

УДК 372.882

DOI:10.34670/AR.2023.44.87.021

Педагогическая модель системы работы над формированием мотивации к чтению пятиклассников медиасредствами

Мингалева Лариса Анатольевна

Старший преподаватель кафедры русского языка и литературы,
Глазовский государственный педагогический институт
имени В.Г. Короленко,
427621, Российская Федерация, Глазов, ул. Первомайская, 25;
Аспирант Санкт-Петербургской академии постдипломного
педагогического образования,
191002, Российская Федерация, Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, 11-13;
e-mail: Mingaleva@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена описанию опытно-экспериментальной работы по апробации модели системы работы над формированием мотивации к чтению у учащихся пятого класса медиасредствами. Автор отмечает, что педагогическая модель ориентирует на создание в учебном процессе педагогической среды, создающей условия для установления эмоционального, когнитивного и этического контакта между читателями-школьниками и художественным миром литературного произведения при помощи киноэкранизации. В ходе обучающего эксперимента установлено, что благодаря диалогической концепции построения модели выявлены положительные результаты интеграции трансмедийных приемов коммуникации с литературным произведением. Определено, что они являются актуальной формой построения учебного диалога, в ходе которого у младших подростков вырабатывается привычка вступать в диалог с героем и киногероем. На основании представленных результатов констатирующей и итоговой диагностик сформированности мотивации к чтению делается вывод, что предлагаемая система работы, в основу которой положен алгоритм поэтапной подготовки пятиклассников к отрефлексированному диалогу с литературным произведением при помощи медиасредств, является эффективной моделью построения педагогической среды на уроках литературы.

Для цитирования в научных исследованиях

Мингалева Л.А. Педагогическая модель системы работы над формированием мотивации к чтению пятиклассников медиасредствами // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 1А. С. 170-191. DOI:10.34670/AR.2023.44.87.021

Ключевые слова

Мотивация к чтению, младшие подростки, педагогическая среда, методические условия, педагогическая модель, диалогическая концепция, экранизация литературного произведения.

Введение

Значительная трансформация современной социокультурной ситуации повлекла за собой изменения в структуре педагогического процесса, направленного на приобщение школьников к чтению. В связи с этим в работах современных методистов осуществляется поиск новых подходов к решению проблемы мотивации к чтению, среди которых выделим следующие:

- путь к тексту художественного произведения через его медиаинтерпретацию, обусловленный потребностями современных подростков в визуализации художественной литературы, а также их интересом к медиапространству (Н.В. Беляева, Т.Г. Галактионова, Е.С. Романичева, Т.В. Рыжкова) [Беляева, 2019; Галактионова, 2018; Пропп, 2003; Рыжкова, 2021].
- создание педагогической (мотивационной) среды, ее структурированность и подчиненность алгоритму (Т.И. Полякова, Н.М. Свирина, И.И. Тихомирова) [Полякова, 2018; Свирина, 2012; Тихомирова, 2004].
- создание педагогической среды, мотивирующей к чтению, на основе современных технологий работы с текстом художественного произведения (А.Н. Архангельский, С.П. Лавлинский, Ю.М. Мелентьева, Г.В. Пранцова, Ю.В. Ээльмаа) [Архангельский, Новикова, 2001; Лавлинский, 2003; Мелентьева, 2013; Пранцова, Романичева, 2015].

Обобщим вышеперечисленные подходы ученых-методистов к решению проблемы мотивации к чтению и сформулируем тенденции, актуальные для нашего исследования:

- мотивирование пятиклассников к чтению является педагогическим процессом, так как словесник проводит систематическую работу в специально организованных педагогических условиях, ориентированных на коммуникацию в формате «субъект 1 – объект – субъект 2», где объектом являются медиасредства, субъектом 1 – читатель-школьник, субъектом 2 – текст художественного произведения;
- эффективность влияния медиасредств на мотивацию к чтению пятиклассников зависит от методических условий, создаваемых учителем на основе современных технологий работы с текстом художественного произведения.

Актуальность проблемы слабой мотивации к чтению младших подростков и необходимость проведения специальной работы по созданию педагогических условий для формирования устойчивого интереса к чтению литературных произведений позволили сформулировать собственный подход к решению проблемы: разработать модель системы работы на уроках литературы, позволяющую поэтапно воздействовать на формирование мотивации к чтению медиасредствами. Таким образом, цель статьи – описание педагогической модели системы работы над формированием мотивации к чтению пятиклассников медиасредствами. В соответствии с целью исследования решались следующие задачи:

- теоретическое обоснование диалогической концепции модели;
- методическое обоснование структуры модели;
- описание этапов работы по апробации модели: представление методического комментария к пошаговому алгоритму;
- сравнительный анализ результатов констатирующего и итогового этапов исследования, сделанный на экспериментальной и контрольной группах испытуемых.

Результаты исследования

Одной из причин слабой мотивации к чтению у младших подростков является недостаточно развитые когнитивные установки на чтение художественной литературы, обусловленные незаинтересованностью современных младших подростков в контакте с текстом произведения. Данную позицию подтвердили результаты диагностики, проведенной в рамках констатирующего эксперимента, в котором приняло участие 133 обучающихся пятого класса из средних общеобразовательных школ (МБОУ СШ № 1, 2, 9) и гимназии с углубленным изучением предметов (МБОУ «Гимназия № 8») города Глазова Удмуртской Республики. Целью диагностических мероприятий было определение исходного уровня мотивации к чтению художественной литературы у испытуемой группы пятиклассников, степень их подготовленности к диалогу с художественным произведением и его киноэкранизацией. Определение исходного уровня мотивации к чтению устанавливалось по следующим критериям:

- читательская и зрительская активность в медиапространстве;
- читательская и зрительская активность в процессе взаимодействия с экранизацией: позиция безоценочного наблюдения / исследовательско- экспериментальная позиция (Е.Л. Кудрявцева [Кудрявцева, www]) пятиклассников во время чтения и просмотра;
- степень развитости навыка коммуникации с литературным героем и особенности ее проявления во время чтения художественного произведения;
- выраженность рефлексии после прочтения произведения и просмотра его экранизации;
- степень развитости визуальной культуры школьников по основным критериям: способность к наблюдению (внимание к деталям), сравнению; умение давать эстетическую оценку зрительным образам, выстраивать ассоциативные образы (видеть метафорические или символические образы).

В таблице 1 представлены результаты стартовой диагностики, указывающие на положительные тенденции и проблемные участки в читательской и зрительской активности пятиклассников:

Таблица 1 - Результаты диагностики читательской и зрительской активности пятиклассников

Положительные тенденции	Проблемные зоны
<p>1. Высокая активность при выборе любимых произведений отмечается у фэнтези, приключений, мифов.</p> <p>2. Младшие подростки открыты новым впечатлениям, их вкусы и предпочтения, зависящие от интернет-среды, подвижны, что дает педагогу возможность придавать им то или иное направление.</p> <p>3. Пятиклассники имеют представление о медиатекстах (описание к фильму, отзывы на форумах).</p> <p>4. Пятиклассники интересуются медиаконтентом, пытаются критически</p>	<p>1. Младшие подростки предпочитают чтению литературных произведений перформанс и зрелищность, свойственные индустрии развлечений, так как они удовлетворяют их запрос.</p> <p>2. У младших подростков есть потребность в таком медиаконтенте, который выполнял бы функцию помощника (посредника) между читателем и произведением. Низкий процент респондентов указал киноэкранизацию литературного произведения в качестве средства, помогающего наладить контакт с литературным источником.</p> <p>3. Опрошенные подростки не любят беседовать о прочитанной книге во внеурочное время и оставлять комментарии, большинству школьников нравится делиться впечатлениями о просмотренном фильме.</p> <p>4. Младшим подросткам требуется видеoinформация или</p>

Положительные тенденции	Проблемные зоны
<p>их оценивать.</p> <p>5. Подростки отзывчивы к игровой ситуации, они обладают гибкостью мышления: диагностика показала способность респондентов к мысленной трансформации сюжета произведения.</p> <p>6. Большой части опрошенной подростковой аудитории интересны социальные роли: книжного блогера, наставника, создателя веб-страницы литературного героя.</p> <p>7. Часть подростков готова к коммуникации с героем через игрупогружение в мир литературного или киногероя.</p> <p>8. Школьники проявляют желание совершить «личностный поступок», подражая герою; у них хорошо развита эмпатия.</p> <p>9. Младшие подростки сопереживают герою во время просмотра кинофильма.</p>	<p>визуализация для разъяснения вербального текста, так как у них плохо развито воссоздающее воображение.</p> <p>5. Примерно половина опрошенных школьников чаще всего являются пассивными зрителями во время просмотра киноэкранизации: принимая роль безоценочного наблюдателя, редко сравнивают или вообще не сравнивают литературное произведение с его киноинтерпретацией, литературного героя – с его киноверсией.</p> <p>6. Примерно одна треть респондентов воспринимает киноинтерпретацию как истину в последней инстанции, а не как киноверсию, предлагающую сравнить оба текста, вступив в диалог с режиссером и найдя собственную позицию.</p> <p>7. Низкий процент респондентов показал желание рефлексировать во время чтения: представлять себя на месте героя, мысленно в него перевоплощаться, вступать в виртуальный диалог с героем книги.</p> <p>8. Пятиклассники демонстрируют довольно низкую визуальную культуру, которая выражается в невнимательном отношении к визуальной детализации, слабом навыке интерпретации очевидных символических образов.</p> <p>9. Многие школьники проявили пассивность, решая творческую задачу: придумать несколько примеров для сайта литературного героя, а также несколько тем для книжного блога.</p>

Основываясь на данных диагностики – выявленных положительных тенденциях и проблемных зонах, мы будем выстраивать траекторию движения в направлении от имеющихся у пятиклассников навыков в сторону формирования мотивации к чтению посредством создания педагогических условий, позволяющих поэтапно воздействовать на данный процесс. Таким образом, в рамках темы статьи мы проверим предположение о том, что благодаря диалогической модели взаимодействия субъектов учебного процесса в специально организованных педагогических условиях возможно установить когнитивный, эмоциональный и этический контакт между участниками читательской деятельности, развить навыки интерактивного чтения и рефлексивные умения пятиклассников, которые, в свою очередь, в совокупности будут способствовать формированию мотивации к чтению.

Модель системы работы по формированию мотивации к чтению у пятиклассников была разработана в контексте коммуникативного подхода, что имеет ряд оснований:

- философская позиция К. Ясперса о человеческом разуме, требующем «беспредельной коммуникации», так как «он сам – тотальная воля к коммуникации» [Ээльмаа, Федоров, 2012, 442];
- коммуникативная природа искусства, интерактивность литературного текста, о которой писали Л.С. Выготский, М.М. Бахтин, А.Н. Леонтьев, Ю.М. Лотман;
- концептуальное направление диалога искусств, получившее свою разработку в ряде исследований методистов конца XX века и нашего времени (Т.Г. Браже, М.П. Воюшина, В.Н. Доманский, В.Г. Маранцман, М.А. Мирзоян, И.В. Рыжковой, Н.М. Свирина, С.В. Федоров, И.Л. Шолпо, Л.В. Шамрей, М.И. Шутан, Е.Р. Ядровская);
- использование концепции диалога искусств в коммуникативном подходе, выбранном авторами современных учебно-методических комплексов, например, авторским

коллективом под руководством Е.С. Абельюк [Абельюк, Павлова, Смирнова, Шапиро, 2017, 7];

- психолого-педагогические особенности развития младших подростков, у которых доминирующим видом деятельности является коммуникация во всех ее проявлениях (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.И. Фельдштейн).

Субъектами модели являются читатели-школьники и художественное произведение, киноэкранизация (медиасредство) будет выступать объектом воздействия. В процессе школьного литературного образования взаимодействие субъектов разворачивается в рамках учебного диалога: читатель-школьник – художественный текст – учитель – класс.

Отталкиваясь от коммуникативной концепции модели, сгенерируем ее компоненты вокруг смыслообразующего звена, «отвечающего» за установление когнитивного и эмоционального контакта между читателем-школьником и литературным произведением. Теоретические исследования указали на психолого-педагогические предпосылки для возникновения таких потребностей, актуальных для младших подростков, как подражание понравившемуся герою (киногерою), идеализация героя (киногероя), отождествление с героем (киногероем), отношение к герою (киногерою) не как к художественному образу, а как к живому реальному человеку. Таким образом, киноэкранизация может стать интерактивным ресурсом для синхронизации («отождествления» у Ю.М. Лотмана [Лотман, Цивьян, 1994]) читателей-подростков с киногероем.

Перечисленные потребности характеризуют модель этического чтения, требующего, чтобы при чтении «мы одновременно читали и в самих себе, чтобы с лицами, созданными поэтом, сравнивали себя самих, чтобы мы, взвешивая их дурные и хорошие планы, учились обдумывать и выполнять свои» (Л. Эккардт) [Ясперс, 1994]. Данный вывод дает основания говорить об установлении не только когнитивного и эмоционального взаимодействия между читателем-школьником и литературным произведением, но и этического контакта.

Через эмпатию младшие подростки учатся рефлексии, так как развитие данного навыка способствует возникновению заинтересованности в контакте с художественным миром произведения, в котором живет герой. Таким образом, лейтмотивом нашей модели является взаимодействие с героем и киногероем, приводящее пятиклассников к желанию рефлексировать.

О.И. Никифорова проанализировала явление рефлексии с педагогической точки зрения, расценив рефлексивные операции (контроль, оценка, обобщение ит.п.) как необходимые условия полноценного непосредственного восприятия. С точки зрения ученого, продуктивность этих операций зависит не только от запаса наглядных впечатлений, но и от того, насколько продуманы и обобщены жизненные впечатления, так как именно их читатель использует при понимании текста [Никифорова, 1972].

Модель педагогической среды, создающей условия для мотивации к чтению у младших подростков средствами киноэкранизации, строится на принципах: опоры на эмоциональный и социальный опыт, самовыражения, интерпретации, диалогичности (интерактивности), междисциплинарной интеграции, коллективности (обсуждение в сообществе), визуализации.

Основополагающим в модели является принцип интерактивности, так как на нем основывается коммуникативная концепция модели. Навыки интерактивного чтения (В.А. Бородин, С.М. Бородин, Т.С. Маркарова, Ю.А. Шулекина) [Бородин, Бородин, Маркарова, Шулекина, 2021, 71-74], которые призвана развить модель, свидетельствует об отрефлексированности читательского и зрительского поведения.

Для проверки гипотезы о том, что диалогическая модель взаимодействия между субъектами читательской деятельности (читателем-школьником, художественным произведением и его медиаинтерпретацией) способствует возникновению читательского интереса, нами была проведена опытно-экспериментальная работа. Согласно гипотезе исследования, на формирующем этапе эксперимента осуществляется проверка эффективности предлагаемых педагогических условий для формирования мотивации пятиклассников к чтению средствами экранизации.

Коммуникативная концепция педагогической модели и ее задачи определили специфику опытно-экспериментальной работы, поэтому в качестве эмпирического средства исследования мы разработали систему уроков, методическим ядром которых является установление контакта с образом героя и его киноверсией.

В эксперименте приняла участие экспериментальная группа пятиклассников, состоящая из 58 школьников; обучение школьников проходило по программе В.Я. Коровиной.

В таблице 2 представлены этапы формирующего эксперимента.

Таблица 2 - Этапы эксперимента

Этап мотивации / уровень	Задачи	Методический комментарий
1-ый этап репродуктивный	1. Практиковать использование фрагментов из мультипликационной и киноэкранизаций, воспроизводящих содержание прочитанного отрывка из мифа для того, чтобы помочь понять учебную задачу и визуализировать фрагмент из литературного произведения. 2. Развивать навык эмоционального, когнитивного и этического контакта с героем и киногероем.	Задачи уроков данного уровня основываются на уже приобретенных навыках читательской деятельности пятиклассников, которые станут движущей силой для учителя в процессе поэтапного формирования мотивации к чтению. На 1-м этапе мы ставим задачи репродуктивного уровня, так как на данном этапе целесообразно делать шаги по устранению проблемных зон, которые младшим подросткам легче всего усвоить. Также на данном этапе мы проверяем усвоение задачи продуктивного (базового) уровня.
2-й этап Продуктивный (базовый)	1. Практиковать диалог с режиссером, поощрять аргументацию собственной позиции. 2. Практиковать навык сравнительного анализа литературного героя с его киноверсией. 3. Повышать визуальную культуру: способность к наблюдению (внимание к деталям), сравнение соответствующих друг другу фрагментов литературного источника и его интерпретации, умение давать нравственно-этическую оценку зрительным образам, выстраивать ассоциативные образы (оценивать метафорические и символические образы).	Успешное решение задач, поставленных на 2-м и 3-м этапах эксперимента, должны привести младших подростков к потребности самоактуализации через героя (киногероя). Переходу на рефлексивный уровень способствует высокая степень заинтересованности школьников в контакте с художественным миром произведения, в котором живет герой. На 3-ем этапе пятиклассники осваивают навык интерактивного чтения.

Этап мотивации / уровень	Задачи	Методический комментарий
3-й этап Продуктивный (продвину-тый)	1. Прививать навык рефлексирования во время чтения: представлять себя на месте героя, мысленно в него перевоплощаться, вступать в виртуальный диалог с героем книги. 2. Помочь школьникам занять исследовательскую позицию во время чтения произведения и просмотра его экранизации. 3. Помочь школьникам освоить приемы трансмедийной коммуникации с медиаинтерпретацией литературного произведения, в том числе с литературным и киногероем	
4-й этап Рефлексивный	1. Использовать ресурс медиапространства в качестве помощника для самовыражения школьников. 2. Помочь выступить в роли наставника для своих младших товарищей, придумав способы заинтересовать книгой, которую они сами не поняли и не полюбили	Решение задач 4-го этапа базируется на достигнутых результатах. Планируемым результатом является выраженный навык рефлексии учащихся в процессе читательской деятельности
<i>Общие задачи</i> , которые ставятся на всех этапах работы над формированием мотивации к чтению: 1. Расширять зрительский и читательский кругозор за счет тематических и образных параллелей; 2. Воздействовать на эмоциональную сферу через «точки удивления», углубляя восприятие во время чтения произведения или просмотра киноэкранизации; 3. Развивать навык учебного диалога во время обсуждения художественного произведения.		

Опишем методические условия для организации системы работы над формированием мотивации к чтению пятиклассников, в основу которого положен алгоритм поэтапной подготовки к отрефлексированному диалогу с литературным произведением при помощи киноэкранизации.

Описание алгоритма поэтапной подготовки содержит следующую структуру:

1. Задачи этапа. Тематика уроков. Литературный и медиаматериал.
2. Пошаговый алгоритм организации педагогической среды.
3. Методический комментарий к педагогическому инструментарию.
4. Педагогическая рефлексия.

На первом этапе опытно-экспериментальной работы целесообразно опираться на интерес пятиклассников к мифу, фэнтези и приключенческой литературе (положительная тенденция 1), желание подражать положительному герою (положительная тенденция 8), сопереживание герою во время просмотра (положительная тенденция 9).

Поставим задачи репродуктивного, продуктивного (базового) уровней:

- практиковать использование фрагментов из мультипликационной и киноэкранизаций, воспроизводящих содержание прочитанного отрывка из мифа для того, чтобы помочь понять учебную задачу и визуализировать фрагмент из литературного произведения (репродуктивный уровень);
- развивать навык эмоционального, когнитивного и этического контакта с героем и киногероем (репродуктивный уровень);
- практиковать диалог с режиссером, поощрять аргументацию собственной позиции (продуктивный (базовый) уровень);
- повышать визуальную культуру: способность к наблюдению (внимание к деталям),

сравнение соответствующих друг другу фрагментов литературного источника и его интерпретации, умение давать нравственно-этическую оценку зрительным образам, выстраивать ассоциативные образы (оценивать метафорические и символические образы) (продуктивный (базовый) уровень).

Для решения задач выберем эмпирическое средство – уроки на тему «Герои мифов – какие они»? (1-2 уроки).

Литературным и медиаматериалом станет «Миф о Прометее», пересказанный Н. Куном; мультипликационная одноименная экранизация, сделанная режиссером А.Г. Снежко-Блоцкой в 1974 году; фэнтези П. Джексона, часть 3 «Хоббит: Битва пяти воинств», повесть Н. Дашевской «Вилли».

На основании того, что лейтмотивом нашей педагогической модели системы работы над формированием мотивации к чтению пятиклассников медиасредствами является установление контакта читателей-школьников с литературным героем при помощи его киноверсии, на первом этапе работы мы сосредоточимся на образе мифического героя. Данный выбор продиктован несколькими причинами:

1. Во-первых, герои мифов действуют по жанровому сценарию мифа: вступают в борьбу с сильнейшим врагом, совершают подвиги, проявляя героические качества, демонстрируют высокие духовные качества и сверхъестественную физическую силу и т.д. Все это импонирует пятиклассникам, способным к сопереживанию и активной зрительской позиции во время просмотра фрагмента из мультипликационного фильма.

2. Во-вторых, учитывая потребность младших подростков к познанию мира, мы ставим проблему, близкую и интересную им, поэтому школьники активнее отзываются на новую информацию о знакомом предмете. В связи с этим, опираясь на прием тематических параллелей, провести которые призывает А.Н. Архангельский, мы расширяем читательский и зрительский кругозор пятиклассников [Архангельский, www].

Пошаговый алгоритм организации педагогической среды:

1. На мотивационно-целевом этапе урока организуем фронтальную беседу, опираясь на жизненный опыт пятиклассников:

– Какого человека можно назвать героем? Зачем человечеству нужны герои? Почему нам нравится смотреть и читать о настоящих героях?

2. Затем задаем вопросы репродуктивного характера, актуализирующие знания пятиклассников о героях мифов:

– Кто такой Прометей? Чем он прославился и почему он стал героем мифа? Каким даром обладает Прометей?

Также формулируем дополнительный вопрос о том, что может помочь ответить на поставленные вопросы.

3. Делаем следующий шаг, в процессе которого оцениваем визуальную культуру школьников, а также повышаем ее посредством учебной задачи. Исходя из характеристики схематичного и «предсказуемого» Прометей (похожего на героя волшебной сказки, к которым также расположены младшие подростки), мы двигаемся к характеристике противоречивого героя, точнее киногероя Гефеста, душевные муки которого ярко показаны режиссером А.Г. Снежко-Блоцкой. После прочтения отрывка из мифа о Прометее и просмотра соответствующего фрагмента из мультипликационной экранизации мифа, снятой режиссером А.Г. Снежко-Блоцкой, отвечаем на вопрос:

– Почему режиссер м/ф решила детально и подробно изобразить образ Гефеста? Какие

эмоции вызывает у вас мультипликационный образ Гефеста?

Видеообраз Гефеста показался школьникам интереснее, о мотивах его поступка они рассуждали очень активно.

Таким образом, вовлечение в проблемную ситуацию, сопряженную с нравственно-этическими вопросами, вызывает отклик у младших подростков и способствует этическому контакту с героем.

4. После прочтения отрывка из мифа и просмотра фрагмента из мультипликационной экранизации просим учащихся ответить на вопросы:

– Как режиссер мультипликационного фильма показала в экранизации низвержение скалы, к которой был прикован Прометей? В отрывке из мифа, пересказанного Николаем Куном, нет людей, а в мультипликационном фильме их образы играют важную роль, – какую?

Эта задача также сопровождается прочтением фрагмента из мифа и соответствующим фрагментом из экранизации. Из ответов учащихся выяснилось, что они больше сочувствуют мультипликационному Прометею, так как они смогли понять муки титана, его одиночество только после того, как увидели своими глазами, как Зевс низверг титана.

5. Воздействуем на «точки удивления» (точка удивления – термин, введенный российским философом, культурологом, создателем учения о диалоге культур В.С. Библером), основываясь на зрительском и жизненном опыте младших подростков. С этой целью поставим перед пятиклассниками задачи:

А) Посмотрите фрагмент из фэнтези П. Джексона, часть 3 «Хоббит: Битва пяти воинств» и ответьте на четыре вопроса:

– Названия каких мифических персонажей произносятся в этом фрагменте? Почему король Железностоп называет эльфа феей? На какого скандинавского бога (божество) похож Железностоп? Какие атрибуты и черты внешности на это указывают?»;

Б) Формулируя проблемную ситуацию, даем повод для воображения: «Напоминание о мифах можно встретить в разных произведениях, вы смогли в этом убедиться. Но и в жизни мы часто встречаемся с отголосками мифов. Например, зададим вопросы: «Почему рождаются близнецы? Почему люди растут не по дням, а по часам? Почему идет дождь»? Как вы понимаете, на эти вопросы давно ответила наука. Но на эти вопросы отвечали первобытные люди, не знакомые с наукой. Как бы вы ответили на вопрос о близнецах? Придумайте мифический ответ».

Данный шаг побуждает школьников подключить фантазию и сформулировать свои «мифические» вопросы.

6. Организуем беседу, основанную на жизненных впечатлениях, задав вопрос: «Почему люди дают имена неодушевленным предметам?»

Мотивируем ребят на знакомство с повестью Н. Дашевской «Вилли».

7. На этапе рефлексии предлагаем школьникам сформулировать свои «мифические» вопросы к повести Н. Дашевской, а также ответить на вопросы анкеты.

Педагогическая рефлексия:

1. Низкий показатель осведомленности об экранизации как интерпретации, выявленный в результате констатирующего эксперимента, удалось повысить на первом этапе эксперимента. Учащиеся откликнулись на эмпирический подход к знакомству с такими понятиями, как экранизация и ее отличительные черты, киногерой, мотивы его поступков, особенности проявления противоречивого характера, отличительные черты героя и киногероя, режиссерский замысел. Класс пришел к выводу, что экранизация не является простой

иллюстрацией к литературному источнику. Переходя на второй этап мотивации, целесообразно усложнять проблемные задачи на установление контакта с экранизацией.

2. Решение задачи развития навыка учебного диалога во время обсуждения литературного произведения и его киноэкранизации осуществлялось благодаря тому, что учитывались познавательные интересы учеников, у которых содержание художественного произведения часто ассоциируется с жизненным опытом.

3. Получив понятие о режиссерском замысле и мультипликационной интерпретации, подростки рассуждали о мотивах поступков киногероев.

На втором этапе целесообразно опираться на желание младших подростков подражать киногерою (положительная тенденция 8), сопереживать ему во время просмотра кинофильма (положительная тенденция 9).

Согласно лейтмотиву педагогической модели системы работы над формированием мотивации к чтению, на втором этапе опытно-экспериментальной работы сосредоточимся на образах героев и киногероев как классической литературы, так и современной, объединенных сходными чертами характера.

Поставим задачи продуктивного (базового) уровня:

- практиковать диалог с режиссером, поощрять аргументацию собственной позиции;
- практиковать навык сравнительного анализа литературного героя с его киноверсией;
- повышать визуальную культуру: способность к наблюдению (внимание к деталям), сравнение соответствующих друг другу фрагментов литературного источника и его интерпретации, умение давать нравственно-этическую оценку зрительным образам, выстраивать ассоциативные образы (оценивать метафорические и символические образы).

Эмпирические средства для решения задач:

«Как победить врага, который сильнее тебя?» (3-4 уроки). Литературный и киноматериал: сказка Г.-Х. Андерсена «Снежная королева», одноименный мультипликационный фильм-ремейк В. Барбэ и М. Свешникова (2012 г.), пост о пропаже мальчика по имени Кай в соцсети, повесть С. Востокова «Фрося Коровина».

Пошаговый алгоритм организации педагогической среды:

1. На мотивационно-целевом этапе урока организуем обсуждение поста на стене ВКонтакте: «Пропал мальчик по имени Кай. Возраст – 10 лет. Рост 150 см. Волосы светло-русые, вьются, средней длины. Телосложение спортивное. По словам очевидцев, последний раз Кая видели мальчики на большой площади, когда он привязал свои санки к большим белым великолепным саням, которые потом свернули в переулок и выехали за городские ворота. С того времени прошло полгода. Больше его никто не видел. Помогите найти ребенка!»

2. В редакторе LearningApps проходим квест «Путь Герды к чертогам Снежной королевы». В качестве рефлексии организуем обсуждение о силе Герды, на которую указала финка, об искушениях, на которые не поддавалась героиня.

3. Затем целесообразно организовать беседу о финале сказки:

- Вы никогда не задумывались, почему Г.-Х. Андерсен «позволил» Герде забрать Кая в отсутствие Снежной королевы и они не столкнулись лицом к лицу в чертогах волшебницы?
- Вам понравился финал, придуманный режиссерами В. Барбэ и М. Свешниковым? Почему они придумали именно такой финал?

Данные вопросы стали «точкой удивления» для пятиклассников, так как в сказке Г.-Х. Андерсена очевидного столкновения героинь не происходит.

4. Ставим проблемный вопрос и сопровождаем его ассоциативной схемой в виде дома.

Особое внимание уделяем фундаменту, в который «помещен» Кай. Анимация «убирает» фундамент со словом «Кай», это значит, что у Герды отняли самое дорогое:

– Где уязвимое (самое слабое место) у Герды? Почему режиссеры В. Барбэ и М. Свешников не демонстрируют слабость Герды?

– Герда объективно слабее Снежной королевы. Где мы можем найти доказательства слабости девочки: в сказке Г.-Х. Андерсена или мультипликационной экранизации, которую мы посмотрели?

5. Опираясь на эмоциональную реакцию класса на произведения с современным динамичным сюжетом, которые рассказывают об их ровесниках, преодолевающих трудности, предложим школьникам для ознакомления повесть С. Востокова «Фрося Коровина».

Процесс пересказа основной сюжетной линии сопровождаем картами В.Я. Проппа [Пропп, 2003]. Выбор данного средства продиктован следующими причинами: во-первых, Фрося Коровина, как и Герда, проходят путь сказочного героя, во-вторых, пятиклассники не только хорошо знакомы с волшебной сказкой, но и выбирают ее в круг своего чтения (результаты констатирующего опроса), в-третьих, игра-квест о пути Герды к чертогам Снежной королевы очень понравился школьникам.

6. Этап рефлексии организуем при помощи проблемных вопросов:

– Чем сейчас могут гордиться девочки, которым по 10-12 лет? Как вы сами думаете: как победить врага, который гораздо сильнее?

и анкеты.

Продолжая работу на втором этапе экспериментальной работы, опираемся на опыт коммуникации подростков с медиатекстами и их интерес к медиаконтенту (положительные тенденции 3 и 4), а также способность респондентов к мысленной трансформации сюжета произведения (положительная тенденция 5).

Закрепляем решение задач продуктивного (базового) уровня и ставим задачи продуктивного (продвинутого) уровня:

– *практиковать диалог с режиссером, поощрять аргументацию собственной позиции* (продуктивный (базовый) уровень);

– *практиковать навык сравнительного анализа литературного героя с его киноверсией* (продуктивный (базовый) уровень);

– *прививать навык рефлексирования во время чтения: представлять себя на месте героя, мысленно в него перевоплощаться, вступить в виртуальный диалог с героем книги* (продуктивный (продвинутый) уровень);

– *помочь школьникам занять исследовательскую позицию во время чтения произведения и просмотра его экранизации* (продуктивный (продвинутый) уровень).

Эмпирические средства для решения задач: уроки по теме «Почему герой поступает жестоко?» (5-6 уроки).

Литературный и медиаматериал: сказка Г.-Х. Андерсена «Снежная королева» и одноименный мультипликационный фильм-ремейк В. Барбэ и М. Свешникова (2012 год), фэнтези Р. Стромберга «Малефисента» (2014 год), сказка А.С. Пушкина «Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях» и одноименная мультипликационная экранизация И. Иванова-Вано (1951 год), рассказ И.С. Тургенева «Муму» и одноименная мультипликационная версия В. Караваева (1987 год), отзыв о фэнтези Р. Стромберга «Малефисента», оставленный на форуме.

Пошаговый алгоритм организации педагогической среды:

1. На мотивационно-целевом этапе урока предлагаем высказать свое мнение по поводу двух

комментариев о фэнтези Р. Стромберга «Малефисента», оставленных на форуме (На слайде скриншоты страниц с комментариями: «Только вот никто ни разу не задумался, почему так поступила Малефисента» и «... давно уже пора отрицательных персонажей хоть немного оправдать...»), и привести пример злых героев, чью жестокость по отношению к другим героям можно объяснить.

2. Организуем работу с соответствующими фрагментами из литературного произведения и киноэкранизации, чтобы найти причину жестокости злых героев:

– Как режиссеры м/ф В. Барбэ и М. Свешников объясняют, зачем Снежной королеве понадобился Кай? (Данный вопрос мы задаем после просмотра фрагмента о том, как маленькая Ирма стала Снежной королевой):

– После того, как вы узнали о причинах ненависти к людям Снежной королевы, изменилось ли ваше отношение к могущественной волшебнице?

3. Вы бы оправдали жестокость Малефисенты? (Данный вопрос мы задаем после просмотра фрагмента с соответствующим содержанием).

4. Объясняет ли режиссер мультипликационного И. Иванов-Вано причину ненависти царицы-мачехи к падчерице? (Данные вопросы мы задаем после прочтения фрагмента сказки А.С. Пушкина «Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях» и просмотра соответствующего фрагмента из экраниации).

– Каковы ваши предположения, является ли зависть к красоте царевны единственной причиной жестокости царицы-мачехи?

5. В чем заключается жестокость барыни? Постарайтесь найти причины самодурства барыни.

6. Создаем проблемную ситуацию при помощи вопросов и заданий после просмотра фрагмента из мультипликационного фильма:

– Как режиссер В. Караваев объяснил, почему барыня стала жестокой? Каково ваше отношение к режиссерскому решению придумать новый эпизод, которого не было в рассказе Тургенева? Какие необычные предметы в этом фрагменте вы увидели? Во время игры на фортепиано лицо барыни преобразуется: о чем она думала, когда играла на инструменте? Почему режиссер задумал, чтобы погружившаяся в воспоминания барыня услышала собачий лай именно в эту минуту? Какова цель этого фрагмента: что он объясняет? Дайте название этому фрагменту.

7. Этап рефлексии организуем при помощи проблемных вопросов:

А) Вам понравилось придумывать историю злого литературного героя, как это сделали режиссеры В. Барбэ и М. Свешников в мультипликационном фильме «Снежная королева?»

Б) Как вы считаете, всех ли отрицательных литературных или сказочных героев нужно оправдывать? Приведите примеры, доказывающие вашу позицию.

Педагогическая рефлексия.

1. Отзывчивость школьников к сопоставительной работе литературного произведения с его экранизацией с целью поиска отличий свидетельствует о достижении навыка интерактивного чтения. Готовность младших подростков к объяснению причин режиссерского решения, высказывание собственной позиции по отношению к их вольной интерпретации является показателем достижения продуктивного (продвинутого) уровня сформированности мотивации к чтению.

2. Такие мыслительные операции, как построение предположений о мотивах жестоких поступков отрицательных героев, создание гипотез о «недостающих» или «скрытых» фактах

литературной биографии героя, способствуют осознанному отношению пятиклассников к отрицательным героям и служат еще одним шагом к планируемому результату: к исследовательской и экспериментальной позиции пятиклассников во время чтения литературного произведения и просмотра его экранизации.

3. Успешности выполнения поставленных задач пятиклассниками способствует формулировка проблемных вопросов, основанная на принципе опоры на эмоциональный и социальный опыт младших подростков, заложенном в педагогической модели.

4. Пятиклассники готовы к решению таких учебных задач, где необходимо не просто фантазировать, но серьезно размышлять, находить свою собственную позицию. Урок с использованием медиасредств не предполагает развлекательности – к данному выводу многие школьники пришли самостоятельно. Привлекая медиасредства, учитель создает мотивационную среду для развития навыков серьезной коммуникации (обсуждения, убеждения) о книге. Заинтересовать учеников в данном случае – это необходимость увлечь процессом коммуникации о тексте. Урок по книге – пространство, где интересно думать.

В течение всех этапов работы над формированием мотивации к чтению мы ставим задачу: *способствовать приобретению навыка учебного диалога во время обсуждения художественного произведения, в том числе — обсуждения мотивов поступков героя и киногероя.* В своих работах М.П. Воюшина указывает на исключительную важность развития навыка диалогического мышления [Воюшина, 2016, 58]. Е.С. Романичева, оценивая значение читательской коммуникации на уроках литературы во время обсуждения произведения, называет ее читательским общением, т.е. диалогом читателей между собой, обменом мнениями по поводу прочитанного, в результате которого возникают как реальные, так и виртуальные контакты между читателями [Романичева, Стефановская, 2021, 319].

Позиция М.П. Воюшиной и Е.С. Романичевой тождественна характеристике интерактивного чтения. На основании определения интерактивного чтения, данного В.А. Бородиной, С.М. Бородиным, Т.С. Маркаровой, Ю.А. Шулекиной, выделим главную особенность данного понятия в контексте учебного занятия: интерактивное чтение предполагает взаимодействие между читателем и другим читателем (-ями) по поводу читаемого текста, где важен вклад читателя, осуществляющего обработку текста [Никифорова, 1972, 71].

На третьем этапе опытно-экспериментальной работы целесообразно опираться на готовность пятиклассников к коммуникации с героем через игру-погружение в мир литературного или киногероя (положительная тенденция 7), желание младших подростков подражать киногерою, сопереживать ему во время просмотра кинофильма (положительные тенденции 8 и 9), готовность взаимодействовать с текстом художественного произведения, к мысленной трансформации сюжета (положительная тенденция 5). Задачи, поставленные к третьему этапу эксперимента, основываются также на имеющемся у пятиклассников представлении о медиатекстах (положительная тенденция 3), на их интересе к медиаконтенту (положительная тенденция 4).

На данном этапе эксперимента запланировано решить задачи продуктивного (продвинутого) уровня и одну задачу рефлексивного уровня:

– прививать навык рефлексирования во время чтения: представлять себя на месте героя, мысленно в него перевоплощаться, вступать в виртуальный диалог с героем книги;

– помочь школьникам освоить приемы трансмедийной коммуникации с медиаинтерпретацией литературного произведения, в том числе — с литературным и киногероем;

– использовать ресурс медиапространства в качестве помощника для самовыражения школьников (рефлексивный уровень).

Эмпирическое средство для решения задач – «Путь домой, или Как не упасть духом в экстремальной ситуации?» (7-9 уроки). Литературный и медиаматериал: новелла В.В. Астафьева «Васюткино озеро», повесть Дж. Олдриджа «Последний дюйм» и одноименная киноинтерпретация Т. Вульфовича и Н. Курихина (1958 год), быль Л.Н. Толстого «Кавказский пленник») и одноименная киноэкранизация Г. Калатоцишвили (1975 год), повесть А. Жвалевского и Е. Пастернак «Время всегда хорошее», фейковые аккаунты в ВКонтакте Васютки Шадрина и Дэви Отважного.

Концепция уроков, запланированных на третьем этапе эксперимента, заключается в том, чтобы провести школьников по виртуальному пути героя и киногероя, помогая им обогатиться опытом сопереживания, сочувствия, соучастия. По словам Б.А. Ланина, таким образом мы предоставляем пятиклассникам возможность пережить социальный опыт вместе с ним [Ланин, www]. Если ученик проявит желание прожить этот путь с героем, научится рефлексировать, то цель системы формирования мотивации к чтению может считаться достигнутой.

В рамках эксперимента мы провели уроки на страницах социальной сети Васютки Шадрина и Дэви Отважного ВКонтакте. Страницы героев повторяют разделы страницы, в которые школьники заходили со своего гаджета.

Пошаговый алгоритм организации педагогической среды:

1. Началу диалога с героем в трансмедийном поле способствует вопрос:

– Где человек может рассказать о себе, чтобы о нем узнали?

2. Следующий шаг – задаем проблемный вопрос:

– Как Васютке удалось вернуться домой?

Ответить на поставленный вопрос помогает знакомство с медиаматериалом на странице Васютки в соцсети.

3. Предлагаем пятиклассникам выбрать любой ролик из записи 11 «Видео. Моя история в видео. Что обо мне посмотреть на просторах Интернета. Самое лучшее» и написать к нему краткий комментарий от лица Васютки.

Показываем буктрейлер, который находится в видеозаписях на странице Васютки. Эмпирическим путем ребята достигают понимания функций буктрейлера. Для закрепления задаются вопросы на восприятие:

– Зачем создают буктрейлер? Можно ли буктрейлер назвать рекламой книги? Чем буктрейлер отличается от трейлера? Вы смотрите буктрейлеры или трейлеры? Что в них вам интересно? Чем вас заинтересовал буктрейлер по новелле В.П. Астафьева?

4. Следующий шаг в алгоритме – знакомство с Дэви:

– Вы видите, что ВКонтакте Дэви и Васютка являются друзьями. Как вы думаете, кто из них первым предложил дружбу? (Литературные герои почти в одно время (1952/1957) появились на свет). Как вы думаете, о чем могли вести переписку в соцсети эти герои? Расскажите об этом.

Предложенный формат знакомства с героями в любимой школьниками медиасреде позволяет вызвать интерес к героям как к реальным людям и почувствовать себя на месте героя и киногероя. Усиливает интерес к Васютке и Дэви еще и тот факт, что они «рассказали» о той экстремальной ситуации, в которую попали, на своей страничке ВКонтакте. По словам самих школьников, в соцсети обычно люди выкладывают сториз о малозначительных эпизодах из своей повседневной жизни, а Васютка и Дэви выложили в соцсети свою историю для того, чтобы о них все узнали, потому что не все читают книги и смотрят экранизации. С точки зрения

88% подростков, история Васютки и Дэви заслуживает внимания больше, чем сториз настоящих подростков, их сверстников.

5. Школьникам предлагается выступить в роли Жилина и дать интервью в ток-шоу о своей жизни в плену, о взаимоотношениях с Костылиным, татарами, Диной и о побегах.

Решение данной учебной задачи помогает освоению приемов трансмедийной коммуникации с литературным и киногероем. Добиться эффекта синхронизации с героем, став на несколько минут медиаличностью, позволяет прием интервью, заимствованный из медиапедагогики (А.В. Федоров) [Федоров, 2014]. На уроке создается проблемная ситуация, благодаря которой подростки могут перевоплотиться в героя, чтобы рассказать о его судьбе, как о своей.

6. После просмотра буктрейлера к повести А. Жвалевского и Е. Пастернак «Время всегда хорошее» создаем проблемную ситуацию при помощи вопросов:

– Как вы думаете, в каком году была написана книга А. Жвалевского и Е. Пастернак «Время всегда хорошее» Как об этом можно догадаться? С каким героем вы бы хотели сделать селфи: с Витей из 1980 года или Олей из 2018 года?

Решить задачи рефлексивного уровня и добиться планируемого результата помогает третий трансмедийный прием – это селфи на фоне эпохи, описанный М.А. Черняк в соавторстве с М Сангсян [Черняк, Сангсян, 2020].

Выбор приема селфи с героем продиктован следующим соображением: школьники занимают экспериментальную читательскую позицию, так как им необходимо вообразить, что они попали в мир героя, и запечатлеть свое присутствие в нем при помощи селфи. Для этого надо стать попаданцем. Оказавшись в мире героя, школьники не просто добывают доказательства, фотографируясь с героем, но и проживают с ним его судьбу. Герои книги А. Жвалевского и Е. Пастернак «Время всегда хорошее», Оля и Витя, помогают понять душевные волнения попаданцев.

7. Этап рефлексии организуем при помощи проблемного вопроса:

– В какого героя или киногероя ты бы хотел(-а) перевоплотиться, если бы это было возможно? (Выбирать можно несколько героев).

Переходя к четвертому этапу мотивации к чтению, важно оценить полученный в ходе эксперимента навык установления контакта с героем и киногероем посредством использования ресурса медиапространства в качестве помощника для самовыражения школьников (задача рефлексивного уровня).

На основе анализа ответов сформулируем следующие выводы:

1. Видна явная тенденция в предпочтениях: больше половины респондентов для своего виртуального перевоплощения выбрали современные медиаобразы, меньшая же часть испытуемых примерила на себя роль классических героев или киногероев.

2. Пятиклассники выбирают для своего перевоплощения положительного героя. Известно, что именно приключенческий характер произведения задает идеальный «образ Я», который реализуется героем произведения через личностный поступок. Этот факт позволяет сделать вывод о том, что респонденты проявляют желание совершить «личностный поступок», подражая герою.

3. Подростки оказались достаточно отзывчивы к установлению контакта с героем и киногероем в соцсети. Благодаря этому, пятиклассники получают еще одну возможность синхронизироваться с героем. Данный аспект коррелирует с утверждением ученых В.С. Собкина и Е.А. Калашниковой, которые в своем социологическом исследовании доказали, что

«механизм понимания основан на эмоциональной идентификации читателя с персонажем, принятии внутренней позиции литературного героя» [Собкин, Калашникова, 2012, 33].

Педагогическая рефлексия:

1. Трансмедийные приемы коммуникации с литературным произведением являются актуальной формой построения учебного диалога, в ходе которого у младших подростков вырабатывается привычка вступать в диалог с героем и киногероем: отождествлять себя с героем и киногероем (у Е.А. Кононовой данный прием описывается как метод идентификации [Кононова, 2017, 101-102]), ставить себя на место героя, представлять себя в художественном мире произведения. Все эти навыки свидетельствуют о желании школьников занять экспериментальную позицию во время чтения произведения или просмотра его экранизации.

2. История героя, рассказанная в социальной сети, получает больший резонанс, чем традиционный путь знакомства с героем. Школьники активно включаются в диалог с героями и киногероями в соцсети.

3. Альтернативные способы знакомства с литературным и киногероем при помощи таких медиасредств, как интервью, аккаунт в соцсети, селфи с героем из прошлого, позволяют подросткам пройти путь героя вместе с ним.

На четвертом этапе эксперимента целесообразно опираться на желание младших подростков использовать ресурс медиапространства в качестве помощника для самовыражения (положительная тенденция б).

Поставим задачи рефлексивного уровня:

– использовать ресурс медиапространства в качестве помощника для самовыражения школьников;

– помочь выступить в роли наставника для своих младших товарищей, придумав способы заинтересовать книгой, которую они сами не поняли и не полюбили.

Решение задач осуществляется на уроке по теме «Эспекто патронум! или Как спасти книгу?» (1 урок).

Пошаговый алгоритм организации педагогической среды.

Предлагаются задания для командной игры и индивидуального выполнения.

1. Что такое «Эспекто патронум!»? Кто использовал это заклинание?

2. Учебная задача 1:

– Попытайся заинтересовать учеников 4 класса, которые скоро перейдут в 5 класс, теми произведениями, которые тебе не понравились, потому что были скучными и непонятными. Если бы ты захотел(-а) сам(-а) оказать помощь своему младшему товарищу, то какой способ бы ты выбрал(-а)?

Предлагаются те же способы, которые были на констатирующей диагностике: экранизация в формате мультипликационного или кинофильма, приглашение героя или героев на ток-шоу, страница ВКонтакте литературного героя или совместный аккаунт, комикс-формат этой книги, буктрейлер, высокая оценка на форуме в Интернете / хороший отзыв на стене ВКонтакте, мультимедийная книга (электронная книга с видеоизображением, гиперссылками).

3. Учебная задача 2 формируется на основе апробированного на четвертом этапе эксперимента приема:

– Предложи несколько идей по оформлению аккаунта литературного героя.

На рефлексивном этапе формирования мотивации к чтению необходимо создать такие педагогические условия, при которых школьники проявят свою самостоятельность и

творческий подход к выполнению предложенного задания.

Педагогическая рефлексия.

1. Интернет-пространство – место живой коммуникации, где пятиклассники желают оказать виртуальную помощь младшему товарищу в роли наставника. Оказывая виртуальную помощь младшим товарищам, которые с трудом понимают смысл литературных произведений, подростки примеряют на себя роль наставника, которая должна осуществляться такими посредниками (медиасредствами), как буктрейлер, аккаунт литературного героя, интервью с литературным героем, комикс-формат художественного произведения и т.д.

2. При анализе ответов подростков во время командной работы были выявлены следующие тенденции:

А) Новые знания о медиаресурсах и медиаприемах, усвоенные на обучающих уроках, школьники использовали для решения проблемных задач на 4-ом этапе формирующего эксперимента.

Б) Рефлексия испытуемых школьников выражается в выборе героя для страницы в соцсетях: подростки выбирают тех литературных героев, которые имеют либо отрицательную характеристику, либо неоднозначную. Данный факт свидетельствует о том, что учащимся понравилось искать причины жестоких поступков героя на уроках по теме «Почему герой поступает жестоко»?

3. Ответы учащихся показали, что герои-ровесники из книг современных авторов нашли отклик в их душе, спровоцировав рефлексию и желание прочитать книгу и посмотреть фильм о понравившихся героях.

Полученные выводы дают основания полагать, что задачи пятого этапа выполнены.

На заключительном этапе эксперимента учащимся была предложена для заполнения анкета, результаты которой указали на итоги опытно-экспериментальной работы по реализации модели системы работы над формированием мотивации к чтению медиасредствами у пятиклассников.

Полученные результаты диагностики показывают рост мотивации к чтению художественной литературы у участников экспериментальной группы на продуктивном (рис. 1) и рефлексивном уровне (рис. 2), существенную положительную динамику по сформулированным в модели планируемым результатам:

Планируемый результат 1: развитость навыка коммуникации с режиссером во время просмотра киноэкранизации литературного произведения, активность в высказывании собственной позиции.

Планируемый результат 2: читательская и зрительская активность в процессе взаимодействия с экранизацией: исследовательская и экспериментальная позиция во время чтения и просмотра.

Планируемый результат 3: выраженность рефлексии после прочтения произведения и просмотра его экранизации.

Планируемый результат 4: развитость навыка сравнительного анализа литературного героя с его киноверсией.

Планируемый результат 5: занятие наставнической позиции по отношению к младшим читателям-школьникам.

Планируемый результат 6: отрефлексированность читательского и зрительского поведения во время просмотра экранизации литературного произведения.

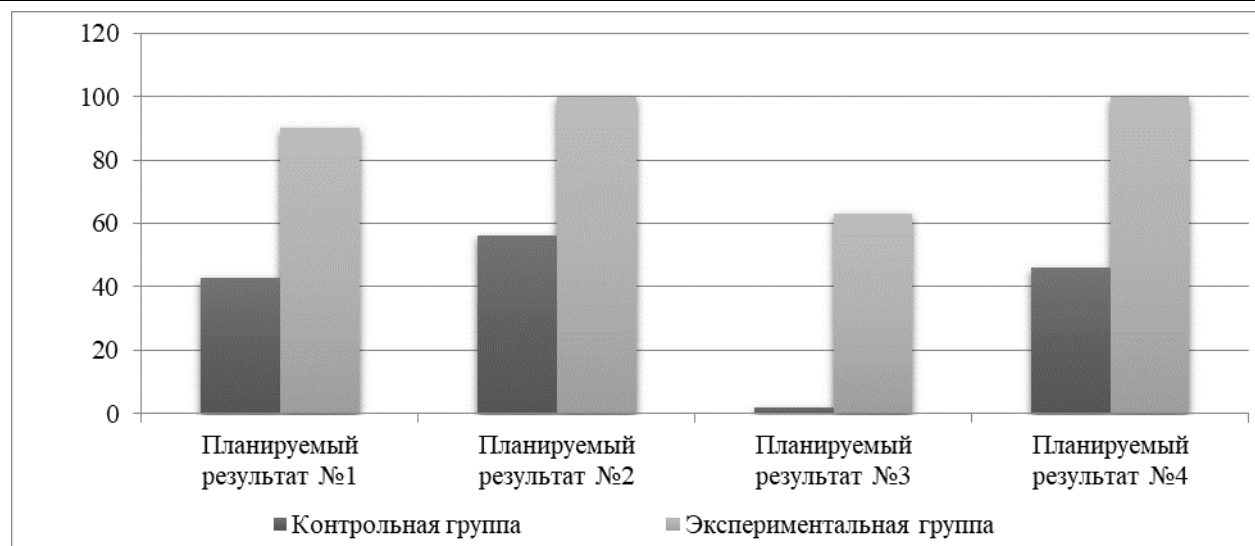


Рисунок 1 – Показатели достижения продуктивного уровня

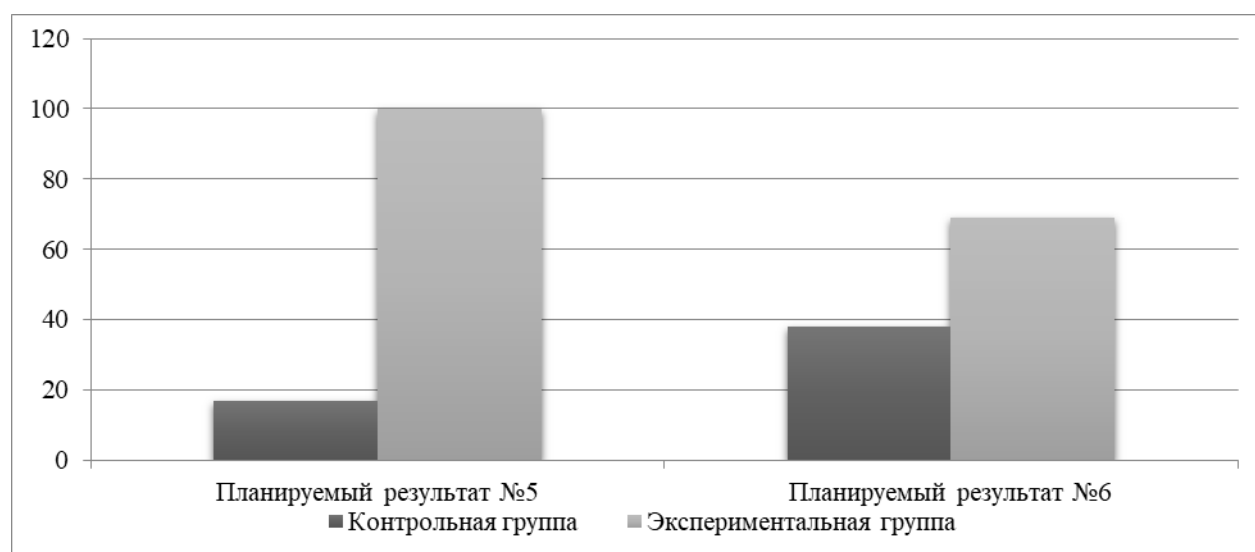


Рисунок 2 – Показатели достижения рефлексивного уровня

Заключение

В процессе опытно-экспериментальной работы апробирована модель системы работы над формированием мотивации к чтению у учащихся пятого класса, которая ориентирует на создание в учебном процессе педагогической среды, создающей условия для установления эмоционального, когнитивного и этического контакта между читателями-школьниками и художественным миром литературного произведения при помощи медиасредств.

Доказано, что предлагаемая система работы над формированием мотивации к чтению пятиклассников медиасредствами, в основу которой положен алгоритм поэтапной подготовки пятиклассников к отрефлексированному диалогу с литературным произведением при помощи медиасредств, является эффективной моделью построения педагогической среды на уроках литературы.

Благодаря диалогической концепции построения модели системы работы над

формированием мотивации к чтению медиасредствами, выявлены положительные результаты интеграции трансмедийных приемов коммуникации с литературным произведением. Определено, что они являются актуальной формой построения учебного диалога, в ходе которого у младших подростков вырабатывается привычка вступать в диалог с героем и киногероем.

В ходе экспериментальных уроков проверены условия эффективного использования дополнительных медиасредств, раскрывающие методические ресурсы киноэкранизации. Доказано, что эффективность выполнения задачи привлечения к чтению художественного произведения зависит от включения в урок дополнительных к киноэкранизации медиасредств, участвующих в организации мотивационной среды, привлекательной для младших подростков.

Библиография

1. Абелюк Е.С., Павлова М.А., Смирнова О.В., Шапиро Н.А. Литература. 5 класс: методические рекомендации. М.: Просвещение, 2017. 153 с.
2. Архангельский А.Н. Литература. 5 кл. Спецкурс: Детство человечества: что такое миф. Боги и герои: видеоурок. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=A4zqHu2zQnU&list=PLp1o4TiOetLxAsdwMXkQpgtvWEFigCvMI&index=1>.
3. Архангельский А.Н., Новикова А.А. Трансмедийный поворот в стратегиях обучения // Вопросы образования. 2021. № 2. С. 63-81.
4. Беляева Н.В. Информатизация школьного литературного образования. М.: Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2019. 109 с.
5. Бородина В.А., Бородин С.М., Маркарова Ю.А., Шулекина Ю.А. Интерактивное чтение // Мелентьевой Ю.П. (ред.) Чтение: энциклопедический словарь. М.: Наука, 2021. С. 71-74.
6. Воюшина М.П. Как развивать диалогическое мышление на уроках литературного чтения // Школьные технологии. 2016. № 1. С. 58.
7. Галактионова Т.Г. Приобщение к чтению. Ресурс внеурочной деятельности // Галактионова Т.Г. (ред.) Чтение + подготовка педагогов и библиотекарей к реализации междисциплинарной программы «Основы смыслового чтения и работа с текстом». М.: РШБА, 2018. С. 30-36.
8. Кононова Е.А. Развитие визуальной культуры обучающихся на основе интеграции искусств (на примере литературы и изобразительного искусства): дис. ... канд. пед. наук. М.: Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования, 2017. 208 с.
9. Кудрявцева Е. Мастер-класс «Иммерсионное чтение». URL: <https://yandex.ru/video/preview/17038509932494187418>.
10. Лавлинский С.П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход. М.: Прогресс-Традиция: Инфра-М, 2003. 381 с.
11. Ланин Б.А. Разнообразие литературы – благо: интервью доктора филологических наук, профессора, литературоведа, критика, автора курса по литературе для 5-11 классов объединенной издательской группы «Дрофа» – «Вентана-Граф». Ч. 2. URL: <https://yandex.ru/video/preview/16788871817609386182>.
12. Лотман Ю., Цивьян Ю. Диалог с экраном. Таллинн: Александра, 1994. 214 с.
13. Мелентьева Ю.П. Основные модификации чтения: особенности формирования и бытования // Библиотекосведение. 2013. № 5. С. 54-62.
14. Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы. М.: Книга, 1972. 152 с.
15. Полякова Т.Н. Чтение в ракурсе проблемы освоения гуманитарного знания // Полякова Т.И. (ред.) Сборник статей международной научно-практической конференции «Чтение детей и взрослых: развитие интереса к чтению как часть национальной культурной политики». В 2 ч. Ч. 1. СПб.: 2018. С. 21-25.
16. Пранцова Г.В., Романичева Е.С. Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом. 2-е изд., испр. и доп. М.: Форум, 2015. 368 с.
17. Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки. М.: Лабиринт, 2003. 143 с.
18. Романичева Е.С. Мультимедийное чтение: от «стихийной» практики к школьному анализу художественного произведения // Литература в школе. 2022. № 4. С. 86-97.
19. Романичева Е.С., Стефановская Н.А. Читательская коммуникация // Мелентьева Ю.П. (ред.) Чтение: энциклопедический словарь. М.: Наука, 2021. С. 319.
20. Рыжкова Т.В. Кино на уроках литературы // Свирина Н.М. (ред.) Методика обучения литературе в школе. В 2 кн. Кн. 2. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. С. 211-227.

21. Свирина Н.М. Свободное чтение с детьми: учебно-методическое пособие для педагогов и родителей. СПб.: Омега, 2012. 160 с.
22. Собкин В.С., Калашникова Е.А. Структурный анализ возрастных особенностей мотивации чтения подростками художественной литературы // Вестник Тюменского государственного университета. 2012. № 8. С. 21-46.
23. Тихомирова И.И. Мотивация чтения: стимулы, мотивы, потребности // Психология детского чтения от А до Я: методический словарь-справочник для библиотекарей. М.: Школьная библиотека, 2004. С. 122-180.
24. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. М.: МОО «Информация для всех», 2014. 64 с.
25. Черняк М.А., Сангсян М. Селфи на фоне эпохи. М.: РШБА, 2020. 351 с.
26. Эккардт Л. Руководство к чтению поэтических сочинений. 5-е изд. СПб.: Типография М. Стасюлевича, 1911. 107 с.
27. Ээльмаа Ю.В., Федоров С.В. Информационные технологии на уроках литературы. М.: Просвещение, 2012. 173 с.
28. Ясперс К. Смысл и назначение истории. 2-е изд. М.: Республика, 1994. 527 с.

Pedagogical model of the system of work on formation motivations for fifth-graders to read media

Larisa A. Mingaleva

Senior Lecturer of the Department of Russian Language and Literature,
Glazovsky State Pedagogical Institute named after V.G. Korolenko,
427621, 25 Pervomaiskaya str., Glazov, Russian Federation;
Postgraduate Student of the Saint Petersburg Academy
of Postgraduate Pedagogical Education,
191002, 11-13 Lomonosova str., Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: Mingaleva@mail.ru

Abstract

The article is devoted to the description of experimental work on the approbation of the model of the system of work on the formation of motivation for reading in fifth grade students by media means. The author notes that the pedagogical model focuses on the creation of a pedagogical environment in the educational process that creates conditions for establishing emotional, cognitive and ethical contact between school readers and the artistic world of a literary work with the help of film screening. During the training experiment, it was found that thanks to the dialogical concept of building a model, positive results of integrating transmedia communication techniques with a literary work were revealed. It is determined that they are an actual form of building an educational dialogue, during which younger teenagers develop the habit of entering into a dialogue with a hero and a movie hero. Based on the presented results of the ascertaining and final diagnostics of the formation of motivation to read, it is concluded that the proposed system of work, which is based on the algorithm for the phased preparation of fifth-graders for a reflective dialogue with a literary work using media, is an effective model for building a pedagogical environment in literature lessons.

For citation

Mingaleva L.A. (2023) Pedagogicheskaya model' sistemy raboty nad formirovaniem motivatsii k chteniyu pyatklassnikov mediasredstvami [Pedagogical model of the system of work on formation motivations for fifth-graders to read media]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 13 (1A), pp. 170-191. DOI:10.34670/AR.2023.44.87.021

Keywords

Motivation to read, younger teenagers, pedagogical environment, methodological conditions, pedagogical model, dialogical concept, screen adaptation of a literary work.

References

1. Abelyuk E.S., Pavlova M.A., Smirnova O.V., Shapiro N.A. (2017) *Literatura. 5 klass: metodicheskie rekomendatsii* [Literature. Grade 5: methodological recommendations]. Moscow: Prosveshchenie Publ.
2. Arkhangel'skii A.N. *Literatura. 5 kl. Spetskurs: Detstvo chelovechestva: chto takoe mif. Bogi i geroi: videourok* [Literature. 5 cells Special course: Childhood of mankind: what is a myth. Gods and heroes: video tutorial]. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=A4zqHu2zQnU&list=PLp1o4TiOetLxAsdwMXkQpgtvWEFigCvMI&index=1> [Accessed 17/02/2023].
3. Arkhangel'skii A.N., Novikova A.A. (2021) Transmediinyi povorot v strategiyakh obucheniya [Transmedia Turn in Learning Strategies]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Issues]. № 2. S. 63-81.
4. Belyaeva N.V. (2019) *Informatizatsiya shkol'nogo literaturnogo obrazovaniya* [Informatization of school literary education]. Moscow: Institute for Education Development Strategy of the Russian Academy of Education.
5. Borodina V.A., Borodin S.M., Markarova Yu.A., Shulekina Yu.A. (2021) Interaktivnoe chtenie [Interactive reading]. In: Melent'evoi Yu.P. (ed.) *Chtenie: entsiklopedicheskii slovar'* [Reading: an encyclopedic dictionary]. Moscow: Nauka Publ., 33. 71-74.
6. Chernyak M.A., Sangsyan M. (2020) *Selfi na fone epokhi* [Selfie against the backdrop of the era]. Moscow: RShBA Publ.
7. Eel'maa Yu.V., Fedorov S.V. (2012) *Informatsionnye tekhnologii na urokakh literatury* [Information technology in literature lessons]. Moscow: Prosveshchenie Publ.
8. Ekkardt L. (1911) *Rukovodstvo k chteniyu poeticheskikh sochinenii* [Guide to reading poetry], 5th ed. Saint Petersburg: Tipografiya Stasyulevicha Publ.
9. Fedorov A.V. (2014) *Slovar' terminov po mediaobrazovaniyu, mediapedagogike, mediagramotnosti, mediakompetntnosti* [Glossary of terms on media education, media pedagogy, media literacy, media competence]. Moscow: MOO «Informatsiya dlya vsekh» Publ.
10. Galaktionova T.G. (2018) Priobshchenie k chteniyu. Resurs vneurochnoi deyatel'nosti [Introduction to reading. Resource for extracurricular activities]. In: Galaktionova T.G. (ed.) *Chtenie + podgotovka pedagogov i bibliotekarei k realizatsii mezhdistsiplinarnoi programmy «Osnovy smyslovogo chteniya i rabota s tekstom»* [Reading + preparation of teachers and librarians for the implementation of the interdisciplinary program "Fundamentals of semantic reading and work with text."]. Moscow: RShBA Publ., pp. 30-36.
11. Kononova E.A. (2017) *Razvitie vizual'noi kul'tury obuchayushchikhsya na osnove integratsii iskusstv (na primere literatury i izobrazitel'nogo iskusstva). Dokt. Diss.* [Development of visual culture of students based on the integration of the arts (on the example of literature and fine arts). Doct. Diss.]. Moscow: Institute of Art Education and Culturology of the Russian Academy of Education.
12. Kudryavtseva E. *Master-klass «Immersionnoe chtenie»* [Master class "Immersion reading"]. Available at: <https://yandex.ru/video/preview/17038509932494187418> [Accessed 17/02/2023].
13. Lanin B.A. *Raznoobrazie literatury – blago: interv'yu doktora filologicheskikh nauk, professora, literaturoveda, kritika, avtora kursa po literature dlya 5-11 klassov ob "edinennoi izdatel'skoi gruppy «Drofa» – «Ventana-Graf».* Ch. 2 [Variety of literature is a boon: an interview with a doctor of philological sciences, professor, literary critic, critic, author of a literature course for grades 5-11 of the joint publishing group "Drofa" – "Ventana-Graf". Part 2]. Available at: <https://yandex.ru/video/preview/16788871817609386182> [Accessed 17/02/2023].
14. Lavlinskii S.P. (2003) *Tekhnologiya literaturnogo obrazovaniya. Kommunikativno-deyatelnostnyi podkhod* [Technology of literary education. Communicative-activity approach]. Moscow: Progress-Traditsiya: Infra-M Publ.
15. Lotman Yu., Tsiv'yan Yu. (1994) *Dialog s ekranom* [Dialogue with the screen]. Tallinn: Aleksandra Publ.
16. Melent'eva Yu.P. (2013). Osnovnye modifikatsii chteniya: osobennosti formirovaniya i bytovaniya [The main modifications of reading: features of formation and existence]. *Bibliotekovedenie*, 5, pp. 54-62.
17. Nikiforova O.I. (1972) *Psikhologiya vospriyatiya khudozhestvennoi literatury* [Psychology of perception of fiction]. Moscow: Kniga Publ.
18. Polyakova T.N. (2018) Chtenie v raketse probleme osvoiniya gumanitarnogo znaniya [Reading from the perspective of the problem of mastering humanitarian knowledge]. In: Polyakova T.I. (ed.) *Sbornik statei mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Chtenie detei i vzroslykh: razvitie interesa k chteniyu kak chast' natsional'noi kul'turnoi politiki». V 2 ch. Ch. 1* [Proc. Int. Conf. "Reading children and adults: the development of interest in reading as part of the national cultural policy." At 2 h. Part 1]. Saint Petersburg, pp. 21-25.
19. Prantsova G.V., Romanicheva E.S. (2015) *Sovremennye strategii chteniya: teoriya i praktika. Smyslovoe chtenie i rabota s tekstom* [Modern reading strategies: theory and practice. Semantic reading and work with text], 2nd ed. Moscow: Forum Publ.

-
20. Propp V.Ya. (2003) *Morfologiya volshebnoi skazki* [Morphology of a fairy tale]. Moscow: Labirint Publ.
 21. Romanicheva E.S. (2022) Mul'timediinoe chtenie: ot «stikhiinoi» praktiki k shkol'nomu analizu khudozhestvennogo proizvedeniya [Multimedia reading: from "spontaneous" practice to school analysis of a work of art]. *Literatura v shkole* [Literature at school], 4, pp. 86-97.
 22. Romanicheva E.S., Stefanovskaya N.A. (2021) Chitatel'skaya kommunikatsiya [Reader communication]. In: Melent'eva Yu.P. (ed.) *Chtenie: entsiklopedicheskii slovar'* [Reading: an encyclopedic dictionary]. Moscow: Nauka Publ., pp. 319.
 23. Ryzhkova T.V. (2021) Kino na urokakh literatury [Cinema at the lessons of literature]. In: Svirina N.M. (ed.) *Metodika obucheniya literature v shkole. V 2 kn. Kn. 2* [Methods of teaching literature at school. In 2 books. Book. 2]. Saint Petersburg: Publishing house of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen, pp. 211-227.
 24. Sobkin V.S., Kalashnikova E.A. (2012) Strukturnyi analiz vozrastnykh osobennostei motivatsii chteniya podrostkami khudozhestvennoi literatury [Structural analysis of age-related features of the motivation for reading fiction by adolescents]. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Tyumen State University], 8, pp. 21-46.
 25. Svirina N.M. (2012) *Svobodnoe chtenie s det'mi: uchebno-metodicheskoe posobie dlya pedagogov i roditelei* [Free reading with children: a teaching aid for teachers and parents]. Saint Petersburg: Omega Publ.
 26. Tikhomirova I.I. (2004) Motivatsiya chteniya: stimuly, motivy, potrebnosti [Reading motivation: incentives, motives, needs]. *Psikhologiya detskogo chteniya ot A do Ya: metodicheskii slovar'-spravochnik dlya bibliotekarei* [Psychology of children's reading from A to Z: a methodological reference dictionary for librarians]. Moscow: Shkol'naya biblioteka Publ., pp. 122-180.
 27. Voyushina M.P. (2016) Kak razvivat' dialogicheskoe myshlenie na urokakh literaturnogo chteniya [How to develop dialogic thinking in the lessons of literary reading]. *Shkol'nye tekhnologii* [School technologies], 1, p. 58.
 28. Yaspers K. (1994) *Smysl i naznachenie istorii* [The meaning and purpose of history], 2nd ed. Moscow: Respublika Publ.