

МОТИВАЦИЯ ЧТЕНИЯ, ЧИТАТЕЛЬСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ И ПРОБЛЕМНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТА У ПОДРОСТКОВ

**М.С. ВЛАСОВ^а, О.А. СЫЧЕВ^{а,б}, К.И. БЕЛОУСОВ^{а,с},
О.В. ТОРОПЧИНА^а, Ю.Г. БАБИЧЕВА^а, Т.В. ГАВРУТЕНКО^а**

^а Алтайский государственный педагогический университет, Бийский филиал имени В.М. Шукшина, 659333, Российская Федерация, г. Бийск, ул. Короленко, д. 53

^б Московский институт психоанализа, 121170, Российская Федерация, г. Москва, Кутузовский проспект, д. 34, стр. 14

^с Белорусский государственный университет иностранных языков, 220034, Республика Беларусь, г. Минск, ул. Захарова, д. 21

Reading Motivation, Reading Literacy, and Problematic Internet Use in Adolescents

**M.S. Vlasov^а, O.A. Sychev^{а,б}, K.I. Belousov^{а,с}, O.V. Toropchina^а,
Y.G. Babicheva^а, T.V. Gavrutenko^а**

^а Altai State Pedagogical University, Biysk Branch named after V.M. Shukshin, 53 Korolenko Str., Biysk, 659333, Russian Federation

^б Moscow Institute of Psychoanalysis, bld. 1434 Kutuzovskiy Ave., Moscow, 121170, Russian Federation

^с Belarusian State University of Foreign Languages, 21 Zakharova Str., Minsk, 220034, Republic of Belarus

Резюме

В статье рассматривается мотивация развлекательного чтения школьников как субъективный фактор, связанный с объемом чтения и читательской грамотностью, развивающейся

Abstract

The article discusses motivation for recreational reading in secondary school students as a subjective factor associated with reading amount and reading literacy,

Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках реализации государственного задания на выполнение прикладной НИР по теме «Взаимосвязь проблемного использования интернета, читательской мотивации и читательских навыков у обучающихся городских и сельских школ» (государственное задание № 073-00014-24-07, № ПТНИ 1023032200007-4-5.1.1; 6.2.6, номер госрегистрации НИР 124120300005-4).

The study was supported by the Ministry of Education of the Russian Federation as part of the implementation of the state assignment for applied research “The relationship between problematic Internet use, reading motivation and reading skills of secondary school students in urban and rural schools” (state assignment No. 073-00014-24-07, No. PTNI 1023032200007-4-5.1.1; 6.2.6, state registration number of research 124120300005-4).

по мере приобретения читательского опыта. В основу исследования положена теория самодетерминации, в рамках которой выделяют автономную мотивацию, отражающую собственные интересы и ценности; контролируемую мотивацию, основанную на внешнем давлении или ориентации на чужие ожидания, и амотивацию как утрату смысла деятельности. В ходе обзора обосновано предположение о том, что проблемное использование Интернета у школьников связано со снижением автономной мотивации, повышением контролируемой мотивации и амотивации, а также со снижением объема чтения и читательской грамотности. Для проверки этой гипотезы было проведено корреляционное исследование на выборке из 446 российских учащихся 5–9-х классов. На основе аналогичного англоязычного опросника для настоящего исследования была разработана методика оценки мотивации чтения у школьников. Результаты корреляционного анализа подтвердили предположение о наличии обратной связи проблемного использования Интернета с автономной мотивацией чтения и прямыми связями с контролируемой мотивацией и амотивацией. Автономная мотивация и амотивация показали предсказуемые корреляции с объемом чтения и читательской грамотностью. С помощью структурного моделирования было установлено, что проблемное использование Интернета показывает опосредованный через мотивацию негативный эффект как на объем чтения, так и на читательскую грамотность. Полученные результаты соответствуют представлениям о том, что проблемное использование Интернета подрывает мотивацию подростков к развлекательному чтению и через это приводит к снижению читательской активности и грамотности. Вместе с тем с учетом корреляционного дизайна исследования можно также предполагать, что интерес и любовь к чтению у подростков могут, в свою очередь, служить защитным фактором в отношении проблемного использования Интернета.

Ключевые слова: мотивация чтения, автономная мотивация, контролируемая мотивация, проблемное использование Интернета, вовлеченность в чтение, читательская грамотность.

which develops as they gain reading experience. The study is based on the self-determination theory, which identifies autonomous motivation, reflecting one's own interests and values; controlled motivation, based on external pressure or orientation toward other people's expectations, and amotivation as a loss of meaning in an activity. The review provides a rationale that problematic Internet use in secondary school students is associated with a decrease in autonomous motivation, an increase in controlled motivation and amotivation, as well as a decrease in reading amount and reading literacy. To test this hypothesis, a correlation study was conducted on a sample of 446 Russian students in grades 5–9. Based on a similar English-language questionnaire, a methodology for assessing reading motivation in schoolchildren was developed for this study. The results of the correlation analysis confirmed the hypothesis of an inverse relationship between problematic Internet use and autonomous reading motivation and direct relationships with controlled motivation and amotivation. Autonomous motivation and amotivation showed predictable correlations with reading amount and reading literacy. Using structural equation modeling (SEM), it was found that problematic Internet use had a negative effect on both reading amount and reading literacy mediated through motivation. The results obtained are consistent with the idea that problematic Internet use undermines adolescents' motivation for recreational reading and, through this, leads to a decrease in reading activity and reading literacy. At the same time, given the correlational design of the study, it can also be assumed that interest and passion for reading in adolescents may, in turn, serve as a protective factor in relation to problematic Internet use.

Keywords: reading motivation, autonomous motivation, controlled motivation, problematic Internet use, reading engagement, reading literacy.

Власов Михаил Сергеевич — начальник, научно-исследовательский отдел; доцент, кафедра русского языка и литературы, Алтайский государственный педагогический университет, Бийский филиал имени В.М. Шукшина, кандидат филологических наук, доцент. Сфера научных интересов: психолингвистика, когнитивная психология, чтение. Контакты: vlasov_mikhailo@mail.ru

Сычев Олег Анатольевич — старший научный сотрудник, научно-исследовательский отдел, Алтайский государственный педагогический университет, Бийский филиал имени В.М. Шукшина; доцент, кафедра психотерапии качества жизни, Московский институт психоанализа, кандидат психологических наук, доцент. Сфера научных интересов: позитивная психология личности, мотивация, теория самодетерминации. Контакты: osn1@mail.ru

Белюсов Константин Игоревич — научный сотрудник, научно-исследовательский отдел, Алтайский государственный педагогический университет, Бийский филиал имени В.М. Шукшина; профессор, кафедра теоретической и прикладной лингвистики, Белорусский государственный университет иностранных языков (Республика Беларусь), доктор филологических наук (лингвистика). Сфера научных интересов: когнитивная лингвистика, компьютерная лингвистика, экспертные и машинные методы анализа текста. Контакты: belousovki@gmail.com

Торопчина Ольга Викторовна — специалист, научно-исследовательский отдел; старший преподаватель, кафедра русского языка и литературы, Алтайский государственный педагогический университет, Бийский филиал имени В.М. Шукшина. Сфера научных интересов: психолингвистика, когнитивная психология, чтение. Контакты: olatoro@mail.ru

Бабичева Юлия Геннадьевна — заведующая кафедрой, кафедра русского языка и литературы, Алтайский государственный педагогический университет, Бийский филиал имени В.М. Шукшина, кандидат филологических наук (теория литературы), доцент. Сфера научных интересов, теория литературы, обучение русскому языку, чтение. Контакты: liraff1@yandex.ru

Mikhail S. Vlasov — Head of Research Department; Associate Professor, Department of Russian Language and Literature, Altai State Pedagogical University, Biysk Branch named after V.M. Shukshin, PhD in Linguistics, Associate Professor. Research Area: psycholinguistics, cognitive psychology, reading. E-mail: vlasov_mikhailo@mail.ru

Oleg A. Sychev — Senior Research Fellow, Research Department, Altai State Pedagogical University, Biysk Branch named after V.M. Shukshin; Associate Professor of the Department of Psychotherapy of Quality of Life, Moscow Institute of Psychoanalysis, PhD in Psychology, Associate Professor. Research Area: positive psychology of personality, motivation, self-determination theory. E-mail: osn1@mail.ru

Konstantin I. Belousov — Research Fellow, Research Department, Altai State Pedagogical University, Biysk Branch named after V.M. Shukshin; Professor, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Belarusian State University of Foreign Languages (Republic of Belarus), DSc in Philology (PhD in Linguistics). Research Area: cognitive linguistics, computational linguistics, expert and machine methods of text analysis. E-mail: belousovki@gmail.com

Olga V. Toropchina — Research Specialist; Senior Lecturer, Department of Russian Language and Literature, Altai State Pedagogical University, Biysk Branch named after V.M. Shukshin. Research Area: psycholinguistics, cognitive psychology, reading. E-mail: olatoro@mail.ru

Yulia G. Babicheva — Head of the Department of Russian Language and Literature, Altai State Pedagogical University, Biysk Branch named after V.M. Shukshin, PhD in Philology (Literature), Associate Professor. Research Area: literary theory, teaching Russian language, reading. E-mail: liraff1@yandex.ru

Гаврутенко Татьяна Витальевна — доцент, кафедра педагогики и психологии, Алтайский государственный педагогический университет, Бийский филиал имени В.М. Шукшина, кандидат педагогических наук, доцент.

Сфера научных интересов: начальное образование, педагогические приемы, инновации в образовательной организации.

Контакты: gavrutenko_tv@altspu.ru

Tatyana V. Gavrutenko — Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Altai State Pedagogical University, Biysk Branch named after V.M. Shukshin, PhD in Education, Associate Professor.

Research Area: primary education, pedagogical techniques, innovations in educational institutions.

E-mail: gavrutenko_tv@altspu.ru

Сформированность читательских умений представляет существенный интерес для исследователей в области образования, поскольку именно тексты остаются мощным и универсальным средством обучения и самообучения (Цукерман и др., 2018). Для обучающихся основной школы (5–6-х классов) главным образовательным вызовом является переход от процесса усвоения навыков чтения к чтению для обучения (Фрумин и др., 2010), т.е. переход от низкоуровневых металингвистических умений при чтении к высокоуровневым умениям: выделять критическую информацию в тексте, формулировать и проверять гипотезы на основе прочитанного, использовать информацию из одного или нескольких текстов для формулирования выводов (Григоренко, 2012). Данные умения являются основой для развития читательской грамотности школьников.

Читательская грамотность, как один из компонентов функциональной грамотности, рассматривается как «способность человека понимать, использовать, оценивать тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни» (ОЕСД, 2019, р. 14). Читательская грамотность включает широкий спектр компетенций — от базисного декодирования, знания лексики, грамматики, структуры текста до формирования умозаключений на основе информации из текста с опорой или без опоры на фоновые знания (Власов, Бабичева, 2023; Гостица и др., 2019). К числу важнейших для читательской грамотности умений и навыков в исследовании PISA 2018 относят следующие: поиск и нахождение информации в тексте; понимание буквального смысла текста или фрагмента текста; интеграция разных частей текста и формулирование выводов (умозаключений); оценка качества и достоверности информации в тексте; рефлексия на содержание и форму текста; обнаружение и устранение противоречий (ОЕСД, 2019).

Уровень развития читательской грамотности имеет значительные индивидуальные и социальные последствия. Известно, что учащиеся с высоким уровнем читательской грамотности имеют большие шансы успешно окончить школу и продолжить образование, а ее средний уровень среди 15-летних школьников является более важным предиктором экономического роста, чем другие учебные достижения (Цукерман и др., 2018; ОЕСД, 2016).

Современные когнитивные исследования понимания традиционных и мультимедийных текстов развиваются в русле теоретических представлений о целостной, «воплощенной» природе человеческого познания, учитывающих

восходящие и нисходящие когнитивные процессы при чтении, индивидуальные особенности читателя (Chuykova et al., 2024; Блинова, Щербакова, 2024), в том числе его мотивацию. Так, исследования индивидуально-личностных факторов читательской грамотности на материале результатов международных тестов PIRLS и PISA позволили выявить универсальные и культурно-специфичные факторы мотивации чтения. Результаты PISA, полученные в 2018 г. на примере выборки российских подростков, позволили установить, что внутренняя мотивация (в форме увлеченности чтением) вносит статистически значимый вклад в читательскую грамотность, при этом уровень такой мотивации несколько выше у девочек и у детей из семей с более высоким социально-экономическим и культурным статусом (Гордеева, Сычев, 2024). Вместе с тем мотивационные факторы в данных международных исследованиях не рассматриваются в качестве самостоятельного предмета изучения, поэтому для их оценки используются краткие шкалы, слабо соответствующие современным теоретическим представлениям о структуре мотивации.

Мотивация чтения

Мотивация чтения рассматривается как совокупность субъективных причин, которые побуждают человека читать (Conradi et al., 2014; Schiefele et al., 2012). В рамках одного из наиболее известных подходов в психологии мотивации — теории самодетерминации — основные типы мотивации характеризуются через понятия автономной и контролируемой мотивации (De Naeghel et al., 2012; Ryan, Deci, 2000). Автономная мотивация, связанная с ощущением автономной регуляции, когда причины вовлеченности в деятельность переживаются как личные, не связанные с контролем извне, включает внутреннюю и идентифицированную мотивацию. Если внутренняя основана на непосредственном интересе и удовольствии от процесса деятельности, то идентифицированная — на личных целях и ценностях человека, побуждающих к деятельности, но не связанных непосредственно с удовольствием от процесса деятельности. Контролируемая мотивация включает внешнюю (или экстерналичную) мотивацию и интроецированную, отражающую регуляцию деятельности перенесенными вовнутрь (интроецированными) целями и ценностями, воспринимаемыми как в некоторой мере чуждые, не свои (например, усвоенные родительские требования и ожидания). Наряду с автономной и контролируемой мотивацией в теории самодетерминации выделяется также состояние амотивации — отсутствия мотивации к действию, выражающееся либо в отсутствии соответствующей деятельности, либо в ее формальной реализации с минимальной вовлеченностью. Причины амотивации могут быть связаны с тем, что человек не ценит какую-либо деятельность, не чувствует себя в ней компетентным или не ожидает, что она принесет желаемый результат (Ryan, Deci, 2000).

Еще один популярный в области мотивации чтения подход Дж. Гатри и А. Уигфилда объединяет достижения разных актуальных психологических теорий и концепций. В рамках этого подхода используются не только идеи

теории самодетерминации (Ibid.), но и теории самоэффективности (Бандура, 2000), а также теории ожидаемой ценности (Wigfield, Eccles, 2000). Самоэффективность как вера в эффективность собственных действий, основанная на прошлом опыте деятельности, имеет большое значение в чтении, определяя ожидания детей относительно своих достижений в данной деятельности. Согласно теории ожидаемой ценности, мотивация определяется двумя основными факторами: ценностью задачи и ожиданиями ее успешного решения.

Для оценки мотивации чтения в исследованиях, проведенных на основе теории самодетерминации, обычно используется методика SRQ-Reading Motivation, предложенная Дж. Де Нагель с коллегами (De Naeghel et al., 2012), которая позволяет оценить автономную и контролируемую мотивацию академического чтения (связанного с учебными задачами) и развлекательного чтения (чтения на досуге) у учащихся начальных классов. Еще одним инструментом является шкала мотивации к учебе для младших школьников (Elementary School Motivation Scale, ESMS-R), предложенная Ф. Гуае с коллегами (Guay et al., 2010). Последняя из них использовалась в исследованиях российских ученых (Kanonire et al., 2020), однако работ, посвященных адаптации этих методик в нашей стране, нам не известно. Общим недостатком этих инструментов представляется отсутствие шкалы амотивации чтения, которая представляется также важным мотивационным показателем (Ryan, Deci, 2000).

Эмпирические исследования последствий мотивации показывают, что автономная (в частности, внутренняя) мотивация связана с лучшими достижениями в чтении, в то время как контролируемая внешняя мотивация обычно показывает незначительные или негативные эффекты (McGeown et al., 2016; Schiefele et al., 2012; Wang et al., 2022). В проведенном Т.Н. Канонир с коллегами лонгитюдном исследовании (Kanonire et al., 2020) на примере выборки российских школьников с помощью методики ESMS-R (Guay et al., 2010) было установлено, что внутренняя мотивация демонстрирует прямую связь с читательскими навыками и достижениями в чтении как во время обучения в начальной школе, так и в средней школе, а внешняя мотивация — обратную связь. Эти выводы полностью подтверждают теоретические представления о том, что автономная мотивация является основой продуктивной деятельности и достижений.

Результаты исследований показывают также, что связь мотивации чтения с результативными показателями (достижениями в чтении, читательской грамотностью) опосредована соответствующими поведенческими характеристиками, отражающими больший объем чтения (De Naeghel et al., 2012; Schiefele et al., 2012; Wang et al., 2020, 2022). Объем чтения, выражающий поведенческий компонент вовлеченности в чтение, обычно характеризуется регулярными затратами времени на чтение и его частотой (Lee et al., 2021; Wang et al., 2020). Вовлеченность в чтение в целом, включающая поведенческие, эмоциональные и когнитивные компоненты (Barber, Klauda, 2020; Guthrie, Wigfield, 2000), отражающие степень погружения в чтение, также имеет существенное значение для читательской грамотности (Ho, Lau, 2018), однако в таком широком понимании ее сложно отделить от мотивации, что затрудняет анализ ее специфических последствий.

Связь мотивации с проблемным использованием Интернета

Цифровая среда, как правило, является частью повседневной жизни современных школьников. Чтение книг стало далеко не единственным способом получения информации и самообразования, а исследователи ставят проблемные вопросы о наиболее эффективных способах получения знания: через печатные и электронные ресурсы разных форматов (Baron, 2021). Влияние чтения цифровых и печатных книг на различные поведенческие проявления (понимание прочитанного, достижения в чтении, читательскую грамотность, усвоение лексики) за последние годы становилось предметом ряда исследований в разных странах, в том числе связанных с международным исследованием PISA (см. обзор: Sezgin, 2022). Доступность цифровых устройств позволяет использовать и новые форматы детского чтения (книжки-игрушки, цифровые книги, книги с дополненной реальностью), хотя и новые форматы вызывают неоднозначное отношение у родителей в связи с их представлением о вреде здоровью и негативных последствиях чрезмерного времени, проводимого ребенком за экраном (Клопотова, Смирнова, 2024). При этом в психолого-педагогических исследованиях чтения практически не учитываются такие поведенческие проявления, как продуктивное и непродуктивное использование цифровых ресурсов или цифровых устройств, в том числе проблемное использование Интернета (далее — ПИИ): недостаточно учитывать количество времени, проводимого подростком за цифровым устройством, важно принимать во внимание и индивидуальные особенности, и характер взаимодействия с цифровой средой. Так, в исследовании Т.О. Риппинен и Е.Р. Слободской на примере выборки из 993 российских подростков в возрасте от 14 до 18 лет показано, что чрезмерное увлечение компьютерными играми провоцирует риск академической неуспеваемости, употребления психоактивных веществ и антисоциального и деструктивного поведения, а продвинутое использование компьютера связано с успехами в учебе, отказом от психоактивных веществ и просоциальным поведением (Риппинен, Слободская, 2014).

Известно, что зависимое поведение молодежи, такое как употребление алкоголя, психоактивных веществ, отрицательно связано с уровнем читательского опыта и мотивации чтения (de la Rocha Díaz, 2020), однако данные о связи мотивации чтения с ПИИ немногочисленны. На выборке турецких студентов педагогического отделения университета была обнаружена обратная связь между отношением к чтению и зависимостью от современных технологий, под которой понимается зависимость от Интернета, социальных сетей и электронных игр (Gerez Taşgin, Taşgin, 2023). Эти данные свидетельствуют о том, что ПИИ действительно может быть связано со снижением автономной мотивации чтения и ростом амотивации. Лучше исследован вопрос о связи ПИИ с академической мотивацией: интернет-зависимость негативно сказывается на академической мотивации и результатах обучения в высших учебных заведениях (Reed, Reay, 2015; Truzoli et al., 2020). А.Б. Холмогорова с коллегами (Холмогорова и др., 2022) показали, что ПИИ у обучающихся школ и вузов связано с предпочтением ими информационного и развлекательного

контента, онлайн-общения и самопрезентации в Интернете. Оно также положительно коррелирует с объектной (чисто исполнительской, подчиненной) позицией и негативной (отстраненной) позицией обучающихся в учебной деятельности, что указывает на негативные последствия ПИИ для академической мотивации.

Развлекательное чтение и использование Интернета представляют собой различные формы досуга подростков, конкурирующие за ограниченный ресурс свободного времени (Romer et al., 2013). Поскольку в такой конкуренции информационных форматов медиаплатформы (социальные сети, видеосервисы и игровые платформы) предлагают более захватывающий мультимедальный контент, чем традиционное чтение, происходит явление вытеснения привычки чтения на периферию (так называемая гипотеза вытеснения), которая нашла подтверждение в ряде исследований (Guerrero et al., 2019). В этой связи можно предполагать, что чрезмерная увлеченность интернет-ресурсами снижает вовлеченность в чтение печатной литературы и подрывает мотивацию чтения. Стремление к онлайн-общению, потреблению развлекательного и информационного контента из Интернета, приобретая доминирующее положение в системе мотивов подростка (Холмогорова и др., 2022), может вытеснять другие важные мотивы, такие как интерес к учебе или желание читать литературу.

На основе результатов анализа прошлых исследований была выдвинута гипотеза о том, что ПИИ у школьников связано со сниженной автономной мотивацией к чтению и повышенной контролируемой мотивацией и амотивацией. Последствия возможных эффектов ПИИ на мотивацию могут затрагивать снижение объема чтения и читательской грамотности. Таким образом, целью работы стал анализ связи ПИИ с мотивацией чтения, объемом чтения и читательской грамотностью школьников.

Выборка и методы исследования

Выборка. В исследовании приняли участие 446 учащихся 5–9-х классов, из них 137 проживающих в г. Бийске, 136 – в г. Горно-Алтайске, 100 – в г. Перми и 73 – в сельских районах Алтайского края и Республики Алтай. В состав выборки вошли 58% девочек и 42% мальчиков, средний возраст опрошенных составил $M = 12.59$, $SD = 1.45$.

Методики. Для оценки мотивации чтения использовалась адаптированная для этого исследования методика Дж. Де Нагель и соавторов (SRQ-Reading Motivation) (De Naeghel et al., 2012), предназначенная для оценки автономной и контролируемой мотивации развлекательного чтения. Мотивация чтения для академических целей отдельно не измерялась, так как, по данным авторов методики, она тесно связана с мотивацией развлекательного чтения (Ibid.). При этом мотивация развлекательного чтения, по всей видимости, может быть более индивидуальной и показательной, так как эта форма чтения относительно самостоятельна и не зависит от требований учителя. Опросник состоит из 17 вариантов завершения предложения «Я читаю в свободное

время, потому что...», например, «...мне это действительно нравится» (автономная мотивация), «...родители считают, что я должен это делать» (контролируемая мотивация). Согласие с каждым из них требовалось оценить по шкале от 1 — совершенно не согласен до 7 — полностью согласен. Текст методики был получен в результате перевода с английского двумя специалистами, хорошо владеющими английским языком и имеющими опыт в исследованиях мотивации. Двухфакторная модель, включающая факторы автономной и контролируемой мотивации, показала недостаточное соответствие данным: $\chi^2 = 481.24$; $df = 118$; $p < 0.001$; CFI = 0.876; TLI = 0.857; RMSEA = 0.084 (90% CI = [0.076, 0.092]); PCLOSE = 0.000; N = 438. Анализ индексов модификации выявил, что ряд заданий показывает тенденцию к тесной связи друг с другом, при этом их содержание является очень близким. По этой причине, а также из соображений избегания избыточности три задания, показывающие наибольшие ковариации, были исключены, в результате чего в каждой из шкал осталось по 7 заданий. После этого показатели соответствия модели данным стали приемлемыми: $\chi^2 = 230.95$; $df = 76$; $p < 0.001$; CFI = 0.929; TLI = 0.915; RMSEA = 0.068 (90% CI = [0.058, 0.078]); PCLOSE = 0.002; N = 438. Коэффициенты α Кронбаха для полученных шкал автономной и контролируемой мотивации составили 0.93 и 0.78 соответственно.

Ввиду того что описанная выше методика не позволяет оценить амотивацию к чтению, нами была составлена соответствующая шкала амотивации из четырех утверждений: 1. *Я не читаю в свободное время, так как не вижу в этом смысла.* 2. *Я не понимаю, зачем мне читать в свободное время.* 3. *Раньше я понимал, зачем мне читать, а сейчас не вижу в этом смысла.* 4. *Я не люблю читать, мне это неинтересно.* Согласие с каждым из них требовалось оценить по шкале от 1 — совершенно не согласен до 7 — полностью согласен. Однофакторная модель шкалы амотивации чтения показала отличное соответствие данным: $\chi^2 = 3.65$; $df = 2$; $p = 0.161$; CFI = 0.996; TLI = 0.988; RMSEA = 0.043 (90% CI = [0.000, 0.114]); PCLOSE = 0.455; N = 436. Коэффициент α Кронбаха для шкалы составил 0.89.

Общая шкала проблемного использования Интернета-3 (GPIUS3), разработанная А.А. Герасимовой и А.Б. Холмогоровой (Герасимова, Холмогорова, 2018), включает пять субшкал: *Предпочтение онлайн-общения* (3 пункта), *Регуляция настроения* (3 пункта), *Когнитивная поглощенность* (3 пункта), *Компульсивное использование* (3 пункта), *Негативные последствия* (2 пункта). Эти субшкалы с разных сторон характеризуют проявления проблемного поведения, связанного с использованием Интернета. Надежность субшкал (α Кронбаха) находилась в пределах 0.72–0.81, надежность общей шкалы составила 0.86.

Шкала объема чтения была составлена для оценки поведенческих проявлений мотивации к чтению, выражающихся в количестве прочитанных материалов и затратах времени на чтение на основе аналогичной зарубежной шкалы (Wang et al., 2020). Исходная версия из трех вопросов была переведена с английского языка, и с учетом ее умеренной внутренней согласованности был добавлен четвертый вопрос: 1. *Сколько книг ты прочитал(а) для интереса в*

течение прошлого месяца? 2. Как часто ты читаешь просто для интереса? 3. Как долго ты обычно читаешь книгу без перерыва, когда читаешь что-нибудь для интереса? 4. Сколько времени в день (примерно) ты обычно тратишь на чтение для собственного удовольствия? К каждому из вопросов предлагалась своя шкала ответов с четырьмя градациями. Оценка однофакторной модели шкалы показала неудовлетворительное соответствие данным: $\chi^2 = 30.10$; $df = 2$; $p < 0.001$; CFI = 0.971; TLI = 0.913; SRMR = 0.031; RMSEA = 0.178 (90% CI = [0.126, 0.237]); PCLOSE = 0.000; N = 441. Вместе с тем добавление на основе индексов модификации и сходства в содержании вопросов ковариации между пунктами 3 и 4 приводит к получению хороших показателей соответствия: $\chi^2 = 0.01$; $df = 1$; $p = 0.929$; CFI = 1; TLI = 1; SRMR < 0.001; RMSEA < 0.001 (90% CI = [0.000, 0.040]); PCLOSE = 0.959; N = 441. Коэффициент α Кронбаха для шкалы составил 0.75.

Оценка читательской грамотности проводилась с помощью разработанного банка заданий для оценки читательской грамотности школьников (Власов, Бабицева, 2023). В каждой возрастной группе (классе) использовался соответствующий ей набор заданий. Каждый набор заданий включал от 4 до 8 вопросов к тексту, оценивающих различные читательские умения:

- 1) извлекать эксплицитную или имплицитную информацию из текста;
- 2) интегрировать разрозненные понятия, предложения для понимания темы или микротемы, интерпретировать правильным образом фрагменты с локальной неоднозначностью (лексической, синтаксической и т.д.), вычленять предположения, определять значение многозначного слова в контексте и т.д.;
- 3) оценивать информацию с точки зрения модальности, достоверности, вероятности и т.д.;
- 4) использовать информацию из текста, предлагать конкретное решение какой-либо практической задачи с опорой на глубинное понимание текста.

К каждому из вопросов предлагался список из 4–6 вариантов ответа, один из которых являлся верным. Для оценки читательской грамотности для каждого испытуемого была вычислена доля верно решенных заданий. Полученные оценки были стандартизированы внутри возрастной группы для последующего анализа в общей разновозрастной выборке.

Методы анализа данных. Анализ данных проводился с использованием методов описательной статистики, корреляционного анализа, структурного линейного моделирования. Вычисления осуществлялись в среде статистического анализа R, моделирование проводилось с помощью программы Mplus 8 методом максимального правдоподобия с робастной оценкой стандартных ошибок (MLR). В качестве приемлемых (хороших) показателей соответствия модели данным рассматривались следующие (Mueller, Hancock, 2018): CFI > 0.90 (0.95), RMSEA < 0.08 (0.06), SRMR < 0.08 (0.06). Оценка статистической значимости опосредованных эффектов проводилась в Mplus с помощью бутстреп-анализа (5000 выборок). Количество наблюдений с пропущенными значениями не превышало 5%. В ходе корреляционного анализа использовалось попарное исключение случаев, структурное моделирование проводилось с использованием метода FIML (Full Information Maximum Likelihood)

(Enders, Bandalos, 2001), обеспечивающего наиболее эффективную оценку модели на основе всех имеющихся наблюдений.

Результаты

Результаты корреляционного анализа (таблица 1) показали наличие ожидаемых связей между показателями ПИИ, мотивации чтения, объема чтения и читательских навыков.

Для проверки гипотезы выполнено структурное линейное моделирование, в ходе которого сначала была проверена измерительная модель, включающая свободно коррелирующие между собой факторы автономной и контролируемой мотивации, амотивации, объема чтения и ПИИ. Индикаторами последнего фактора были показатели по шкалам ПИИ, индикаторы остальных факторов — входящие в соответствующие шкалы задания. Такая модель показала удовлетворительное соответствие данным: $\chi^2 = 746.37$; $df = 341$; $p < 0.001$; CFI = 0.915; TLI = 0.906; SRMR = 0.068; RMSEA = 0.052; 90%-ный доверительный интервал для RMSEA: 0.047–0.057; PCLOSE = 0.291; N = 446. Затем в эту модель были добавлены коррелирующие между собой и со всеми остальными факторами наблюдаемые переменные: читательская грамотность, пол и возраст. После этого показатели фита модели изменились в минимальной степени: $\chi^2 = 834.97$; $df = 387$; $p < 0.001$; CFI = 0.910; TLI = 0.899; SRMR = 0.066; RMSEA = 0.051; 90%-ный доверительный интервал для RMSEA: 0.046–0.056; PCLOSE = 0.365; N = 446.

Таблица 1

Описательная статистика и корреляции между измеренными переменными

Шкалы (переменные)	M	SD	1	2	3	4	5	6	7
1. Автономная мотивация	4.71	1.45	—						
2. Контролируемая мотивация	3.37	1.18	0.14**	—					
3. Амотивация	3.02	1.51	−0.71***	0.09	—				
4. Проблемное использование интернета (ПИИ)	3.03	1.02	−0.11*	0.31***	0.31***	—			
5. Объем чтения	2.44	0.68	0.62***	0.03	−0.56***	−0.10*	—		
6. Читательские навыки	0	1	0.14**	0.02	−0.12*	0.03	0.20***	—	
7. Возраст	12.59	1.45	0.14**	−0.16***	0	0.01	0.14**	0.01	—
8. Пол (0 — Ж, 1 — М)	—	—	−0.13**	0.08	0.08	−0.17***	−0.11*	−0.02	−0.12*

Примечание. Объем выборки N от 427 до 446, использовалось попарное исключение пропусков.

* $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$, *** $p \leq 0.001$.

Далее на основе выдвинутой гипотезы была составлена структурная модель, в которой читательская грамотность зависит от объема чтения, трех факторов мотивации и фактора ПИИ. Объем чтения, в свою очередь, зависит от трех факторов мотивации и ПИИ. Три фактора мотивации в этой модели зависят от ПИИ. Для контроля пола и возраста в модель также были добавлены их эффекты на все другие переменные. В модели допускались попарные ковариации между тремя факторами мотивации. Оценка такой модели (рисунок 1) показала удовлетворительное соответствие данным: $\chi^2 = 821.32$; $df = 381$; $p < 0.001$; CFI = 0.912; TLI = 0.899; SRMR = 0.063; RMSEA = 0.051; 90-процентный доверительный интервал для RMSEA: 0.046–0.056; PCLOSE = 0.371; $N = 446$.

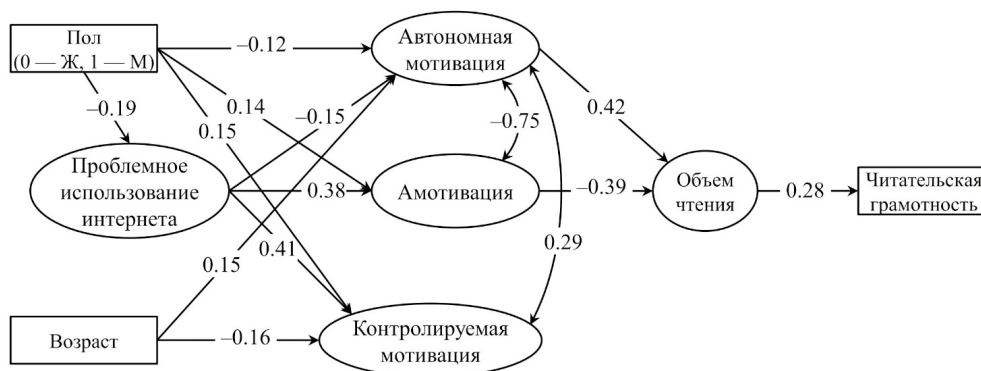
Приведенная на рисунке 1 модель демонстрирует, что непосредственные эффекты мотивации и ПИИ на читательскую грамотность не показали статистической значимости. Также не является значимым непосредственный эффект ПИИ на объем чтения. При этом анализ опосредованных эффектов показал, что эффект автономной мотивации на читательскую грамотность является статистически значимым (0.100 ; $p \leq 0.01$), так же как и эффект амотивации (-0.079 ; $p \leq 0.01$). Суммарный опосредованный эффект ПИИ статистически значим как для читательской грамотности (-0.044 ; $p \leq 0.01$), так и для объема чтения (-0.198 ; $p \leq 0.001$). Таким образом, модель демонстрирует, что ПИИ непосредственно связано со всеми показателями мотивации чтения и опосредованно через них с объемом чтения и читательской грамотностью.

Обсуждение результатов

Результаты проведенного исследования подтверждают гипотезу о связи ПИИ у школьников со сниженной автономной мотивацией чтения, а также повышенной контролируемой мотивацией и амотивацией. В нашей выборке

Рисунок 1

Структурная модель связей проблемного использования Интернета (ПИИ) с мотивацией чтения, объемом чтения и читательской грамотностью при контроле пола и возраста
(все приведенные коэффициенты статистически значимы при $p \leq 0.001$, незначимые пути и остатки опущены для упрощения рисунка)



слабая, но статистически значимая обратная связь ПИИ с автономной мотивацией дополняется умеренными прямыми корреляциями с амотивацией и контролируемой мотивацией. Результаты структурного моделирования позволяют сделать вывод о том, что представления об опосредованном через мотивацию (в частности, через автономную мотивацию и амотивацию) негативном эффекте ПИИ на объем чтения и читательскую грамотность хорошо соответствуют эмпирическим данным. Лишь контролируемая мотивация, несмотря на ее прямую корреляцию с ПИИ, оказалась не связана с объемом чтения и читательской грамотностью. Последний факт согласуется с данными об отсутствии существенных эффектов контролируемой мотивации чтения на объем чтения в развлекательных целях (Schiefele et al., 2012; McGeown et al., 2016).

Выводы, сделанные на основе данного исследования, подтверждают и дополняют сведения об обратной связи между отношением к чтению и зависимостью от современных технологий, полученные в исследовании на примере выборки турецких студентов (Gerez Taşgın, Taşgın, 2023). По нашим данным, ПИИ как одно из проявлений подобной зависимости имеет негативные следствия не только для мотивации чтения, но и для связанных с ней поведенческих и образовательных последствий: объема чтения и читательской грамотности. Наши данные о том, что автономная мотивация чтения выше у девочек, согласуются с результатами PISA 2018 (Гордеева, Сычев, 2024).

Результаты исследования также соответствуют данным о гендерных различиях в ПИИ: более высокая склонность девочек к ПИИ согласуется с данными некоторых прошлых исследований (Procházka et al., 2021). Вероятно, что подобные различия обнаружились ввиду того, что использовавшаяся в данном исследовании методика ПИИ несколько лучше фиксирует типичные для девочек способы использования Интернета: чрезмерное общение в социальных сетях, чтение блогов, в то время как мальчики более склонны использовать Интернет для онлайн-игр (Колесников и др., 2019; Su et al., 2020). Подобные особенности использования Интернета девочками могут служить объяснением их большей депрессивности, тревожности и склонности к переживанию одиночества (Холмогорова, Герасимова, 2019; Twenge, 2020).

Ограничением исследования является его корреляционный характер, не предоставляющий возможности причинно-следственной интерпретации выявленных связей. Не исключено, что наряду с негативным влиянием ПИИ на продуктивную мотивацию чтения может иметь место также и снижение рисков ПИИ вследствие увлеченности чтением. Возможно, наличие выраженной мотивации чтения приводит к соответствующему перераспределению свободного времени в пользу чтения и снижению активности в Интернете. В этом случае она может выступать в качестве защитного фактора, предотвращающего чрезмерное погружение в Интернет. Еще одно ограничение исследования связано с отсутствием контроля социально-экономического статуса семей, который, по данным прошлых исследований, имеет существенное значение для читательской грамотности (Гордеева, Сычев, 2024).

Практическое значение полученных результатов связано с тем, что они убедительно демонстрируют потенциальную пользу усилий по поддержке

родителями и педагогами автономной мотивации чтения у подростков. Для ее укрепления с точки зрения теории самодетерминации важно, чтобы в деятельности, связанной с чтением, удовлетворялись базовые психологические потребности подростков в автономии, компетентности и связанности (De Naeghel et al., 2014). Для удовлетворения потребности в автономии важно предоставлять им возможность выбора материалов для чтения, соответствующих их интересам. Учащихся можно вовлекать в творческую деятельность, связанную с чтением, например, иллюстрирование прочитанного или написание собственных текстов по мотивам прочитанного, но важно, чтобы эта деятельность соответствовала интересам и увлечениям подростка. В тех случаях, когда речь идет об обязательном изучении некоторых текстов, полезно интересоваться отношением школьника к ним, его чувствами по поводу прочитанного. Следует признавать его право на собственное мнение по поводу прочитанного и проявлять уважение к данному мнению. Поддержка автономии при освоении чтения и изучении литературы должна сочетаться с наличием ясных учебных целей и критериев достижений, на которые школьник может ориентироваться, чтобы добиться успеха. Такое сочетание автономии и структуры создает благоприятную среду, в которой дети, ощущая себя достаточно автономными, понимают, что нужно делать, чтобы почувствовать себя успешным. Для удовлетворения потребности в связанности важно вовлечение подростков в совместную деятельность. Примерами такой общей вовлеченности является чтение вслух родителями или учителями, чтение по ролям, обсуждение прочитанного. Для укрепления автономной мотивации может иметь значение не только удовлетворение базовых потребностей, но и наличие ролевых моделей, в качестве которых могут выступать родители и учителя, демонстрирующие детям собственную увлеченность чтением и читательские интересы, предпочтения и привычки.

Выводы

В нашем исследовании получены данные о негативном вкладе проблемного использования Интернета в мотивацию чтения и уровень читательской грамотности обучающихся 5–9-х классов. Практическое значение имеет вывод о том, что проблемное использование Интернета школьниками угрожает не только мотивации чтения, но и связанным с ней важным поведенческим и образовательным показателям. Усилия педагогов и родителей по профилактике проблемного использования Интернета и поддержанию автономной мотивации чтения могут иметь существенное значение для развития читательской грамотности школьников. Разработка и оценка эффективности подобных психологически обоснованных мер представляется важной задачей для будущих исследований.

Литература

- Бандура, А. (2000). *Теория социального научения*. СПб.: Евразия.
- Блинова, Е. Н., Щербакова, О. В. (2024). Понимание текстов новых форматов. Часть 2. Теоретические модели, их реализация и развитие в зарубежной когнитивной науке. *Психологический журнал*, 45(5), 34–44. <https://doi.org/10.31857/S0205959224050052>
- Власов, М. С., Бабичева, Ю. Г. (2023). Разработка банка заданий для оценки читательской грамотности школьников по дисциплине «Русский язык». *Социо- и психолингвистические исследования*, 11, 51–58.
- Герасимова, А. А., Холмогорова, А. Б. (2018). Общая шкала проблемного использования интернета: апробация и валидизация в российской выборке третьей версии опросника. *Консультативная психология и психотерапия*, 26(3), 56–79. <https://doi.org/10.17759/cpp.2018260304>
- Гордеева, Т. О., Сычев, О. А. (2024). Образовательные и мотивационные предикторы академических достижений (на материале данных PISA 2018 по чтению). *Психологическая наука и образование*, 29(1), 75–86. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290106>
- Гостева, Ю. Н., Кузнецова, М. И., Рябинина, Л. А., Сидорова, Г. А., Чабан, Т. Ю. (2019). Теория и практика оценивания читательской грамотности как компонента функциональной грамотности. *Отечественная и зарубежная педагогика*, 1(4(61)), 34–57.
- Григоренко, Е. Л. (2012). Понимание прочитанного школьниками и его предикторы. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Психология и педагогика»*, 1, 65–74.
- Клопотова, Е. Е., Смирнова, С. Ю. (2024). Детское чтение в цифровую эпоху. *Современная зарубежная психология*, 13(3), 113–122. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2024130311>
- Колесников, В. Н., Мельник, Ю. И., Теплова, Л. И. (2019). Интернет-активность и проблемное использование интернета в юношеском возрасте. *Национальный психологический журнал*, 1(33), 34–46. <https://doi.org/10.11621/npj.2019.0104>
- Риппинен, Т. О., Слободская, Е. Р. (2014). Повседневное использование компьютера и благополучное развитие подростков. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 7(1), 15–23.
- Фруммин, И. Д., Ковалева, Г. С., Кузнецова, М. И., Обухова, О. Л., Пинская, М. А., Тимкова, Т. В., Тюменева, Ю. А., Цукерман, Г. А. (2010). *Неожиданная победа: российские школьники читают лучшие друзей*. М.: Издательский дом ГУ ВШЭ.
- Холмогорова, А. Б., Герасимова, А. А. (2019). Психологические факторы проблемного использования Интернета у девушек подросткового и юношеского возраста. *Консультативная психология и психотерапия*, 27(3), 138–155.
- Холмогорова, А. Б., Казаринова, Е. Ю., Рахманина, А. А. (2022). Позиция обучающихся в учебной деятельности и предпочитаемый ими контент в интернете как факторы проблемного использования пространства Всемирной сети. *Психологическая наука и образование*, 27(3), 104–116. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270308>
- Цукерман, Г. А., Ковалева, Г. С., Баранова, В. Ю. (2018). Читательские умения российских четвероклассников: уроки PIRLS-2016. *Вопросы образования*, 1, 58–78. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-1-58-78>

References

- Bandura, A. (2000). *Teoriya sotsial'nogo naucheniya* [Social learning theory]. Saint Petersburg: Evraziya. (Original work published 1977)
- Barber, A. T., & Klauda, S. L. (2020). How reading motivation and engagement enable reading achievement: Policy implications. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 7(1), 27–34. <https://doi.org/10.1177/2372732219893385>
- Baron, N. S. (2021). *How we read now: Strategic choices for print, screen, and audio*. New York, NY: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190084097.001.0001>
- Blinova, E. N., & Shcherbakova, O. V. (2024). Readers' comprehension of new text formats. Part II. Main theoretical frameworks and their empirical implementation in international cognitive science. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 45(5), 34–44. <https://doi.org/10.31857/S0205959224050052> (in Russian)
- Chuykova, Z. V., Izmalkova, A. I., Shirokova, P. I., Shtyrov, Y. Y., & Myachykov, A. V. (2024). Eye movement correlates of working memory capacity: Evidence from the reading span task. *Psychology Journal of Higher School of Economics*, 21(3), 472–487. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2024-3-472-487>
- Conradi, K., Jang, B. G., & McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychology Review*, 26(1), 127–164. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9245-z>
- De la Rocha Díaz, M., Méndez, I., & Ruiz-Esteban, C. (2020). Reading motivation, alcohol and drug use in future teachers in preschool and primary school. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(4), 1150–1157. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10040080>
- De Naeghel, J., Van Keer, H., & Vanderlinde, R. (2014). Strategies for promoting autonomous reading motivation: a multiple case study research in primary education. *Frontline Learning Research*, 2(1), 83–101.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension : a self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006–1021. <https://doi.org/10.1037/a0027800>
- Enders, C. K., & Bandalos, D. L. (2001). The relative performance of full information maximum likelihood estimation for missing data in structural equation models. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 8, 430–457.
- Frumin, I. D., Kovaleva, G. S., Kuznetsova, M. I., Obukhova, O. L., Pinskaya, M. A., Timkova, T. V., Tyumeneva, Yu. A., & Tsukerman, G. A. (2010). *Neozhidannaya pobeda: rossiiskie shkol'niki chitayut luchshe drugikh* [Unexpected victory: Russian schoolchildren read better than others]. Moscow: HSE Publishing House.
- Gerasimova, A. A., & Kholmogorova, A. B. (2018). The Generalized Problematic Internet Use Scale 3 Modified Version: Approbation and validation on the Russian sample. *Konsul'tativnaya Psikhologiya i Psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 26(3), 56–79. <https://doi.org/10.17759/cpp.2018260304> (in Russian)
- Gerez Taşgın, F., & Taşgın, A. (2023). The relationship between technology addiction and attitude toward reading: An investigation on pre-service teachers. *Behavioral Sciences*, 13(9), Article 775. <https://doi.org/10.3390/bs13090775>
- Gordeeva, T. O., & Sychev, O. A. (2024). Educational and motivational predictors of academic achievement (Based on PISA 2018). *Psikhologicheskaya Nauka i Obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 29(1), 75–86. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290106> (in Russian)
- Gosteva, Yu. N., Kuznecova, M. I., Ryabinina, L. A., Sidorova, G. A., CHaban, T. Yu. (2019). Theory and practice of reading literacy as a component of functional literacy. *Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika*, 1(4(61)), 34–57. (in Russian)

- Grigorenko, E. L. (2012). Pupils' reading comprehension and its predictors. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 1, 65–74. (in Russian)
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *The British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 711–735. <https://doi.org/10.1348/000709910X499084>
- Guerrero, M. D., Barnes, J. D., Chaput, J. P., & Tremblay, M. S. (2019). Screen time and problem behaviors in children: exploring the mediating role of sleep duration. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 16, Article 105. <https://doi.org/10.1186/s12966-019-0862-x>
- Guthrie, J., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. Kamil, P. Monthesal, P. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook in reading research* (Vol. 3, pp. 403–422). Lawrence Erlbaum Associates.
- Ho, E. S. C., & Lau, K. (2018). Reading engagement and reading literacy performance: effective policy and practices at home and in school. *Journal of Research in Reading*, 41(4), 657–679. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12246>
- Kanonire, T., Lubenko, J., & Kuzmina, Y. (2020). The effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading performance in elementary school. *Journal of Research in Childhood Education*, 36(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/02568543.2020.1822961>
- Kholmogorova, A. B., & Gerasimova, A. A. (2019). Psychological factors of problematic Internet use in adolescent and young girls. *Konsul'tativnaya Psikhologiya i Psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 27(3), 138–155. <https://doi.org/10.17759/cpp.2019270309> (in Russian)
- Kholmogorova, A. B., Kazarinova, E. Yu., & Rakhmanina, A. A. (2022). Learning position and preferred Internet content as factors of problematic Internet use in students. *Psikhologicheskaya Nauka i Obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 27(3), 104–116. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270308> (in Russian)
- Klopotova, E. E., & Smirnova, S. Yu. (2024). Reading in the digital age. *Sovremennaya Zarubezhnaya Psikhologiya [Journal of Modern Foreign Psychology]*, 13(3), 113–122. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2024130311> (in Russian)
- Kolesnikov, V. N., Melnik, Yu. I., & Teplova, L. I. (2019). Internet activity and problematic Internet use in adolescence. *National Psychological Journal [Natsional'nyi Psikhologicheskii Zhurnal]*, 12(1), 34–46. <https://doi.org/10.11621/npj.2019.0104> (in Russian)
- Lee, Y., Jang, B. G., & Conradi Smith, K. (2021). A systematic review of reading engagement research: What do we mean, what do we know, and where do we need to go? *Reading Psychology*, 42(5), 540–576. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888359>
- McGeown, S. P., Osborne, C., Warhurst, A., Norgate, R., & Duncan, L. G. (2016). Understanding children's reading activities: Reading motivation, skill and child characteristics as predictors. *Journal of Research in Reading*, 39(1), 109–125. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12060>
- Mueller, R. O., & Hancock, G. R. (2018). Structural equation modeling. In G. R. Hancock, L. M. Stapleton, & R. O. Mueller (Eds.), *The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences* (pp. 445–456). New York, NY; London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315755649>
- OECD. (2016). *PISA 2015 results: Excellence and equity in education* (Vol. I). Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- OECD. (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>

- Procházka, R., Suchá, J., Dostál, D., Dominik, T., Dolejš, M., Šmahaj, J., Kolařík, M., Glaser, O., Viktorová, L., & Friedlová, M. (2021). Internet addiction among Czech adolescents. *PsyCh Journal*, 10(5), 679–687. <https://doi.org/10.1002/pchj.454>
- Reed, P., & Reay, E. (2015). Relationship between levels of problematic Internet usage and motivation to study in university students. *Higher Education*, 70(4), 711–723. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9862-1>
- Rippinen, T. O., & Slobodskaya, Y. R. (2014). Daily computer use and prosperous development of adolescents. *Teoreticheskaya i Eksperimental'naya Psikhologiya [Theoretical and Experimental Psychology]*, 7(1), 15–23. (in Russian)
- Romer, D., Bagdasarov, Z., & More, E. (2013). Older versus newer media and the well-being of United States youth: results from a national longitudinal panel. *Journal of Adolescent Health*, 52(5), 613–619. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.11.012>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427–463. <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>
- Sezgin, Z. Ç. (2022). Systematic analysis of digital reading studies in the digital age. *Participatory Educational Research*, 9(1), 233–250. <https://doi.org/10.17275/per.22.13.9.1>
- Su, W., Han, X., Yu, H., Wu, Y., & Potenza, M. N. (2020). Do men become addicted to internet gaming and women to social media? A meta-analysis examining gender-related differences in specific internet addiction. *Computers in Human Behavior*, 113, Article 106480. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106480>
- Truzoli, R., Viganò, C. A., Galmozzi, P. G., & Reed, P. (2020). Problematic Internet use and study motivation in higher education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(4), 480–486. <https://doi.org/10.1111/jcal.12414>
- Tsukerman, G. A., Kovaleva, G. S., & Baranova, V. Yu. (2018). Reading literacy of Russian fourth-graders: Lessons from PIRLS 2016. *Voprosy Obrazovaniya [Educational Studies Moscow]*, 1, 58–78. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-1-58-78> (in Russian)
- Twenge, J. M. (2020). Increases in depression, self-harm, and suicide among U.S. adolescents after 2012 and links to technology use: Possible mechanisms. *Psychiatric Research and Clinical Practice*, 2(1), 19–25. <https://doi.org/10.1176/appi.prcp.20190015>
- Vlasov, M. S., & Babicheva, Yu. G. (2023). Development of a database with tasks for the assessment of secondary school students' reading literacy within the framework of the Russian language course. *Socio- i Psikholingvisticheskie Issledovaniya [Socio- and Psycholinguistic Studies]*, 11, 51–58. (in Russian)
- Wang, X., Jia, L., & Jin, Y. (2020). Reading amount and reading strategy as mediators of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading achievement. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 586346. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.586346>
- Wang, X., Jin, Y., & Jia, L. (2022). Chinese adolescents' reading motivation profiles and their relations to reading amount. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 875486. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.875486>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>