

На правах рукописи



СМАХТИНА
АННА ВЛАДИМИРОВНА

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

Специальность 5.8.1 – Общая педагогика,
история педагогики и образования

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук

Краснодар

2021

Работа выполнена
на кафедре социальной работы, психологии и педагогики высшего образования
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

Научный руководитель	Бедерханова Вера Петровна, доктор педагогических наук, профессор
Официальные оппоненты	Галактионова Татьяна Гелиевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики Института педагогики ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» Голубева Наталья Леонидовна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры библиотечно-библиографической деятельности и информационных технологий ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры»
Ведущая организация	ГБУДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования»

Защита состоится 01 октября 2021 г. в 13.00 часов на заседании диссертационного совета Д 24.2.320.02 в ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» по адресу: 350040, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» по адресу: 350040, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149 (читальный зал) и на официальном сайте вуза: <http://docspace.kubsu.ru/docspace/handle/1/1475>

Текст автореферата размещён на официальном сайте Высшей аттестационной комиссии (ВАК): <https://vak.minobrnauki.gov.ru/main>; сайте ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»: <https://www.kubsu.ru/ru/science/dissertations/24232002>

Автореферат разослан «_____» _____ 2021 г.

Учёный секретарь

диссертационного совета

кандидат педагогических наук, доцент



О.В. Мороз

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

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.

Отражение трансформации процесса чтения – информационная революция, изменяющееся информационное пространство, которое влияет на образ жизни ребёнка. 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 ребёнка, становление его как личности (Е. А. Колосова).

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 в качестве «её внутреннего побудителя» (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 остаётся до конца нерешённой. 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, посвящённых ресурсам формирования потребности в чтении младших школьников. Анализ состояния разработанности проблемы свидетельствует о том, что на современном этапе достаточно подробно разработаны теоретико-методологические основы чтения как междисциплинарного предмета исследования (Т. Г. Галактионова).

Процесс чтения и читательской деятельности изучался в философско-педагогических трудах (В. В. Розанов, В. А. Сухомлинский, Л. Н. Толстой и др.), в социологии и работах по культурологии (А. В. Воронцов, С. Н. Плотников, Н. А. Стефановская и др.), в 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, Ю. Б. Некрасова и др.). Изучаются способы активизации целенаправленной читательской деятельности (О. В. Вороничева, О. В. Джежелей, Ю. И. Соловьёва, Е. В. Русских, Т. В. Фёдорова). В исследованиях Е. И. Вершининой, В. Л. Синебрюховой, Н. Н. Сметанниковой, А. В. Трофимовой, Д. М. Хафизова, L. Kavanaugh обосновывается понятие «читательская активность», её структура 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. Пушкарёва, Н. Н. Светловская и др.). В работах Е. П. Ильина, Л. Н. Чернышёвой 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. Кисе-

лёвой, Л. Г. Жабицкой, Т. Barber, J. 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 приёмам формирования читательской активности. В. А. Бородина, В. С. Браташ, И. Г. Жукова, М. А. Киселёва, 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 определённые 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 значимо исследование Е. И. Голубевой, которая рассматривает проблему читательской деятельности, потребности в чтении через внешние и внутренние ресурсы.

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 читательская активность и потребность в чтении у школьников падает, 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 **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, проведённый 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;
- определён 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.

1. На основе междисциплинарного анализа дать характеристику чтения и его социально-педагогического потенциала.
2. Уточнить содержание понятий «читательская активность», «потребность в читательской деятельности», «читательские потребности», «ресурсы формирования потребности в читательской деятельности».
3. Уточнить особенности читательского развития младших школьников.
4. В эмпирическом исследовании оценить потребность в чтении и выявить актуальные мотивы чтения у младших школьников.
5. Определить и классифицировать ресурсы чтения, которые в современной педагогической науке и практике признаются наиболее эффективными.
6. Выявить представления учителей начальной школы о значимых ресурсах чтения, дать их анализ и разработать для них методические рекомендации.

Методологическая основа исследования. 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.),

лично ориентированных 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, её 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. Чернышёва) 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, посвящённые 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: 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 продвижению чтения, ресурсы сети Интернет, сообщества в мессенджерах, пропагандирующих чтение. Выборочная совокупность составила более 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 (2012–2014 гг.) 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 (2015-2018 гг.) 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 своё 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, определён 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.

На *четвёртом этапе* (2020г.) обобщены результаты исследования и проведён их анализ, сделаны выводы, обобщения, результаты исследования оформлены в виде текста кандидатской диссертации.

Научная новизна результатов исследования.

1. Впервые определены и систематизированы социально-педагогические ресурсы чтения, произведена их классификация по разным основаниям:

– по источнику воздействия (ресурсы содержательного компонента книги; в зависимости от субъекта воздействия (семья, сверстники, педагоги, библиотеки, государство); ресурсы технических средств воздействия; ресурсы внешних стимулов;

– по уровню воздействия: на макроуровне (развитие потребности в чтении через социальные институты), мезоуровне (воздействие на ребёнка через ближайшее окружение и межличностные отношения – семья, педагоги, библио-

течный компонент, сверстники) и микроуровне (личностные особенности ребёнка, его способность к коммуникации с социальным окружением);

– в зависимости от способа, оказываемого влияния 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.

2. Уточнены мотивационные составляющие читательской деятельности, дана интерпретация понятий «потребность в чтении» и «читательская потребность», определяется их содержательный и прикладной смысл.

3. 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 аттitudes (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.

Теоретическая значимость результатов исследования:

– уточнены 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 расчёта 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 расчёта 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 содер-

жания читательских потребностей (системы побудительных мотивов к чтению); выявление четырёх 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 работе, могут быть использованы и используются в образовательном процессе учителей начальной школы и их переподготовке.

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, познавательного-коммуникативного, культурного и терапевтического (проективного). Читательская деятельность понимается в широком смысле как осмысленный целенаправленный процесс, имеющий определённую динамику в развитии личностных качеств и социокультурного взаимодействия, который в случае развития потребности в чтении перерастает в «читательскую активность». Читательская активность в свою очередь, составляет фундамент формирования способности личности к саморазвитию и самореализации.

2. Потребность реализуется в процессе её 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. Соединительный элемент между потребностью и целью – *мотивация*, которая представляется движущей силой, позволяющей реализовывать читательские потребности в реальной деятельности. Прямой продукт мотивации – вовлечённость в процесс чтения, которая должна стать одной из целей педагогической деятельности.

3. Наиболее продуктивен автономный тип мотивации, который продиктован внутренними установками личности и непосредственно связан с развитием ценностной и эмоциональной заинтересованности в чтении, инициативности, ответственности. Превалирование исполнительности в чтении над инициативностью – показатель управляемой мотивации, которая слабо способствует развитию устойчивой потребности в чтении. Этот результат подтверждает результаты других исследований.

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 – лишь дополнение к иному (скрытому) 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 учётом 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. Это 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: по источнику воздействия; по уровню воздействия; по способу влияния, оказываемого на читателя.

5. Наибольшим потенциалом в процессе формирования потребности в чтении младших школьников обладают следующие ресурсы: электронные коммуникации, библиотечные мероприятия по распространению книги и чтения, повышение статуса чтения и «человека читающего» с помощью СМИ, развитие «семейного» чтения». Однако представления о степени эффективности указанных ресурсов у разных субъектов образовательной среды младших школьников существенно различаются. Так, родители считают, что наиболее эффективно потребность в чтении формируют семейное чтение, сверстники, создание комфортной среды для чтения и библиотечные ресурсы. В представлении библио-

текарей помимо библиотечных ресурсов формированию потребности в чтении способствуют государственная пропаганда чтения и семейное чтение.

По оценке учителей начальных классов, наиболее эффективны: 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, семейное чтение – это ресурс, эффективность которого признаётся всеми субъектами.

Электронные ресурсы, которые по объективным данным демонстрируют наибольшую эффективность, в представлении учителей имеют низкий потенциал, что связано, прежде всего, с недостаточным уровнем их внедрения непосредственно в образовательный процесс и низкой компетентностью самих учителей. 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.); «Вопросы педагогики» (Москва, 2015 г.); «Гуманитарные науки в 21 веке» (Москва, 2015 г.); «Чтение детей и взрослых как способ формирования их креативной компетентности» (Санкт-Петербург, 2015 г.); «Актуальные проблемы реализации социального, профессионального и личностного ресурсов человека» (Краснодар 2016 г; 2018 г.); «Тенденции развития психолого-педагогического образования в условиях транзитивного общества» (ICTDPP-2020, г. Ростов-на-Дону).

Структура диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы (154 источника), приложений и содержит 17 таблиц, шесть рисунков, две формулы.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** обоснована актуальность темы исследования, сформулированы цель, объект, предмет, гипотеза, задачи, перечислены методы, охарактеризована научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования, сформулированы положения, выносимые на защиту, приведены данные об апробации научных результатов исследования.

В *первой главе «Теоретические основы исследования социально-педагогических ресурсов формирования потребности в чтении у младших школьников»* рассматривается междисциплинарный анализ содержания понятия «чтение» и его социально-педагогический потенциал, раскрывается содержание понятия «потребность в чтении» как внутреннего побудителя читатель-

ской активности, даётся определение социально-педагогических ресурсов чтения формирования потребности в чтении у младших школьников.

Многоаспектность такого феномена как «чтение», его толкования разнятся в зависимости от цели, поставленных задач и объекта изучения гуманитарного предмета. В педагогической науке представлены различные позиции к определению понятий «чтение» и «читательская деятельность». Их разграничение сводится к тому, что под чтением понимается некий процесс восприятия текста и осмысление прочитанного, переработка информации. Чтение становится деятельностью при условии выделенной цели, предполагающее некий результат, напрямую связанное с мотивационным основанием (О. В. Вороничева, О. В. Джежелей, Ю. И. Соловьёва и др.). Акцент в определении читательской деятельности ставится на личностную самостоятельность школьников, читательскую осознанность и читательскую компетентность.

В исследовании Т. Г. Галактионовой отмечается, что чтение как «социально-педагогический феномен» представляет собой «развивающуюся систему, обусловленную социальным и педагогическим влияниями». В неё включены читатели-школьники, как представители социума и участники педагогического процесса, тексты вербальной природы и представители социума (школа, семья, 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.

В философско-педагогических трудах (В. В. Розанов, Л. Н. Толстой) образовательно-воспитательный аспект читательской деятельности первичен и направлен на развитие личности ребёнка, формирования у него этико-эстетического, нравственного чувства. Чтение и сам процесс читательской деятельности в социальных науках описывают в качестве «познавательного коммуникативного компонента» (П. Б. Бирюков, С. Л. Вальдгард, С. Н. Плотников), «духовно-эстетической деятельности» (И. С. Збарский), «дистантной духовной коммуникацией» (Н. А. Стефановская), «инструмент социализации личности» (Т. Г. Галактионова, С. Е. Евтюшкин, Е. А. Колосова). В психологии основу читательской деятельности составляют психологические процессы: внимание, восприятие и понимание (осмысление) прочитанного (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. М. Кушнер, Д. Б. Эльконин). Воспитывая и развивая сложный механизм взаимодействия сенсомоторного и семантического уровней, у ребёнка появляется выраженный интерес к чтению, который трансформируется в потребность в чтении, как внутреннему стимулу читательской активности ребёнка. Терапевтический аспект читательской деятельности представляется через проективную функцию, влияние чтения на внутренний мир ребёнка (Н. А. Рубакин, О. Л. Кабачек, Н. Л. Карпова). Происходит глубокое осознание литературного произведения, формирование чувственного восприятия, самосовершенствование и саморазвитие личности, позволяя повысить читательскую ак-

тивность и активизировать читательскую потребность, как необходимость общения с книгой для выделения эмоциональной реакции.

Чтение как междисциплинарный феномен раскрывается через культурный, воспитательный, образовательный, коммуникативный, психологический, терапевтический аспекты, которые являются основными потенциалами читательской деятельности и проявляются в качестве единиц формирования читательской активности.

Формирование читательской деятельности как осмысленного целенаправленного процесса, имеющего определённую 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, которая организует и направляет различные процессы активности, является источником активности читателя (Л. Н. Чернышёва). Потребность в чтении порождает мотивы, что чётко прослеживается в концепции «мотив-цель-действие» (М. Weber). В зависимости от типа действия (субъективная мотивация индивида/ мотивация через принуждение) потребность в чтении может быть искусственно созданной, вынужденной, а может быть естественной, личностной, что влияет на потребность и качество чтения.

В теории самоопределения (J. De Naeghel, H. VanKeer) управляемый тип мотивации (мотивы через принуждение) делится на подвиды: внешнее регулирование (читать, чтобы получить награду или избежать наказания) и интроецированное регулирование, когда дети проявляют инициативу к чтению, чтобы показать себя. Опираясь на теоретические знания, можно выделить читательскую потребность, которая напрямую связана с мотивами чтения, и потребность в чтении как осознание перенимаемого социально-культурного опыта и ценности прочитанного. Читательская потребность и потребность в чтении – комплементарные категории. Возникновение потребности в чтении у ребёнка подкрепляется сформированной читательской потребностью, которая зависит от созданных возможностей социально-педагогической среды.

В качестве возможностей формирования потребности в чтении специальный параграф посвящён ресурсам чтения. В педагогической науке они рассматриваются в качестве способа к действию, имеющего целевую направленность (Н. М. Миняева), как возможности специалистов и условий их деятельности через цели, функции, методики, которые обеспечивают формирование личности ребёнка. Ресурсы долговечны и неизменчивы, неисчерпаемы и целиком возобновляемы. Их использование содействует положительному изменению в развитии, переходу образовательного пространства на новый, более высокий уровень.

Ресурсы чтения описаны в качестве «возможностей, условий обеспечения читательской деятельности» (Е. И. Голубева). Рассмотрение чтения как «социально-педагогического феномена» (Т. Г. Галактионова) позволило в исследовании определить 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. Социально-педагогические ресурсы можно отнести к методам, средствам, условиям педагогического компонента в качестве вспомогательного средства развития потребности в чтении.

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

Во *второй главе «Эмпирическое исследование актуальной ресурсной базы формирования потребности в чтении у младших школьников»* дана характеристика эмпирического исследования, его результатов и их интерпретация.

Эмпирическое исследование, представленное в данной работе, носит комплексный характер и охватывает широкий спектр задач и используемых методов: контент-анализ (более 700 документов за период с 2004 по 2015 гг.), экспертный опрос (учителя начальных классов, n=91), массовый опрос (n=210), опрос учащихся начальных классов (n=39), (рис.1).

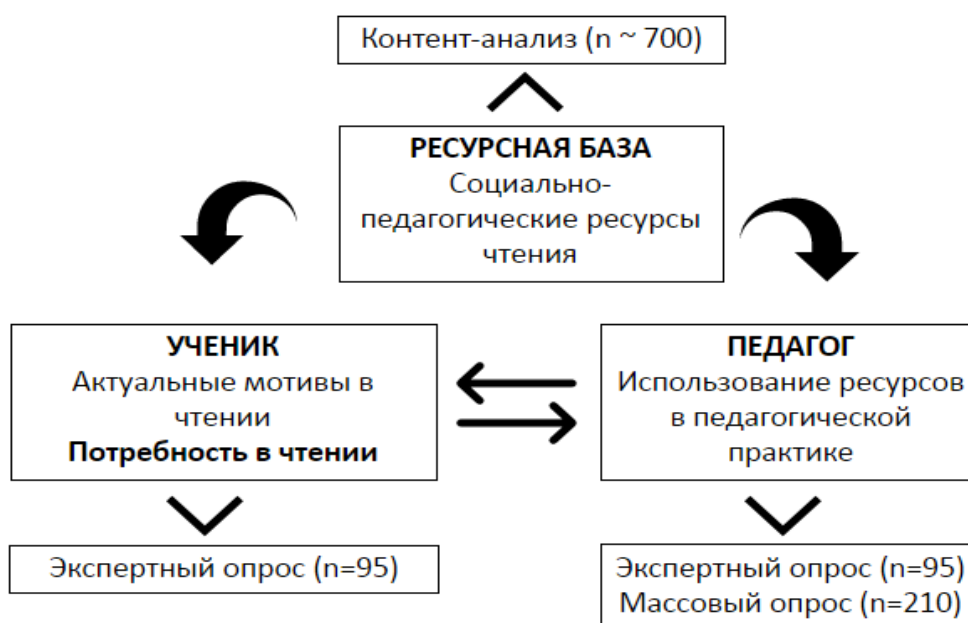


Рисунок 1. Предметная область исследования и методы её изучения

Цель исследования заключалась в определении возможностей для развития потребности в чтении у детей младшего школьного возраста, которыми обладают социально-педагогические ресурсы чтения.

Оценке потенциала социально-педагогических ресурсов чтения в исследовании предшествовало выявление актуальных мотивационных составляющих читательской деятельности школьников, измерение уровня развития потребно-

сти в чтении. В частности, 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 исследования показали, что общий уровень развития потребности в чтении у младших школьников можно оценить «ниже среднего». Средняя оценка экспертов по данному параметру составляет 3.69 ± 2.44 [$M \pm SD$].

Установлено, что развитие потребности в чтении у девочек достоверно выше, чем у мальчиков ($p=0.002$) (табл. 1). Полученные данные о наличии достоверных гендерных различий в потребности в чтении соответствуют результатам других исследований, что доказывает надёжность и релевантность полученных данных. Этот факт диктует необходимость анализа предмета исследования в гендерном аспекте.

Таблица 1 – Результаты экспертных оценок
уровня развития потребности в чтении у младших школьников ($n=91$)

Шкала	Мальчики $M \pm SD$	Девочки $M \pm SD$	Mann-Witney's U-test, p
Уровень развития потребности в чтении	3.14 ± 2.17	4.35 ± 2.59	0.002

Для решения поставленных в исследовании задач была разработана методика оценки развития потребности в чтении у младших школьников, которая 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. Она представляет собой авторскую адаптацию методики расчёта индексов рассогласования между параметрами установок и реального поведения, описанная в работах А. В. Ядова и В. С. Магуна.

Под поведенческими императивами понимались развитие самостоятельности в выборе литературы (дети читают то, что сами выбирают) и исполнительности, когда речь идёт о требованиях учебной программы или родителей (случаи, когда дети читают по необходимости). Данные показатели отражали, соответственно, шкалу инициативности и исполнительности (табл. 2).

Для указанных шкал измерялись средние по гендерному признаку с расчётом 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 1 и 2).

$$MA_{|A-I|} = \frac{A-I}{A+I} \times 10 \quad (1);$$

$$MA_{|A-D|} = \frac{A-D}{A+D} \times 10 \quad (2),$$

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.

Таблица 2 – 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
Шкала инициативности (I)	-1,20	4,00	-0,36	4,67	17,09
Шкала исполнительности (D)	-2,52	5,26	-1,91	6,39	17,86
Шкала аттитюда (A)		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 её 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.

Также применение описанной выше методики позволило выделить латентные типы читательских потребностей младших школьников. Результаты исследования 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 установлено, что 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 доказан с помощью факторного анализа, который позволил выделить четыре латентных типа читательских потребностей: 1) потребность в новых ощущениях и знаниях, 2) потребность в самопрезентации, 3) потребность в эстетическом удовольствии; 4) рациональная потребность. В результате установлено, что в структуре читательских потребностей младших школьников, 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.

Согласно теории самоопределения (SDT), которая подробно описывается в теоретической части работы, инициативность является показателем автономной мотивации, и степени проявления свойства инициативности могут указывать на полную, неполную автономность или отсутствие автономности, которой приходит на смену исполнительности. Таким образом, наиболее продуктивным типом мотивации является автономная мотивация, которая связана с развитием ценностной и эмоциональной заинтересованностью в чтении, инициативностью, ответственностью. Для формирования потребности в чтении, развитии автономной мотивации, необходимо найти условия, возможности, которые могли бы способствовать развитию читательской деятельности – ресурсы чтения, содержание которых должно соответствовать техническому и культурному развитию общества. Исходя из результатов многих исследований, в том числе и нашего, они должны, прежде всего, воспитывать инициативность как основной показатель автономности читательской деятельности. Актуальные ресурсы чтения и их возможности в достижении данной педагогической задачи подробно изучены в рамках данного исследования.

По результатам *контент-анализа* определены и систематизированы социально-педагогические ресурсы чтения, произведена их классификация по разным основаниям: по источнику воздействия, по уровню воздействия, а также в зависимости от способа, оказываемого влияние на читателя.

По результатам контент-анализа была подтверждена гипотеза о том, что ресурсами чтения можно считать *возможности* формирования потребности в чтении. Было выделено 30 ресурсов чтения, объединённых в 8 формальных категорий: ресурсы внешних стимулов, ресурсы содержательного и эмоционального компонента книги (личностные), педагогические ресурсы, ресурсы продвижения книги и повышение статуса чтения, библиотечные ресурсы, коммуникационные ресурсы, ресурсы окружения ребёнка, ресурсы государственной

поддержки. В систему ресурсов не включался навык чтения детей, который является, по сути, объектом воздействия ресурсов чтения.

Было установлено, что лидирующее место по частоте встречаемости в текстовых массивах занимают «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. Также 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».

Выявленные ресурсы чтения подтверждают свою значимость, так как большое внимание обращено к проблеме 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, создана национальная программа поддержки и развития чтения, которая объединила все заинтересовавшиеся стороны: культуру и образование, издательства и книготорговые организации, меценатов и спонсоров, 2015 год был объявлен годом литературы.

В 2016-2018 гг. проведено наблюдение за происходящими изменениями в подходах приобщения детей и молодёжи к чтению, сопоставлялись новые тенденции к развитию потребности в чтении за 2016-2018 гг. и уже найденные ресурсы в период 2004-2015 гг. В результате, можно убедиться, что активность в продвижении читательской деятельности только увеличилась, выделенные ранее ресурсы чтения нашли своё отражение в современной базе проектов, направленных на развитие читательской активности.

В исследовании представлен обзор передового опыта, связанный с активизацией читательской деятельности. Описана роль библиотек и библиотечных ресурсов в формировании активного и творческого читателя (В. А. Бородина, Н. Л. Голубева, О. Л. Кабачек, Е. В. Качаева, Д. В. Крупницкий, И. И. Тихомирова, Т. И. Полякова и др.); развитие читательских потребностей с помощью информационных технологий (Н. Е. Беляева, С. В. Дорохина и др.); создание активной читательской деятельности с помощью СМИ и рекламы (масс-медиа) (А. А. Архангельский, И. М. Дзялошинский, Б. В. Дубин, Ю. И. Соловьёва и др.); формирование активной читательской деятельности с помощью семейного

чтения (Е. А. Бухтиярова, Н. Л. Голубева, О. В. Джежелей и др.); активизация читательской потребности за счёт воздействия издательств, книжной торговли на продвижение чтения (О. И. Бородина, Б. С. Есенкин, Б. В. Ленский и др.).

Изучались и осваивались ресурсы (библиотерапевтические) эмоционального восприятия произведения и идентификация себя с литературным героем (О. Л. Кабачек, Н. Л. Карпова, Ю. Б. Некрасова, О. В. Соболева, И. И. Тихомирова и др.); ресурсы педагогического воздействия (Г. М. Первова, Ю. Л. Мокшина, М. Н. Недвецкая, С. В. Самыкина, Т. С. Пиче-Оол, И. А. Шкабура и др.). Использовались внешние стимулы книги (Е. В. Дьячкова, Н. Н. Светловская, М. В. Тришина и др.); ресурс «свободного доступа к книге» (А. С. Степанова, В. В. Ялышева и др.); комфортная среда для чтения (С. И. Головкин, Е. П. Ерастов и др.); изучался круг чтения (Н. Е. Колганова, Н. Н. Светловская, Г. М. Первова); влияние сверстников на читательскую активность школьника (Л. И. Беленькая, О. Л. Кабачек, Н. В. Пономарёва и др.).

Актуальность и значимость выделенных ресурсов чтения для современной педагогической практики определялась по результатам *массового опроса*, в котором приняли участие 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 %. По результатам исследования выявлены и описаны ресурсы чтения, обладающие наибольшим потенциалом для развития потребности в чтении у младших школьников, и представления о них учителей начальной школы, родителей, библиотекарей.

Респондентам было предложено шестнадцать социально-педагогических ресурсов, из которых выбирались несколько самых значимых и эффективных, по мнению обследуемых (табл. 3).

Приведённые 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 %). Родители чаще всего голосовали за ресурсы: комфортная среда для чтения (96,6 %), влияние сверстников (93,2 %), библиотечный компонент (83,9%). Библиотекари, ожидаемо, чаще выделяли такие ресурсы, как: государственная пропаганда чтения (100%), библиотечный компонент (91,7 %), ресурсы семейного чтения (83,3 %). Полученные данные указывают на наличие некоторых различий у разных агентов социализации в представлении об актуальных ресурсах формирования потребности в чтении у младших школьников.

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 научных журналах и доступны для использования в учебном процессе.

Таблица 3 – 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	80,0
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 библиотек раннего развития	14,3
16. Федеральный государственный стандарт	11,9

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 *проведён экспертный опрос* (n=94), в инструментарий которого были включены выделенные в процессе контент-анализа социально-педагогические ресурсы чтения. Ресурсы чтения оценивались по двум параметрам: 1) потенциал ресурсов в формировании и развитии устойчивой потребности в чтении у младших школьников (по шкале от «0» – потенциал отсутствует, «1» – очень высокий потенциал); 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 (шкала от –2 (отрицательный эффект, отбивает у детей желание читать) до 2 (положительный эффект, формирует устойчивую потребность в чтении)).

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).

Возможности электронных ресурсов, которые 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. Этот 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.

Решение данной задачи позволила определить проблемные сферы в практике преподавания литературного чтения в начальной школе, разработать рекомендации применения социально-педагогических ресурсов в образовательном учреждении, конкретизировать шаги педагога начальной школы по эффективному формированию потребности в чтении учащихся начальных классов.

Выделенные социально-педагогические ресурсы чтения специалистами социальных структур (семьи, школы, библиотеки) показали, что их выборы носят локализованный характер, то есть каждым субъектом реализуется какая-то определённая часть системы ресурсов чтения, которая практически не пересекается с другими. Слабо сформировано такое условие эффективного функционирования системы ресурсов чтения как координация действий субъектов читательской деятельности младших школьников. К сожалению, в представленном множестве разнообразных ресурсов чтения, которые могут быть при должном применении достаточно эффективным инструментом в процессе формирования потребности в чтении у младших школьников, система ресурсов не имеет прочного управленческого фундамента.

В заключении диссертации представлены основные **выводы**.

1. Междисциплинарный анализ феномена «чтение» позволил выявить широкие возможности его социально-педагогического потенциала за счёт современного развития различных областей гуманитарного знания, в частности,

социологии и философии, психологии и психотерапии, культурологи и истории чтения. Междисциплинарный феномен *«читательская деятельность»* понимается в широком смысле как осмысленный целенаправленный процесс, имеющий определённую 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. Определено понятие *«читательская активность»*, под которым понимается свойство или состояние личности, проявляемые через самостоятельное деятельное участие в чтении без принуждения. В свою очередь, читательская активность напрямую зависит от сформированной читательской потребности, которая раскрывается через субъективную мотивацию индивида или мотивацию через принуждение. *«Читательская потребность»* – это субъективная причина того, почему человек читает. Осознание ценности чтения определяется именно в формулировке *«потребность в чтении»* – это, прежде всего, осознание ценностей чтения как способа познания мира, ценности информации, присутствующей в книге, необходимость в переживании социального опыта, передаваемого книгой. Введено в теорию педагогики понятие *«социально-педагогические ресурсы формирования потребности в чтении»*, под которым понимается «комплекс условий и возможностей социальной среды и педагогической системы (компетентность специалистов, средства, способы, приёмы, технологии и др.). Ресурсы чтения следует рассматривать в концепции развития учебно-методического обеспечения процесса обучения и средств обучения и относиться к методам, средствам, условиям педагогического компонента в качестве вспомогательного средства развития потребности в чтении.

3. Особенности читательского развития младших школьников проявляются в динамическом развитии читательской потребности, формировании интереса к самостоятельному чтению, особом восприятии литературного произведения, которое выражается через сенситивное, эмоционально-эстетическое взаимодействие с книгой, отождествление литературных героев через создание «живого» образа («эффекта присутствия»); в этом возрасте закладываются основные периоды взаимодействия с книгой в познавательном и эстетическом контексте.

4. Результаты исследования показали, что развитие потребности в чтении у младших школьников находится на уровне ниже среднего и имеет гендерные различия. Развитие потребности в чтении у девочек достоверно выше, чем у мальчиков. 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 лишь дополняет иные (скрытые) мотивы. У мальчиков это потребность к самопрезентации (показать себя, свои знания, которые будут оценены по достоинству). У девочек рациональный компонент тесно коррелирует с эмоциональным. Доказано, что

наиболее продуктивным типом мотивации является автономная мотивация, которая связана с развитием ценностной и эмоциональной заинтересованностью в чтении, инициативностью, ответственностью.

5. Разработана база ресурсов формирования потребности в чтении для младших школьников, содержащая 30 ресурсов чтения, объединённых в восемь формальных категорий: ресурсы внешних стимулов, ресурсы содержательного и эмоционального компонента книги (личностные), педагогические ресурсы, ресурсы продвижения книги и повышение статуса чтения, библиотечные ресурсы, коммуникационные ресурсы, ресурсы окружения ребёнка, ресурсы государственной поддержки.

Определены и классифицированы ресурсы чтения, которые в современной педагогической науке и практике признаются наиболее эффективными: библиотечные ресурсы, электронные (коммуникативные) ресурсы, ресурсы семьи, педагогические ресурсы, ресурсы масс-медиа, ресурсы государственной пропаганды чтения, федеральный государственный стандарт, ресурсы внешних стимулов, создание библиоцентров раннего развития, сверстники, библиотерапевтические ресурсы, круг чтения, ресурсы авторитетного мнения, свободный доступ к книге, ресурс комфортной среды, ресурс книжных издательств и торговли. Произведена их классификация по разным основаниям: по источнику воздействия; уровню воздействия; в зависимости от способа, оказываемого влияния на читателя, что даёт системное представление о социально-педагогических ресурсах и способствует их использованию на разных уровнях.

6. Изучены представления педагогов начальной школы о значимых ресурсах чтения. Несмотря на наличие разнообразных возможностей их использования, наибольший потенциал, с точки зрения педагогов, имеют ресурсы семьи, педагогические ресурсы и внешние стимулы книги. Наименьший вес, вопреки результатам контент-анализа, имеют электронные ресурсы. Были сформулированы рекомендации для учителей по освоению базы ресурсов чтения.

Выводы позволяют сделать заключение о том, что поставленные в диссертации задачи решены, гипотеза подтверждена, цель исследования достигнута, так как представлены и классифицированы социально-педагогические ресурсы чтения младших школьников, определён их потенциал в формировании и развитии устойчивой потребности в чтении и оценено качество их внедрения в педагогическую практику учителей начальных классов, что позволяет считать работу завершённой.

Перспективы дальнейшего исследования заключаются в решении проблем, связанных с внедрением ресурсной базы в практику, разработкой и реализацией программ повышения квалификации для педагогических работников образовательных учреждений по формированию потребности в чтении у школьников.

Список научных публикаций автора по теме диссертации

Статьи в рецензируемых научных журналах, рекомендованных ВАК Минобрнауки России

1. Смахтина, А.В. Междисциплинарный анализ процесса чтения как теоретическое основание поиска ресурсов активизации читательской активности / А. В. Смахтина // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 4. – С. 152-156.
2. Смахтина, А.В. Ресурсы развития потребности в чтении младшего школьника / А. В. Смахтина // Историческая и социально-образовательная мысль– 2015. – № 1. – Т. 7. – С. 190-194.
3. Смахтина, А.В. Психолого-педагогические ресурсы развития потребности в чтении младших школьников / А. В. Смахтина // Вестник БГУ. – 2016. – № 4 (30). – С.276-279
4. Смахтина, А. В. Социально-педагогические ресурсы формирования потребности в чтении детей младшего школьного возраста / В. П. Бедерханова, А. В. Смахтина // Школьные технологии. – 2020. – №3. – С.19-28.

Статьи в изданиях международной базыScopus

5. Smakhtina, A.V.Features of the development of the need for needs for reading in primary schoolchildren (results of applied research) / V. P. Bederkhanova, L. M. Chepeleva, M. V. Dontsova, A. V. Smakhtina // E3S Web of Conferences 210, 18073 (2020): <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021018073>.

Статьи в других научных изданиях

6. Смахтина, А.В. Активизация процесса чтения через библиотерапевтическое воздействие на личность младшего школьника / А.В. Смахтина // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 7. – С. 21-23.
7. Смахтина, А.В. Потребность в чтении как жизненно необходимая деятельность человека / А.В. Смахтина // Вестник гуманитарного образования, 2012. – №11(25). – С. 31-33.
8. Смахтина, А.В. Развитие потребности в чтении детей младшего школьного возраста посредством психолого-педагогических ресурсов / А.В. Смахтина // Гуманитарные науки в XXI веке. – 2015. – Вып. XXVI. – С. 176-181.
9. Смахтина, А.В. Развитие потребности в чтении у школьников / А.В. Смахтина // Чтение детей и взрослых: книга и развитие личности: сб. ст. междунар. научн.-практич. конф. – СПб.: АППО, 2012. – С. 42-43.
10. Смахтина, А.В. Ресурсы развития потребности в чтении младшего школьника // Современные фундаментальные и прикладные исследования. – 2012. – № 4(7). – С. 31-34.

11. Смахтина, А.В. Электронные коммуникации как ресурс развития потребности в чтении: мат-лы междунар. научн.-практ.конф. / А.В. Смахтина // Чтение детей и взрослых как способ формирования их креативной компетентности. – СПб.: АППО, 2015.– С. 57-60.

12. Смахтина А.В. Развитие потребности в чтении детей школьного возраста посредством организационно-педагогических ресурсов / А.В. Смахтина // Актуальные проблемы реализации социального, профессионального и личностного ресурсов человека: мат-лы IV научн.-практ. конф. с междунар. участием. – Краснодар: КубГУ, Парабеллум, 2016. – С. 224-230

13. Смахтина, А.В. Теоретическое обоснование понятий «ресурс» и «потенциал» / В. П. Бедерханова, А. В. Смахтина // Актуальные проблемы реализации социального, профессионального и личностного ресурсов человека: мат-лы VI научн.-практ. конф. с междунар. участием. – Краснодар: КубГУ, Парабеллум, 2018. – С. 135-137.

14. Смахтина А.В. Анализ психолого-педагогических ресурсов развития потребности в чтении младших школьников / В. П. Бедерханова, А. В. Смахтина // Известия Тульск. гос. ун-та. Педагогика. – 2018. – № 3. – С. 20-27.

15. Смахтина, А.В. Формирование читательской активности детей с нарушением зрения младшего школьного возраста // Инклюзия как бренд современного образования. Коллективная монография / под редакцией Л. П. Кузмы, Е. А. Шумиловой. – Краснодар: ГБОУ ИРО Краснодарского края, 2021. – С. 59-71.