



Прикладные исследования



В.С. Собкин, Д.А. Плоткин

Подросток и художественная литература: динамика изменений читательских интересов

Владимир Самуилович Собкин — академик Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор. Директор Центра социологии образования Российской академии образования (ЦСО РАО).

Автор 14 монографий и более 300 публикаций по вопросам социологии образования, детской и возрастной психологии, психологии общения и психологии искусства. Ряд научных монографий и статей издан за рубежом (США, Франция, Австралия, Польша и др.). Редактор серии научных сборников «Труды по социологии образования» (издано 17 выпусков).

Дмитрий Александрович Плоткин — в 2003 году закончил Московский городской открытый университет, факультет социальной психологии, сейчас является аспирантом Центра социологии образования РАО.

Занимается изучением ценностных ориентацией подростков в области культуры, их интересами в чтении художественной литературы.

Подробно с материалами этого и других исследований Центра социологии образования РАО можно познакомиться на сайте www.socioedu.ru

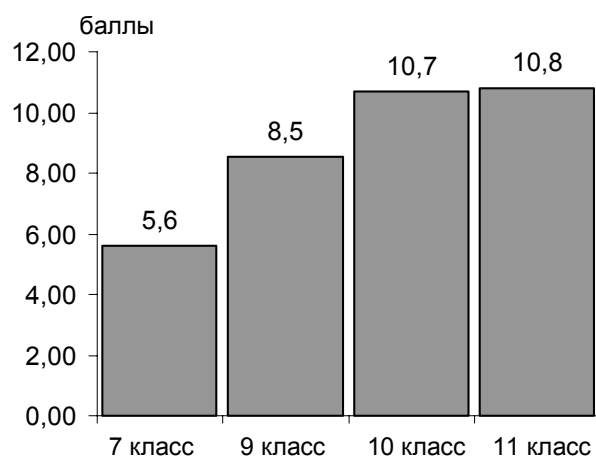
Статья основана на материалах социологического опроса 2510 учащихся 7-х, 9-х, 10-х и 11-х классов московских общеобразовательных школ, который был проведен в апреле 2005 года. Этот опрос продолжает цикл наших исследований, посвященных мониторингу динамики изменений художественных предпочтений учащихся, ведущихся на протяжении последних тридцати лет. В статье мы обсудим такие содержательные аспекты литературного развития, как информированность в области художественной литературы, способность к адекватному восприятию стилевых компонентов художественного произведения и мотивация чтения. Помимо анализа влияния гендерных, возрастных и социально-стратификационных факторов, особое внимание мы уделим тем изменениям в отношении к художественной литературе, которые произошли в подростковой субкультуре за последние тридцать лет. При этом специальный интерес для нас будет представлять рассмотрение роли учебной деятельности в формировании читательских интересов подростков.

Освоение школьной программы: осведомленность

Понятно, что критерии освоения школьной программы по литературе могут быть весьма различны. При этом как сама «шкала», задающая уровень освоения программы («совершенно не усвоена — усвоена полностью»), так и степень детализации выделяемых компонентов, которые должны быть усвоены (то есть содержательных «тем программы»), будет зависеть от поставленных исследовательских целей и задач. В каком-то смысле индикатором освоения программы может служить и школьная оценка по литературе, и это «экспертное мнение» учителя мы, естественно, также учитываем в нашем исследовании. Вместе с тем, следует иметь в виду, что сама школьная оценка включает в себя множество разных аспектов, фиксирующих своеобразие отношений учителя и ученика в процессе учебной деятельности (социальный статус, оценка как инструмент управления поведением и др.). Поэтому, помимо школьной оценки, мы разработали специальное задание, позволяющее в рамках социологического опроса зафиксировать (на достаточно простом и весьма поверхностном уровне) общую «осведомленность» школьников об изучаемых литературных произведениях.

Само задание состоит в следующем. Школьникам предлагались два набора: первый — из 20-ти фамилий известных русских и зарубежных писателей, второй — из названий 20-ти худо-

Рис. 1. Возрастная динамика результатов выполнения задания «Осведомленность» (в баллах)



художественных произведений, каждое из которых соответствует тому или иному автору из предложенных в первом списке. Материал подбирался таким образом, что каждому из 20-ти писателей принадлежало только одно из 20-ти художественных произведений. Испытуемым нужно было определить, кто из перечисленных писателей написал то или иное из указанных в задании произведений. Сами списки включали в себя тех авторов и те их произведения, которые предусмотрены для изучения школьной программой за предыдущий учебный год. Соответственно, для каждой возрастной параллели существовал свой вариант этого задания: учащимся 7-го класса предлагались программные произведения 6-го класса, 9-го — программные произведения 8-го и т. д. За каждый правильный ответ (правильное указание произведения, принадлежащего соответствующему автору) респондент получал один балл. Таким образом, оценка степени освоения школьной программы по литературе могла варьироваться от 0 до 20 баллов.

Результаты выполнения задания в каждой из возрастных параллелей приведены на рис. 1.

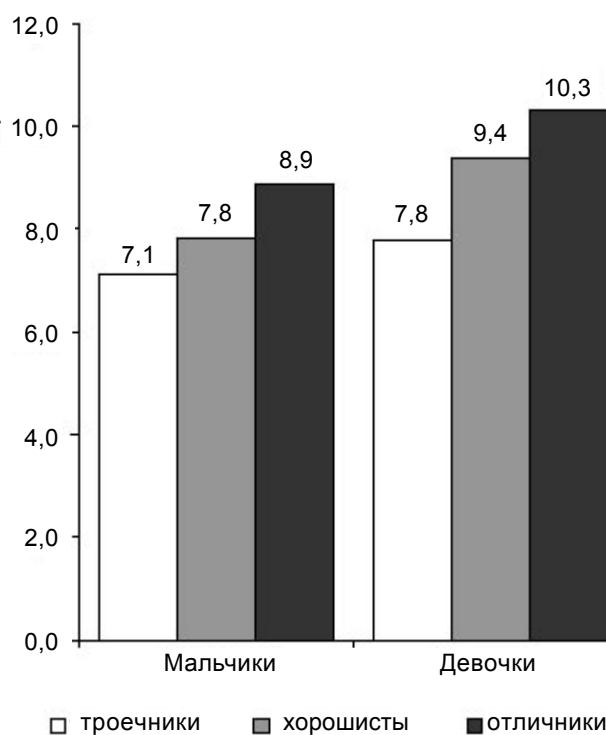
Главный вывод, который мы можем сделать из представленных данных, состоит в том, что уровень освоения учениками школьной программы по литературе (в аспекте осведомленности о программных произведениях) на сегодняшний день чрезвычайно низок. Так, например, ученики 7-х классов могут правильно назвать автора и принадлежащее ему художественное произведение, в среднем, лишь в шести случаях из предложенных двадцати. Несмотря на то, что к 11-му классу этот показатель повышается, даже в выпускном классе школьники могут правильно назвать ав-

тора лишь для половины программных произведений предыдущего года.

Анализ гендерных различий показывает, что девочки во всех возрастных параллелях справляются с этим заданием существенно лучше, чем мальчики (различия значимы на уровне $p < 0,05$), но и у них эти показатели невысоки. Так, например, в 11-м классе средний балл у девочек — 11,4, а у мальчиков — 9,9.

Как мы видим, результаты достаточно плачевны. Подчеркнем, задание на «осведомленность» создавалось для изучения лишь самого примитивного уровня освоения школьной программы: чтобы правильно его выполнить, респондентам требовалось только вспомнить, кто из писателей написал соответствующее художественное произведение из числа тех, которые, подчеркнем это специально, они *проходили* на уроках литературы всего лишь год назад. Возможно, для половины школьников «проходили» и означает «прошли мимо». В связи с этим возникает вопрос о том, насколько соответствует предложенное нами задание академической успешности учащихся по предмету «литература». С этой целью сравним успешность его выполнения «троечниками», «хорошистами» и «отличниками» (рис. 2). Заметим, что подобное сопоставление является, в каком-то смысле, и проверкой теста на валидность.

Рис. 2. Результаты теста «Осведомленность» в зависимости от оценки по литературе за прошлый год (в баллах)





Как мы видим, учащиеся с более высокой оценкой по литературе успешнее справляются с выполнением данного тестового задания, различия между подвыборками как у мальчиков, так и у девочек значимы на уровне $p < 0,03$. И вместе с тем, обращает на себя внимание тот факт, что даже «отличники» могут дать правильный ответ лишь относительно половины предусмотренных программой литературных произведений.

В связи с этим правомерен, на наш взгляд, вопрос о том, насколько сама школа реализует полноценное прохождение учащимися учебной программы по литературе. Имели ли школьники вообще возможность в прошлом учебном году пройти программу по литературе в полном объеме, могли ли они прочитать все включенные в нее художественные произведения и уделить им достаточно времени? С целью выяснить это в ходе опроса респондентам предлагался специальный вопрос (табл. 1).

Как видно из приведенных в таблице данных, лишь чуть более половины школьников (от 65,3% в 7-м классе до 51,6% — в 11-м) отметили, что в прошлом учебном году они успели полностью пройти программу по литературе. Причем девочки в своих ответах более критичны, чем мальчики, и чаще указывают, что «не всем произведениям уделялось достаточно времени». Таким образом, предложенное нами задание на «осведомленность» в области литературы фиксирует не только уровень освоения школьной программы самим учеником, но и диагностирует качество организации образовательного процесса в современной школе. Вывод, повторимся, не утешителен.

Уровень литературного развития: чувство стиля

Одной из основных целей школьной программы по литературе является развитие способности к вос-

приятию художественных произведений. Важным компонентом здесь является чувство литературного стиля. Принимая во внимание, что художественный текст является сложно организованной и многоуровневой структурой, в которой носителями авторских смыслов являются не только целостное художественное произведение, но и отдельные художественные приемы, манера построения фраз, семантика слова и образа и т. д., нами была разработана специальная методика, направленная на диагностику чувства литературного стиля. Методика была разработана в 1975 году, проверена на содержательную и статистическую валидность и использована в массовом опросе 1242 девятиклассников в 1976 году (Собкин В.С., 1982).

Суть методики состоит в следующем. Испытуемым предлагаются восемь отрывков из художественных произведений двух авторов, существенно различающихся по своей стилистике (четыре текста принадлежат одному автору, а четыре — другому). По инструкции требуется, ориентируясь на стилистические особенности, определить, какие четыре из восьми отрывков принадлежат одному автору, а какие четыре — другому. Критерием правильности выполнения задания служит верное отнесение респондентом всех четырех текстов к одному из авторов. При таком критерии вероятность правильного ответа на основе случайного выбора достаточно низка (0,028), т. е. не превышает 3%.

Методика включает в себя два однотипных задания. В первом из них испытуемому предлагается классифицировать восемь стихотворений двух поэтов (А. Вознесенский и Д. Самойлов), во втором — восемь отрывков из прозаических произведений двух писателей (Ю. Олеша и А. Платонов). Следует специально подчеркнуть, что предложенные стихотворения и прозаические фрагменты не были включены в школьную программу по литературе ни в 1976,

Табл. 1. Распределение ответов на вопрос «Полностью ли Вы прошли программу прошлого года по литературе, предусмотренную учебником?» среди учащихся разных возрастных параллелей (%)

	7 класс			9 класс			10 класс			11 класс		
	Общий (n=603)	Мальчики (n=255)	Девочки (n=348)	Общий (n=721)	Мальчики (n=312)	Девочки (n=409)	Общий (n=577)	Мальчики (n=242)	Девочки (n=335)	Общий (n=609)	Мальчики (n=253)	Девочки (n=356)
Полностью	65.3	66.3	64.7	53.3	58.7	49.1	51.6	58.3	46.9	51.6	53.4	48.9
Не прошли ряд художественных произведений	11.3	11.8	10.9	15.5	14.7	16.1	15.4	15.3	15.5	15.4	17.0	17.7
Не всем произведениям уделено достаточно времени	15.8	16.1	15.5	18.0	13.8	21.3	19.4	15.3	22.4	19.4	20.6	25.0
Пропустили несколько тем из учебника	7.6	5.9	8.9	13.2	12.8	13.4	13.5	11.2	15.2	13.5	9.1	8.4

ни в 2005 году. Иными словами, тест диагностирует сформированность адекватного восприятия стилиевых особенностей литературных произведений не на материале текстов, используемых в учебной деятельности. Результаты выполнения заданий учащимися разных возрастных параллелей приведены в табл. 2.

Как видно из приведенных данных, подавляющее большинство респондентов (85,1%) не смогли справиться ни с одним из предложенных заданий. При этом оба задания смогли выполнить лишь единицы. Весьма низкой оказалась и успешность выполнения задания «Проза» (в среднем — 3,7%). И лишь каждый десятый (10,4%) смог выполнить задание, где предлагается сравнить поэтические тексты.

Для оценки полученных результатов важно обратиться к результатам вышеупомянутого исследования 1976 года. Отметим, что тогда среди учащихся 9-х классов (соответствует учебной программе нынешних десятиклассников) успешно справились с выполнением тестового задания «Поэзия» 35% юношей и 46% девушек; тест «Проза» успешно выполнили, соответственно, 15% и 21%. Сегодняшние данные разительно отличаются. Так, тест «Поэзия» смогли успешно выполнить лишь 6,2% юношей и 11,0% девушек соответствующей возрастной параллели. Тест же «Проза» вообще оказался не по силам современным школьникам, поскольку успешность его выполнения практически не превышает процента случайного выбора правильных ответов — 3%.

Иными словами, если 30 лет назад тест «Проза» обладал диагностической силой (его выполнял каждый пятый-шестой подросток), то сегодня он потерял свою диагностическую ценность как психологический тест, поскольку оказался **сверхтрудным** для современного подростка. Но, в то же время, с социологической точки зрения он весьма диагностичен, поскольку фиксирует катастрофическое снижение уровня литературного развития в современной подростковой субкультуре.

Поскольку успешность выполнения задания «Проза» среди школьников практически не превышает процента, соответствующего случайному выбору (он, повторимся, оказался «сверхтрудным»), то обсуждать его валидность сегодня не имеет особого смысла. Задание же «Поэзия» оказалось доступ-

ным для каждого пятого-шестого подростка. Именно поэтому успешность его выполнения стоит сопоставить с другими возможными индикаторами уровня литературного развития. В связи с этим приведем данные, касающиеся таких аспектов, как академическая успешность и склонность к занятиям литературно-творческой деятельностью. На рис. 3 приведены данные о выполнении задания «Поэзия» среди одиннадцатиклассников, имеющих «удовлетворительные», «хорошие» и «отличные» итоговые оценки по литературе, а также среди тех, кто склонен и не склонен к самостоятельным занятиям литературной деятельностью (пишут прозу или стихи).

Как мы видим, в подмассиве девушек успешность выполнения задания «Поэзия» достаточно четко дифференцирует учащихся как с разной академической успешностью, так и тех, кто склонен (или не склонен) к занятиям литературной деятельностью. Среди мальчиков различия также прослеживаются, однако они не столь отчетливо выражены и статистически не значимы.

Обобщая приведенные данные, отметим, что зафиксированное нами общее снижение успешности выполнения теста свидетельствует о существенном падении уровня литературного развития, которое, подчеркнем, не фиксируется традиционными педагогическими индикаторами, оценивающими качество школьного образования. Действительно, за прошедшие 30 лет средняя школьная оценка по литературе в различных документах и формах статистической отчетности, отмечающих «успехи» школьного дела, колебалась лишь в десятых долях среднего балла, характеризуя постоянное «нормальное» положение дел в преподавании литературы. И именно поэтому мониторинговые социологические опросы, включающие в себя диагностические процедуры успешности учащихся, представляют нам крайне важными для оценки состояния образования. Вместе с тем, правомерен и другой вопрос: фиксируют ли полученные нами результаты снижение качества именно школьного образования или здесь мы сталкиваемся с более сложными социокультурными тенденциями?

С этой целью обратимся к полученным нами результатам об интересе учащихся к литературе как виду

Табл. 2. Результаты выполнения теста «Чувство стиля» учащимися разных возрастных параллелей (%)

	Общий (n=2510)	7 класс (n=603)	9 класс (n=721)	10 класс (n=577)	11 класс (n=609)
Оба задания выполнены неверно	85.1	89.6	83.9	88.2	79.1
Верно выполнено только задание «Поэзия»	10.4	6.3	11.1	9.0	14.9
Верно выполнено только задание «Проза»	3.7	3.8	4.2	2.6	4.1
Оба задания выполнены верно	0.8	0.3	0.8	0.2	1.8



искусства не только в рамках учебной деятельности, но и в сфере досуга. Для этого используем два индикатора: «значимость» (статус) литературы в ряду других видов искусства и «интенсивность» чтения.

Отвечая на вопрос «Какой вид искусства привлекает Вас более других?», на литературу указали лишь 7,3% респондентов. Важно подчеркнуть, что эта доля практически одинакова во всех возрастных параллелях (различия между возрастными подгруппами учеников 7-х, 9-х, 10-х и 11-х классов оказались статистически незначимыми). Если же мы обратимся к результатам предыдущих социологических исследований, то заметим, что, например, в начале 90-х (в массовом социологическом опросе старшеклассников 1991 года) доля школьников, выбравших литературу при ответе на тот же самый вопрос, составляла 36%; через 10 лет (в опросе 2000 года) она сократилась до 10,3% (В.С. Собкин, Т.В. Глухова, 2004). Добавим, что и продолжившееся за пять последних лет снижение на 3% (с 10,3% до 7,3%) также весьма существенно, поскольку различия между данными двух опросов статистически значимы ($p < .01$).

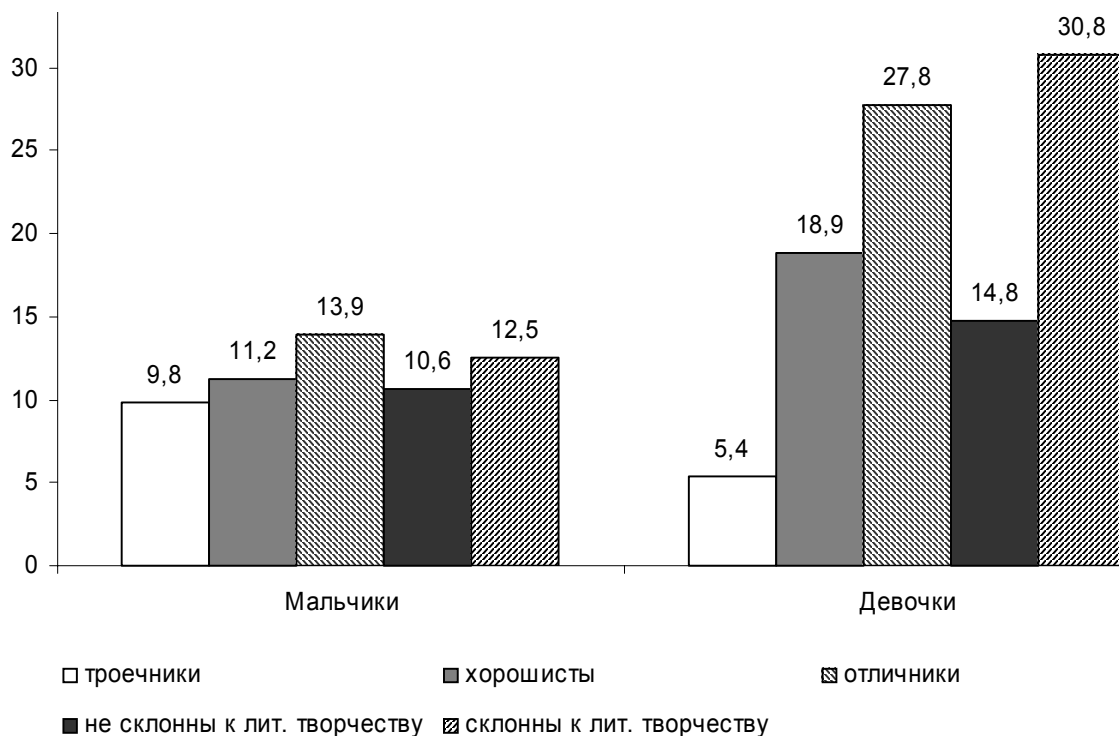
Если мы обратимся ко второму индикатору («интенсивность» чтения), то и здесь различия окажутся весьма существенными. Так, в постперестроечные годы, вплоть до начала девяностых, интенсивность чтения (число прочитанных книг в месяц), несмотря

на все неблагоприятные тенденции, возросла, по сравнению с серединой семидесятых, с 3,7 до 4,4 прочитанной книги в месяц для девочек и с 3,3 до 3,7 книги — для мальчиков (В.С. Собкин, П.С. Писарский, 1992). В настоящее же время, по данным нашего опроса 2005 года, девочки, в среднем, прочитывают в месяц 1,0 книги, а мальчики — 0,7 книги.

Таким образом, оба приведенных выше результата (о статусе литературы и интенсивности чтения) позволяют сделать вывод о том, что отмеченное выше падение уровня литературного развития обусловлено не только снижением качества учебной деятельности, но и более общими социокультурными изменениями, при которых чтение художественной литературы оказывается на периферии интересов и запросов подростка.

И все же сам вопрос о снижении качества школьного преподавания литературы не стоит рассматривать как второстепенный, списывая все на общие социокультурные тенденции. Приведем один достаточно характерный пример. В ходе нашего исследования мы задавали школьникам специальный вопрос о том, как они сами оценивают уровень своей «компетентности» в сфере литературы и искусства. Полученные результаты показывают, что «компетентным» в области литературы сегодня себя считает практически каждый пятый десятиклассник (21,8%

Рис.3. Успешность выполнения задания «Поэзия» среди одиннадцатиклассников с разной академической успешностью и в зависимости от склонности к самостоятельным занятиям литературно-творческой деятельностью (%)



в среднем по всей выборке опрошенных). Если сравнить эти результаты с данными опроса начала 1990-х, то тогда подобный ответ давали всего 10,3% старшеклассников (В.С. Собкин, П.С. Писарский, 1992). Сегодня же, как мы видим, их доля увеличилась в два раза (с 10,3% до 21,8%), но при этом и интенсивность чтения, и интерес к литературе как виду искусства, наоборот, значительно снизились.

В связи с этим заметим, что среди тех, кто получил по литературе за прошлый год оценку «5», компетентными себя считают 32,9%. Среди тех же, кто получил «3» или «4», этот процент значительно ниже — соответственно, 15,4% и 19,9%. Это позволяет сделать вывод о том, что именно оценка по литературе и формирует самооценку учащихся относительно своей компетентности в литературе. Отметим, что «компетентность» не коррелирует ни с успешностью выполнения теста на «осведомленность», ни с выполнением теста на «чувство литературного стиля». Именно это и позволяет сделать вывод о том, что школьная оценка по литературе не формирует у учащегося адекватную самооценку уровня литературного развития.

Мотивы чтения художественной литературы

Для выявления особенностей мотивации чтения учащимся задавались два вопроса. В первом их просили назвать три любимых литературных произведения. Второй же был непосредственно направлен на выявление мотивации: что побудило читать именно эти произведения? В качестве возможных вариантов ответов предлагалось 15 различных мотивировок (отношение к героям, возникающее эмоциональное переживание, идентификация с героями, тема произведения, мнение социального окружения и др.). Важно подчеркнуть, что ответы респондентов о мотивах чтения как бы «привязывались» к конкретному названным ими литературным произведениям. Заметим, что подобная конкретизация, отнесенность мотивов чтения к совершенно определенным («любимым») произведениям в методическом отношении имеет, на наш взгляд, принципиальное значение при изучении проблематики, касающейся мотивации чтения. Иными словами, вопрос о мотивах ставится не «абстрактно», как это обычно делается во многих социологических исследованиях («Что побуждает Вас читать художественные произведения?»), а фикси-

Табл. 3. Распределение ответов подростков на вопрос о мотивации чтения любимых художественных произведений (%)

	Общий (n=1968)	7 класс (n=450)	9 класс (n=550)	10 класс (n=481)	11 класс (n=487)
Мне очень нравятся герои этих произведений	49.0	60.2	51.1	43.9	41.3
Эти произведения вызывают во мне эмоциональный отклик	35.0	22.7	36.9	38.7	40.5
Поведение героев может служить для меня примером	17.8	20.2	17.6	17.5	16.2
В поведении героев я узнаю многие свои черты	8.7	9.6	8.2	7.7	9.4
Это очень известные произведения, и я должен быть с ними знаком	10.4	12.0	9.8	11.0	9.0
Я здесь узнаю много нового о человеческих отношениях и поведении людей в различных ситуациях	24.1	21.8	23.6	25.6	25.5
Меня волнует тема произведений	26.1	21.3	23.5	28.3	31.4
Эти произведения заставляют задуматься над важными нравственными проблемами	14.2	6.7	11.5	18.5	20.1
Эти произведения обладают ярко выраженной художественной ценностью	12.8	11.1	13.6	12.1	14.2
Эти произведения порекомендовали мне родители	4.8	7.1	5.8	3.5	2.7
Эти произведения популярны среди моих друзей	4.1	4.9	5.1	2.7	3.7
Эти произведения включены в школьную программу	7.1	4.9	7.1	8.1	8.2
Мне нравятся все произведения этого автора	9.2	11.8	8.4	9.4	7.8
Мне нравятся все произведения этого жанра	12.9	11.6	12.7	15.2	11.9
Мне нравится литературный стиль этих произведений	14.2	15.6	12.9	14.1	14.4



руется на определенной художественной реальности, которая ценностно значима для респондента. Действительно, если пользоваться представлениями А.Н. Леонтьева (1975), то первый из предложенных вопросов («что нравится?») можно обозначить как вопрос, ориентированный, в основном, на актуализацию побудительной функции, а второй («что привлекает? почему?») — смыслообразующей. Именно эта смыслообразующая функция мотивации чтения художественной литературы и представляет для нас наибольший интерес.

В табл. 3 представлены результаты ответов учащихся на вопрос о мотивах чтения художественной литературы. Данные, приведенные в таблице, позволяют выделить три характерных момента.

Во-первых, мы имеем возможность оценить значимость (рейтинг) тех или иных мотивов, обуславливающих выбор наиболее понравившихся произведений. Как можно заметить, доминирующим мотивом здесь является привлекательность героев художественного произведения — в среднем по выборке на этот мотив указывает практически каждый второй опрошенный школьник (49%). Второй по значимости является мотивация, связанная с теми эмоциональными переживаниями, которые возникают в процессе чтения (35%). Существенную роль играют и мотивы, указывающие на идентификацию с героем («поведение героев может служить для меня примером», «в поведении героев узнаю многие свои черты» — суммарно 26,5%). И в то же время, явно выделяется группа мотивов, имеющих низкую зна-

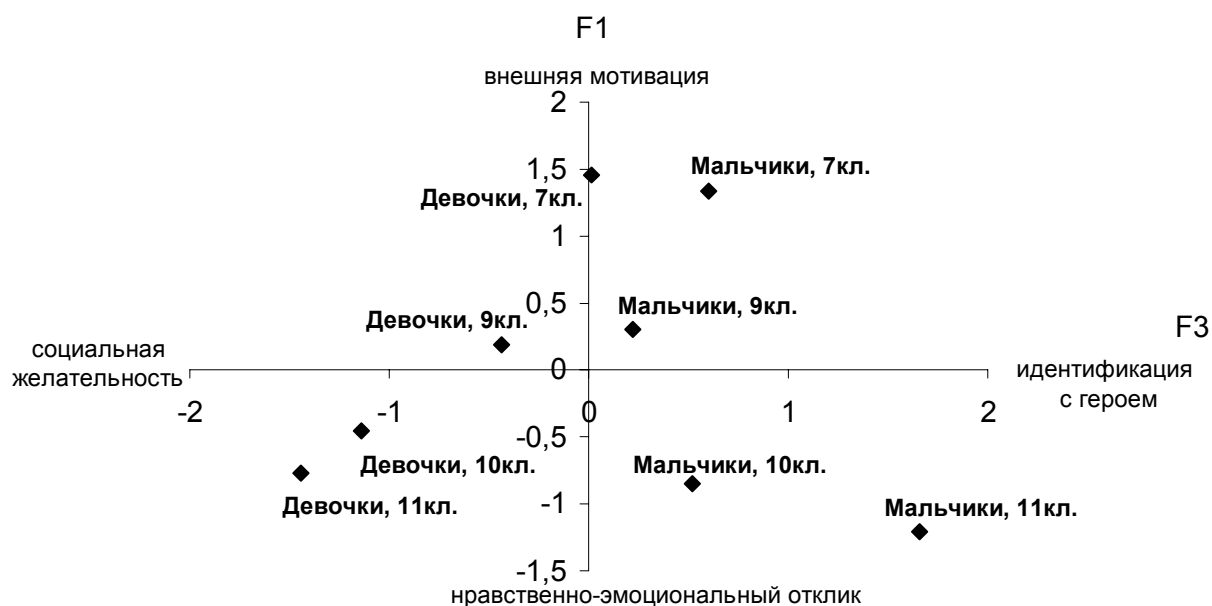
чимость: популярность произведений среди друзей (4,1%), рекомендации родителей (4,8%), включенность произведения в школьную программу (7,1%). Нетрудно заметить, что это внешние мотивы, не связанные непосредственно с особенностями самого художественного произведения.

Во-вторых, можно выделить группу мотивов, значимость которых последовательно увеличивается с возрастом. К ним относятся: возможность получить эмоциональные переживания (22,7% в 7-м классе и 40,5% — в 11-м), актуальность темы (21,3% в 7-м классе, 31,4% — в 11-м), нравственная проблематика художественного произведения (6,7% в 7-м классе, 20,1% — в 11-м).

И, наконец, в-третьих, это те мотивы, значимость которых снижается: привлекательность героев (60,2% в 7-м классе и 41,3% — в 11-м) и рекомендации родителей (7,1% в 7-м классе и 2,7% — в 11-м).

Для исследования влияния не только возрастных, но и гендерных факторов на изменение мотивации чтения школьниками художественной литературы нами был проведен специальный факторный анализ. В результате были выделены три биполярных фактора. Первый фактор (F1) задает оппозицию «внешняя мотивация — нравственно-эмоциональный отклик». На своем положительном полюсе он объединил мотивы чтения по рекомендациям родителей, друзей и ориентацию на автора художественного произведения; на отрицательном — эмоциональный отклик, интерес к тематике художественного произведения и значимость затронутых в

Рис. 4. Распределение половозрастных подвыборок в пространстве факторов F1 («внешняя мотивация — нравственно-эмоциональный отклик») и F3 («идентификация с героем (поиск личностного образца) — социальная желательность»)





произведении нравственных проблем.

Второй фактор (F2) можно обозначить как «индивидуализация выбора — следование моде». На его положительном полюсе объединились мотивы, связанные с интересом к поведению людей в различных ситуациях и с ориентацией на стилевые особенности художественного произведения; а на отрицательном — известность произведения и предпочтение литературных произведений соответствующего жанра.

И, наконец, третий фактор (F3) поляризует два типа мотивации: «идентификация с героем (поиск личностного образца) — социальная желательность». На положительном полюсе он объединил мотивы, характеризующие отношение к герою («нравятся герои», «герой может быть примером», «в героя я узнаю свои черты»), а на отрицательном — включенность произведения в школьную программу и его художественную ценность.

В качестве иллюстрации (рис. 4) приведем особенности размещения мальчиков и девочек различных возрастных групп в пространстве факторов F1 («внешняя мотивация — нравственно-эмоциональный отклик») и F3 («идентификация с героем (поиск личностного образца) — социальная желательность»).

Как мы видим, фактор F3 четко дифференцирует мотивы чтения любимых литературных произведений у мальчиков и девочек. Если мальчики ориентированы на героя литературного произведения, то для девочек более важны такие ценностные параметры, как художественная значимость произведения и его включенность в школьную программу. Фактор F1 фиксирует возрастную динамику. При этом на рубеже 9-го — 10-го класса как у мальчиков, так и у девочек происходит выраженная переориентация от внешних мотивов (советов родителей, друзей) на значимость тех эмоциональных переживаний, которые возникают в ходе чтения литературных произведений. При этом эмоциональный отклик на прочитанное связывается с актуальностью темы произведения, затронутыми в нем нравственными проблемами.

Завершая статью, заметим, что, при обсуждении результатов в предыдущих двух разделах мы специально акцентировали внимание на роли учебной деятельности. Следует отметить, что ее влияние проявляется и при анализе вопросов, касающихся

мотивации чтения. При этом, если иметь в виду процентное распределение ответов учащихся о значимости тех или иных мотивов, то роль учебной деятельности оказывается не столь важной. Однако в *структуре мотивации* чтения, судя по результатам факторного анализа, именно ценностно-нормативная ориентация, фиксирующая включенность произведения в школьную программу, играет весьма важную роль.

ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975. — 304 с.
2. Собкин В.С. К вопросу о построении методики по диагностике чувства литературного стиля // В сб.: Эмоциональное воздействие массовой коммуникации: педагогические проблемы. — М., 1978. — с. 104-114.
3. Собкин В.С. К диагностике литературных способностей школьников // В сб.: Взаимосвязь теории и практики эстетического воспитания школьников. — М., 1977. — с. 103-105.
4. Собкин В.С. Опыт построения обобщенного показателя литературного развития старшеклассников // В сб.: Художественная литература в идейном и нравственно-эстетическом воспитании школьников — М., 1981. — с. 49-54.
5. Собкин В.С. Система ценностных ориентаций в художественной культуре у старшеклассников // В сб.: Психологические основы формирования личности в условиях общественного воспитания. — М., 1979. — с. 170-177.
6. Собкин В.С. Психологический анализ уровней литературного развития старшеклассников: дисс. ... канд. психол. наук. — М., 1982. — 169 с.
7. Собкин В.С., Глухова Т.В. Подросток и художественная культура // В сб.: Социология образования. — М.: ЦСО РАО, 2004. — с. 259-278
8. Собкин В.С., Писарский П.С. Динамика художественных предпочтений старшеклассников. — М.: Министерство образования РФ, 1992. — 79 с.
9. Собкин В.С., Писарский П.С. Учитель и старшеклассник в мире художественной литературы. — М.: ЦСО РАО, 1997. — 89 с.
10. Собкин В.С., Писарский П.С. Ценностные ориентации учащихся выпускных классов общеобразовательных школ в области искусства // В сб.: Гуманитарная наука в России: Соросовские лауреаты. — М., 1996. — с. 250-257.