

ПРОБЛЕМЫ ЧТЕНИЯ В НОВОЙ ЦИФРОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ШКОЛЬНИКОВ). Часть 2¹

Т. Н. Ломбина¹, В. А. Мансуров², О. В. Юрченко²

¹АНО «Читайка».

119121, Россия, Москва, 2-й Неопалимовский пер., 7

²Институт социологии ФНИСЦ РАН.

117218, Россия, Москва, ул. Кржижановского, 24/35, корп. 5

Для цитирования: 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. Т. 8. № 1. С. 93–105. DOI: 10.19181/snsp.2020.8.1.7097

Аннотация. В статье речь идёт о проблемах чтения в новой цифровой реальности, связанных с появлением текстов нового формата и изменением практик чтения. Этот вопрос приобретает актуальность, так как цифровое чтение начинает преобладать над традиционным, что оказывает влияние на индивидуальные читателей и на систему образования в целом. Мы провели пилотажное исследование понимания печатного текста (тестирование по методике Л. Ясюковой) среди 106 учеников четвёртых классов и проанализировали их практики чтения (анкетирование). Большинство опрошенных больше времени уделяют цифровому чтению (поиск информации и общение с друзьями в Интернете), по сравнению с чтением бумажных книг. Многие ученики (70%) способны понимать только простые тексты на знакомые темы, для них основной единицей восприятия текста является слово или словосочетание. Доля таких учеников больше в тех классах, где дети проводят больше времени в Интернете. На основе полученных данных мы сформулировали гипотезу, которая требует дальнейшей верификации: время, проведённое учениками в Интернете, и объём цифрового чтения могут влиять на то, как ученики понимают печатные тексты.

Ключевые слова: цифровое чтение; понимание текста; модернизация образования; социология образования; психология образования.

Целью нашего исследования стал анализ практик цифрового и традиционно-го чтения учеников четвёртых классов и изучение того, как они понимают печатные тексты. Данное исследование носило пилотажный характер и проводилось с целью уточнения проблематики, тестирования инструментария и выдвижения гипотезы. Ученики четвёртого класса выбраны не случайно, так как в норме у детей к этому возрасту должен сложиться полноценный навык чтения для их

¹ Первую часть статьи см.: Ломбина Т. Н., Мансуров В. А., Юрченко О. В. Проблемы чтения в новой цифровой реальности (на примере школьников). Часть 1 // Социологическая наука и социальная практика. 2019. Т. 7. № 4. С. 97–107. DOI: <https://doi.org/10.19181/snsp.2019.7.4.6803>

дальнейшего обучения [Katzir et al., 2009]. Кроме того, к концу начальной школы цифровое чтение начинает преобладать [Солдатова, 2017] и, возможно, оказывает влияние на чтение печатного текста.

Для анализа понимания печатного текста нами была выбрана методика психологического тестирования «Элиза» [см. Приложение]. Согласно Л. Ясюковой, чтение можно рассматривать как перевод графических символов в смыслы [Ясюкова, 2006]. Понимание прочитанного происходит тогда, когда ученик может выделить суть текста и своими словами объяснить то, что он прочёл. Глубина и полнота понимания по методике «Элиза» определяется на основе того, что для ученика является смысловой единицей восприятия текста. Если единицей восприятия служат «слог», «слово» или «словосочетание», то это говорит о «слабом» или «среднем» навыке чтения. Такой ученик даже простые тексты понимает с трудом [Ясюкова, 2006]. Если же единицей восприятия является предложение в целом, то навык чтения «хороший» и ученик способен понимать любые тексты.

Методика «Элиза» предполагает самостоятельную работу учеников, которые читают отрывок из пяти предложений из сказки Андерсена «Дикая лебедь». Это целостный, законченный сюжет, из которого становится понятно, что девочка потерялась в чаще леса. В отрывке пропущено десять слов, и ученик должен правильно по смыслу подобрать пропущенные слова. Допускается использование аналогичных по смыслу слов. Ученик сам читает текст и заполняет пропуски. В зависимости от того, сколько слов ребёнок подбирает правильно, делается вывод о том, насколько сформирован «навык осмысленного чтения» и какие тексты доступны его пониманию. За каждое верное по смыслу слово начисляется один балл, при этом максимально ученик может набрать десять баллов.

Исследование было проведено в школе № 2100 (структурное подразделение 2) г. Москвы и в прогимназии № 81 г. Сыктывкара в октябре-ноябре 2018 г. Мы выбрали школы случайным образом по принципу готовности учителей к сотрудничеству и изучали навык чтения всех учеников, которые присутствовали на уроке. Всего опросом было охвачено 106 человек из пяти классов (четыре класса в Москве и один класс в Сыктывкаре). Опрос и анкетирование проводили преподающие в классах учителя. Мы не обнаружили существенных различий между ответами учеников в двух городах, поэтому все результаты будут представлены в обобщённом виде. Обработка данных была сделана в Excel.

После проведения теста «Элиза» ученики также заполняли анкету-самооценку, где отмечали: (1) сколько времени в день они проводят за экранами всех электронных устройств; (2) сколько времени в день они читают обычные бумажные книги; (3) в каких целях используют Интернет. Мы задавали закрытые вопросы, но в каждом из них была возможность дать свой вариант ответа в свободной форме. Ученикам было предложено оценить время, проведённое в Интернете, и время, потраченное на чтение бумажных книг, по шкале от «менее одного часа» до «более четырёх часов». Изучая, в каких целях ученики используют Интернет, мы предлагали выбрать один или несколько вариантов ответов: поиск информации; общение с друзьями; игры и чтение книг.

Опрос о распределении бюджета времени на Интернет и бумажные книги проводился анонимно, так как эту тему можно считать сензитивной. Некоторые ученики могли исказить баланс времени, так как чтение в начальной школе, в противоположность экранному времени, воспринимается как социально одобряемая практика.

Результаты исследования четвероклассников

Чтение и понимание текста на бумажном носителе

Исследование по методике «Элиза» показало, что 70% опрошенных в начале четвёртого класса имеют «неполноценный навык чтения»; из них 31% продемонстрировали «слабый навык чтения» (0–4 балла) и 39% – «средний навык чтения» (5–7 баллов). Ученики со слабым навыком чтения воспринимают текст через слог или слово. Они медленно разбирают каждое слово и с трудом понимают то, что читают (см. подробнее об этом: [Ясюкова, 2006]). При таком чтении всё предложение может пониматься неверно. Ученики со средним навыком чтения опираются на словосочетания, смысл предложения они понимают не сразу, а «складывают» его из двух-трёх частей. Простые предложения на знакомые темы дети со средним навыком чтения понимают легко, в отличие от длинных, стилистически сложных предложений.

Показатели 30% опрошенных находятся на уровне от 8 до 9 баллов, что соответствует «хорошему навыку чтения». Единицей восприятия текста у этих детей является целое предложение, смысл которого они схватывают сразу. Читают они обычно много и с удовольствием, их пониманию доступны любые тексты (см. подробнее об этом: [Ясюкова, 2006]). Только у двух учеников в нашем опросе навык чтения развит очень хорошо (их показатель равен 10 баллам). Единицей восприятия текста у этих детей также является целое предложение, но при этом схватывается не только его смысл, но и стилистические особенности и позиция автора.

Большинство опрошенных учеников проводят за экранами электронных устройств больше времени, чем за чтением бумажных книг. Они посчитали суммарно, сколько проводят времени в Интернете за всеми электронными устройствами, которые находятся в их доступе: смартфон, компьютер, планшет, ноутбук, ридер и другие. Получилось, что 74% учеников проводят за экранами всех электронных устройств, включая телефон, более одного часа в день (из них 57% – более двух часов) (см. табл. 1). При этом 77% опрошенных читают один час в день и менее.

Таблица 1

Сравнение времени, проведённого учащимся в Интернете и за чтением бумажных книг, %

| Время, проведённое: | 1 час в день и менее | 1–2 часа в день | 2–3 часа в день | 3–4 часа в день | Более 4 часов в день |
|--------------------------|----------------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------------|
| в Интернете | 26 | 17 | 23 | 15 | 19 |
| за чтением бумажных книг | 77 | 10 | 13 | - | - |

Мы не обнаружили взаимосвязи между тем, сколько ученики проводят времени в Интернете, и тем, сколько времени они тратят на чтение бумажных книг. Они в целом мало читают книги. В дальнейших исследованиях представляется целесообразным не просто оценивать время, которое ученики уделяют чтению бумажных книг, но и отдельно выделять учебную и художественную литературу. При этом важно проанализировать субъективные смыслы, которые ученики вкладывают в процесс чтения (см. подробнее об этом: [Thumala Olave, 2018]), и понять, какая доля учеников воспринимает чтение как самоцель и читает с удовольствием.

Особенности цифрового чтения школьников

Поиск информации в Интернете и общение с друзьями занимают у школьников значительную часть времени, проводимого в Интернете. Большинство опрошенных четвероклассников используют Интернет для поиска информации (78%) и для общения с друзьями (65%). На эти активности приходится значимый объём цифрового чтения. Половина (50%) учеников играют в Интернете, и примерно пятая часть (18%) читают книги в Интернете. Ещё 8% детей отметили, что смотрят видео на YouTube. Отдельно этот вариант ответа у нас не был закодирован в анкете из-за официальных возрастных ограничений этого ресурса.

По данным «Лаборатории Касперского», которая собирает анонимную статистику об активностях детей в Интернете посредством информации из модулей «Родительский контроль» и Kaspersky Safe Kids, большинство детских поисковых запросов приходится на видеоконтент — 17,3% от всех поисковых запросов (см.: [Ларкина, 2018]). Сюда входят запросы, связанные с поиском видео разной тематики, стриминговых сервисов, поиск видеоблогеров, сериалов и фильмов. Чаще всего поиск идёт по трем категориям: «ютуб», «мультики» и «Гравити фоллз». Можно предположить, что многие опрошенные нами четвероклассники также под поиском информации подразумевали «видеоконтент».

Что касается общения с друзьями в Сети, наши данные перекликаются с данными «Лаборатории Касперского». Самыми посещаемыми сайтами, на которые заходят дети с компьютеров, являются ресурсы из категории «Средства интернет-коммуникации» — это в первую очередь социальные сети. По данным «Лаборатории Касперского», доля российских детей, которые пользуются социальными сетями, составляет 54,7% (сопоставимо со средним показателем детей по всему миру — 61,3%). Чаще всего в России дети для общения используют ресурс «ВКонтакте». Даже видеоигры уступают общению в Интернете. По данным «Лаборатории Касперского, многие дети предпочитают не играть самостоятельно, а смотреть трансляции компьютерных игр на YouTube или Twitch (см.: [Ларкина, 2018]).

Только 8,5% запросов российских школьников связаны с учёбой. Самые популярные запросы — это «гдз» (готовые домашние задания), «электронный дневник» и «решу егэ/огэ» (см.: [Ларкина, 2018]). Целесообразно в дальнейшем проанализировать, какие ресурсы используют школьники для чтения

книг в Интернете. Отдельный интерес также представляют вопросы, как школьники осуществляют поиск текстовой информации (новости, блоги и др.) и какую текстовую информацию они ищут.

Понимание текстов vs время, проводимое в Интернете

В нашем исследовании мы обнаружили зависимость между способностью школьников понимать тексты (навык чтения по методике «Элиза») и временем, проводимым ими в Интернете. Доля учеников со слабыми и средними навыками чтения больше в тех классах, где дети проводят больше времени в Интернете. На рис. 1 представлены данные по уровню навыка чтения в разрезе по классам, которые мы условно обозначили как классы А, В, С, D и E. По результатам теста «Элиза» классы А, В, С продемонстрировали более низкий уровень сформированности навыка чтения, классы D и E – более высокий уровень сформированности навыка чтения.

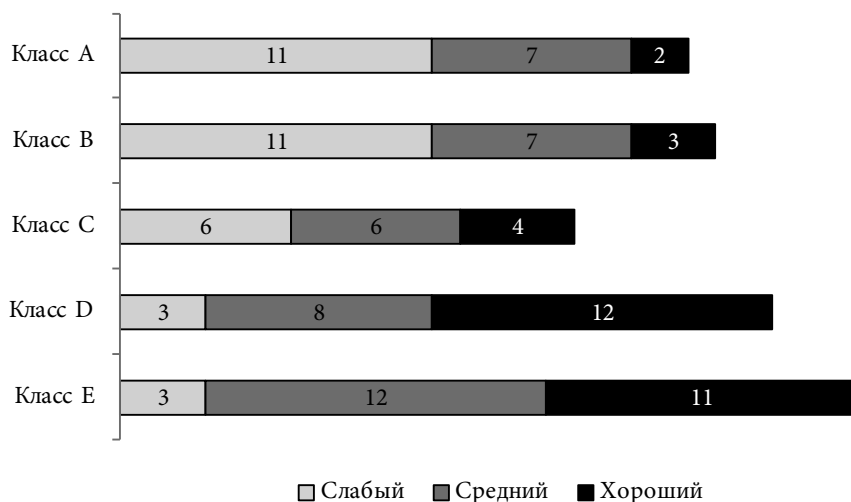


Рис. 1. Навык чтения по тесту «Элиза», количество человек

Время, проводимое учениками в Интернете, представлено на рис. 2. Видно, что в классах с более низкими показателями навыка чтения (А, В и С) большая часть учеников проводят в Интернете более 2–3 часов: 78% в классе А, 60% в классе В и 61% в классе С. Для классов D и E эти показатели несколько ниже: 50 и 46% соответственно.

Мы выделили в каждом классе две категории учеников: «с хорошим навыком чтения» и «со слабым и средним навыком чтения». Затем поделили классы на тех, кто проводит в Интернете менее двух часов, и тех, кто – более двух часов. На рис. 3 прослеживается взаимозависимость между навыком чтения и объёмом экранного времени.

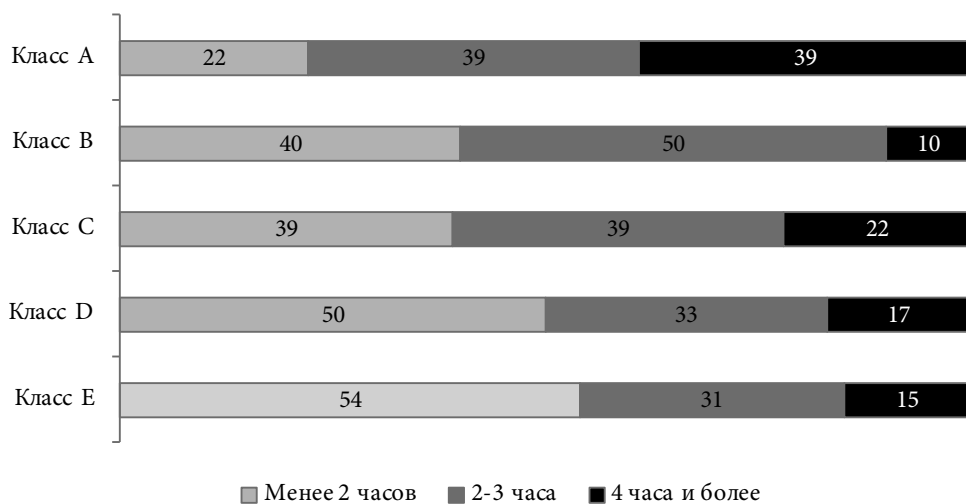


Рис. 2. Доля времени, проводимого учениками в Интернете в течение дня, %

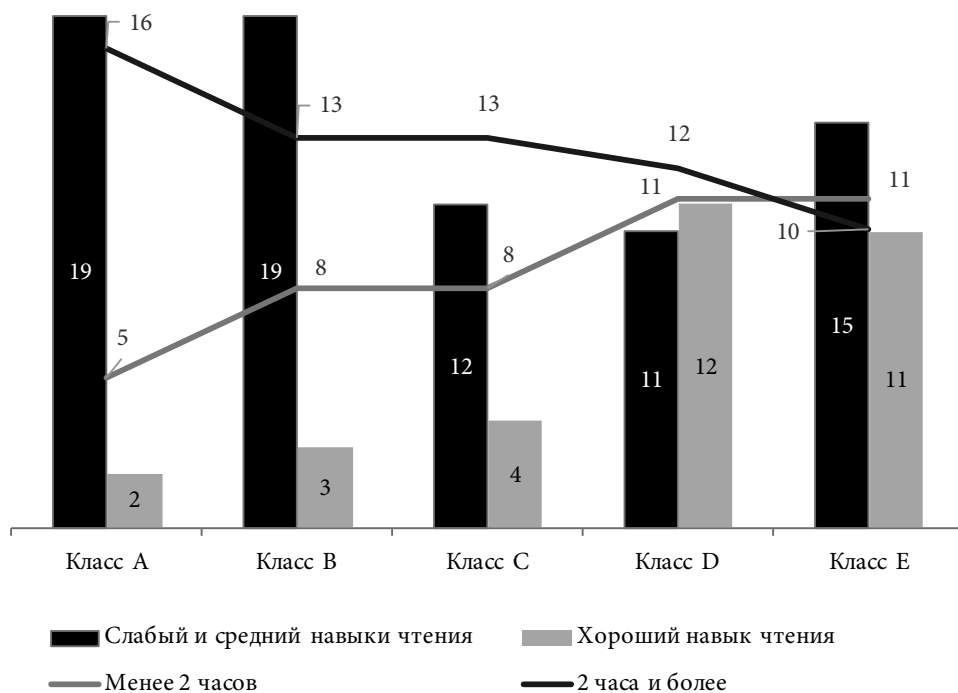


Рис. 3. Зависимость навыков чтения по тесту «Элиза» от времени, проводимого в Интернете

В качестве предположения можно говорить о том, что объём экранного времени в целом влияет на когнитивные способности учеников и их результаты в учёбе, как было ранее показано в исследованиях [Uncapher et al., 2017]. Другой причиной может быть то, что большой объём цифрового чтения (общение в социальных сетях и поиск информации) влияет на способность понимать печатный текст за счёт переноса практик поверхностного чтения [Wolf, 2007; Dehaene, 2010].

Концепция «новой грамотности», умения понимать цифровые тексты и работать с ними, находится на начальном этапе внедрения в отечественных школах. В то же время учителям становится труднее формировать традиционную грамотность, так как чтение бумажных книг уступает цифровому и по времени, и по ценностной значимости для учеников. Для того чтобы чтение и грамотность не стали новыми стратификационными критериями, представляется целесообразным в школе формировать двойную грамотность: цифровую и традиционную.

Ограничения исследования

В анонимном анкетном опросе мы обрабатывали данные в целом по классу, поэтому мы не можем соотнести уровень навыка чтения печатного текста (понимание текста) каждого конкретного ученика с объёмом времени, который он проводит в Интернете. Для верификации гипотезы о взаимосвязи этих переменных необходимо в дальнейшем рассматривать показатели каждого ученика в индивидуальном порядке. При этом стоит уделить внимание поиску корреляции между следующими показателями:

- уровень навыка чтения печатного текста (понимание текста);
- объём цифрового чтения (общение в Интернете и поиск текстовой информации);
- объём видеоконтента (игры, YouTube и пр.).

Другим важным ограничением можно считать то, что ученики сами отметили объём времени, затраченный на активности в цифровом формате и на чтение книг. В начальной школе родители могут стать источником более точной информации по бюджету времени учеников. Опрос родителей также необходим для помещения современных практик чтения в более широкий социальный контекст. Важными переменными, влияющими на практики чтения, являются: экономическое положение семьи, национальность учеников, район проживания, условия обучения и другие [Snow, 2002].

Дальнейшие направления исследования практик чтения у детей

В конце октября 2019 г. были опубликованы данные масштабного исследования, проведённого совместно Институтом образования НИУ ВШЭ с компанией «Яндекс.Учебник». Это первое в России рандомизированное исследование, в ко-

тором опросом были охвачены более 6 тыс. третьеклассников и учителей из более 300 школ Новосибирской области и Алтайского края. Эксперимент позволил сделать следующие вывод:

- «Занятия учащихся с электронными заданиями положительно влияют на образовательные результаты: благодаря им у школьников сохраняется и высокий интерес к учёбе»;
- «Лучше всего новые технологии помогают отстающим ученикам: именно у них зафиксирован наибольший рост результатов»¹.

Эти результаты перекликаются с ранее проведёнными западными исследованиями, в которых были продемонстрированы плюсы цифрового обучения (в том числе цифрового чтения) с точки зрения их привлекательности для учеников и возможности учитывать их когнитивные способности. Дети воспринимают цифровые тексты как более интересные [Mangen et al. 2013; Golan et al., 2018]. Многие цифровые тексты «полифоничны» и интерактивны, что позволяет индивидуально подходить к каждому ученику с учётом его темпа развития и когнитивных способностей [Dillon, Gabbard, 1998]. Интерактивность и наглядность цифровых текстов должны способствовать лучшему пониманию и запоминанию информации, однако исследования показывают, что интерактивные элементы могут и рассеивать внимание [Comparing..., 2012].

Что касается изучения влияния формата презентации учебного материала на понимание текста и усвоение учебного материала, исследование НИУ ВШЭ и «Яндекс. Учебника» позволяет сделать ограниченные выводы. Во-первых, ученики работали с учебниками с разным содержанием: новым цифровым «Яндекс.Учебником» и традиционными учебниками программы «Школа России». Во-вторых, в «Яндекс. Учебнике» были представлены только домашние задания (задачи и упражнения), тогда как сам учебный материал в текстовом формате в нём не представлен.

Как было показано в первой части нашей статьи, дети предпочитают читать с экрана, но задания они выполняют существенно лучше на бумаге. Современные данные нейробиологии и нейробиологии демонстрируют то, что мозг читает тексты по-разному на бумаге или в электронном виде [Wolf, 2007]. Онлайн-чтение превращается в скольжение с пропусками, в том числе из-за того, что нажатие на гиперссылки «вознаграждает» мозг новыми изображениями и контентом [Dehaene, 2010]. Требуется дальнейшие исследования в образовательной сфере, в которых можно было бы проанализировать, как формат текста (печатный vs цифровой) влияет на понимание и усвоение учебного материала.

Другими важными направлениями исследования могут стать цели и мотивы учеников, выбирающих различные форматы чтения (цифрового и традиционного). Необходимо понимать не только что и как читают дети в сети и на бума-

¹ Есть ли польза от цифровых средств обучения? Экспериментальное исследование эффективности занятий с «Яндекс.Учебником» // Презентация и видео семинара НИУ ВШЭ 29 октября 2019. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ykwzZ25Ow4I&feature=youtu.be> (дата обращения: 07.03.2020).

ге, но и зачем они это читают, и почему такое чтение для них важно. Одно из недавних обзорных исследований, проведённых в Великобритании, показало, что в социологии мало работ, посвящённых субъективным смыслам читателей [Thumala Olave, 2018]. Автор изучила предпочтения женщин-читателей в Англии и Шотландии и определила, почему чтение художественной литературы значимо для них. Оказалось, что книги им помогают:

- лучше понимать самих себя и окружающих;
- рефлексировать на тему этических вопросов, например того, что является справедливым, социально приемлемым, к чему следует стремиться;
- позаботиться о себе (иногда чтение может иметь психотерапевтический эффект).

Заключение

Проблемы чтения современных учеников в новой цифровой реальности остаются недостаточно изученными. Этот пробел необходимо компенсировать, так как цифровое чтение начинает доминировать над традиционным и на индивидуальном уровне (ученики в свободное от занятий время), и на уровне современных школ (программа «Московская электронная школа»).

В нашем пилотажном исследовании мы обнаружили, что у школьников четвёртого класса есть проблемы с пониманием традиционных печатных текстов: только треть опрошенных способны понимать длинные предложения и стилистически сложные тексты. Большинство учеников больше времени уделяют цифровому чтению. Необходимы дальнейшие широкие исследования, которые позволят определить, как влияет время, проведённое в Интернете, и объём нелинейного чтения на способность понимать традиционный линейный текст.

Поиск способов развития навыков адекватного понимания текста целесообразно осуществлять через призму целей учеников. Традиционные печатные тексты дают преимущество в понимании и запоминании текста. Они в большей мере способствуют погружению читателя в текст («медленное чтение» vs «скольжение»). Чтение на бумажном носителе чаще воспринимается как самоцель. Тогда как цифровые (в том числе мультимодальные) тексты помогают повысить мотивацию учеников, быстро отыскать нужную информацию и индивидуально подходить к каждому ученику с учётом особенностей его развития.

Список литературы

Ларкина, А. Детки в сетке. Исследование «Лаборатории Касперского» [Электронный ресурс] // Kaspersky Daily. 1 июня 2018. URL: <https://securelist.ru/kids-report-2018/90138/> (дата обращения: 07.03.2020).

Солдатова, Г. В. Цифровое поколение как вызов образованию в сетевом столетии [Электронный ресурс] // Официальный сайт ФИРО. 2017. URL: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2017/11/3_Солдатова.pdf (дата обращения: 07.03.2020).

Ясюкова, Л. А. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе. Комплект для общеобразовательных школ и гимназий. Санкт-Петербург: ИМАТОН, 2006.

Comparing Parent-Child Co-Reading on Print, Basic and Enhanced E-book Platforms 2012. Joan Ganz Cooney Center. URL: <http://joanganzcooneycenter.org/publication/quickreport-print-books-vs-e-books/> (дата обращения: 07.03.2020).

Dehaene, S. Reading in the brain: the New Science of How We Read. Penguin Books, 2010. 388 p.

Dillon, A., Gabbard, R. Hypermedia as an Educational Technology: a Review of the Quantitative Research Literature on Learner Comprehension, Control and Style. Educational Research. 1998. Vol. 68. № 3. P. 322–349. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543068003322>

Golan, D., Barzillai, M., Katzir, T. The Effect of Presentation Mode on Children's Reading Preferences, Performance, and Self-evaluations. Computers & Education. 2018. № 126. P. 346–358. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.001>

Katzir, T., Kim, Y-S., Lesaux, N. K. The Role of Reading Self-Concept and Home Literacy Practices in Fourth Grade Reading Comprehension // Reading and Writing. 2009. 22 (3). P. 261–276. DOI: 10.1007/s11145-007-9112-8

Mangen, A., Walgermo, B., Kolbjørn, B. Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. International Journal of Educational Research. 2013. Vol. 58. P. 61–68. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.12.002>

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: 07.03.2020).

Thumala Olave, M. A. Reading matters: Towards a cultural sociology of reading // Am J Cult Sociol. 2018. № 6. P. 417–454. URL: <https://doi.org/10.1057/s41290-017-0034-x> (дата обращения: 07.03.2020).

Uncapher, M., Lin, L., Rosen, D, Kirkorian, H, Baron, N, Bailey, K., Cantor, J., Strayer, D., Parsons, T., & Wagner, A. Media Multitasking and Cognitive, Psychological, Neural, and Learning Differences // Pediatrics 140. (Supplement 2). 2017. P. 62–66. DOI: 10.1542/peds.2016-1758D

Wolf, M. Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain. HarperCollins Publishers. 2007. 314 p.

Дата поступления в редакцию: 20.07.2019. Принята к публикации: 16.10.2019

Приложение

Тест на оценку сформированности навыков чтения

Цель: изучение сформированности навыков чтения как одной из составляющих познавательных УУД.

Регистрация данных: групповая форма проведения.

Необходимые материалы: регистрационный бланк, ручка.

Инструкция: «Листочки, которые вы сейчас получаете, сначала надо подписать (фамилия, имя, школа, класс), только потом можно приступать к работе. На листке напечатан отрывок из сказки, но в предложениях пропущены слова. Вам надо в пустые места вписать подходящие слова (одно или несколько). Сказку отгадывать не надо. Если в каком-то месте не знаете, что вписывать, то можно пропустить. Не обязательно, чтобы у всех были одинаковые слова. Слова могут быть разные, но они должны подходить по смыслу, и чтобы предложения получались правильные. (Если спросят, можно ли зачеркивать и исправлять, то сказать, что можно). Не разговаривайте, не списывайте, работайте самостоятельно. Когда всё сделаете, поднимите руку».

БЛАНК ОТВЕТОВ

к тесту «Сформированность навыка чтения»

Фамилия, имя _____

Класс _____

Скоро она зашла в самую чащу _____. Ни одна _____ не залетала сюда, ни единый _____ не проникал сквозь _____ ветви. Высокие стволы _____ плотными рядами, точно стены. Кругом было так _____, что Элиза _____ свои собственные шаги, слышала шуршание каждого сухого _____, попадавшего ей _____ ноги. Никогда еще Элиза _____ в такой глуши.

Время выполнения теста строго не лимитировано. Ответные бланки у учащихся следует собирать по мере выполнения теста. По истечении 5 минут поторопите тех, кто ещё не закончил работу, скажите, что уже надо заканчивать.

Обработка осуществляется посредством сравнения слов, вставленных ребенком, со словами, приведёнными в ключе. Если ребёнок использует аналогичные ключевым слова, подходящие по смыслу и лингвистическим правилам, ответ также считается правильным.

Ключ к тесту навыка чтения: 1 – леса; 2 – птица, птичка; 3 – луч света, лучик, луч, звук; 4 – густые; 5 – стояли, деревьев стояли, встали; 6 – тихо; 7 – слышала; 8 – листа, листочка, листика; 9 – под; 10 – не бывала, не была, не ходила.

За каждое совпадение дается 1 балл. Затем подсчитывается общая сумма баллов (**максимум – 10**), которая сравнивается с нормативными данными для учащихся и определяет уровень (зону) развития навыка чтения.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Ломбина Тамара Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, заместитель директора, АНО «Читайка». Москва, Российская Федерация.

E-mail: lombina@chitaika.org

Мансуров Валерий Андреевич, доктор философских наук, профессор, Институт социологии ФНИСЦ РАН. Москва, Российская Федерация.

E-mail: mansurov@isras.ru

AuthorID РИНЦ: 71618

Юрченко Олеся Викторовна, кандидат социологических наук, старший научный сотрудник, Институт социологии ФНИСЦ РАН. Москва, Российская Федерация.

E-mail: olesya@mail.ru

AuthorID РИНЦ: 545571

DOI: 10.19181/snsp.2020.8.1.7097

Literacy Problems in the New Digital Reality (by the Example of Schoolchildren). Part II

Tamara N. Lombina¹, Valery A. Mansurov², Olesya V. Yurchenko²

¹Non-for-Profit Organization «Chitaika».

7, 2nd Neopalimovskiy per., Moscow, Russian Federation, 119121

²Institute of Sociology of FCTAS RAS.

24/35, b. 5, Krzhizhanovskogo str., Moscow, Russian Federation, 117218

For citation: Lombina, T. N., Mansurov, V. A., Yurchenko, O. V. (2020). Literacy Problems in the New Digital Reality (by the Example of Schoolchildren). Part II. *Sociologicheskaja nauka I social'naja praktika*. Vol. 8. № 1. P. 93–105. DOI: 10.19181/snsp.2020.8.1.7097

Abstract. The article centers on the problems of reading in the new digital reality associated with the appearance of texts of a new digital format and the changed reading practices. This issue becomes topical, as digital reading starts to prevail over traditional which affects individual readers and the educational system. We conducted a pilot study of the reading skills of fourth-grade students (106 people) and analysed their reading practices. Testing according to the method of L. Yasyukova showed that most pupils (70%) have incomplete reading skills. Our respondents spend more time on digital reading (searching for information and communicating with friends on the Internet) as compared to reading paper books. In classes where pupils spend more time on the Internet, a larger percentage of pupils showed incomplete reading skills. Based on the data obtained, we formulated a hypothesis that requires further verification. The time spent by pupils on the Internet and the amount of digital reading may affect the level of understanding of texts on paper.

Keywords: digital reading; reading on paper; text comprehension; modernisation of education; sociology of education; psychology of education.

REFERENCES

Larkina A. (2018). Detki v setke. Issledovanie «Laboratorii Kasperskogo». *Kaspersky Daily*. 1 iyunya. 2018. URL: <https://securelist.ru/kids-report-2018/90138/> (data obrashcheniya: 07.03.2020). (In Russ.).

Soldatova G. V. (2017). *Tsifrovoye pokolenie kak vyzov obrazovaniyu v setevom stoletii*. Oficial'nyj sajt FIRO. URL: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2017/11/3_Soldatova.pdf (data obrashcheniya: 07.03.2020). (In Russ.).

Yasyukova L. A. (2006). *Prognoz i profilaktika problem obucheniya v nachal'noj shkole. Komplekt dlya obscheobrazovatel'nyh shkol i gimnazij*. Sankt-Peterburg: IMATON publ. (In Russ.).

Comparing Parent-Child Co-Reading on Print, Basic and Enhanced E-book Platforms. (2012). Joan Ganz Cooney Center. URL: <http://joanganzcooneycenter.org/publication/quickreport-print-books-vs-e-books/> (date of access: 07.03.2020).

Dehaene, S. (2010). *Reading in the brain: the New Science of How We Read*. Penguin Books. 388 p.

Dillon A., Gabbard R. (1998). Hypermedia as an Educational Technology: a Review of the Quantitative Research Literature on Learner Comprehension, Control and Style. *Educational Research*. Vol. 68. № 3. P. 322–349. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543068003322>

Golan D., Barzillai M., Katzir T. (2018). The Effect of Presentation Mode on Children's Reading Preferences, Performance, and Self-evaluations. *Computers & Education*. № 126. P. 346–358. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.001>

Katzir T., Kim Y-S., Lesaux N. K. (2009). The Role of Reading Self-Concept and Home Literacy Practices in Fourth Grade Reading Comprehension. *Reading and Writing*. № 22 (3). P. 261–276. DOI: 10.1007/s11145-007-9112-8

Mangen A., Walgermo B., Kolbjørn B. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*. Vol. 58. P. 61–68. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.12.002>

Snow C. (2002). Reading for Understanding: Toward a Research and Development Program in Reading Comprehension. *RAND*. URL: <https://www.videnomlaesning.dk/media/2526/reading-for-understanding.pdf> (date of access: 07.03.2020).

Thumala Olave, M. A. (2018). Reading matters: Towards a cultural sociology of reading. *Am J Cult Sociol* 6, 417–454. URL: <https://doi.org/10.1057/s41290-017-0034-x> (date of access: 07.03.2020).

Uncapher M., Lin L., Rosen D, Kirkorian H, Baron N, Bailey K., Cantor J., Strayer D., Parsons T., & Wagner A. (2017). Media Multitasking and Cognitive, Psychological, Neural, and Learning Differences. *Pediatrics* 140. (Supplement 2). P. 62–66. DOI: 10.1542/peds.2016-1758D

Wolf M. (2007). *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain*. HarperCollins Publishers. 314 p.

The article was submitted on July 20, 2019. Accepted on October 16, 2019.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Lombina Tamara Nikolaevna, Candidate of Psychology, Associate Professor, Non-for-Profit Organization Chitaika, Moscow, Russia.

E-mail: lombina@chitaika.org

Mansurov Valery Andreevich, Doctor of Philosophy, Professor, Institute of Sociology of FCTAS RAS, Moscow, Russia.

E-mail: mansurov@isras.ru

Web of Science ResearcherId: B-5162-2016

Scopus Author Id: 8309820300

Yurchenko Olesya Viktorovna, Candidate of Sociology, Senior Researcher, Institute of Sociology of FCTAS RAS, Moscow, Russia.

E-mail: olesya@mail.ru