

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
ГБОУ ВО «КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи



**СМАХТИНА Анна Владимировна**

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ  
ФОРМИРОВАНИЯ ПОТРЕБНОСТИ В ЧТЕНИИ У МЛАДШИХ  
ШКОЛЬНИКОВ**

13.00.01 –Общая педагогика, история педагогики и образования

**ДИССЕРТАЦИЯ**

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

**Научный руководитель:**  
доктор педагогических наук,  
профессор  
БЕДЕРХАНОВА В.П.

Краснодар – 2021

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
Глава 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РЕСУРСОВ ФОРМИРОВАНИЯ ПОТРЕБНОСТИ В ЧТЕНИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	21
1.1 Междисциплинарный анализ содержания понятия «чтение» и его социально-педагогического потенциала.....	21
1.2 Потребность в чтении как внутренний побудитель читательской активности детей младшего школьного возраста.....	31
1.3 Социально-педагогические ресурсы формирования потребности в чтении у младших школьников: понятие и подходы к их определению.....	43
1.4 Особенности читательского развития детей младшего школьного возраста.....	48
Выводы по первой главе.....	53
Глава 2 ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ АКТУАЛЬНОЙ РЕСУРСНОЙ БАЗЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОТРЕБНОСТИ В ЧТЕНИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	56
2.1 Общая характеристика эмпирического исследования.....	56
2.2 Оценка развития потребности в чтении у младших школьников и их актуальные мотивы чтения.....	62
2.3 Анализ источников как база выявления ресурсов чтения.....	75
2.4 Социально-педагогические ресурсы чтения (на материалах контент-анализа и массового опроса).....	87
2.5 Ресурсы чтения в педагогической практике учителей начальных классов: проблемы внедрения ресурсной базы.....	106

2.6 Основные рекомендации по применению социально-педагогических ресурсов чтения педагогами начальных классов в образовательном учреждении.....	114
Выводы по второй главе.....	121
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	123
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	126
ПРИЛОЖЕНИЕ 1 «БЛАНК ЭКСПЕРТНОГО ОПРОСА».....	144
ПРИЛОЖЕНИЕ 2 АНКЕТИРОВАНИЕ «НРАВИТСЯ ЛИ ТЕБЕ ЧИТАТЬ».....	150
ПРИЛОЖЕНИЕ 3 «БЛАНК КОНТЕНТ- АНАЛИЗА».....	151

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность темы исследования.** Чтение занимает особое место в структуре формирования личности и отображает духовное состояние общества, его ценностные ориентации. Потенциал читательской деятельности содержит важные для успешной социализации и развития школьника аспекты: культурный, воспитательный, образовательный, коммуникативный, психологический. К сожалению, этот потенциал не всегда реализуется.

В современном мире роль книги модифицируется, изменяется статус чтения, продолжительность, характер, качество, интерес к литературе и отношение детей к чтению. Активное чтение теряет свою популярность и приводит к трансформации системы духовных ценностей. Формирование активной читательской деятельности у младших школьников является в педагогической науке задачей первостепенной важности и формулируется как значимая цель.

Отражением трансформации процесса чтения является информационная революция, изменяющееся информационное пространство, которое влияет на образ жизни ребенка. Нарастание потока информации извне, которой школьник не умеет пользоваться и фильтровать, в результате чего быстро утомляется, снижается его творческая активность.

Тенденция падения читательской активности характеризуется трансформацией мотивационных составляющих процесса чтения (В. П. Чудинова), ограничением читательского опыта, изменением социокультурной среды младшего школьника (Е. А. Колосова), психологической незрелостью к восприятию литературного произведения, коммуникативным «кризисом общения» читателя с автором произведения (И. И. Тихомирова). Изменение читательской культуры родителей имеет огромное влияние на раннее развитие потребности в чтении ребенка, становление его как личности (Е. А. Колосова).

Происходит смена мотива чтения «интересно», «чтение для души» на стимул «школьное задание», «чтение ради учебы» (В. П. Чудинова); противопоставляется перенасыщение детской литературы на прилавках книжных магазинов и рост цен на художественную литературу; на развитость интереса к чтению, который рассматривается как «кризис общения» (И. И. Тихомирова); неготовность детей воспринимать школьное литературное образование из-за психологической неподготовленности детей, что ведет к падению интереса к чтению в целом.

В ряде выделенных причин становится актуальным обращение к научным теоретическим знаниям в понимании читательской активности, потребности в чтении, как важной проблеме современности. Определяющим условием формирования читательской активности является потребность, как «внутренний побудитель активности» (Е. П. Ильин).

Для формирования активной читательской деятельности на разных уровнях фиксируется необходимость в создании средств, условий, способов, возможностей, разрабатываются технологии повышения читательской активности у школьников. При этом проблема читательской активности, потребности в чтении остается до конца нерешенной. Это ставит перед педагогической наукой вопросы, связанные с переосмыслением способов стимулирования читательской активности, поиска новых возможностей формирования потребности в чтении и эффективного их использования специалистами общеобразовательных организаций.

Поддержание активной читательской деятельности у детей осуществляется только при наличии реальной возможности формирования устойчивой потребности в чтении, которая обеспечивается эффективными ресурсами чтения. Ресурсная база, на которую опирается современный образовательный процесс младшей школы, плохо изучена. Кроме того, существует проблема педагогической компетентности при использовании ресурсов чтения самими

педагогами, которые часто предпочитают опираться на уже наработанные старые схемы, игнорируя современные возможности.

Задачей первостепенной важности становится выявление ресурсов чтения, влияющих на развитие потребности в чтении детей младшего школьного возраста и создание системы социально-педагогических ресурсов в школьной среде.

**Степень научной разработанности темы исследования.** Уникальность, сложность и новизна исследуемой проблемы не позволяют говорить о большом количестве теоретических и эмпирических исследований, посвященных ресурсам формирования потребности в чтении младших школьников. Анализ состояния разработанности проблемы свидетельствует о том, что чтение является междисциплинарным предметом исследования и на современном этапе достаточно разработаны теоретико-методологические основы чтения (Т. Г. Галактионова).

Процесс чтения и читательской деятельности изучался в философско-педагогических трудах (В. В. Розанов, В. А. Сухомлинский, Л. Н. Толстой и др.), социологии и работах по культурологии (А. В. Воронцов, С. Н. Плотников, Н. А. Стефановская и др.), психологических исследованиях (Б. Г. Ананьев, А. М. Кушнир, Д. Б. Эльконин и др.), библиопсихологических и библиотерапевтических работах (Л. И. Беляева, Л. В. Бунова, О. Л. Кабачек, Н. Л. Карпова, Н. Б. Некрасова и др.).

Изучаются способы активизации целенаправленной читательской деятельности (О. В. Вороничева, О. В. Джежелей, Ю. И. Соловьева, Е. В. Русских, Т. В. Федорова). В исследованиях Е. И. Вершининой, В. Л. Синебрюховой, Н. Н. Сметанниковой, А. В. Трофимовой, Д. М. Хафизова, L. Kavanagh, обосновывается понятие «читательская активность», ее структуры и доминирующие признаки.

Проблема читательской активности изучается в контексте сформированных читательских компетенций (Н. Е. Колганова, С. В. Самыкина и др.), читательской культуры (Е. В. Белина, Е. В. Русских и др.), проблем личностной самостоятельности школьников и читательской осознанности (Е. П. Климова, М.

Д. Пушкарева, Н. Н. Светловская и др.). В работах Е. П. Ильина, Л. Н. Чернышевой читательская активность напрямую связана с потребностью в чтении.

За последние несколько лет представлены научно обоснованные исследования по проблемам формирования разных видов потребностей в чтении. И. Н. Макарова, Т. Rutt, обращают внимание на важность формирования духовных потребностей через чтение художественной литературы. В. А. Бородина, Д. В. Крупницкий выделяют читательскую информационную потребность как важное условие социализации личности. Е. А. Колосова, Н. А. Стефановская представляют потребность в чтении через социально-коммуникативную функцию. И. И. Тихомирова исследует «актуальную» потребность, как источник читательской активности. В работах Л. И. Беляевой, Л. В. Буновой, М. А. Киселевой, Л. Г. Жабицкой, Т. Barber, А. T. Guthrie, T. L. Klauda, S. Wigfield потребность в чтении рассматривается через мотивационные составляющие.

В диссертационных работах по общей педагогике и методике обучения особое внимание уделяется средствам, способам и приемам формирования читательской активности. В. А. Бородина, В. С. Браташ, И. Г. Жукова, М. А. Киселева, В. Г. Маранцман, Ю. Л. Мокшина, Ю. В. Любезновой, С. Р. Прибылых, В. Е. Пугач, И. П. Сметанкина, Е. Н. Тимофеева описывают совершенствование читательской деятельности на уроках, используя различные средства активизации. М. Ю. Гудова, С. В. Дорохина, А. Ю. Долгополов, Н. Е. Беляева, О. Н. Кондратьева раскрывают определенные знания о существующих подходах активизации чтения через сеть Интернет; Т. Г. Галактионова, С. Ю. Евтюшкин, Д. В. Крупницкий – создание социально-педагогических практик повышения читательской активности; работы Н. Н. Койкова-Подшиваловой, Е. Л. Николаевой, Л. И. Орловой, Т. Д. Полозовой посвящены разработке стратегий приобщения к чтению через методы воспитания и развития.

Научных исследований по проблеме ресурсов чтения немного. Среди них наиболее значимой является исследование Е. И. Голубевой, которая рассматривает проблему читательской деятельности, потребности в чтении через ресурсы, выделяя внешние и внутренние ресурсы чтения.

Ресурсы рассматриваются в педагогических работах А. Б. Вифлеемского, Е. Н. Геворкян, Д. Е. Зборовского. Как средство сохранения, накопления и интерпретации знаний изучаются информационные ресурсы (А. Н. Грачева, В. В. Ильина); искусственно созданный ресурс для становления и развития личности через приобретение знаний, умений и навыков ресурсы самообразовательной деятельности (А. Г. Громцева, Б. П. Есипов, М. Г. Кузьмина и др.); как комплекс педагогических условий и разработанных методик их реализации социально-педагогические ресурсы (И. А. Пархоменко и др.); технологические ресурсы (П. Г. Щедровицкий).

Актуализировалась потребность в осмыслении разных подходов, реального опыта применения средств, условий, способов, направленных на читательскую активность и разработку на этой основе социально – педагогических ресурсов чтения младших школьников, оценке возможностей их использования и эффективности, соответствия «учительского представления» и научно обоснованного мнения об их эффективности. Разрозненность представлений о возможных средствах активизации читательской активности, потребности в чтении обуславливает необходимость в изучении и систематизации имеющихся междисциплинарных знаний в данной области.

На основании анализа состояния проблемы было выявлено *противоречие* между пониманием в обществе того, что падает читательская активность и потребность в чтении у школьников, и отсутствием обоснованной системы социально-педагогических ресурсов формирования потребности в чтении у младших школьников при наличии разнообразного опыта решения проблемы.

Поиск разрешения обозначенного противоречия позволил сформулировать ведущую *проблему исследования*, которая заключается в необходимости



определить и оценить социально-педагогические ресурсы, способствующие формированию потребности в чтении и читательской активности младших школьников.

Выбор младших школьников не случаен. Динамичное развитие читательской потребности, формирование интереса к самостоятельному чтению происходит именно в этот возрастной период.

Таким образом, проведенный анализ актуальности, и постановка проблемы позволили сформулировать тему диссертационного исследования *«Социально-педагогические ресурсы формирования потребности в чтении у младших школьников»*.

**Цель исследования:** выявить и систематизировать социально-педагогические ресурсы, способствующие формированию потребности в чтении младших школьников, оценить качество их внедрения в педагогическую практику учителей начальных классов.

**Объект исследования:** формирование потребности в чтении в контексте проблемы читательской активности младших школьников.

**Предмет исследования:** социально-педагогические ресурсы формирования потребности в чтении у младших школьников и качество их внедрения в практику учителей.

**Гипотеза исследования** заключалась в предположении, что база социально-педагогических ресурсов чтения должна содержать комплекс условий и возможностей социальной среды и педагогической системы (компетентность специалистов, средства, способы, приёмы, технологии и др.); при этом ресурсы будут способствовать формированию потребности в чтении и развитию читательских интересов младших школьников, при условии, что

- ресурсы отобраны и классифицированы для развития читательской активности детей младшего школьного возраста;

- определен их потенциал в формировании и развитии устойчивой потребности в чтении у младших школьников педагогами начального звена образовательных организаций;

- обозначены основные мотивационные составляющие процесса чтения и выявлены их возможности для формирования потребности в чтении;

- измерена степень развития потребности в чтении у детей младшего школьного возраста.

#### **Задачи исследования:**

– на основе междисциплинарного анализа дать характеристику чтения и его социально-педагогического потенциала;

– определить содержание понятий «читательская активность», «потребность в читательской деятельности», «читательские потребности», «ресурсы формирования потребности в читательской деятельности»;

– уточнить особенности читательского развития младших школьников;

– в эмпирическом исследовании оценить потребность в чтении и выявить актуальные мотивы чтения у младших школьников;

– определить и классифицировать ресурсы чтения, которые в современной педагогической науке и практике признаются наиболее эффективными;

– выявить представления учителей начальной школы о значимых ресурсах чтения, дать их анализ и разработать для них методические рекомендации.

**Методологическая основа исследования.** Данное исследование носит междисциплинарный характер. Его методологическую основу составили положения методологии психолого-педагогических исследований (А. Я. Анцупов, В. Е. Бережнова, В. В. Давыдов, С. Л. Кандыбович, В. В. Краевский и др.); деятельностного (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.), системного (Н. В. Кузьмина, Т. Г. Галактионова и др.), личностно-ориентированного подходов (В. П. Бедерханова, В. А. Бородина, С. В. Евтюшкин, Н. А. Стефановская и др.).

В качестве методологических оснований эмпирического исследования потребности в чтении использовалась теория самоопределения (SDT) (выделяется два типа мотивации к чтению – автономный и управляемый) и теория социального действия М. Вебера (идеальные типы); теория мотивации (К. Левин, С. Л. Рубинштейн).

Исследование ресурсов чтения основано на системном подходе, который предполагает изучение взаимодействия различных субъектов читательской деятельности в процессе использования ресурсов чтения с целью формирования читательской потребности учащихся младших классов, изучение принципов организации ресурсной базы, ее потенциала и перспектив использования.

#### **Теоретические основы исследования:**

– междисциплинарный анализ исследования процесса чтения (В. А. Бородина, С. Л. Вальдгард, Т. Г. Галактионова, Е. А. Колосова, А. Н. Леонтьев, О. Н. Никифорова, Н. А. Рубакин, И. И. Тихомирова и др.);

– научные труды, рассматривающие читательскую активность (Е. И. Вершинина, Ю. П. Милентьева, Т. П. Микушова, В. Л. Синебрюхова, Д. М. Хафизов и др.) и потребность (Е. И. Бархатова, Л. Н. Чернышева) в контексте читательской деятельности;

– исследования, изучающие потребность в чтении (Т. Н. Каптан, Д. В. Крупницкий, А. В. Соколов, И. Н. Доронина и др.) и её мотивационные составляющие (О. А. Ноздренкова, Н. А. Рубакин, С. Л. Рубинштейн, М. А. Рыбников, О. В. Чикишечева, N. Groeben, J. L. Hedges и др.);

– научные труды, посвященные изучению «ресурсов» (Н. Е. Водопьянова, В. В. Ильин, А. М. Кондаков, Н. М. Миняева, П. Г. Щедровицкий и др.); ресурсов чтения (Е. И. Голубева).

– исследования, отражающие особенности читательского развития детей в младшем школьном возрасте (Л. И. Беленькая, Ф. Н. Гоноболин, Л. В. Левицкая, Л. А. Мосунова, В. В. Приписнова, А. С. Смирнова, Н. Б. Щетинская и др.)

**Методы исследования.** Применены следующие теоретические и практические методы исследования: специальные (теоретический анализ педагогической, социологической, психологической, библиопсихологической литературы по проблеме исследования, изучение передового опыта), обобщение, классификация и систематизация полученных результатов, контент-анализ, массовый социологический опрос, экспертный опрос; факторный анализ.

**База исследования.**

I. Источники, используемые в контент-анализе: программы, рекомендации, проекты поддержки и развития чтения, конгрессы, семинары, диссертационные исследования, материалы научно-практических конференций, периодические издания, международные интеллектуальные форумы, акции по продвижения чтения, ресурсы сети Интернет, сообщества в мессенджерах, пропагандирующих чтение. Выборочная совокупность составила 700 текстов.

II. Массовый социальный опрос – 210 респондентов: родители учащихся начальной школы, педагоги, библиотекари.

III. Средние общеобразовательные организации Краснодарского края. Исследованием охвачено 95 учителей начальных классов (1-4 класс), в г. Краснодар (56 человек), муниципальные образовательные учреждения (39 человек) и учащихся начальных классов (39), из них 20 – девочек, 19 – мальчиков.

**Организация и этапы исследования.** На *первом этапе* исследования (2012–2014гг.) – изучалась междисциплинарная литература по исследуемой проблеме, осуществлялось осмысление исходных теоретических положений, рассматривались различные подходы к решению проблемы, производился целостный анализ текстов научной и периодической литературы, анализировались смежные понятия по проблеме «активизации читательской деятельности», были сформулированы цели и задачи исследования, объект, предмет, рабочая гипотеза, методологические основы исследования.

На *втором этапе* исследования (2015-2018гг.) – проанализированы основные мотивационные составляющие читательской деятельности, дано

определение «социально-педагогических ресурсов чтения», произведена их классификация по разным основаниям, сопоставлены социально-педагогические ресурсы чтения, которые нашли свое отражение в современной базе проектов, направленных на развитие читательской активности.

На *третьем этапе* исследования (2019-2020 гг.) – выявлялись основные мотивы чтения детей младшего школьного возраста, измерялась степень развития потребности в чтении у детей по гендерному принципу, выделены эффективные социально-педагогические ресурсы, определен их потенциал в формировании и развитии устойчивой потребности в чтении у младших школьников в оценивании учителей начальных классов, оформлены рекомендации для педагогов начального звена образовательных учреждений с целью повышения квалификации, связанной с ресурсным обеспечением учебного процесса и умением учителей пользоваться всеми доступными ресурсами, которые представлены в современной педагогической практике.

*Четвертый этап* (2020г.) – обобщены результаты исследования и проведен их анализ, сделаны выводы, обобщения, результаты исследования оформлены в виде текста кандидатской диссертации.

#### **Научная новизна результатов исследования:**

– впервые определены и систематизированы социально-педагогические ресурсы чтения, произведена их классификация по разным основаниям: 1) по источнику воздействия (ресурсы содержательного компонента книги; в зависимости от субъекта воздействия (семья, сверстники, педагоги, библиотеки, государство); ресурсы технических средств воздействия; ресурсы внешних стимулов;

2) по уровню воздействия: на макроуровне (развитие потребности в чтении через социальные институты), мезоуровне (воздействуют на ребенка через ближайшее окружение и межличностные отношения – семья, педагоги, библиотечный компонент, сверстники) и микроуровне (личностные особенности ребенка, его способность к коммуникации с социальным окружением);

3) в зависимости от способа, оказываемого влияние на читателя (ресурсы психолого-педагогического, электронно-телекоммуникационного и государственно-коммерческого влияния).

Выявлены и описаны ресурсы чтения, обладающие наибольшим потенциалом для развития потребности в чтении у младших школьников и представления о них учителей начальной школы.

– уточнены мотивационные составляющие читательской деятельности, дана интерпретация понятий «потребность в чтении» и «читательская потребность», определяется их содержательный и прикладной смысл;

– создана методика оценки развития потребности в чтении у младших школьников, которая позволяет измерять степень выраженности потребности в чтении у детей по гендерному признаку степени рассогласования между аттитюдами (интенсивностью намерения читать) и поведенческими императивами, связанные с практикой чтения. Методика апробирована в конкретном эмпирическом исследовании. Применение методики позволило выделить четыре латентных типа читательских потребностей младших школьников;

– доказано в эмпирическом исследовании, что наиболее продуктивным типом мотивации является автономная мотивация, которая продиктована внутренними установками личности и непосредственно связана с развитием ценностной и эмоциональной заинтересованности в чтении, инициативности, ответственности. Превалирование исполнительности в чтении над инициативностью является показателем управляемой мотивации, которая слабо способствует развитию устойчивой потребности в чтении. Этот результат подтверждает результаты других исследований.

#### **Теоретическая значимость результатов исследования:**

– уточняются понятия «потребность в чтении», «читательские потребности», «социально-педагогические ресурсы чтения», что расширяет и

дополняет педагогические знания о читательской деятельности и формировании потребности в чтении у школьников;

– знания о ресурсной базе развития потребности в чтении соотнесены с представлениями о ней учителей начальной школы, что создаёт теоретическую основу для их совершенствования в области активизации читательской деятельности школьников;

– выявленный социально-педагогический потенциал читательской деятельности на основе интеграции различных научных областей знаний расширяет представления о возможностях читательской деятельности в воспитании и развитии школьников;

– идея измерения развития потребности чтения на базе расчета векторных индексов, может быть основанием для конструирования методик, основанных на определении не уровня развития потребности в чтении как таковой, а степени проявлений инициативности и исполнительности как эмпирических показателей автономности – внешнего управления в системе мотивации чтения младших школьников. В этом случае развитие потребности в чтении может стать латентным признаком.

**Практическая значимость** результатов исследования заключается:

– в возможности внедрения авторской адаптированной методики расчета индексов рассогласования между параметрами установок к чтению и реального поведения (А. В. Ядова, В.С. Магуна), с помощью которой измерена степень развития потребности в чтении; выделение уровня развития потребности в чтении учащихся младших классов по гендерному признаку, определение содержания читательских потребностей (системы побудительных мотивов к чтению); выявление четырех латентных типов читательских потребностей посредством факторного анализа;

– в том, что в исследовании конкретизированы шаги педагога начальной школы по эффективному формированию потребности в чтении учащихся

начальных классов, для чего построена модель применения социально-педагогических ресурсов в образовательном учреждении.

– в том, что рекомендации, представленные в данной работе, могут быть использованы и используются в образовательном процессе учителей начальной школы и их переподготовки.

**Достоверность и обоснованность результатов** исследования обеспечены междисциплинарным анализом научных трудов по исследуемой проблеме; теоретико-методологической базой исследования, выбором методов, адекватных поставленным целям и задачам исследования, использованием методик контент-анализа, массового опроса, экспертного опроса; теоретическим анализом результатов исследования данной проблемы; корректностью обработки полученных результатов и их статистической значимостью, положительными результатами эмпирического исследования. Исследование проводилось с соблюдением всех необходимых требований к педагогическим исследованиям.

#### **Основные положения, выносимые на защиту:**

1. Проблема читательской деятельности носит междисциплинарный характер и находится на стыке гуманитарных дисциплин, затрагивая проблему восприятия информации, развития внимания, читательской деятельности и активности. Междисциплинарный анализ предполагает научное изучение потенциала читательской деятельности: образовательного, воспитательного, психологического, познавательно-коммуникативного, культурного и терапевтического (проективного). Читательская деятельность понимается в широком смысле как осмысленный целенаправленный процесс, имеющий определенную динамику в развитии личностных качеств и социокультурного взаимодействия, который в случае развития потребности в чтении перерастает в «читательскую активность». Читательская активность в свою очередь, является фундаментом формирования способности личности к саморазвитию и самореализации.



2. Потребность реализуется в процессе ее удовлетворения и является источником активности читателя. Понятия «читательская потребность» и «потребность в чтении» требуют дифференциации. *Читательскую потребность* следует связывать с представлением о мотивах чтения, то есть с тем, что именно побуждает человека к чтению. *Потребность в чтении* представляется как осознание ценности чтения в качестве способа познания мира, осознания ценности информации, присутствующей в книге. Выделенные категории взаимодополняемы и не могут существовать друг без друга.

Соединительным элементом между потребностью и целью является *мотивация*, которая представляется движущей силой, позволяющей реализовывать читательские потребности в реальной деятельности. Прямым продуктом мотивации является вовлеченность в процесс чтения, которая должна стать одной из целей педагогической деятельности.

3. Наиболее продуктивным типом мотивации является автономная мотивация, которая продиктована внутренними установками личности и непосредственно связана с развитием ценностной и эмоциональной заинтересованности в чтении, инициативности, ответственности. Превалирование исполнительности в чтении над инициативностью является показателем управляемой мотивации, которая слабо способствует развитию устойчивой потребности в чтении.

Развитие потребности в чтении учащихся младших классов находится на уровне ниже среднего и имеет гендерные различия. Показатель по шкале инициативности у мальчиков и девочек ниже, чем по шкале исполнительности, что указывает на преобладание долженствования в установках учащихся.

В структуре мотивации к чтению младших школьников преобладают целерациональные мотивы (похвала, хорошая оценка), что указывает на доминирование управляемого типа мотивации. Однако при выявлении латентных связей обнаруживается, что целерациональная мотивация является лишь дополнением к иным (скрытым) мотивам: у мальчиков это потребность в

самопрезентации, а у девочек рациональная компонента тесно коррелирует с эмоциональной. Данный вывод указывает на наличие потенциала для развития устойчивой потребности в чтении. Ресурсы чтения необходимо использовать с учетом гендерного признака, то есть к мальчикам и девочкам требуется дифференцированный педагогический подход.

4. Социально-педагогические ресурсы формирования потребности в чтении определяются как возможности и средства социальной среды и педагогической системы, способные продуктивно формировать и развивать устойчивую потребность в чтении у детей младшего школьного возраста. Ресурсы чтения следует рассматривать в концепции развития учебно-методического обеспечения процесса обучения и средств обучения и относить к методам, средствам, условиям педагогического компонента в качестве вспомогательного средства развития потребности в чтении.

Данное определение ориентирует на необходимость выявления ресурсов чтения в разных кластерах информационной среды (библиотечные ресурсы, информационные технологии, продвижение чтения через издательства, места книжной торговли) и основных агентов социализации младших школьников – государство, школа (компетентность педагогов), семья, сверстники, а также изучение библиографических свойств самой книги как внешнего стимула читательской активности детей. Современные ресурсы чтения можно классифицировать по разным основаниям. В частности, по источнику воздействия; по уровню воздействия; в зависимости от способа, оказываемого влияние на читателя.

5. Наибольшим потенциалом в процессе формирования потребности в чтении младших школьников обладают такие ресурсы как: электронные коммуникации, библиотечные мероприятия по распространению книги и чтения, повышение статуса чтения и «человека читающего» с помощью СМИ, развитие «семейного» чтения». Однако представление о степени эффективности указанных ресурсов у разных субъектов образовательной среды младших школьников

существенно различается. Так, родители считают, что наиболее эффективно потребность в чтении формируют семейное чтение, сверстники, создание комфортной среды для чтения и библиотечные ресурсы. В представлении библиотекарей, помимо библиотечных ресурсов, формированию потребности в чтении способствуют государственная пропаганда чтения и семейное чтение.

По оценке учителей начальных классов, наиболее эффективными являются такие ресурсы чтения как: ресурсы семьи, педагогические ресурсы, библиографические свойства книги (художественное оформление), а также ресурс авторитетного мнения (деятельность известных, популярных деятелей культуры и искусства по пропаганде детского чтения). Таким образом, в качестве ресурса, эффективность которого признается всеми субъектами, является семейное чтение.

Электронные ресурсы, которые по объективным данным демонстрируют наибольшую эффективность, в представлении учителей имеют низкий потенциал, что связано, прежде всего, с недостаточным уровнем внедрения данных ресурсов непосредственно в образовательный процесс и низкой компетентностью самих учителей в их применении. Учителя начального звена демонстрируют слабое знание разнообразия ресурсов чтения, которые могут быть использованы в процессе формирования устойчивой потребности в чтении у детей младших классов, что, соответственно, диктует необходимость активной работы по их повышению квалификации.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Результаты исследования докладывались и обсуждались на заседаниях кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования Кубанского государственного университета (2012-2020 гг.), международных научно-практических конференциях: «Чтение детей и взрослых: книга и развитие личности» (Санкт-Петербург, 2012 г.); III международной научно-практической конференции «Вопросы педагогики» (Москва, 2015 г.); XXVI международной научно-практической конференции «Гуманитарные науки в 21 веке» (Москва, 2015 г.); международной научно-практической конференции «Чтение детей и

взрослых как способ формирования их креативной компетентности» (Санкт-Петербург, 2015 г.); Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Актуальные проблемы реализации социального, профессионального и личностного ресурсов человека» (Краснодар 2016 г; 2018 г.); 2-ой Международной научно-практической конференции «Тенденции развития психолого-педагогического образования в условиях транзитивного общества» (ICTDPP-2020, г. Ростов-на-Дону).

**Структура диссертации.** Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы (154 источников), приложений, содержит 17 таблиц, 6 рисунков, 2 формулы.

## **ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РЕСУРСОВ ФОРМИРОВАНИЯ ПОТРЕБНОСТИ В ЧТЕНИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

### **1.1 Междисциплинарный анализ содержания понятия «чтение» и его социально-педагогического потенциала**

Решая проблему выявления социально-педагогических ресурсов формирования потребности в чтении у младших школьников, необходимо, прежде всего, изучить многоаспектность такого феномена как «чтение», толкования которого разнятся в зависимости от цели, поставленных задач и объекта изучения гуманитарного предмета.

В книгах мы узнаем историю стран, читаем автобиографию известных в те времена людей, узнаем об всемирных научных открытиях. Но в книге не только прошлое, книга – документ, по которому мы переходим в настоящее, книга – это будущее [92, с. 60]. Прошлое этой истории лежит перед нами, и на последней странице грозным предупреждением стоит будущее [64, с. 34].

В педагогической литературе достаточно много исследований о «чтении» и «читательской деятельности». Существуют различные точки зрения между выделенными понятиями. Одни авторы считают их синонимичными, другие – разграничивают. Обобщая разные подходы, приходим к выводу, что понятия «чтение» и «читательская деятельность» имеют важные и основные разграничения в определении.

Чтение, как правило, рассматривается как некий процесс восприятия текста, слияния графем и осмысление прочитанного через общение с автором. Чтение так же представлено как «вид речевой деятельности, направленной на смысловое восприятие графически зафиксированного текста, целью которой является переработка информации» [86, с.281].

Чтение становится деятельностью при условии выделенной цели. Об этом пишут в своих работах О. В. Вороничева [19], О. В. Джежелей [28], Ю. И. Соловьева [118], Н. Н. Светловская [106], и др. Читательская деятельность – целенаправленное чтение, предполагающее некий результат, напрямую связанное с мотивационным основанием. Акцент в определении читательской деятельности ставится на личностную самостоятельность школьников, читательскую осознанность и читательскую компетентность [28].

О. В. Вороничева, исследуя читательскую деятельность, отмечает, что это «способ бытия», в котором реализуется собственный читательский опыт, опыт личностного взаимодействия с другими читателями, в результате чего формируется эмоциональное и интеллектуальное развитие. Регулируется читательская деятельность через читательское сознание [19, с.59], поэтому читательская деятельность проявляется именно через мотивированную осознанность, познавательную и мыслительную.

Н. Н. Светловская рассматривает читательскую деятельность как самостоятельный и самоценный вид интеллектуально-эмоциональной деятельности, который, формируя квалифицированного читателя, является главной учебной целью обучения чтению [105, с. 70].

Рассматривая чтение как «вид речевой деятельности, которое в конечном итоге становится необходимым учебным умением», О. В. Сосновская обращает внимание на чтение «как личностную потребность индивида» и «предполагает читательскую самостоятельность детей» [120].

В философско-педагогических трудах (И. Бунаков, В. Розонов [97], В. А. Сухомлинский [141], Л. Н. Толстой [128], и др.) отмечается, что чтение имеет познавательный характер и эстетически воздействует на читателя. В исследованиях, часто проводится параллель между детским чтением и воспитанием (А. С. Макаренко, Н. И. Новиков, В. П. Острогорский, В. А. Сухомлинский, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский и др.) [141; 128; 24, 123]. Воспитательное воздействие книги на ребенка проявляется, безусловно, как сила

примера. Читая, он самообразовывается, развивается, а помогает ему раскрыться – духовная энергия слова.

Личность учащихся через читательскую деятельность находит отражение в гуманистической педагогике (Ш. А. Амонашвили, В. А. Сухомлинский, А. Маслоу, К. Роджерс и др.). В ее основе лежит личностно-ориентированный характер образовательного процесса, главными понятиями которой является «самоактуализация человека», «личностный рост», «развивающая помощь». Задачи такой воспитательной модели тесно перекликаются с задачами процесса чтения как деятельности, направленных на личность читателя: создание благоприятных условий для саморазвития учащихся, самореализации его индивидуальных способностей; формирование образованности, собственного воспитания и нравственно-культурных основ личности; развитие эмоционально и эстетически обогащенного ребёнка, открывающего для себя творческое начало.

Таким образом, образовательно-воспитательный аспект в читательской деятельности является первичным и направлен на развитие личности ребенка. Осваивая в процессе обучения технико-смысловой компонент, понимание прочитанного, у школьника формируется этико-эстетическое, нравственное чувство. Углубленное восприятие литературного произведения приобретает целевую мотивацию, отвечающую духовно-познавательной потребности. Без чтения ребенок не сможет постичь столь важные функции развития, которые влияют на его социальное развитие.

В социокультурных концепциях (П. Б. Бирюков, С. Л. Вальдгард, Н. И. Гендин, Ю. С. Зуев, С. Н. Плотников) чтение относят к редкому феномену культуры, отмечая, что чтение – коммуникативный посредник между ушедшими и современниками, созидательный процесс культурных качеств в личности читателя [20; 110]

Чтение изучается как вид культурной активности, в которой через взаимодействие автора произведения и читателя происходит через понимание чтения (Л. Д. Гудков, Б. В. Дубин, и др.) [25]. Чтение – это «духовно-эстетическая

деятельность» (И. С. Збарский), дистантная духовная коммуникация, условием которой является выживание и духовное продление рода» (Н. А. Стефановская) [122, с.4-10].

Чтение и сам процесс читательской деятельности в социальных науках описывают в качестве «познавательного коммуникативного компонента» и полагают, что их можно описать, как некую коммуникативную единицу, некий текст, который подлежит прочтыванию (М. Н. Куфаев, Н. А. Рубакин и др.) [56;100]. Изучая общение посредством книги, М. Н. Куфаев пишет, что «читатель – это существо социальное, поэтому он раскрывает книгу для общения, указывая на близость автора и читателя, умение слушать и воспринимать автора так же, как обычного собеседника» [56, с. 38, 76].

Чтение выступает как инструмент социализации личности (Т. Г. Галактинова, С. В. Евтюшкин) [22; 32], формируя ценностные структуры обобщения и социальные нормы. Рассматривая чтение как феномен социальный, выделяют несколько групп его функций:

1) индивидуальный уровень чтения способствует развитию полноценной в интеллектуальном и эмоциональном плане личности, способной к саморазвитию и самореализации. Благодаря книгам, человек расширяет свои знания, воспитывает нравственные и эстетические идеалы, формирует духовный багаж, реализует все потенциальные возможности;

2) групповой, субкультурный уровень чтения – это составная часть механизма передачи и сохранения традиций и обычаев из рода к роду через письменность [20, с.26-27].

В исследовании Т. Г. Галактионовой отмечается, что чтение как «социально-педагогический феномен» представляет собой «развивающуюся систему, обусловленную социальным и педагогическим влияниями». В нее включены читатели-школьники, как представители социума и участники педагогического процесса, тексты вербальной природы и представители социума (школу, семью, общество), непосредственно или опосредованно влияющих на



взаимодействие школьника с текстами. Удовлетворение разнообразных личностных читательских потребностей школьников (духовных, информационных, гедонистических, образовательных, социальных, развлекательных) является системообразующим фактором, обеспечивающим жизнеспособность этой развивающей системы.

Т. Г. Галактионова вводит понятие «открытость» чтения – новую форму содержания текстов, расширение стилевого и языкового диапазона, свободу выбора читателем текстов различной природы, влияние общества на потребность в чтении, как значимое условие достижения социального успеха и личностного развития [22, с. 15].

Читательская деятельность при таком подходе состоит в том, что чтение представляется как открытая система, направленная на передачу и сохранения культурных традиций, результатом которой является полноценно развитая личность. Существование такой системы возможно только при условии ее развития, которая проявляется через формирование потребности в чтении.

Е. А. Колосова, подробно изучив детское чтение в современной России, его социальные функции и структуру, подчёркивает, что «социализация ребенка посредством чтения» влияет на все процессы вхождения ребёнка в культуру на всех этапах его жизни [50, с.13-16].

К культуре очень важно приобщаться через словесность, язык. Культура чтения и языковая культура – не делимы. Чем больше мы проникаем в характер национального языка, тем сильнее мы внедряемся в национальную культуру чтения. Вся целостность культуры передается через народное творчество: пословицы, поговорки, сказки, былины, фольклор.

На читательскую деятельность влияют характеристики автора (знание материала, мнение и идея, принципы) и тип читателей, классифицирующих по признакам: социальным и демографическим характеристикам (Н. А. Рубакин) [100], по уровню читательской культуры, интереса, особенностей восприятия текста (Л. И. Беляева) [9].

Чтение, как и читательская деятельность, является социальной доминантой, раскрывающийся через коммуникативно-познавательный и социокультурный аспект, культурную активность, духовно-эстетическую коммуникацию, процесс формирования полноценной личности, способной к саморазвитию и самореализации, к созданию социокультурных качеств личности.

В психологии чтение изучается «как сложный вид психической деятельности, процесс восприятия и переработки текста, результатом которого является его понимание» В художественной литературе восприятие имеет три стадии. Первая стадия – восприятие самого произведения и воссоздание его образов. Ведущим в этом периоде проявляется воображение. Эмоциональная сторона и мыслительные процессы помогают принять произведение как образ. Второй стадией восприятия является понимание идейного содержания. Здесь активным становится мышление. Мышление, объединяясь с воображением, управляют эмоциональной сферой. Мышление младших школьников может функционировать только в тесном контакте с эмоциями. В результате появляется третья стадия – влияние литературного произведения на душу человека [37; 141, с.20,21].

При чтении текста можно выделить несколько типов восприятия: синтетический, аналитический и средний. При синтетическом типе читатель воспринимает текст целостно, схватывает общее содержание, легко создает целостный образ картины, но меньше уделяет внимание деталям образа или предмета. Читатели, которые относятся к аналитическому типу восприятия, наоборот, четко выделяют детали, подробности происходящего, отодвигая на задний план общий смысл и значение. Средний тип восприятия сочетает в себе положительные качества аналитического и синтетического типа восприятия [37, с.64].

Н. Г. Клащус, Н. И. Чуприкова отмечают, что на способность человека осмысливать письменные тексты влияют когнитивные основы грамотного чтения, а именно вербальные логико-семантические структуры. Дифференциация и

интеграция соответствующих структур позволяет развивать познавательные возможности субъекта [37, с.392]. О. Н. Артемьевой подробно описаны и изучены приёмы и тактики понимания прочитанного текста школьниками [4, с 15-18]. Подробно изучена проблема понимания текста. А. А. Смирновым. Он рассматривает глубину, отчетливость и полноту важными ее характеристиками.

Изучая психологический аспект читательской деятельности, необходимо отметить, что показатели скорости чтения зависят от степени концентрации и правильной организации внимания. Внимание – это некий катализатор чтения. Быстро прочитать текст, осознать прочитанное, вычленить главную мысль невозможно без концентрации.

Сконцентрировать свое внимание ребенку легче, если читатель увлечен процессом чтения, где понимание прочитанного текста и безошибочное восприятие напрямую зависят от внимания ученика и скорости чтения. Определенный темп чтения вырабатывается в зависимости от личностных качеств, индивидуального темпа психической деятельности младших школьников [43, с.4-9].

Как видно из изложенного выше, основу читательской деятельности составляют психологические процессы: внимание, восприятие и понимание (осмысление) прочитанного. Воспитывая и развивая сложный механизм взаимодействия сенсомоторного и семантического уровней, у ребенка появляется важный момент, период читательского интереса. Выраженный интерес к чтению, который проявляется в самостоятельности, в умении длительно концентрироваться и эмоционально сопереживать прочитанному, трансформируется в потребность в чтении, как внутреннему стимулу читательской активности ребенка.

Таким образом, можно принять точку зрения А. М. Кушнира, который полагает, что чтение – это «активный процесс, побуждаемый и регулируемый целями, мотивами, установками, ценностными ориентациями, то есть личностными образованиями, по отношению к которым техника чтения, как

определённым образом организованные психомоторные процессы, выполняют служебные функции...» [57, с.75-76]

Остановимся на терапевтическом аспекте исследования читательской деятельности, в процессе которой ребенком осуществляется «проекция читаемого текста» (Н. А. Рубакин [100], Н. Л. Карпова [11]). Этот процесс происходит за счёт того, что содержание книги оказывает мнематическое воздействие в энергетически-смысловом поле личности читателя. Это поле преобразовывает содержание книги по смысловому опыту читателя. В зависимости от него человек воспринимает текст так, как ему психологически близко [117, с. 24].

Этап эмоционального общения читателя с автором во время читательской деятельности проявляется через переживание, анализ собственных мыслей, появление ассоциаций, выражение личного отношения к прочитанному произведению, соотношение героя произведения с личностью читателя. Тонкое восприятие литературного произведения зависит от индивидуально-психологических особенностей читателя, воздействие этого процесса на личность. Эти способности необходимо развивать с самых ранних лет, потому что в детском возрасте происходит становление и формирование основных качеств личности человека, развитие сензитивности ко всему происходящему, стремление соответствовать на некую «правильность» [37].

Положительное отношение к чтению возникает с той минуты, когда человек начинает проводить аналогии между собой и героями произведения (автором), когда он видит отражение своих поступков в действиях литературных персонажей, сравнивает себя, своих родных и знакомых с действующими лицами произведения.

Привлекательность героя (автора) для читателя основана и на свойствах характера, которые ему не присущи. Сопоставление своих свойств характера и героя ведет к познанию самого себя. Проводя аналогии положительных и отрицательных действий героя и перекладывая их на свою жизнь, человек осваивает нравственно-эстетические ценности, оценивает свои поступки,

знакомится с вариантами решения различных ситуаций, что помогает читателю обрести в процессе чтения ответы на волнующие его вопросы. Так же, читая произведение, человек получает опыт общения с людьми разного характера и воспитания. Чем объемнее «банк данных», полученный из книг, тем гибче и устойчивее к стрессам становится ребенок, тем легче он решает свои проблемы [114, с.7].

Читательские способности тесно связаны с психическими процессами (воображением, памятью, мышлением, эмоциями и т. д), хотя и не могут быть сведены к ним. Эти процессы включаются в систему навыков и умений, которые формируются под влиянием самостоятельного чтения [95, с. 146-147].

Таким образом, терапевтический аспект читательской деятельности представляется через проективную функцию, влияние чтения на внутренний мир ребенка. Выделение наиболее значимых функций позволяет опереться на них в качестве важного потенциала. Осознание литературного произведения глубоко затрагивает эмоциональную сторону, что происходит формирование чувственного восприятия, самосовершенствование и саморазвитие личности, позволяя повысить читательскую активность и активизировать читательскую потребность, как необходимость общения с книгой для выделения эмоциональной реакции.

Междисциплинарный анализ потенциала чтения позволяет сделать вывод, чтение является элементом общекультурной, интеллектуальной жизни человека и отображает социальные, духовные состояния общества, его ценностные ориентации. В нём содержится:

- образовательно-воспитательный компонент, направленный на становление и развития отдельных свойств и нравственно-эстетических качеств личности;
- психологический компонент, который представляет собой навык читательской деятельности, включающий процессы восприятия, переработки текста, внимание, результатом которого является понимание;

- познавательный компонент читательской деятельности, цель которого состоит в преобразовании и подчинении содержания текста потребностям субъекта чтения;

- культурный и коммуникативный компонент читательской деятельности, что способствует развитию культурных и социальных качеств личности читателя;

- терапевтический (проективный) компонент читательской деятельности, влияющий на внутренний мир читателя (его личностных качеств) разнообразием, богатством, силой средств книги.

Выделенные компоненты во взаимодействии способствуют социализации и развитию младшего школьника. Благодаря чтению как деятельности, направленной на смысловое содержание художественной литературы, формируется нравственно обогащенный, эмоционально и интеллектуально развитый ребенок. Поэтому можно говорить о потенциале читательской деятельности, который содержит основные аспекты: культурный, воспитательно-образовательный, психолого-терапевтический и коммуникативный.

Обозначенные базовые компоненты являются пусковым моментом для формирования потребности в чтении. Ведь у активного читателя параллельно развиваются все аспекты чтения, что позволяет сформировать направленность личности через читательские потребности, мотивы, установки и интересы и получить результат деятельности (удовлетворение потребности читателя), оценку прочитанного, определение тенденций последующего выбора литературного произведения.

Рассматривая *читательскую деятельность* как осмысленный целенаправленный процесс, имеющий определенную динамику в развитии личностных качеств и социокультурного взаимодействия, можно принять точку зрения, что инициативность, частое обращение к книге и потребность в чтении перерастает в «читательскую активность».

## 1.2 Потребность в чтении как внутренний побудитель читательской активности детей младшего школьного возраста

Аккумулируя знания, связанные с читательской деятельностью, и следуя логике диссертационного исследования, важно остановиться на понятиях «*читательская активность*», «*потребность*». Авторы дают разное толкование выделенных терминов, критериев их формирования, средств и методов стимулирования.

Н. Н. Сметанникова связывает процесс читательской активности с воспитанием и обучением, так как, научившись читать, у ребёнка появляется желание, а удовлетворение этого желания стимулирует активизацию чтения, формирует читательскую компетентность [111, с.3]. А. В. Трофимова полагает, что это направленный процесс, который выражается через отношение читателя к человеческому опыту, описанного в книгах, и через способности самостоятельно добывать опыт из книг [129, с.6].

Для понимания термина «*читательская активность*», обратимся к понятию «*активность*». Б. Г. Ананьев связывал его с деятельным участием в чем-либо, энергетической деятельностью, имеющую индивидуальный показатель [3, с. 25].

Активность может быть, как *состоянием*, так и *свойством* личности [46, с. 75]. Проявляется она через пробуждение активности состояния и через удовлетворение потребностей, возникающих в деятельности. Значит, активность – это свойство личности, которое принимает деятельное участие в каком-либо процессе, имеет целевые установки.

«*Читательская активность*» проявляется через самостоятельно направленное, деятельное участие в процессе чтения, и имеет в своей структуре внутренние побуждения, читательские потребности, интересы (Е. И. Вершинина [16], Т. Г. Галактионова [22], Н. Н. Сметанникова [111], А. В. Трофимова [129], Д.

М. Хафизов [133] и др.). Значит, читательская активность и потребность в чтении взаимодополняемые понятия и играют важную роль в становлении читателя.

К доминирующим признакам читательской активности относят: читательские потребности, заинтересованность процессом чтения, силу и глубину эмоциональных переживаний, частоту чтения, его длительность, виды чтения, читательские предпочтения, динамику читательского поведения (Е. И. Бархатова); время, отводимое на чтение; структуру чтения по видам изданий; особенности доступа к литературе; условия и способы чтения (А. А. Гречихин) [5, с. 1-7; 42, с. 164].

Также «читательскую активность» рассматривают в контексте сформированности читательских компетенций (Н. Е. Колганова [49], С. В. Самыкина [103], А. В. Хуторской [134], и др.), к признакам которой относят технику чтения (отражает уровень сформированности у читателя технических показателей), освоение текста литературного произведения (сопереживание героям, проецирование литературного произведения и др.), умение правильно пользоваться книгой, прогнозировать содержание по внешним предметам еще до чтения; выбирать объект чтения, опираясь на внешние оформление; овладение навыком организации самостоятельной читательской деятельности.

Важным звеном читательских компетенций являются общекультурные критерии развития читателя, которые также можно отнести к признакам читательской активности (Е. В. Белина [7], Е. В. Русских [101], А. В. Хуторской [134]):

- 1) ценностно-смысловые (ценностные ориентиры ученика);
- 2) учебно-познавательные (книга, как учебно-познавательный элемент в образовании);
- 3) информационные (через процесс чтения ученик получает всестороннюю информацию);
- 4) социально-трудовые компетенции (выполнение роли покупателя книг, общение и обсуждение со сверстниками (в семье) понравившихся произведений);



5) общекультурные компетенции (духовно-нравственные устои, национальной культуры и общечеловеческих понятий).

Содержание качеств, способностей читателя, которые проявляются через интерес к чтению и потребность в диалоге, эмоциональную чуткость и эстетическую реакцию, способность сопереживать героям, воссоздание авторских и собственных образов после прочтения – все это формирует читательскую культуру, как важный признак читательской активности [7, с.11].

Необходимо обратить внимание, что формирование читательской компетенции, культурного развития невозможно без должного уровня читательской самостоятельности и осознанности (Е. П. Климова [44], М. Д. Пушкарева [97], М. А. Снежневская [97], А. В. Трофимова [129] и др.). При сформированной читательской самостоятельности и происходит становление читательской компетентности, в результате появляется потребность в чтении [49, с.13].

Отметим, что к характеристикам читательской активности относят и основные показатели потребности: ежедневное обращение к книге, продолжительность чтения и развитие стойких читательских способностей. Также формирование читательской активности будет зависеть от таких факторов, как ранняя начитанность, домашнее приобщение к книгам, хороший учитель и библиотекарь, знающие толк в книгах, владеющие социальной подкованностью в вопросах художественной литературы; личностное саморазвитие, становление.

Приходим к выводу, что «читательская активность» напрямую зависит от сформированности читательской потребности, где потребность представлена как «исходная форма активности, движущая сила», организующая и направляющая различные процессы активности (Л. Н. Чернышева); «внутренний побудитель активности» (Е. П. Ильин) [135, с.130; 35, с.3]. «Потребность» – это основной источник активности [85, с.467].

Е. П. Ильин обращал внимание, что потребность может быть выражена

и через «нужду», «необходимость» [35, с.3], при этом, выражать не только нужду в потреблении, но и нужду в созидании, и активность индивида возникает именно в момент создания, производства чего-либо, в момент деятельности. Поэтому потребность выступает как нужность, желанность чего-то, а не только дефицит чего-то и развивается под влиянием общества, среды, воспитания.

Потребность, как состояние, закономерности развития потребности человека рассматривали Б. Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн, И. М. Сеченов, И. П. Павлов и др. [3; 58; 99]. Рассмотрим некоторые положения.

Потребность развивается только в деятельности, важным условием ее формирования являются систематические упражнения определённой деятельности, обеспечивающей привыкание организма и личности. Первоначально потребности выступают как условия, предпосылки деятельности; но как только человек начинает действовать, происходит трансформация потребностей, и предпосылки превращаются в их результаты; потребность укрепляется при осознании её личной и общественной значимости, этому способствует воспитание. Если потребность не находит удовлетворения, то она постепенно усиливается, доходит кульминации, затем медленно слабеет и исчезает вовсе [62, с.97].

Изучая формирование духовных потребностей у старшеклассников через уроки литературы, И. Н. Макарова, Т. Н. Каптан отмечали, что через чтение художественной литературы у школьников развиваются нравственные отношения к самому себе и к другим людям, появляется самооценка, совокупные знания об этических нормах и установлениях в общественном и семейном бытовании [62, с.3-69; 41].

Выделяют положительные потребности (Т. Rutt), которые воспитывают квалифицированного читателя, способного правильно воспринимать и оценивать художественные произведения, видеть, в чтении высшее удовлетворение. Автор отмечает, что при сформированных основных потребностях появляются мощные

факторы свободного и нерегламентированного чтения, а именно: потребность разобраться в своей собственной личности, стремление быть понятым другими людьми; развитие мышления, фантазии, совершенствования личности; почувствовать радостные и веселые переживания от прочитанного; найти пример для подражания, любовь к описанным в книге ситуациям; участие в заботах других людей; самостоятельно исследовать с помощью книги незнакомую сферу или открыть с помощью прочитанного новое в уже знакомом; совершенствовать свои духовные качества; овладеть новыми знаниями и применить их в собственной деятельности [152, с.47].

Н. А. Стефановская предлагает систематизировать читателей и чтение, в том числе, и по «влиянию социального окружения», выделяя «различные виды чтения: нормативное, престижное, свободное» [122].

Е. А. Колосова так же отмечает влияние «социально-психологических функций». Одна из них связана с «взаимодействием социальных субъектов в процессе чтения». Вторая – с двумя взаимосвязанными процессами самообразования и воспитания, где самостоятельная работа с книгой является необходимым звеном самообразовательного процесса. Третья – функция отдыха, релаксационным видом отдыха. Четвертая – регуляционная, связана с планированием времени ребенка-читателя, что предполагает остаточное время расходовать на дополнительные занятия [50, с.23-25].

Д. В. Крупницкий выделяет сформированность информационных потребностей через чтение литературы у старшеклассников, как одной из важной ступени к процессу социализации [54, с. 11].

А. В. Соколов рассматривает информационную потребность в библиотечной среде и определяет ее как «потребность в знаниях». Дополняя предыдущего автора, И. Н. Доронина, касаясь библиотечной среды и информационно-библиотечного обслуживания, описывает важное условие – формирование потребности читателя, которое проявляется через интерес к знаниям, информации [130, с.41-42].

В. А. Бородина в контексте информационной социализации указывает на важность формирования личностных, культурных качеств через проявления интереса к чтению литературы разной информационной направленности. [12, с.11-13].

И. И. Тихомирова выделяет «актуальную потребность», которая является, по её мнению, «источником читательской активности», который «характеризуется осознанием прагматической цели чтения» [126, с.122-123], полагая, что источник читательской активности нынешних детей полностью обусловлен «изучающим чтением». Это значит, что не ребенок определяет, что ему читать, а школа влияет на его выбор. И общение с книгой младший школьник воспринимает как домашнее задание или занятие за пределами класса.

«Изучающее чтение» выглядит как вынужденное или принудительное, что влияет на потребность и качество чтения. Такой вид активности недолговечен, находится в параллельной конфигурации с уже удовлетворяющими потребностями, то есть в таком положении теряется мотив, а значит и цель. Читательская активность через принуждение не будет действенным проявлением потребности в чтении.

Значимость «актуальной» потребности отражает концепция М. Weber «мотив-цели-действия» [154], которая опирается на два типа действия: субъективная мотивации индивида (личностная заинтересованность, целерациональные мотивы) и ориентацию на других (аттитюд), то есть активность в чтении, потребность выступает в качестве принуждения. Это достаточно важный момент, так как потребность в чтении порождает мотивы.

«Потребление опосредствуется потребностью в предмете, его восприятием или мысленным его представлением. В этой отраженной своей форме предмет и выступает в качестве идеального, внутренне побуждающего мотива», отмечает А. Н. Леонтьев книге «Деятельность. Сознание. Личность» [58, с.146].

С. Л. Рубинштейн определяет мотив: «...это то, что побуждает человека к данному виду деятельности» [99, с. 168]

Движущей силой, позволяющей реализовывать читательские потребности в реальной деятельности, является мотивация. Прямым продуктом мотивации является вовлеченность (активное участие в чтении) [145, с.27-34], развитие которой должно стать одной из целей педагогического воздействия.

В настоящее время в современной зарубежной педагогической науке набирает оборот так называемая теория самоопределения (SDT), в которой выделяется два типа мотивации к чтению – автономный и управляемый типы. Автономная мотивация продиктована внутренними установками личности и является наиболее продуктивным типом.

«Управляемый тип мотивации» имеет два подвида: внешнее регулирование (читать, чтобы получить награду или избежать наказания) и интроецированное регулирование, когда дети проявляют инициативу к чтению, чтобы показать себя в лучшем свете перед другими людьми, как правило, взрослыми [147, с.1006-1021].

«Автономная мотивация» является внутренним свойством личности и предполагает наличие ощущения удовольствия и удовлетворённости от процесса чтения, явного интереса к чтению [220; с.68-78].

«Неполная автономная мотивация» проявляется в типе «нормативное регулирование», который характеризуется и наличием ощущения важности, ценности чтения при наличии внешней (управляемой) мотивации.

Нидерландские исследователи, изучая понятие «потребность в чтении», выделили потребности, определяющие основным мотивом чтения: потребность в материальной, эмоциональной, духовной уверенности; идентификация с героями литературных произведений, подражание им; эстетическое наслаждение; общение, желание стать членом группы; овладение знаниями [151].

В отечественной психологии существует несколько взглядов на сущность мотива как психологического феномена. Помимо точки зрения С.Л. Рубинштейна, когда мотив рассматривается «как цель, предмет удовлетворения потребности», есть другие:

- мотив как побуждение, потребность (Д. В. Колосов, П. В. Симонов и др.);
- мотив как намерение (Б. В. Зейгарник, К. Левин и др.);
- мотив как свойство личности (М. Мадсен, Х. Мюррей, В. С. Мерлин, К. К. Платонов и др.); мотив как состояние (Р. Пилюян, Е. Р. Хилгард и др.);
- мотив как удовлетворенность (В. Г. Асеев, А. Ковалев и др.) [99, с.169].

В нашем случае, полагаем, целесообразно говорить о «внутренних побуждениях читателя, которые основаны на представлении о мере соответствия качеств книги его потребностям» [104, с. 109].

Важно обратить внимание на смыслообразующие мотивы (А. Н. Леонтьев) [58], которые побуждают деятельность и придают ей личностный смысл. Такие мотивы важны в чтении, так как раскрывают отношение читателя к книгам. Отмечают познавательные, развлекательные, эстетические, мотивы осмысления жизненного опыта и другие. Мотивы могут образовывать сложные структуры, диаметрально разные у разных читателей, так как чтение как деятельность может отвечать нескольким мотивам одновременно.

Мотивы являются соединительным элементом между потребностью и целью. Выявление основной цели определяет дальнейшее развитие деятельности. Цель выдвигается в сознании человека через идеальный образ создаваемой ценности. Система ценностей для каждого индивида определяется своя, сформировавшись, она оказывает влияние на интересы, потребности, определяет мотивы самовоспитания и саморазвития, закрепляет установку на ту или иную деятельность. В результате ориентированная система ценностей обеспечивает координацию актуальных потребностей человека, происходит превращение мотива в потребность, а затем в актуальную для индивида цель [1, с.23-25].

Существенной стороной мотивационной сферы любой деятельности является интерес. Некоторые ученые приводят доводы, что потребность и интерес понятия взаимозаменяемые, т.к. схожи по определяемой цели, получение удовлетворения, и направлены на определенный объект. Однако выделенные понятия не идентичными, потому что интерес возникает на основе потребности и

является средством ее удовлетворения (А.Г. Здравомыслов, Л.Г. Ковалев, С.Л. Рубинштейн, В.П. Тугаринов). Потребность выражает необходимость, а интерес показывает приязнь, предрасположенность к какой-то деятельности. Утвердившийся интерес может стать потребностью (например, интерес к чтению) [40; с.51].

Как утверждает Н. Н. Михайлов, интерес является субъективным выражением объективного существования потребностей, в нем проявляется отношение человека к своим потребностям и условиям их удовлетворения [1, с.23]; он имеют тенденцию развиваться: удовлетворение интереса не ведет к его угасанию, а наоборот, вызывает новые интересы.

Читательские интересы были предметом изучения известных педагогов и психологов (Л. И. Беленькая [6], В. Г. Белинский [8], М. А. Киселева [43], А. Н. Леонтьев [58], Н. Н. Светловская [106], Л. Н. Толстой [128], К. Д. Ушинский [123], и др.).

Под читательским интересом понимается «спрос на литературные произведения» (Н. А. Рубакин, М. А. Рыбников) [100,102]; личностное образование, ее саморазвитие и становление (Д. И. Божович, В. М. Мясищев, М. М. Рубинштейн) [99]. Интерес к чтению – потребность читать разнообразные книги (В. Ф. Сахаров) [104, с. 112].

С. Л. Вальдгард описывает интерес как особую форму влечения (к пище, к общению с людьми и др.), но в отличие от них интерес есть влечение к знанию. Автор разделяет интерес на: организованный (читатель интересуется определенными вопросами, явлениями окружающего мира), и неорганизованный (проявляется, лишь в самой неясной, расплывчатой форме), осознанный (читатель не осознает и не может озвучить) и вербальный («четко осознанные интересы, подотчетные читателю и потому четко выявляемые перед другими»). Автор разделяет интересы по уровню интенсивности и активности, что оказывает немалое значение в читательском поведении (в спросе). От всех вышеупомянутых

качеств интереса зависит различная степень его раскрытия у читателя, а отсюда и различная степень определенности спроса на книги [37, с. 122-124].

Л. В. Бунова выделяет интерес до чтения, интерес во время чтения и после чтения. Развитие читательского интереса зависит от типологии и от уровня читательского развития интереса. Система типообразующих признаков включает качественные характеристики: глубину, широту, устойчивость, жанровую направленность, классовую принадлежность. К уровню формирования читателя относят такие факторы как пол, место жительства, профессиональная принадлежность, общественный статус [15, с.114].

Интерес к чтению книг возникает при взаимодействии мотивов чтения и восприятия на основе существующих потребностей у человека. А. Н. Леонтьев считает встречу потребности с предметом актом опредмечивания потребности, то есть наполнение ее содержанием. В этот момент и происходит реализация неосознанного мотива чтения. Вследствие этого, сначала появляется временная заинтересованность читателя, а при повторном чтении литературы превращается в устойчивый и осознанный интерес [95, с.153].

Выделяют личностную и ситуативную заинтересованность. Первая проявляется в устойчивых свойствах личности. Доминирующие духовные интересы личности порождают заинтересованность при чтении книг. Ситуативная заинтересованность проявляется через качества произведений печати, которые способны привлечь внимание читателя, вызвать у него положительные эмоции. Практически, ситуативная заинтересованность является следствием читательской психики. Если она не связана с доминирующими свойствами личности, то исчезает с изменением ситуации. Чтобы сохранить устойчивую заинтересованность в чтении необходимо длительно поддерживать интенсивную эмоциональную, познавательную активность в отношении художественного произведения. Многократное возникновение и обобщение временных состояний заинтересованности формируется в читательский интерес, как устойчивое свойство личности.



Необходимо остановиться ещё на одном понятии «установка», которое теоретически оформилось Д. Н. Узнадзе, его учениками и сотрудниками грузинской школы психологов. Установка есть бессознательное состояние психической деятельности, выражающее готовность к действию на предметы, отвечающие ее потребностям. Поведение субъекта, выполнение какого-либо действия, невозможно без наличия двух условий: присутствие потребности поведения и условия ее удовлетворения. Эти обстоятельства возникновения поведения и есть установки к нему. Так как чтение – действие, определенное поведение, то установка является тем условием проявления их единства.

Вопрос установок подробно рассматривался в работах Л. Г. Жабицкой, которая выделяет установку опытного читателя, когда читатель ждет от восприятия с произведением сопереживания, эстетического наслаждения и не боится умственной активности для полного понимания текста, когда человеку интересны личность и идеалы автора, его художественное мастерство» [95, с.155].

Вопрос установок на чтение изучался О. А. Ноздренковой, разработавшей методические пути актуализации для учеников «внутренних установок» текста. Автор отмечает, что «внутренние» установки проявляются во многих элементах произведений, книг. К ним относится название произведения, жанр, характер, пролог и многие другие. Читатель с их помощью получает некий творческий стимул и подготавливает свое восприятие к данному произведению [78, с.7].

Установка способна вобрать в себя, в зависимости от аспекта, многие признаки, раскрывающие читательский тип: тенденция выбора произведений литературы, стратегию чтения, избирательность восприятия, характер эмоциональной реакции и оценок.

Делая выводы, важно отметить, что читательская активность выступает в качестве исходной формы потребности читателя, как внутренний побудитель читательской активности младших школьников. Потребность, мотивы и мотивационные состояния являются определяющими факторами активной читательской деятельности.

Полагаем, что необходимо разграничивать понятия «*потребность в чтении*» и «*читательскую потребность*».

Читательскую потребность, с нашей точки зрения, следует связывать с представлением о мотивах чтения, то есть с тем, что именно побуждает человека к чтению, потребностями читателя. Потребность в чтении – это, прежде всего, осознание ценности чтения как способа познания мира, осознания ценности информации, присутствующей в книге, необходимость в переживании социального опыта, передаваемого книгой.

Читательская потребность – это субъективная причина того, почему человек читает. Потребность в чтении может быть читательской потребностью, если чтение как процесс является духовной необходимостью. Цель педагогического влияния заключается в формировании и развитии именно потребности в чтении как духовной потребности, являющейся неотъемлемой личностной характеристикой «человека читающего».

Читательская потребность – категория высокого уровня, которой свойственно развиваться только в деятельности, подкрепляя ее постоянным вниманием для адаптации личности, выступая сначала как условие, а с определенными действиями – результатом. Ее формирование зависит от объективных и субъективных факторов, созданных возможностей в педагогической среде и от личностных предпосылок самого ребенка, его мироощущения.

Выделенные категории взаимодополняемы и не могут существовать друг без друга. Потребность реализуется при целевых установках и создании определенных условий, возможностей. В качестве таких возможностей могут быть «ресурсы чтения».

### 1.3 Социально-педагогические ресурсы формирования потребности в чтении у младших школьников: понятие и подходы к их определению

Формирование устойчивой потребности в чтении требует эффективных способов активизации читательской деятельности, определения ресурсов развития читательских потребностей школьников. Остановимся на понятии «ресурсы».

В психологии понятие «ресурсы» соотносят с понятием «человеческий и личностный потенциал» (В. Н. Марков, П. Г. Щедровицкий [66; 139], связывая их с психологической устойчивостью личности в стрессогенных (стрессовых) ситуациях (Н. Е. Водопьянова [17], возможностями адаптации человека к меняющимся условиям, и рассматривают «как средства к существованию, возможности людей и общества» (К. Муздыбаев) [72, с.101].

Понятие «ресурс» в социологии применяют к неоднократно используемым, относительно стабильным и «дефицитным» объектам. Их запрашивают, используют и освобождаются от них в период их активности. [63, с. 54]. В педагогике «ресурс» носит целевую направленность и раскрывается в деятельности [69, с.12].

Близким к дефиниции «ресурс» является понятие «*потенциал*», под которым понимают «совокупность возможностей, средств для чего-либо»; степень мощности (неявных условий) [124, с.170]. Имеет дополнительное значение «внутренние возможности (духовный потенциал)» [79, с.571].

В трактовках отечественных авторов данное понятие раскрывается через описание содержание «потенциала», в частности, неиспользованных возможностей, объективных резервов, способных проявить себя, обеспечив качественно новый позитивный результат (Е. А. Дмитриенко); характерное качество индивида, определяющее меру его возможностей в творческом самоосуществлении и самоорганизации (М. В. Колосова) [124, с.170].

Л. Ю. Аверина отмечает, что потенциал находится в скрытом состоянии и реализуется по необходимости в определенных обстоятельствах. При большой актуализации «потенциал» способен к сверхвосстановлению и приумножению. Ресурсы же при их использовании истощаются или возобновляются к исходному уровню (Н. М. Бережной, П. П. Горностай, Ю. М. Забродин, Н.Ф. Наумова) [1, с.12,13].

А. М. Кондаков, рассматривает «ресурс» как долговечное и неизменчивое средство, которое имеет направленное свойство [51, с. 21-22]. Все зависит от вида ресурсов. Педагогические, социальные ресурсы, в отличие от природных, неисчерпаемы, целиком возобновляемы. Их использование содействует положительному изменению в развитии, переходу общества на новый, более высокий уровень. Данные ресурсы необходимо постоянно использовать, поскольку они обесцениваются и деградируют.

В философии образования эти два термина представляются в виде синонимов (В. М. Ильин), что вносит в педагогическую науку и практику затруднения методологического характера. «Потенциал» связан с природными свойствами человека (И. Кант, М. Монтень, К. Роджерс, М. Хайдеггер), который характеризуется определенными возможностями, запасами индивида для использования и личностного становления. «Ресурс» затрагивает отношения человека с миром, это то, чем располагает общество. Отсюда *проблема потенциала – развитие; проблема ресурса – использование*. Ресурсом становится тогда, когда имеет коллективную или индивидуально поставленную цель [там же, с.12]. Потенциал сможет стать ресурсом при его переводе в более высокое качественное состояние. В случае активизации, потенциал становится средством назначенной цели, свойственной конкретному носителю.

В зависимости от научной отрасли ресурсы классифицируют на «ограниченные» и «неограниченные». Первые имеют стоимость, позволяют решать задачи распределения и перераспределения, вторые стоимостью не

обладают, но ценны, владеют неиссякаемым источником. Ресурсы могут быть разделяемые и неделимые [89].

Существуют средовые и личностные ресурсы. Средовые ресурсы отражают доступную помощь личности (инструментальной, моральной, эмоциональной) в социальной среде. Также бывают задействованные (употребляемые в настоящий момент), потенциальные (скрытые возможности) и в резерве (ресурсы, которые еще не использовались на другие цели).

Личностные ресурсы бывают психологические, профессиональные, физические, включают в себя навыки и способности человека, приобретенные в ходе жизни. Они подразделяются на актуальные (средства и способности личности) и резервные (не использованные, недейственные ресурсы).

Личностные ресурсы имеют три аспекта: субъективный (ориентация личности и средства необходимые для их реализации), объективный (как единичные акты поведения и познавательного конструирования), ситуативный (как условия) [47, с.51]

Выделяют ресурсы по роду деятельности:

- 1) финансовые (В. В. Гончарова, В. А. Кутузова, Р. Б. Мазлоев, Е. Ф. Сысоева, О. И. Тимофеева, А. А. Орехов и др.);
- 2) психологические (Ю. В. Постылякова, М. В. Рагулина, Р. И. Стецишин, Н. В. Финагентова и др.);
- 3) социокультурные (А. С. Выдрина, А. А. Коржанова, А.Н. Олейник, В. В. Радаев, А. К. Сельченков и др.);
- 4) информационные (А.С. Алексеев, И. В. Бурковский, К. К. Колин, А. А. Кривоухов, Н. А. Мордасова, А. А. Цыренова и др.);
- 5) социальные ресурсы (А. В. Дятлов, И. Б. Зеленкевич, А. И. Куприяненко, Е. А. Лаврухина, П. А. Юдин и др.);
- 6) педагогические ресурсы (А. Б. Вифлеемский, Е. Н. Геворкян, Д. Е. Зборовский, Р. Р. Камалов, М. П. Карпенко, А. С. Ковальчук, А.С. Макарян, А. М. Новиков, И. А. Пархоменко, Т. А. Санникова и др.) [34; 84;69, с. 12].

К педагогическим ресурсам относятся:

1) информационные ресурсы (А. Н. Грачев, В. В. Ильин и др.), которые являются одним из ключевых понятий в современном образовании как средство сохранения, накопления и интерпретации знаний. Информационный ресурс близок к таким терминам как «информационные данные», «когнитивный процесс», «информация», «информационная среда» [35].

2) коммуникативный ресурс (Е. Б. Белозерцев) рассматривается как обмен информацией, передача накопленных знаний, установление взаимоотношений через педагогические средства;

3) технологический ресурс (П.Г. Щедровицкий) [139] раскрывается с применением педагогических технологий в процессе воспитания и обучения;

4) ресурс самообразовательной деятельности (А. Г. Громцева, Б. П. Есипов, Г. С. Закиров, Н. Г. Коваленская, Н. Н. Крылова, М. Г. Кузьмина, Н. М. Миняева, П. И. Пидкасистый, В. И. Селиванов и др.), который используется как искусственно созданный ресурс для становления и развития личности через приобретение знаний, умений и навыков [69, с. 13];

5) социально-педагогические ресурсы (И. А. Пархоменко) рассматриваются как проективная деятельность педагогов, направленная на выстроенную модель, комплекс педагогических условий и разработанную методику их реализации [84, с.8; 120].

Педагогические ресурсы образования выступают в качестве возможностей специалистов и условий их деятельности через цели, функции, методики, которые обеспечивают формирование личности ребенка. Ресурсы образования приобретают стабильный успех, как достижение поставленной цели, при наличии уникальности выбранных ресурсов и компетенций педагога. В качестве таких «условий» образовательного и воспитательного процесса используются «ресурсы чтения».

Е. И. Голубева, одна из первых, дала определение этого понятия как «*возможностей, условий обеспечения читательской деятельности*» [23], классифицировав их как *внутренние и внешние*.

К «внутренним» ресурсам она отнесла уровень информационной культуры и читательского развития конкретной личности; уровень ее образованности; образ жизни на данном жизненном этапе, социальный статус (школьник, студент, мать, имеющая маленьких детей, пенсионер); структуру жизненных целей и ценностей личности.

К внешним ресурсам: состояние рынка информационных источников, особенно состояние книгоиздания; степень доступности источников информации для рядовых граждан (развитие сети общедоступных библиотек, состояние системы книгораспространения и т.п.); кадровое и методическое обеспечение развития информационной культуры населения, достаточное для полноценного использования современных возможностей получения информации всеми гражданами; информированность разных слоёв населения о существующих источниках информации, о новинках книгоиздания, о том, где можно с ними ознакомиться и работать; традиционные и вновь складывающиеся представления о культуре взаимодействия с информацией (в том числе, и взгляды на статус чтения) в семье, в среде сверстников, в социуме вообще [23, с.208-209].

Ресурсы чтения могут использоваться в системе образования и социума для обеспечения динамики личностного роста школьников и непрерывного совершенствования единого образовательного пространства школы. Такое заключение разрешает отнести ресурсы чтения к методам педагогического компонента, в виде дополнительного приема развития потребности в чтении системы образования, государства, общества, семьи и отдельного взятого лица.

Целью ресурсов чтения, как способа приобщения в системе образования младших школьников, является формирование стойкой потребности в чтении, направленной на любовь к книгам, развитие личностных качеств ребенка, духовное самосовершенствование, динамики роста самосознания.

В контексте нашего исследования мы определили социально-педагогические ресурсы формирования потребности в чтении как возможности и средства социальной среды и педагогической системы, способные продуктивно формировать и развивать устойчивую потребность в чтении у детей младшего школьного возраста.

Ресурсы чтения, мы полагаем, следует рассматривать в концепции развития учебно-методического обеспечения процесса обучения и средств обучения и относить к методам, средствам, условиям педагогического компонента в качестве вспомогательного средства развития потребности в чтении.

#### **1.4 Особенности читательского развития детей младшего школьного возраста**

Динамичное развитие активной читательской деятельности, формирование интереса к самостоятельному чтению происходит именно в младшем школьном возрасте. Этот период представляет собой определенный этап развития, который совпадает с обучением в начальной школе ребенка от 7 до 10 (11) лет.

Школьная среда способствует накоплению первоначального опыта, становлению личности ребенка, активизации всех психических процессов, особенно внимания, памяти, мышления, воображения и речи. Ребенок на ступени начального образования осваивает новые дисциплины с большим интересом, что характеризует появлению ведущей учебной деятельности. Чтение как предмет становится одним из важных, так как большую часть информации школьник черпает из книг. Подробное изучение психолого-педагогических особенностей ребенка и психофизиологических механизмов восприятия литературы в данном возрасте дает возможность рассматривать младший школьный возраст как главный этап становления читателя.



В соответствии с примерными возрастными границами начальной школы выделяют несколько этапов читательского развития ребенка: «детский тип» и «переходный» («отроческий») [121, с.104].

Первый – «детский тип» (7-9 лет) является «базовым». Школьник на этом этапе овладевает навыком и техникой чтения, переходит от образа слушателя к образу читателя. Познавательная активность ребенка направлена на обследование окружающего мира, поэтому основными преобладающими жанрами являются рассказы, небольшие повести, приключения и, конечно, литературный фольклор. Эти жанры преобладают еще и потому, что «открыты» для детей данного возраста, более понятны по содержанию и эмоционально окрашены.

При этом дети данного возраста воспринимают сюжет фрагментарно, что зависит от неустойчивости внимания. Но с интересом сосредотачивается на отдельных эпизодах, поступках героев, вживается в их образы. Устремляя свое внимание на фактах, действиях, ребенок тонко, эмоционально воспринимает каждое слово в произведении, что является основным мотивом к внутренней активности при оценивании литературного образа. Младший школьник откликается на характерность героя, проводит аналогии положительных и отрицательных действий героев, видит отражение своих поступков в действиях литературных персонажей, сравнивает себя, своих родных и знакомых с действующими лицами произведения [109, с.42].

Значимая художественная деталь в тексте приобретает немаловажный смысл. Остановившись и изучая ее, ученики воспринимают ситуацию произведения в целом, более полно [6, с.44-58].

Умение думать о других, как о самом себе, сравнивать себя с другими – важное умение. Ребенок настолько увлекается этим процессом, что появляется «эффект присутствия». Обозначенная особенность восприятия называется действенным воображением. Поэтому по следам прочитанного произведения ребенок с удовольствием лепит, рисует, играет, дополняя картину, намеченную автором, и еще долго живет жизнью героев. Такое творческое воображение

содействует обострению художественного восприятия и даёт возможность более глубоко проникнуть в суть произведения, в его ценностный смысловой аспект [71, с.166].

Мышление школьников 7-9 лет по своей конкретности и образности схоже с мышлением дошкольников, но отличается конкретностью, образностью, носит понятийный характер. Главенствующую роль принимает представление, конкретное обобщение. Внимание в этом возрасте кратковременное, неустойчивое, несмотря на это учащиеся младших классов могут глубоко и правильно понять прочитанное, обладая эмоциональной заинтересованностью, личностным отношением к героям и ситуациям книги [6, с.23].

Таким образом, психологические особенности детей этого возрастного периода определяют появление таких существенных проявлений, как яркость восприятия, впечатлительность, что позволяет опираться на эти возможности при формировании стойкой потребности в чтении.

Отроческий тип (10-11 лет) представляет собой переходный период детского к подростковому типу читательского развития ребенка. Учащиеся 10-11 лет – это своеобразная категория читателей. В отличие от предыдущего типа, «переходный» характеризуется скачкообразным изменением ценностных ориентаций в области чтения художественной литературы. У школьников этого возраста сужается диапазон читательских запросов, появляется иное избирательное отношение к литературным жанрам. Так как накопленный практический опыт достаточно высок, читатели предпочитают «тематически ориентированные» произведения с реальным жизненным материалом. Важным приоритетом в выборе фабульного жанра является «правдивость», «достоверность», «правильность», «возможность» (П.П. Блонский). Основной выбор тематического содержания падает на описание событий с бесконечным развертыванием обстоятельств. Дети начинают ценить в прочитанном произведении такое эстетическое качество, как «возвышенность» в тесной зависимости от жанра произведения. [121, с.107-116].

Частичное понимание сменяется более полным, его направленность смещается от знакомых предметов и явлений к учету всех сообщаемых сведений, вместо случайно возникающих ассоциаций из личного опыта содержание текста начинает дополняться знаниями, имеющими к нему непосредственное отношение. Главное в тексте передается в виде перечисления его основных моментов. Осмысление содержания текста в общем контексте его взаимосвязей еще представляет трудность [37, с. 287].

На этом возрастном этапе происходят большие изменения в личностном развитии ребенка. Школьник начинает осознавать себя как личность. При чтении объективно оценивает свои качества, сравнивая себя с героем произведения. Поэтому в качестве образа героя выступают сверстники и неосознанно сам ребенок. Литературное созревание героя – это сосредоточение всех ценностных представлений читателя. Яркая портретная характеристика, подвиги героя, поступки и действия выходят за рамки человеческих возможностей, при этом герой всегда индивидуализирован в восприятии. Свойственное периоду стремление к самопознанию, к самоутверждению и переоцениванию своих возможностей позволяет сформировать неподдельный интерес к книгам.

Необходимо отметить проявление потребности в «завершенности» произведения у детей 10-11 лет. По мере прочтения художественной книги, ребенок делает выводы, приобретает литературный и жизненный опыт. Завершенность произведения выражается, как и у школьников детского типа, в осознании «счастливого конца», но с четким определением нравственных позиций героя. Сюжетная линия, несмотря на множественность событий, должна иметь развязку каждого этапа произведения.

Мышление детей 10-11 лет оформляется, появляются «конкретные операции, внутренний алгоритм действий, формируются научные понятия» (А. С. Смирнова, Л. В. Левицкая) [113, с.1784]. Дети овладевают суждением как формой выражения понятого, учатся осознавать свои впечатления, выражать свои мысли и мнения в словесной форме. Но скованность речевых возможностей, «детскость»

выражения отношения к прочитанному тормозит переход к более сложным формам мышления. Несмотря на это, происходят существенные изменения в сфере социального общения. Дети делятся прочитанной информацией, обсуждают поведения героев, сталкиваются с различными утверждениями и необходимостью выбора между ними. Такое познание ценностных ориентаций положительно влияет на восприятие художественной литературы.

Таким образом, ребенок 10-11 лет представляет собой своеобразный образ литературного развития, в котором тесно перекликается детский и подростковый тип читателя. Потребность в художественной литературе детей этого возраста связана со всеми жизненными (психологическими, социальными) направлениями, происходит выделение прочитанного произведения как самостоятельного целого, эмоциональность восприятия сменяется логическим преобразованием прочитанного.

Н. Б. Щетинская разграничивает уровни восприятия художественного произведения в возрасте 7-10 лет: фрагментарный, констатирующий, уровень «героя», уровень «идеи» [27, с. 42]. На первом уровне целостное восприятие читаемого текста отсутствует, внимание направлено на отдельные эпизоды и связь между ними устанавливается с трудом. Когда ребенок читает или слушает, эмоциональная реакция выражена ярко и точно, но передать свои чувства детям тяжело. Не пытаются определить авторскую позицию, не могут установить мотивы поведения персонажа. Воображение при чтении развито слабо.

При втором уровне восприятия художественного произведения учащиеся обладают эмоциональной реакцией, но выразить ощущения им тяжело. Также вызывает трудность объединение в целое перечисленных событий в читаемом произведении. На уровень «героя»: дети отличаются точной эмоциональной реакцией, видят и сопереживают конкретным событиям в произведении. Хорошо развито воображение, могут создавать образ из деталей, видят поступки персонажей, дают оценку героям, легко определяют авторскую позицию. Но страдает обобщение прочитанного текста.

На четвертом уровне – учащиеся глубоко воспринимают и содержательную идею произволения, и художественную форму. Обладают хорошим воображением и создают образ на основе художественных деталей. Дети часто перечитывают текст, размышляют о прочитанном. Могут увидеть в тексте авторскую позицию, основной конфликт. Их обобщения выходят за рамки художественно образа, дети формулируют проблему, стоящую в произведении.

Все перечисленные уровни восприятия литературного произведения отражают возможности учащихся 7-10 (11) лет «погружаться» в произведение.

Вышеописанные психолого-типологические особенности учащихся младшего школьного возраста, как читателя художественной литературы, позволяет сделать следующий вывод. Младший школьный возраст является подходящим периодом для формирования активной читательской деятельности, потребности в чтении. Так как на этом этапе ученик тесно взаимодействует с книгой в эстетическом и познавательном контексте, наиболее sensitивно воспринимает художественное произведение. Психолого-педагогические особенности данного возраста имеют базовые характеристики, которые определяют вектор в развитии потребности в чтении у школьников. Поэтому данный возраст является первостепенным и основополагающим звеном в развитии активного читателя.

### **Выводы по первой главе**

В первой главе представлены теоретические основы формирования потребности в чтении у младших школьников. Для обоснования собственной исследовательской позиции рассмотрено:

1. Чтение как междисциплинарный феномен раскрывается через культурный, воспитательный, образовательный, коммуникативный,

психологический, терапевтический аспект. Представленные аспекты являются основными потенциалами читательской деятельности и проявляются в качественно важных единицах формирования читательской активности.

2. Формирование читательской деятельности, как осмысленного целенаправленного процесса, имеющего определенную динамику в развитии личностных качеств и социокультурного взаимодействия, через инициативность, частое обращение к книге, качественный интерес к литературе перерастает в «читательскую активность».

Определяющим условием формирования читательской активности является потребность, как «исходная форма активности, движущая сила», (Л. Н. Чернышева); «внутренний побудитель активности» (Е. П. Ильин). В своем проявлении является самостоятельно направленным, деятельным участием в процессе чтения, имеющая в своей структуре внутренние побуждения, читательские потребности, интересы. Читательская активность характеризуется через показатели потребности: целевое, самостоятельное обращение к книге, личностная заинтересованность, инициативность, длительность процесса чтения.

3. Потребность в чтении как основной источник активности читателя с определением прагматической цели, характеризующая основными критериями: развивается только в деятельности; изначально выступает как условие, а с определенными действиями – результатом; формируется через объективные и субъективные факторы, созданные возможности в педагогической среде и от личностных предпосылок самого ребенка, его мироощущения. Потребность, мотивы, мотивационные состояния являются определяющими факторами активной читательской деятельности.

4. Научные понятия «потребность в чтении» и «читательские потребности» необходимо различать: «потребность в чтении» – это духовная потребность, осознание ценности чтения; «читательская потребность» связана с мотивами чтения, с побуждением человека читать.

5. Начальный период школьного детства представлен наиболее чувствительный для формирования активной читательской деятельности, так как в возрасте 7-10 (11) лет закладываются основные умения читать и взаимодействовать с книгой. В этом возрасте созревают психофизиологические механизмы восприятия художественного произведения, происходит динамическое развитие читательской потребности, формирование интереса к самостоятельному чтению.

5.«Социально-педагогические ресурсы чтения» определены как условия и возможности социальной среды и педагогической системы формировать устойчивую потребность в чтении учащихся младшего школьного возраста».

## ГЛАВА 2 ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ АКТУАЛЬНОЙ РЕСУРСНОЙ БАЗЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОТРЕБНОСТИ В ЧТЕНИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

### 2.1 Общая характеристика эмпирического исследования

Междисциплинарный теоретический анализ, предпринятый в первой главе, позволил сделать вывод, что социально-педагогический потенциал читательской деятельности содержит культурный, воспитательный, образовательный, коммуникативный, психологический, психотерапевтический и др. аспекты. К сожалению, этот потенциал не всегда используется.

Теоретический анализ проблемы показал, что поддержание активной читательской деятельности у детей осуществляется только при наличии реальных возможностей формирования устойчивой потребности в чтении, которые обеспечиваются эффективными ресурсами чтения. Ресурсная база, на которую опирается современный образовательный процесс младшей школы, детально не изучена. Кроме того, существует проблема педагогической компетентности при использовании ресурсов чтения самими педагогами.

На основе анализа была сформулирована цель эмпирического исследования: определение возможностей для развития стойкой потребности в чтении у детей младшего школьного возраста, которыми обладают социально-педагогические ресурсы чтения.

*Цель исследования* указывает на необходимость аналитической работы по трем основным направлениям, которые определяют задачи исследования:

1) оценка потребности в чтении у младших школьников (измерение уровня потребности в чтении, а также изучение актуальных мотивов чтения);



2) изучение ресурсной базы (определение и классификация ресурсов чтения, которые в современной педагогической науке и практике признаются наиболее эффективными в процессе развития потребности в чтении);

3) оценка качества внедрения ресурсной базы в педагогическую практику учителей начальных классов (определить ресурсы чтения, которые реально используют педагоги в образовательном процессе, представление учителей начальной школы о значимых ресурсах чтения).

В методологическом плане прикладное изучение потребности в чтении у младших школьников опирается на современные концепции. Так, в настоящее время, как отмечалась в теории вопроса, в современной педагогической науке набирает оборот так называемая теория самоопределения (SDT), в которой выделяется два типа мотивации к чтению – автономный и управляемый типы.

Автономная мотивация продиктована внутренними установками личности и является наиболее продуктивным типом. В управляемом типе мотивации содержится два подвида: «внешнее регулирование» (читать, чтобы получить награду или избежать наказания) и «интроецированное регулирование», когда дети проявляют инициативу к чтению, чтобы показать себя в лучшем свете перед другими людьми, как правило, взрослым [147, с. 1006]. Автономная мотивация является внутренним свойством личности и предполагает наличие ощущения удовольствия и удовлетворённости от процесса чтения, явного интереса к чтению [153, с. 68–78]. Неполная автономная мотивация проявляется в типе «нормативное регулирование», который характеризуется и наличием ощущения важности, ценности чтения при наличии внешней (управляемой) мотивации. Данные концептуальные положения указывают на основные показатели, с помощью которых можно измерить потребность в чтении: самостоятельность как индикатор автономной мотивации и исполнительность – индикатор управляемой мотивации.

При изучении структуры мотивации читательской деятельности младших школьников была выдвинута гипотеза о том, что *типы читательских потребностей* младших школьников можно определить на основе представления

о степени рациональности мотивации к чтению, в дополнение уже имеющимся теориям, в том числе теории самоопределения (SDT).

В содержательной модели были выделены три типа мотивов, которые были классифицированы по степени рациональности, опираясь на идеи, описанные в теории социального действия М. Weber [154]: целерациональные (ориентация на похвалу, желание получить хорошую отметку), ценностно-рациональные (желание получить новую информацию, продемонстрировать свои знания перед другими, самопрезентация, общение с любимыми героями и персонажами через книгу) и аффективные (потребность в новых эмоциональных ощущениях, идентификация себя с героями книги, получение эстетического удовольствия от просмотра книги).

Описанные выше положения легли в основу логики измерения изучаемых на первом этапе понятий исследования (таблица 2.1).

Таблица 2.1 Операционализация основных понятий исследования

Показатель	Индикатор	Способы измерения
Уровень развития потребности в чтении	Экспертная оценка степени выраженности потребности в чтении, самостоятельности и исполнительности	Шкала от 0 до 10
Актуальные мотивы чтения	Оценка выраженности целерациональных мотивов чтения	Положительные ответы по категориям: - «удовлетворить желание родителей, получить похвалу от родителей», - «получить хорошую отметку по чтению, похвалу со стороны учителя»

Продолжение таблицы 2.1

Показатель	Индикатор	Способы измерения
	Оценка выраженности ценностно-рациональных мотивов чтения	Положительные ответы по категориям: - «любопытство, желание узнать что-то новое, что-то интересное для себя лично», - «узнать что-то, что не знают другие, показать себя «крутым» и «знающим», самопрезентация перед другими», - «больше узнать о героях понравившихся мультфильмов, сказок, спектаклей»)
	Оценка выраженности ценностно-рациональных мотивов чтения	Положительные ответы по категориям: - «потребность в новых ощущениях, поиск сильных эмоциональных переживаний», - «идентификация себя с литературным героем, эмоциональная связь с героями книги, повышение самооценки через героев», - «посмотреть интересные картинки (получить эстетическое удовольствие»)

Посредством факторного анализа описаны четыре латентных типа читательских потребностей. Также представлена методика определения степени рассогласования между установкой к чтению и реальным поведением (инициативность и исполнительность), которая измерялась с помощью векторных индексов.

В современной педагогике проблема формирования читательской потребности у младших школьников тесно связана с ресурсным обеспечением учебного процесса и умением учителей пользоваться всеми доступными средствами, которые представлены в современной педагогической практике, в периодических, научных журналах и доступны для использования в учебном процессе. Для того, чтобы получить представление о том, какими ресурсами чтения на сегодняшний день располагает система образования, необходимо подробно изучить ресурсную базу, поэтому на втором этапе исследования производился контент-анализ научных источников с целью выявления ресурсов чтения, как возможностей социальной среды и педагогической системы формировать и развивать устойчивую потребность в чтении детей младшего школьного возраста.

В ходе исследования осуществлялась содержательная интерпретация выявленных числовых категорий. Все социально-педагогические ресурсы классифицированы по разным основаниям. В качестве подтверждения результатов контент-анализа, определения актуальности социально-педагогических ресурсов для современной педагогической практики, был проведен массовый опрос, в котором приняли участие 210 респондентов: родители учащихся начальной школы, педагоги, библиотекари.

На третьем этапе эмпирического исследования рассмотрены социально-педагогические ресурсы в педагогической практике учителей начальных классов, где анализировался потенциал ресурсов в формировании и развитии устойчивой потребности в чтении у младших школьников; а также эффект влияния перечисленных ресурсов на развитие потребности в чтении, который отражает реальные возможности ресурсов в настоящее время. На основании полученных данных созданы основные рекомендации по применению социально-педагогических ресурсов чтения педагогами начальных классов в образовательном учреждении.

Таким образом, основными методами эмпирического исследования являются контент-анализ, массовый опрос и экспертный опрос. Первый предполагает выявление смысловых единиц в тексте, их систематизацию, подсчет повторяемости. С помощью контент-анализа решается задача классификации ресурсов чтения в научной литературе педагогической направленности.

Экспертный опрос направлен на сбор информации от компетентных лиц (учителей младших классов) о ресурсах чтения как факторах развития потребности в чтении у младших школьников, оценку их уровня развития потребности в чтении и оценку потенциала эффекта влияния исследуемых ресурсов.

Отражение этапов и методов эмпирического исследования схематично отображаются в рисунке 2.1

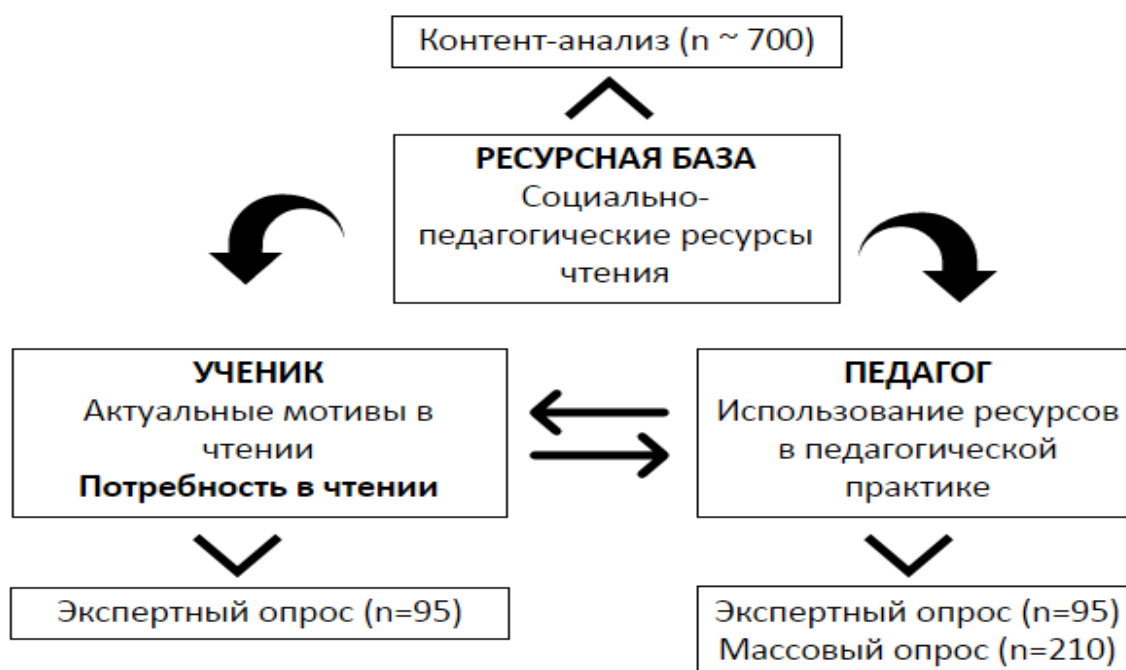


Рисунок 2.1 Предметная область исследования и методы ее изучения

## 2.2 Оценка развития потребности в чтении у младших школьников и их актуальные мотивы чтения

С целью изучения реальной ситуации в процессе исследования осуществлялась оценка уровня потребности в чтении младших школьников. На основании цели исследования решались эмпирические задачи:

1) измерить уровень выраженности потребности в чтении у детей по гендерному признаку;

2) определить степень рассогласования между аттитюдами (интенсивностью намерения читать) и поведенческими императивами, связанные с самостоятельностью в выборе литературы и исполнительностью;

3) произвести анализ мотивов чтения с определением типа читательской потребности.

В данном исследовании представлены результаты экспертного опроса, проведенного в феврале-марте 2020 года (бланк опроса представлен в приложение 1). В качестве экспертов были учителя начальных классов (1-4 класс) средних школ Краснодарского края (г. Краснодар (n=56), муниципалитеты (n=39)).

С помощью экспертного опроса измерялась степень развития потребности в чтении у детей младшего школьного возраста, которая оценивалась по шкале от 1 до 10 (1 – читают, потому что должны; 10 – читают, потому что сами хотят, по личной инициативе). Результаты показывают, что общий уровень развития потребности в чтении у младших школьников можно оценить «ниже среднего». Средняя оценка экспертов по данному параметру составляет  $3.69 \pm 2.44$  [M±SD].

Установлено, что развитие потребности в чтении у девочек достоверно выше, чем у мальчиков ( $p=0.002$ ) (таблица 1). Полученные данные о наличии достоверных гендерных различий в потребности в чтении соответствуют результатам других исследований (R. Gable, J. T. Guthrie, M. Vansteenkist, Y. Rosseel, и др) [147; 148; 149; и др.]. Более того, L. Kavanaghy утверждает, что

«результаты многих исследований чаще показывают, что девочки преуспевают в чтении, нежели мальчики, подтверждая гендерные различия вне зависимости культуры и языка» [150, с.1-21]. Этот факт диктует необходимость анализа предмета исследования в гендерном аспекте (таблица 2.2).

Таблица 2.2 –Результаты экспертных оценок уровня развития потребности в чтении у младших школьников (n=91)

<b>Шкала</b>	<b>Мальчики <i>M±SD</i></b>	<b>Девочки <i>M±SD</i></b>	<b>Mann- Witney's U-test, p</b>
<b>Уровень развития потребности в чтении</b>	3.14±2.17	4.35±2.59	0.002

Методика, принятая в исследовании, предполагает измерение степени выраженности потребности в чтении у детей по гендерному признаку, степени рассогласования между аттитюдами (интенсивностью намерения читать) и поведенческими императивами, связанные с практикой чтения. Данная методика измерения потребности в чтении является авторской адаптацией методики расчета индексов рассогласования между параметрами установок и реального поведения, описанная в работах А. В. Ядова и В. С. Магуна[61].

Под поведенческими императивами понимались развитие самостоятельности в выборе литературы (дети читают то, что сами выбирают) и исполнительности, когда речь идет требованиях учебной программы или родителей (случаи, когда дети читают по необходимости). Данные показатели отражали, соответственно, шкалу инициативности и исполнительности (таблица 2.3)

Таблица 2.3 – Показатели и индикаторы, используемые в процессе измерения экспертной оценки развития потребности в чтении учащихся младшей школы

Код	Показатель	Индикатор	Шкала
А	Аттитюд к чтению	Степень выраженности потребности в чтении (читают, потому что сами хотят, по личной инициативе и побуждению)	Шкала от 0 до 10, где «0» – читают исключительно необходимости, «10» – читают по желанию, личной инициативе
І	Инициативность в читательской деятельности	Степень самостоятельности в выборе литературы (читают то, что сами выбирают по желанию и личному интересу)	Шкала от 0 до 10, где «0» – читают то, что предлагают, «10» – самостоятельный выбор
Д	Исполнительность в читательской деятельности	Степень исполнительности детей, когда речь идет в требованиях учебной программы или родителей (случаи, когда дети читают по необходимости)	Шкала от 0 до 10, где «0» – абсолютно не исполнительны, «10» – очень исполнительны

Для указанных шкал измерялись средние по гендерному признаку с расчетом доверительных интервалов, что позволило сравнить показатели у мальчиков и девочек. Степень рассогласования аттитюдов и действий (МА) измерялась с помощью векторных индексов по шкалам инициативности и исполнительности (формулы 2.1 и 2.2).

$$MA_{|A-I|} = \frac{A-I}{A+I} \times 10 \quad (2.1)$$

$$MA_{|A-D|} = \frac{A-D}{A+D} \times 10 \quad (2.2)$$



где  $MA_{|A-I,D|}$  –показатель рассогласования между аттитюдом и инициативностью (или исполнительностью) в практике чтения, А – аттитюд к чтению (интенсивность намерения читать), I – развитие инициативности в практике чтения, D – развитие исполнительности в практике чтения. Результаты измерения по представленным шкалам и формулам отражены в таблице 2.4

Таблица 2.4 – Показатели потребности и поведенческих императивов чтения у учащихся начальной школы

Шкалы	Мальчики		Девочки		Гендерные различия
	Vector index ( $MA_{ A-I,D }$ )	Mean	Vector index ( $MA_{ A-I,D }$ )	Mean	Евклидово расстояние
<b>Шкала инициативности (I)</b>	-1,20	4,00	-0,36	4,67	17,09
<b>Шкала исполнительности (D)</b>	-2,52	5,26	-1,91	6,39	17,86
<b>Шкала аттитюда (A)</b>		3,14		4,35	19,82

Показатель по шкале инициативности у мальчиков и девочек ниже, чем по шкале исполнительности, что указывает на преобладание долженствования в установках учащихся, то есть младшие школьники чаще читают вынужденно, по требованиям, чем по собственной инициативе. Шкала инициативности указывает на действие, связанное с самостоятельным выбором книги. У девочек рассогласованность по данному параметру с аттитюдом небольшая (-0,36 балла), что указывает на примерное соответствие потребности в чтении и самостоятельностью в процессе чтения как поведенческого акта. У мальчиков же рассогласование по данному параметру существенно больше (-1,20), что говорит о рациональном выборе книги при низком уровне эмоциональной потребности в ее прочтении. Шкала исполнительности и у мальчиков, и у девочек имеет довольно высокий показатель, то есть дети исправно читают то, что им задают по школьной программе или родители, однако отрицательные значения показателя указывают

на то, что младшие школьники читать не очень хотят, а делают это по необходимости (-2,52 и -1,91, соответственно).

Данные экспертного опроса согласуются с результатами опроса самих школьников (приложение 2). В анкетировании на тему «Нравится ли тебе читать?» участвовало – 39 младших школьников (20 – девочек, 19 – мальчиков). Учащиеся отвечали на 10 поставленных вопросов. Охотно читают книги – 46,1 % Девочек больше привлекает чтение, чем мальчиков. Ученики проводят за книгой полчаса и менее (74, 4 %) и всего лишь 23,6 % – около 3 часов. 33,3 % респондента сами читают книги, а остальную часть детей заставляют их читать. Больше половины детей (59 %) не посещают библиотеки и книжные магазины, 35 % – посещают книжные магазины, 6 % – библиотеки (в основном посещают школьную библиотеку). Домашнюю библиотеку имеют – 87,2 %, у остальных детей (12,8 %) – книг дома мало. В основном (64,1 %) младшим школьникам в выборе книг советуют родители, остальной части учащихся – сверстники, другие члены семьи. Детям часто дарят книги (61,5%) просто так и на различные праздники, другим учащимся вовсе не дарят или дарят очень редко (38,5 %). Многие участники, к сожалению, не обсуждают прочитанное со своими родителями (74,4 %), что свидетельствует о нарушении детско-родительских отношений. Больше половины детей начальной школы читают книги, в основном по школьной программе (79,4 %), но есть дети, которые читают энциклопедии (12,8 %), книги, в основном сказки (7,8 %). Несмотря на первые показатели, все дети (100%) называли свою любимую книгу и объяснили, почему она им нравится. На последний вопрос большее количество учащихся (94,8 %) проголосовали, что без книги человек существовать не сможет.

Таким образом, результаты анкетирования учащихся начальных классов показывают, что дети проявляют интерес к книгам, хотя и незначительный. В основном читают нехотя, предпочитая книги по школьной программе.

Полученные результаты подтверждаются анализом мотивов чтения. Потребность в чтении у младших школьников подкреплена целерациональными

мотивами («удовлетворить желание родителей», «получить похвалу от родителей», «получить хорошую отметку по чтению», «похвалу со стороны учителя»), личной выгодой. У девочек, с точки зрения экспертов, целерациональные мотивы выражены сильнее (таблица 2.5). Меньше всего мотивом к чтению является потребность в новых ощущениях, поиск сильных эмоциональных переживаний. Важную роль играют внешние стимулы книги (красочность книги).

Таблица 2.5 – Побудительные мотивы к чтению у младших школьников

<b>Мотиваторы чтения</b>	<b>Мальчики частота (в%)</b>	<b>Девочки частота (в%)</b>
1. Потребность в новых ощущениях, поиск сильных эмоциональных переживаний	31,9	31,9
2. Удовлетворить желание родителей, получить похвалу от родителей	<b>47,3</b>	<b>50,5</b>
3. Любопытство, желание узнать что-то новое, что-то интересное для себя лично	<b>49,5</b>	37,4
4. Идентификация себя с литературным героем, эмоциональная связь с героями книги, повышение самооценки через героев	36,3	34,1
5. Получить хорошую отметку по чтению, похвалу со стороны учителя	<b>51,6</b>	<b>59,3</b>
6. Посмотреть интересные картинки (получить эстетическое удовольствие)	44,0	<b>46,2</b>
7. Узнать что-то, что не знают другие, показать себя «крутым» и «знающим», самопрезентация перед другими	37,4	15,4
8. Больше узнать о героях понравившихся мультфильмов (сказок, спектаклей)	26,4	33,0

В дальнейшем, с целью структурирования перечисленных читательских потребностей учащихся начальных классов, с помощью факторного анализа, были

выявлены 4 латентных типа. Следует отметить, что чаще всего в современных педагогических исследованиях структура читательской мотивации объясняется именно 4-х факторной моделью [143, с.121-. 187]. Наше исследование, в этом смысле, содержанием выделенных латентных типов у мальчиков и девочек несколько различается. Так, наиболее сильный латентный фактор (Компонента 1, Total of Initial Eigenvalues = 1.57) у мальчиков включает две наблюдаемые шкалы (Шкала 1 и Шкала 4), которые имеют высокие факторные нагрузки (0.772, 0.801), а у девочек – три (Шкала 1, Шкала 4, Шкала 8) (таблица 2.6).

Таблица 2.6 – Содержание латентных типов читательской потребности (результаты факторного анализа)

<b>Шкалы</b>	<b>Мальчики Номер компоненты (вес фактора)</b>	<b>Девочки Номер компоненты (вес фактора)</b>
Шкала 1. Потребность в новых ощущениях, поиск сильных эмоциональных переживаний	Компонента 1 (0.772)	Компонента1 (0.857)
Шкала 2. Удовлетворить желание родителей, получить похвалу от родителей	Компонента 2 (0.509)	Компонента 2 (0.850)
Шкала 3. Любопытство, желание узнать что-то новое, что-то интересное для себя лично	Компонента 3 (0.575)	Компонента 3 (0.574)
Шкала 4. Идентификация себя с литературным героем, эмоциональная связь с героями книги, повышение самооценки через героев	Компонента 1 (0.801)	Компонента 1 (0.782)
Шкала 5. Получить хорошую отметку по чтению, похвалу со стороны учителя	Компонента 4 (0.916)	Компонента 3 (0.876)

Продолжение таблицы – 2.6

<b>Шкалы</b>	<b>Мальчики Номер компоненты (вес фактора)</b>	<b>Девочки Номер компоненты (вес фактора)</b>
Шкала 6. Посмотреть интересные картинки (получить эстетическое удовольствие)	Компонента 3 (0.759)	Компонента 4 (0.858)
Шкала 7. Узнать что-то, что не знают другие, показать себя «крутым» и «знающим», самопрезентация перед другими	Компонента 2 (0.576)	Компонента 2 (0.707)
Шкала 8. Больше узнать о героях понравившихся мультфильмов (сказок, спектаклей)	Компонента 2 (0.776)	Компонента 1 (0.714)

Назовем первый тип читательской потребности – «потребность в новых ощущениях и знаниях». Содержание второго латентного фактора (Компонента 2) и у мальчиков, и у девочек характеризуется стремлением к самопрезентации, представлении себя в выгодном свете перед родителями и сверстниками. Назовем этот тип «потребность в самопрезентации». Третий и четвертый типы (Компонента 3 и Компонента 4) у мальчиков и девочек различаются. У мальчиков третий тип в большей степени связан с получением эстетического удовольствия от общения с книгой (шкала 6, вес фактора = 0.759), подогреваемого любопытством (шкала 3, вес фактора = 0.575). Назовем его «потребность в эстетическом удовольствии». У девочек же третий тип (Компонента 3) сильно коррелирует с рациональной потребностью получения хорошей отметки в школе (Шкала 5, вес фактора = 0.876), которая усиливается любопытством (Шкала 3, вес фактора = 0.574). Назовем данный тип – «рациональная потребность». Четвертый латентный фактор (тип потребности) является уникальным (имеет связь только с одной шкалой). У мальчиков это связь с «рациональной потребностью» (Шкала 5, вес фактора = 0.916), которая в отличие от случая девочек не подкрепляется любопытством, а у девочек – с потребностью в получении эстетического

удовольствия (Шкала 6, вес фактора = 0.858), которая является абсолютно самостоятельным явлением.

Выраженность выделенных латентных типов читательской потребности младших школьников была измерена посредством умножения относительной частоты (доли) положительного выбора экспертами наблюдаемых шкал, которые являются составляющими данного типа, на факторную нагрузку. Например, у мальчиков тип 1 «потребность в новых ощущениях и знаниях» описан параметрами Шкала 1 «Потребность в новых ощущениях, поиск сильных эмоциональных переживаний» и Шкала 4 «Идентификация себя с литературным героем, эмоциональная связь с героями книги, повышение самооценки через героев». Факторные нагрузки для данных шкал составляют 0.772 и 0.801 соответственно. Тогда выраженность (вес) латентного типа читательской потребности вычисляется как  $0.772*0,319+0.801*0,363 = 0,536$  (таблица 2.7). Аналогичным образом подсчитывались весовые оценки типов у девочек (таблица 2.8)

Таблица 2.7 – Логика формирования и результаты измерений латентных типов читательской потребности у мальчиков

Тип читательской потребности	Шкалы*	Кол-во	Доля (р)	Вес фактора (w)	Вес типа ( $\sum p_i * w_i$ )
Тип 1 Потребность в новых ощущениях и знаниях	Шкала 1	29	0,319	0.772	0.536
	Шкала 4	33	0,363	0.801	
Тип 2 Потребность в самопрезентации	Шкала 2	43	0,473	0.509	0.660
	Шкала 7	34	0,374	0.556	
	Шкала 8	24	0,264	0.576	

Продолжение таблицы – 2.7

Тип читательской потребности	Шкалы*	Кол-во	Доля (р)	Вес фактора (w)	Вес типа ( $\sum p_i * w_i$ )
Тип 3 Потребность в эстетическом удовольствии	Шкала 3	45	0,495	0.575	0,618
	Шкала 6	40	0,440	0.579	
Тип 4 Рациональная потребность	Шкала 5	47	0,516	0.916	0,473

\* расшифровка наблюдаемых шкал раскрыта в таблице 2.4

Таблица 2.8 – Логика формирования и результаты измерений латентных типов читательской потребности у девочек

Тип читательской потребности	Шкалы*	Кол-во	Доля (р)	Вес фактора (w)	Вес типа ( $\sum p_i * w_i$ )
Тип 1 Потребность в новых ощущениях и знаниях	Шкала 1	29	0,319	0.857	0.775
	Шкала 4	31	0,341	0.782	
	Шкала 8	30	0,330	0.714	
Тип 2 Потребность в самопрезентации	Шкала 2	47	0,516	0.850	0.548
	Шкала 7	14	0,154	0.707	
Тип 3 Рациональная потребность	Шкала 3	34	0,374	0.574	0.734
	Шкала 5	54	0,593	0.876	
Тип 4 Потребность в эстетическом удовольствии	Шкала 6	42	0,462	0.858	0.396

\* расшифровка наблюдаемых шкал раскрыта в таблице 2.4

Положительным моментом данного подхода заключается в том, что читательские потребности являются сложносоставными и описанные измерения отражают объективную картину структурных связей в системе читательских потребностей младших школьников. Исходя из результатов подсчета частоты

выборов экспертами побудительных мотивов к чтению (таблица 2.7, 2.8), нельзя выделить какой-то определенный (доминирующий) мотив. Хотя чаще всего эксперты в качестве стимула, побуждающего к чтению младших школьников, называли рациональные цели «Получить хорошую отметку по чтению, похвалу со стороны учителя» (>50% экспертных «голосов») и «Удовлетворить желание родителей, получить похвалу от родителей» (>47%), факторный анализ показал, что указанные наблюдаемые признаки не имеют прямой связи с одним латентным фактором, а являются либо «уникальными», либо сопрягаются с иными потребностями.

Идея измерения развития потребности чтения на базе расчета векторных индексов, может стать толчком для конструирования методик, основанных на определении не уровня развития потребности в чтении как таковой, а степени проявлений инициативности и исполнительности как эмпирических показателей автономности – внешнего управления в системе мотивации чтения младших школьников. В этом случае развитие потребности в чтении может стать латентным признаком.

В работе DeSmedt, F., Rogiers, A., Heirweg, S., Merchie, E., VanKeer, H. отмечается, что воспитании автономного типа мотивации возможно через использование методик обучения, поддерживающих врожденные психологические потребности учащихся [144]. Авторы выделяют три вида важнейших потребностей, проявляющихся в учебной среде: потребность в автономии, потребность в компетентности и потребность в принадлежности к значимым другим. Потребность в автономии предполагает наличие высокой степени инициативности и ответственности. Поддержка автономии в учебном процессе предполагает представление возможности выбора литературы, которая будет интересна учащимся, признание этих интересов, уважение и рассмотрение точек зрения учащихся на прочитанный материал, поощрение личной инициативы ученика [146, с.83-102]. Потребность в компетентности исходит из стремления добиться успеха, опередить других, а потребность к принадлежности к значимым



другим мотивирует желанием угодить, понравится, испытать похвалу и собственную значимых в глазах других, что порождает высокую степень исполнительности.

Идеи теории самоопределения (SDT), в частности, характеристики автономной мотивации к чтению, включающие инициативность и ответственность, сформировали представление, что инициативность является показателем автономной мотивации, и степени проявления свойства инициативности могут указывать на полную, неполную автономность или отсутствие автономности, которой приходит на смену исполнительность (рисунок 2.2). Данная идея был реализована представленном выше экспертном опросе (таблица 2.3).



Рисунок 2.2 – Поведенческие характеристики мотивации к чтению (полная автономность – внешний контроль)

Результаты исследования структуры читательской потребности у младших школьников указывают на преобладание целерациональных мотивов (похвала, хорошая оценка). То есть ценностью для учащихся выступает не сам процесс чтения и информация в книге, а результат, выражающийся во внешнем поощрении со стороны взрослых. В результате абсолютно объяснимо преобладание вектора исполнительности. Однако, указанные рациональные мотивы не сопряжены друг с другом, а присутствуют в читательской деятельности младших школьников в связке с другими мотивами, которые носят в большей степени ценностный и эмоциональный характер. Данный факт был установлен посредством факторного анализа, который позволил выделить 4

латентных типа читательских потребностей, среди которых у мальчиков доминирует стремление к самопрезентации, а у девочек – желание пережить новые эмоциональные ощущения, получить новые знания, а также внешние стимулы, такие как, желание получить хорошую отметку.

Таким образом, результаты исследования показали, что развитие потребности в чтении учащихся младших классов находится на уровне ниже среднего и имеет гендерные различия. В структуре читательских потребностей, на первый взгляд, доминирует внешняя (контролируемая) мотивация, обусловленная рациональными мотивами (получить похвалу, хорошую отметку), однако, при выявлении латентных связей было определено, что целерациональная мотивация является лишь дополнением к иным (скрытым) мотивам. У мальчиков это потребность к самопрезентации (показать себя, свои знания, которые будут оценены по достоинству). У девочек рациональная компонента тесно коррелирует с эмоциональной. Девочки любопытны, активны и проявляют заинтересованность в том, что читают. Ввиду выявленных гендерных различий в мотивации читательской деятельности младших школьников, педагогическое воздействие тоже должно различаться по гендерному признаку.

Для формирования потребности в чтении необходимо найти условия, возможности, которые могли бы способствовать развитию читательской деятельности – ресурсы чтения, содержание которых должно соответствовать техническому и культурному развитию общества. Исследование ресурсов чтения, имеющих наибольший потенциал в формировании потребности в чтении, является темой отдельного исследования. Однако, исходя из результатов многих исследований, в том числе и нашего, они должны, прежде всего, воспитывать инициативность как основной показатель автономности читательской деятельности

### 2.3 Анализ источников как база выявления ресурсов чтения

Ситуация кардинального изменения читательской активности и потребности в чтении детей, как актуальной проблемы современности, требует глобального изучения. Для выявления возможностей активизации читательской деятельности, потребности в чтении необходимо разобраться в происходящих процессах, тенденциях, направлениях в области чтения, а также изучить литературу, источники и реальный опыт в данной области. В качестве важного компонента анализа были проанализированы и изучены основные проблемы читательской активности детей и эффективные способы ее активизации.

Одним из важных документов анализа представлена «Национальная программа поддержки и развития чтения» (от 14.01.2007 № Пр-70)[74]. Исходя из цели программы, а именно, повышения уровня читательской активности и читательской компетентности, приоритетной задачей, на наш взгляд, является создание пространства для социокультурного взаимодействия в вопросах чтения и упрочнение базы общественных институтов, которые играют важную роль в формировании активной читательской деятельности

Организованное конструктивное взаимодействие на разных уровнях: между государством, системой образования и системой подготовки кадров, научно-методическим обеспечением, библиотекой, книжной индустрией, инфраструктурой. Помимо этого, определяющим является и создание необходимых направлений, методов, способов и средств в формировании читательской активности в чтении на каждой системной ступени.

Под масштабным внедрением данной программы стали создаваться активные определяющие действия, направленные на модернизацию, реформирование, организации рационального социокультурного пространства чтения, благоприятного для активизации чтения и повышения уровня читательской компетентности. Смежными специалистами в вопросах чтения

внедрялись практико-ориентированные методы выявления средств активизации читательской потребности.

Исследование направлено на анализ источников, в которых описан положительный опыт в формировании активной читательской деятельности у детей: проект «Национальной программы поддержки и развития чтения [74]; конгрессы; семинары; диссертационные исследования в междисциплинарном контексте, материалы научно-практических конференций; периодических издания: «Начальная школа», «Библиотечное дело», «Современная библиотека»; международные интеллектуальные форумы, акции по продвижению чтения, ресурсы сети Интернет и сообщества в мессенджерах, пропагандирующих чтение.

Практический научно-исследовательский опыт выявления путей формирования читательской активности широко представлен в диссертационных работах. Многие ученые уделяли внимание использованию учителем специальных приемов, влияющих на читательскую активность: читательское развитие через акмеологические подходы (В. А. Бородина) [13]; через учителя как ретранслятора культурно-исторической традиции (С.В. Евтюшкин) [32]; расширение поля читательских ориентаций через создание условий построение литературно-центричной среды, организация аналитической работы с текстом в образовательном процессе (В. Е. Пугач) [96]; развитие читательского интереса средствами этнопедагогики (И.Г. Жукова) [33]; развитие устойчивого интереса к чтению старшеклассников на уроках (С. Р. Прибылых) [91]; приобщения к чтению классической литературы с помощью фанфикшн (Ю. Л. Мокшина) [70]; через изучения биографии писателя (Е. Н. Тимофеева) [125]; роль школьной библиотеки в создании читательской среды старшеклассников (Д. В. Крупницкий) [54].

Помимо этого, в ряде изучаемой периодической литературе («Начальная школа», «Современная библиотека» и др.) акцентируется внимание на *читательской компетентности самого педагога*. Многие зависят от подготовленности педагога в решении вопроса воспитания читательской

активности у учащихся. Учитель должен обладать библиографической грамотностью, понимать сущность и функции чтения, воспринимать чтение как явление духовной культуры, знать о жанрах литературы, о возможностях их использования в школьной среде, уметь проводить диагностику направленности чтения учащихся и оценивать уровень их читательской потребности. Читательская компетенция педагога требует системности и интеграции в работе по учебно-познавательной, эстетической, игровой, художественной деятельности [129, с.135].

Широкий спектр диссертационных работ описывает важность процесса социализации личности ребенка и культурного становления через взаимодействие с книгой: приобщения школьников к чтению в условиях открытого образования (Т. Г. Галактионова) [22]; повышения читательской активности молодежи посредством моды (Д. М. Хафизов) [133]; развитие читательской культуры через эстетико-речевые средства (Е. В. Русских) [101]; изучение детского чтения через социальные функции и структуру (Е. А. Колосова); [50]; дистантной духовной коммуникации, духовной активности (Н. А. Стефановская) [122].

Интерес представляют документы, посвященные анализу роли библиотек и библиотечных ресурсов в формировании активного и творческого читателя. Библиотека для ребенка – это не только книгохранилище, но и важная ступень в образовании и культурном развитии, осознание себя частью большого сообщества, объединенных книгой и знаниями. Качественная детская библиотека должна постоянно откликаться на увеличивающиеся социальные изменения и искать новые подходы к активизации читательской деятельности детей. Поэтому вопросы развития библиотек и библиотечного компонента в личности ребенка, формировании его потребности в чтении неоднократно поднимались на научно-практических конференциях, международных конгрессах и форумах, описывались в периодических изданиях (В. А. Бородина, Н. Л. Голубева, О. Л. Кабачек, И. И. Тихомирова, Т. И. Полякова, М. Д. Смородинский, Ю. Н. Столяров

и др.) [13; 23; 39; 127 и др.]. Выдвигались способы решения проблем приобщения к чтению через применения библиотечного компонента.

Опишем основные направления: 1) повышение общественного статуса и социальной значимости библиотек; 2) привлечение к чтению, с помощью библиотечных мероприятий по распространению книги и чтения; 3) обновление фондов библиотек; 4) наличие внешних партнеров у библиотек; 4) создание библиотечных центров раннего развития, 5) создание детских библиотек с современным, привлекательным интерьером, располагающим к чтению книг; 6) профессиональная реорганизация кадров, повышение квалификации специалистов и внедрение новых специальностей (тьютор по книжному делу, библиогид); 7) использование культурно-просветительских и информационных книжных медиacentров в библиотечной среде (Б. С. Есенькин); электронных выставок, дайджестов (И. В. Дейнеко);

Существенное место в литературе отводится развитию читательских потребностей, используя *информационные технологии*. В диссертационных исследованиях поднимается вопросы расширения литературного пространства через сеть Интернет, создания интернет-ресурсов для повышения престижа чтения и путей совершенствования инструментов в цифровой среде для приобщения к чтению (Н. Е. Беляева [10], А. Ю. Долгополов [30], С. В. Дорохина [31], О. Н. Кондратьева [52] и др.)

В анализируемой литературе освещены приемы использования современных информационных систем: «виртуальный литературный музей» (В. А. Леонтьева, Т. В. Рыжкова); «виртуальный и реальный читательский клуб (М.А.Бродский); информационные терминалы и киоски (Б. С. Есенькин); учебная литература через сеть Интернет (Б. В.Дубин, Н. А. Зоркая и др.); электронные библиотеки, книги и журналы, авторские сайты и блоги, рекомендательные сервисы.

Помимо перечисленных возможностей неоспоримую роль в создании активной читательской деятельности играет *СМИ и реклама*. Это визуальное и

аудиальное средство, позволяющее воспринимать информацию извне более полноценно. А также довести информацию о важности чтения до адресата, сформировать позитивное отношение аудитории к ее ценностям, рассказать о возможностях институтов, связанных с чтением, в рамках информационного общества, расширить уже имеющиеся знания, направить детей на «нужную» литературу и научить ориентироваться в современном информационном пространстве (А. А. Архангельский, И. М. Дзялошинский, Б. В. Дубин, Н. С. Литвинец, Э. А. Орлова и др.) [75]. СМИ имеет обширную составляющую – телевидение, радио, пресса, в помощь которой приходит рекламирование массовой значимости и полезности чтения.

В анализируемой литературе реализация через СМИ и рекламу происходит благодаря различным мероприятиям на телевидении и радио («ПРОчтение», «Я читатель», «библиотека в эфире» и др.), публикации дискуссий, бесед о чтении на страницах детских журналов и школьных газет («Детское чтение для сердца и разума», и др.), создании специальных колонок, рубрик, посвященных чтению и книжной культуре, буктрейлеров (рекламных видеороликах о книгах).

Также довольно часто встречающимся в тексте средством, влияющим на активизацию чтения, является *семейное чтение*. Семейное чтение известно, как наиболее древний, проверенный способ воспитания человека. Совместное чтение духовно объединяет и воспитывает внутреннюю потребность в чтении. Накопленные впечатления становятся ориентиром ребенку на всю жизнь [107, с. 36, 61- 65].

Специалисты в области семейного чтения (Л. И. Азарова [2], Е. И. Голубева [23], О. В. Джежелей [28] и др.) поднимают вопросы формирования читателя-ребенка через взаимодействие семьи и библиотеки; семейной читательской моды, создание семейных библиотек. В каждом регионе страны разрабатывались программы, акции, проекты: «Летние чтение – семейное чтение (Е. В. Иванова), «Отбор и издание книг для семейного чтения (М. В. Волкова) и др.

Активизация читательской потребности происходит и за счет *воздействие издательств, книжной торговли на продвижение чтения*. Об этом пишут многие специалисты в области приобщения к чтению (О. И. Бородина, Б. С. Есенькин, Б. В. Ленский, Ю. Н. Сапожников и др.) [76]. Прежде всего, необходимо пропагандировать идею принятия закона о социально значимой (государственно приоритетной) книге, разрабатывать программы на поддержку издателей, тесно взаимодействовать с другими системами, направленными на активизацию читательской деятельности, сформировать издательскую систему России, направленную на интерес читателя.

Главенствующим управляемым институтом является *государство*. Конечно, это важный инструмент, влияющий на развитие читательской активности и оказывающий подлинное воздействие на уровень чтения населения. Под «государством» понимается правительство, исполнительная власть, от которых требуется не только инвестиции, но политическая и организационная поддержка в вопросах чтения с целью объединения усилий госорганов всех уровней. В анализе источников периодической литературы, сборников и конференций выделили аспекты, при влиянии которых, государство может изменить коренным образом состояние чтения в стране:

- 1) изменение учебных программ и формирование новых методик обучения в школах, вузах с акцентом на развитие потребности в чтении;
- 2) введение профессии «учитель чтения»; увеличение часов «чтения» в сетке расписания;
- 3) рассмотрение вопроса об открытии государственной сети книжных магазинов и книжной торговли на уровне деревень, сел, отдаленных районов;
- 4) освобождение библиотекарей от влияния государственных законов, блокирующих развитие библиотек;
- 5) финансирование строительства новых библиотек с более комфортными условиями и мн. др.;



б) создание социально значимой детской и подростковой литературы, переводов.

Некоторые вопросы рассматривались на круглом столе «Книга и чтение в культурном пространстве России» в комитете Государственной Думе по культуре (13 марта 2014) [45].

Помимо глобальных способов приобщения к чтению, вычленились стойкие и эффективные возможности, которые, на первый взгляд, могут показаться второстепенными, но очень действенными в педагогической среде: осмысление содержания художественного произведения, эмоциональное восприятие и идентификация себя с литературным героем, внешние стимулы книги, круг чтения, влияние сверстников на активность в чтении, свободный доступ к книге, комфортная среда для чтения.

Вышеописанные средства формирования активной читательской деятельности подходят для младшего школьного возраста, потому что дети в этом периоде эмоциональны, чувствительны, им свойственно «открыто» воспринимать окружающий мир.

Приобщение детей через погружение в произведение, его эмоциональное восприятие и идентификация себя с литературным героем – это те способы, которые способны удержать внимание ребенка на изучении литературного произведения (Г. А. Вайзер, О. Л. Кабачек, Н. Л. Карпова, О. В. Соболева, И.И. Тихомирова и др.) [11; 39;114; 127].

В периодическом издании «Начальная школа» акцентируется внимание на том, что:

1) такое качество как «эмоциональность» позволяет ребенку воспринимать художественный образ произведения, развивать творческий потенциал, фантазию, чувственно воспринимать читаемое;

2) младшие школьники ищут в чтении занимательности, сильных эмоциональных переживаний;

3) учащиеся читают произведения, описывающие такие качества литературного героя, которых не хватает им самим. Происходит духовное становление, ребенок учится у книги, и появляется «желание вновь и вновь открывать себя в другом, а другого – в себе» [126, с.128].

Выделенные критерии подтверждаются В. А. Сухомлинским, который отмечает, что дети настолько чутко воспринимают прочитанное, так как во время чтения задействованы все сенсорные элементы «можно видеть, слышать, прикоснуться». И когда перед ребенком есть образ, он глубоко реагирует на прочитанное [141, с. 25].

Еще одним немаловажным условием приобщения является сама книга, ее внешнее и внутреннее декорирование. Об *внешних стимулах книги* сказано во многих анализируемых источниках, но косвенно: описывают важность оформления обложки книги с целью привлечения внимания, характер соотношения описанного текста и изображаемого сюжета, действия, качество иллюстраций, орнамент, оформление текста.

Повысить интерес к книге возможно обложкой, форзацем, титульным листом и, конечно, красочным наполнением и содержанием. Вглядываясь в первые страницы, можно понять о многом, в том числе, и о содержании. Ведь декорация книги зависит от фабулы. Важно отметить, что иногда иллюстратор использует игровые моменты, заинтриговывая ребенка через проблемные ситуации или картинки-загадки, разгадать которые ученик сможет только тогда, когда прочтет книгу. Особое значение для младших школьников играет оформление текста – кегль, интервал, стили шрифта. Именно на этом этапе развития детей интересуют крупный шрифт, поэтому книги увеличиваются в ширине и обещают длительное, многоплановое развитие сюжета.

Действительно, красочная, аккуратная книга располагает читателя и привлекает его внимание еще до чтения. Оформительские средства «магически» воздействуют на ребенка, делают ее содержание более доступным и понятным. Иллюстрированная книга оказывает воздействие на формирующийся

эстетический вкус ребенка, на его воображение и фантазию. Образные художественные средства формируют у учащихся эмоции, воспитывают культуру восприятия. Именно красочность, иллюстрированный характер произведения удерживают внимание младшего школьника и вызывают потребность к чтению книги.

Об интересе и желании познакомиться и прочитать книгу писали Н. Н. Светловская, обучая детей самостоятельному чтению через детские иллюстративные книжки, Е. В. Дьячкова, создавая книжки-игрушки для привлечения к книге, М.В. Тришина использовала дидактические пособия: книжки-конструкторы, книжки-малышки, книжки с картинками и др.

И. И. Тихомирова описывает значимость внешнего вида книги, ее иллюстративности, что позволяет создать «личностную мотивацию» [126, с.129].

Многие исследователи в области чтения уделяют внимание *свободному доступу к книге*. Для ребенка свободный доступ к книгам есть осознанная необходимость, и в силу этого понимания свободы читателя важно создать необходимые условия для активизации потребности читать. В анализируемой литературе процесс «выбора книги» ребенком – это продуманная система библиопедагогического воздействия, имеющая цель помочь читателю приобщиться к чтению (Н. Долгополова, А. С. Степанова, В. В. Ялышева и др.).

В библиотеках создается свободный доступ к «открытым полкам» книжных стеллажей, где ребенок может сенсорно ощутить книгу, выбрать ту книгу, которая привлекла внимание; различные акции («Библионочь», «открытая» библиотека на свежем воздухе, библиотека под открытым небом: «Книжный шатёр», «Читающий бульвар», «Книжный сад» и др.), конкурсы («Подари книгу другу», «Поэтические вечера», «Лето с книгой» и др.).

Помимо библиотек, создаются различные подходы к приобщению к чтению через свободный доступ к книгам – bookкафе, фестивали, акции (бесплатные раздачи книг детской литературы в аэрофлотах, поездах, в автобусах, литературный обмен книгами, внедрение литературных парков, литературных

летних лагерей). Активно создаются сообщества, группы, онлайн-марафоны в сети Интернет, мессенжерах («Читай страна», «Вкуснотечения», «Флешбук», «Писатель рекомендует или Разговоры с писателем», «Буктьююеры» и др.).

Приобщение детей к чтению проходило через *фестивали* («Книга в культурном пространстве региона», Псков (2014); «Фестиваль одной сказки», Тюменская область (2015); «Страна читающего детства», Самара (2016); фестиваль «Читающий мир», Рязань (2016)); интернет-проекты «Библиосейшн» Белово (2012); «Классика в не формате», Санкт-Петербург (2014); «Страна читающая» (2017); сетевой проект «Книжный шкаф поколения Next» (2015); проект «Книжный вызов на LiveLib» (2017)); акции «Памятник одному герою», Псков (2015); Путешествие в мир Тукая», Татарстан (2016); «Километры и книгобайты» (2016)); конкурсы «Самый читающий регион» (2015).

Создание условий свободного доступа к книге тесно перекликается с формированием комфортной *среды для чтения*. Специалисты в анализируемых источниках описывали важность гигиены чтения, освещенности помещения, влажности, температуры воздуха, внешнее оформление здания и внутренней среды библиотеки, школы (Т. Борисова, С. И. Головкин, М. Дворкина, Ю. П. Мелентьева и др.). При этом акцент выделяют на создание «комфортабельная» библиотеки, библиотеки в новом-имидже. Важную роль играет интерьерный дизайн, стилевое единство. Это новый формат позволит детям с большим интересом посещать библиотечные центры, знакомится с удовольствием с миром книг (Т. А. Абрамова, Е. В. Балашова, М. Криворучко и др.) [92, с.64; 97].

Одним из важных педагогических условий формирования читательской активности и потребности в чтении является круг чтения и взаимодействия сверстников в классном коллективе.

Понятие «*круг чтения*» – это подобранные произведения литературы, которые ребенок читает с интересом. В школьной программе существует обязательный круг чтения и перечень произведений для самостоятельного

(внеклассного) чтения. Помимо этого, каждый ребенок выбирает себе произведения самостоятельно.

В изучаемой литературе (периодических изданиях, конференциях, конгрессах, семинарах) кругу чтения уделяется значимое место. От возможности наполняемости качественными произведениями зависит и социально-коммуникативный навык, формирование культурного компонента и мотивационной сферы. Выбор литературного произведения чаще всего зависит от возраста учащегося, его увлечений, от предпочтений в семье, от развития литературы и от времени (эпохи). А также от доступности, занимательности, динамичности сюжета, наглядности (Н. Е. Колганова, Н. Н. Светловская, и др.) [49; 106].

Сверстники являются главным помощником в формировании читательской активности и моды. Читательские лидеры (Н. В. Пономарева) – это такие члены группы, которые оказывают наибольшее влияние на чтение большинства одноклассников. Именно их необходимо рассматривать как посредника между библиотекой и классом. Такое умелое руководство чтением окажется «заразительным» элементом в школьной среде. Выделяют несколько групп читательских лидеров: (Л. И. Беленькая О. Л. Кабачек и др.) [6;39].

1. Сочетание неформального лидера с читательским. Такой тип характеризуется лидерским влиянием на группу одноклассников и вызывает у большинства желание подражать ему. Они инициируют межчитательское общение в классе, делятся о прочитанном произведении. Одноклассники первоначально именно с ним стремятся обсудить прочитанное, а уж затем свое мнение высказывают в среде других сверстников.

2. Совпадение интеллектуального лидера с читательским. К достоинствам такого типа лидера относится умение быть активным читателем и иметь развитый кругозор. Одноклассникам интересно беседовать с таким школьником, тем самым сверстники тянутся за таким лидером, берут с него пример [81, с. 54-65].

Если в классе есть читающий ребенок, любящий книги и умеющий их преподнести, тогда в классе создается особая атмосфера чтения. Поэтому необходимо говорить о повышении престижа самых читающих детей, содействовать повышению их социального статуса среди сверстников.

Большое внимание в анализируемых текстах обращено к решению проблемы читательской активности. Создаются масштабные проекты по продвижению чтения, о «чтении как об источнике знаний» говорится на телевидении и радиопередачах, создаются сайты, совместные группы и содружества по вопросам чтения, проводят различного вида мероприятия образовательные и библиотечные организации.

Вопросами чтения стали заниматься на государственной уровне, создаются различные программы, проекты, которые объединили все заинтересовавшиеся стороны: культуру и образование, издательства и книготорговые организации, меценатов и спонсоров, 2015 год – призван годом литературы.

Таким образом, при целостном анализе текстов научной и периодической литературы, диссертаций, статей, сборников, страниц сети Интернет пришли к выводу, что специалисты в области чтения выделяют большое количество разнообразных методов, средств, условий, способов, возможностей для повышения читательской активности детей. Проведенный анализ показывает синонимичность выделенных понятий, так как целевой компонент один – средства для активизации читательской активности. Поэтому описанные средства, возможности формирования потребности в чтении концентрируем в термин «ресурсы» и, основываясь на выделенное ранее определение, подчеркиваем, что ресурсы чтения – это возможности социальной среды и педагогической системы формировать и развивать устойчивую потребность в чтении детей.

## **2.4 Социально-педагогические ресурсы чтения (на материалах контент-анализа и массового опроса)**

В современной педагогике проблема формирования читательской потребности у младших школьников тесно связана с ресурсным обеспечением учебного процесса и умением учителей пользоваться всеми доступными ресурсами, которые представлены в современной педагогической практике, в периодических, научных журналах и доступны для использования в учебном процессе.

С целью определения и классификации ресурсов чтения был применен метод контент-анализа (бланк контент-анализа см. приложение 3).

На первом этапе контент-анализа была разработана программа исследования, определены задачи, теоретическая основа и объект исследования, описан категориальный аппарат, выбор соответствующих качественных и количественных единиц анализа. На втором этапе производился перевод качественных (смысловых) фрагментов в количественные посредством нахождения в тексте, кодировка всего массива, обработка данных и интерпретация полученных результатов. Отражая основную цель исследования, нахождение в текстовых массивах ресурсов для активизации читательской деятельности, потребности в чтении детей, выделены задачи контент-анализа:

- 1) выделить смысловые фрагменты, которые можно отнести к ресурсам чтения, проанализировать текстовые массивы;
- 2) ранжировать описанные ресурсы по частоте встречаемости в тексте, рассмотреть их в динамике;
- 3) создать на основе полученных данных классификацию ресурсов чтения.

Предмет исследования – ресурсы чтения, как важные возможности активизации у детей потребности в чтении.

Объектом исследования явилась научная литература (диссертационные исследования в междисциплинарном контексте, материалы научно-практических конференций; конгрессы; международные интеллектуальные форумы), периодические издания («Начальная школа», «Библиотечное дело», «Современная библиотека»), рекомендации в проекте «Национальной программы поддержки и развития чтения» [74; 75; 76]; акции по продвижения чтения, ресурсы сети Интернет, сообщества и группы в мессенджерах по вопросам приобщения к чтению. Выборочная совокупность составила 700 текстов.

В качестве категорий контент-анализа выступили смысловые фрагменты анализируемых текстов, которые можно отнести к ресурсам чтения. Единица анализа: возможности активизации потребности в чтении у детей.

Контент-анализ проводился на одиннадцатилетней выборке (2004-2015гг.). Подсчет и обработка полученных данных осуществлялся с помощью компьютерных программ (MicrosoftExcel).

Результаты исследования.

В результате было выделено восемь формальных категорий социально-педагогических ресурсов чтения. Ресурсы чтения сгруппированы по итогам анализа, подсчитаны в суммарном соотношении по частоте встречаемости в текстах в различные периоды времени (таблица 2.9)



Таблица 2.9 – Результаты контент-анализа ресурсов чтения в динамике

<b>Ресурсы чтения</b>	<b>2004-2007</b>	<b>2008-2011</b>	<b>2012-2015</b>	<b>Всего</b>
<b>Ресурсы внешних стимулов:</b>	<b>304</b>	<b>359</b>	<b>387</b>	<b>1050</b>
свободный доступ к книге	151	78	127	356
создание библиотечных центров раннего развития	41	123	61	225
комфортная среда для чтения	50	89	158	297
внешние стимулы книги	62	69	41	172
<b>Ресурсы содержательного и эмоционального компонента книги (личностные)</b>	<b>536</b>	<b>656</b>	<b>252</b>	<b>1444</b>
круг чтения детей	145	153	55	353
навык чтения детей	156	182	93	431
эмоциональное восприятие произведения	144	170	56	370
идентификация себя с литературным героем	91	151	48	290
<b>Педагогический ресурс</b>	<b>304</b>	<b>616</b>	<b>508</b>	<b>1428</b>
повышение профессионального уровня педагогов, связанных с чтением, книгой, грамотностью	167	217	155	539
введение профессии «учитель чтения», «консультант чтения», введение учителя-методолога чтения, «книжных гидов»	17	12	5	34
использование педагогом на уроках чтения специальных приемов, которые влияют на развитие интереса к чтению	120	368	339	827
авторитет учителя как читателя	0	19	9	28

Продолжение таблицы 2.9

<b>Ресурсы чтения</b>	<b>2004-2007</b>	<b>2008-2011</b>	<b>2012-2015</b>	<b>Всего</b>
<b>Ресурсы продвижения книги и повышение статуса чтения</b>	<b>351</b>	<b>856</b>	<b>401</b>	<b>1608</b>
организация культурно-массовых мероприятий с широким привлечением библиотек, школ, издательств, писателей, книжных магазинов; наличие внешних партнеров у библиотек	40	0	0	40
воздействие издательств, книжной торговли на продвижение чтения	90	222	167	479
«продвижение книги» и повышение статуса чтения и «человека читающего» с помощью СМИ	181	618	178	977
усиление культурно-просветительной функции по продвижению книги	33	0	0	33
ресурс авторитетного мнения значимых личностей	7	16	56	79
<b>Библиотечный ресурс</b>	<b>557</b>	<b>529</b>	<b>632</b>	<b>1718</b>
библиотечные мероприятия по распространению книги и чтения	331	414	444	1189
обновление фондов библиотек	173	45	86	304
наличие внешних партнеров у библиотек	53	70	54	177
повышение общественного статуса и социальной значимости библиотек	0	0	11	11
библиотека- полифункциональный центр	0	0	37	37
<b>Коммуникационные ресурсы</b>	<b>342</b>	<b>600</b>	<b>573</b>	<b>1515</b>
электронные коммуникации	342	600	458	1400
развитие культуротворчества через «креативность» и постижение смысла литературного произведения	0	0	104	104
литературные вечера	0	0	11	11

Продолжение таблицы 2.9

<b>Ресурсы чтения</b>	<b>2004-2007</b>	<b>2008-2011</b>	<b>2012-2015</b>	<b>Всего</b>
<b>Ресурсы окружения ребенка</b>	<b>280</b>	<b>493</b>	<b>305</b>	<b>1078</b>
развитие «семейного» чтения», проблема «нечитающих» родителей	240	414	281	935
влияние сверстников на потребность в чтении	40	79	24	143
<b>Ресурсы государственной поддержки</b>	<b>305</b>	<b>168</b>	<b>63</b>	<b>536</b>
объединение усилий государства и местного самоуправления в развитие чтения; влияние местного самоуправления, государства в целом на активизацию читательской деятельности	193	150	53	396
увеличение часов «чтения» в сетке расписания, федеральный государственный образовательный стандарт	9	18	10	37
создание общенациональной программы поддержки чтения, пропаганда чтения и образования	103	0	0	103

Так же важно отметить, что динамический подход в определении ресурсов чтения позволил установить, что некоторые смысловые фрагменты употреблялись только в определенном временном отрезке (таблица 2.10). Так, создание общенациональной программы поддержки чтения, организация культурно-массовых мероприятий с широким привлечением библиотек, школ, издательств, писателей, книжных магазинов, пропаганда чтения и образования было упомянуто только в 2004 году, что можно объяснить усилением внимания к вопросам чтения, началом активного взаимодействия разноуровневых систем по нахождению путей активизации приобщения к чтению.

В 2006 году неслучайно в литературных источниках употреблялось «усиление культурно-просветительной функции по продвижению книги», так как такому способу представления важности книги через просвещение и распространение информации о культурном наследии и ее значимости предшествовало направлению, описанном в документе «Национальной программы поддержки и развития чтения» [74].

Также были определены ресурсы, которые стали специфическими для литературного года (2015): развитие культуротворчества через «креативность» и постижение смысла литературного произведения; повышение общественного статуса и социальной значимости библиотек; литературные вечера; библиотека как полифункциональный центр

Таблица 2.10 – Ресурсы чтения в динамике

№	Ресурсы чтения (категории)	Частота встречаемости в тексте	Год
1.	создание общенациональной программы поддержки чтения	60	2004

Продолжение таблица 2.10

№	Ресурсы чтения (категории)	Частота встречаемости в тексте	Год
2	организация культурно-массовых мероприятий с широким привлечением библиотек, школ, издательств, писателей, книжных магазинов	40	2004
3.	пропаганда чтения и образования	43	2004
4.	усиление культурно-просветительной функцию по продвижению книги	33	2006
5.	развитие культуротворчества через «креативность» и постижение смысла литературного произведения;	104	2015
	повышение общественного статуса и социальной значимости библиотек;	11	
	литературные вечера;	11	
	библиотека- полифункциональный центр;	37	

Интерпретация полученных данных.

Таким образом, была подтверждена гипотеза исследования, о том, что ресурсами чтения можно считать *возможности* формирования потребности в чтении. Было выделено 30 ресурсов чтения, объединенных в 8 формальных категорий. В систему ресурсов не включается *навык чтения* детей, который является, по сути, объектом воздействия ресурсов чтения.

Лидирующее место в таблице по частоте встречаемости в текстовых массивах набрали «электронные ресурсы» А также «библиотечные мероприятия по распространению книги и чтения», «продвижение книги» и повышение статуса чтения и «человека читающего» с помощью СМИ. Наименьшее число материалов отражали такие ресурсы как: повышение общественного статуса и социальной значимости библиотек, литературные вечера, увеличение часов «чтения» в сетке расписания. Поэтому ресурсы, которые описаны в равный временной отрезок (с

2004-2015гг.) и набравшие наибольшее количество по частоте упоминаний, систематизировали по субъекту воздействия.

Так же было отмечено, что многие из представленных ресурсов тесно связаны с личностью читателя и содержательным компонентом книги. Но при этом личная заинтересованность книгой, формирование потребности в чтении сможет полноценно реализоваться через создание определённых внешних условий, социального взаимодействия и среды. Но при этом ресурсы чтения несут педагогический замысел, который проявляется в способности продуктивно формировать и развивать устойчивую потребность в чтении и читательские потребности у детей младшего школьного.

Следовательно, ресурсы чтения можно определить, как «социально-педагогические ресурсы формирования потребности в чтении».

На следующем этапе были выделены по частоте встречаемости, набравших наибольшее количество значений, шестнадцать (16) социально-педагогических ресурсов чтения (рисунок 2.3), значимость которых следовало проверить на результатах опроса экспертов:

1) библиотечные ресурсы (библиотечные мероприятия по распространению книги и чтения (фестивали, акции, конкурсы), обновление фондов библиотек, наличие внешних партнеров у библиотек);

2) электронные (коммуникативные) ресурсы (масштабные интернет-проекты для детей, развивающие компьютерные игры, интернет-конкурсы и т.д.);

3) педагогические ресурсы (использование педагогом специальных приемов, влияющих на развитие потребности в чтении, повышение квалификации педагогов по данному направлению и др.);

4) ресурсы масс-медиа (продвижение книги, повышение статуса чтения и «человека, читающего» с помощью массовых СМИ, детских каналов и рекламы; создание современных мультфильмов по книгам);

5) ресурсы семьи (развитие семейного чтения, родительский пример «человека читающего», работа с «нечитающими» родителями);

6) государственная пропаганда чтения (объединение усилий государства и местного самоуправления в развитие чтения; влияние местного самоуправления, государства в целом на активизацию читательской деятельности)

7) библиотерапевтические ресурсы (идентификация ребенка с литературным героем, эмоциональное восприятие произведения, понятие содержания произведения). Объединив схожие личностные ресурсы, ввели понятие «библиотерапевтические», отражающее полноту восприятия произведения личностью ребенка во время чтения;

8) внешние стимулы книги (красивая обложка, яркие картинки и т.д.)

9) ресурсы книжных издательств и торговли (содействие издательств, центров книжной торговли продвижению детской литературы и популяризации детского чтения);

10) комфортная среда (создание комфортной среды для чтения: свет, помещение удобная мебель; новый имидж библиотек, создание специальных площадок для чтения в местах массового скопления людей);

11) свободный доступ к книге (упрощение процедуры получения книги в библиотеках, открытые полки, доступность библиотечного фонда);

12) создание библиоцентров раннего развития (формирование потребности в чтении в дошкольном возрасте);

13) ресурс авторитетного мнения (пропаганда чтения со стороны известных артистов, писателей, которых знают и любят школьники);

14) сверстники (наличие «читательских лидеров» в классе, заражающих модой на чтение других учеников; коллективные обсуждения книг в группах сверстников, коллективные игры, читательские соревнования, поощрение «читающих» групп и учащихся);

15) круг чтения детей (произведения литературы, которые ребенок «принимает» и читает с интересом, рекомендуемая литература);

16) федеральный государственный стандарт (федерального государственного стандарта начального общего образования; «литературное чтение» в сетке часов, содержание предмета).





Рисунок 2.3 –Социально-педагогические ресурсы чтения

Выделенные социально-педагогические ресурсы можно классифицировать по разным основаниям. Во-первых, *по источнику воздействия* (таблица 2.11).

Таблица 2.11 – Классификация социально-педагогических ресурсов чтения по источнику воздействия

Источник воздействия	Ресурсы
1. Ресурсы содержательного компонента книги	Библиотерапевтическое свойство книги, круг чтения
2. Ресурсы, в зависимости от субъекта воздействия (семья, сверстники, педагоги, библиотеки, государство)	Ресурсы семьи, сверстники, педагогические ресурсы, библиотечные ресурсы, ресурс авторитетного мнения, федеральный государственный стандарт, государственная пропаганда чтения
3. Ресурсы технических средств воздействия	Электронные ресурсы, ресурсы масс-медиа
4. Ресурсы внешних стимулов	Комфортная среда, свободный доступ к книге, создание библиоцентров раннего развития, внешние стимулы книги, ресурсы книжных издательств и торговли

Анализ социально-педагогических ресурсов чтения способствовал систематизации их по уровню воздействия: на макроуровне, мезоуровне, микроуровне.

Макроуровень – уровень, который оказывает влияния на развитие потребности в чтении через государство, общественно-рыночные институты (ресурсы масс-медиа, государственная пропаганда чтения, государственный стандарт, ресурсы книжных издательств и торговли, библиоцентры раннего развития, федеральный государственный стандарт).

К мезоуровню относятся ресурсы чтения, которые воздействуют на ребенка через ближайшее окружение и межличностные отношения (семейное чтение; читательская компетентность педагога; влияние сверстников на потребность в чтении; библиотечный компонент; ресурс авторитетного мнения).

К микроуровню – ресурсы, степень воздействия которых, зависит от внутреннего состояния, способностей и условий выбора конкретного ребенка (круг чтения; библиотерапевтическое свойство книги, внешние стимулы книги; комфортная среда для чтения; электронные коммуникации) (таблица 2.12).

Таблица 2.12 – Классификация социально-педагогических ресурсов чтения в зависимости от уровней воздействия

Уровни	Ресурсы
1. Макроуровень	Ресурсы масс-медиа, государственная пропаганда чтения, государственный стандарт, ресурсы книжных издательств и торговли, библиоцентры раннего развития, федеральный государственный стандарт
2. Мезоуровень	Ресурсы семьи, сверстники, педагогические ресурсы, библиотечные ресурсы, ресурс авторитетного мнения,
3. Микроуровень	Библиотерапевтическое свойство книги, круг чтения, внешние стимулы книги, комфортная среда, свободный доступ к книге, электронные коммуникации

В зависимости от способа, оказываемого влияние на читателя, ресурсы чтения можно разделить на следующие группы: психолого-педагогического влияние, электронно-телекоммуникационное влияние, государственно-коммерческое влияние (таблица 2.13).

Таблица 2.13 – Классификация социально-педагогических ресурсов чтения в зависимости от способа воздействия

Уровни	Ресурсы
1. Психолого-педагогического влияние	Ресурсы семьи, сверстники, педагогические ресурсы, библиотечные ресурсы, ресурс авторитетного мнения, комфортная среда, свободный доступ к книге, библиоцентры раннего развития, библиотерапевтическое свойство книги, круг чтения, внешние стимулы книги
2. Электронно-телекоммуникационное влияние	Электронные ресурсы, ресурсы масс-медиа, государственная пропаганда чтения,
3. Государственно-коммерческое влияние	Федеральный государственный стандарт, ресурсы книжных издательств и торговли

Описанные социально-педагогические ресурсы являются исходными предпосылками в развитии потребности в чтении у детей. Поэтому следующим этапом исследования стало определение значимости найденных в процессе контент-анализа ресурсов чтения.

Для проверки результатов контент-анализа, определения актуальности описанных выше ресурсов для современной педагогической практики, был проведен массовый опрос. В его процессе участвовало – 210 респондентов (118 чел. – родители, 80 чел. – педагоги, 12 чел. – библиотекари). Возрастной состав опрошенных составил: 23-30 лет – 52 %, от 30 – 40 лет – 28 %, от 40 – 53 лет – 20 %.

Респондентам было предложено шестнадцать социально-педагогических ресурсов (16), из которых выбрать нужно несколько самых значимых и эффективных, по мнению обследуемых. Результаты исследования представлены в таблице 2.14.

Таблица 2.14 – Ресурсы чтения по результатам массового опроса

Ресурсы чтения	Доля респондентов (в %), выбравших ресурс
1. Семейное чтение	95,7
2. Комфортная среда	86,7
3. Педагогические ресурсы	80
4. Ресурсы масс-медиа	76,2
5. Влияние сверстников	74,8
6. Библиотерапевтическое свойство книги	64,8
7. Библиотечные ресурсы	59,5
8. Внешние стимулы книги	53,8
9. Государственная пропаганда чтения	49,5
10. Ресурс авторитетного мнения	42,8
11. Ресурсы книжных издательств и торговли	34,8
12. Электронные (коммуникационные) ресурсы	32,0
13. Круг чтения	31,4
14. Свободный доступ к книге	25,7
15. Создание библиоцентров раннего развития	14,3
16. Федеральный государственный стандарт	11,9

Приведенные данные подтверждают, что каждый из отмеченных ресурсов имеет значение для респондентов, и доказывает, что выбранные нами ресурсы значимы и актуальны в качестве возможностей активизации читательской деятельности для перечисленных групп.

Важно отметить, что в ходе исследования, обнаружены некоторые различия в ответах в зависимости от категории респондентов. Так, большая часть педагогов отдали голоса за: ресурсы семейного чтения (93,7%), педагогические ресурсы (87,5%), библиотерапевтическое свойство книги (80%), круг чтения (56,2 %).

Родители чаще всего голосовали за ресурсы: комфортная среда для чтения (96,6), влияние сверстников (93,2%), библиотечный компонент (83,9), семейного чтения (98,3 %), педагогические ресурсы (83 %), библиотечный компонент (83,9%),

ресурсы масс-медиа (82%), внешние стимулы книги (67,9 %), свободный доступ к книге (42,4 %).

Библиотекари, ожидаемо, чаще выделяли такие ресурсы, как: государственная пропаганда чтения (100 %). библиотечный компонент (91,7%), ресурсы семейного чтения (83,3%), педагогические ресурсы (75%), ресурсы книжной торговли и издательств (75%), ресурсы масс-медиа (67,7%), свободный доступ к книге (66,7 %). Количество голосов, указанных респондентами за каждый ресурс чтения, отмечано на рисунке 2.4.

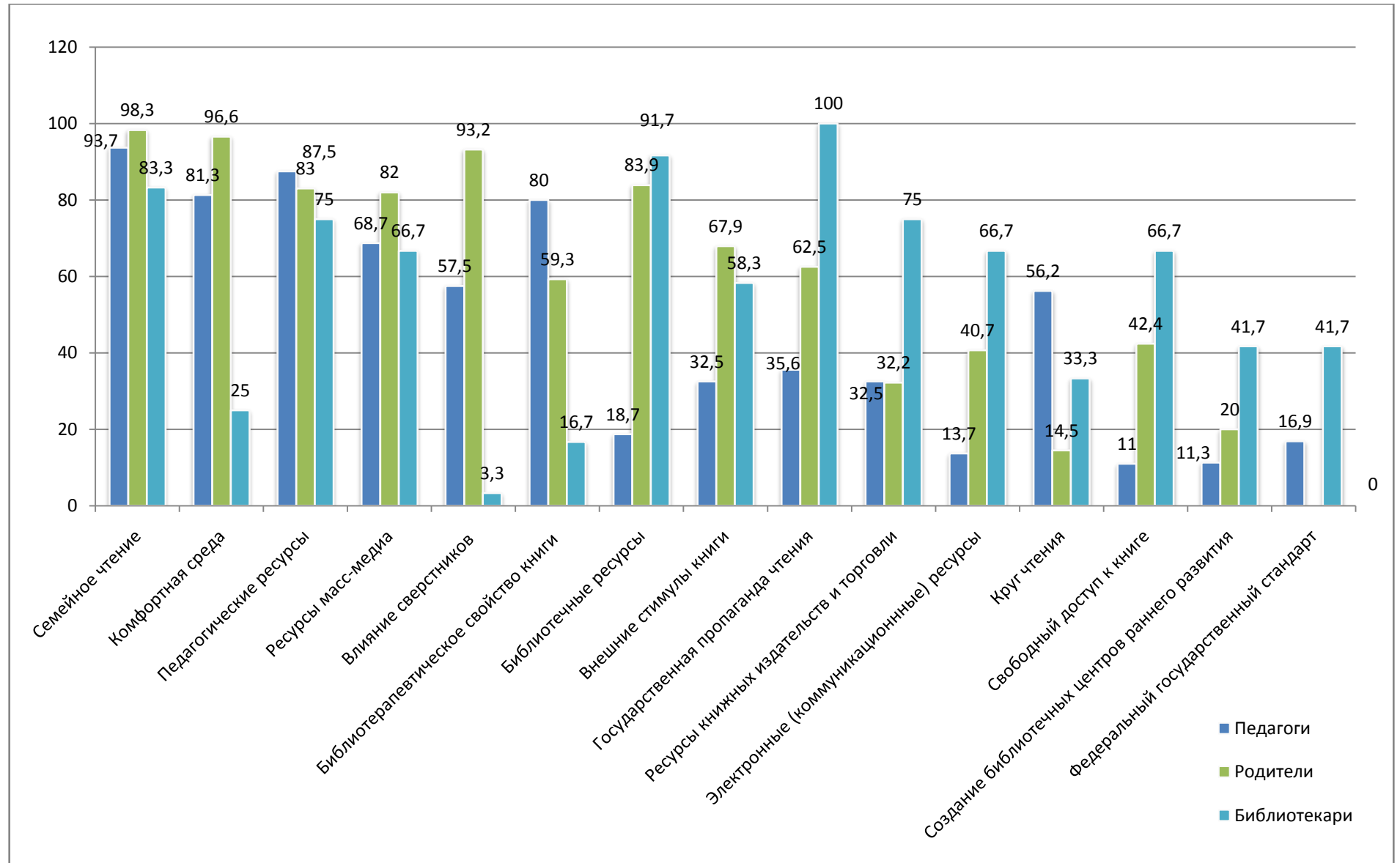


Рисунок 2.4 – Предпочтение ресурсов чтения, в зависимости от категории респондентов

В целом, на обозначенном выше рисунке, каждый из выделенных социально-педагогических ресурсов чтения отражается в рисунке 3 и имеет значимость для респондентов. Первостепенным для респондентов являются ресурсы семейного чтения, педагогические ресурсы, библиотечный компонент. Это объяснимо тем, что данные ресурсы чтения соотносятся с их профессиональной деятельностью и образовательно-воспитательной направленностью.

Рассматривая ресурсы через субъекты социальных институтов (семью, педагогов (образовательных учреждений), библиотекарей (библиотек)), наблюдаем взаимосвязь используемых социально-педагогических ресурсов в системе данных организаций. Такой вывод может свидетельствовать о создании комплексной организаторской деятельности представленных социальных институтов в сфере активизации читательской активности, а также о возможном практическом использовании каждого выделенного ресурса чтения различными субъектами социальных институтов.

Также социально-педагогические ресурсы нашли свое отражение и показали значимость в 2016-2018 период. Проведено наблюдение за изменениями в подходах активизации чтения детей и молодежи, сопоставлены новые тенденции к развитию потребности в чтении за 2016-2018 гг. и уже найденных социально-педагогических ресурсов в период 2004-2015 гг.

В результате, можно констатировать, что активность в продвижении читательской деятельности только увеличилась, выделенные ранее социально-педагогические ресурсы чтения нашли свое отражение в современной базе проектов, направленных на развитие читательской активности. В приведенном рисунке 2.5 отражена параллель между основными направлениями в поддержке и продвижения потребности в чтении за 2016-2018 и выделенными ресурсами чтения.





Рисунок 2.5 Сопоставительная модель между основными направлениями в поддержке и продвижения потребности в чтении за 2016-2018 и выделенными социально-педагогическими ресурсами чтения.

Сопоставительная модель социально-педагогических ресурсов чтения отображает преобладание таких ресурсов, как 1) «библиотечный ресурс» (проводились масштабные библиотечные мероприятия, фестивали, конкурсы); 2) «свободный доступ к книге» (применялись различные приемы приобщения к книге через различные общественное направление); 3) электронные (коммуникативные) ресурсы (проводились масштабные интернет- проекты, 4) ресурсы масс-медиа (освещали информацию о важности чтения через различные передачи); 5) педагогические ресурсы (в образовательные учреждения внедрялись педагогические проекты, повышался уровень знаний чтения на научно-практических конференциях).

Такой вывод подтверждает, что ресурсы чтения находят свое отражение в практической деятельности на всех уровнях с 2004 -2018 гг.

## **2.5 Ресурсы чтения в педагогической практике учителей начальных классов: проблемы внедрения ресурсной базы**

Поддержание активной читательской деятельности у детей осуществляется только при наличии реальных возможностей формирования устойчивой потребности в чтении, которые обеспечиваются эффективными ресурсами чтения.

Основываясь на теоретическом исследовании ресурсов в первой главе и эмпирически выявленных ресурсах, определим социально-педагогические ресурсы чтения как возможности и средства социальной среды и педагогической системы, способные продуктивно формировать и развивать устойчивую потребность в чтении и читательские потребности у учащихся младшего звена обучения.

В современной педагогике проблема формирования читательской потребности у младших школьников тесно связана с ресурсным обеспечением учебного процесса и умением учителей пользоваться всеми доступными ресурсами, которые представлены в современной педагогической практике, в периодических, научных журналах и доступны для использования в учебном процессе.

Результаты контент-анализа, которые были описаны выше, показывают, что наиболее эффективными ресурсами формирования потребности к чтению у младших школьников создают, прежде всего, библиотечные ресурсы, электронные (коммуникативные) ресурсы, а также педагогические ресурсы, ресурсы масс-медиа. Возникает вопрос, в какой мере выделенные ресурсы чтения соответствуют представлениям учителей начальных классов о значимых ресурсах, повышающих потребность в чтении у детей. Для решения данной задачи был проведен экспертный опрос, в инструментарий которого были включены выделенные в процессе контент-анализа социально-педагогические ресурсы чтения. Целью экспертного опроса стало выявление представления учителей

начальных классов о значимых ресурсах чтения, которые обеспечивают реальные возможности в формировании устойчивой потребности в чтении у детей. То есть, это такие ресурсы, которые формируют и развивают, прежде всего, эмоциональное побуждение к чтению.

Ресурсы чтения оценивались по двум параметрам:

1) потенциал ресурсов в формировании и развитии устойчивой потребности в чтении у младших школьников;

2) эффект влияния перечисленных ресурсов на развитие потребности в чтении, исходя из их состояния в настоящее время, который отражает реальные возможности ресурсов в достижении основной цели – формирования устойчивой потребности в чтении.

Потенциал ресурсов оценивался учителя начального звена по шкале от «0» – потенциал отсутствует, «1» – очень высокий потенциал. Второй показатель – эффект влияния ресурсов, оценивался по шкале от –2 до 2 со следующей интерпретацией значений:  $[-2; -1,5]$  – отрицательный эффект (отбивает у детей желание читать);  $(-1,5; -0,5)$  – слабый отрицательный эффект (снижает желание читать);  $[-0,5; 0,5]$  – никак не влияет (отсутствие какого-либо эффекта);  $(0,5; 1,5)$  – слабый положительный эффект (стимулирует желание читать);  $[1,5; 2]$  – положительный эффект (формирует устойчивую потребность в чтении). Измерения производилось с помощью модели Раша и шкалы Лайкерта (бланк опроса представлен в приложении 1).

Результаты измерений показывают, что наибольший потенциал, с точки зрения учителей начальных классов, имеют ресурсы семьи, педагогические ресурсы и внешние стимулы книги. Наименьший вес, вопреки результатам контент-анализа, имеют электронные ресурсы.

Также следует выделить ресурсы, которые в процессе контент-анализа практически себя не проявили, но на которые указали учителя, занимающиеся реальной педагогической практикой: ресурс авторитетного мнения (пропаганда чтения со стороны известных артистов, писателей, которых знают и любят

школьники) и сверстники (наличие «читательских лидеров» в классе, заражающих модой на чтение других учеников, коллективные обсуждения книг в группах сверстников, коллективные игры, читательские соревнования, поощрение «читающих» групп и учащихся) (таблица 2.15).

Таблица 2.15 – Потенциал ресурсов чтения в формировании потребности в чтении у младших школьников (потенциальный эффект)

Список ресурсов	Оценка
<b>1.Электронные ресурсы</b> (масштабные интернет-проекты для детей, развивающие компьютерные игры, интернет-конкурсы и т.д.)	0,690
<b>2. Библиотечные ресурсы</b> (библиотечные мероприятия по распространению книги и чтения: фестивали, акции, конкурсы; обновление фондов библиотек, повышение значимости и статуса библиотек)	0,711
<b>3. Ресурсы масс-медиа</b> (продвижение книги, повышение статуса чтения и «человека читающего» с помощью массовых СМИ, детских каналов и рекламы; создание современных мультфильмов по книгам)	0,802
<b>4.Государственная пропаганда чтения</b> (пропаганда моды на чтение на государственном и региональном уровне, создание общенациональной программы поддержки чтения)	0,786
<b>5. Ресурсы семьи</b> (развитие семейного чтения, родительский пример «человека читающего», работа с «нечитающими» родителями)	<b>0,927</b>
<b>6. Педагогические ресурсы</b> (использование педагогом специальных приемов, креативных игр, влияющих на развитие потребности, интереса к чтению, повышение квалификации педагогов по данному направлению)	<b>0,892</b>
<b>7. Библиотерапевтическое свойство книги</b> (идентификация ребенка с литературным героем, позитивное эмоциональное восприятие произведения, захватывающий сюжет)	0,795

Продолжение таблицы 2.15

Список ресурсов	Оценка
<b>9. Ресурсы книжных издательств и торговли</b> (содействие издательств, центров книжной торговли продвижению детской литературы и популяризации детского чтения)	0,723
<b>10. Комфортная среда</b> (создание комфортной среды для чтения: свет, помещение удобная мебель; новый имидж библиотек, создание специальных площадок для чтения в местах массового скопления людей)	0,786
<b>11. Свободный доступ к книге</b> (упрощение процедуры получения книги в библиотеках, открытые полки, доступность библиотечного фонда)	0,773
<b>12. Создание библиоцентров раннего развития</b> (формирование потребности в чтении в дошкольном возрасте)	0,802
<b>13. Ресурс авторитетного мнения</b> (пропаганда чтения со стороны известных артистов, писателей, которых знают и любят школьники)	0,826
<b>14. Сверстники</b> (наличие «читательских лидеров» в классе, заражающих модой на чтение других учеников; коллективные обсуждения книг в группах сверстников, коллективные игры, читательские соревнования, поощрение «читающих» групп и учащихся)	0,840
<b>15. Круг чтения детей</b> (произведения литературы, которые ребенок «принимает» и читает с интересом, рекомендуемая литература)	0,791
<b>16. Федеральный государственный стандарт</b> («литературное чтение» в сетке часов, содержание предмета)	0,685

Ресурсы, обладающие наибольшим потенциалом, были охарактеризованы экспертами и как обладающими наибольшим эффектом влияния (возможностями в процессе формирования устойчивой потребности в чтении у детей в реальной практике): ресурсы семьи (1,69 балла), педагогические ресурсы (1,64 балла) и внешние стимулы книги (художественное оформление) (1,65 балла). К этой же

группе был отнесен ресурс авторитетного мнения (деятельность известных, популярных деятелей культуры и искусства по пропаганде детского чтения), который также обладает высоким потенциалом и реальными возможностями формирования устойчивой потребности в чтении (1,54 балла) (таблица. 14).

Влияние сверстников, имеет высокий потенциал, но в настоящее время данный ресурс недостаточно развит, чтобы создавать реальную основу для формирования потребности в чтении (1,32 балла). Самим слабым эффектом с точки зрения реальных возможностей обладают современные электронные ресурсы (0,68 балла), деятельность книжных издательств и центров торговли (0,70 балла), учебные программы литературного чтения, принятые в рамках действующего государственного стандарта (0,84 балла) и государственные программы по развитию детского чтения, уровень развития государственной пропаганды чтения (0,99 балла) (таблица 2.16).

Таблица 2.16 – Оценка ресурсов чтения с точки зрения их возможностей в формировании устойчивой потребности в чтении (реальный эффект в настоящее время)

Список факторов	Эффект влияния	Отрицательные отклики (в %)	Положительные отклики (в %)
1. Современные электронные ресурсы	0,68	29,7	65,9
2. Состояние библиотек, доступность книг в библиотеках	1,00	11,0	75,8
3. Информация в СМИ и реклама	1,20	5,6	80,0
4. Государственные программы по развитию детского чтения, уровень развития государственной пропаганды чтения	0,99	15,9	74,4
5. Семья	<b>1,69</b>	0	93,4

Продолжение таблицы – 2.16

Список факторов	Эффект влияния	Отрицательные отклики (в %)	Положительные отклики (в %)
6. Квалификация учителей начальной школы, используемые в реальной педагогической практике методы стимулирования потребности в чтении	<b>1,64</b>	0	92,3
7. Библиотерапевтические свойства новых книг (характеры героев, качество сюжета, эмоциональное влияние произведения)	<b>1,43</b>	2,2	87,9
8. Художественное оформление современных книг	<b>1,65</b>	3,3	95,6
9. Деятельность книжных издательств и центров торговли	<b>0,70</b>	23,3	63,3
10. Уровень комфорта среды для чтения школьников	<b>1,17</b>	7,9	80,9
11. Доступность книги для современного ученика (сложность процедуры получения книги в библиотеках, доступность библиотечного фонда)	<b>1,22</b>	12,5	78,4
12. Деятельность библиоцентров раннего развития	1,27	9,4	76,5
13. Деятельность известных, популярных деятелей культуры и искусства по пропаганде детского чтения	<b>1,54</b>	2,2	89,9
14. Влияние сверстников	1,32	5,6	85,6
15. Круг чтения детей (рекомендуемая литература)	1,35	3,4	84,1
16. Учебные программы литературного чтения, принятые в рамках действующего государственного стандарта	0,84	16,1	62,1

Подводя итоги эмпирического исследования, можно отметить, что читательская активность у детей младшего школьного возраста в настоящее время выражена недостаточно. Потребность в чтении детей младшего школьного возраста проявляется через мотивы принуждения, что категорически не может стать устойчивой платформой для развития потребности в чтении.

Выделенные социально-педагогические ресурсы чтения разнообразны и способны сформировать потребность в чтении у учащихся, однако с точки зрения учителей начальных классов, среди ресурсов чтения наибольшим потенциалом и реальными возможностями в формировании устойчивой потребности в чтении обладают ресурсы семьи, педагогические ресурсы, внешние стимулы книги и ресурсы авторитетного мнения (деятельность известных, популярных деятелей культуры и искусства по пропаганде детского чтения).

Возможности электронных ресурсов, которые очень активно обсуждаются в современной педагогической литературе (результаты контент-анализа), по их мнению, сильно переоценены. Федеральный государственный стандарт и государственные программы в настоящее время, не могут обеспечить реальные (и даже потенциальные) возможности для формирования устойчивой потребности в чтении у младших школьников. Данный тезис подтверждается и результатами экспертного опроса. Так, средний показатель соответствия учебной программы литературного чтения реальным потребностям детей начальных классов составляет 4,75 балла, то есть реализует реальные потребности детей лишь частично.

Таким образом, исследование показало, что, несмотря на наличие разнообразных возможностей формирования устойчивой потребности в чтении, педагоги начального звена склоняются к таким ресурсам чтения как влияние семьи, красочное оформление книги, повышение профессионального уровня педагогов, связанных с чтением, книгой, грамотностью, использованием в качестве действенных педагогических технологий и методов стимулирования потребности в чтении. Этот факт указывает на то, что:



1) учителя начального звена не знакомы с разнообразием ресурсов чтения, которые будут способствовать формированию устойчивой потребности в чтении;

2) из всех представленных ресурсов чтения они выделили те, что отражают их профессиональную деятельность;

3) педагоги начальных классов не представляют возможности применять в практической направленности другие описанные ресурсы чтения.

Для этого необходимо познакомить специалистов образовательных учреждений с возможностями формирования читательской деятельности, обосновать значимость всех выделенных ресурсов.

Выделенные социально-педагогические ресурсы чтения для специалистов социальных структур (семьи, школы, библиотеки), которые представляют значимость для респондентов в качестве возможностей активизации читательской деятельности. Активность субъектов носит локализованный характер, то есть каждым субъектом реализуется какая-то определенная часть системы ресурсов чтения, которая практически не пересекается с другими. Слабо сформировано важнейшее условие эффективного функционирования системы ресурсов чтения – координация действий субъектов читательской деятельности младших школьников, отсутствует управленческий компонент в данном процессе, не налажена продуктивная коммуникация между субъектами. К сожалению, в представленном множестве разнообразных ресурсов чтения, которые могут быть при должном применении достаточно эффективным инструментом в процессе формирования потребности в чтении у учащихся младших школьников, система ресурсов не имеет прочного управленческого фундамента, организована хаотично и используется субъектами фрагментарно.

## **2.6 Основные рекомендации по применению социально-педагогических ресурсов чтения педагогами начальных классов в образовательном учреждении**

Опираясь на результаты эмпирического исследования, пришли к выводу, что специалистам начальной школы необходимо повысить профессиональную компетентность в области чтения и получить определенные направления в практическом использовании социально-педагогических ресурсов чтения в образовательном учреждении.

Анализ социально-педагогических ресурсов чтения показывает разнонаправленность их содержания, многие включены в целые социальные структуры, и внутри своего института имеют определенные задачи и значимость. При этом ресурсы чтения тесно взаимосвязаны и дополняют друг друга. Идеальное использование социально-педагогических ресурсов – это создание определенной модели. Где каждый ресурс чтения – значимая ячейка в цепи. Реализовать такой механизм достаточно сложно. Необходимо включить поддержку государственных и негосударственных структур. Но применение определенных социально-педагогических ресурсов чтения в социально значимой структуре возможно, создавая «атмосферу», социально-информационную среду.

В школьной системе понятие «атмосфера» предполагает участие всех звеньев учреждения, сотрудничество всего педагогического коллектива, направленное на развитие и поддержку потребности в чтении младшего школьника. Разделы формирования ресурсов чтения в педагогической системе отображены в таблице 2.17.

Таблица 2.17 – Формирования ресурсов чтения в педагогической организации

На уровне образовательного потенциала личности педагога	На уровне образовательного учреждения
<p>1. Профессиональное совершенствование учителей начальных классов в условиях непрерывного образования по вопросам: «формирования потребности в чтении», изучению психологических процессов личности читателя, младшего школьника, развитию педагогических направлений в активизации читательской деятельности в учебно-воспитательном процессе.</p> <p>2. Создание современного имиджа читающего педагога.</p> <p>3. Проектирование личностно-предметной профессиональной деятельности сопряженной с направлениями активизации читательской деятельности.</p> <p>4. Организация сопровождения педагога начальной школы в вопросах приобщения школьника к чтению через институты повышения квалификации</p>	<p>1. Создание социально-педагогической модели приобщения к чтению образовательного учреждения с целью формирования активной читательской деятельности как базы социокультурного, нравственного развития младшего школьника.</p> <p>2. Конструирование концепции взаимодействия педагогов образовательного учреждения, вне зависимости от направления работы, по вопросам активизации чтения (внедрение ресурсов чтения в педагогический процесс (на каждом уроке или в виде тематической недели)).</p> <p>3. Формирование потребности в чтении как в урочной, так и в неурочной деятельности;</p> <p>4. Активное взаимодействие учителя начальных классов и библиотекаря, (учитель-ребенок-библиотекарь).</p> <p>5. Составление методической программы активизации читательской деятельности младшего школьника.</p>

Выстроенная цепочка такого взаимодействия способствует приобщению детей младшего школьного возраста к читательской деятельности и формированию потребности в чтении.

Работа, направленная на активизацию читательской деятельности, требует правильной педагогической организации, которая связана:

1) с содержанием и направлением обучения: разработкой методического аппарата (цели и задачи урока), учетом возрастных и психологических особенностей учеников для формирования потребности в чтении, соблюдением принципов отбора литературных произведений (эстетический, целостный (концепция современного литературно-художественного произведения), доступности, учета читательских интересов учащихся);

2) с организацией процесса обучения (формирование навыка чтения, опираясь на содержательно-смысловую, эмоционально-сенситивную структуру литературного произведения, систематическое использование разнообразных форм работы и применение отдельно взятых (или нескольких) социально-педагогических ресурсов чтения);

3) с созданием читательской атмосферы на уроке (внеурочной) деятельности (между учителем и учеником, учеником-учеником) и в целом (в общеобразовательном учреждении между всеми участниками педагогического процесса).

Для внедрения выбранных педагогом социально-педагогических ресурсов чтения в образовательное учреждение можно опираться на основные рекомендации, разработанные Н. Н. Сметанниковой и описанные в документе «Концепция национальной Программы поддержки и развития Чтения» [53].

Одним из важных пунктов, который, хотелось бы отметить, является «развитие социального партнерства школы со всеми заинтересованными лицами и институтами в деле поддержки детского чтения», а также «разработка программ непрерывного педагогического образования как основной компонент педагогической компетентности» [там же]. Выделенные пункты позволяют охватить разные социальные структуры, работая с образовательным учреждением во взаимодействии, выстраивая многозадачные схемы в вопросах приобщения младших школьников к чтению и готовые использовать вариативные возможности ее формирования.

Однако работа в данном направлении должна вестись не только на уровне школы и ее внешнего взаимодействия, но и выстроенная, структурированная, систематическая работа учителя начальной школы. Такой внутренний посыл к формированию потребности в чтении должен непременно исходить от учителя и иметь мотивационные основания.

Прежде всего, педагогу необходимо:

1) изучить социально-педагогические ресурсы чтения и сформировать программу применения ресурсов в образовательном процессе;

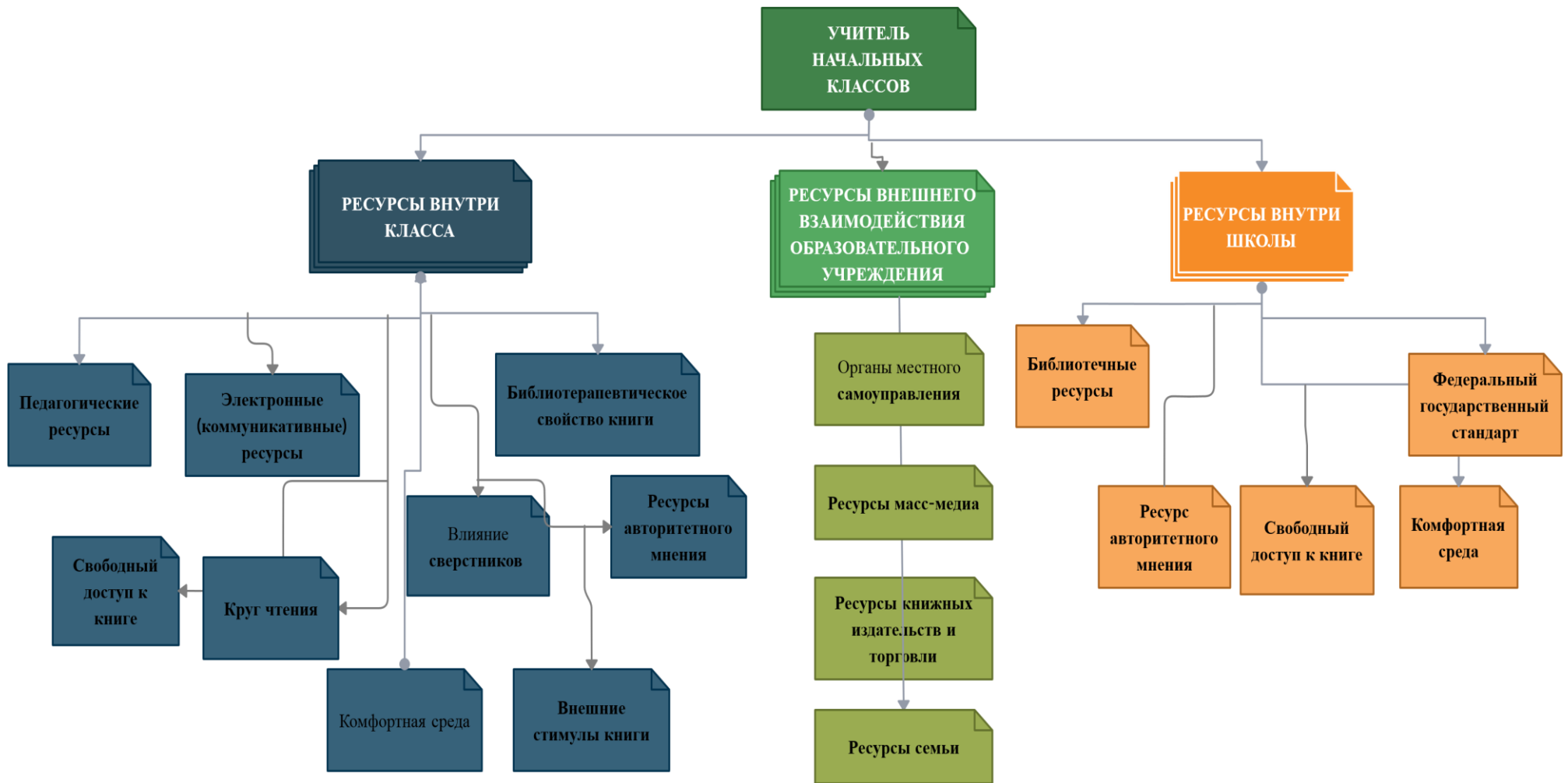
2) обратить внимание на ресурсы чтения, которые набрали наивысшие показатели, а также на те, которые занимают в таблице нелидерские позиции;

3) создать условия на уроке и во внеурочной деятельности по активному внедрению социально-педагогических ресурсов чтения в образовательный процесс;

4) выстроить систему взаимодействия с педагогами учреждения по использованию социально-педагогических ресурсов чтения;

5) вести психолого-педагогическое сопровождение чтения младших школьников, используя индивидуальный и дифференцированный подход в применении социально-педагогических ресурсов.

В качестве рекомендаций по применению социально-педагогических ресурсов чтения, отобразим модель, которую могут использовать учителя начальной школы (рисунок 2.6).



2.6 – Модель применения социально-педагогических ресурсов в образовательном учреждении

В представленной модели видно, что педагог внутри класса может использовать такие социально-педагогические ресурсы чтения как: педагогические ресурсы, библиотерапевтические ресурсы, влияние сверстников, ресурсы авторитетного мнения, электронные (коммуникативные) ресурсы чтения, свободный доступ к книге, круг чтения, внешние стимулы книги, комфортная среда для чтения.

В качестве педагогических ресурсов чтения учитель может применять общедидактические методы, нестандартные методические приемы по формированию потребности в чтении: совместное обсуждение, чтение по цепочке, игра-драматизация по мотивам прочитанного произведения, беседа – «приманка», состязание чтецов и др. На помощь педагогу в вопросах активизации читательской деятельности приходят и электронные (коммуникационные) ресурсы чтения (видеофильмы, электронные книжные салоны и др.).

Параллельно во время формирования навыка чтения использовать библиотерапевтические ресурсы: идентификация ребенка с литературным героем, эмоциональное восприятие произведения, понятие содержания и эмоционально-творческое восприятие произведения, рефлексия о прочитанном, автопортрет личности героя, приемы осмысления чтения и др. На фоне отображающих личностных качеств читающего, подобрать список литературы для создания круга чтения младшего школьника.

Также педагогу важно сформировать комфортную среду для чтения: оборудовать удобное расположение рабочего стола, спроектировать дизайн класса. В каждом начальном классе выделить зону для свободного чтения, где каждый школьник мог бы просматривать или читать в свободное от урока время книгу, брать домой для самостоятельного чтения, а взамен приносить другую.

Очень важно в этот момент педагогу обратить внимание на красочность книги. Такой ресурс внешнего стимула книги позволяет использовать визуальный раздражитель в качестве «психологической приманки».

Используя выделенные социально-педагогические ресурсы чтения внутри класса, одновременно будет повышаться потребность в чтении у коллектива школьников – сверстников. Такой эффект можно объяснить «заразительным» наглядным примером. Также поддержать интерес к книгам поможет ресурс авторитетного мнения, прежде всего, взгляд на важность чтения самого учителя начальной школы, потому что в этом возрасте личность педагога для ребенка имеет огромное значение.

Рассматривая социально-педагогические ресурсы чтения внутри школы помимо тех, что описаны выше, существуют еще два: библиотечный компонент, федеральный государственный стандарт. Второй ресурс диктует образовательной организации основные моменты, отражающие воспитание интереса к художественному произведению: «осознание ребенком значимости чтения для своего дальнейшего развития; знакомство с культурно-историческими наследиями, общечеловеческими ценностями для развития этических чувств и эмоционально-нравственной отзывчивости; полноценное восприятие прочитанное произведение; овладение смысловой и технической стороной чтения, приемами понимания прочитанного через анализ, синтез, интерпретацию, осуществление самостоятельного выбора интересующей литературы; осмысление себя как грамотного читателя, способного к творческой деятельности». Созданные нормы федерального государственного стандарта начального общего образования создают вектор для деятельности педагога в развитии потребности в чтении [131].

Отдельное внимание заслуживает ресурс библиотечного компонента, который раскрывается в активном взаимодействии библиотекаря со школьниками и педагогами, в организации библиотечных мероприятий внутри школьной организации, создание положительной книжной атмосферы в библиотеке и в умении самого библиотекаря расположить к чтению учеников.

Важным социально-педагогическим ресурсом внешнего взаимодействия образовательного учреждения, помимо тех, что представлены на рисунке 4, является ресурс семьи. Без подключения данного ресурса невозможно



полноценное формирование потребности в чтении учащегося. Семья – это один из важных социальных институтов, имеющих прямое влияние на активную читательскую деятельность.

Таким образом, в представленных рекомендациях по применению социально-педагогических ресурсов чтения в образовательном учреждении, отображены значимые этапы использования ресурсов чтения в школе, создана модель социально-педагогических ресурсов чтения и описаны пути ее реализации.

### **Выводы по второй главе**

В результате проведенного педагогического эмпирического исследования были сделаны следующие выводы:

1. Под «читательской активностью» понимаем свойство личности, самостоятельно направленное на чтение без принуждения. Читательская активность может быть сформирована при условии развитой потребности в чтении, где потребность является исходной формой активности. «Потребность в чтении» – это духовная потребность, осознания ценности чтения, а «читательская потребность» связана с мотивами чтения, с побуждением человека читать. В младшем школьном возрасте потребность, как духовная необходимость, слабо сформирована и читательская деятельность в большей степени связана с удовлетворением других потребностей.

2. С помощью авторской адаптационной методики расчета индексов рассогласования между аттитюдами (интенсивностью намерения читать) и поведенческими императивами, связанными с практикой чтения, в процессе исследования выявлено, что по шкале инициативности у мальчиков и девочек показатели ниже, чем по шкале исполнительности, что указывает на преобладание

долженствования в установках учащихся. Шкала исполнительности и у мальчиков, и у девочек имеет довольно высокий показатель. При этом исследование показывает, что младшие школьники читать не хотят, а делают это по необходимости ( $-2,52$  и  $-1,91$ , соответственно).

3. Выявлены латентные типы читательских потребностей у младших школьников на основе построения 4-х факторной модели:

1) «потребность в новых ощущениях и знаниях», 2) «потребность в самопрезентации», 3) «потребность в эстетическом удовольствии», который проявляется больше у мальчиков, а у девочек наблюдается «рациональная потребность»; 4) четвертый латентный фактор (тип потребности) является уникальным (имеет связь только с одной шкалой). У мальчиков это связь с «рациональной потребностью» а у девочек – с потребностью в получении эстетического удовольствия.

4. Произведен анализ источников по вопросам приобщения к чтению (700 текстов) для выявления положительного опыта в формировании читательской активности и определение ресурсов чтения.

5. Выявлены социально-педагогические ресурсы чтения, произведена их классификация по разным основаниям: по источнику воздействия, в зависимости от способа, оказываемого влияние на читателя, по уровню воздействия.

6. Определены ресурсы чтения, используемые учителями младших классов в реальной педагогической практике; произведена оценка соответствия используемых ресурсов задачам современного образования в начальной школе

7. Даны рекомендации по использованию учителями младших классов всех ресурсных возможностей формирования устойчивой потребности в чтении у младших школьников, повышению профессиональной компетентности учителей в процессе использования ресурсов чтения в педагогической практике

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Формирование потребности в чтении детей младшего школьного возраста является глобальной проблемой современности. Феномен чтения как важный компонент «образованности» и «развития» раскрывается в значимом социально-педагогическом потенциале, а именно обозначает социальную основу включения младших школьников в процесс активной читательской деятельности через косвенное педагогическое воздействие. Осознанность необходимости читательской активности и потребности в чтении позволяет осмыслить разные подходы, проанализировать существующий положительный опыт в решении данной проблематики. Между тем, анализ проблемы показал, что в педагогической среде отсутствует системное восприятие преобладающих социально-педагогических возможностей, которые влияют на формирование потребности в чтении детей, оценка возможностей их использования и эффективности, соответствия «учительского представления» и научно обоснованного мнения об их эффективности.

В этой связи цель диссертационного исследования была выявить, обосновать, систематизировать социально-педагогические ресурсы, способствующие формированию потребности в чтении младших школьников, оценить качество их внедрения в педагогическую практику учителей начальных классов. Для достижения данной цели и проверки гипотезы были сформулированы задачи исследования.

В результате был произведен междисциплинарный анализ содержания понятия чтения и его социально-педагогического потенциала. Обозначено разное понимание определения чтения. Прежде всего, как открытая «социально-коммуникативная система», «образовательно-воспитательный процесс», «форма языкового общения посредством печатных и рукописных текстов», а также как «вид речевой деятельности». Чтение становится читательской деятельностью при

условии целенаправленного осмысленного процесса, который имеет определенную динамику в развитии личностных качеств и социокультурного взаимодействия. Анализ показал, что потенциал читательской деятельности содержит важные для успешной социализации школьника аспекты: культурный, воспитательный, образовательный, коммуникативный, психологический. Обозначенные компоненты являются пусковым моментом для формирования потребности в чтении реализации читательских потребностей школьников.

Теоретически обоснованно содержание понятий «читательская активность», «потребность в читательской деятельности», «читательские потребности», «ресурсы формирования потребности в читательской деятельности». На основе анализа, выявлено, что читательская активность напрямую зависит от сформированной читательской потребности.

Читательская потребность и потребность в чтении имеет важные разграничения. Читательская потребность проявляется в качестве первичной потребности, мотивационной. Потребность в чтении представляется как высшая потребность, духовная, где читатель осознает ценность информации и проживает социальный опыт, читая книгу. Понятия являются идентичными, при условии сформированной духовной потребности. Ресурсы формирования потребности в читательской деятельности в исследовании представлены в качестве возможностей и условий социальной среды и педагогической системы формировать и развивать устойчивую потребность в чтении учащихся младшего школьного возраста.

Значимость формирования потребности в чтении именно в младшем школьном возрасте основывается на определённых особенностях читательского развития. На этом возрастном этапе происходит большие изменения в личностном развитии ребенка, формируются базовые психолого-педагогические характеристики «человека читающего», закладываются основные периоды взаимодействия с книгой в познавательном и эстетическом контексте, что в дальнейшем составляет основу ребенка-читателя.

Разработана авторская адаптационная методика расчета индексов рассогласования между параметрами установок и реального поведения, описанная в работах А. В. Ядова и В. С. Магуна, позволяющая исследовать степень выраженности потребности в чтении у детей. Выяснилось, что у детей по гендерному признаку различные показатели шкалы степени интенсивности читать и самостоятельности в выборе литературы. В основном, учащиеся проявляют незначительный интерес к книгам, читаю нехотя.

С помощью контент-анализа определены и классифицированы ресурсы чтения, которые в современной педагогической науке и практике признаются наиболее эффективными. Выделено шестнадцать социально-педагогических ресурсов чтения, обозначение которых раскрывается исходя из теоретического обоснования социально-педагогического потенциала чтения. Социально-педагогические ресурсы чтения классифицированы по разным основаниям: по источнику воздействия, по способу и уровню воздействия. Значимость социально-педагогических ресурсов чтения подтверждены массовым опросом.

Выявляются представления учителей начальной школы о значимых ресурсах чтения. Производится оценка соответствия используемых ресурсов задачам современного образования в начальной школе, и разрабатываются методические рекомендации.

Можно резюмировать, что поставленная в исследовании цель достигнута, задачи решены в полном объеме. В качестве результатов диссертационной работы представлены социально-педагогические ресурсы чтения младших школьников, определен потенциал ресурсов в формировании и развитии устойчивой потребности в чтении у младших школьников педагогами начального звена образовательных организаций, измерена степень развития потребности в чтении у детей младшего школьного возраста и обозначены основные мотивационные составляющие; разработаны методические рекомендации педагогам образовательных учреждений.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Аверина, Л. Ю. Формирование потребности в саморазвитии физического потенциала у студентов педагогической специальности [Текст] : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : 13.00.08 / А. Л. Юрьевна. – Краснодар, 2004. – 200 с.
2. Азарова, Л. Н. Развитие творческой индивидуальности младшего школьника в условиях семейного и общественного воспитания [Текст] : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Людмила Николаевна Азарова. – Москва, 1997. – 24 с.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. –с. 288
4. Артемьева, О. Н. Обучение приемам понимания текста как основа формирования тактик изучающего чтения [Текст] : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А. Н. Николаевна. – Ярославль, 2012. – 26 с.
5. Бархатова, Е. И. Особенности литературных предпочтений и читательской активности семиклассников общеобразовательной школы [Текст] / Е. И. Бархатова, С. Г. Саратцева. –Текст : непосредственный // Юный ученый. – 2016. – № 3 (6). – С. 1-7.
6. Беленькая, Л. И. Ребенок и книга. О читателе восьми-девяти лет [Текст] / Л. И. Беленькая. – М. : Просвещение, 1969. – 167 с.
7. Белина, Е. В. Формирование культуры чтения художественного текста у учащихся на начальном этапе литературного образования [Текст] : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Белина Елена Владимировна. – Казань, 2020. – 26 с.
8. Белинский, В. Г. О детской литературе : [Текст] / В. Г. Белинский, Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов. –2-изд.,перераб.и доп. – М. : Дет. лит., 1983. – 430 с.

9. Беляева, Л. И. Типы восприятия художественной литературы : психологический анализ. Литература и социология [Текст] / Л. И. Беляева. – М. :Худож. Лит., 1977. –414 с.
10. Беляева, Н. Е. Работа библиотеки с интернет-ресурсами художественной литературы [Текст] : дисс. ... канд. пед. наук : 05.25.03 / Надежда Евгеньевна Беляева. -- Орел, 2010. – 193 с.
11. Библиопсихология и библиотерапия[Текст] / под ред.Н. С. Лейтес, Н. Л. Карповой, О. Л. Кабачек.– М. : Школьная библиотека, 2005.– 480 с.
12. Бородина В. А., Бородин С. М. Мотивация в структуре чтения [Текст] / В. А. Бородина, С. М. Бородин // Чтение детей и подростков: мотивы и потребности: сб. статей и учеб.-метод. материалов. – СПб. : ЛЕМА, 2005. – С. 39 – 45.
13. Бородина, В. А. Читательское развитие личности: теоретико-методологические аспекты [Текст] : автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 05.25.03 / Валентина Александровна Бородина. – Санкт-Петербург, 2007. – 42 с.
14. Браташ, В. С. Визуальные заметки (скетчноутинг) как инструмент трансформации учебного текста [Текст] дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Валентина Сергеевна Браташ. – СПб.,2020. – 365 с.
15. Бунова, Л. В. Чтение и читатель литературно-художественной книги в отечественных исследованиях 60-80х годов XX в. [Текст] :дис. ...доктор. фил. наук :05.25.03/Любовь Викторовна Бунова. – М, 2003. – 226 с.
16. Вершинина, Е. И. Стимулирование читательской активности школьников в процессе изучения литературного произведения [Текст] :дисс. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Елена Ивановна Вершинина – Ленинград, 1984. – 209 с.
17. Водопьянова, Н. Е. Психодиагностика стресса [Текст] / Н. Е. Водопьянова. – СПб. : Питер, 2009. – 336 с.

18. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников [Текст] / под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. – М. : АПН РСФСР, 1962. –288 с.
19. Вороничева, О. В. Читательская деятельность и культура чтения [Текст] / О. В. Вороничева // Библиотекосведение. – М., 2011 – № 5 – С. 59-65.
20. Воронцов, А. В. Чтение как социальная проблема [Текст] / А. В. Воронцов // Весник Герценовского университета. – СПб., 2009, 26 ноября. – № 11(73). – С. 24-33.
21. Выготский, Л.С. Психология искусства [Текст] / Л. С. Выготский. – Ростов н/Д : Феникс,1998. –480 с.
22. Галактионова, Т. Г. Чтение школьников как социально-педагогический феномен открытого образования [Текст] : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Татьяна Гелиевна Галактионова. – СПб., 2008. – 419 с.
23. Голубева, Е. И. Ресурсы, мотивы и стимулы детского и подросткового чтения. На материале исследований начала XXI века [Текст] / Е. И. Голубева // Homo legens-3 – Человек читающий. – М. : Школьная библиотека. – 2006. – С. 208-218.
24. Гончаров, Н. К. Педагогическая система К. Д. Ушинского [Текст]. / Н. К. Гончаров. – М. : Педагогика, 1974. – 270, [2] с.
25. Гудков, Л. Д. Литература и общество : Введение в социологию лит. [Текст] / Л. Гудков, Б. Дубин, В. Страда. – М. : РГГУ : Ин-т европ. культур, 1998. – 76с.
26. Гудов, М. Ю. Интернет-чтение как новая форма социальной организации чтения [Текст] / М. Ю. Гудов // Мир науки, культуры, образования. – Екатеринбург, 2013. – № 1 (38). – С. 237-240
27. Детское чтение как способ инкультурации личности в полиэтнической среде : сб. ст. [Текст] / науч. ред. Н. Л. Голубева ; КГУКиИ, каф. библи.-библиогр. деят.– Краснодар : КГУКиИ, 2008. – 65 с.



28. Джежелей, О. В. Чтение и литература [Текст] / О.В. Джежелей // Программно-методические материалы: Чтение. Начальная школа / сост. Т. В. Игнатьева. - М.: Дрофа, 2000.
29. Доблаев, Л. П. Психологические основы работы над книгой [Текст] / Л. П. Доблаев. – М. : Книга, 1970. – 71 с.
30. Долгополов, А. Ю. Формирование литературного процесса в российском Интернете. Структура, особенности организации и функционирования [Текст] : автореф. дис. ... канд. филологических наук : 10.01.10 / Александр Юрьевич Долгополов. – Воронеж, 2005. – 22
31. Дорохина, С. В. Интернет-руководство чтением молодёжи как средство развития и поддержки чтения в информационном обществе [Текст] : автореферат дис. ... канд.. пед. наук : 05.25.03 / Дорохина Светлана Владимировна. – Москва, 2014. – 22 с.
32. Евтюшкин, С. В. Изучение учебного предмета "Чтение" как фактор социализации младших школьников [Текст] : дис. ... канд.пед. наук : 13.00.01 / С. В. Евтюшкин. – Пенза, 2006 – 164 с.
33. Жукова, И. Г. Педагогическая система развития читательского интереса младших школьников средствами этнопедагогике [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Инга Геннадьевна Жукова. – Саратов, 2004. – 206 с.
34. Зборовский, Г. Е. Образование как ресурс информационного общества / Г. Е. Зборовский, Е. А. Шуклина // Социологические исследования : Ежемесячный научный и общественно-политический журнал РАН. – 2005. –№ 7.– С. 107–113.
35. Ильин, В. В. Теоретико-методологические основы проектирования информационного образовательного ресурса : монография [Текст] / В.В. Ильин ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. агентство по образованию, Гос. образоват. учреждение высш. проф. Образования. – Волгоград ; Южно-Сахалинск, 2005. – 136 с.

36. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 512 с.
37. Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет : хрестоматия [Текст]/ под ред. Н. Л. Карповой, Г. Г. Граник, М. К. Кабардова. ПИ РАО. – М. : Русская школьная библиотечная ассоциация, 2013. – 432 с.
38. Ищук, Г. Н. Проблема читателя в творческом сознании Л. Н. Толстого [Текст] / Г. Н. Ищук. – Калинин : КГУ, 1975. – 117с.
39. Кабачек, О. Л. Когда книга учит, поддерживает, лечит, или библиопсихология и библиотерапия [Текст] / О. Л. Кабачек // Школьная библиотека. – 2004. – № 1. – С. 29.
40. Казаков, Ю. Н. Введение в психологию [Электронный ресурс] / Ю. Н. Казаков, Г. К. Золотарёва ; по ред. Л. И. Александровой. – Режим доступа : [http://abc.vvsu.ru/Books/ob\\_psih/page0051.asp/](http://abc.vvsu.ru/Books/ob_psih/page0051.asp/). (дата обращения 14.10.2015).
41. Каптан Т. Н. Формирование духовных потребностей старшеклассников в процессе урочной и внеурочной деятельности на опыте изучения литературы [Текст] : дисс. ... канд. пед. наук. : 13.00.01 / Т. Н. Каптан. – М., 1995. – 174 с.
42. Квапиш, А. В., Синябрюхова, В. Л. Формирование опыта читательской деятельности у детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс].– Режим доступа : <https://scienceforum.ru/2017/article/2017034160> (дата обращения 06.05.2021).
43. Киселева, М. А. Развитие устойчивого читательского интереса старшеклассников в условиях лично ориентированного обучения (Общепедагогический аспект) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Марина Анатольевна Киселева. – Саратов, 2000. – 190 с.
44. Климова, Е. П. Формирование читательских интересов младших школьников через технологию осознанного чтения [Текст] / Е. П. Климова //

Обучение и воспитание : методика и практика. – Новосибирск, 2013. – № 7. – С. 117-120

45. Книга и чтение в культурном пространстве в России. – Режим доступа: <http://www.unkniga.ru/ostraya-tema/2759-kniga-i-chtenie> (дата обращения 11.05.2021).

46. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров.– М. ;Ростов н/Д : МарТ.–2005. – 447 с.

47. Кожевникова, Е. Ю. Личностные ресурсы преодоления ситуации социально-экономической депривации [Текст] :дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Кожевникова Екатерина Юрьевна. – Краснодар, 2006. – 241 с.

48. Койкова-Подшилова, Н. Н. Внеклассное чтение как средство нравственно-эстетического воспитания учащихся 5-8 классов [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. Н. Койкова-Подшилова.– Ленинград : [б. и.], 1966. – 18 с.

49. Колганова, Н. Е. Педагогические условия формирования основ читательской компетентности младших школьников [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Наталья Евгеньевна Колганова. –Тамбов, 2013. – 25 с.

50. Колосова, Е. А. Детское чтение в современной России: социальные функции, структура и практика [Текст] : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Елена Андреевна Колосова. – М., 2011. – 147 с.

51. Кондаков, А. М. Образование как ресурс развития личности, общества и государства [Текст] : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Александр Михайлович Кондаков.– М., 2005. – 322 с.

52. Кондратьева, О. Н. Молодые читатели в Интернете [Текст] / О. Н. Кондратьева, М. М. Самохина. – М. :Рос.гос. б-ка для молодежи, 2011. – 156 с.

53. Концепция национальной Программы поддержки и развития Чтения [Электронный ресурс] – Режим доступа : [http://rusreadorg.ru/ru/projects/national\\_progr\\_reading](http://rusreadorg.ru/ru/projects/national_progr_reading) (дата обращения: 15.01.2021).

54. Крупницкий, Д. В. Чтение старшеклассников и роль школьной библиотеки в его организации в современных социокультурных условиях [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 05.23.03 / Дмитрий Владимирович Крупницкий. – Новосибирск, 2008. – 211 с.
55. Кузьмина, Н. В. Методы системного педагогического исследования [Текст] / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1980. – 172 с.
56. Куфаев, М. Н. Книга в процессе общения [Текст] / М. Н. Куфаев. – М. : Изд-во Павла Витязева, 1927. – 108 с.
57. Кушнир А. М. Азбука чтения. Как правильно учить читать [Текст] / А. М. Кушнир // Школьные технологии. – № 1-2. – 1996. – С.75-76
58. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд., стер. – М. : Смысл; Академия, 2005. – 352 с.
59. Лутова, Т. Н. Литературное чтение в начальной школе. Привитие интереса к чтению у младших школьников [Текст] / Т. Н. Лутова. – Н. Новгород, 2006. – 123 с.
60. Любезнова, Ю. В. Формирование духовно-нравственных ценностей старшеклассников средствами художественной литературы [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Юлия Викторовна Любезнова. – Саранск, 2020. – 26 с.
61. Магун, В. С. Потребности и психология социальной деятельности личности [Текст] / В. С. Магун ; под ред. В. А. Ядова. – Л. : Наука; Ленинградское отделение. – 1983. – 176с.
62. Макарова, И. А. Формирование духовных потребностей у старшеклассников (На материале уроков литературы) [Текст] : дис...канд. пед. наук : 13.00.01 / Ирина Александровна Макарова. – Волгоград, 2003. – 200 с.
63. Мальцев, В. А. Технологии оптимального использования социальных ресурсов региона [Сборник] / В. А. Мальцев // Научно-исследовательский институт синергетики. – Вып. 9. – Белгород : Белгородское областное издательство, 2006. – С.54-60.

64. Мангуэль, А. История чтения [Текст] / А. Мангуэль; пер. с англ. М. Юнгер. – Екатеринбург : У-Фактория, 2008. – 381 с.
65. Марацман, В. Г. Анализ литературного произведения в соотношении с читательским восприятием школьников [Текст] : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Владимир Георгиевич Марацман // Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. – Ленинград, 1979. – 453 с
66. Марков, В. Н. Потенциал личности [Текст] / В. Н. Марков, Ю. В. Синягин ; по ред. Д. И. Фельдштейна, А. Г. Асмолова // Мир психологии : научно-методический журнал. – 2000. – №1 (январь-март). – С. 250-262.
67. Мелентьева, Ю. П. Чтение: явление, процесс, деятельность [Текст] / Ю. П. Мелентьева ; отделение историко-филол. наук РАН ; науч. совет РАН «История мировой культуры». – М. : Наука, 2010. – 182 с.
68. Микушова, Т. П. Деятельностный подход к обучению литературному чтению младших школьников : учебное пособие для бакалавров [Текст] / Т. П. Микушова. – Елец : ЕГУ им. И. А. Бунина, 2012. – 82 с.
69. Миняева, Н. М. Ресурс самообразовательной деятельности студента как социокультурный и педагогический феномен [Текст] / Н. М. Миняева // Вестник Оренбургского государственного университета. – Оренбург, 2010, апрель. – № 4 (110). – С. 12-17.
70. Мокшина Ю. Л. Фанфикшн как инструмент приобщения современных школьников к чтению классической литературы [Текст] : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Юлия Львовна Мокшина. – СПб, 2018. – 455 с.
71. Мосунова, Л. А. Актуальные вопросы психологии чтения художественной литературы [Текст] / Л. А. Мосунова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета, 2012.–3/1.–С.162-171
72. Муздыбаев, К. Стратегия совладения с жизненными трудностями. Теоретический анализ [Текст] / К. Муздыбаев // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. – Т. 1, №2.– С. 100 – 109.

73. Мусаева, В. Развитие читателя-школьника и его читательской активности [Текст] / В. Мусаева // Вестн. Алт. науки : Образование. – Барнаул, 2003. – Вып. 2. – С. 142-146.

74. Национальная программа поддержки и развития чтения. [Электронный ресурс]. –Режим доступа: <https://legalacts.ru/doc/natsionalnaja-programma-podderzhki-i-razvitija-chtenija-utv-rospechatiu/> (Дата обращения 10.03.2021)

75. Национальная программа поддержки и развития чтения: проблемы и перспективы. Материалы II Всероссийской конференции (Москва, 20–21 ноября 2008) [Текст]/ Сост. Е. И. Кузьмин, А. В. Паршакова. – М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2009. – 280 с.

76. Национальная программа поддержки и развития чтения : год третий Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Библиотеки, издательства, книжная торговля и СМИ: влияние на круг чтения» (Москва, 19 ноября 2009 г.) и III Всероссийской научно-практической конференции «Национальная программа поддержки и развития чтения: итоги и перспективы» (Москва, 20 ноября 2009 г.). [Текст] / Сост. Е. И. Кузьмин, А. В. Паршакова. – М. : Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2010. – 216 с.

77. Николаева, Е. Л. Внеклассное чтение в системе нравственного воспитания младших школьников [Текст] : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Елена Леонидовна. – Москва, 1999. – 16 с.

78. Ноздренкова, О. А. Создание установки на чтение литературного произведения в 7 классе [Текст] : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / Ольга Александровна Ноздренкова. – СПб., 1992. – 177 с.

79. Ожегов, С.И. Словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов.– М.: Советская энциклопедия, 1973.– 846с.

80. Олефир, С. В. Мониторинг читательской активности [Текст] : методические рекомендации / С. В. Олефир. –Москва : Чистые пруды, 2008. – 30 с

81. Олзоева, Г.К. Одиннадцатая заповедь Билла Гейтса [Текст] / Г.К. Олзоева // Школьная библиотека. – 2010. – № 8. – С. 51-56.
82. Основы педагогики и психологии младшего школьника / А. Ю. Нагорнова, Г. М. Денисова, С. А. Карпеев и др. [Текст]. – Ульяновск :УлГПУ, 2012. – 329 с.
83. Орлова, Л. И. Выразительное чтение как метод воспитания и развития дошкольников, младших школьников творчески читателями [Текст] : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Людмила Игоревна Орлова. – Москва, 2004. – 239 с.
84. Пархоменко, И. А. Социально-педагогические ресурсы повышения качества подготовки студентов педагогического вуза к духовно-нравственному воспитанию младших школьников [Текст] : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ирина Александровна Пархоменко. – Челябинск, 2009. – 23 с.
85. Педагогическая энциклопедия [Текст] / под ред. И. А. Каирова, Ф. Н. Петрова. – Т.4. – М. : Советская энциклопедия. – 1966. – 710 с.
86. Педагогическое речеведение [Текст]: словарь-справочник / ред. Т.А. Ладыженская, А.К. Михальская, А.А. Князьков. – Издание 2-е, исправленное и дополненное. – Москва: Флинта: Наука, 1998. – С. 82.
87. Педагогическая система : теория, история, развитие. Коллективная монография / под ред. В. П. Бедерхановой, А. А. Остапенко. – М. : Народное образование, 2014. – 128 с.
88. Полозова, Т. Д. Внеклассное чтение как творческая деятельность учащихся [Текст] : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01, 13.00.02 / Татьяна Дмитриевна Полозова. – Москва, 2000. – 82 с.
89. Понятие, сущность и виды социальных ресурсов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.yoursociolog.ru/ysocs-310-2.html>(дата обращения 12.05.2018)
90. Понятийный аппарат педагогики и образования [Текст] : сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Вып. 7. – Екатеринбург : СВ-96, 2012. – 456 с.

91. Прибылых, С. Р. Формирование читательских интересов учащихся старших классов в процессе преподавания литературы [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Светлана Романовна Прибылых. – Якутск, 2004. – 173 с.
92. Примаковский, А.П. О культуре чтения. Методы самостоятельной работы с книгой в свете научной организации умственного труда [Текст] / А.П. Примаковский. – М.: Книга, 1968. – 64 с.
93. Приписнова В. В. Чтение для сельских школьников: предпочтения, проблемы, перспективы [Текст] / В. В. Приписнова // Молодой ученый. – 2017. – №1.1. – С. 97-99.
94. Проблемы психологического исследования : указатель 1050 докторских диссертаций, 1935-2007 гг. [Текст]/ А. Я. Анцупов [и др.] ; под ред. Анцупова А. Я. – Москва : Этника, 2007. – 231 с.
95. Проблемы социологии и психологии чтения [Текст] / под ред. Э. Г. Храстецкого. – М. : Книга, 1975. – 197 с.
96. Пугач, В. Е. Педагогические условия расширения поля читательских ориентаций подростков [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Вадим Евгеньевич Пугач. – СПб., 2005. – 178 с.
97. Пушкарева, М. Д. Связь классных и внеклассных занятий по литературе [Текст] : V-VI классы / М. Д. Пушкарева, М. А. Снежневская ; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т общего и политехн. образования. –Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. –152 с.
98. Розанов, В. В. Об отроческом и юношеском чтении [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://dugward.ru/library/rozanov/rozanov\\_ob\\_otrocheskom\\_chtenii.html](http://dugward.ru/library/rozanov/rozanov_ob_otrocheskom_chtenii.html) (дата обращения : 10.05.2021).
99. Рогов, Е. И. Психология для студентов вузов [Текст] / Е. И. Рогов. –М. :МарТ, 2005. –560 с.
100. Рубакин, Н. А. Библиопсихологическая психология [Текст] / Н. А. Рубакин. – М. : Академический проект, Триста, 2006. – 800 с.



101. Русских, Е. В. Развитие читательской культуры юношества: эстетико-речевой аспект [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 05.25.03 / Екатерина Владимировна Русских. – Киров, 2016 – 18 с.
102. Рыбникова, М. А. Очерки по методике литературного чтения [Текст] / М. А. Рыбникова. – М. : Учпедгиз, 1963. – 314 с.
103. Самыкина, С. В. Система учебных задач по литературному чтению как средство формирования читательской компетентности учеников 2-3 классов [Текст] : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Светлана Викторовна Самыкина. – Ярославль, 2014. – 254 с.
104. Сахаров, В. Ф. Работа с читателями [Текст] / В. Ф. Сахаров. – М. : Книга, 1981. – 296 с.
105. Светловская, Н. Н. Наука становления личности средствами чтения-общения: словарь-справочник [Текст] / Н. Н. Светловская, Т. С. Пиче-оол. – М. : Экон-Информ, 2011 – 213 с.
106. Светловская, Н. Н. Теоретические основы читательской самостоятельности и их реализация в системе начального обучения [Текст] : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.02. / Наталия Николаевна Светловская. – Москва, 1977. – 358 с.
107. Семейное чтение в год семьи [Текст] / сост. Т. Д. Жукова.– М. : Рус. Школ.библ. ассоц., 2008. – 320 с.
108. Серебряная, М. Я., Швецова-Водка, Г. Н. Типология чтения художественной литературы. Этап предчтения». [Текст] / М. Я. Серебряная, Г. Н. Швецова-Водка // Библиотекосведение. – 2014. – № 1. – С. 59–65.
109. Смахтина, А.В. Развитие потребности в чтении у школьников [Текст] / А. В. Смахтина // Чтение детей и взрослых: книга и развитие личности: сб. ст. междунар. научн.-практич. конф. – СПб. : АППО, 2012. – С. 42-43.
110. Смахтина, А.В. Ресурсы развития потребности в чтении младшего школьника [Текст] / А.В. Смахтина // Историческая и социально-образовательная мысль – 2015. – № 1. – Т.7. – С. 190-194.

111. Сметанникова, Н. Н. Воспитание читателя в культуросозидающей модели образования [Текст] / Н. Н. Сметанникова // Поддержка и развитие чтения в библиотечном пространстве России: сборник научно-практических работ. – Москва : МЦБС, 2007. – С. 65-74

112. Сметанкина, И. П. Педагогические условия формирования у младших школьников интереса к чтению научно-популярной литературы о природе [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ирина Павловна Сметанкина. – М., 1999– 143 с.

113. Смирнова, А. С., Левицкая, Л. В. Особенности развития мышления в младшем школьном возрасте [Текст] / А. С. Смирнова, Л. В. Левицкая // Молодой ученый. – 2016. – №11. – С. 1783-1785

114. Соболева, А. Е. Чтение с увлечением [Текст] / А. Е. Соболева, С. В. Краснова. –М. : Эксмо, 2009. – 183с.

115. Соболяникова Е. В., Синебрюхова В. Л. Показатели сформированности читательской активности у детей младшего школьного возраста [Текст] / Е. В Соболяникова, В. Л. Синебрюхова // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – СПб.: Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы, 2019.– Т. 31. – № 1. – С. 125–134.

116. Современные проблемы педагогики : парадигма науки и тенденции развития образования : [материалы Всерос. методол. конф.-семинара : в 2 ч.]. – Ч.1: Парадигма педагогики в контексте развития научного знания / гл. ред. В. В. Краевский ; ред.С. В. Бережнова. – Краснодар, 2006. – 231 с.

117. Соколова, Л. В. Психофизиологические основы формирования навыка чтения [Текст] : дис. ... доктор. биол. наук : 03.00.13, 19.00.02 / Соколова Людмила Владимировна.– Архангельск, 2005. – 284 с.

118. Соловьева, Ю. И. Формирование читательской деятельности младших школьников в условиях активного воздействия средств массовой коммуникации [Текст] : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02. / Соловьева Юлия Игоревна.– Москва, 2006. – 240 с.

119. Сосновская, О. В. Концептуальные основы литературоведческой подготовки современного учителя начальных классов [Текст] : автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.02 / Ольга Вадимовна Сосновская. – Москва, 2004. – 46 с.

120. Социолог и психолог в библиотеке [сборник статей и материалов] / ред.-сост. М. М. Самохина. – М. : Рос.гос. б-ка для молодёжи.– вып. 8. – 2012. – 226 с.

121. Социология и психология чтения. Государственная библиотека СССР им. В. И. Ленина [Текст] / под ред. Н. М. Сикорского– М. : Книга, 1979. – Т. 15. – 231 с.

122. Стефановская, Н. А. Экзистенциально-коммуникативные основы чтения : теория, методология и методика социологического исследования [Текст] : автореф. дис. ... доктора социолог.наук : 22.00.06 / Стефановская Наталия Александровна. – Тамбов, 2009. – 41 с.

123. Терещенко, Л. А. Педагогические основы эстетического воспитания младших школьников в учебных книгах К. Д. Ушинского ("Детский мир" и "Родное слово") [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Терещенко Лариса Александровна. – Курск, 2001. –157 с.

124. Тимонин А. И. Теоретические подходы к обоснованию понятий «ресурс» и «потенциал» в педагогике [Текст] / А. И. Тимонин // Экономика образования – Костромской государственной университет, 2008. – № 4. – С. 170-171.

125. Тимофеева, Е. Н. Изучение биографии писателя как способ развития интереса учащихся к чтению художественных произведений [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Тимофеева Елена Николаевна. – СПб., 2011. –25 с.

126. Тихомирова, И. И. Мотивация чтения : стимулы, мотивы, потребности / И. И. Тихомирова [Текст] // Психология детского чтения от А до Я : метод. словарь-справочник для библиотекарей. – М., 2004. – С. 122 – 133.

127. Тихомирова, И. И. Психология детского чтения от А до Я : метод. словарь-справочник для библиотекарей. – М. : Школьная библиотека, 2004. — 248 с.
128. Тодоров, Л. В. Л.Н. Толстой о руководстве детским чтением и творчестве [Электронный ресурс] / Л.В. Тодоров // Советская педагогика. – 1975. – № 10. – С. 113-118. – Режим доступа : <https://rgdb.ru/> (дата обращения: 02.03.2021).
129. Трофимова, А. В. Формирование читательской активности у младших школьников в условиях реализации ФГОС : учебно-методическое пособие [Текст] / А. В. Трофимова, – Смоленск : Инфоурок, 2018 – 6 с.
130. Урман Ф. И. Формирование осознанного чтения в начальной школе [Текст] / Ф.И. Урман // Школа. – 2003. –№ 3. – С.41-42.
131. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования/ Министерство образования и науки Российской Федерации. – М. : Просвещение, 2010– Режим доступа : [https://obr.peterhof.ru/upload/08-Normativnie\\_documents/02-FGOS\\_373.pdf](https://obr.peterhof.ru/upload/08-Normativnie_documents/02-FGOS_373.pdf) (дата обращения: 04.05.2021).
132. Федорова, Т. В. Совершенствование читательской деятельности учащихся старших классов на уроках литературы [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Федорова Татьяна Викторовна. – М., 2003. – 196 с.
133. Хафизов Д. М. Социокультурные практики повышения читательской активности молодежи: стимулирующие возможности моды [Текст] : дисс. ... канд. культурологии : 24.00.01 / Хафизов Дамир Михайлович. –2018.– 202 с.
134. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции : Технология конструирования [Текст] А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003 – №5. – С. 55-61.
135. Чернышева Л. Н. Взаимосвязь читательской потребности, мотивации и интереса в процессе формирования юного читателя [Текст] / Л. Н. Чернышева // Ценности и смыслы. – М. : Институт эффективных технологий, 2012. – № 3(19). – С. 129-137.

136. Чикишева, О. В. Проблема формирования интереса к чтению у младших школьников : теоретический аспект исследования [Текст] / О. В. Чикишева // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – № 1. – С. 116-120.
137. Чудинова, В.П. Детское чтение. Негативные последствия развития медиасреды [Текст] / В.П. Чудинова // Дети и культура. – М., 2007. – С. 131-164.
138. Щетинская, Н. Б. Влияние семьи на культуру чтения младших школьников [Текст] / Н. Б. Щетинская // Детское чтение как способ инкультурации личности в полиэтнической среде. – Краснодар, 2008. – С. 40-43.
139. Щедровицкий, П. Г. Ресурсы и ресурсная политика [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – <https://www.fondgp.ru/publications/%D1%80%D0%B5%D1%81> -1 (дата обращения : 14.05.2021).
140. Эльконин, Д.Б. Как научить детей читать [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М. : Знание, 1976. – 64с.
141. Якимов, И.А. Творческое чтение : пособие для учителей нач. кл. и воспитателей дошкол. учреждений / И. А. Якимов. – М. : Рус.слово, 2009. – 141, [2] с.
142. Якобсон, П.М. Некоторые особенности развития оценки у ребенка первоклассника [Текст] / П. М. Якобсон // Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. – М., 1962. – 1 (7) – С. 137-199с.
143. A review of reading motivation scales[Text] / M. H. Davis, S. M. Tonks, M. Hock, W. Wang&A. Rodriguez// Reading Psychology.– 2018 – 39(2) – pp. 121–187.
144. Assessing and Mapping Reading and Writing Motivation in Third to Eight Graders: A Self-Determination Theory Perspective[Text] / F. De Smedt, A. Rogiers, S. Heirweg, E. Merchie&H. Van Keer // Frontiers in Psychology. – 2020.–P. 11.

145. Barber, A. T., Klauda, S. L. How Reading Motivation and Engagement Enable Reading Achievement: Policy Implications [Text] / A. T. Barber, S. L. Klauda // Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences – 2020. – 7(1) – pp. 27-34

146. De Naeghel, J. Strategies for promoting autonomous reading motivation: A multiple case study research in primary education [Text] / J. De Naeghel, H. Van Keer, R. Vanderlinde // Frontline Learning Research. – 2014. – № 3. – pp. 83–102

147. De Naeghel, J., Van Keer, H. The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension. A self-determination theory perspective [Text] / J. De Naeghel, H. Van Keer, M. Vansteenkiste, Y. Rosseel // Journal of Educational Psychology. – 2012. – 104(4). – pp. 1006–1021

148. Guthrie, J. T., & Wigfield, A. Engagement and motivation in reading [Text] / J. T. Guthrie, A. Wigfield; in. M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.) // Handbook of reading research. – New York: Longman. – 2000. – 3rd. ed. – pp. 403–422

149. Hedges, J. L., Gable, R. The Relationship of Reading Motivation and Self-Efficacy to Reading Achievement [Text] / J. L., Hedges, R. Gable // Education. – 2016. – K-12 – 31(1). – Access mode: <https://core.ac.uk/download/pdf/303926304.pdf> (дата обращения: 04.05.2021).

150. Kavanagh, L. Relations between children's reading motivation, activity and performance at the end of primary school [Text] / L. Kavanagh // Journal of Research in Reading. – 2019. – pp. 1–21

151. Lazowski, R. A., Hulleman, C. S. Motivation Interventions in Education: A Meta-Analytic Review [Text] / R. A. Lazowski, C. S. Hulleman // Review of Educational Research. – 2016. – 86(2). – pp. 602–640.

152. Rutt, T. Buch und Jugend [Text] / T. Rut. – Konstanz, 1960. – S 150.

153. Ryan, R. M., Deci, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being [Text] / R. M. Ryan, E. L. Deci // American Psychologist. – 2000. – 55 (1). – pp. 68–78.

154. Weber, M. Economy and society: essays on understanding sociology[Text]  
/ M. Weber //Higher school of Economics. Moscow – 2017–P. 428

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

### БЛАНК ЭКСПЕРТНОГО ОПРОСА

#### Уважаемый эксперт!

Просим Вас принять участие в исследовании проблем развития потребности в чтении у младших школьников. Нам важно Ваше компетентное мнение по вопросам, касающимся реального уровня потребности в чтении учащихся младших классов, ресурсов, способствующих развитию потребности в чтении.

При заполнении опросного листа просим отвечать на **все** вопросы максимально честно. Нам важна реальная картина. Для удобства заполнения после некоторых вопросов присутствует пояснение, которое рекомендуется внимательно прочитать.

*Благодарим за участие!*

#### **Вопрос 1. ЛЮБЯТ ЛИ ЧИТАТЬ СОВРЕМЕННЫЕ УЧЕНИКИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ?**

*(в каждом столбце отметьте 1 ответ)*

Варианты ответов	А. Мальчики	Б. Девочки
1. В большинстве случаев, да	1	1
2. В большинстве случаев, нет	2	2
3. Трудно сказать	3	3

#### **Вопрос 2.**

**В КАКОЙ СТЕПЕНИ У ДЕТЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ВЫРАЖЕНА ПОТРЕБНОСТЬ В ЧТЕНИИ (ЧИТАЮТ, ПОТОМУ ЧТО САМИ ХОТЯТ, ПО ЛИЧНОЙ ИНИЦИАТИВЕ И ПОБУЖДЕНИЮ)?**

*(Дайте оценку по шкале от 0 до 10, приведенной ниже)*

Читают «из-под палки» 0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 Читают по желанию, личной инициативе

2А. У мальчиков	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
2Б. У девочек	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

#### **Вопрос 3.**

**НАСКОЛЬКО ДЕТИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ САМОСТОЯТЕЛЬНЫ В ВЫБОРЕ ЛИТЕРАТУРЫ (ЧИТАЮТ ТО, ЧТО САМИ ВЫБИРАЮТ)?** *(Дайте оценку по шкале от 0 до 10)*

3А. Мальчики	Читают то, что им предлагают 0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 Выбирают самостоятельно
--------------	--



ЗБ. Девочки	Читают то, что им предлагают 0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 Выбирают самостоятельно
----------------	--

**Вопрос 4.**

В КАКОЙ МЕРЕ ДЕТИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ИСПОЛНИТЕЛЬНЫ, КОГДА РЕЧЬ ИДЕТ О ТРЕБОВАНИЯХ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ ИЛИ РОДИТЕЛЕЙ (СЛУЧАИ, КОГДА ДЕТИ ЧИТАЮТ ПО НЕОБХОДИМОСТИ)? (Дайте оценку по шкале от 0 до 10)

А. Мальчики	Абсолютно не исполнительны 0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 Очень исполнительны
Б. Девочки	Абсолютно не исполнительны 0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 Очень исполнительны

**Вопрос 5.**

КАК ВЫ ДУМАЕТЕ, ЧТО У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЯВЛЯЕТСЯ ОСНОВНЫМИ ПОБУДИТЕЛЬНЫМИ МОТИВАМИ К ЧТЕНИЮ? (В каждом столбце отметьте 1-3 варианта)

Направления мотивации	5А. мальчиков	У	5Б. девочек	У
1. Потребность в новых ощущениях, поиск сильных эмоциональных переживаний	1		1	
2. Удовлетворить желание родителей, получить похвалу от родителей	2		2	
3. Любопытство, желание узнать что-то новое, что-то интересное для себя лично	3		3	
4. Идентификация себя с литературным героем, эмоциональная связь с героями книги, повышение самооценки через героев	4		4	
5. Получить хорошую отметку по чтению, похвалу со стороны учителя	5		5	
6. Посмотреть интересные картинки (получить эстетическое удовольствие)	6		6	
7. Узнать что-то, что не знают другие, показать себя «крутым» и «знающим», самопрезентация перед другими	7		7	
8. Больше узнать о героях понравившихся мультфильмов (сказок, спектаклей)	8		8	
9. Ваш вариант (пишите)	9		9	

**Вопрос 6.** КАК ВЫ ДУМАЕТЕ, ЧТО МОЖЕТ СТИМУЛИРОВАТЬ У РЕБЕНКА ЖЕЛАНИЕ ЧИТАТЬ? (напишите)

**Вопрос 7. А ЧТО МОЖЕТ, НАОБОРОТ, ОТБИТЬ ЖЕЛАНИЕ ЧИТАТЬ?**  
(напишите)

**Вопрос 8. ОЦЕНИТЕ СИЛУ (ПОТЕНЦИАЛ) ПЕРЕЧИСЛЕННЫХ РЕСУРСОВ В ФОРМИРОВАНИИ И РАЗВИТИИ УСТОЙЧИВОЙ ПОТРЕБНОСТИ В ЧТЕНИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ?**

По каждой строке дайте оценку по шкале от 1 до 5:

**1 – Крайне слабый ресурс; 2 – Слабый ресурс; 3 – Весомый ресурс; 4 – Сильный ресурс;**

**5 – Очень сильный ресурс; 0 – Затрудняюсь ответить (з/о)**

Список ресурсов	Шкала оценки	З/о
<b>1. Электронные ресурсы</b> (масштабные интернет-проекты для детей, развивающие компьютерные игры, интернет-конкурсы и т.д.)	1   2   3   4   5	0
<b>2. Библиотечные ресурсы</b> (библиотечные мероприятия по распространению книги и чтения: фестивали, акции, конкурсы; обновление фондов библиотек, повышение значимости и статуса библиотек)	1   2   3   4   5	0
<b>3. Ресурсы масс-медиа</b> (продвижение книги, повышение статуса чтения и «человека читающего» с помощью массовых СМИ, детских каналов и рекламы; создание современных мультфильмов по книгам)	1   2   3   4   5	0
<b>4. Государственная пропаганда чтения</b> (пропаганда моды на чтение на государственном и региональном уровне, создание общенациональной программы поддержки чтения)	1   2   3   4   5	0
<b>5. Ресурсы семьи</b> (развитие семейного чтения, родительский пример «человека читающего», работа с «нечитающими» родителями)	1   2   3   4   5	0
<b>6. Педагогические ресурсы</b> (использование педагогом специальных приемов, креативных игр, влияющих на развитие потребности, интереса к чтению, повышение квалификации педагогов по данному направлению)	1   2   3   4   5	0
<b>7. Библиотерапевтическое свойство книги</b> (идентификация ребенка с литературным героем, позитивное эмоциональное восприятие произведения, захватывающий сюжет)	1   2   3   4   5	0

<b>8. Внешние стимулы книги</b> (красивая обложка, яркие картинки и т.д.)	<table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	0
1	2	3	4	5			
<b>9. Ресурсы книжных издательств и торговли</b> (содействие издательств, центров книжной торговли продвижению детской литературы и популяризации детского чтения)	<table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	0
1	2	3	4	5			
<b>10. Комфортная среда</b> (создание комфортной среды для чтения: свет, помещение удобная мебель; новый имидж библиотек, создание специальных площадок для чтения в местах массового скопления людей)	<table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	0
1	2	3	4	5			
<b>11. Свободный доступ к книге</b> (упрощение процедуры получения книги в библиотеках, открытые полки, доступность библиотечного фонда)	<table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	0
1	2	3	4	5			
<b>12. Создание библиоцентров раннего развития</b> (формирование потребности в чтении в дошкольном возрасте)	<table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	0
1	2	3	4	5			
<b>13. Ресурс авторитетного мнения</b> (пропаганда чтения со стороны известных артистов, писателей, которых знают и любят школьники)	<table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	0
1	2	3	4	5			
<b>14. Сверстники</b> (наличие «читательских лидеров» в классе, заражающих модой на чтение других учеников; коллективные обсуждения книг в группах сверстников, коллективные игры, читательские соревнования, поощрение «читающих» групп и учащихся)	<table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	0
1	2	3	4	5			
<b>15. Круг чтения детей</b> (произведения литературы, которые ребенок «принимает» и читает с интересом, рекомендуемая литература)	<table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	0
1	2	3	4	5			
<b>16. Государственный стандарт</b> («литературное чтение» в сетке часов, содержание предмета)	<table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	0
1	2	3	4	5			

**Вопрос 8А.** УКАЖИТЕ РЕСУРСЫ, КОТОРЫЕ **НЕ БЫЛИ УКАЗАНЫ** В СПИСКЕ, НО ВЫ КАК ЭКСПЕРТ СЧИТАЕТЕ ИХ ВАЖНЫМИ?  
(напишите \_\_\_\_\_)

Считаю список исчерпывающим

**Вопрос 9.**

ОЦЕНИТЕ ЭФФЕКТ ВЛИЯНИЯ ПЕРЕЧИСЛЕННЫХ ФАКТОРОВ НА РАЗВИТИЕ ПОТРЕБНОСТИ В ЧТЕНИИ ИСХОДЯ ИЗ ИХ СОСТОЯНИЯ В НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ?

По каждой строке дайте оценку по шкале от -2 до 2:

«X»:	Отсутствует как факт
«-2»:	Отрицательный эффект ( <i>отбивает у детей желание читать</i> )
«-1»:	Слабый отрицательный эффект ( <i>снижает желание читать</i> )
«0»:	Никак не влияет ( <i>отсутствие какого-либо эффекта</i> )
«1»:	Слабый положительный эффект ( <i>стимулирует желание читать</i> )
«2»:	Положительный эффект ( <i>формирует устойчивую потребность в чтении</i> )

Список факторов	Шкала оценки	З/о
1. Современные электронные ресурсы	- 2 - 1 0 1 2 X	9
2. Состояние библиотек, доступность книг в библиотеках	- 2 - 1 0 1 2 X	9
3. Информация в СМИ и реклама	- 2 - 1 0 1 2 X	9
4. Государственные программы по развитию детского чтения, уровень развития государственной пропаганды чтения	- 2 - 1 0 1 2 X	9
5. Семья	- 2 - 1 0 1 2 X	9
6. Квалификация учителей начальной школы, используемые в реальной педагогической практике методы стимулирования потребности в чтении	- 2 - 1 0 1 2 X	9
7. Библиотерапевтические свойства новых книг (характеры героев, качество сюжета, эмоциональное влияние произведения)	- 2 - 1 0 1 2 X	9
8. Художественное оформление современных книг	- 2 - 1 0 1 2 X	9
9. Деятельность книжных издательств и центров торговли	- 2 - 1 0 1 2 X	9
10. Уровень комфорта среды для чтения школьников	- 2 - 1 0 1 2 X	9
11. Доступность книги для современного ученика (сложность процедуры получения книги в библиотеках, доступность библиотечного фонда)	- 2 - 1 0 1 2 X	9
12. Деятельность библиоцентров раннего развития	- 2 - 1 0 1 2 X	9
13. Деятельность известных, популярных деятелей культуры и искусства по пропаганде детского чтения	- 2 - 1 0 1 2 X	9

14. Влияние сверстников	- 2	- 1	0	1	2	×	9
15. Круг чтения детей (рекомендуемая литература)	- 2	- 1	0	1	2	×	9
16. Учебные программы литературного чтения, принятые в рамках действующего государственного стандарта	- 2	- 1	0	1	2	×	9

**Вопрос 10.**

Как Вы думаете, какова связь между навыком чтения ребенка и желанием читать?*(1 ответ)*

1. Прямая связь: чем выше навык чтения, тем больше выражена потребность в чтении
2. Навык чтения существенного влияния на развитие потребности в чтении не оказывает
3. Иное \_\_\_\_\_
4. Затрудняюсь ответить

**Вопрос 11.**

В КАКОЙ МЕРЕ УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ СООТВЕТСТВУЕТ РЕАЛЬНЫМ ПОТРЕБНОСТЯМ В ЧТЕНИИ ДЕТЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ?

*(Дайте оценку по шкале от 0 до 10)*

Идет вразрез с	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 –	Полностью соответствует
потребностями младших школьников	8 – 9 – 10	потребностям в чтении детей этого возраста

**Вопрос 12.** УКАЖИТЕ НОМЕР ШКОЛЫ, В КОТОРОЙ ВЫ РАБОТАЕТЕ \_\_\_\_\_

**Вопрос 13.** УКАЖИТЕ КЛАСС, КОТОРЫЙ ВЫ ВЕДЕТЕ \_\_\_\_\_  
БЛАГОДАРИМ ЗА УЧАСТИЕ!

**ПРИЛОЖЕНИЕ 2****АНКЕТИРОВАНИЕ «НРАВИТСЯ ЛИ ТЕБЕ ЧИТАТЬ»**

1. Нравится ли тебе читать? (да; нет; не знаю)
2. Сколько времени ты проводишь за чтением книги? (полчаса; менее полчаса; около трех часов)
3. Ты сам проявляешь интерес к книге? (да, мне нравится читать; нет, заставляют родители; не читаю)
4. Ты берёшь книги в библиотеке или покупаешь в магазине? (не посещаю библиотеки и книжные магазины; только магазины; только библиотеки)
5. У вас дома есть домашняя библиотека? (да, в домашней библиотеке много книг; да, но в домашней библиотеке книг мало; нет домашней библиотеки).
6. Кто тебе советует книгу? (родители; сверстники; другие члены семьи)
7. Дарят тебе книгу в подарок? (да, часто, редко, нет)
8. Обсуждаете ли вы с родителями прочитанное произведение? (да, нет, редко)
9. Какие книги ты предпочитаешь читать? (по школьной программе; энциклопедии; сказки; другое \_\_\_\_\_)
10. Назови свою любимую книгу, и объясните, почему она тебе нравится?

**ПРИЛОЖЕНИЕ 3**  
**БЛАНК КОНТЕНТ- АНАЛИЗА**

Категория 1. Характеристики источника

<b>Код</b>	<b>Характеристики</b>	<b>Данные</b>
1.1	Название источника	
1.2	Библиографические данные источника	
1.3	Год выхода источника	
1.4	Автор и название статьи, содержащей единицу анализа	

Категория 2. Список единиц анализа

<b>Код</b>	<b>Название единицы анализа (темы и проблемы, о которых упоминается в статье)</b>	<b>Единицы счета (частота упоминаний)</b>
2.1	авторитет учителя как читателя	
2.2	библиотека как полифункциональный центр	
2.3	библиотечные мероприятия по распространению книги и чтения	
2.4	введение профессии «учитель чтения», «консультант чтения», введение учителя-методолога чтения, «книжных гидов»	
2.5	влияние авторитетного мнения и авторитетной личности на побуждение интереса детей к чтению	
2.6	влияние местного самоуправления и государства в целом на активизацию читательской деятельности детей	
2.7	влияние сверстников на потребность в чтении	
2.8	внешние стимулы книги (оформление, рисунки и т.д.)	
2.9	деятельность издательств, центров книжной торговли в направлении продвижения детского чтения	
2.10	деятельность по усилению культурно-просветительной функции по продвижению книги	
2.11	идентификация детей с литературными героями	
2.12	использование педагогом на уроках чтения специальных приемов, которые влияют на развитие интереса к чтению	
2.13	креативные техники для постижения литературного произведения	
2.14	круг чтения детей	

2.15	навык чтения детей	
2.16	наличие внешних партнеров у библиотек	
2.17	организация культурно-массовых мероприятий с широким привлечением библиотек, школ, издательств, писателей, книжных магазинов для стимулирования интереса к чтению	
2.18	организация литературных вечеров для детей	
2.19	повышение общественного статуса и социальной значимости библиотек	
2.20	повышение профессионального уровня педагогов, связанных с чтением, книгой, повышение квалификации	
2.21	повышение статуса чтения и «человека читающего» с помощью СМИ	
2.22	проблема «нечитающих» родителей	
2.23	проблемы обновления фондов библиотек	
2.24	пропаганда чтения и образования	
2.25	свободный доступ к книге	
2.26	семейное чтение	
2.27	создание библиотечных центров раннего развития	
2.28	создание комфортная среда для чтения детей	
2.29	создание общенациональной программы поддержки чтения	
2.30	увеличение часов «чтения» в сетке расписания	
2.31	федеральный государственный образовательный стандарт	
2.32	электронные коммуникации	
2.33	эмоциональное восприятие произведения	