

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В МЕНЯЮЩЕМСЯ ОБЩЕСТВЕ

DOI: 10.19181/vis.2022.13.3.835

EDN: JVDGMK



Проблемы понимания текста школьниками: социологический взгляд

Ссылка для цитирования: Мансуров В. А., Ломбина Т. Н., Юрченко О. В. Проблемы понимания текста школьниками: социологический взгляд // Вестник Института социологии. 2022. Т. 13. № 3. С. 122–141. DOI: 10.19181/vis.2022.13.3.835; EDN: JVDGMK

For citation: Mansurov V. A., Lombina T. N., Yurchenko O. V. Problems of understanding the text by schoolchildren: a sociological view. *Vestnik instituta sotziologii*. 2022. Vol. 13. No. 3. P. 122–141. DOI: 10.19181/vis.2022.13.3.835; EDN: JVDGMK

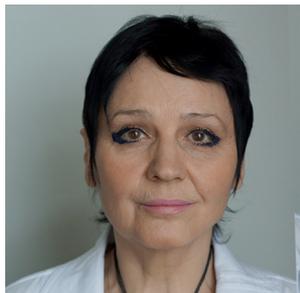


AuthorID РИНЦ: 71618

Мансуров Валерий Андреевич¹

¹Институт социологии ФНИСЦ РАН,
Москва, Россия

mansurov@isras.ru

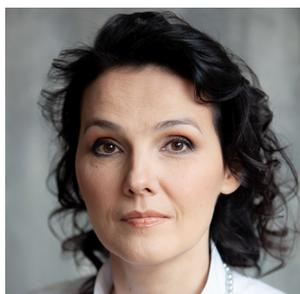


AuthorID РИНЦ: 496645

Ломбина Тамара Николаевна¹

¹АНО Культурно-образовательное объединение развития
и воспитания дошкольников «Читайка», Москва, Россия

lombina@chitaika.org



AuthorID РИНЦ: 545571

Юрченко Олеся Викторовна¹

¹Институт социологии ФНИСЦ РАН,
Москва, Россия

olesya@mail.ru

Аннотация. В статье авторы рассматривают понимание как социальный и когнитивный феномен, анализируют условия его формирования в устной и письменной коммуникациях. Понимание текста – основополагающий элемент грамотности человека, так как без осмысления невозможно использовать информацию, размышлять и делать выводы, на основании которых можно достигать цели и участвовать в социальной жизни. В современном мире социализация строится на умении понимать информацию в разных форматах. Понимание текста зависит не только от технических навыков чтения и письма, но и от общего кругозора человека, его представлений о разных сферах жизни. Исследования, проведённые во время массового дистанционного обучения, показали, что перерыв в личной коммуникации учитель-ученик во время обучения негативно сказался и на навыках чтения школьников. Помимо регулярности, для эффективного чтения и понимания важны как социальные установки и ценностные взгляды родителей, так и когнитивный опыт ученика, уровень его речевого развития.

Чтение рассматривается авторами не просто как набор когнитивных навыков, но и как социальное действие. Исследования показывают, что на читательские навыки и осмысление новых знаний школьниками влияют: социально-экономический статус семьи, установки и принципы, в ней принятые. В статье также показано, что длительное время, проводимое школьниками в Интернете, негативно влияет как на осмысление ими текстов, так и на эмпатию. Кроме того, анализируются проблемы интеграции личности в цифровую среду и влияния цифровизации на сознание и мышление. На фоне роста предпочтений досуга в Интернете происходит снижение значимости чтения для школьников. Увеличение школьной нагрузки также негативно влияет на интерес к чтению. Авторами высказывается гипотеза, что социальное расслоение между школьниками с разным уровнем грамотности можно уменьшить, используя раннее обучение смысловому чтению. Изучение указанной проблематики важно не только для педагогики и психологии, но и для социологии.

Ключевые слова: читательская грамотность, понимание текста, функциональная грамотность, смысловое чтение, обучение чтению, социология образования, психология образования

В современной школе активно обсуждают трудности, с которыми сталкиваются ученики, когда им надо понять прочитанный текст. В масштабном исследовании, проведённом в США, сравнивалась эффективность чтения современных детей и их сверстников 1960-х годов и было выявлено, что показатели снизились. Нынешние ученики медленнее читают и хуже понимают прочитанное [1]. В России четвероклассники регулярно показывают высокие результаты читательской грамотности в тестах PIRLS, тогда как девятиклассники имеют стабильно низкие показатели в тестах PISA¹ [2]. Возникает вопрос, что влияет на уровень читательской грамотности и почему выпускникам сложно использовать тексты для решения бытовых, социальных и образовательных задач [3, с. 123].

¹ PIRLS и PISA — международные исследования качества образования. PIRLS показывает, как дети, которые оканчивают начальную школу, читают и понимают тексты. PISA тестирует уровень знаний у учеников в средней школе. Проверяет математическую, естественнонаучную и читательскую грамотность.

Учитывая большой объём информации в жизни современных школьников, навык понимания и анализа текста приобретает особую значимость. В школах Москвы с 2021 г. был введён проект «Осмысленное чтение», направленный на поддержку грамотности и чтения¹. Это дополнительные уроки чтения, главная задача которых научить школьников работать с разными видами текстов, быстро анализировать и понимать суть информации, логично и критически мыслить.

В этой статье мы рассматриваем «читательскую грамотность» в междисциплинарном ракурсе: как социологическую и психолого-педагогическую проблему. Читательскую грамотность PISA определяет как способность понимать письменные тексты, использовать их и размышлять над ними для достижения своих целей, увеличения знаний и потенциала для эффективного участия в жизни общества [4]. В такой трактовке грамотность рассматривается не как сугубо когнитивное явление, состоящее из технического набора навыков обработки информации, а как способность извлекать смысл и действовать в рамках социальной практики, сформированной контекстом [5].

Читательская грамотность начинается со способности понять текст, без этого невозможно дальнейшее использование информации. Понимание не сводится к техническим навыкам чтения, письма и умению интерпретировать разные варианты текста, такие как диаграммы, презентации и другие. Эффективность понимания, как будет показано далее, складывается в том числе из общего кругозора человека, его ценностей, представлений о разных сферах жизни [6, 7]. В фокусе нашего внимания будут социально обусловленные процессы понимания.

Если же человек утрачивает навыки чтения и письма в такой мере, что не может понять простейшего текста на повседневные темы, то речь идёт уже о «функциональной неграмотности в области чтения» или просто о «функциональной неграмотности» [8, 9]. Функциональное чтение² является важным социальным навыком, который позволяет применять полученные знания. Функциональная неграмотность проявляется в первую очередь на бытовом уровне, когда человек не может понять инструкцию к лекарству; не может разобраться, как работает бытовой прибор; не может ориентироваться в путешествии; сталкивается со сложностями при заполнении банковских счетов и других документов [8].

Статистика по функциональной неграмотности ведётся во многих странах мира. Подготовленный в США доклад «Нация в опасности» стал одним из первых документов, в котором на широкое обсуждение был вынесен тезис о том, что функциональная неграмотность представляет собой риск для страны в целом. В докладе было озвучено, что

¹ Осмысленное чтение в московских школах: как научиться видеть суть в любом тексте // «Школа.Москва» сайт Департамента образования и науки г. Москвы. URL: <https://shkolamoskva.ru/reading/> (дата обращения: 15.08.2022).

² Функциональное чтение – способность человека осмыслить и отразить текст, а далее использовать его содержание для достижения собственных целей.

23 млн взрослых в США и 17 млн семнадцатилетних могут считаться функционально неграмотными. Они не справляются с простыми задачами ежедневного чтения, письма и счёта [10].

В России бывший министр просвещения О. Васильева приводила схожие с американскими цифры на встрече с педагогами: «В функциональном чтении мы сегодня отстаём по сравнению с данными десятилетней давности. По разным данным, от 22 до 25% населения страны не владеют функциональным чтением. Это – около 35 млн человек»¹. Исследование PISA–2018, в котором приняли участие 10 тысяч учеников 15-летнего возраста из 265 образовательных организаций в 43 регионах РФ, подтверждает наличие проблемы функционального чтения [11, с. 23].

Важно отметить, что дистанционное обучение, вызванное COVID-19, негативно сказалось на читательских навыках в целом. Как показало исследование, проведённое в ста школьных округах США, развитие навыка беглости чтения приостановилось весной 2020 г. и только осенью 2020 г. ученики вернулись к показателям беглости, которые у них были до начала пандемии [12]. Хотя и осенью ученики второго и третьего классов отставали на 30% от требуемой нормы беглости. Исследование, проведённое Институтом образования НИУ ВШЭ, также показало, что многие российские школьники средней и старшей школы испытывали повышенные трудности с пониманием информационных текстов в период дистанта [13].

Причина снижения читательских навыков во время дистанционного обучения во многом связана с тем, что чтение относится к сложным когнитивным навыкам, которые теряются, если ими не пользоваться («use it or lose it skill») [14, с. 5]. Когнитивные навыки отличаются от моторных. Когда человек овладел моторным навыком, он затем сохраняет его на всю жизнь. Если же в каком-то виде деятельности (например, игре на фортепиано) задействованы и когнитивные, и моторные навыки, то они уже не будут сохраняться без должной поддержки. Чисто когнитивные навыки, такие как чтение, утрачиваются ещё быстрее [14]. Если ребенок научился читать, а потом не читает или читает мало, то он способен воспроизводить слова, но декодировать и осмыслять текст ему сложно. Только систематическое чтение позволяет научиться глубоко и точно проникать в смысл прочитанного.

Отдельно следует отметить, что взрослые и дети могут не читать, так как просто не хотят и не любят сам процесс чтения, что приводит к «пассивной грамотности» [8]. Длительный отказ от чтения вызывает негативные последствия, так как чтение художественной литературы активно влияет на мышление, формирование логики, способность к анализу и синтезу, умению выделить главное в тексте и считывать его смысл [15]. Более того, вдумчивое прочтение текста требует хорошей долговременной и оперативной памяти, а также системного мышления.

¹ Васильева О. Четверть населения России не владеет функциональным чтением // ТАСС. Общество. 07. 2018. URL: <https://tass.ru/obschestvo/5413075> (дата обращения: 15.08.2022).

Далее рассмотрим, что представляет из себя феномен понимания, какие необходимы условия для формирования понимания в устной и письменной коммуникациях. Затем мы проанализируем истоки проблем на пути формирования читательской грамотности современных школьников. Покажем, как влияет на процессы понимания поверхностное потребление визуальной и текстовой информации, а также снижение мотивации к чтению художественной литературы. В заключительной части статьи обозначим подходы и способы повышения функциональной грамотности в области чтения.

Понимание как социальный и когнитивный феномен

С точки зрения психологии понимание – это не самостоятельный процесс, а компонент мышления, который направлен на осмысление новых знаний [16, с. 16]. Мышление позволяет человеку познавать окружающий мир, получать новые знания о нём. Понимание является результатом осмысления новых знаний. Ключевое слово для обозначения понимания – это смысл [16].

Для того, чтобы человек что-либо понял, необходимо, чтобы были соблюдены основные условия реализации понимания – *мнемическое* и *целевое* [16, с. 20]. Мнемическое условие означает, что мы понимаем то, что находит отклик в нашей памяти, то, что можно соотнести со своими знаниями и прошлым опытом. Невозможно понять то, что абсолютно неизвестно, поэтому понимание предполагает соотнесение понимаемого с контекстом [16, с. 377]. Отсутствие знаний, относящихся к контексту, часто становится главной причиной непонимания.

Целевое условие понимания означает, что человек способен понять то, что не входит в противоречие с его внутренними представлениями, установками и гипотезами. Когда же происходит что-то неожиданное и необычное, то требуется больше усилий для понимания. Таким образом, для понимания текстов различной направленности человеку важно иметь широкий кругозор.

Исследования подтверждают, что существует взаимосвязь между хорошими навыками чтения и обширными познаниями в истории, географии, научных открытиях, искусстве и жизни общества [7, с. 130]. Исследователи А. Куннинхем (США) и К. Станович (Канада) выявили тесную корреляцию между результатами стандартных тестов чтения и результатами тестов на выявление общего культурного уровня [6]. Они изучали учеников 11 класса, оценивая не только их навыки чтения, но и фактические знания в различных областях. В тестах были вопросы на знание конкретных исторических, научных и литературных фактов, а также имён известных людей из разных профессиональных сфер. Лучшие показатели в тестах по чтению были у учеников с более широким кругозором.

Кругозор формируется под влиянием целого комплекса факторов, включая условия обучения ученика и социальные характеристики его семьи (экономическое положение семьи, национальность, район проживания и другие) [17].

Исследования показывают, что разница в навыках чтения между детьми из состоятельных и бедных семей становится заметной уже в 4 классе [18]. Семейные характеристики вносят большой вклад в достижения школьников в области чтения [19]. Дети из семей с более высоким социально-экономическим статусом имеют лучшие показатели по функциональной грамотности в чтении, по математике и естественным наукам. Факторы вовлечённости ребенка в чтение и обучение также влияют на функциональную грамотность, но фактор социального, образовательного и культурного капитала семьи остаётся преобладающим [19, с. 188].

Если же говорить не только о понимании текстовой информации, а о взаимопонимании людей, то к двум отмеченным выше условиям понимания (мнемическому и целевому) следует добавить ещё *эмпатическое* [16]. Нельзя понять другого человека, не вступив с ним в личностные отношения. Здесь имеется в виду не обязательно личное общение, а эмоциональное отношение к субъекту понимания. Схожая ситуация складывается, когда мы читаем художественный текст. Такое чтение невозможно без эмпатии, которая необходима, чтобы понять мотивацию поступков в человеческих отношениях. Читатель должен осознавать, чем побуждается описываемый диалог или поступок, на что они направлены и ради чего происходят.

Чтение художественного текста, в отличие от информационного, требует от читателя эмоциональной вовлечённости [20]. Считывание смысла художественного произведения зависит от мотива, с которым читается текст, и отношения читателя к тексту, героям и событиям того времени. Понимание смысла, таким образом, является сложным процессом, зависящим в том числе от побуждения читателя к восприятию текста и его отношения к нему.

Для понимания друг друга на уровне общества необходимо ещё одно важное *ценностно-нормативное* условие или представление о том, что считать «должным» [16]. Личные представления каждого конкретного человека могут быть субъективными: люди воспринимают по-разному одно и то же событие/факт. Для понимания происходящего важно соотносить текущую ситуацию с той, какой она должна быть по нашим представлениям. В современном же обществе ценностные ориентиры и представления о должном размыты. Больше половины юношей и девушек (59% в возрасте от 18 до 25 лет) считают, что можно нарушать моральные нормы и принципы, чтобы добиться успеха в жизни [21, с. 272]. Ценностный плюрализм и изменчивость социальных и личностных смыслов также могут затруднять процессы взаимопонимания.

«Цифровое» поколение Z: специфика процессов понимания

Для поколения Z¹ мир, в котором они выросли, является виртуальным [22]. Большинство (93%) подростков пользуются Интернетом, что не зависит от региона их проживания. Они проводят в онлайн в среднем более семи часов в сутки (3:45 с компьютера и 4:01 с телефона)². Треть упоминаний досуга (33%) в опросе подростков приходится на деятельность, которая связана с виртуальной реальностью [23, с. 3].

Технологические и социальные изменения (формирование виртуальной реальности и рост экранного времени) влияют на когнитивные возможности учеников, в том числе на их способность понимать друг друга и понимать текст. Учёные и ранее отмечали, что длительное экранное время, в том числе просмотр телевизора, приводит к когнитивным задержкам и более низким академическим показателям [24; 25]. Сегодня изменения могут быть ещё более заметными, так как современные дети и подростки «вступили в эпоху массового Интернета» [26].

Учёные из Национального института здоровья США проводили лонгитюдное исследование с целью выявить, как использование смартфонов влияет на эмоциональное и психическое здоровье, а также на структуру головного мозга. В 2018 г. они провели исследование интеллектуальных способностей детей: 11000 детей в возрасте 9–10 лет по всей стране. Первые результаты, на основе снимков МРТ 4400 детей, показали, что у школьников, кто уделяет гаджетам более семи часов в день, происходит преждевременное истончение мозговой коры [27]. Изменения затронули внешний участок мозга, который отвечает за обработку сигналов от пяти чувств и интеллектуальное развитие человека. Обычно атрофия коры головного мозга наблюдается у человека в зрелом возрасте.

К похожим выводам пришли авторы другого исследования, посвящённого детям от двух до пяти лет. Психологи из канадского университета Калгари объясняют отставание в развитии тем, что увлечённые экраном дети пассивны и слабо взаимодействуют с окружающими [28]. Исследование с участием 2441 матерей и детей от двух до пяти лет показало, что чем больше времени дети двух лет проводили у экрана, тем хуже были их показатели в скрининговом тесте, который оценивает развитие детей в три года. Аналогичные данные были получены и для более старших детей: увеличение экранного времени в три года приводило к более низким показателям в скрининговом тесте в пять лет.

Помимо сложностей в тестах на мышление, у современных детей часто выявляются проблемы в тестах на уровень речевого развития. Масштабное исследование Института возрастной физиологии РАО, в котором участвовало более 50 тысяч детей шести-семи лет, выявило, что

¹ Мы рассматриваем школьников как «цифровое поколение Z», согласно теории поколений Уильяма Штрауса и Нила Хау.

² По данным Global Index Web.

у значительного числа этих детей (от 40 до 60%) речь не сформирована [29, с. 17]¹. Их отличает ограниченный словарный запас, проблемы с построением грамматически правильных предложений и сложности с ведением диалога. Такие дети мало общаются дома со взрослыми, не знают элементарных речевых формул. Это же исследование показало, что восемь из десяти детей не умеют составлять рассказ по картинкам, даже по сюжетам знакомых сказок.

Резкое увеличение в жизни детей видео- и аудиоконтента привело к снижению значимости чтения. Интерес к книге в досуговых предпочтениях отмечают 36,2% детей десяти-одиннадцатилетнего возраста [26, с. 34]. В более старшем школьном возрасте происходит снижение интереса к чтению [30]. Хотя с 5 по 9 класс и происходит накопление читательской грамотности, но результаты «скромные»: от 5 до 16% по отдельным показателям [3, с. 147]. В другом ранее проведенном зарубежном исследовании отмечалось, что снижение интереса к чтению происходит уже в 1 классе, и во многом этот процесс связан с проблемами в овладении навыками чтения [31]. Другими факторами, влияющими на падение интереса к чтению, можно считать: увеличение школьной нагрузки [30] и проблемы с качеством учебников для средней и старшей школы [3].

Опрос школьников, проведенный в крупных и малых городах Уральского федерального округа (809 учащихся), показал, что читающие дети 4–5 классов менее активны в социальных сетях и у них реже наблюдаются интернет-зависимости различного рода [30, с. 121]. Такие дети чаще заинтересованы в чтении и поиске информации в Интернете в противовес времени, потраченному на развлекательный контент. Эти данные перекликаются с результатами нашего исследования четвероклассников, в котором мы обнаружили, что 70% учеников способны понимать только простые тексты на знакомые темы [32]. Доля таких учеников оказалась значительно выше в тех классах, где дети проводят больше времени в Интернете. Мы можем сформулировать гипотезу, которая требует дальнейшего исследования: время, проведенное в Интернете, может влиять на уровень развития навыка чтения.

Другим важным вопросом для научного изучения становится проблема того, как личность школьников представлена в цифровой среде. Распространение получил термин «сетевая личность», который активно обсуждается в психолого-педагогическом сообществе, хотя ещё и не получил однозначной трактовки [33, с. 15]. С одной стороны «сетевая личность» отражает личностные черты и способы поведения человека в реальном мире, с другой стороны представляет собой новый социальный феномен [34]. Привычным форматом потребления информа-

¹ Сходные данные есть и по другим странам. В Канаде, например, один из четырех детей, поступающих в школу, имеет сложности или задержку речевого развития, моторных навыков и/или проблемы с эмоциональным здоровьем (socioemotional health) [Janus M., Offord D. R. Development and psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI): a measure of children's school readiness. Can J Behav Sci. 2007; 39(1): 1–22. DOI: 10.1037/cjbs2007001Google ScholarCrossref].

ции для «сетевой личности» становится гипертекст, когда информация мозаично и нелинейно усваивается в рамках мультимодальных текстов: сайтов, презентаций, соцсетей и системы мгновенных сообщений.

У современного цифрового поколения меняются характеристики памяти: кратковременная память часто развита лучше долговременной [35]. Поменялись и сами мнемонические процессы. Многие школьники часто запоминают не саму информацию, а источник, где она хранится [36]. Если же говорить о самой кратковременной памяти, по мнению ряда исследователей, её объём уменьшился. При этом снижается произвольная словесно-логическая память, тогда как под влиянием общей визуальной культуры развивается память образная [35]. Можно предположить, что социальный мир будет представлен в памяти поколения Z в меньшей мере, по сравнению с миром виртуальным.

Общение в рамках виртуального пространства также отличается от реального взаимодействия. Взаимодействие в Интернете ограничивается чаще всего письменной коммуникацией, тогда как невербальная часть стирается. Данный феномен противоречиво оценивается учёными [37; 38]. С одной стороны, отмечаются негативные последствия такой коммуникации. Наиболее выраженные отрицательные последствия для психологического благополучия были выявлены среди тех несовершеннолетних, у кого не было друзей в реальной жизни [37, с. 43]. С другой стороны, несовершеннолетние, у которых есть друзья, отмечали, что на их общее психологическое состояние благотворно влияет то, что Интернет гарантирует широкие возможности для общения с друзьями. Так, в другом исследовании было показано [38], что студенты лучше адаптируются к университетской жизни, если продолжают общение в виртуальном мире с теми, с кем познакомились в университете в реальности. Те же, кто общались в Интернете только с незнакомцами, хуже адаптировались в университете.

Можно предположить, что те подростки, чьё общение будет ограничено только виртуальной реальностью, будут хуже идентифицировать эмоции в реальном мире, так как привыкнут к обезличенному общению посредством символов, смайлов и картинок, замещающих текст [23, с. 3]. Дискуссионным остаётся вопрос, как виртуальное общение сказывается на эмпатии. В одном из опросов было отмечено, что уровень эмпатических способностей представителей поколения Y (студентов) несколько выше, чем у представителей поколения Z (школьников) [23, с. 4]. Важны не столько количественные показатели уровня эмпатии (их сложно объективно измерить), сколько различия в предпочитаемом формате общения. Так, «игреки» стремятся к личному контакту и готовы обсуждать личностные переживания других людей. «Зеты» больше ценят комфорт и безопасность, которые им предоставляет виртуальное общение.

Цифровые технологии повлияли и продолжат влиять на способность понимать друг друга и осмысливать новые знания. Учёные предполагают, что со временем ученики будут обладать двойной грамотностью: традиционной читательской грамотностью и новой «цифровой», которая

позволит понимать глубокие и сложные вещи, представленные в онлайн-формате [39]. Хотя, как уже отмечалось выше, цифровизация чтения и рост потребления визуальной информации могут иметь и негативные последствия в виде переноса неконструктивного «поверхностного» чтения на традиционный текст.

Смысловое чтение: факторы влияния и стратегии формирования

Большинство исследователей выделяет две стороны чтения – техническую и смысловую [40]. Техническая сторона подразумевает «расшифровку» текста и перевод в устноречевую форму. Смысловая сторона означает понимание смысла и значения каждого слова и высказывания в целом. Понимание текста – это «процесс одновременного извлечения и конструирования смысла посредством взаимодействия с прочитанным» [17, с. 11].

Понимание текста может происходить на разном уровне: от «глубокого погружения» в текст до поверхностного «скольжения» [39]. Глубина понимания зависит от читателя, от самого текста и цели, с которой текст читают. Чем сложнее цель, тем более серьезный навык чтения требуется. Читатель в процесс чтения привносит свои навыки чтения, жизненный опыт и когнитивные способности [17]. Понимание текста также зависит от: жанра (художественный или информационный), типографских характеристик текста (размер шрифта и длина предложений) [17] и носителя, на котором текст читается (экран или бумага) [41].

Для успешного смыслового чтения необходимы следующие факторы [42]:

- мотивация;
- цель читателя: предварительная осведомленность о тематике текста и понимание задачи, с которой текст читается;
- знания читающего – объём словарного запаса;
- беглость чтения: скорость чтения, при которой возникает понимание прочитанного.

Читательская мотивация является важным побуждающим компонентом для смыслового чтения. Она зависит как от представления школьника о самом себе («Я-концепция»), так и от того, какую ценность имеет для него чтение [43]. Гендерные различия в читательской мотивации наблюдаются уже в третьем классе: мальчики наделяют чтение меньшей ценностью. Мотивация учеников повышается, если у них есть возможность самостоятельно выбирать тексты для чтения с учётом их сложности и обсуждать прочитанное.

На практике многие школы, учителя и родители используют различные виды вознаграждения за чтение. Однако исследователи отмечают, что мотивация может повыситься ненадолго, затем с отменой вознаграждения

граждения она вновь снижается [7, с. 155]. В некоторых работах речь идёт о допустимости «тематически близкого» вознаграждения [43]. Так, ученики, которые получали книгу в награду за прочитанное или не получали никакой награды, были в большей мере заинтересованы в том, чтобы продолжить чтение, по сравнению с теми учениками, кто в награду получал подарок, не имеющий отношения к чтению.

Важное значение для мотивации имеют психолого-педагогические условия: среда, в которой находится ребёнок. Благоприятно для читательского интереса – наличие книг в домашней или другой библиотеке, которые легко доступны для ребенка. Помимо наличия «книжной» среды, рекомендуется временное ограничение другого вида досуга, особенно связанного с развлечениями в интернете [7, с. 155].

Заинтересованность в чтении также возрастает, если ребёнку читают вслух и обсуждают прочитанное [43]. Младшие школьники лучше понимают прочитанный учителем текст, по сравнению с самостоятельно прочитанным или прослушанным в аудиозаписи. По мнению авторов исследования [44], необходимо подключать родителей учеников к процессу обучения смысловому чтению. Они разработали и протестировали программу летнего чтения для младших школьников и их родителей, целью которой являлось предотвращение потери читательских навыков во время летних каникул.

Метод многократного чтения одного и того же текста также положительно влияет на развитие читательских навыков [45]. Он помогает научиться воспринимать слова, которые редко встречаются в речи, и пополняет словарный запас. Было установлено, что особенно эффективен метод многократного чтения для учеников со слабой школьной успеваемостью.

Понимание текста, помимо мотивации, зависит от того, какая цель стоит перед читателем: какой результат он получит, пытаясь понять текст и сделать выводы [46, с. 125]. Раньше было принято разделять тексты по жанрам, сейчас критерием разделения выступает цель, которую преследует читатель. Педагогам даются методические рекомендации по обучению младших школьников: определять цель чтения перед прочтением текста [47]. После того как определена цель, читатель выбирает необходимую стратегию чтения. Художественный текст читается линейно, тогда как информационный текст можно читать нелинейно и выборочно.

Навыки смыслового чтения, которые необходимы для обучения, могут быть сформированы несколькими способами работы с текстом. Текст понятен настолько, насколько он осмыслен. Согласно трудам А. Леонтьева, для того чтобы понять смысл текста, мы должны перевести его в любую другую форму закрепления [48]. Мы понимаем только то, что можем выразить иначе. Леонтьев пишет о нескольких возможных вариантах перевода смысла в другую форму:

- перефразирование;
- пересказ прочитанного другими словами;

- перевод с одного языка на другой язык;
- смысловая компрессия, когда содержание «ужимается» в краткое резюме, сохраняя содержание первоначального варианта текста.

Понимание текста также возникает, если перевести изложенные в нём события и ситуации в осмысленный образ и/или дать тексту эмоциональную оценку [48].

Выделяют различные способы целенаправленного взаимодействия с текстами [46, с. 116]:

- *Структурный или аналитический подход* подразумевает движение от целого к частному. Необходимо понять основной предмет и смысл текста (книги); выделить его смысловые и структурные блоки; понять, какие задачи ставит перед собой автор.

- *Интерпретационный или синтетический способ* описывает движение читателя от частного к целому. Ставится задача обнаружить и интерпретировать самые важные слова, предложения и абзацы в книге.

- *Критический или оценочный подход* требует от читателя оценки текста, автора и того, согласен ли он с его точкой зрения.

Конкретные стратегии, используемые педагогами, могут быть разными: «метод шести шляп мышления» Э. Боно; поиск основной идеи текста; задачи составить графическую репрезентацию прочитанного; остановки в процессе чтения и ответы на вопросы. Целесообразным также может быть обсуждение результатов, которые ученики получили после прочтения текста, и сравнение их с теми целями, с которыми они приступили к чтению.

Помимо цели и мотивации, как уже было отмечено, для понимания текста важен словарный запас учеников. Объём словарного запаса – это не только его ширина (breadth) – количество знакомых слов, но и его глубина (depth) [7, с. 78]. Глубина означает тот уровень, на котором человек знаком со словом: поверхностно, достаточно глубоко или досконально. Если у человека «глубокий» словарный запас, то он понимает смысл слова в разных контекстах и во взаимосвязи с другими словами, а также – оттенки значений слова. Чтение – процесс, требующий когнитивного напряжения и временных затрат. Для того чтобы чтение было приятным, необходимо, чтобы понимание прочитанного было лёгким и быстрым.

Возникает вопрос, какой объём незнакомой информации, слов и понятий может содержать текст, чтобы он не вызывал ментальной «перегрузки», когда читатель не в силах его прочесть. Объём незнакомой информации зависит от мотивации читателя. Многим школьникам сложно читать текст с незнакомыми словами [7, с. 89]. В среднем комфортное чтение подразумевает, что читатель понимает 98% читаемого. Это означает, что в каждом абзаце, состоящем, например, из 45 уникальных слов, читатель может быть незнаком с одним или двумя словами.

Тексты учебников, с которыми работают американские школьники, обычно содержат до 80 тысяч слов [7]. Для понимания учебников, не говоря уже о художественной литературе, необходим широкий словарный запас. Школьник, у которого в среднем 36 недель учебы в году, должен осваивать примерно 28 новых слов в неделю, около 1000 новых слов в год [7, с. 98]. Представляется, что такое количество слов ребёнок не узнает в школе, особенно в начальном ее звене, где дети так серьезно не занимаются пополнением словарного запаса.

Заключение

В заключение отметим, что эффективность чтения и его ценность в глазах современных школьников снижается в том числе из-за того, что всё больше времени у них занимает досуг в Интернете. Наметилась тенденция во взрослении школьников в сторону размывания реальной «Я-концепции» и формирования «сетевой личности» в виртуальной среде. Последствия этого процесса пока мало изучены как с психологической, так и с социологической стороны. Однако уже сегодня можно говорить о том, что длительное пребывание в Интернете может негативно влиять на мышление, внимание и память, то есть в целом на личность. В результате многие школьники сталкиваются с проблемой понимания как учебных, так и других текстов.

Социальное расслоение между теми, кто обладает хорошими и слабыми навыками чтения, возникает уже в начальной школе. Когнитивная психология указывает на то, что чтение является сложным умением и требует регулярной тренировки. Кроме того, чтение и осмысление текста напрямую связаны с объёмом словарного запаса человека – его шириной и глубиной.

Изучать данную проблематику важно не только с точки зрения психологии, но и социологии. Социологические исследования показывают, что достижения в области чтения во многом зависят от социального статуса семьи. Дети из семей с более высоким культурным и образовательным капиталом имеют лучшие показатели по функциональной грамотности. Кроме того, на способность к смысловому чтению влияют: мотивация, интересы ученика и его целеполагание – понимание, зачем читать те или иные тексты. Объём познаний школьника, широта его кругозора также коррелируют с высокими показателями функциональной грамотности.

Раннее обучение смысловому чтению является одним из способов сгладить социальное неравенство между учениками с разным уровнем качества чтения. Только те школьники, кто умеет полно и точно понимать различные тексты, смогут успешно социализироваться и адаптироваться в современном мире.

Библиографический список

1. Spichtig A. N., Hiebert E. H., Vorstius C. et al. Decline of Comprehension-Based Silent Reading Efficiency in the United States: A Comparison of Current Data with Performance in 1960 // *Reading Research Quarterly*. 2016. Vol. 51. № 2. P. 239–259. DOI: 10.1002/rrq.137
2. Цукерман Г. А., Ковалева Г. С., Кузнецова М. И. Становление читательской грамотности, или Новые похождения Тяни-Толкая // *Вопросы образования*. 2015. № 1. С. 284–300.
3. Цукерман Г. А., Ковалева Г. С., Кузнецова М. И. Победа в PIRLS и поражение в PISA: судьба читательской грамотности 10–15-летних школьников // *Вопросы образования*. 2011. № 2. С. 123–151.
4. OECD PISA 2018 Reading Framework // *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. 2019. OECD Publishing. Paris. DOI: 10.1787/5c07e4f1-en
5. Фрумин И. Д., Добрякова М. С., Баранников К. А., Реморенко И. М. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 28 с.
6. Cunningham A. E., Stanovich K. E. Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later // *Developmental Psychology*. 1997. Vol. 33. No. 6. P. 934–945.
7. Willingham D. T. *The Reading Mind: A Cognitive Approach to Understanding How the Mind Reads* (ebook). Jossey-Bass ebook, 2017. 256 p.
8. Чудинова В. П. Функциональная неграмотность – проблема развитых стран // *Социологические исследования*. 1994. № 3. С. 98–102.
9. Кузьмина Ю. В., Попов Д. С. Функциональная грамотность взрослых и их включенность в общество в России // *Социологические исследования*. 2015. № 7. С. 48–57.
10. Cargan L., Ballantine J. M. *A nation at risk: National Commission on excellence in education* // *Reading in sociology*. 4th ed. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company, 1987. P. 179–191.
11. Адамович К. А., Капуза А. В., Захаров А. Б., Фрумин И. Д. Основные результаты российских учащихся в международном исследовании читательской, математической и естественнонаучной грамотности PISA-2018 и их интерпретация. М.: НИУ ВШЭ, 2019. 28 с.
12. Domingue B. W., Hough N. J., Lang D., Yeatman J. Changing patterns of growth in oral reading fluency during the COVID-19 pandemic [Policy brief] // *Policy Analysis for California Education*. 2021. URL: <https://edpolicyinca.org/publications/changing-patterns-growth-oral-reading-fluency-during-covid-19-pandemic> (дата обращения: 15.08.2022).
13. Добрякова М. С., Юрченко О. В., Сивак Е. В. Опыт дистанционного обучения и дефициты современной школы: позиции школьников и родителей // *Мониторинг экономики образования*. 2021. № 1. URL: https://www.hse.ru/data/2021/03/15/1399118825/release_11_2021.pdf (дата обращения: 15.08.2022).

14. Wagner D. A. Literacy retention: Comparisons across age, time, and culture // Paris S. G., Wellman H. M. (eds) *Global prospects for education: Development, culture, and schooling*. 1998. P. 229–251. DOI: 10.1037/10294-008

15. Яковлева А. М. Клиповое чтение: текст как изображение-симулякр // *Художественная культура*. 2015. № 2. С. 197–228.

16. Знаков В. В. *Психология понимания мира человека*. М.: ИП РАН, 2016. 488 с.

17. Snow C. Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension // Official site RAND. 2002. URL: <https://www.videnomlaesning.dk/media/2526/reading-for-understanding.pdf> (дата обращения: 15.08.2022).

18. Willingham D. T., Lovette G. Can reading comprehension be taught? // *Teachers College Record*. 2014. ID Number 17701.

19. Кузьмина Ю. В., Тюменева Ю. А. Читательская грамотность 15-летних школьников: значимость семейных, индивидуальных и школьных характеристик (по данным российской выборки PISA-2009) // *Вопросы образования*. 2011. № 3. С. 164–191.

20. Морозова Н. Г. О понимании текста // *Известия АПН РСФСР. Труды Института психологии*. 1947. Вып. 7. С. 191–195.

21. Горшков М. К., Крумм Р., Петухов В. В. Двадцать лет реформ глазами россиян: опыт многолетних социологических замеров. М.: Весь Мир, 2011. 328 с.

22. Стиллман Д. Поколение Z на работе. Как его понять и найти с ним общий язык. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. 272 с.

23. Темнова Л., Медникова М. Влияние виртуального пространства на коммуникацию представителей поколений Z и Y // *Теория и практика общественного развития*. 2017. № 11. С. 19–23. DOI: 10.24158/tipor.2017.11.3

24. Hancox R. J., Milne B. J., Poulton R. Association of television viewing during childhood with poor educational achievement // *Arch Pediatr. Adolesc. Med.* 2005. Vol. 159. No. 7. P. 614–618. DOI: 10.1001/archpedi.159.7.614

25. Zimmerman F. J., Christakis D. A. Associations between content types of early media exposure and subsequent attentional problems // *Pediatrics*. 2007. Vol. 120. No. 5. P. 986–992. DOI: 10.1542/peds.2006-3322

26. Цымбаленко С. Б., Шариков А. В., Майорова-Щеглова С. А., Макеев П. Л. Влияние интернета на российских подростков и юношество в контексте развития российского информационного пространства. Результаты социологического исследования. М.: Лига юных журналистов, 2012. 99 с.

27. ABCD study completes enrollment, announces opportunities for scientific engagement. URL: <https://www.nih.gov/news-events/news-releases/abcd-study-completes-enrollment-announces-opportunities-scientific-engagement> (дата обращения: 15.08.2022).

28. Madigan S., Browne D., Racine N. et al. Association between screen time and children's performance on a developmental screening test // *JAMA Pediatr.* 2019. Vol. 173. No. 3. P. 244–250. DOI: 10.1001/jamapediatrics.2018.5056
29. Безруких М. М. Дошкольник. Мифы и реалии // *Вестник практической психологии образования.* 2011. Т. 8. № 4. С. 16–21.
30. Загидуллина М. В. Подростки: чтение и Интернет в повседневной жизни // *Социологические исследования.* 2016. № 5. С. 115–123.
31. McKenna M. C., Kear D. J., Ellsworth R. A. Children's attitudes toward reading: A national survey // *Reading Research Quarterly.* 1995. Vol. 30. No. 4. P. 934–956.
32. Ломбина Т. Н., Мансуров В. А., Юрченко О. В. Проблемы чтения в новой цифровой реальности (на примере школьников). Часть 2 // *Социологическая наука и социальная практика.* 2020. № 1 (29). С. 93–105. DOI: 10.19181/snsp.2020.8.1.7097
33. Кравцов А. О. Диалектика «сетевой личности» в современном образовательном пространстве // *Образовательная динамика сетевой личности.* 2019. С. 15–21.
34. Orchard L. J., Fullwood C. Current perspectives on personality and internet use // *Soc. Sci. Comput. Rev.* 2010. Vol. 28. P. 155–169. DOI: 10.1177/0894439309335115
35. Белозерова Л. А., Поляков С. Д. Трансформация когнитивной сферы детей «цифрового поколения»: опыт анализа // *Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития.* 2021. № 1 (37). С. 23–32.
36. Sparrow B., Liu J., Wenger D. M. Google effects on memory: cognitive consequences of having information at our fingertips // *Science.* 2011. Vol. 333. No. 6043. P. 776–778. DOI: 10.1126/science.1207745
37. Valkenburg P. M., Peter J. Internet communication and its relation to well-being: identifying some underlying mechanisms // *Media Psychology.* 2007. Vol. 9. No. 1. P. 43–58. DOI: 10.1080/15213260709336802
38. Yang C., Lee Y. Interactants and activities on Facebook, Instagram, and Twitter: associations between social media use and social adjustment to college // *Applied Developmental Science.* 2020. Vol. 24. No. 1. P. 62–78. DOI: 10.1080/10888691.2018.1440233
39. Wolf M. *Proust and the squid: the story and science of the reading brain.* HarperCollins Publishers, 2007. 314 p.
40. Нижегородцева Н. В., Волкова Т. В. Психологический анализ смыслового чтения как специфического вида деятельности // *Ярославский педагогический вестник.* 2012. № 2. С. 257–262.
41. Golan D., Barzillai M., Katzir T. The effect of presentation mode on children's reading preferences, performance, and self-evaluations // *Computers & Education.* 2018. No. 126. P. 346–358. DOI: 10.1016/j.compedu.2018.08.001

42. Veenendaal N. J., Groen M. A., Verhoeven L. What oral text reading fluency can reveal about reading comprehension // *Journal of Research in Reading*. 2015. Vol. 38. No. 3. P. 213–225. DOI: 10.1111/1467-9817.1

43. Gambrell L., Marinak B. Reading motivation: what the research says // *Reading Rockets*. 2009. URL: <http://www.readingrockets.org/article/readingmotivation-what-research-says> (дата обращения: 15.08.2022).

44. Pagan S., Sénéchal M. Involving Parents in a Summer Book Reading Program to Promote Reading Comprehension, Fluency, and Vocabulary in Grade 3 and Grade 5 Children // *Canadian Journal of Education*. 2014. Vol. 37. No. 2. P. 1–31.

45. Eason S. H., Goldberg L. F., Young K. M. et al. Reader-text interactions: How differential text and question types influence cognitive skills needed for reading comprehension // *Journal of Educational Psychology*. 2012. Vol. 104. No. 3. P. 515–528. DOI: 10.1037/a0027182

46. Адлер М. Как читать книги: руководство по чтению великих произведений. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2011. 335 с.

47. Duke N. K., Caughlan S., Juzwik M., Martin N. Reading and writing genre with purpose in K-8 classrooms. Portsmouth, NH: Heinemann, 2012. 228 p.

48. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. 287 с.

Получено редакцией: 17.05.22

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Мансуров Валерий Андреевич, доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник, Институт социологии ФНИСЦ РАН

Ломбина Тамара Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, заместитель директора по научно-исследовательской работе, АНО Культурно-образовательное объединение развития и воспитания дошкольников «Читайка»

Юрченко Олеся Викторовна, кандидат социологических наук, старший научный сотрудник, Институт социологии ФНИСЦ РАН

DOI: 10.19181/vis.2022.13.3.835

EDN: JVDGMK

Problems of Understanding the Text by Schoolchildren: A Sociological View

Valery A. Mansurov

Institute of Sociology of FCTAS RAS, Moscow, Russia

E-mail: mansurov@isras.ru

ORCID: 0000-0002-7915-4760

Tamara N. Lombina

Non-for-Profit Organization «Chitaika», Moscow, Russia

E-mail: lombina@chitaika.org

Olesya V. Yurchenko

Institute of Sociology of FCTAS RAS, Moscow, Russia

E-mail: olesya@mail.ru

For citation: Mansurov V. A., Lombina T. N., Yurchenko O. V. Problems of understanding the text by schoolchildren: a sociological view. *Vestnik instituta sotziologii*. 2022. Vol. 13. No. 3. P. 122–141. DOI: 10.19181/vis.2022.13.3.835; EDN: JVDGMK

Abstract. The article considers understanding as a social and cognitive phenomenon, analyses the conditions for the formation of understanding in oral and written communications. Text comprehension is a fundamental element of human literacy, since without comprehension it is impossible to use information, reflect and draw conclusions, on the basis of which it is possible to achieve goals and participate in social life. Thus, in the modern world it is one of the key elements of socialisation. Understanding the text is based not only on the technical skills of reading and writing, but also on the general outlook of a person, his ideas about different areas of life. Studies conducted during mass distance learning have shown that a break in personal teacher-student communication during training had a negative impact on the reading skills of schoolchildren. In addition to regularity, both social attitudes and value views of parents, as well as the cognitive experience of the student, the level of his speech development are important for effective reading and understanding.

Reading is considered by the authors not just as a set of cognitive skills, but also as a social action. Studies show that the reading skills and comprehension of new knowledge by schoolchildren are influenced by: the socio-economic status of the family, the attitudes and principles adopted in it. The article also shows that a long time spent by schoolchildren on the Internet negatively affects both their comprehension of texts and empathy. In addition, the problems of integrating the individual into the digital environment and the impact of digitalisation on consciousness and thinking are analysed. On the background of the growth of leisure preferences on the Internet, there is a decrease in the importance of reading for schoolchildren. An increase in school load also negatively affects interest in reading. The authors hypothesise that social stratification between schoolchildren with different levels of literacy can be reduced by using earlier teaching of semantic reading. The authors show that the study of these issues is important not only for pedagogical and psychological sciences, but also for sociology.

Keywords: reading literacy, understanding of the text, functional literacy, semantic reading, learning to read, generation Z, sociology of education, educational psychology

References

1. Spichtig A. N., Hiebert E. H., Vorstius C. et al. Decline of Comprehension-Based Silent Reading Efficiency in the United States: A Comparison of Current Data with Performance in 1960. *Reading Research Quarterly*, 2016: 51(2): 239–259. DOI: 10.1002/rrq.137
2. Tsukerman G. A., Kovaleva G. S., Kuznetsova M. I. Formation of reading literacy, or new adventures of pushing and pulling. *Voprosy obrazovaniya*, 2015: 1: 284–300 (in Russ.).
3. Tsukerman G. A., Kovaleva G. S., Kuznetsova M. I. Victory in PIRLS and defeat in PISA: the fate of reading literacy of 10-15-year-old schoolchildren. *Voprosy obrazovaniya*, 2011: 2: 123–151 (in Russ.).
4. OECD PISA 2018 Reading Framework. *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. 2019. DOI: 10.1787/5c07e4f1-en
5. Frumin I. D., Dobryakova M. S., Barannikov K. A., Remorenko I. M. Universal competencies and new literacy: what to teach today for success tomorrow. Moscow, NIU VSHE, 2018: 28 (in Russ.).
6. Cunningham A. E., Stanovich K. E. Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 1997: 33(6): 934–945.
7. Willingham D. T. *The Reading Mind: A Cognitive Approach to Understanding How the Mind Reads* (ebook). Jossey-Bass ebook, 2017: 256.
8. Chudinova V. P. Functional illiteracy as the problem of developed countries. *Sotsiologicheskiiye issledovaniya*, 1994: 3: 98–102 (in Russ.).
9. Kuz'mina Y., Popov D. Functional literacy of adults and their inclusion in social life in Russia. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, 2015: 7: 48–57 (in Russ.).
10. Cargan L., Ballantine J. M. A nation at risk: National commission on excellence in education. *Reading in sociology*. 4th ed. Wadsworth Publishing Company. Belmont, California, 1987: 179–191.

11. Adamovich K. A., Kapuza A. V., Zakharov A. B., Frumin I. D. The main results of Russian students in the international research of reading, mathematical and natural science literacy PISA-2018 and their interpretation. Moscow, NIU VSHE, 2019: 28 (in Russ.).
12. Domingue B. W., Hough H. J., Lang D., Yeatman J. Changing patterns of growth in oral reading fluency during the COVID-19 pandemic [Policy brief]. *Policy Analysis for California Education*. 2021. Accessed 15.08.2022. URL: <https://edpolicyinca.org/publications/changing-patterns-growth-oral-reading-fluency-during-covid-19-pandemic>
13. Dobryakova M., Yurchenko O., Sivak Ye. Learning Experience and Deficiencies of a Modern School: Positions of Schoolchildren and Parents. *Monitoring ekonomiki obrazovaniya*, 2021: 1. Accessed 15.08.2022. URL: https://www.hse.ru/data/2021/03/15/1399118825/release_11_2021.pdf (in Russ.).
14. Wagner D. A. Literacy retention: Comparisons across age, time, and culture. In Paris S. G., Wellman H. M. (eds) *Global prospects for education: Development, culture, and schooling*. American Psychological Association, 1998: 229–251. DOI: 10.1037/10294-008
15. Yakovleva A. M. Clip reading: text as a simulacrum image. *Khudozhestvennaya kul'tura*, 2015: 2: 197–228 (in Russ.).
16. Znakov V. V. *The Psychology of Understanding of the Man's World*. Moscow, IP RAN, 2016: 488 (in Russ.).
17. Snow C. Reading for Understanding: Toward a Research and Development Program in Reading Comprehension. *Official site RAND*. 2002. Accessed 15.08.2022. URL: <https://www.videnomlaesning.dk/media/2526/reading-for-understanding.pdf>
18. Willingham D. T., Lovette G. Can reading comprehension be taught? *Teachers College Record*, 2014: 17701.
19. Kuz'mina Yu., Tyumeneva Yu. Reading literacy of 15-year olds: the importance of family, individual and school characteristics. *Voprosy obrazovaniya*, 2011: 3: 164–191 (in Russ.).
20. Morozova N. G. On understanding the text. *Izvestiya APN RSFSR. Trudy Instituta psikhologii*, 1947: 7: 191–195 (in Russ.).
21. Gorshkov M. K., Krumm R., Petukhov V. V. Twenty years of reforms through the eyes of Russians: the experience of many years of sociological measurements. Moscow, Ves' Mir, 2011: 328 (in Russ.).
22. Stillman D. Generation Z at work. How to understand them and find a common language with them. Moscow, Mann, Ivanov i Ferber, 2018: 272 (in Russ.).
23. Temnova L., Mednikova M. The influence of virtual space on the communication of representatives of generations Z and Y. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*, 2017: 11: 19–23. DOI: 10.24158/tipor.2017.11.3 (in Russ.).
24. Hancox R. J., Milne B. J., Poulton R. Association of television viewing during childhood with poor educational achievement. *Arch Pediatr Adolesc Med.*, 2005: 159(7): 614–618. DOI: 10.1001/archpedi.159.7.614
25. Zimmerman F. J., Christakis D. A. Associations between content types of early media exposure and subsequent attentional problems. *Pediatrics*, 2007: 120(5): 986–992. DOI: 10.1542/peds.2006-3322
26. Tsymbalenko S. B., Sharikov A. V., Mayorova-Shcheglova S. A., Makeyev P. L. The influence of the Internet on Russian adolescents and youth in the context of the development of the Russian information space. Sociological research results. Moscow, Liga yunikh zhurnalistov, 2012: 99 (in Russ.).
27. ABCD study completes enrollment, announces opportunities for scientific engagement. Accessed 15.08.2022. URL: <https://www.nih.gov/news-events/news-releases/abcd-study-completes-enrollment-announces-opportunities-scientific-engagement>
28. Madigan S., Browne D., Racine N. et al. Association Between Screen Time and Children's Performance on a Developmental Screening Test. *JAMA Pediatr*, 2019: 173(3): 244–250. DOI: 10.1001/jamapediatrics.2018.5056
29. Bezrukikh M. M. Preschooler. Myths and realities. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya*, 2011: 8(4): 16–21 (in Russ.).
30. Zagidullina M. V. Adolescents: Reading and the Internet in Everyday Life. *Sotsiologicheskoye issledovaniya*, 2016: 5: 115–123 (in Russ.).

31. Mckenna M. C., Kear D. J., Ellsworth R. A. Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 1995: 30(4): 934–956 (in Russ.).
32. Lombina T. N., Mansurov V. A., Yurchenko O. V. Reading problems in the new digital reality (on the example of schoolchildren). Part 2. *Sotsiologicheskaya nauka i sotsial'naya praktika*, 2020: 1(29): 93–105 (in Russ.). DOI: 10.19181/snsp.2020.8.1.7097
33. Kravtsov A. O. Dialectics of the “network personality” in the modern educational space. *Obrazovatel'naya dinamika setevoy lichnosti*, 2019: 15–21 (in Russ.).
34. Orchard L. J., Fullwood C. Current perspectives on personality and internet use. *Soc. Sci. Comput. Rev*, 2010: 28: 155–169. DOI: 10.1177/0894439309335115
35. Belozeroва L. A., Polyakov S. D. Transformation of the cognitive sphere of children of the “digital generation”: the experience of analysis. *Izv. Sarat. un-ta. Nov. ser. Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya*, 2021: 1 (37): 23–32 (in Russ.).
36. Sparrow B., Liu J., Wenger D. M. Google effects on memory: Cognitive consequences of having information at our fingertips. *Science*, 2011: 333 (6043): 776–778. DOI: 10.1126/science.1207745
37. Valkenburg P. M., Peter J. Internet communication and its relation to well-being: Identifying some underlying mechanisms. *Media Psychology*, 2007: 9(1): 43–58. DOI: 10.1080/15213260709336802
38. Yang C., Lee Y. Interactants and activities on Facebook, Instagram, and Twitter: Associations between social media use and social adjustment to college. *Applied Developmental Science*, 2020: 24(1): 62–78.
39. Wolf M. Proust and the squid: the story and science of the reading brain. HarperCollins Publishers, 2007: 314.
40. Nizhegorodtseva N. V., Volkova T. V. Psychological analysis of semantic reading as a specific type of activity. *Yaroslavskiy pedagogicheskij vestnik*, 2012: 2: 257–262 (in Russ.).
41. Golan D., Barzillai M., Katzir T. The Effect of Presentation Mode on Children's Reading Preferences, Performance, and Self-evaluations. *Computers & Education*, 2018: 126: 346–358. DOI: 10.1016/j.compedu.2018.08.001
42. Veenendaal N. J., Groen M. A., Verhoeven L. What oral text reading fluency can reveal about reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 2015: 38(3): 213–225. DOI: 10.1111/1467-9817.1
43. Gambrell L., Marinak B. Reading Motivation: What the Research Says. *Reading Rockets*. 2009. Accessed 15.08.2022. URL: <http://www.readingrockets.org/article/readingmotivation-what-research-says>
44. Pagan S., Sénéchal M. Involving Parents in a Summer Book Reading Program to Promote Reading Comprehension, Fluency, and Vocabulary in Grade 3 and Grade 5 Children. *Canadian Journal of Education*, 2014: 37(2): 1–31.
45. Eason S. H., Goldberg L. F., Young K. M., Geist M. C., Cutting L. E. Reader-text interactions: How differential text and question types influence cognitive skills needed for reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 2012: 104(3): 515–528. DOI: 10.1037/a0027182
46. Adler M. How to Read Books: A Guide to Reading Great Writings. Moscow, Mann, Ivanov i Ferber, 2011: 335 (in Russ.).
47. Duke N. K., Caughlan S., Juzwik M., Martin N. Reading and writing genre with purpose in K-8 classrooms. Portsmouth, NH, Heinemann, 2012: 228.
48. Leont'ev A. A. Fundamentals of Psycholinguistics. Moscow, Smysl, St. Petersburg, Lan', 2003: 287 (in Russ.).

The article was submitted on: May 17, 2022

INFORMATIONS ABOUT THE AUTHORS

Valery A. Mansurov, Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Chief Researcher, Institute of Sociology of FCTAS RAS

Tamara N. Lombina, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Deputy Director for Research, Non-for-Profit Organization «Chitaika»

Olesya V. Yurchenko, Candidate of Sociological Sciences, Senior Researcher, Institute of Sociology of FCTAS RAS