книгу.	Так	Ні
Якби кіт гуляв усю ніч, то його б не було в будинку о другій ночі.	Так	Ні
Чоловік вищий за жінку, та хлопець нижчий за них обидвох.	Так	Ні

Завдання 2-4. Зразок сценарію з трьома включеними завданнями.

У цьому сценарії в учнів вимагається прочитати три джерела: пост з блогу, розділ коментарів після нього та статтю, на яку вказує один з коментаторів. І статті, і коментарі обговорюють дослідження космосу сьогодні та у майбутньому. Учні мають дати відповіді на декілька питань, які оцінюють різні читацькі процеси.

Завдання 2. Проглянь і знайди (одиночний текст).**Назва розділу: Дослідження космосу**

Питання 1/5

*На основі блогу Скотта Гаффінгтона справа обері правильний варіант відповіді.*

Згідно із статтею Скотта Гаффінгтона «Чи закінчився золотий вік дослідження космосу?», як вплинули приватні компанії на освоєння космосу?

- Приватні компанії показали, що вони можуть краще вести проекти дослідження космосу
- Люди ставлять під сумнів необхідність існування державних космічних програм
- Державні установи втрачають фінансування у конкуренції з приватними компаніями, які надають ті ж послуги
- Державні установи та приватні компанії ефективно співпрацюють

**Текст 1****Чи закінчився золотий вік дослідження космосу?**

Автор – Скотт Гаффінгтон, 16 травня 201

Ще з часів запуску Супутника у 1957 р. мета освоєння космосу була одна – першими потрапити туди, куди ще не ступала нога людини. У 1961 р. Юрій Гагарін став першою людиною у космосі, яка запустила запеклі змагання, у яких астронавти і космонавти боролися за вищі рекорди, розширені межі та славу для своєї країни. Втім, після 22 липня 1969 р. після історичного величезного стрибка, який Ніл Армстронг здійснив для людства, темп дослідження космосу знизився.

Відтоді космічні програми зосередилися на створенні постійної присутності на низькій навколосемній орбіті, розробляючи та обслуговуючи космічні кораблі, космічні станції та супутники. Російська космічна станція «Мир» та американська «Скайлеб» стали першими космічними станціями, але самостійно функціонувати для них виявилось занадто дорого. Зараз у нас є міжнародна космічна станція (МКС), неймовірна спільна робота під проводом Сполучених Штатів, Росії, Канади і Японії. Втім, ця станція мала стати лише першим кроком, який потягне за собою сміливіші проекти, в тому числі політ на Марс з людиною на борту. Минуло тридцять років, але ми і досі обслуговуємо цю космічну станцію, так помітно і не наблизившись до висадки людини на Марс.

Упродовж десятиліть думка про освоєння космосу людиною широко вважалася винятковим напрямком таких державних установ, як Російське космічне агентство (РКА), Національне агентство з аеронавтики і дослідження космічного простору (NASA) у Сполучених Штатах та Європейська космічне агентство (ESA), які охоплюють 22 країни. Однак, дедалі більша кількість приватних компаній, які роблять серйозні кроки у напрямку успішних комерційних космічних польотів, викликає у багатьох людей сумніви, чи справді нам потрібні державні програми дослідження космосу, які фінансуються державним коштом. Додайте сюди широко обговорювані аварії американських космічних шатлів у 1986 р. та 2003 р., коли ще більше підірвалася довіра та ентузіазм щодо освоєння космосу.

Усе це наштовхує мене на висновок, що людство втратило запал і прагнення досліджувати нові горизонти. Боюся, що

золотий вік освоєння космосу минув, а ми неминуче  
рухаємося до явно земного майбутнього.

CY7\_NPM(1603)05a\_FRW x +

file:///E:/П13A/CY7\_NPM(1603)05a\_FRW\_ReadingFramework\_1%20-.pdf

Task 2. Scan and locate (single text).

PISA 2018

**Unit Title: Space Exploration**  
**Question 15**

Refer to Scott Huffington's Blog on the right. Select a choice to answer the question.

According to Scott Huffington in the article "Is the Golden Era of Space Exploration Over?" what effect have private companies had on space exploration?

- Private companies have shown that they can better manage space exploration projects.
- People are questioning whether government space programs are necessary.
- Government agencies are losing funding to private companies offering the same service.
- Government agencies and private companies are collaborating effectively.

**Text 1**  
**Is the Golden Era of Space Exploration Over?**  
by Scott Huffington • May 16, 2011

Beginning with the launch of Sputnik in 1957 the focus of space exploration had one aim: be the first to go where no human had gone before. In 1961 Yuri Gagarin became the first man in space sparking an intense competition where astronauts and cosmonauts battled to break records, expand frontiers, and bring notoriety to their countries of origin. However, since July 22<sup>nd</sup> 1969 and Neil Armstrong's historic leap for mankind, space exploration has slowed.

Since then, space programs have focused on creating a sustainable presence in low-Earth Orbit through the development and maintenance of space craft, space stations, and satellites. The Russian space station Mir and the US Skylab were the first space stations but proved too expensive to operate independently. We now have the International Space Station (ISS), an impressive international collaborative effort led by the United States, Russia, Canada, and Japan. Yet, the station was meant to be a stepping stone to bolder projects including a manned mission to Mars. Thirty years later, we are still maintaining the space station but we are no closer to achieving a manned mission to Mars.

For decades, the idea of human space exploration has widely been seen as the exclusive domain of government agencies like the Russian Federal Space Agency (RKA), the National Aeronautics and Space Administration (NASA) in the United States, and the European Space Agency (ESA) with 22 member countries. However, the rise of private companies making serious steps toward successful commercial space flights has many people questioning the relevance and necessity of government run and publicly funded space exploration programs. Add the highly publicized U.S. space shuttle disasters in 1986 and 2003 and the enthusiasm and commitment for space exploration has further eroded.

All of this leads me to conclude that the world has lost the focus and drive to explore new frontiers. I fear that the golden age of space exploration has passed, and we are rapidly progressing toward a decidedly Earth bound future.

Activate Windows  
Go to Settings to activate Windows

22:35  
13.09.20

## Завдання 3: Умовиводи на основі множинних текстів

**PISA 2018**

**Unit Title: Space Exploration**  
Question 2/5

Refer to both Scott Huffington's article and the comment section that followed it to answer the next question. Select all the choices that apply.

The author Scott Huffington and commenters Yoshi Kubota and Claude Messier disagree on some issues while agreeing on others.

Based on what you have learned, select the radio button for each person that would agree with the issue statement.

Issue Statement	Scott Huffington	Yoshi Kubota	Claude Messier
Enthusiasm for space exploration has decreased	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Advances resulting from space exploration have slowed in recent years	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Both human and robotic missions are vital to space exploration programs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Text 1**   **Text 2**

**COMMENTS:**

**Yoshi Kubota: 05/17/2015 09:42 CDT**  
The perception that enthusiasm and commitment for space exploration has eroded is simply false. While funding for governmental agencies has been challenging due to a sluggish worldwide economy, enthusiasm for exploration on an international level is still high. Please note that 14 space agencies from around the world came together in 2007 to draft *The Global Exploration Strategy: the Framework for Coordination*. The purpose of the framework is to create a globally coordinated vision for human and robotic space exploration. Together, our space agencies have a very clear plan for space exploration. In fact, the framework was updated in 2014. Please read the attached copy of the global exploration strategy.

**Randall M. Kay: 05/18/2015 08:31 CDT**  
Scott, like Yoshi Kubota, I think you have misunderstood the current state of global space exploration. The ISS is allowing us to develop the skills and technology needed for deep space exploration. NASA, one of the members of the International Space Exploration Coordination Group that drafted *The Global Exploration Strategy* that Yoshi shared, has published a detailed plan for developing the technologies needed to send a manned mission to Mars. Low Earth orbit is the initial step, not the final goal.

**Claude Messier: 05/19/2015 12:42 CDT**  
This discussion is fascinating, but I do feel the need to point out a few corrections. It is precisely through space exploration that we will solve the problems of the world. With that said, Scott does have a point that advances in the Global Exploration Strategy are slow to materialize. Part of the reason is cost, but also a flexibility built into the Global Exploration Strategy. The article referenced by Yoshi presents a strategy that the moon is our next stop. However, the organization is currently exploring two strategies: moon next and asteroid next.

## Назва розділу: Дослідження космосу

Питання 2/5

На основі статті Скотта Гаффінгтона та розділу з коментарями після неї дай відповідь на наступне питання. Обери усі варіанти відповіді, які підходять.

Автор Скотт Гаффінгтон та коментатори Йоші Кубота і Клод Мессьєр не погоджуються щодо одних питань, та погоджуються щодо інших.

На основі того, що ти дізнався, познач усіх осіб, які б погодилися із наведеними твердженнями.

Твердження	Скотт Гаффінгтон	Йоші Кубота	Клод Мессьєр
Запал до досліджень космосу зменшився.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Поступ у дослідженні космосу протягом останніх років сповільнився.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Як людські, так і машинні польоти мають величезне значення для	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

програм дослідження космосу.			
------------------------------	--	--	--

Текст 1

Текст 2

**Коментарі:**

Йоші Кубота: 17.05.2015 09:42 CDT

Думка, що довіра і ентузіазм щодо освоєння космосу підірвалися – просто хибна. Справді, фінансування державних установ було проблемним через мляву світову економіку, але запал до досліджень на міжнародному рівні все одно великий. Наприклад, 14 світових агенцій зі всього світу зібралися у 2007 р., щоб скласти «Глобальну програму дослідження космосу: принципи координації зусиль». Мета цього базового документу – створити всесвітньо узгоджені підходи до освоєння космосу людиною і машинами. Наші космічні агенції разом розробили дуже чіткий план дослідження космосу. До речі, цей рамковий документ було оновлено у 2014 р. можете ознайомитися з текстом всесвітньої програму дослідження космосу у додатку.

Рендалл М. Кей: 18.05.2015 08:31 CDT

Скотте, як і Йоші Кубота, думаю, ви неправильно зрозуміли поточний стан справ у дослідженні космосу. НАСА, один з членів Міжнародної координаційної групи з досліджень космосу, яка склала Всесвітню програму дослідження космосу, яку поширив Йоші, оприлюднила детальний план розробки технологій, потрібних, щоб послати людину на Марс. Низька навколосемна орбіта – це тільки перший крок, а не остаточна ціль.

Клод Мессьєр: 19.05.2015 12:42 CDT

Ця дискусія – неймовірна, але, гадаю, мушу внести декілька поправок. Саме через освоєння космосу ми зможемо вирішити наші глобальні проблеми. При цьому, Скотт має рацію, що поступ Всесвітньої програми дослідження космосу відбувається дуже повільно. Частково через вартість, але частково через гнучкість, закладену у Всесвітню програму дослідження космосу. Стаття, на яку посилається Йоші, подає програму, яка каже, що наша наступна зупинка – це місяць. Але ця організація зараз вивчає два варіанти розвитку подій – або місяць, або астероїд.

Завдання 4. Оціни і осмисли.**Назва розділу: Дослідження космосу**

## Питання 5/5

*Ознайомся зі статтями справа. Введи свою відповідь на питання у відповідному виділеному для цього місці.*

Подумай, як Скотт Гаффінгтон писав свою статтю, і як люди писали коментарі у відповідь. На основі цієї інформації напиши коментар, який пояснює дві першочергові переваги дослідження космосу. Підкріпи свою відповідь деталями з цих статей.

**Текст 1**

## Текст 2

## Текст 3

**Чи закінчився золотий вік дослідження космосу?**

Автор – Скотт Гаффінгтон, 16 травня 201

Ще з часів запуску Супутника у 1957 р. мета освоєння космосу була одна – першими потрапити туди, куди ще не ступала нога людини. У 1961 р. Юрій Гагарін став першою людиною у космосі, яка запустила запеклі змагання, у яких астронавти і космонавти боролися за вищі рекорди, розширені межі та славу для своєї країни. Втім, після 22 липня 1969 р. після історичного величезного стрибка, який Ніл Армстронг здійснив для людства, темп дослідження космосу знизився.

Відтоді космічні програми зосередилися на створенні постійної присутності на низькій навколоземній орбіті, розробляючи та обслуговуючи космічні кораблі, космічні станції та супутники. Російська космічна станція «Мир» та американська «Скайлеб» стали першими космічними станціями, але самостійно функціонувати для них виявилось занадто дорого. Зараз у нас є міжнародна космічна станція (МКС), неймовірна спільна робота під проводом Сполучених Штатів, Росії, Канади і Японії. Втім, ця станція мала стати лише першим кроком, який потягне за собою сміливіші проекти, в тому числі політ на Марс з людиною на борту. Минуло тридцять років, але ми і досі обслуговуємо цю космічну станцію, так помітно і не наблизившись до висадки людини на Марс.

Упродовж десятиліть думка про освоєння космосу людиною широко вважалася винятковим напрямком таких державних установ, як Російське космічне агентство (РКА), Національне агентство з аеронавтики і дослідження космічного простору (NASA) у Сполучених Штатах та Європейська космічне агентство (ESA), які охоплюють 22 країни. Однак, дедалі більша кількість приватних компаній, які роблять серйозні кроки у напрямку успішних комерційних космічних польотів, викликає у багатьох людей сумніви, чи справді нам потрібні державні програми дослідження космосу, які фінансуються державним коштом. Додайте сюди широко обговорювані аварії американських космічних шатлів у 1986 р. та 2003 р., коли ще більше підірвалася довіра та ентузіазм щодо освоєння космосу.

Усе це наштовхує мене на висновок, що людство втратило запал і прагнення досліджувати нові горизонти. Боюся, що золотий вік освоєння космосу минув, а ми неминуче рухаємося до явно земного майбутнього.

PISA 2018

Unit Title: Space Exploration  
Question 5/5

Refer to the articles on the right. Type your answer to the questions in the space provided.

Think about how Scott Huffington wrote his article and the commenters responded. Based on this information, write a comment that explains two primary benefits of space exploration? Support your answer with details from the articles.

Text 1      Text 2      Text 3

**Is the Golden Era of Space Exploration Over?**  
by Scott Huffington 🍏 May 16, 201

Beginning with the launch of Sputnik in 1957 the focus of space exploration had one aim: be the first to go where no human had gone before. In 1961 Yuri Gagarin became the first man in space sparking an intense competition where astronauts and cosmonauts battled to break records, expand frontiers, and bring notoriety to their countries of origin. However, since July 22<sup>nd</sup> 1969 and Neil Armstrong's historic leap for mankind, space exploration has slowed.

Since then, space programs have focused on creating a sustainable presence in low-Earth Orbit through the development and maintenance of space craft, space stations, and satellites. The Russian space station Mir and the US Skylab were the first space stations but proved too expensive to operate independently. We now have the International Space Station (ISS), an impressive international collaborative effort led by the United States, Russia, Canada, and Japan. Yet, the station was meant to be a stepping stone to bolder projects including a manned mission to Mars. Thirty years later, we are still maintaining the space station but we are no closer to achieving a manned mission to Mars.

For decades, the idea of human space exploration has widely been seen as the exclusive domain of government agencies like the Russian Federal Space Agency (RKA), the National Aeronautics and Space Administration (NASA) in the United States, and the European Space Agency (ESA) with 22 member countries. However, the rise of private companies making serious steps toward successful commercial space flights has many people questioning the relevance and necessity of government run and publicly funded space exploration programs. Add the highly publicized U.S. space shuttle disasters in 1986 and 2003 and the enthusiasm and commitment for space exploration has further eroded.

All of this leads me to conclude that the world has lost the focus and drive to explore new frontiers. I fear that the golden age of space exploration has passed, and we are rapidly progressing toward a decidedly



## Список літератури

- American Press Institute. (2014). *How Americans get their news*. Retrieved from <http://www.americanpressinstitute.org/publications/reports/survey-research/how-americans-get-news/>
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries* [OECD Education Working Papers, No. 41]. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>
- Artelt, C., Schiefele, U., & Schneider, W. (2001). Predictors of reading literacy. *European Journal of Psychology of Education*.
- Barth, A. E., Catts, H. W., & Anthony, J. A. (2009). The component skills underlying reading fluency among adolescent readers: A latent variable approach. *Reading and Writing*, 22, 567–590. doi:10.1007/s11145-008-9125-y
- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102, 773-785. <http://dx.doi.org/10.1037/a0020084>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., & Rumble, M. (2010). *Draft white paper 1: Defining 21st century skills*. The University of Melbourne: Assessment and Teaching of 21st Century Skills.
- Binkley, M., Rust, K., & Williams, T. (Eds.). (1997). *Reading literacy in an international perspective*. Washington, D.C.: US Department of Education.
- Brand-Gruwel, S., Wopereis, I., & Vermetten, Y. (2005). Information problem solving by experts and novices: Analysis of a complex cognitive skill. *Computers in Human Behavior*, 21, 487-508.
- Bråten, I., Britt, M. A., Strømsø, H. I., & Rouet, J.-F. (2011). The role of epistemic beliefs in the comprehension of multiple expository texts: Toward an integrated model. *Educational Psychologist*, 46(1), 48-70.
- Bråten, I., Strømsø, H.I., & Britt, M.A. (2009). Trust matters: Examining the role of source evaluation in students' construction of meaning within and across multiple texts. *Reading Research Quarterly*, 44, 6–28.
- Britt, M. A., Goldman, S. R., & Rouet, J.-F. (Eds.). (2012). *Reading: From words to multiple texts*. New York: Routledge
- Britt, M. A., & Rouet, J.-F. (2012). Learning with multiple documents: Component skills and their acquisition. In M. J. Lawson & J. R. Kirby (Eds.), *The quality of learning: Dispositions, instruction, and mental structures*. New York: Cambridge University Press.
- Brown, A. L., Palincsar, A. S & Armbruster, B. (1984). Inducing comprehension-fostering activities in interactive learning situations. In H. Mandel, N. Stein, & T. Trabasso (Eds.), *Learning from texts*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Brozo, W. G., & Simpson, M. L. (2007). *Content literacy for today's adolescents: Honoring diversity*

and building competence (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.\

- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Assessment matters: Issues in the measurement of reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 697-708.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2007). *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language: A Cognitive Perspective*. New York: Guilford Press.
- Cantrell, S. C., Almasi, J. F., Carter, J. C., Rintamaa, M., & Madden, A. (2010). The impact of a strategy-based intervention on the comprehension and strategy use of struggling adolescent readers. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 257-280.
- Carver, R. P. (1997). Reading for one second, one minute, or one year from the perspective of reading theory. *Scientific Studies of Reading*, 1(1), 3-43.
- Chard, D. J., Pikulski, J. J., & McDonagh, S. H. (2006). Fluency: The link between decoding and comprehension for struggling readers. In T. Rasinski, C. Blanchowicz, & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research based best practices* (pp. 39–61). New York: Guilford Press.
- Clark, C. (2014). *Children's and young people's reading in 2013. Findings from the 2013 National Literacy Trust's annual survey*. London: National Literacy Trust.
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., & Leu, D. (2008). Central issues in new literacies and new literacies research. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. Leu (Eds.), *The handbook of research on new literacies*. Mahwah, NJ.: Erlbaum.
- Conklin, J. (1987). Hypertext: An introduction and survey. *Computer*, 20, 17-41. Council of Europe. (1996). *Modern languages: Learning, teaching, assessment. A common European framework of reference*. Strasbourg: CC LANG (95) 5 Rev. IV.
- Council of Europe. (2001). *The Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945.
- Darling-Hammond, L. (2001). *The right to learn: A blueprint for creating schools that work* (1st ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass/ Wiley.
- Dillon, A. (1994). *Designing usable electronic text: Ergonomic aspects of human information usage*. London: Taylor & Francis.
- Dreher, M. J., & Guthrie, J. T. (1990). Cognitive processes in textbook chapter search tasks. *Reading Research Quarterly*, 25, 323-339.
- Duggan, G. B., & Payne, S. J. (2009) Text skimming: the process and effectiveness of foraging through text under time pressure. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 15(3), 228-242.
- Eason, S., Sabatini, J., Goldberg, L. F., Bruce, K., & Cutting, L. E. (2012). Examining the relationship between word reading efficiency and oral reading rate in predicting comprehension among different types of readers. *Scientific Studies of Reading*, 17, 199-223.
- Foltz, P. W. (1996). Comprehension, coherence, and strategies in hypertext and linear text. In J. Levonen, J.-F. Rouet, A. Dillon, & R. Spiro (Eds.), *Hypertext and cognition* (pp. 109-136). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gartner. (2015). *Forecast: PCs, ultramobiles and mobile phones, worldwide, 2011-2018, 4Q14 update*. Retrieved from <http://www.gartner.com/document/2945917>.

- Gerjets, P., Kammerer, Y., & Werner, B. (2011). Measuring spontaneous and instructed evaluation processes during web search: Integrating concurrent thinking-aloud protocols and eye-tracking data. *Learning and Instruction, 21*, 220-231. doi: 10.1016/j.learninstruc.2010.02.005
- Goldman, S. R. (2004). Cognitive aspects of constructing meaning through and across multiple texts. In N. Shuart-Faris & D. Bloome, (Eds.), *Uses of intertextuality in classroom and educational research*, (pp. 317–351). Greenwich, CT: Information Age.
- Gray, W. S., & Rogers, B. (1956). *Maturity in reading*. University of Chicago Press, Chicago.
- Grisay, A., & Monseur, C. (2007). Measuring the equivalence of item difficulty in the various versions of an international test. *Studies in Educational Evaluation, 33*, 69-86.
- Guthrie, J. T. (1988). Locating information in documents: Examination of a cognitive model. *Reading Research Quarterly, 23*, 178-199.
- Guthrie, J. T., Ho, A. N., & Klauda, S. L. (2013). Modeling the relationships among reading instruction, motivation, engagement, and achievement for adolescents. *Reading Research Quarterly, 48*, 9-26.
- Guthrie, J. T., & Klauda, S. L. (2014). Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement, and motivations for adolescents. *Reading Research Quarterly, 49*(4), 387-416. doi:10.1002/rrq.81
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil & P. B. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403-422). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading, 3*(3), 231-256. doi:10.1207/s1532799xssr0303\_3
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Klauda, S. L. (2012). *Adolescents' engagement in academic literacy* (Report N°7). University of Maryland, College Park. Retrieved from <http://www.corilearning.com/researchpublications>.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In S. L. Christensen, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 601-634). New York: Springer Science. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7\_29
- Hacker, D.J. (1998). Self-regulated comprehension during normal reading. In D. Hacker, J. Dunlosky, & A. Graesser (Eds.) *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 165-191). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). *Hard evidence on soft skills*. Bonn, Germany: Institute for the Study of Labor.
- Hofstetter, C. R., Sticht, T. G., & Hofstetter, C. H. (1999). Knowledge, literacy and power, *Communication Research, 26*, 58–80.
- Hubbard, R. (1989), Notes from the underground: Unofficial literacy in one sixth grade. *Anthropology and Education Quarterly, 20*, 291-307.
- International Telecommunications Union. (2014a). *Measuring the Information Society Report 2014*. Geneva (Switzerland): ITU. Retrieved from <http://www.itu.int/en/ITU>

D/Statistics/Pages/publications/mis2014.aspx

- International Telecommunications Union. (2014b). *Key 2005-2014 ICT data for the world, by geographic regions and by level of development* [Excel file]. Geneva (Switzerland): ITU. Retrieved from <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/publications/mis2014.aspx>
- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., van den Broek, P., Espin, C., & Deno, S. L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 719-729.
- Kame'enui, E. J., & Simmons, D. C. (2001). Introduction to this special issue: The DNA of reading fluency. *Scientific Studies of Reading, 5*(3), 203-210.
- Kamil, M. J., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D., & Barr, R. (Eds.). (2000). *Handbook of reading research* (Vol. 3). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kim, Y., Park, C., & Wagner, R. (2014). Is oral/text reading fluency a “bridge” to reading comprehension? *Reading and Writing, 27*(1), 79-99.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Kirsch, I. (2001). *The international adult literacy survey: Understanding what was measured*, Educational Testing Service, Princeton, NJ.
- Kirsch, I., & Mosenthal, P. B. (1990). Exploring document literacy: Variables underlying the performance of young adults. *Reading Research Quarterly, 25*(1), pp. 5-30.
- Kirsch, I., De Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J., & Monseur, C. (2002). *Reading for change: Performance and engagement across countries: Results from PISA 2000*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2015). Comparing relations of motivation, engagement, and achievement among struggling and advanced adolescent readers. *Reading and Writing*. doi:10.1007/s11145-014-9523-2
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly, 45*, 230–251. doi:10.1598/RRQ.45.2.4
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *The Journal of Educational Psychology, 95*, 3-21.
- Lafontaine, D., & Monseur, C. (2006a). *Impact of item choice on the measurement of trends in educational achievement*. Paper presented at the AERA meeting, San Francisco. Lafontaine, D., & Monseur, C. (2006b). *Impact of test characteristics on gender equity indicators in the Assessment of Reading Comprehension*. University of Liège, Liège.
- Lai, A. S., Benjamin, R. G., Schwanenflugel, J. P., & Kuhn, R. M. (2014). The longitudinal relationship between reading fluency and reading comprehension skills in second-grade children. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 30*, 116-138. DOI:10.1080/10573569.2013.789785.
- Landerl, K., & Reiter, C. (2002). Lesegeschwindigkeit als Indikator für basale Lesefertigkeiten. [Reading fluency as an indicator for basic reading skills]. In C. Wallner-Paschon & G. Haider

(Eds.), *PISA Plus 2000. Thematische Analysen nationaler Projekte [PISA Plus 2000. Thematic analyses of national projects]*. Innsbruck: Studien Verlag.

- Language and Reading Research Consortium. (2015). Learning to read: Should we keep things simple? *Reading Research Quarterly*, 50, 151-169.
- Lathrop, R. (2005). *Democratic schools: Empowering students through active learning and applied civic education*. ProQuest Information and Learning Company. (UMI No. 1428169).
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward and understanding of academic motivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98, 567-582. doi:10.1037/0022-0663.98.3.567.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. A. (2013). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy instruction and assessment. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau, & R. B. Rudell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (6th edition, pp. 1150-1181). Newark: International Reading Association.
- Leu, D. J., Forzani, E., Rhoads, C., Maykel, C., Kennedy, C., & Timbrell, N. (2015). The new literacies of online reading and comprehension: Rethinking the reading achievement gap. *Reading Research Quarterly*, 50(1), 37-59.
- Lundberg, I. (1991). Reading as an individual and social skill. In I. Lundberg & T. Høien (Eds.), *Literacy in a world of change: Perspectives on reading and reading disability*. Stavanger: Center for Reading Research/UNESCO.
- Mason, L., Boldrin, A., & Ariasi, N. (2010). Searching the Web to learn about a controversial topic: are students epistemically active? *Instructional Science*, 38, 607-633.
- McCrudden, M. T., Magliano, J., & Schraw, G. (Eds.). (2011). *Text relevance and learning from text*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- McCrudden, M. T., & Schraw, G. (2007). Relevance and goal-focusing in text processing. *Educational Psychology Review*, 19(2), 113-139.
- McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of Learning and Motivation*, 51, 297-384.
- Mol, S., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137, 267-296. doi:10.1037/a0021890.
- Moore, P. (1995). Information problem-solving: A wider view of library skills. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 1-31.
- Morgan, P., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73, 165-183.
- Morrisroe, J. (2014). *Literacy changes lives: A new perspective on health, employment and crime*. London: National Literacy Trust. National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development. Naumann, J. (2015). A model of online reading engagement: Linking engagement, navigation, and performance in digital reading. *Computers in Human Behavior*, 53, 263-277.
- Nielsen, J. (1999). *Designing web usability: The practice of simplicity*. New Riders Publishing,

- Indianapolis. Naumann, J. (2015). A model of online reading engagement: Linking engagement, navigation, and performance in digital reading. *Computers in Human Behavior*, 53, 263–277. doi:10.1016/j.chb.2015.06.051
- Oakhill, J. V., Cain, K., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18, 443-468. OECD. (2000). *Measuring student knowledge and skills. The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. Paris: OECD. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33692793.pdf>
- OECD. (2002). *Reading for change - Performance and engagement across countries*, OECD, Paris.
- OECD. (2004). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- OECD. (2007). *PISA 2006 science competencies for tomorrow's world, volume 1: Analysis*. Paris: OECD.
- OECD. (2010a). *PISA 2009 assessment framework - Key competencies in reading, mathematics and science*. Paris: Author. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2009assessmentframeworkkeycompetenciesinreadingmathematicsandscience.htm>
- OECD. (2010b). *PISA 2009 results: Learning to learn – Student engagement, strategies and practices (volume III)*. PISA/ OECD Publishing. Retrieved from [http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2009-results-learning-to-learn\\_9789264083943-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2009-results-learning-to-learn_9789264083943-en)
- OECD. (2011). PISA: Do students today read for pleasure? *PISA in Focus*, vol.8, p. 20. Paris: OECD.
- OECD. (2011). PISA 2009 results: Students on Line. Digital technologies and performance. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264112995-en>
- OECD. (2012). The OECD Internet economy outlook. Retrieved from [http://www.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/oecd-internet-economy-outlook-2012\\_9789264086463-en](http://www.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/oecd-internet-economy-outlook-2012_9789264086463-en)
- OECD. (2013a). *OECD skills outlook 2013: First results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>
- OECD. (2013b). *PISA 2015 draft frameworks*. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2015draftframeworks.htm>
- OECD. (2014). *PISA 2012 results: What students know and can do (Volume I, Revised edition, February 2014): Student Performance in Mathematics, Reading and Science*, PISA, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208780-en>
- OECD. (2015), *Students, computers and learning: Making the connection*. PISA, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>
- O'Reilly, T., & Sabatini, J. (2013). *Reading for understanding: How performance moderators and scenarios impact assessment design* (ETS Research Report No. RR-13-31). Retrieved from <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-13-31.pdf>
- Ozuru, Y., Best, R., Bell, C., Witherspoon, A., & McNamara, D. S. (2007). Influence of question format and text availability on the assessment of expository text comprehension. *Cognition and Instruction*, 25, 399-438. doi:10.1080/07370000701632371
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading Ability*. New York: Oxford University Press.

- Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading, 11*, 357-383.
- Perfetti, C.A., Marron, M.A., & Foltz, P.W. (1996). Sources of comprehension failure: Theoretical perspectives and case studies. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*. Lawrence Erlbaum; Mahwah, NJ: 1996.
- Perfetti, C. A., Rouet, J.-F., & Britt, M. A. (1999). Toward a theory of documents representation. In H. van Oostendorp & S. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 99-122). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pfost, M., Dörfler, T., & Artelt, C. (2013). Students' extracurricular reading behavior and the development of vocabulary and reading comprehension. *Learning and Individual Differences, 26*, 89-102. doi:10.1016/j.lindif.2013.04.008
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, (Vol. III, pp. 545-563). NJ: L. Erlbaum.
- Rasinski, T.V., Padak, N.D., McKeon, C.A., Wilfong, L.G., Friedauer, J.A., & Heim, P. (2005). Is reading fluency a key for successful high school reading? *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 49*, 22-27.
- Rayner, K. (1997). Understanding eye movements in reading. *Scientific Studies of Reading, 1*(4), 317.
- Rayner, K., Chace, K. H., Slattery, T. J., & Ashby, J. (2006). Eye movements as reflections of comprehension processes in reading. *Scientific Studies of Reading, 10*(3), 241-255.
- Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D., & Seidenberg, M. S. (2001). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the Public Interest, 2*(2), 31 -74.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S.L. Christensen, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-173). New York: Springer Science. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7\_7
- Reschly, A. M., Busch, T. W., Betts, J., Deno, S. L., & Long, J. D. (2009). Curriculum-based measurement oral reading as an indicator of reading achievement: A meta-analysis of the correlational evidence. *Journal of School Psychology, 47*, 427-469.
- Richter, T., & Rapp, D. N. (2014). Comprehension and validation of text information: Introduction to the special issue. *Discourse Processes, 51*, 1-6.
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1997). Cognitive strategy instruction in reading. In A. Stahl & A. Hayes (Eds.), *Instructional models in reading*, (pp. 85-107). Mahwah, NJ: L. Erlbaum.
- Rouet, J.-F. (2006). *The skills of document use: From text comprehension to web-based learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rouet, J.-F., & Britt, M. A. (2011). Relevance processes in multiple document comprehension. In M.T. McCrudden, J. P. Magliano, & G. Schraw (Eds.), *Text relevance and learning from text* (pp. 19-52). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

- Rouet, J.-F., & Britt, M. A. (2014). Learning from multiple documents. In Mayer, R.E. (Ed.) *Cambridge handbook of multimedia learning*, (2nd edition). Cambridge, MA, Cambridge University Press.
- Rouet, J.-F., & Coutelet, B. (2008). The acquisition of document search strategies in grade school students. *Applied Cognitive Psychology*, 22: 389-406. doi: 10.1002/acp.1415
- Rouet, J.-F., & Levonen, J. J. (1996). Studying and learning with nonlinear documents: Empirical studies and their implications. In J.-F. Rouet, J.J., Levonen, A.P. Dillon, & R.J. Spiro (Eds.), *Hypertext and cognition* (pp. 9-24). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rouet, J.-F., Vörös, Z., & Pléh, C. (2012). Incidental learning of links during navigation: The role of visuo-spatial capacity. *Behaviour and Information Technology*, 31, 71-81.
- Routitsky, A., & Turner, R. (2003). *Item format types and their influences on cross-national comparisons of student performance*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (AERA). Chicago: IL.
- Rupp, A., Ferne, T., & Choi, H. (2006). How assessing reading comprehension with multiple-choice questions shapes the construct: A cognitive processing perspective. *Language Testing*, 23, 441-474.
- Sabatini, J. P., & Bruce, K. M. (2009). *PIAAC Reading Components: A conceptual framework* (OECD Educational Working paper No. 33). Retrieved from [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?doclanguage=en&cote=edu/wkp\(2009\)12](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?doclanguage=en&cote=edu/wkp(2009)12)
- Sabatini, J., Petscher, Y., O'Reilly, T., & Truckenmiller, A. (2015). Improving comprehension assessment for middle and high school students: Challenges and opportunities. In D. Reed and K. Santi (Eds). *Improving reading comprehension of middle and high school students*, (pp. 119-151) New York: Springer.
- Sabatini, J., O'Reilly, T., Halderman, L., & Bruce, K. (2014). Broadening the scope of reading comprehension using scenario-based assessments: Preliminary findings and challenges. *International Journal Topics in Cognitive Psychology*, 114, 693-723.
- Santini, M. (2006). Web pages, text types, and linguistic features: Some issues. *International Computer Archive of Modern and Medieval English (CAME)*, 30, 67-86.
- Scammacca, N., Roberts, G., Vaughn, S., Edmonds, M., Wexler, J., Reutebuch, C.K., & Torgesen, J.K. (2006). *Interventions for adolescent struggling readers. A meta-analysis with implications for practice*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction.
- Schaffner, E., Philipp, M., & Schiefele, U. (2014). Reciprocal effects between intrinsic reading motivation and reading competence? A cross-lagged panel model for academic track and non-academic track students. *Journal of Research on Reading*, 00 (00), 1-18. DOI:10.1111/1467-9817.12027.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47, 427-463.
- Schroeder, S. (2011). What readers have and do: Effects of students' verbal ability and reading time components on comprehension with and without text availability. *Journal of Educational Psychology*, 103, 877-896.
- Schwabe, F., McElvany, N., & Trendtel, M. (2015). The school age gender gap in reading achievement: Examining the influences of item format and intrinsic reading motivation. *Reading Research Quarterly*, 50(1), 1-14. doi: 10.1002/rrq.92



- Simon, H. A. (1996). *Observations on the sciences of science learning*. Paper prepared for the Committee on Developments in the Science of Learning for the Sciences of Science Learning: An Interdisciplinary Discussion. Department of Psychology, Carnegie Mellon University.
- Singer, M. (2006). Verification of text ideas during reading. *Journal of Memory and Language*, 54, 574-591.
- Smith, M. C., Mikulecky, L., Kibby, M. W., Dreher, M. J., & Dole, J. A. (2000). What will be the demands of literacy in the workplace in the next millennium? *Reading Research Quarterly*, 35(3), 378-383.
- Snow and the Rand Corporation. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation Report.
- Solis, M., Miciak, J., Vaughn, S., & Fletcher, J. M. (2014). Why intensive interventions matter: Longitudinal studies of adolescents with reading disabilities and poor reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*. Advance online publication. doi:10.1177/0731948714528806
- Spiro, J. J., Deschryver, M., Hagerman, M. S., Morsink, P., & Thompson, P. (Eds.). (2015). *Reading at a crossroads? Disjunctures and continuities in current conceptions and practices*. New York: Routledge.
- Stadtler, M., & Bromme, R. (2013). Multiple document comprehension: An approach to public understanding of science. *Cognition and Instruction*, 31, 122-129.
- Stadtler, M., & Bromme, R. (2014). The content–source integration model: A taxonomic description of how readers comprehend conflicting scientific information. In D. N. Rapp & J. Braasch (Eds.), *Processing inaccurate information: Theoretical and applied perspectives from cognitive science and the educational sciences* (pp. 379-402). Cambridge, MA: MIT Press.
- Strømsø, H. I., Bråten, I., Britt, M. A., & Ferguson, L. E. (2013). Spontaneous sourcing among students reading multiple documents. *Cognition and Instruction*, 31, 176-203.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A. (1999). *Test of Word Reading Efficiency (TOWRE)*. Austin, TX: Pro-Ed. UNESCO. (2014). *Reading in the mobile era: A study of mobile reading in developing countries*. Paris: UNESCO.
- van den Broek, P., Ridsen, K., & Husbye-Hartmann, E., (1995). The role of readers' standards of coherence in the generation of inferences during reading. In R. F. Lorch, Jr., & E. J. O'Brien (Eds.), *Sources of coherence in text comprehension* (pp. 353-373). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- van den Broek, P., Virtue, S., Everson, M., Tzeng, Y., & Sung, Y. (2002). Comprehension and memory of science texts: Inferential processes and the construction of a mental representation. In J. Otero, J. Leon, & A.C. Graesser (Eds.), *The psychology of science text comprehension* (pp. 131-154). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Vidal-Abarca, E., Mañá, A., & Gil, L. (2010). Individual differences for self-regulating task-oriented reading activities. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 817-826. doi: 10.1037/a0020062.
- Wagner, R.K.; Torgesen, J.; Rashotte, C.A.; Pearson, N. *Test of Sentence Reading Efficiency and Comprehension*. Pro-Ed; Austin, TX: 2010.
- Waters, H. S., & Schneider, W. (Eds.). (2010). *Metacognition, strategy use, and instruction*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Wayman, M. M., Wallace, T., Wiley, H. I., Ticha, R., & Espin, C. A. (2007). Literature synthesis on curriculum based measurement in reading. *The Journal of Special Education*, 41(2), 85-120.

- Werlich (1976). *A text grammar of English*. Heidelberg: Quelle and Meyer.
- White, S., Chen, J., & Forsyth, B. (2010). Reading-related literacy activities of American adults: Time spent, task types, and cognitive skills used. *Journal of Literacy Research*, 42:3, 276-307.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. Hacker, J. Dunlosky, & A. Graesser (Eds.) *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277-304). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Woodcock, R. W., McGrew, K. S., & Mather, N. (2001). *Woodcock-Johnson III. Tests of Achievement*. Itasca, IL: Riverside Publishing.
- Zwaan, R. A., & Singer, M. (2003). Text comprehension. In A. C. Graesser, M. A. Gernsbacher, & S. R. Goldman (Eds.), *Handbook of discourse processes* (pp. 83-122). Mahwah, NJ: Erlbaum.