

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ
КУЛЬТУРЫ»

На правах рукописи

ДРОЗДОВА Ольга Владимировна

ЧТЕНИЕ ТРУДНЫХ ПОДРОСТКОВ
И ЕГО СТИМУЛИРОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ИНТЕРАКТИВНОЙ КНИГИ

Специальность 05.25.03

Библиотекведение, библиографоведение и книговедение

Диссертация

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

Т.Ф. Берестова

доктор педагогических наук, профессор

Челябинск, 2021

Оглавление

| | |
|--|-----|
| ВВЕДЕНИЕ | 3 |
| ГЛАВА 1. ИЗУЧЕНИЕ ЧТЕНИЯ ТРУДНОГО ПОДРОСТКА | 29 |
| § 1.1. Библиотечные практики с трудными подростками | 29 |
| § 1.2. Научная интерпретация субъектности трудного подростка | 39 |
| § 1.3.Изучение психологии чтения трудных подростков | 57 |
| Выводы | 70 |
| ГЛАВА 2. ИНТЕРАКТИВНАЯ КНИГА И ЕЁ ВОЗМОЖНОСТИ В СТИМУЛИРОВАНИИ ЧТЕНИЯ ТРУДНЫХ ПОДРОСТКОВ | 75 |
| § 2.1. Термин «интерактивный» в историко-научном аспекте..... | 75 |
| § 2.2. Интерактивная книга: специфика её применения при стимулировании чтения | 81 |
| § 2.3. Влияние интерактивной книги на мотивацию чтения трудных подростков | 106 |
| § 2.4. Методика стимулирования и мотивации чтения трудных подростков | 13 |

| | |
|---|-----|
| Выводы | 147 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 150 |
| Список источников и литературы | 162 |
| Приложение № 1. «Проективные признаки и интерпретации испытуемых перед экспериментом» | 190 |
| Приложение № 2. «Проверки распределения» | 191 |
| Приложение № 3. «Проективные признаки и интерпретации испытуемых после эксперимента» | 192 |
| Приложение №4. «Программа стимулирования чтения трудных подростков» | 193 |
| Приложение №5. «Список рекомендованных книг для чтения трудных подростков» | 194 |

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Трудные подростки являются частью общества, к которой обращено особое внимание государства и различных общественных объединений. В Российской Федерации имеются социальные, медицинские и исправительные учреждения, в которых организовано их массовое пребывание: следственные изоляторы, колонии для несовершеннолетних, реабилитационные центры, школы-интернаты и другие. Каждое

учреждение использует собственные средства, в результате системного воздействия на личность трудного подростка происходит коррекция девиантного поведения и образования социальных установок в структуре его личности. В этом процессе может активно участвовать современная библиотека.

Процесс социализации трудных подростков через чтение начался ещё с 20-х годов прошлого века, когда в стране, после гражданской войны, возникла детская беспризорность. В советских библиотеках проводились разъяснительные беседы, библиотекари привлекали малограмотных детей и подростков к чтению. В начале 2000-х годов российским библиотековедом А. Е. Шапошниковым впервые была осмыслена особенность чтения различных социальных групп¹, в том числе и трудных подростков, но эта мысль не нашла развития в трудах современных учёных.

Меж тем, в обществе проблема социализации подростков приобретает особую остроту. На основе этого государство вменило в обязанности учреждений культуры привлечение подростков, находящихся в социально опасном положении, к ценностям культуры (ст. 24 Федерального Закона № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», в ред. от 07.02.2011). На практике данный Закон реализуется следующим образом: библиотеки через управления культуры

¹ Шапошников, А. Е. Библиотекарь и читатель: аспекты общения / А. Е. Шапошников // Библиотековедение. – 2001. – № 1. – С. 59-62.

получают списки трудных подростков, составленные территориальными комиссиями по делам несовершеннолетних,

и привлекают к чтению методом организованных групповых занятий. Также в рамках системного подхода библиотеки заключают договор сотрудничества со специализированными учреждениями, и разрабатывают долгосрочные социокультурные проекты, направленные на поддержку чтения трудных подростков. Но методы привлечения к чтению, которыми пользуются современные библиотекари, ориентированы на типичных подростков, и потому не дают высоких результатов. В докладах форумов и практических конференций библиотекари обсуждают вопросы острой читательской отстранённости трудных подростков.

Важность изучения чтения различных социальных групп также обозначена в концепции программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации (2017 г.)². В ней согласно результатам международных исследований подростки, ранее занимающие лидирующие позиции по чтению, к 15 годам перемещаются в середину рейтинга. Причины снижения интереса к чтению в подростковом возрасте в полной мере не исследованы, а факторы читательской индифферентности трудных подростков остаются практически не изученными.

В 2016 г. на основе анализа информации официальных сайтов библиотек и библиотечных объединений, материалов из профессиональной печати нами было выявлено, что в 46 библиотечно-информационных системах Российской Федерации организуется чтение для трудных подростков. Этот практический опыт был обобщен, но оказалось, что проблема читательской индифферентности трудных подростков сегодня изложена на уровне быденного языка, а научные обобщения фактически отсутствуют. Библиотечные практики могут быть

использованы как эмпирическое основание для научного познания читательских сторон личности трудных подростков.

² Концепция программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации / Федеральное агентство по печати и массовым коммуникациям. Москва, –2016. – 23 с .

Но читательская деятельность трудного подростка научно недостаточно описана, и потому необходимый уровень, при котором можно сделать обобщения и сформулировать научные выводы, отсутствует. В связи с тем, что трудные подростки являются специфичной социальной группой, сегодня существуют объективные основания изучить возможность стимулирования их чтения.

В рамках данной работы стимулирование чтения понимается как процесс активизации психических процессов читателя и усиления читательской деятельности через внешне организованное воздействие. Значение стимулирования переоценить невозможно: стимулирование выполняет социальную функцию, так как при помощи воздействия формирует необходимые качества личности и в целом общества. Стимул – важный структурный элемент мотивационной системы: потребность – стимул – мотив. Стимул становится побудительной силой только тогда, когда соответствует психологической потребности, поэтому важно понимать, какой именно стимул будет способствовать формированию читательской мотивации трудных подростков. Личностная мотивация индивидуальна и связана со многими факторами: личными особенностями интеллекта, психическим состоянием и др. Но, трудные подростки – это социальная общность, которая имеет общие психологические

характеристики.

А.В. Мудрик отмечал, что типичной чертой трудных подростков является стремление изменить существующую систему взглядов, принятых в обществе³. Поэтому нередко поведенческие девиации трудного подростка проявляются в предрасположенности к неодобряемым поступкам, а также и в отвержении навязываемых правил и норм, поэтому стимулирование чтения трудных подростков должно быть процессом неосознанным для них. Ведь его протестные настроения не могут не отражаться на читательской деятельности.

³ Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учебник / А. В. Мудрик. - 7-е изд. , перераб. и доп. - Москва: Академия, 2009. - 224 с.

Нельзя использовать прямые способы стимулирования. Скорее, результативнее будет косвенное стимулирование, которое также называют опосредованным (через что-то). Но неосознанный (внешний) стимул обязательно должен породить осознанную (внутреннюю) мотивацию чтения.

Читательские мотивы напрямую связаны с особенностями пубертатного периода, с изменением психических процессов участвующих в чтении: восприятием, мышлением, памятью. У трудного подростка эти процессы могут иметь особенности, т.к. поведенческие девиации влияют на результат многих видов деятельности. Трудные подростки рассматриваются как социальная группа, имеющая общий признак – социальные (поведенческие) девиации, в их основе находятся детские психические травмы⁴, которые в сложный возрастной период сформировались (во внутренних проявлениях) в личностный

конфликт и выразились (во внешних проявлениях) в виде эмоциональной неустойчивости.

Известно, что в подсознании трудного подростка есть понимание недостатка знаний о собственном субъективном мире, нерешённых конфликтах личности. Закономерности формирования трудных подростков, выявленные в психологии, позволяют предполагать, что через чтение литературных сюжетов, совпадающих по содержанию с личностными проблемами, возможна психологическая рефлексия и коррекция ценностно-смысловой сферы, в структуре которой сформируются читательские мотивы и смыслы. Чтение было и остается одним из способов формирования личности, и вполне вероятно, что в процессе чтения через самоидентификацию с героями и ситуациями, трудные подростки смогут осознать глубокие истоки своих личностных проблем, а понимание причин отклонений от общепринятых норм поведения является фундаментом искоренения имеющихся недостатков. Подростковый возраст составляет всего несколько лет (от 11 до 16 лет) и поддержка чтения в этот короткий кризисный период важна для дальнейшего читательского становления.

⁴ Кон, И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. - Москва: Просвещение, 1997. - 256 с.

Вышеизложенные обстоятельства позволяют заключить, что проблемы чтения трудных подростков трудно разрешимы из-за отсутствия специфических знаний у организаторов чтения о читательских мотивах, потребностях и психологических особенностях данной социальной группы. В сфере библиотечной психологии и читателеведения изучение методов стимулирования чтения трудных подростков в

условиях библиотек является приоритетным научным направлением. Изучение теоретических основ личности трудного подростка и исследование познавательных функций, участвующих в процессе чтения, позволит выявить типичные читательские потребности этой группы читателей, специфические способы восприятия текста, определить механизм стимулирования их чтения. Нехватка научного знания о чтении трудного подростка обусловила необходимость проведения прикладного исследования.

Проблемная ситуация. Проблема читательской индифферентности трудных подростков существенно тормозит процесс формирования читающего общества. Между тем, читательская отстранённость трудного подростка основана на противоречиях, существующих как внутри его личности, так и в социальных группах, и в обществе. Разрешение проблемы интеграции трудных подростков в читающее общество возможно с решения частных проблем чтения трудных подростков, обусловленных рядом психологических и психолингвистических проблем.

Исследование психологии чтения трудных подростков, проведённое нами в городе Нижневартовске ХМАО-Югры⁵, позволило выявить специфику их восприятия печатных текстов. В результате тестирования, где измерялся уровень познавательных процессов и навыков их чтения, были получены данные о том, что подавляющее большинство трудных подростков имеет низкую результативность чтения, которая связана с неспособностью воспринимать и сохранять в сознании большое количество печатных знаков. В

⁵ Дроздова, О.В. Психологические проблемы чтения трудных подростков и компенсаторные возможности интерактивного документа в их

разрешении / О.В. Дроздова // Библиотекосведение . - 2019 .– № 2 (Том 68) . - С. 155 – 165 .

основе читательской несостоятельности трудных подростков лежит преимущественное проявление непроизвольного внимания и слабое развитие эмоционально-волевой сферы. Из этого обстоятельства возникает **противоречие**: с одной стороны, чтение трудных подростков может выступать способом удовлетворения психологической потребности в получении информации об их личностных проблемах, с другой стороны, они не способны воспринимать традиционные тексты изданий, и это приводит к формированию их читательской индифферентности. Так формируется **диссонанс** между высоким уровнем требований, предъявляемых современным информационным обществом к развитию личности в подростковом возрасте и низким уровнем читательской возможности, которая связана с трудностью восприятия традиционных текстов. А затем, в связи с возникшей читательской индифферентностью трудного подростка снижается и уровень познавательного развития личности в целом. В результате регрессивного процесса отмечается **несоответствие** между низким уровнем читательского развития трудного подростка и следующими фактами:

- совокупностью требований, предъявляемых Государственным Образовательным стандартом основного общего образования, к уровню читательских компетенций в подростковом возрасте;
- базовыми читательскими умениями, необходимыми для участия в целевых библиотечных проектах, разработанных в соответствии с подростковом возрастом;
- широким кругом читательских интересов сверстников.

Выявленные противоречия обусловили формулировку причины **проблемной ситуации**:

- наличие психологических особенностей, отрицательно влияющих на чтение трудного подростка;
- несостоятельность общих библиотечных методик работы с читателем;
- потребность в специальной методике чтения трудных подростков.

Её решение требует от исследователя специальной подготовки не только в области библиотековедения, но и в области психологии. Для разработки этой проблемы сегодня есть предпосылки: а) в психологии, педагогике, библиотековедении накоплен обширный материал для обогащения читателеведения через привлечение научных методов, направленных на стимулирование чтения трудных подростков; б) автор исследования обладает подготовкой психолога и библиотековедческими знаниями, а также у него уже накоплен определенный опыт проведения исследований; это даёт уверенность, что данная научная задача в рамках проведения заявленного исследования будет разрешена. Перенос психолого-педагогических знаний в библиотековедение и их использование в библиотечной практике позволит обогатить её и повысить значение современной библиотеки как социокультурного института, необходимого современному обществу. А общие научные достижения библиотековедения и психологии, необходимые для диссертационной работы, уже сегодня характеризуются достаточной разработанностью.

Разработанность темы. Изучение чтения трудного подростка, выявление методов стимулирования и мотивации чтения является сложным вопросом, который может быть разрешен с помощью системного подхода, с использованием

знаний о его личности, добытых в фундаментальных психолого-педагогических исследованиях. Из педагогической теории известно, что понятие «трудные подростки» возникло при описании поведения детей, имеющих отклонения от общепринятых норм поведения⁶. В настоящее время термин «трудные подростки» широко употребляется как синоним термина «девиантное поведение подростков», который был введен социологом Я.И. Гилинским⁷. Интерес представляет понятие «девиантное поведение читателей», предложенное библиотековедом А.Е. Шапошниковым, под которым им подразумевается всё то, что противоречит принятым в обществе правовым и

⁶ Степанов, В. Г. Психология трудных школьников / В. Г. Степанов. – Москва: Академия, 2012. – 230 с.

⁷ Гилинский, Я. И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений» / Я. И. Гилинский. – 2-е изд. испр. и доп. – Санкт-Петербург: Издательство Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2007. – 528 с.

нравственным нормам⁸. Термин «девиация» происходит от лат. «*deviatio*», который означает отклонение, и потому девиация может быть как отрицательной, так и положительной. В рассматриваемых дефинициях зачастую не указывается, в какую сторону имеется отклонение от нормы, в связи с этим, считаем необходимым сформулировать собственное понимание этого социального явления: *«трудные подростки» – это подростки, которых различают на основе отрицательного устойчивого поведения, проявляющегося в различных видах социальной деятельности. Следовательно, у трудных подростков нарушена мотивация социальной деятельности.*

На современном этапе развития гуманитарных наук накоплен обширный теоретический и экспериментальный

материал о социализации и развитии нравственных сторон трудного подростка. В рамках социологии решение проблем социализации трудных подростков представлено в диссертации Г.Л. Зверевой [78]. В психологической литературе различные личностные проблемы трудных подростков раскрыты такими учеными как Ю.А. Абакумова-Кучюнене, Л.С. Выготский, М.Раттер, С.Л.Рубинштейн и др. [1; 49; 51; 188; 194-195]. Исследователи психологических особенностей личности трудных подростков часто указывают на недостаток активности их познавательной деятельности (Л.М.Зюбин, В.Г.Степанов и др.) [82; 83; 217]. Д.И. Фельдштейн отмечал, что у данных подростков утрачен интерес к познавательной деятельности [234]. Психологический аспект особенностей личности трудных подростков также представлен в трудах В.В.Бойко, Г.М. Бреслава, Ю.А. Клейберга, О.Ю. Юркова [31; 37; 99; 100; 211; 254] и др.

В рамках отечественной педагогики значимый вклад в решение проблем трудных подростков внесли В.С. Андриенко, Э.Т. Костяшкин, А.И.Кочетов, А.В.Мудрик, И.А. Невский и другие [112;150]. Из трудов по педагогике известно, что методы нравственного воспитания трудного подростка основаны на перестройке мотивационной сферы (З.М. Бурнацева) [39], а методы

⁸ Шапошников, А. Е. Библиотекарь и читатель: аспекты общения / А. Е. Шапошников // Библиотековедение. – 2001. – № 1. – С. 59-62.

коррекции поведения трудных подростков применяются системно (организация, мотивация, осмысление деятельности). Данные методы рассматриваются учеными как средство перевоспитания [185]. Проблемы трудных детей, проявляющиеся в общеобразовательной школе, рассматривали

А.С.Белкин, П.Г. Вельский и др. [21-23;42]. В трудах ученых приведены разнообразные формы и способы воспитания трудного подростка, которые ориентируют его на социально приемлемые способы поведения в культурном обществе. При этом деятельность подростка всегда стимулируется и мотивируется, таким образом, чтобы направить его сознание на развитие нравственных качеств (Л.И. Рувинский) [197]. Общеизвестно, что развитие культурной личности невозможно без воспитания потребности в чтении и формирования читательских навыков. Результаты анализа педагогических, социологических и психологических исследований свидетельствуют о том, что **чтение трудных подростков** до сих пор не было предметом специального исследования и на сегодня остается в разряде актуальных, но недостаточно изученных явлений.

В связи с этим обратимся к осмыслению категории «**чтение**». Изучение чтения, как вида человеческой деятельности, началось на ранних этапах развития библиотековедческой мысли [210]. Наибольший вклад в изучение читателей в России в XIX веке внес Н. А. Рубакин [193], в советские годы Б.В. Банк [19]. В современном библиотековедении теоретический и исторический аспект чтения, совершенствование читательской деятельности в условиях библиотеки, продуктивность читательской деятельности, проблемы её управления изучались В.Я. Аскаровой, В.А. Бородиной, В.С. Крейденко, Ю. П. Мелентьевой и др. [9; 32; 33; 115; 133].

Изучение чтения также связано с осмыслением категории «развитие»: проблемы читательского развития и принципы развития личности представлены во многих библиотечно-

библиографических научных работах (В.А. Бородина, О.Л. Кабачек) [34;92], Ю.С. Зубова [81]. Рассмотрению структурных компонентов чтения и читательского развития посвящены труды Л.И.Беляевой, Л.В.Буновой, Л.Н.Засориной, И.В.Усачева и др. [25;38;77;230]. Изучением чтения подростков занимались В.Я.Аскарлова, Г.И.Гинсбург, Ю.П.Мелентьева, Е.С.Романичева, В.П.Чудинова и др. [9-10;12-13;60;133;191;244].

В современной России значительно расширился круг организаций, непосредственно изучающих читательскую деятельность. Значительные исследования в области чтения выполняются специалистами библиотечной отрасли: РНБ, РГДБ, необходимо отметить, что на базе некоторых региональных библиотек функционируют Центры чтения, компетенцией которых, в частности, является разработка и реализация проектов чтения [107].

Чтение является объектом изучения не только библиотековедения и библиографоведения, но и ряда **смежных** к ним **наук**. Значимый вклад в разработку теоретических основ читательской деятельности вносят: Л.Н. Абрамовская, Е.Л.Гончарова, М.Н. Недвецкая, Н.Н. Светловская, Т.В. Федорова и др. [2;61; 155;203-206;232]. Основные подходы к организации чтения в рамках воспитательного и образовательного процесса предложены отечественными педагогами Н.Д. Молдавской, М.А. Рыбниковой, Н.Н. Светловской и др. [145-147;199;204-206]. Социологический подход в изучении чтения использовали Б. В. Дубин, М.М. Самохина, Н.Д. Юмашева и др. [71;201;253]. Внесли вклад в изучение вопроса о единых социальных, психологических и физиологических факторов чтения А.А. Гречихин, С.Н. Плотников и др. [64;171;239].

В исследованиях в области чтения выделяется психологический аспект. В рамках когнитивной психологии чтение рассматривается как процесс, подчинённый сознательной цели (В.Х. Аллахвердова, В. Н. Дружинина и др.) [4;104]. Чтение также непосредственно связано с такими психическими функциями, как внимание, память, восприятие. Чтение как психический процесс (в рамках лингвистической психологии) рассматривали И.Н. Горелов, А.А. Залевская, С.А. Леонов, А.А. Леонтьев [62;76; 122; 123-124 и др.]. Понимание текста в процессе чтения изучали Н.Н. Жинкин, Г.Д. Чистякова и др. [75; 240; 241].

Методы библиопсихологии направлены на изучение психических особенностей взаимодействия читателя с книгой. Основной вклад в разработку психологических аспектов чтения внесли Д.А. Балика, С.Л. Вальтгард, Н.А.Рубакин, Я.М. Шафир и др. [18;193;250]. Психокоррекционное и компенсаторное чтение рассматривались Е.В. Балашовой, Ю.В. Купрейкиной и др. [17;119], а психология чтения и библиотерапия изучалась в рамках современной библиотечной психологии К.И. Воробьевой, Ю.Н. Дрешер, И.Н. Казариновой и др. [45;67;93].

В XIX веке начато изучение **методических проблем чтения**. Этому посвятил свою работу Ф.И. Буслаев и др. Во второй половине XX века организация чтения как научная проблемы была рассмотрена Е.В.Квятковским, Н.Д. Молдавской и др. [97;146].

Расширение библиотековедческих аспектов познания читательской деятельности во многом происходило за счет изучения чтения отдельных категорий читателей. Первые исторические попытки **дифференциации читателей** были выполнены Х.Д. Алчевской, Н.А. Рубакиным в конце XIX века, и

этот познавательный процесс продолжается по настоящее время [197]. Типология читателей и психологические проблемы чтения рассмотрены Б.Г. Умновым [228-229], осмысление специфики чтения социальных групп предпринято А.Е. Шапошниковым [249]. Современное библиотековедческое знание основано на инновационной переработке методов организации чтения, и это осуществляется с учетом возрастных, психологических, социальных и других особенностей читателей. Сегодня общепризнанна необходимость дальнейшего обогащения библиотечной теории и практики при привлечении достижений смежных наук при изучении различных категорий читателей, в частности, трудных подростков.

Разрешение проблемы стимулирования чтения невозможно без изучения закономерностей **мотивации деятельности человека**. Основные труды в исследовании мотивации и структуры деятельности принадлежат отечественным и зарубежным психологам (В.Г. Крысько, В.Г. Леонтьев, Х. Хекхаузен) [116;126;237 и др.]. Формирование мотивации познавательной деятельности изучала педагог А.К. Макрова и др. [129].

Развитие читательской мотивации связано с развитием стимулов к чтению и **потребностей в чтении**. Значимой теоретической основой в изучении читательских потребностей трудных подростков выступает общая теория социальной коммуникации и результаты конкретных научных исследований. В.П. Седякин отмечал, что без удовлетворения информационных потребностей невозможна целенаправленная разумная деятельность индивида. Этот учёный информационные потребности представляет как сведения, которые нужны индивидам (системам) для ориентации в

окружающей действительности, уточнении сложившейся у них картины мира, для выбора линии поведения и решения проблемных ситуаций, для достижения внутреннего равновесия и согласованности с внешней средой⁹. Мотивация к чтению трудных подростков вполне вписывается в структуру социогенных информационных потребностей, возникающих при самоактуализации, самоутверждении, самовыражении, самореализации и прочих явлений, характеризующих психологическую потребность осознания индивидом личностных детерминантов своей личности. А.В. Соколов в предлагаемой им классификации коммуникационных (информационных) потребностей, подобные потребности характеризует как абсолютные, без удовлетворения которых не может формироваться и функционировать личность в социуме¹⁰. Исходя из всего выше написанного, считаем необходимым рассмотреть феномен *«читательские потребности трудных подростков»* как психологическую потребность в получении знания о собственной личности, поведенческих проблемах и определении своего места в социокультурной среде.

Формирование гипотезы исследования. Изучение психологии чтения трудных подростков показало, что для данной группы чтение является сложным познавательным процессом. Процесс чтения отягощается неразвитостью таких психических функций, как внимание и память. К проблемам чтения также

⁹ Седякин, В. П. О теории информационных потребностей / В. П. Седякин // Прикладная информатика. – 2013. – № 3 (45). – С. 127–133.

¹⁰ Соколов, А. В. Социальные коммуникации : учебник по направлению подготовки 071900. 62 «Библиотечно-информационная деятельность» / А. В. Соколов; науч. ред. Г. В. Михеева. – Санкт-Петербург: Профессия,

2014. – 287 с.

относится низкая мотивация чтения. В результате этого чтение трудных подростков отстаёт от возрастной нормы чтения. Вышеперечисленные обстоятельства сформировали понимание того, что для ликвидации объективно существующих проблем чтения трудных подростков необходимо применить стимулирующие, опосредованные и компенсаторные механизмы. В научном сообществе имеется немало исследователей¹¹, которые считают, что именно стимулы определяют поведение человека, при этом можно сослаться на авторитет А. Маслоу¹², который писал, что деятельность человека зачастую не столько «толкается» изнутри, сколько привлекается извне.

Также для повышения качества и длительности процесса чтения целесообразно использовать компенсаторный подход. Компенсация (от лат. «compensatio» – возмещение), в данном случае, рассматривается как процесс возмещения произвольности внимания. Для того чтобы закрепить процесс стимулирования чтения трудному подростку необходимо сделать промежуточные опосредованные действия. *Опосредованность* (от англ. «mediation» – посредничество) *читательской деятельности понимается нами как связь между психическими процессами, участвующими в чтении; осуществляется на основе внешнего воздействия.* Внешняя опосредованность напрямую связана с внешним стимулом, т.к. при опосредованном чтении текста мотивация формируется не самостоятельно, а посредством внешнего воздействия. Опосредованность характеризует структуру читательской деятельности, а внешним воплощением её структуры выступает средство.

Мы предположили, что в качестве средства для решения вышеперечисленных проблем могут быть использованы структурные элементы интерактивной печатной книги. Они наиболее полно соответствуют психологическим особенностям трудных подростков, благодаря особым оформительским элементам издания позволяют удерживать внимание читателя.

¹¹ Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы: учебное пособие / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2017. – 508 с.

¹² Маслоу, А. Х. Мотивация и личность / А. Х. Маслоу; пер. : Т. Гутман, Н. Мухина. – Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2018. – 399 с.

Особое значение интерактивной книги определено тем, что процесс получения информации с её помощью отличается усилением мотивирующих реакций к чтению. При этом само явление «интерактивная печатная книга» должно быть тщательно изучено. Итак, нами выдвинута **гипотеза** о том, что интерактивные компоненты интерактивной книги стимулируют трудных подростков к чтению текста. Сформулированная гипотеза определила объект, предмет и тему исследования.

Объектом исследования является чтение трудных подростков.

Предмет исследования – стимулирование чтения трудных подростков.

Раскрытие всех аспектов проблемной ситуации привели к формулировке **темы** диссертационного исследования: «Чтение трудных подростков и его стимулирование возможностями интерактивной книги».

Цель исследования изучить чтение трудных подростков и возможности его стимулирования возможностями интерактивной книги. В соответствии с этим были сформулированы **задачи исследования**:

1. Изучить чтение трудных подростков;

2. Изучить интерактивную книгу и её возможности в стимулировании чтения трудных подростков;

3. Разработать методику стимулирования и мотивации чтения трудных подростков.

Научно-практическая задача. Резюмировать проблему читательской несостоятельности трудных подростков можно через рассмотрение причинно-следственной связи:

причина – наличие психологических особенностей, отрицательно влияющих на чтение =>

следствие – читательская индифферентность =>

решение – применение специальной методики стимулирования и мотивации чтения.

Однако таких методик не было, и потому возникает **проблема** – отсутствие методик стимулирования чтения, основанных на достижениях педагогики, психологии и библиотековедения не позволяет целенаправленно организовать чтение трудных подростков в библиотеках, а значит, что упускаются реальные возможности положительно влиять на формирование читательских качеств их личности.

Разработка методик предполагает предварительное изучение психологии трудных подростков, где должны быть раскрыты такие характеристики чтения, как мотивация и эмоциональное отношение к чтению, способность восприятия, запоминания и осмысления текста. Кроме этого необходимо подобрать виды книг адекватных психологическим особенностям трудных подростков. Затем, на основе полученных данных, необходимо решить задачу по определению наиболее эффективного способа стимулирования чтения трудных подростков и подтвердить или опровергнуть результативность данного метода средствами психолого-

педагогического эксперимента.

Методология и методы исследования.

Читателеведческий подход был использован при изучении читательской деятельности и позволил *рассмотреть трудного подростка как читателя*, выделить типичные читательские потребности, читательскую направленность, мотивацию чтения (В.А. Бородина, К.И. Воробьева, В.П. Чудинова и др.).

В проведённом исследовании широко использовался *психологический подход*, который был применён при дифференциации исследуемых по психологическим характеристикам (и в рамках возрастной психологии). Его использование позволило сопоставить уровень развития чтения трудных подростков с возрастной нормой чтения, выявить слабость эмоционально-волевой сферы, которая не позволяет трудному подростку сосредоточиться на процессе чтения, определить влияние и необходимость регуляции негативных психических состояний трудного подростка в процессе чтения. Психологический подход также основан на теории мотивация деятельности; на таких факторах, как психологические потребности личности, стимулирование (Л.И. Беляева, В.А. Минкина, С.И. Трубников, Ю.М. Тугов и др.). На основе психологического подхода выявлена взаимосвязь внутреннего (мотива чтения) и внешнего (характеристик книги). Полученные результаты могут обогатить не только библиотековедение, но также могут быть использованы в других областях знаний, изучающих индивида во взаимодействии с элементами социума.

С позиций *психолингвистического подхода* рассмотрена проблема неразвитости психических процессов, участвующих в чтении: память, восприятие, внимание. Выявлено, что чтение трудного подростка отличается непроизвольным вниманием. К

проблемам чтения также относится недостаточная устойчивость приёмов смыслового запоминания, в связи с этим преобладает опосредованное запоминание слов. Низкая результативность в процессе чтения выражается в слабом развитии концентрации внимания на буквенных знаках, неспособности воспринимать и сохранять в сознании большое количество печатных слов (А.А. Залевская, А.А. Леонтьев, С.А. Леонов). На основе психологического и психолингвистического подхода чтение трудных подростков было рассмотрено как отражение их психических процессов.

Изучение читательских сторон личности трудных подростков, раскрытие мотивов чтения стало возможным на основе *субъектного подхода*, при котором личность выступает не как набор объективных характеристик в пространстве диагностических показателей, а как носитель сознания (А.Н. Леонтьев, В.Ф. Петренко, В.Э. Чудновский). В рамках субъектного подхода чтение было рассмотрено как источник сознания и как психический процесс. Читательские качества выявлялись через использование графического теста, с его помощью мы увидели, как индивидом выражаются мотивы собственного поведения.

Для решения психологических проблем чтения трудных подростков был выбран *компенсаторный подход* (А.Адлера), часто используемый в педагогике. В данном исследовании этот подход был выбран для изучения компенсации слабых сторон личности трудного подростка и восполнения недостатка читательских способностей за счёт привлечения дополнительных средств внешнего стимулирования чтения.

В проведённом исследовании использовались следующие **методы научного исследования:**

а) теоретические методы:

- обобщение (постижение сущности стимулирования и мотивации чтения трудных подростков);
 - сравнение и анализ (анализ научно-практических публикаций, сопоставление экспериментальных результатов контрольной и экспериментальной групп);
- б) эмпирические методы:
- наблюдение (выборочное наблюдение, при котором фиксировались особенности читательского поведения);
 - эксперимент (психолого-педагогический);
 - тестирование (тестирование эмоциональных психических состояний, тестирование готовности к читательской деятельности, проективное тестирование для выявления отношения читателей к чтению и к осознанию мотивационных установок);
- в) количественные методы:
- метод первичной обработки данных (табулирование, построение таблиц);
 - метод вторичной обработки данных (вычисление статистических данных);
- г) качественный метод – шкалирование (систематизация мотивационных установок);
- д) интерпретационный метод (преобразование проективных данных в эмпирические знания о чтении трудных подростков).

Теоретическая значимость работы состоит в следующем:

- получены знания о специфичности чтения трудных подростков, которые отражают особенности развития личности читателя подросткового возраста;
- в диссертационной работе доказано значение стимулирования чтения, обусловлена значимость внешних

стимулов, среди которых особое место занимают побудительные характеристики книги, и это развивает теорию мотивации читательской деятельности;

– расширено представление о видах книг, т.к. дано описание интерактивной книги как самостоятельного документального феномена: получены знания о структуре, свойствах, признаках, формах создания и функционирования интерактивной книги, а также сформированы представления о её психологическом механизме и специфической функции, определяющей процесс компенсации непроизвольного внимания читателя.

Практическая значимость состоит в следующем:

– в обобщении эмпирических знаний и опыта отечественных библиотек (которые ведут многоплановую деятельность по развитию чтения трудных подростков);

– в создании методики чтения, разработанной на основе экспериментальных данных, проверенных на репрезентативность, валидность и надёжность в заданной области применения (библиотечных условиях) с помощью конкретного методического инструмента (интерактивной книги). Специфическая методика стимулирования и мотивации чтения разработана для внедрения в практику российских библиотек, привлекающих к чтению трудных подростков, может использоваться в проектной и другой социокультурной деятельности организаторов чтения, работающих в библиотеках с данной социальной группой. Сформулированные выводы и рекомендации могут быть использованы и получить широкое применение в региональных Центрах чтения;

– в прогнозировании читательской деятельности других категорий читателей (не только трудных подростков), для

которых характерна слабость эмоционально-волевой сферы и неразвитость психических процессов, протекающих при восприятии печатного текста.

Научная новизна исследования заключается в выявлении проблем чтения трудных подростков и специфики их чтения:

- определён психологический фактор в чтении трудного подростка, при котором мотивация чтения трудных подростков формируется через удовлетворение их психологических потребностей;
- выявлено, что основным механизмом чтения трудных подростков является связь между стимулом к чтению и эмоциональной реакцией;
- доказано, что неразвитость психических процессов, участвующих в чтении трудного подростка, можно компенсировать наличием в книге интерактивных компонентов, психологически усиливающих внимание над текстом;
- обосновано, что интерактивные составляющие печатной книги в процессе чтения обеспечивают трудному подростку насыщение эмоциональной сферы и выступают регуляторами психических состояний.

Также сформирована научно-методическая основа для создания методики чтения, спрофилированной на трудных подростков; разработана и внедрена методика стимулирования и мотивации чтения трудных подростков.

Научная новизна также заключается в том, что выявлены качества интерактивной книги:

- интерактивная печатная книга рассмотрена как новый вид книг, дополняющий общепринятую классификацию книг.

Результатом изучения нового вида книги стало создание её дефиниции. Выделена структура и типологические характеристики интерактивной книги;

– доказано, что интерактивные компоненты интерактивной книги могут выступать как внешний стимул при формировании интереса к чтению;

– доказано, что интерактивные качества книги расширяют канал передачи информации, создают совершенно новый инструментарий для специфического акта коммуникации, при котором интерактивные составляющие книжного издания выступают третьей стороной, т.е. посредником между автором и читателем.

В формат библиотековедения введены:

– понятие «Высшие мотивы читательской деятельности», определяющие феномен чтения как когнитивный психический процесс, связанный с сознательным мотивированным чтением;

– новые инструменты оценок читательской мотивации, которые обогащают библиотековедческие методы и позволяют выделить специфические мотивы чтения.

Основные результаты исследования представлены в положениях, выносимых на защиту:

1. У трудных подростков имеются психологические и психолингвистические проблемы чтения. К психолингвистическим проблемам чтения относятся непроизвольность внимания и недостаточная устойчивость приёмов смыслового запоминания текста. К психологическим проблемам чтения относятся негативные эмоциональные состояния по отношению к чтению и слабое развитие эмоционально-волевой сферы. Подросток 14-15 лет должен включать волевую регуляцию и сохранять сосредоточенность над

текстом, но у трудных подростков неразвитость психических процессов, участвующих в чтении, приводит их к несоответствию возрастной нормы чтения и формирует читательскую индифферентность. Чтение трудного подростка – это опосредованный вид речевой деятельности, для его осуществления необходимо расширять канал передачи информации за счёт посреднических механизмов.

2. В связи с имеющимися у трудных подростков проблемами чтения существуют объективные основания для стимулирования их чтения. Необходимо использовать приёмы внешнего стимулирования, которые психологически усиливают восприятие знаковой информации. В чтении трудных подростков существует связь между стимулом к чтению и эмоциональной реакцией. Трудные подростки не могут сразу перейти на уровень сплошного чтения, охватывающего весь текст. Чтение текста начинается после реакции на внешние побудители, в частности, интерактивные компоненты книги. Методы внешнего стимулирования чтения удовлетворяют эмоциональную потребность трудных подростков и выступают регуляторами негативных эмоциональных состояний.

3. Внешние характеристики интерактивной книги способствуют активной читательской деятельности и инициируют опосредованное действие субъекта с авторским текстом. Интерактивные качества книги формируют расширенный канал передачи информации, создают совершенно новый инструментарий для специфического акта коммуникации, при котором интерактивные составляющие книги выступают третьей стороной, посредником между книгой и потребителем информации. Интерактивная книга является феноменом внешнего стимулирования чтения.

4. Трудные подростки имеют низкую мотивацию чтения. Мотивация чтения трудных подростков может быть сформирована психологической потребностью, основанной на личностном конфликте, связанной с недостатком знаний о собственном субъективном мире. В результате осознания факта своего личностного конфликта у трудных подростков формируется понимание того, что потребности в познании самого себя можно удовлетворить с помощью библиотерапевтического чтения, обращение к которому может целенаправленно организовать библиотека.

5. Качество чтения трудного подростка можно повысить при использовании специальной методики стимулирования и мотивации чтения трудных подростков. Научно обоснованная методика является методом читательского развития, который обуславливается системой стимулирования чтения с помощью интерактивных книг и формированием мотивации через библиотерапевтическое чтение. Данная методика выступает как новый эффективный метод, расширяющий возможности библиотеки в развитии чтения.

Этапы диссертационного исследования. Исследование проводилось в три этапа с 2014 по 2020 гг.

На первом этапе (2014-2016 гг.) рассмотрен и проанализирован практический опыт работы библиотек с трудными подростками, проведён подбор методов стимулирования чтения, сформулирована гипотеза, определены цели и задачи, объект, предмет и цель исследования, проведено исследование психологических особенностей чтения трудных подростков. В результате исследования психологии чтения трудных подростков выявлена потребность в компенсаторном чтении, для организации

которого были изучены отечественные и зарубежные методы познания личности и деятельности трудного подростка, выявлена необходимость учета психолого-педагогических особенностей, проявляющихся в чтении индивида.

Второй этап (2016-2017 гг.) был нацелен на проверку гипотезы о возможности влияния интерактивных характеристик издания на чтение трудных подростков: изучены теоретические основания для применения интерактивного подхода, рассмотрена интерактивная книга как новый специфичный вид книг, проведен психолого-педагогический эксперимент, при котором изучено влияние интерактивной книги на мотивацию чтения трудных подростков. Сделаны выводы о необходимости создания особой методики чтения, предназначенной для работы с трудными подростками.

На третьем этапе разработана и внедрена в библиотечную практику методика стимулирования и мотивации чтения трудных подростков. Подведены итоги исследования, подготовлены публикации по теме исследования и окончено оформление диссертационной работы (2018-2020 гг.).

Организация экспериментальной части исследования потребовала проведения разработки темы по двум направлениям.

Первое направление. Изучение психологии чтения трудных подростков.

1 этап. «Организация» – образована выборка 960 человек 14-15 лет (май-июнь 2015г.);

2 этап. «Тестирование»

а) тестирование готовности трудного подростка к читательской деятельности выявлялось с помощью авторской проективной

методики «Человек читающий»; в результате тестирования было установлено, что появление и осознание читательских потребностей у трудных подростков вызвано их психологической потребностью, которая вырастает из их личностного конфликта;

б) диагностика эмоциональной сферы в процессе читательской деятельности проводилась с привлечением опросника «Самооценка психических состояний», и в результате был сделан вывод: потребность в эмоциональном насыщении своей жизни – одна из главных потребностей трудного подростка, на ее основе может возникнуть потребность в чтении; в) для изучения психических функций, отвечающих за познавательную активность подростка, были использованы психодиагностические тесты, в результате тестирования подавляющее большинство трудных подростков получили низкие показатели читательской мотивации (июль 2015-февраль 2016гг.).

3 этап. «Анализ тестирования» – был сформулирован вывод о предрасположенности трудного подростка к опосредованному запоминанию, вследствие чего у него низкая результативность понимания и усвоения информации, так как в процессе чтения выявляется неспособность воспринимать и сохранять в сознании большое количество печатных слов (март 2016г.).

Второе направление. Изучение влияния интерактивного издания на чтение трудных подростков.

1 этап. «Организация» – экспресс-диагностика, отбор испытуемых. На данном этапе сформированы две группы: экспериментальная и контрольная, отобраны подростки с типичным средним уровнем аффективности, импульсивности и

неуправляемой эмоциональной возбудимостью (апрель-май 2016 г.);

2 этап. «Тестирование»

а) измерялся уровень психических состояний. Данные, полученные в обеих группах, показали агрессивную форму выражения по отношению к чтению;

б) изучение мотивационных установок показало общую низкую готовность к чтению у всех участников эксперимента;

в) по результатам адаптированной проективной методики «Человек читающий» сделан вывод о непонимании трудным подростком своего места в библиотечной среде (май-июнь 2016 г.);

3 этап. «Психолого-педагогический эксперимент». Исследование проводилось с июня 2016 года по июнь 2017 года, мероприятия проходили с периодичностью два раза в месяц отдельно для экспериментальной и контрольной групп.

4 этап. «Тестирование» – включало повторное тестирование по вышеуказанным методикам. Полученные данные дали срез количественных и качественных характеристик испытуемых, в которых зафиксировано существенное различие в показателях экспериментальной и контрольной группах (июль-август 2017 г.).

5 этап. «Анализ тестирования» – сделан вывод о стимулирующем воздействии интерактивной книги на чтение трудных подростков (сентябрь-ноябрь 2017 г.).

Обоснованность и достоверность результатов.

Результаты исследования обеспечены доказательной базой:

– При исследовании психологии чтения трудных подростков использовалась группа психодиагностических тестов. Инструменты оценок обладают воспроизводимостью, имеют

достаточно высокие коэффициенты валидности, надежности и входят в перечень официальных методик, но так же вводились и авторские методы оценок, они использовались как вспомогательные средства. Для дополнительной верификации применялась проективная методика «Человек в библиотеке», с помощью которой оценивались неосознаваемые читательские мотивы. Оценка проводилась по классическим методам интерпретации. В результате тестирования (по официальным и авторским методикам) были получены одинаковые показатели, это подтвердило надежность авторских методов.

– Результаты психолого-педагогического эксперимента подтвердили выдвинутую гипотезу о том, что интерактивные компоненты интерактивной книги стимулируют трудных подростков к чтению текста. Для подтверждения гипотезы использовались количественные оценки в коэффициентах, изменчивость данных проверялась корреляцией. Доказательства обеспечены репрезентативностью, воспроизводимостью и повторяемостью методов исследования; количественным и качественным анализом данных, полученных в результате экспериментальной работы.

Количественный объем выборки был рассчитан по статистическим формулам. Экспериментальной базой стали учреждения г. Нижневартовска ХМАО: ФКУ исправительная колония №15, КЗ «Следственный изолятор №1». Основанием правомерности организации эксперимента на площадках пенитенциарных учреждений являются результаты предварительного исследования психологии чтения, которые показали, что у всех трудных подростков, независимо от того, в каких учреждениях они находятся, имеются одинаковые психологические проблемы чтения. Полученные выводы

позволили организовать эксперимент в учреждениях, в которых легче сформировать постоянные группы трудных подростков.

Психолого-педагогический эксперимент проведен по стандарту, полностью соответствует требованиям экспериментальной психологии. Для сравнения результатов действовали две группы испытуемых: контрольная и экспериментальная. Процедура подбора соответствовала критерию эквивалентности. В обеих группах использовались одни и те же методы исследования.

Для репрезентативности выборки были соблюдены главные условия – это биологические, социальные и психологические характеристики испытуемых, т.о. характеристики испытуемых полностью соответствовали характеристикам генеральной совокупности. Соблюдение требований внешней валидности позволило заключить, что выводы эксперимента не случайны и распространяются на всех трудных подростков России.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности.

Представленные в исследовании Положения № 1, 2 о специфики и психологических проблемах чтения трудных подростков соответствуют п.7 (Библиотечная психология); Положение № 3 о внешних характеристиках интерактивной книги, способствующих активной читательской деятельности трудных подростков соответствует п.7 (Человек и книга); Положения № 4 о формировании мотивации чтения трудных подростков через библиотерапевтическое чтение соответствует п.5 (Библиотерапия) паспорта специальности 05.25.03 Библиотековедение, библиографоведение и книговедение.

Апробация и внедрение результатов исследования

осуществлялись посредством:

– *участия в международных конференциях:* XIII международный научно - творческий форум «Молодежь в науке и культуре XXI века: встречи в новом формате» (Челябинск, 2014); Международная научная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Этюды культуры» (г. Томск, 2017); IX Международная научно-практическая конференция молодых ученых и специалистов «Библиотека в XXI веке: молодежь в науке», Белоруссия (г. Минск, 2017); международный форум «Чтение на евразийском перекрестке» (Детская секция в Челябинской областной детской библиотеке им.В.Маяковского, г. Челябинск, 2017);

– *участия во Всероссийской конференции:* всероссийская научно-практическая конференция «Библиотеки в контексте социально-экономических и культурных трансформаций» (г. Кемерово, 2017);

– *участия в Республиканской научно-теоретической и творческой конференции* «Проблемы сохранения культурных ценностей в условиях независимости формирования национального самосознания» (г. Душанбе республики Таджикистан, 2018);

– *участия в региональных конференциях:* краеведческая конференция МБУ «БИС» и ФГБОУВО НГУ «Шатиловские чтения», г. Нижневартовск ХМАО-Югра (2018, 2020 гг.); II Зональный библиотечный форум «БиблиоНаркоСтоп: деятельность библиотек по формированию здорового образа жизни» (г. Нижневартовск ХМАО-Югра, 2018);

– выходом публикаций в печати по теме исследования в библиотековедческих и культурологических изданиях, в том числе рекомендованных ВАК МОиН РФ, а также в

международном научном журнале и общероссийских научных сборниках;

– *проведения лекционного семинара для библиотечных сотрудников Централизованной библиотечной системы (г. Белорецка Республики Башкортостана, 2014);*

– *организации читательской деятельности (по авторской методике стимулирования и мотивации чтения) в муниципальной библиотеке №10 библиотечно-информационной системе г. Нижневартовска, ХМАО-Югры и библиотеках Централизованной библиотечной системы Катайского района Курганской области.*

Структура диссертации. Объем диссертационной работы – 195 страниц, она состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, включающего 269 источников, из них 15 англоязычных. Имеются приложения.

ГЛАВА 1. ИЗУЧЕНИЕ ЧТЕНИЯ ТРУДНОГО ПОДРОСТКА

§ 1.1 Библиотечные практики с трудными подростками

Трудные подростки являются группой общественности, к которой обращено особое внимание государства и различных общественных объединений. В Российской Федерации имеются

социальные, медицинские и исправительные учреждения, в которых организовано их массовое пребывание: следственные изоляторы, колонии для несовершеннолетних, реабилитационные центры, школы-интернаты и другие. Каждое учреждение использует собственные средства, в результате системного воздействия на личность трудного подростка происходит коррекция девиантного поведения и образования в структуре его личности социальных установок. В этом процессе важна роль современной библиотеки, действующей в качестве социокультурного института, где развивают интерес к чтению.

Привлечение трудных подростков в библиотеки не являются нововведением. Некоторые формы работы с этими группами читателей известны еще с 20-х годов прошлого века, когда после гражданской войны в стране было много беспризорных, и задача ликвидации беспризорности была очень актуальной. В те годы методические инструменты библиотеки были не богаты, а иногда просто примитивны, но вспомнить о них совсем не лишне. Например, библиотекари проводили воспитательную работу в детских приемниках и колониях, приглашая воспитанников зайти в библиотеку «погреться».

В течение почти вековой истории читательской работы библиотек с трудными подростками разрабатывались и внедрялись различные методы, но до настоящего времени ещё не выработано общих методов работы библиотек с этой социальной группой. Опыт библиотек не обобщён. И до сих пор проблемы чтения трудных подростков в библиотековедении комплексно не были исследованы. Обо всём этом свидетельствует знакомство с содержанием докладов форумов и научно-практических конференций, в которых

представлены результаты работы современных библиотекарей. В них рассказывается о трудностях, возникающих при подборе методов стимулирования чтения трудных подростков, показывается, несмотря на то, что работа с трудными подростками в библиотеке имеет существенное практическое значение, данная проблема остаётся вне внимания учёных. В выступлениях на эту тему проблемы излагаются с помощью быденного языка, без обращения к научному инструментарию и без использования стиливых особенностей языка науки.

В.П. Чудинова отмечала, что сегодня библиотекари остро нуждаются в получении новых многоаспектных знаний о том, как меняется ребенок-читатель, как обновлять фонды библиотек и т. д. Не получая таких данных, библиотекари стали изучать детское чтение в контексте библиотечного обслуживания детей и провели не один десяток локальных исследований [245]. Поэтому в начале обращения к теме «Библиотека и трудный подросток» нами были поставлена задача обобщить разнообразный опыт работы российских библиотек по данному направлению, выявить изучалось ли в библиотеках чтение трудных подростков. Так, данные о деятельности библиотек в 2014-2017 гг. получены за счёт методов сбора информации из сайтов библиотек и библиотечных объединений, из профессиональной печати (опубликования текстов докладов конференций и форумов). Было выявлено, что в 46-ти библиотечно-информационных системах Российской Федерации организуется многоплановая работа с трудными подростками.

Систематизируя описания библиотечных практик, выбранных из общей совокупности библиотечных учреждений

РФ ведущих работу с трудными подростками, следует отметить, что в большинстве случаев превалирует деятельность в виде циклов культурных мероприятий. При этом преимущественно внедряются нетрадиционные методы: ролевые и деловые игры, социокультурные тренинги или другая групповая работа, цель которой направлена на интеграцию нечитающих и малочитающих трудных подростков в читательскую среду [117]. Например, в муниципальных библиотеках г. Астрахани за год было проведено 71 культурное мероприятие, где задействовано свыше двух тысяч трудных подростков [80].

Далее, значимость проблемы, порождённой читательской индифферентностью трудных подростков, подтверждается деятельностью координационных советов библиотечных специалистов. На заседаниях совета по культуре при администрации района СПб ГБУК «ЦБС Калининского района» г. Санкт-Петербурга была отмечена необходимость разработки мероприятий, цель которых познакомить подростков с литературным творчеством [200]. В Централизованной системе детских библиотек г. Уфы подобная деятельность организуется преимущественно в сотрудничестве со специалистами государственных учреждений, в которых пребывают трудные подростки, так как самостоятельно трудные подростки библиотеки не посещают [89]. Обзор проведенных культурных мероприятия создает системное представление о возможностях развития читательской деятельности трудных подростков, в большинстве случаев можно утверждать, что их цикличность и использование современных библиотечных методов при их проведении оказывает терапевтическое воздействие на их участников.

Во многих библиотечных учреждениях специалисты

самостоятельно ведут поиск приемлемых методов общения с трудными подростками и организации их чтения. Понимание значимости этих проблем обусловило необходимость создания специализированных отделов по работе с трудными подростками, в которых предполагается введение трудных подростков в общение с сотрудниками библиотек [196]. Деятельность библиотек, направленных на организацию целенаправленной работы с трудными подростками постоянно расширяется. Так, в Щучанской межпоселенческой центральной библиотеке Курганской области планируется открытие центра социокультурной адаптации и реабилитации для детей и подростков, в муниципальной библиотеке № 4 г. Кирова предполагается открытие сектора «Медиамир», в котором будет действовать психологический клуб «Доверие», и в его рамках условно осужденные подростки смогут получить доступ к интернет-ресурсам [95; 238]. Уникальный опыт деятельности в этом направлении уже имеет детско-юношеская республиканская библиотека Чувашии, где действует консультативно-методический центр по профилактике асоциального поведения детей и подростков. Для условно осужденных подростков оборудована зона для свободного выбора литературы и зона психологической разгрузки «Подростковая площадка» [140].

В отличие от большинства культурных мероприятий многих библиотек, в указанных библиотеках специально учитываются индивидуальные читательские интересы, и чтение используется как средство регуляции психических состояний, этому способствует специально созданная среда, помогающая комплексной психологической разгрузке. Таким образом, некоторые *библиотечные практики, опирающиеся на*

потенциал социально-психологического подхода, показывают высокую результативность работы с трудными подростками и приводят нас к выводу: трудные подростки смогут преодолеть читательскую индифферентность посредством вовлечения в эмоционально комфортную для них среду.

Среди описания библиотечных практик научный интерес могут представлять те, в которых ведется проектная деятельность. Значимый вклад в этом направлении вносит Централизованная система детских библиотек г.Уфы Баркоштастана, в этой библиотеке действует специальная программа «Соучастие в судьбе», включающая в себя обязательную работу с трудными подростками в каждой из библиотек системы. Такой же положительной оценки заслуживает проектная деятельность библиотеки-филиала №3 г. Магнитогорска и работа детской библиотеки №4 г. Кирова, которая реализует несколько проектов для подростков, входящих в группы риска [179].

В названных практиках наиболее полно выражается педагогический подход, т.к. реализация каждого проекта предполагает методичное регулярное обучение избирательному чтению, и, таким образом, реализуются педагогические принципы систематичности, регулярности повторяемости и другие. Нередко в проектах, объектом которых является трудный подросток, ставится задача изучения русской классики. Библиотекари подчёркивают необходимость чтения классических произведений для того чтобы восполнить пропуски школьной программы, но обязательное чтение не всегда соответствует личностным потребностям трудных подростков. Проблема их читательской деятельности

непосредственно связана с проблемой формирования личности подростка и развития его мотивационной сферы; если нет мотива чтения, то нет и положительного результата, поэтому инициатива обращения библиотекарей к художественной классической литературной не всегда поддерживается этой группой читателей.

В библиотеках Бессоновского района Пензенской области с трудными подростками в рамках проектов практикуют индивидуальные беседы с целью создания атмосферы доверия, для устранения озлобленности и недоверия к взрослым.

Необходимо подчеркнуть, что у сотрудников библиотек, которые организуют проектную работу с трудными подростками, есть чёткое понимание того, что мотив к чтению не может сформироваться в результате одного культурного мероприятия, это можно сделать при реализации специального проекта, цель которого предполагает систематическое воздействие на мотивационную сферу личности подростка. Но динамика развития чтения трудных подростков, организованная в формате проекта, в настоящее время, в подавляющем большинстве, отслеживается и оценивается на основе субъективных наблюдений библиотекаря. Проблема в том, что объективных способов оценки этой деятельности пока нет.

Необходимо отметить, что кроме вышеперечисленных практик 10% библиотек проводят мероприятия посредством современных интерактивных техник. К примеру, средством продвижения книги и чтения (с использованием средств визуализации) пользуются библиотекари детской областной библиотеки г. Вологодска. В рамках проекта «Библиоадаптация», который был направлен на социальную

реабилитацию воспитанников Центра временного содержания несовершеннолетних правонарушителей УМВД России по Вологодской области, в мероприятиях принял участие 81 воспитанник Центра временного содержания несовершеннолетних правонарушителей. Библиотекари этого Центра отмечали: неизменный интерес у воспитанников вызывало знакомство с интерактивными книгами. Это книги с объёмными и анимационными изображениями, книги с запахом, книги-трансформеры, музыкальные книги и др. Особой популярностью у воспитанников Центра пользовались книги серии «Волшебные очки». Надев «волшебные очки», в изготовлении которых использованы современные технологии объемного изображения, ребята совершали необычные подводные и космические путешествия, отправлялись на охоту за самыми опасными в мире хищниками, знакомились с удивительными существами – динозаврами. Красочные издания – «Драконоведение», «Пиратология», «Египтология» поражали подростков своими удивительными иллюстрациями, схемами, а также секретами и сюрпризами [137].

Использование интерактивных изданий, по мнению библиотекарей, улучшает качество библиотечных мероприятий, повышает эффективность усвоения информации, стимулирует развитие творчества и самовыражения у детей, что расширяет круг их интересов. *Можно уверенно говорить: визуальные образы имеют реальное воздействие на юное поколение, что может изменить структуру их чтения и их читательские предпочтения.*

По мнению работников детской областной библиотеки г. Вологодска, мультимедийная презентация может выполнять просветительскую и педагогическую функции более успешно,

потому что представляет собой сочетание компьютерной анимации, графики, видео, музыки и звукового ряда. Мультимедийная презентация удобна для использования в библиотечной работе, на уроках и внеклассных мероприятиях. Она может стать и средством познания, и способом формирования мотивации к чтению и обучению.

Изучение повышения эффективности библиотечного обслуживания трудных подростков стало одним из главных направлений работы Пролетарской модельной библиотеки № 23 МУК Централизованной библиотечной системы Ракитянского района Белгородской области. Библиотекари этого учреждения считают, что выделение данной читательской группы, требующей особых подходов и внимания, обусловлено временем. В микрорайоне обслуживания п. Пролетарского проживают 530 подростков, из них 75 состоят на учете в территориальной комиссии по делам несовершеннолетних. Сложная социокультурная ситуация жизни этих детей обусловила потребность трудных подростков в адаптации к социальной деятельности и у библиотеки для этого есть свои возможности. Так, если произойдет улучшение библиотечно-информационного обслуживания, то будут выявлены новые возможности библиотеки по созданию условий социализации личности подростка через использование средств и методов культурно-досуговой деятельности. Сотрудники библиотеки уже сейчас подчеркивают, что каждое проводимое ими мероприятие, подчинено цели популяризации книги, и является способом доведения ее до читателя [130].

Обычно работа с книгой предшествует массовому мероприятию, а тематические, библиографические обзоры, книжные выставки, просмотры, в том числе итоговый

литературный вечер, работают на основную цель деятельности библиотеки – привлечение к чтению трудных подростков. В данной библиотеке профилактика девиантного поведения у подростков включает цикл комплексных мероприятий по предупреждению и коррекции такого поведения детей и подростков. Библиотекари, прибегая к печатному слову с использованием таких нетрадиционных форм работы, как ситуативные, ролевые и развивающие игры, тренинговые и психологические программы, интервьюирование, театрализованные представления, интернет-викторина, открытая трибуна, стимулируют чтение подростков [130].

Библиотекари, работающие с трудными подростками, заняты организацией их досуга, при этом достигаются цели информационного просвещения и социокультурной реабилитации, подобная практика очень распространена: так, от общей выборки библиотек 76% из них проводят мероприятия с трудными подростками. В рамках проектной деятельности, которая реализуется организованно и систематически, ставятся более серьезные цели: формирование информационной культуры, развитие интереса к чтению, через воздействие художественной литературы на трудных подростков проводить их обучение саморегуляции поведения.

Но библиотекари, работающие с трудными подростками, отмечают ряд трудностей, вызванных отсутствием специально разработанных методик стимулирования чтения этой группы читателей. Итак, сегодня существует актуальная потребность в получении новых и многоаспектных знаний об особенностях чтения трудных подростков. Не получая необходимых методик от общероссийских научно-методических центров и от учёных-

библиотековедов, библиотекари стали изучать чтение трудных подростков самостоятельно и с этой целью было проведено несколько региональных исследований. Например, в настоящее время сотрудники Курганской областной юношеской библиотеки изучают возможные методы работы с трудными подростками, привлекая знания, подчёркнутые из психологии и библиотерапии [161].

Более десяти лет Республиканская Юношеская библиотека Татарстана взаимодействует с Казанской воспитательной колонией, «библиотека оказывает информационно-библиографическую, методическую поддержку колонии в воспитательной работе» [151]. Ульяновская городская библиотека имени И. А. Гончарова ведёт аналогичную деятельность в Димитровградской воспитательной колонии для несовершеннолетних. Библиотекари не только осуществляют библиотечно-библиографическое обслуживание, но и *самостоятельно изучают читательские потребности трудных подростков* [74, с. 32–33]

В профессиональной печати в последние годы увеличивается количество публикаций о библиотеках, работающих в пенитенциарных учреждениях. А.Ю. Морковина отмечает, что разноплановая социальная работа библиотек с читателями юношеского возраста, находящимися в местах лишения свободы, сегодня стала нормой библиотечной деятельности [149, с.234]. В тематическом номере журнала «Библиотечное дело» (№ 15 2010 г.) «Книга в неволе» опубликованы размышления журналиста Л. Мишиной о трудных подростках, попавших в камеры предварительного заключения. По наблюдению автора, дети с трудным

поведением, как правило, не знают радости упоения любимой книжкой. Эта часть культуры у них была отнята [143, с. 10]. Трудные подростки – категория, не получившая в детстве материнского чтения, а слабые стороны их личностного становления требуют компенсации.

Для проведения более успешной компенсации недостатков в чтении трудных подростков, вызванных отсутствием материнского чтения, в библиотеках их объединяют в библиотерапевтические группы. Так, при анализе библиотечных практик, направленных работу с трудными подростками, группам, сформированным с целью организации библиотерапевтического чтения, принадлежит 48,8 % от общей выборки. Библиотекари из Белгородской области отмечают получение огромного библиотерапевтического эффекта – положительного воздействия на личность трудного подростка от прочтения произведений русских классиков [140, с. 44].

Обобщая опыт использования библиотерапевтических практик, следует подчеркнуть социальную значимость и эффективность деятельности, направленной на коррекцию читательской индифферентности. В подсознании подростка содержится большой объём нерешенных личностных конфликтов, книги могут играть отвлекающую от проблем роль и, при этом удовлетворять психологическую потребность в литературе, обладающей терапевтическим воздействием. Но важно отметить, что одноразовое удовлетворение читательского запроса ставит под сомнение возможность формирования стабильной читательской деятельности и использования чтения, как инструмента решения серьёзных проблем; при одноразовом контакте подростка с книгой он может получить объяснение причин

собственных проблем, и тогда интерес к чтению может у него закончиться. В библиотеке объединение трудных подростков в библиотерапевтические группы разумно осуществлять для решения социальных девиаций и утверждения личности в системе межличностных коммуникаций. В этом случае поведенческая терапия основывается на использовании достижения ряда наук и строится на концептуальных основаниях психокоррекции, а сами основания могут быть проверены психологической диагностикой.

Сегодня сложившиеся практики, используемые в библиотеках для работы с трудным подростком, основаны на интуитивном познании личности. Отсутствие специальных прикладных методик изучения трудных подростков в условиях библиотек затрудняет выбор способов стимулирования чтения трудных подростков. К примеру, библиотекари г. Устюжны отмечают, что в работе с трудными подростками они используют «диагностику заболеваний», нащупывают болевые точки и т.п. [137, с.15]. Библиотечные учреждения, в которых комплексно проводятся культурные мероприятия, создаются специализированные центры и разрабатываются соответствующие проекты, направленные на решение проблем читательской индифферентности трудных подростков и развития их чтения, безусловно, должны опираться на научно-обоснованные методы. Но библиотечная наука сегодня в долгу перед практиками, потому что пока мало уделяется внимания научно-методическому обеспечению этого направления работы библиотек.

Вывод по параграфу. Из всего вышеописанного следует заключить, что изучение библиотечных практик можно использовать как этап эмпирического познания читательских

сторон личности трудного подростка, но этого явно недостаточно. Необходимо проведение научного изучения проблем формирования личности трудного подростка, исследование возможностей развития его читательских качеств. Библиотекари осознают социальную необходимость стимулирования чтения трудных подростков, но пока при организации читательской деятельности они вынуждены опираться только на свои субъективные представления об их читательских и психологических потребностях. Психологические параметры, в которых возможно развитие чтения трудных подростков, определяются ими интуитивно. Библиотекари редко опираются на имеющийся опыт коллег, ещё реже ими используются знания, выработанные теоретиками социальной коммуникации и представителями психологической и педагогической науки.

Отсутствие научных исследований по психологии чтения трудных подростков становится причиной отсутствия специальных научных методов работы с данной социальной группой. Анализ организации чтения показал, что существует проблема подбора библиотечных методов работы, адаптированных к такой группе читателей как трудные подростки. *Методы развития чтения, используемые в библиотечной практике, сегодня не являются системными, а оценка их результативности основывается только на количественных показателях, входящих в число формальных показателей, по которым отчитывается библиотека о своей деятельности перед учредителем. Обобщая библиотечные практики, следует отметить, что их можно использовать как эмпирическое основание для научного познания читательских сторон личности трудных подростков.*

§ 1.2. Научная интерпретация субъектности трудного подростка исследования

Чтение – это психический процесс, источником чтения является сознание. Основные характеристики чтения трудного подростка определяются его субъективными характеристиками и уровнем развития его сознания. Для исследователя личностные процессы предстают как субъективное явление, но субъектность (от лат. «subjectus» лежащий в основе) может быть раскрыта через деятельность и общение. Через деятельность, которая проявляется во внешних проявлениях, отражается сознание трудного подростка. В этом параграфе мы разносторонне изучаем субъективную личность трудного подростка, чтобы выявить какие стороны его личности могут повлиять на чтение, т.е. на объект нашего исследования. Для этого мы обратились к теоретическим достижениям психологии, педагогики и комплекса наук о личности и поведенческих девиациях трудного подростка.

Зарубежные исследования. Возникновение понятия «трудные подростки» сформировалось на основе, существующей в конце XIX века в Италии и Америке, дефиниции «девиантного» поведения детей и подростков [265 и др.]. В конце XIX начале XX вв. зарубежными учёными было проведено множество исследований, направленных на изучение данного социального феномена. В результате появились различные теории, которые можно условно сформировать в две научные школы, основатели этих школ объясняли девиантное поведение подростков разными причинами: биологическими или психологическими. Авторы биологических теорий итальянский врач Цезаре Ломброзо или

американец Уильям Шелдон считали, что существует прямая связь между девиантным поведением и биологическими особенностями человека [110]. Сторонники психологической трактовки связывали девиантное поведение с психологическими чертами (неустойчивостью психики, нарушением психологического равновесия и т.п.).

В середине XX века появился новый подход, сформировалась социологическая теория, в рамках которой свою концепцию разработал Э.Дюркгейм [72-73]. Впоследствии её развивали Р. Мертон и др. [265]. В настоящее время в мировом научном сообществе данная теория наряду с психологической является наиболее признанной, т.к. она не только объясняет девиантное поведение подростков, но и предлагает методы социализации и специальной терапии. В их число входит привлечение подростков к творческой деятельности и библиотерапии.

Ученик З.Фрейда – А.Адлер основал социопсихологический подход к исследованию психики трудных детей и подростков. Он первый из классиков психологии XX в. начал фундаментальное изучение проблем подростков с девиантным поведением и создал эффективную методику развития их волевой сферы, апробация предложенной методики показала высокую результативность в различных видах просоциальной деятельности. Из неопрейдистов необходимо отметить работы Э.Фромма, К. Хорни, в которых были описаны тяжелые формы девиантного поведения. На основе использования этих работ создатель эпигенетической теории, социопсихоаналитик Э.Эрикссон провел исследование по выявлению связи глубинных структур личности с изучением результатов социального влияния на индивида. Суть идеи

ученого заключается в создании благоприятной среды для подростков с девиантным поведением, в условиях которой возможно снижение их невротических состояний. Э.Эриксон, по его собственному признанию писал в своих работах, что он сосредоточился на вопросе формирования социальной идентичности подростков [90].

А. Маслоу при исследовании механизмов становления личности приём идентификации, предложенный Э.Эриксоном, дополнил приемом отчуждения от деятельности и создания возможности для экзистенциального самоопределения, данный способ ученый назвал корригированием девиантного поведения [131]. *Открытия этих учёных показывают, что развитие личности трудного подростка может происходить через формирование социальной идентичности, в частности, через методы самоидентификации трудного подростка с культурными образами.*

Отечественные исследования. Понятие «трудные подростки» возникло в России в 20-е гг. XX в. в педагогической практике, затем было рассмотрено в психолого-педагогических науках. В те годы данным термином обозначали практически всех детей и подростков, представляющих трудности в воспитании [82-83]. Основная работа педагогов была направлена на включение подростка в различные виды деятельности. А.С.Макаренко считал, что поручение какого-то ответственного дела, выполнение которого приведет подростка к успеху, в последующем создаст удовлетворение достигнутым и, таким образом, будет происходить коррекция поведения и воспитание личности [128]. По мнению В.А. Сухомлинского, в процессе интересной деятельности у трудного подростка могут раскрыться положительные качества [224].

В 30-е годы, в трудах отечественных педагогов термин «трудные подростки» стал равнозначным термину «*трудновоспитуемый*», который означает невосприимчивость и сопротивляемость воспитуемого педагогическому воздействию. Согласно А.И. Кочетову, причиной этой сопротивляемости является отставание личности в положительном развитии [112]. Понятие «трудные подростки» нередко рассматривалось, как результат соответствующего воспитания, где в абсолютном большинстве случаев «трудным» подросток становится вследствие недостатков его воспитания, педагогической запущенности. Например, Л.М. Зюбин в своём исследовании использовал понятия «*педагогически запущенный*» и «трудный» большей частью как синонимы, эти понятия использовались для обозначения учащегося с большой педагогической запущенностью и характеризующегося систематическим нарушением общепринятых норм поведения [180].

М.А. Алемаскин разработал структуру отклоняющегося поведения несовершеннолетних учащихся, в ней «трудновоспитуемые» в отличие от «педагогически запущенных», «правонарушителей» и «несовершеннолетних преступников», определяются в соответствии с двумя взаимосвязанными критериями, как периодический характер нарушений дисциплины и принципиальная возможность коррекции их поведения со стороны семьи и классного коллектива [176].

Анализ научных трудов свидетельствует, что во второй половине XX века специалисты интерпретировали термин «трудные подростки» по-разному. И.А. Невский под «трудными» подразумевал детей, у которых проявлялись отклонения от

общепринятых норм в учебе и поведении, которые требовали от учителя каких-то мер воздействия с целью повышения успеваемости и улучшения дисциплины. А.И. Граборов считал, что словосочетание «трудные дети» – одно из неформальных педагогических понятий. Для одних – это дети неуспевающие; для других – дети с установками чуждыми школе, или дети с резко выраженной индивидуальностью, нередко граничащей между здоровьем и болезнью [157].

В работе С.А. Беличевой были описаны характеристики, которыми обладают трудные подростки: стремление к самоутверждению, эгоцентризм, демонстративность, невыдержанность, негативизм, конфликтные отношения с окружающими [20;187]. Л.И. Белозерова выявила у трудных подростков преобладание таких личностных особенностей, как обидчивость (у 74%), упрямство (у 68%), вспыльчивость (у 34%), драчливость (у 33%) [24].

Данные характеристики также могут относиться к педагогически запущенным и трудновоспитуемым подросткам. Трудновоспитуемость и педагогическая запущенность очень близки по значению к изучаемому понятию «трудный». Но на современном этапе развития наук пришло осознание неравности этих понятий. Критерием «трудных подростков» является отклоняющееся от общепринятых норм поведение. Научное понятие «трудные подростки» отражает социальный феномен, который выделен на основе возрастных признаков и признаков отклоняющегося поведения [43;59;79;103;110;164;165;170]. В настоящее время термин «трудные подростки» широко употребляется как синоним термина «девиантное поведение подростков», введенное социологом Я.И. Гилинским [58].

В рамках данной работы, интерес представляет понятие «девиантное поведение читателей», предложенное библиотековедом А.Е. Шапошниковым, под которым подразумевается всё то, что противоречит принятым в обществе правовым и нравственным нормам [248, с.59]. Термин «девиация» происходит от лат. «deviatio», который означает отклонение, и потому, девиация может быть как отрицательной, так и положительной. В дефинициях авторов зачастую не указывается, в какую сторону имеется отклонение от нормы, в связи с этим, сформулирует собственный вывод: *«трудные подростки» – это подростки, которых различают на основе отрицательного устойчивого поведения, проявляющегося в различных видах социальной деятельности.*

Обратимся к причинам девиантного поведения, т.к. они являются источником бессознательного. В работах Л.С. Выготского и др. было показано, что девиантное поведение трудных подростков не является дефективностью, а выступает следствием неблагоприятных социальных условий развития [49]. Механизмом отклоняющегося поведения подростков является деформация личности в результате нарушенных социальных отношений с взрослыми и сверстниками. Х.Ремшмидт, считая регулятором поведения человека его личностные качества, отмечает, что отклоняющееся поведение подростков часто сопряжено с определенным окружением и типом ситуаций [142]. Многие исследователи к наиболее распространенным причинам происхождения девиантных действий, явлений относят неблагоприятную социальную ситуацию развития ребенка и комплекс его психологических свойств (особенности

темперамента, характера, личности), которые предрасполагают к девиациям (М.И. Буянов, А. И. Захаров, А. Е. Личко и др.). М. Раттер среди обстоятельств, способствующих появлению трудных детей, отмечает семейные травмы: конфликты в семье, недостаток любви родителей, главное место занимают все-таки причины социального характера, различные психотравмирующие ситуации [188]. Девиантное поведение трудных подростков основано на личностном конфликте, который сформировал мотив отклоняющегося поведения.

Выдающийся отечественный психолог С.Л.Рубинштейн показал, что внешние причины действуют через внутренние условия. Под последними он понимал личность человека с его социально обусловленными и индивидуальными качествами (характером, способностями, своеобразием потребностно-мотивационной, познавательной и эмоционально-волевой сфер). Через личность и её мотивационную сферу происходит преломление воспитательных воздействий [194].

Специалисты в области возрастной психологии отмечают, что в подростковый период в мотивационной сфере происходят кардинальные изменения. Эти изменения носят как количественный, так и качественный характер. Выстраивается иерархическая структура мотивов. С развитием процессов самосознания наблюдаются качественные изменения мотивов, они становятся более устойчивыми. Многие интересы принимают характер стойкого увлечения. По механизму действия мотивы становятся не непосредственно действующими, а опосредованными, т.е. возникающими на основе сознательно поставленной цели и сознательно принятого намерения. Возникновение опосредованных потребностей делает возможным для подростка сознательное

управление своими потребностями и стремлениями [142]. Ведущим мотивом деятельности подростка становится мотив общения и учебной деятельности.

В современных исследованиях отмечается, что в отличие от обычных подростков, у *трудного подростка* ведущими являются *мотивы* агрессивного девиантного поведения, которые сформированы отрицательным состоянием, личностным конфликтом [237]. На протяжении почти вековой истории изучения личности трудного подростка и способов воздействия на него в отечественной психологической науке ведущей остается коррекционная деятельность, направленная на перестройку мотивационных установок деятельности.

Трудные подростки нуждаются в коррекции мотивационных установок, а первичные сведения о личности подростка дают наблюдения за его эмоциями и поведенческими проявлениями, которые зачастую отклоняются от общепринятых норм общества. В современной психолого-педагогической практике для отнесения подростка к группе «трудных» используются объективные психологические методики оценки личности, разработанные Л.С. Выготским, Р. Кэттеллом, М.И. Рожковым и другими [186;189]. Таким образом, у *трудных подростков* нарушена мотивация социальной деятельности и существует необходимость формирования мотива читательской деятельности, это возможно сделать, используя методы стимулирования.

Теперь рассмотрим эмоционально-волевою сферу трудного подростка. Психологические исследования таких отечественных ученых, как Л.И. Божович, Л.С.Выготский и др., свидетельствуют, что отклоняющееся поведение подростков связано с их психологическими характеристиками [30;48],

среди которых не только особенности мотивационной сферы личности, но и эмоционально-волевой. В трудах И.С.Кона, А.П. Краковского, Д.И. Фельдштейна, А.В. Петровского и др. отмечена проблема слабости эмоционально-волевой сферы трудных подростков [106;114;234 и др.]. *Снижение произвольного контроля проявляется не только в невозможности подростка совладать со своим поведением, но и в особенностях его внимания, восприятия, памяти, вербальных функциях, мышлении.*

Негативные эмоциональные состояния оказывают существенное влияние на результативность любой деятельности трудного подростка, в связи с этим ученые выдвигают вопрос о выработке способов регуляции психических процессов и целенаправленного воспитания культуры чувств у трудных подростков. Теоретические основы регуляции эмоционально-волевой сферы заложены в основах личностно-деятельностного подхода работами Б.Г. Ананьева и др., где личность рассматривается как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности, определяет характер этой деятельности [5]. На основе этих трудов, некоторые исследователи, акцентируя внимание на особенностях саморегуляции поведения подростков, видели такие возможности психологической регуляции через увлеченное чтение художественной литературы (О.В. Морозова и др.).

Проблеме психологических механизмов саморегуляции поведения подростков также посвящены работы Т.В. Кириченко, в которых доказывается, что личностная саморегуляция поведения предоставляет подросткам возможность овладеть познавательными процессами [98]. В ходе регуляции состояний трудного подростка может решаться

одна из двух задач: перевод в новое, требуемое условиями состояние; возвращение в прежнее состояние. Обе задачи реализуются, с одной стороны, через дополнительное генерирование нервной энергии и повышение уровня активации, с другой – через срочный и эффективный разряд чрезмерно большой нервной энергии по эффекторным каналам, т. е. через речевые, идеомоторные, двигательные и висцеральные реакции [85].

К средствам эмоциональной регуляции, в частности, относится библиотерапевтическое чтение. Ю.Н. Дрешер выделяет ряд особенностей при библиотерапевтическом воздействии книг на различные категории читателей, где большую роль учёный отводит регуляции психических состояний. По мнению Ю.Н. Дрешер, подростки – та категория, которая нуждается в профессиональном руководстве чтением [67, с.13]. У трудного подростка страдает вся система произвольной регуляции поведения, это означает, что методы стимулирования чтения должны удовлетворять его эмоциональную потребность и выступать регуляторами негативных эмоциональных состояний.

Изучение эмоционально-волевой сферы трудного подростка показало, что снижение произвольного контроля также проявляется в особенностях его внимания, восприятия, памяти, мышлении: психических функциях, которые влияют на процесс чтения. Таким образом, необходимо рассмотреть исследования, в которых содержится информация о психических (познавательных) функциях трудного подростка.

В исследованиях Д.И. Фельдшейна отмечена деформация познавательной и других духовных сфер личности трудных подростков, но при этом подчёркивается, что деформация не

определяется симптомом психического заболевания. Данная категория подростков обладает нормальными умственными возможностями, и целенаправленное включение их в заданную систему многоплановой деятельности обеспечивает успешную ликвидацию интеллектуальной запущенности и пассивности [233, с.19]. Сексолог А.И. Полеев отмечал, что трудные подростки отличаются ранним половым поведением, ускоренным психосексуальным развитием и имеют расстройство внимания [172], а внимание может существенно повлиять на процесс их чтения. Девиантное поведение в работе автора выступает предиктором раннего полового созревания. Все вышеописанные исследования указывают на то, что девиантное поведение трудного подростка оказывает влияние на многие виды его деятельности. И сегодня есть теоретические основания рассмотреть *читательскую деятельность трудного подростка* и выявить её специфичность.

Знакомство с содержанием научных исследований, проведенных в России и за рубежом, свидетельствуют о том, что чтение трудных подростков до сих пор не было предметом специального изучения. Анализ профессиональной литературы показывает, что в исследованиях по педагогике, социологии и психологии, посвященных проблемами социализации трудных подростков, повышения культурного уровня и т.п., их читательские качества проанализированы лишь косвенно. Так, в трудах Д.И. Фельдштейна отмечено, что у данных подростков интерес к познавательной деятельности утрачен [234]. Но следует отметить, что термин «утраченность» означает, что ранее интерес присутствовал, а это может быть основанием для суждения о возможности ренессанса.

В 1997 году в исследованиях зарубежного психолога Г. Паттерсона был сделан вывод, что одна треть исследуемых мальчиков с девиантным поведением имеет проблемы, выражающиеся в задержке чтения [268]. Автор отмечал, что причины подобных последствий недостаточно ясны и предположил, что, скорее всего, они возникают в результате действия нескольких механизмов. Первый механизм он видит в особенности темперамента, который способствуют возникновению проблем с чтением. Изучив неустойчивость эмоционально-волевой сферы трудного подростка, можно согласиться с данным предположением и *поставить в план исследования диагностику психических (познавательных) процессов, чтобы подтвердить или опровергнуть это утверждение.*

Вторым вероятностным механизмом задержки чтения Г. Паттерсон называет неблагоприятную обстановку в семье. С точки зрения педагогики семейного воспитания, содержание и проблемы которой раскрыты в работах Ю.П. Азарова и других исследователей, в основе читательской несостоятельности могут лежать недостатки семейного чтения, т.к. трудные подростки в большей степени относятся к категории детей, у которых не было материнского чтения [3]. Значимость семейного чтения в формировании читателя отмечалась в исследованиях отечественного библиотековедения. Детям всегда читались книги, которые были дороги самим матерям: мать и дитя вместе их прочитывали и перечитывали, вместе восхищались героями, матери вели с детьми живые беседы, передавая им частичку своей души [214, с.15]. *В процессе раннего развития ребенок должен быть включён в совместное материнское чтение, а если этот процесс*

нарушен, то необходим компенсаторный механизм. Инструментом для перестройки негативных установок на чтение может быть использована библиотерапевтическая литература.

И третий механизм задержки чтения подростков с девиантным поведением Г. Паттерсон связывает с неуспехом школьного обучения, который настраивает подростков на неуспех в других видах деятельности. Развивая мысль Г. Паттерсона, можно добавить, что читательская деятельность трудного подростка воспринимается как психологический штамп (негативная установка). *Решение этой проблемы видится в нестандартных подходах к чтению, в изменении стереотипов скучной, безрезультативной и неуспешной читательской деятельности.* В сложившейся ситуации уместно изучить возможности стимулирования к чтению с помощью нетрадиционных и нестандартных книг, при этом подчеркнуть для трудных подростков, что данное чтение будет для них новым.

Из трудов Г. Паттерсона, которые были опубликованы ещё в 1997 году, понятно, что все вероятностные механизмы задержки чтения подростков с девиантным поведением носят психологический характер. До настоящего времени причины читательской индифферентности трудных подростков комплексно не были исследованы, а при отсутствии таких знаний невозможно оценить возможности стимулирования чтения трудного подростка. Для решения этой актуальной междисциплинарной задачи необходимо было выявить факты читательской отстраненности данной социальной группы и на основе теорий гуманитарных наук, классифицировать их в зависимости от природы происхождения.

Причины читательской индифферентности трудных подростков:

- Согласно В.Л. Васильева, причиной читательской индифферентности могут выступать различные физические недостатки, дефекты речи (дислалия) и чтения (дислексия) [41]. Поэтому возникает диссонанс между высоким уровнем требований, предъявляемых современным информационным обществом, и отстающим читательским развитием подростка из-за его психофизиологических недостатков. Однако анализ читательской деятельности трудных подростков показывает, что факты интеллектуальной неполноценности существуют лишь в отдельных случаях у подростков с физиологическими проблемами и от этого общая картина чтения не меняется;
- Психологическая причина читательской индифферентности заключается в ощущение витальной бессмысленности (З.Фрейд). У трудных подростков отсутствуют планы профессионального самоопределения (А.В. Мудрик и др.) [150]. Если среди обычных подростков ведущим мотивом к чтению является выбор специализированной отраслевой литературы, которая в будущем могла бы повлиять на их выбор профессии и способствовать получению вузовского образования, то у трудных подростков чаще всего нет чётких представлений о будущей профессии. К педагогическим причинам, т.е. педагогической запущенности трудного подростка относится феномен «генерализации собственной негативной практики», который выдвигается подростковыми субкультурами как обязательный опыт;
- С позиций теории конфликта культур (Т. Селлин, У.Миллер) и теории просоциального развития личности (Э.Эрикссон) читательская отчуждённость связана с конфликтом культурных

ценностей и взглядов на современное чтение [247]. Принудительное чтение в формате обязательной школьной программы по литературе вызывает у трудных подростков отрицание. В библиотечные проекты, рассчитанные на трудных подростков, нередко включают задачи изучения русской классики. Библиотекари подчёркивают необходимость чтения классических произведений, чтобы восполнить пропуски школьной программы, но такое обязательное чтение не всегда совпадает с личностной читательской потребностью трудного подростка. Проблема читательской деятельности непосредственно связана с проблемой развития личности подростка и его мотивационной сферой; если нет личностного мотива чтения, то и положительного результата развития личности нет. Мотивация (побуждение) – это источник действия, его порождающий; но, чтобы стать таковым он должен сформироваться [195];

– согласно теории социального факта (Э. Дюркгейм и др.) [72-73], проблема читательской индифферентности связана с социальным окружением. С раннего возраста трудные подростки были включены в микросоциум, в котором отсутствовала система воспитания и культура чтения, формирующиеся в семье. Существенное влияние на недостатки формирования личности трудного подростка также оказывают отдельные подростковые субкультуры, где читательская отстраненность проявляется как противоположность общепринятым нормам читательской и речевой культуры. В данных неформальных объединениях в противовес литературному языку подростки демонстрируют неподчинение традициям, создают собственный язык (сленг), это помогает подросткам чувствовать себя частью субкультуры.

В библиотечных учреждениях нередко встречаются читатели, относящиеся к субгруппам, которые представляют религиозные и этнические версии культур (гоп-религия, гоп-культура и др.). Вероятной причиной образования «гоп-культуры» является протест против социального контроля, в частности, при изучении литературных произведений по школьной программе. Включённость подростков в данное общество приводит к прерыванию общепринятых норм культуры, нарушению преемственности в освоении общечеловеческих ценностей, транслируемых классической книжной культурой.

Анализируя факты читательской индифферентности, необходимо отметить множественность и многогранность причин, способствующих их возникновению. Их раскрытие приводит нас к пониманию того, что чтение трудного подростка обусловлено психологически. Анализируя изменения, которые происходят с развитием речи и чтения у детей в подростковом возрасте, можно утверждать, что развитие данных психических процессов в некоторой степени определяется особенностями развития психических процессов. В большей степени значение отводится понятию «норма» (от лат. «правило, руководство»). Л.С. Выготский сформулировал общие принципиальные основы психолингвистической теории понимания текста. Психологической нормой определяется развитие высших психических функций [50]. Для того чтобы охарактеризовать чтение трудных подростков и выявить его специфичность, необходимо иметь представление о возрастной норме чтения.

Согласно возрастной психологии, в подростковом возрасте должно продолжаться активное развитие навыков чтения,

монологической и письменной речи. Так, основная особенность развития чтения выражается в переходе от умения бегло и выразительно, а само главное – правильно читать к способности декламировать наизусть. Иные изменения происходят в монологической речи. Они заключаются в переходе от умения пересказывать небольшое произведение или отрывок текста к способности самостоятельно готовить устное выступление, вести рассуждения, высказывать мысли и аргументировать их. Относительно эмоционально-волевой сферы, влияющей на процесс чтения, А.Н. Леонтьев отмечал, что в возрастной норме чтения, подросток (14-15 лет) при чтении печатного текста должен включать волевую регуляцию и сохранять её до конца книги [125].

Федеральный Государственный Образовательный Стандарт общего образования (Пр. Минобрнауки РФ № 1897 от 17.12.2010) также устанавливает требования к результатам освоения обучающимися 5-9 классов основной образовательной программы основного общего образования (по чтению), среди которых:

- сформированность умений воспринимать, анализировать, критически оценивать и интерпретировать прочитанный текст;
- владение процедурами смыслового и эстетического анализа текста;
- осознание художественной картины жизни, отражённой в литературном произведении, *на уровне не только эмоционального восприятия, но и интеллектуального осмысления.* Но эмоциональная неуравновешенность трудных подростков направляет нас к размышлению об их неспособности воспринимать, анализировать и критически оценивать текст. И это формирует необходимость определить:

имеется ли у трудных подростков специфичность чтения.

Далее, в рассмотрении теоретических оснований стимулирования чтения трудных подростков следует отметить необходимость формирования духовных ценностей. Исследовав мотивы девиантного поведения подростков, М.И. Рожков выявил низкий уровень их нравственности и культуры [189-190]. Что для инкультурации трудного подростка, как члена культурного общества, может предложить библиотека, выступающая в общем ряду с другими современными культурными институтами? Несомненно, что в библиотеке субъектами межкультурной коммуникации могут быть представители любой социальной группы, обладающие различными культурными традициями, образовательным уровнем, говорящие на разных «культурных языках». Это утверждение в полной мере относится и к группе трудных подростков.

Поиску доминирующих методов общения и взаимопонимания с представителями различных межкультурных групп в библиотеке посвящена монография Е.Ю. Гениевой. Автор отмечает, что привлечение представителей различных субкультур способствует открытости библиотеки, стимулирует поиск приемлемых компромиссных форм сосуществования и практик толерантного общения в системе межкультурной коммуникации [53, с.61]. Взгляды Е.Ю. Гениевой на библиотеку как на институт общества, участвующий в социализации читателей самых разных категорий показывают, что трудные подростки могут создать собственное межкультурное пространство библиотеки, преодолевая свою социальную и читательскую индифферентность.

Можно утверждать, что у трудного подростка есть определённый читательский потенциал. Данная категория читателей характеризуется отрицательным социальным поведением, которое связано с психологическими конфликтами личности, но обладает нормальным уровнем мышления, что свидетельствует о способности к самодостаточной читательской деятельности. В процессе формирования личности подростка важным фактором является система межкультурной коммуникации между библиотекарем и подростком, а также воздействие библиотечной среды, наличие положительного эмоционального состояния и стимулирующих приёмов чтения, направленных на создание возможностей его самоидентификации. Вовлечение трудных подростков в читательскую деятельность может решить проблему читательской состоятельности.

В 2000-х гг. осмысление специфики обслуживания «особых» читателей было предпринято российским библиотековедом А.Е. Шапошниковым. Данные опросов и наблюдений, проведённые студентами библиотечно-информационного факультета Московского государственного университета культуры и искусств, в процессе прохождения практики в библиотеках Москвы легли в основу его научной статьи, в которой представлены аспекты общения библиотекаря с трудными подростками. Автор пишет, что трудные подростки могут совершить в библиотеке немотивированные поступки – опрокинуть выставку, перемешать книги на полке, разбросать их и прочее. Девиантность их поведения проявляется в вызывающих манерах, сквернословии, драчливости, мелком воровстве.

Библиотекари должны противопоставить такому поведению разумную требовательность, ненавязчиво применить коррекционно-воспитательный подход [248, с.60].

Альтернативой отклоняющемуся поведению подростков, справедливо отмечает А.Е.Шапошников, может стать привлечение к чтению книг по волнующим подростков проблемам. Действительно, подростковая девиантность в большей степени связана с трудностью их жизненной ситуации и проявляется как форма защиты. В сложном эмоциональном состоянии человек может быть подвержен социальному воздействию со стороны библиотеки, как социального института, в котором предлагают терапевтическое чтение. Но предложение А.Е.Шапошникова направить внимание трудного подростка к книгам для современного библиотекаря является затруднительным из-за отсутствия: а) разработанных методов воздействия на эти ситуации и б) рекомендаций по организации чтения данной категории читателей. Встреча библиотекаря с трудным подростком – ситуация непростая, так как у подростка мало опыта социальных контактов, тем более для углубленного диалога со взрослыми, а библиотекарь из-за своей слабой подготовленности к таким контактам лишен возможности ситуативного выяснения читательских интересов и тем более изучения его личностных особенностей. Ещё одна причина, затрудняющая продуктивное общение библиотекаря с трудным подростком это существующее представление о том, что его трудность связана с отягощённой генетикой, на которую библиотекаря повлиять невозможно. Такой взгляд формирует у библиотекаря понимание бессмысленности этой профессиональной деятельности, но эта ситуация не всегда бывает безусловной, часто её можно изменить.

Противопоставить этой точке зрения можно действенную в научной психологии экзистенциальную концепцию, которая в основе своей оптимистична в отношении личности трудного подростка. Ю. Абакумова-Кочунене в рамках этой концепции обосновала и подтвердила, что подростковая трудность не является отклонением от нормы или патологией, её можно рассматривать как уникальную ситуацию, в которой молодой человек в ограниченном экзистенциальными данностями пространстве совершает свободный личный выбор и несёт за него ответственность [1]. Анализируя позиции данного автора, можно предположить, что личность *трудного подростка не является общественной проблемой, а представляет специфический потенциал для актуализации читательских качеств. Для этого необходимы научные знания об особенностях чтения трудного подростка, о механизмах стимулирования и развития интереса к читательской деятельности.*

Сегодня можно назвать целый ряд социальных институтов, оказывающих значимое влияние на социализацию трудных подростков, таких как семья, школа, средства массовой информации, клубы, неформальные группы. Самоопределение трудного подростка может происходить и через читательскую деятельность, а современная библиотека, действующая как особый социальный институт, способна использовать свои специфические возможности для развития личности трудного подростка. При этом библиотекари должны быть обеспечены практическими рекомендациями, созданными на базе использования специальной библиотековедческой научной концепции, посвященной психологии чтения трудного подростка.

Вывод по параграфу. Анализ научных исследований, проведённых в России и за рубежом, свидетельствуют о том, что чтение трудных подростков не было предметом специального изучения. Проанализировав научные труды, в которых косвенно описано чтение, необходимо подчеркнуть, что чтение трудных подростков обусловлено психологически, предположительно – имеется задержка развития чтения.

В педагогических и психологических трудах изучены особенности личности трудного подростка, эмоционально-волевой и мотивационной сферы, его психические (познавательные) функции. В результате теоретического изучения можно выделить существенные факты, необходимые для изучения чтения трудного подростка.

- Трудные подростки – это подростки, которых выделяют на основе отрицательного устойчивого поведения, проявляющегося в различных видах социальной деятельности. В основе проблем личности трудных подростков лежат детские психические травмы, которые в кризисном подростковом возрасте преобразовались в личностный конфликт, и впоследствии, привели к эмоциональной возбудимости и сформировали неустойчивую эмоционально-волевую сферу. Неустойчивая эмоционально-волевая сфера, в свою очередь, повлияла на высокую переключаемость с одной деятельности на другую и спровоцировала не доведение её до конца. Соответственно, прочесть книгу до конца для этой подростковой группы часто становится невыполнимой задачей.

- Причинно-следственная связь проблем чтения трудных подростков** заключается в следующем:

детские психические травмы =>

личностный конфликт кризисного возраста =>

эмоциональная возбудимость =>

неустойчивая эмоционально-волевая сфера =>

неустойчивая, отвлечённая деятельность.

Неустойчивость эмоционально-волевой сферы трудного подростка часто проявляется в снижении произвольного контроля и оказывает влияние на процессы внимания, восприятия, памяти, мышления: психических функций, которые участвуют в чтении. Но исследования психологов показали, что данная группа подростков обладает нормальными умственными возможностями, и целенаправленное включение их в заданную систему многоплановой деятельности обеспечивает успешную ликвидацию интеллектуальной запущенности и пассивности, и это может существенно повлиять на процесс их чтения. Наряду с этим один исследователь отметил, что трудные подростки имеют расстройство внимания. В связи с этим для изучения чтения трудных подростков нами поставлена задача исследования феномена «внимание» и его влияние на процесс чтения текстов. Кроме этого изучение неустойчивости эмоционально-волевой сферы трудного подростка показало её влияние на различные виды деятельности, в связи с этим возникает задача изучения психических состояний подростков в процессе их читательской деятельности.

- Проблема читательской деятельности непосредственно связана с проблемой развития личности подростка и формирования его мотивации. У трудных подростков нарушена мотивация социальной деятельности. В отличие от обычных подростков, у которых ведущим мотивом деятельности является мотив общения и учебной деятельности, у трудных подростков ведущими мотивами является мотив девиантного поведения, который сформирован отрицательным состоянием и

личностным конфликтом. Но формирование мотива читательской деятельности становится возможным на основе методов стимулирования, удовлетворяющих психологические и возрастные потребности.

• Среди значимых проблем чтения трудных подростков можно выделить негативные установки на неуспех в читательской деятельности (психологические штампы). Таким образом, трудные подростки нуждаются в коррекции мотивационных установок. Решение этой проблемы видится в нестандартных подходах к чтению, в устранении стереотипов скучной, безрезультативной и неуспешной читательской деятельности.

На основе вышеописанных трудов мы рассмотрели трудного подростка как субъекта междисциплинарного исследования и сделали вывод о том, что сегодня имеются объективные теоретические основания для исследования их чтения. В системе культурных ценностей чтение является коммуникативной подсистемой культуры, и в изучении его возможностей и особенностей его развития важная роль принадлежит библиотековедческим исследованиям, посвященным проблемам чтения. Проведённый нами анализ показывает, что уже накоплен обширный эмпирический материал, который позволяет сформулировать ряд исследовательских задач по изучению проблем социального феномена, связанного с чтением трудных подростков. Вышеописанные методы познания личности и деятельности трудного подростка базируются на необходимости учёта его психолого-педагогических особенностей, которые в значительной степени определяют развитие читательских сторон его личности.

§ 1.3 Изучение психологии чтения трудных подростков

Изучение личности трудного подростка, проведенное нами, позволяет сделать вывод о том, что для трудных подростков характерна поведенческая общность, и это делает данную группу автономным социально-психологическим образованием, обладающим общими ценностями и нормами, что может выражаться в особенностях их чтения. Особенности чтения как психологического явления призвана изучать самостоятельная область научного знания – библиопсихология.

Предметом библиотечной психологии являются психологические закономерности и явления, возникающие при взаимодействии читателя с книгой, кроме того, библиопсихология изучает структуру читательской деятельности и особенности проявления индивидуальных психических процессов. Библиопсихология включают такие понятия как «психология чтения» и «психология читателя». Методы библиопсихологии направлены на изучение психических особенностей взаимодействия читателя с книгой.

Среди тех, кто заложил теоретические основания библиотечной психологии, был Н.А. Рубакин. Его основополагающая идея связана с тем, что утверждается функциональная зависимость между автором, книгой и читателем. В начале XX века эта идея была дополнена А.А. Гречихиным [64] и С.Н.Плотниковым [171] положениями о коммуникационной функции чтения и обусловленности этого процесса единым действием ряда социальных, психологических и физиологических факторов [120].

Психологию чтения, читательской социализации, проблемы развития ребёнка-читателя в условиях информационного пространства рассматривают современные ученые В.А. Бородина, О.П. Кабачек [34;92] и др., психологические аспекты чтения в рамках психолингвистики раскрывает А.А. Леонтьев [123;181] и др.

Однако в настоящее время отсутствует системная концепция психологии чтения, нет разработанной методологии создания такого научного знания. Лишь отдельные идеи и разработки представлены в работах разных авторов. Так психоаналитический подход в изучении психологии чтения широко представлен в работах К.Воробьевой [45], ею выделены основные виды анализа, используемые при изучении проблем психологии чтения: функциональный, структурный, системно-структурный. Ю.А. Сорокиным предложен психолингвистический подход, который может быть использован при изучении смыслового восприятия книги [215]. *Этим авторам принадлежат фундаментальные исследования в этой сфере, но сегодня особенно необходимо проведение междисциплинарных исследований для того, чтобы дифференцированно охарактеризовать психологические особенности читателя не только в зависимости от возраста, но и по социальным признакам.* Существует актуальная необходимость углубить понимание факторов, определяющих особенности читательского развития трудных подростков.

В целях изучения специфики чтения трудных подростков нами было проведено исследование в государственных учреждениях города Нижневартовска ХМАО-Югры (казенное учреждение «Следственный изолятор №1», центр помощи

детям, оставшимся без попечения родителей «Аистенок», центр реабилитации детей и подростков с ограниченными возможностями «Таукси») [69]. Была образована выборка (960 человек 14-15 лет), которая качественно и количественно отразила «типичных» «трудных подростков», это стало возможно потому, что были отобраны подростки, обладающие определенными поведенческими характеристиками и отнесённые к группе «трудных» (на основе предварительного тестирования).

Ранее мы выявили, что исследование психологии чтения трудных подростков предполагает изучение психических функций и особенностей их влияния на чтение. *Разработанная нами трёхэтапная программа изучения психологии чтения трудных подростков включала ряд процедур:*

- тестирование готовности к читательской деятельности выявлялось с помощью авторской проективной методики Ф.Гудинафа «Человек читающий» на основе использования теста «Рисунок человека»;
- диагностика эмоциональной сферы перед чтением проводилась с привлечением опросника «Самооценка психических состояний» Г.Айзенка;
- использовалась группа психодиагностических тестов на изучение психических функций, отвечающих за познавательную активность: внимание, восприятие, память (методика пиктограмм на эффективность опосредованного запоминания «Внимание и память» А.Р. Лурия, тест оценки произвольности внимания и избирательности восприятия Г. Мюнстерберга, тест измерения способов запоминания текста «20 слов» М.Г. Бархатовой).

При исследовании проблем психологии чтения существенное значение имеет изучение мотивационных установок. Для диагностики состояния мотивационных установок, готовности к чтению и сформированности читательских установок использовалась авторская проективная психологическая методика «Человек читающий».

Изучение читательских сторон личности ставит своей задачей раскрытие мотивов чтения со стороны изучающего субъекта. В.Ф. Петренко отмечал, что в рамках субъектного подхода личность выступает не как набор объективных характеристик в пространстве диагностических показателей, а как носитель определенной картины мира, как некоторый микрокосм индивидуальных значений и смыслов [167]. В.Э. Чудновский писал, что при субъектном подходе при характеристике личности подчёркивается роль активного, творческого начала. Это означает, что исследуемый не просто подчиняется внешним обстоятельствам, его поведение внутренне детерминировано [245]. Ориентация на парадигму субъектного подхода представлена в работах таких психологов как А.Н.Леонтьев, В.Ф. Петренко [125;167] и др.

В рамках субъектного подхода читательские качества выявлялись через использование графического теста, с его помощью мы увидели, как индивидом выражаются мотивы собственного поведения. Тест «Рисунок человека», разработанный Ф.Гудинафом в 1926 году [121] с целью определения индивидуальных особенностей личности, был фундаментальным основанием для многих проективных тестов, так как на его основе стало возможно изучения разных сторон личности, в частности, читательской. При проведении тестирования ставились задачи раскрытия эмоций индивидов

по отношению к чтению, к прочитанным текстам, к литературным произведениям и другим скрытым детерминантам личности.

Исследуемым было предложено нарисовать какого-нибудь человека читающего в интерьере библиотеки. Анализ рисунков производился на основе психологического подхода интерпретации тестовых данных. Рисуночные методики позволили выявить психологические особенности трудных подростков. Предложение выполнить рисунки приняли все подростки, но с некоторыми размышлениями, это свидетельствует о том, что трудные подростки впервые оценивали себя как читателя. У 49 % подростков на рисунках были подчёркнуты части фигуры, находящиеся в контакте с книгой (конфликтные области), большой рот указывал на вербальную агрессию. Сильный нажим линий можно было увидеть на подавляющем большинстве рисунков. Напряжённость фигуры, нарисованной рядом с печатными книгами, означала переживаемый конфликт. Изображение человека в интерьере библиотеки во многих рисунках было выполнено очень неравномерно, например, изображение человека в библиотеке как мелкой фигуры подчеркивает, что данная проекция отражает непонимание своего места в библиотечной среде.

Наряду с этим, у 56 % исследуемых присутствовали спонтанные записи на обложках книг, они указали на внутреннюю потребность подростка в получении информации о проблемах своей личности. Таким образом, можно сделать вывод: *готовность к читательской деятельности обеспечивается психологической потребностью, а она*

основана на личностном конфликте, связана с недостатком знаний о субъективном мире.

К важным аспектам измерения готовности к чтению следует отнести функциональные состояния испытуемых, от них зависит увеличение или снижение мотивационного потенциала для чтения. По этой причине трудным подросткам предлагалась методика самооценки психических состояний, эта методика является одним из личностных опросников, разработанных Г.Айзенком в 60-80-е годы XX века [138]. Опросник Г.Айзенка создавался на основе разработки нового типологического подхода к изучению личности. При этом в создании опросника Г.Айзенком использовал теоретические подходы К.Юнга и др. Опросник самооценки психических состояний предназначен для диагностики уровня выраженности таких состояний как тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность; этот инструмент имеет достаточно высокие коэффициенты валидности, надёжности, он широко используется в практической психодиагностике. Опросник представляет собой перечень из 40 утверждений, по которым испытуемые оценивали себя по трихотомической шкале (варианты ответов: «подходит», «подходит, но не очень», «не подходит»). При этом полученные утверждения сгруппированы в четыре шкалы, выявляющие: тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность. Подросткам непосредственно перед чтением предлагалось описать свои психические состояния. Если описание этого состояния очень подходило на характеристики состояния, данные в тесте, то за ответ ставилось 2 балла; если подходило, но не очень, то 1 балл; если совсем не подходило – то 0 баллов.

Обработка результатов осуществлялась путем подсчёта

суммы баллов по каждой шкале. Общее среднее значение набранных баллов по группам вопросов составило:

I. тревожность: 8-13 баллов – средний (допустимый) уровень тревожности.

II. фрустрация: 8-11 баллов – средний уровень фрустрации.

III. Агрессивность: 16-18 баллов – высокая агрессивность, невыдержанность.

IV. Ригидность: 0-7 баллов – ригидности нет, легкая переключаемость.

Согласно опроснику, результат (16-18 баллов), по шкале «Агрессивность» указывал на высокую степень проявления данного состояния, именно эти результаты были характерны для большинства опрошиваемых (87,2 %). При этом испытуемые объясняли собственное состояние тем, что книга, которая предлагалась им для чтения была скучная и не вызывала эмоций. Но после проведения повторного чтения остросюжетных рассказов и повторного использования опросника Г.Айзенка общее среднее значение по группам вопросов изменилось, степень агрессивности снизилась до среднего уровня (14 баллов). Работа с тестом Г.Айзенка позволила сделать вывод: *потребность в эмоциональном насыщении – одна из главных потребностей трудного подростка, на ее основе может возникнуть потребность в чтении.* Чтение трудных подростков возможно на основе катарсиса. Он выступает одним из главных стимулов чтения. Катарсис – это эмоциональное потрясение от прочитанного, который возникает в результате сопереживания героям книги, отождествления себя с ними. Данное эмоциональное состояние оставляет глубокий след в сознании трудного подростка и вызывает желание вновь его испытать.

Для измерения способов запоминания текста использовался тест М.Г. Бархатовой «20 слов» [183], он предлагал подросткам заучить ряд слов (10 конкретных и 10 абстрактных, имеющих одинаковое число слогов). В процессе проведения тестирования испытуемым нужно было сгруппировать (по какому-либо принципу) напечатанные слова. В ходе тестирования подростки медленно читали вслух, затем повторяли слова, которые они запомнили. Тест должен был выявить материал для качественного анализа процесса и результатов запоминания. После окончания всех проб испытуемые были опрошены о способах запоминания слов. Смысловое запоминание словесного материала, согласно нормативам ФГОС [149], к 14-15 годам должно быть развитым, но уровень овладения этими приемами у трудных подростков отстает от нормы, 539 испытуемых использовали механические приемы запоминания, это подтверждает низкий уровень восприятия печатных слов. Качественный анализ деятельности запоминания показал, что *приёмы смыслового запоминания недостаточно устойчивы* у 233 испытуемых (средний уровень). Запоминание слов по звучанию использовали в равной степени группировки 167 испытуемых – они составили третий уровень. И высокий уровень устойчивого и эффективного приема смыслового запоминания был достигнут у 21 человека (Таблица 1).

Таблица 1. «Эффективность запоминания текста трудными подростками»

| уровень запоминания | % |
|---------------------|------|
| высокий | 2,1 |
| средний | 41,7 |
| низкий | 56,2 |

Обработка результатов основывалась на подсчете количества слов, воспроизведенных после 1-го и 8-го предъявлений (Таблица 2).

Таблица 2. «Результаты тестирования по методике М.Г. Бархатовой»

| исследуемые | количество правильно воспроизведенных слов 1-е предъявление (m) | количество правильно воспроизведенных слов 8-е предъявление (m) |
|---------------------|---|---|
| подростки 14-15 лет | 7-8 | 8-9 |

По каждой серии проведенных процедур был вычислен коэффициент запоминания ($K = m/n \times 100\%$), где m – количество правильно воспроизведенных слов, n – объем материала (20 слов). *Средний коэффициент составил: $8:20 \times 100 = 40$.*

Большое значение в исследовании психологии чтения социальных групп имеет изучение их психических состояний, возникающих и проявляющихся перед предъявлением книги для чтения. У всех подростков в силу возрастных особенностей психические проявления выражены наиболее ярко, поэтому состояние сосредоточенности в процессе чтения достигается волевыми усилиями, но у трудных подростков волевая сфера развита слабо, и это может существенно затруднять процесс чтения.

В рамках данной работы мы рассматриваем чтения как психический процесс, поэтому измерение высших психических функций является главным этапом в исследовании психологии чтения. Во время проведения экспериментального изучения чтения подростков измерялись три параметра: восприятие, внимание, память [14]. Задача измерения уровня мышления не

ставилась, это было связано с тем, что Д.И. Фельдштейн доказал, что трудные подростки имеют совершенно разный уровень интеллекта [234].

Для оценки произвольности внимания и избирательности восприятия применялся тест, разработанный немецко-американским психологом Г. Мюнстербергом [162;184]. Стимулирующий материал теста – ряд букв, среди которых есть и слова. Согласно инструкции среди набора букв, в котором имелись слова, необходимо было как можно быстрее, читая текст, подчеркнуть эти слова. Обработка и анализ результатов проводился в соответствии с ключом, прилагаемом к тексту:

1. Сравнивая с ключом, определялось количество правильно выделенных слов испытуемым;

2. Определялось количество ошибок;

3. На основании количества правильно найденных слов и количества ошибок был сделан вывод об особенностях избирательности внимания испытуемых. Успешность внимания оценивалась по следующей формуле:

$A = B + T$, где $B = \frac{c - m}{c + n}$; c – общее количество выделенных слов;

m – количество ошибочно выделенных слов; n – количество пропущенных слов; T – поправка на время. Оценку «Т» определили табличным способом и сравнивалась с групповым «Т» (Таблица 3).

Таблица 3. Таблица Оценок «Т»

| Время выполнения (сек) | T, баллы |
|------------------------|----------|
| 122 | +2 |
| 122-209 | +1 |
| 209-385 | 0 |
| 385-473 | -1 |
| 473-561 | -2 |

| | |
|---------|----|
| 561-649 | -3 |
| 649-737 | -4 |
| 737-825 | -5 |
| 825 | -6 |

Хороший результат в 20 и более баллов достигли лишь 23,0% подростков. Подавляющее большинство (77,0% исследуемых) получили низкие показатели (18 и менее баллов), и это подтвердило наши догадки о преобладании *непроизвольности внимания исследуемых*, об их неумении сосредоточиться на поставленной задаче.

Изучение эффективности опосредованного запоминания проводилось по методике пиктограмм А.Р. Лурия «Внимание и память» [184, с.24]. Стимулирующим материалом выступили несколько отвлечённых понятий, записанных в два ряда. В ходе первой серии контактов с испытуемыми экспериментатор зачитал ряд слов, состоящий из 20 отвлечённых понятий. Испытуемые после прочтения всех слов записали их, по возможности сохраняя порядок предъявления. Во второй серии эксперимента был зачитан второй набор отвлечённых понятий. В ответ на каждое слово испытуемые сделали зарисовки, при этом им нельзя было использовать цифры. После предъявления всех слов испытуемые воспроизвели их, используя сделанные ими зарисовки. Обработка и интерпретация результатов производилась по количеству правильно воспроизведённых слов в первой и второй серии (Таблица 4).

Таблица 4. «Сводные результаты двух серий»

| Номер серии | Количество воспроизведений | |
|-------------|----------------------------|--------------|
| | правильных | неправильных |
| 1 | 10-11 | 9-10 |
| 2 | 11- | 8-9 |

В каждой серии был высчитан коэффициент запоминания по формуле: $K = m / n \times 100\%$, где m – количество правильно воспроизведенных слов, n – объем материала (20 слов). В первой серии он составил $11:20 \times 100 = 55$, во второй серии $12:20 \times 100 = 60$. В результате *средний коэффициент (двух серий) опосредованного запоминания слов составил 57,5*. Таким образом, при первичном тестировании, где предлагалось запоминание непосредственным (произвольным) способом, были получены низкие показатели (коэффициент 40). Во втором исследовании опосредованное запоминание позволило существенно увеличить результаты чтения слов (коэффициент 57,5). А.Н. Леонтьев доказал, что *в норме в подростковом возрасте должно преобладать непосредственное запоминание слов. Но на основе наших данных, полученных в текстах на изучение уровня внимания и результатов запоминания слов, был сделан вывод о том, что чтение текста и сохранение его в сознании у трудного подростка может достигаться только методом опосредованного запоминания*. Приём опосредованного запоминания печатного текста заключается в том, что он опирается на специальные вспомогательные средства (символы, схемы, рисунки и т.п.), а непосредственное запоминание текста связано с сохранением устойчивого внимания над печатными знаками.

В результате оценки произвольности внимания и избирательности восприятия были получены данные о том, что подавляющее большинство трудных подростков имеет *низкую результативность в процессе чтения, которая выражается в неспособности воспринимать и сохранять в сознании большое количество печатных слов*. В основе читательской

несостоятельности трудных подростков лежит преимущественное существование непроизвольного внимания. Причиной этого состояния является психологическая особенность подростков данной группы, которая связана со слабым развитием эмоционально-волевой сферы.

Однако трудные подростки являются группой, у которой интерес к чтению из-за непроизвольности внимания и слабости эмоционально-волевой сферы может формироваться на основе внешних стимулов. В научном сообществе имеется немало сторонников этого тезиса [84, с.68]. И это соответствует утверждениям А. Маслоу о том, что деятельность человека зачастую не столько «толкается» изнутри, сколько привлекается извне [132]. Проблема читательской деятельности непосредственно связана с проблемой развития личности подростка и его мотивационной сферой; если нет личностного мотива чтения, то и положительного результата чтения тоже нет. Мотив как побуждение – это источник действия, его порождающий, и чтобы стать таковым, он должен сформироваться [76, с. 467].

Исследования психологов показали, что человек запоминает лишь 15% информации, получаемой им в речевой форме и 25% в зрительной, если же оба эти способа передачи информации используются одновременно, он может воспринять до 65% содержания этой информации. Согласно утверждениям Б.Г.Ананьева, через зрительную систему восприятие идет на трёх уровнях: ощущение, восприятие и представление [5]. Вышеописанное исследование психологии чтения показало, что утверждения Б.Г. Ананьева наиболее отчётливо проявляются в чтении трудных подростков.

Важно понимать, что на основе восприятия текста

возможна интенсификация других психических процессов: памяти, мышления, воображения. Одним из способов преобразования текста могла быть визуализация. В самом общем виде, визуализация – свойство человеческого сознания, это способность человека воспроизводить видимые и невидимые образы визуального ряда в своем сознании. Само понятие «визуализация» («visualis» воспринимаемый зрительно, наглядный) ввел основоположник аналитической психологии К.Г. Юнг [105]. В психологии и психотерапии визуализация – это собирательное название психотерапевтических приёмов, направленных на воссоздание и управление зрительными образами во внутреннем [105].

В литературоведении визуализация понимается как процесс перевода вербально-письменной коммуникации в образную. Некоторые исследователи считают, что готовые визуальные образы затрудняют процесс собственной интерпретации познаваемого у современного человека [35, с. 298]. Исследователь Т.Ф.Семьян характеризует визуализацию текста как совокупность трёх элементов: расположения текстового материала на плоскости страницы, приёма шрифтовой акциденции, интеграции вербального и иконического компонентов [208, с.89]. Исследователь Е.В. Борщ изучал приёмы визуальной интерпретации литературного текста в книжной иллюстрации и под визуализацией литературного текста он понимает его визуальную интерпретацию несколькими способами: включение дополнительных знаковых персонажей или выделение главного героя [36, с.170]. О.Ю. Кошкина в своих трудах развивает идею о визуальном отражении основной идеи литературного произведения через иллюстрации к нему. В этом контексте

художник-иллюстратор выступает «визуальным интерпретатором» текста произведения [113, с. 207].

Таким образом визуализация текста является психологической методикой, благодаря использованию которой достигается ряд психотерапевтических эффектов. С наибольшей вероятностью эмоциональное состояние последних изменится в том случае, когда литературные образы будут содержать в себе не только картины событий, но и возможные собственные ситуации, необходимые для понимания своей личности. Согласно исследованиям В. Козлова результатом визуализации является возникновение ресурсного состояния сознания трудного подростка – это экстатическое состояние, «захватывающее» его.

Но визуализация обеспечивает преобразование текста лишь на зрительном уровне. Для снятия данной читательской ограниченности потребуются применение компенсаторных приемов в процессе чтения: активизации не только зрительных эффектов, но и физических ощущений, которые обычно обусловлены двигательным взаимодействием.

Делая **выводы параграфа**, следует акцентировать, что важную роль в успешности чтения трудных подростков играют их психические процессы и состояния, поэтому с учетом специфических особенностей данной социальной группы были сформулированы тезисы, отражающие закономерности психологии чтения:

•Чтение трудных подростков отражает неразвитость их психических процессов (внимание, восприятие, память).

Факторы, негативно влияющие на чтение трудных подростков.

- Негативные эмоциональные состояния ($\frac{7}{8}$ группы трудных подростков) приводят к невыдержанности, неспособности сосредоточиться на процессе чтения.
- Психолингвистические проблемы имеют $\frac{3}{4}$ трудных подростков. Если в возрастной норме подросток при чтении должен включать волевую регуляцию, то внимание трудных подростков обусловлено неразвитостью волевой сферы и, как следствие этого положения, им свойственна произвольность внимания. Отличия трудных подростков в психических процессах, влияющих на чтение, приводят к несоответствию возрастной норме чтения, и, следовательно, к отличиям со сверстниками.

Таблица 5. «Сравнительный анализ чтения трудных подростков с обычными подростками»

| чтение трудных подростков | возрастная норма чтения подростков (на основе ФГОСа средней школы в РФ, исследований Леонтьева) |
|---|---|
| 1. произвольное внимание => неспособность удерживать внимание над текстом | 1. произвольное внимание => способность удерживать внимание над текстом |
| 2. отсутствие воли; высокая переключаемость с одной деятельности на другую и недоведение до конца ни одной из начатой деятельности => постоянные отвлечения в процессе чтения не позволяют дочитать книгу до конца | 2. волевые усилия; сосредоточенность на одном виде деятельности и доведение его до конца => усердие над чтением сохраняется до последней страницы книги |
| 3. слабое восприятие буквенных знаков => поиск и рассматривание картинок в книге или других символов | 3. восприятие буквенных знаков => чтение печатных текстов больших объемов |

Факторы (движущие силы) психического изменения в чтении трудных подростков.

● Готовность к читательской деятельности обеспечивают психологические потребности, т.к. личностный конфликт, усугубленный недостатком знаний о собственном субъективном мире и о причинах своего девиантного поведения, приводит к осознанию необходимости поиска решений по изменению своего состояния и поведения. Интерес к чтению может быть вызван возможностью получить информацию о глубинных неосознаваемых детерминантах собственной личности.

● Чтение трудных подростков можно скорректировать, повлияв на эмоциональную составляющую их личности. Для трудных подростков характерна потребность в ярких впечатлениях, эмоциональных переживаниях. Состояния сосредоточенности в чтении трудных подростков может улучшиться на основе катарсиса, который выступает значимым стимулом чтения. Избирательность в выборе книг у исследуемых была связана с выбором текстов, соответствующих их эмоциональному состоянию. Следовательно, в развитии чтения подростков необходимо учитывать их эмоциональное состояние и организовывать чтение, при котором будут созданы условия для возникновения благоприятного психологического состояния.

● Психология восприятия печатного текста во многом производна от свойств книги. В связи со слабостью волевой сферы и слабо развитой концентрацией внимания на буквенных знаках существует необходимость в использовании компенсаторного подхода.

На основании вышеизложенного сформировалось понимание того, что чтение трудных подростков – это

опосредованный вид речевой деятельности, требующий наличия в структуре акта документальной коммуникации посреднических механизмов, выступающих третьей стороной между читателем и авторским текстом.

Выводы

Привлечение трудных подростков к чтению началось ещё с 20-х годов прошлого века. В советских библиотеках проводились разъяснительные беседы, библиотекари привлекали малограмотных подростков к чтению. В те годы методические инструменты библиотеки были не богаты, а иногда просто примитивны. В течение почти вековой истории читательской работы библиотек с трудными подростками каждая из библиотек разрозненно внедряла различные методы привлечения их к чтению.

Мы изучили современный опыт библиотек и выяснили, что до настоящего времени ещё не выработано общих методов привлечения трудных подростков к чтению. Библиотекари по-прежнему опираются только на свои субъективные представления об читательских и психологических потребностях трудных подростков, редко опираются на имеющийся опыт коллег, при этом ими осознаётся социальная необходимость стимулирования чтения трудных подростков, т.к. у этой группы подростков отмечается читательская отстранённость. Мы обобщили библиотечные практики и сделали вывод: методы развития чтения, используемые в современных библиотеках, сегодня не являются системными, а оценка их результативности основывается только на количественных показателях, входящих в число формальных показателей, по которым отчитывается библиотека о своей деятельности перед учредителем. Обобщая библиотечные

практики, следует отметить, что их можно использовать как эмпирическое основание для научного познания читательских сторон личности трудных подростков.

Далее, анализ отечественных и зарубежных научных трудов свидетельствовал о том, что чтение трудных подростков не было объектом специального исследования, но сегодня существуют объективные теоретико-методологические основания стимулирования их чтения. На основе теоретических работ сформировалось понимание, что «трудные подростки» – это социальная группа подростков, которых различают на основе отрицательного устойчивого поведения, проявляющегося в различных видах социальной деятельности. Отечественное понятие «трудные подростки» является равнозначным зарубежному понятию «девиантное поведение подростков».

Междисциплинарное исследование позволило нам равносторонне изучить субъективность личности трудного подростка и раскрыть множество причин, которые приводят его к читательской несостоятельности. Во-первых, у трудных подростков нарушена мотивация социальной деятельности, из этого следует, что мотивация чтения самостоятельно, без внешне организованного стимулирования не возникнет. Но мотивационная система связана не только со стимулом, но и с потребностью. Мы предположили, что предиктором чтения может быть личностный конфликт трудного подростка, усугубленный недостатком знаний о собственном субъективном мире и о причинах своего девиантного поведения.

Во-вторых, в результате изучения педагогических и психологических работ таких отечественных учёных как Л.И.Божович, Л.С.Выготский и др., мы выделили важную

причину читательской несостоятельности трудных подростков: слабость эмоционально-волевой сферы (неспособность контролировать эмоции и владеть волевыми усилиями). Так возникла мысль, что состояния сосредоточенности в читательской деятельности трудных подростков может улучшиться на основе катарсиса, он может выступать значимым стимулом чтения.

Из зарубежных исследований в данной научной работе нашли своё развитие труды американского психолога Г.Паттерсона, он первым обратил внимание на наличие проблем чтения подростков с девиантным поведением. Анализ всех вероятностных причин задержки чтения, описанных Г.Паттерсоном, привел нас к пониманию того, что чтение трудного подростка обусловлено психологически. Это предположение подкрепилось результатами исследования сексолога А.М.Полеева, в котором было отмечено, что у трудных подростков неразвита такая психическая (познавательная) функция как внимание. Всё вышеописанное привело к умозаключению, что для дальнейшего изучения читательских характеристик трудного подростка необходимо использовать субъектный подход и рассматривать его чтение не как объективную деятельность (внешний параметр), а как психический процесс, источником которого является сознание.

В рамках междисциплинарного исследования мы рассмотрели трудного подростка как субъективную личность и сделали вывод о том, что сегодня имеются объективные теоретические основания для исследования их психологии чтения. В результате была составлена программа исследования психологии чтения трудных подростков, в рамках которой читательские мотивы выявлялись через использование

графического теста, с его помощью мы увидели, как индивидом субъективно и бессознательно выражаются личностные мотивы. В ходе исследования были сделаны выводы о том, что трудные подростки имеют психологические и психолингвистические проблемы чтения, они связаны с неустойчивостью эмоционально-волевой сферы, неразвитостью психических функций, участвующих в чтении: внимание, восприятие, память. Сформулированы тезисы, отражающие закономерности психологии чтения:

- несостоятельность чтения трудных подростков является отражением неразвитости их психических процессов;
- чтение трудных подростков – это опосредованный вид речевой деятельности, требующий наличия в структуре акта документальной коммуникации посреднических механизмов, выступающих третьей стороной между читателем и авторским текстом.

Анализируя причины, влияющие на чтение трудных подростков, сложилось понимание о необходимости применения трёх механизмов: внешнее стимулирование, опосредованность и компенсация, которые в комплексе способны быть движущей силой к чтению и внести положительные изменения в психических процессах. Мы выяснили, что нельзя использовать прямые формы стимулирования, т.к. у трудных подростков это может вызвать свойственное им отрицание. Скорее, больший результат принесёт косвенное стимулирование, которое также называют опосредованным (через что-то). В связи с этим, в данном исследовании был применён компенсаторный подход, на его основе мы утверждаем, что слабые психические процессы трудного подростка можно возместить и восполнить.

Осмыслив потенциальные возможности всех видов книг, гипотетически, в качестве методического инструмента мы выдвинули интерактивную книгу. Характеристики интерактивной книги наиболее полно соответствуют вышеописанным требованиям, которые необходимы для решения имеющихся проблем чтения трудных подростков.

ГЛАВА 2. ИНТЕРАКТИВНАЯ КНИГА И ЕЁ ВОЗМОЖНОСТИ В СТИМУЛИРОВАНИИ ЧТЕНИЯ ТРУДНЫХ ПОДРОСТКОВ

§ 2.1. Термин «интерактивный» в историко-научном аспекте

Этимология термина «интерактивный». Изучение интерактивной книги как отдельного вида связано с пониманием сущности и исторического развития понятия «интерактивный», с этой целью выявлено происхождение термина, появление нескольких научных школ, разрабатывающих научные подходы к созданию и использованию этого термина.

Этимология термина «интерактивный» свидетельствует о том, что термин был образован из двух частей, имеет длительную историю развития, различную интерпретацию в разные периоды своего существования в быденном и научном понимании. Слово «интерактивный» возникло в XIII веке, оно образовано от среднефранцузского и среднеанглийского. В 1300-1350 гг. латинское слово «акт» было эквивалентно действию (act + iōn). В середине XIV века в среднем английском и средне французском «ассіоуп» означало начало движения. В 1275-1325 годы понятие «интер» трактовалось как совместное пользование [258].

Уильям Коллинз свидетельствует о том, что далее употребление термина продолжилось в латинском, где самостоятельное слово «интер» стало приставкой перед корнем

другого слова, в переводе обозначающего «взаимно». Термин использовался в некоторых латинских выражениях, например, как «среди других вещей» [258]. Английский исследователь В.К. Мюллер дает трактовку первой части термина «inter» в трех значениях: между – средí; пере; взаимо [6]. Н.Г. Комлев интерпретирует «интерактивный» следующим образом: [англ. interactive < лат. inter - между + activus - деятельный] – относящийся к взаимодействию или к диалогу «человек - машина» [109].

Генезис термина и его интерпретацию в 1825-1835 годы изучал Дуглас Харпер. Именно по его данным сведения об этом слове внесены в краткий Оксфордский английский словарь, затем слово попало в новый международный словарь английского языка, в толковый словарь английского языка Merriam Webster, в словарь современного английского языка «Longman», и во всех словарях слово «интерактивный» означало «активное взаимодействие» [259].

Зарубежные исследователи засвидетельствовали происхождение термина «интеракт» (intərakt), и в середине XIX века определили его в двух значениях: оказывать влияние друг на друга и непосредственно вовлекать пользователя в деятельность. Согласно современным энциклопедиям данное слово происходит из праиндоевропейского «enter» (между, через) + «act» (действовать). Затем его происхождение связали с английским термином «interactive» (взаимодействующий). Некоторые современные американские ученые определяют понятие «интерактивный» как синоним для слов «двусторонний», «отзывчивый», «вызывающий реакцию» [259; 260], другие указывают, что термин означает любую взаимосвязь [159; 86].

В рамках отечественной лингвистики прошлого века приставка «интер» означала часть слова, указывающая на промежуточность [86, с.346], где «интер» от лат. *inter* – «между» вносил значение о нахождении между чем– либо [227].

Итак, в 1275-1325 годы в среднефранцузском и среднеанглийском образовались глаголы «*interrāre*» и «*enterer*», означающие замещающее действие. Затем термин переместился в латынь и, согласно исследованиям Д.Харпера, из англо-французского в 1300-1350 годы образовалось латинское слово – «*assioin*», то есть действие. В этимологических исследованиях отсутствуют точные сведения о том, кто первым предпринял попытку соединить два слова «*INTER*» и «*ACT*». Однако, У.Коллинз пишет, что метод соединения терминов был использован для обозначения *опосредованного действия* [86]. В XIX веке сложное слово «интерактивный» становится одним из терминов английского языка.

Применение термина «интерактивный». Важным направлением исследования понятия «интерактивный» является его изучение при научном осмыслении в различных областях знаний, а также в области практического применения. Выявление сущности понятия «интерактивный» представлено в разработках зарубежных научных деятелей, потому что данный термин является заимствованным из латинского языка. В странах, которые составляют индоевропейскую языковую семью, а к ней принадлежат языки современной Европы, термин «интерактивный» самостоятельно или в сочетании с другими словами используется в самых различных областях деятельности.

В Италии в настоящее время термин «интерактивный» активно применяют в диссертациях по педагогике. Понятие «интерактивный» также употреблялось для характеристик общения автора публикации с читателем через комментарии в сносках и т. д. [263]. Французскими учеными разработана концепция интерактивности, в рамках которой описывается влияние новых коммуникационных характеристик субъектов социальной системы [262].

В современной американской психологии существует научное направление – интеракционизм, для которого характерно рассмотрение развития и жизнедеятельности личности в контексте социального взаимодействия. Разработан метод интеракционной психотерапии, например, Х.Эверсом представлен самостоятельный вариант групповой психоаналитической психотерапии [94, с. 164]. В основе всех современных методов интеракционизма находится теория социального взаимодействия [182, с. 257]. Основоположником данной теории является психолог и социолог Д.Г. Мид, он был одним из первых ученых, применившим понятие «интеракция» (в начале XX века). Д.Г.Мид создал «символический интеракционизм», под которым он понимал социальную коммуникацию (интеракцию), где один субъект общения использовал дополнительные символические знаки и различные жесты, усиливающие ответные реакции у другого субъекта общения [141]. Таким образом, невербальные знаки и символы создавали опосредованность в вербальном общении, и облегчали социальную коммуникацию. Также с позиций символического интеракционизма невербальные знаки и символы выступают посредником, третьей стороной в процессе социальных коммуникаций. Описание этой коммуникации

стало возможно благодаря термину «интерактивный», а именно приставке «inter», означающей взаимодействие «через что-либо».

Но затем, при появлении интернета, термин «интерактивный» получил применение при описании взаимодействия человека с машиной, в связи с этим интерактивный подход сегодня широко используется в научной технической деятельности в США [261]. Интерактивный подход в России так же, как и в Европейских странах часто используется в рамках информатики [46]. По мнению Д.В. Галкина [52] и других учёных подобное использование понятия «интерактивность» выглядит узко и однозначно. В настоящее время, применение термина «интерактивный» в мировом научном сообществе основывается на его генезисе, древней интерпретации.

Внедрение интерактивных методов в России стало активно развиваться через педагогическую науку. По мнению Л.И. Филиной, понятие «интерактивность» может использоваться в двух значениях: способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с человеком или с компьютером. К интерактивным методам она относит дискуссию, эвристическую беседу, «мозговой штурм», ролевые, «деловые» игры, тренинги, кейс-методы, методы проектов, групповую работу с иллюстративным материалом, обсуждение видеофильмов и другие [235]. Таким образом, употребление понятия «интерактивность» показывает, что автор считает его синонимом диалогового метода.

Л.В. Петрова исследовала возможность активизации интерактивного стиля личности старшего школьника. Она предложила термин «интерактивный стиль личности» и

заклучила, что для старшего школьника – это динамичная система сопряжения и проявления его индивидуальных стилевых характеристик как конструктивных способов взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса, отражающая особенности соучастия индивида и его взаимоотношений в процессе совместной деятельности и общения на основе ценностно-смысловой, диалогической, интерпретационной функций [168].

Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования, которым сегодня руководствуются педагоги высшей школы, предъявляет особые требования к организации учебного процесса в вузе, им предусматривается обязательное проведение интерактивных форм занятий (п. 7.3 ФГОС ВПО), целью которых является формирование необходимых профессиональных и общекультурных компетенций [63]. В связи с этим, в данном документе особо выделено понятие «интерактивное обучение», при проведении такого обучения участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации. Интерактивное обучение в данном случае рассматривается как специальная форма организации познавательной деятельности, как способ познания, осуществляемый в форме совместной деятельности учеников и студентов [111].

В настоящее время педагоги считают, что современное образование без использования интерактивных методов практически невозможно, т.к. эти методы позволяют представить учебный материал в форме более доступной для восприятия. Наибольший эффект интерактивные методы

приносят при их комплексном применении. А если они осуществляются в сочетании с традиционными видами учебной работы, то достигается более высокая эффективность в подготовке специалистов. В рамках интерактивного подхода современная педагогика рассматривает социальные проекты, интерактивные лекции, дистанционное обучение [177; 87].

В социологии понятие «интерактивный» на сегодня – одно из ключевых категорий социологического анализа, с его помощью описывается многообразие социальных взаимодействий на различных уровнях: межличностном, групповом, институциональном. Данное понятие используется как характеристика социальных коммуникаций и др. Понятие «интерактивный» получило научное осмысление благодаря докторской диссертации В.В. Власова, в которой ученый изучил развитие интерактивно-рационального управления социальной системы российского образования [43].

В XXI веке понятие «интерактивный» в музееведении получило научное осмысление при использовании для описания интерактивных экспозиций с сенсорными киосками, электронными экскурсоводами, виртуальными панорамами и интерактивными электронными книгами отзывов. Под интерактивностью в музееведении понимаются так же и особые формы работы с аудиторией, которые требуют от участников мероприятия проявления самостоятельности, активности, творческого закрепления знаний [163, с.28].

В теоретическом искусствоведческом осмысление феномена «интерактивность» предпринял Е.С. Чичканов. Он применил интерактивный подход для усиления роли диалога в художественном творчестве, проанализировал общие свойства и природу *интерактивных произведений*. В его диссертации

конкретизируется и углубляется проблема анализа средств художественной выразительности режиссуры цифровых экранных искусств в связи с применением в ней интерактивности, организованной с помощью компьютерной сети [243].

В современной психологии появилось понятие «*интерактивные ощущения*» – это ощущения, получаемые посредством органов зрения. Первоначально образное отражение внешнего мира человек получает с помощью зрения, слуха, обоняния, затем происходит осмысление образов, и тогда возникает феномен «информация». Острота интероцептивных и экстероцептивных ощущений понимается как интерактивное ощущение [156, с. 161- 162].

В рамках филологии был разработан метод интерактивного осмысления реальности. Он получил практическое применение в журналистике и включил в себя методы интерактивного получения информации: круглый стол, пресс-клуб, пресс-конференция, дискуссия, полемика [226, с. 317]. А в педагогике *интерактивный диалог* – это разновидность интерактивного общения, активный обмен сообщениями между пользователем и информационной системой в режиме реального времени. Но в последние годы данное понятие стало обозначать и педагогическое взаимодействие [209, с. 126]. Например, содержание воспитательной деятельности преподавателя предполагает педагогическое содружество с учащимися. Воспитательная работа, понимаемая как *интерактивное сотрудничество*, проводится в виде диалога. Таким образом, понятие «интерактивный» включает в себя совокупность методов и форм, обеспечивающих активное сотрудничество между субъектами образовательного процесса [2; 160].

Вывод по параграфу. Исходя из выше описанного, следует отметить, что термин «интерактивный» внедряется в различные области знаний и практики в России и в европейских странах. В процессе развития данного явления и понятия пришло осознание того, что в науке пока не созданы общие теоретические основания, нет системной методологии, направленной на этот инструментарий практической деятельности и познавательного процесса. Каждая из наук относительно применения данного термина имеет собственные теоретические концепции, которые используются для разработки практических методов. В настоящее время в психологии, социологии, науках о социальных коммуникациях термин «интерактивный» часто выступает в качестве характеристики ощущений человека:

- а) в процессе обучения и/или диалога в педагогике;
- б) при включении индивида в режим ЭВМ в информатике;
- в) при чтении художественных произведений, литературных и электронных книг в культурологии и в искусствоведении.

Исторический подход, применённый при изучении этимологии термина, позволил сформировать понимание того, что в процессе создания его дефиниции должно использоваться обозначение опосредованного действия субъектов или субъекта с предметом и указывать на его активное качество. Изучение понятия «интерактивный» при научном осмыслении в различных областях знаний позволило заключить, что в науках документально-коммуникационного цикла в отношении данного понятия, также как и в других гуманитарных науках, может иметь собственные теоретические концепции. Основываясь на этом тезисе, считаем, что термин «интерактивный» можно использовать как характеристику

книжного издания.

§ 2.2 Интерактивная книга: специфика её применения при стимулировании чтения

В связи с развитием информационных технологий, многообразием продукции книжной индустрии и изменяющимися информационными потребностями различных читательских групп, возникает необходимость расширения представлений о признаках документов, новые признаки могут использоваться как основания для совершенствования уже имеющихся классификаций изданий. Целесообразно специальное изучение феномена «книга», обозначенной как «интерактивная». Необходимо изучить какими характеристиками она обладает, соответствуют ли эти характеристики понятию и термину «интерактивный», распространившемуся во многих областях научной и практической деятельности.

Интерактивный документ. В последние годы много внимания учёные уделяли рассмотрению специфичности феномена электронного документа, одно из последних исследований принадлежит Е.В. Динер, в котором электронная книга рассмотрена как тип электронного документа в рамках книговедения [66]. А особенности интерактивной книги, как и возможности её использования в работе с разными группами читателей до сих пор оставались малоизученными.

Документологический подход к анализу книги, представленный в работах А.В.Соколова, Ю.Н. Столярова и др. раскрыл принадлежность книги как информационного объекта к документной системе. В изучении объекта нашего исследования мы опирались на концепцию сторонников,

считающих книгу разновидностью документа: книга – это Документ, опубликованный, изданный или депонированный, предоставляемый в общественное пользование через книжную торговлю и библиотеки (Г.Н. Швецова-Водка) [251, с.260].

Описание интерактивного документа должно основываться на родовом понятии «документ». Изучением документа, как особого феномена занимались многие научные деятели, среди них Т.Ф. Берестова [28], А.В. Соколов [212], Ю. Н. Столяров [221-223]. Наиболее лаконичная дефиниция понятия «документ» дана Т.Ф. Берестовой, она определяет документ как зафиксированную семантическую информацию. Для определения информации используется дефиниция А.В. Соколова, который трактует её как смыслы, выраженные коммуникативными знаками. Т.Ф. Берестова рассматривает документ как сложное явление, она подчёркивает, что смыслы выполняют функцию ресурса, а производит их создатель документа. И какие бы метаморфозы с документами не происходили, информация, т.е. смыслы и выражающие их зафиксированные знаки неотделимы от явления документ. Т.Ф. Берестова утверждает, что абстрактно-всеобщий признак документа таков: он – инструмент сохранения семантической информации через фиксирование коммуникативных знаков, и сохранение информации – его сущностная функция [28, с. 24].

Интерактивный документ, также как и любой другой, содержит зафиксированную семантическую информацию, но от других видов документа он отличается особенностями структуры и материальной формой. Безусловно: интерактивный документ – это новый вид документа, который возник как результат развития феномена «Документ», а потому интерактивный документ сохраняет все родовые свойства

(характеристики) документа как такового, и при этом у него есть свойства, присущие только ему. По знаковой природе информации интерактивный печатный документ содержит не только текстовую, но и графическую, а также звуковую (аудио) информацию. Подобные характеристики присутствуют и в описании аудиовизуального документа в ГОСТе 7.69-95 (ИСО 5127-11-83) СИБИД, где он определен как документ, содержащий изобразительную и (или) звуковую информацию, воспроизведение которой требует применения соответствующего оборудования [134]. Однако, интерактивный печатный документ, в отличие от аудиовизуального документа, не требует для чтения применения дополнительного оборудования, поэтому не может быть отнесен к аудиовизуальным документам.

В то же время, интерактивный документ нельзя отождествлять с электронными мультимедийными и гипертекстовыми документами. В связи с этим следует указать на их различия: гипертекстовый документ – это издание, созданное в специальном HTML-формате [47], мультимедийный документ – это электронный документ, содержащий видео- и (или) звуковую информацию [27, с.34]. Интерактивный документ от других видов документа отличается внешними признаками – элементами оформления и в отличие от мультимедийного и гипертекстового, существует как в цифровой модификации, так и в бумажно-печатной [68]. В структуре интерактивного электронного документа выделим несколько составляющих: интерактивный текст с комментариями или с интерактивным рисунком, интерактивной схемой, рисунком-анимацией [166]. В структуре интерактивного печатного документа существует не только

печатный текст, но и встроенные бумажные и механические элементы, которые приводятся в движение. То есть, формы создания и функционирования печатных и электронных интерактивных документов имеют существенные различия, обусловленные средой существования в электронной среде или в среде традиционной бумажной коммуникации.

Родовым в понятии «интерактивный документ» является документ, т.к. основным сущностным признаком документа выступает зафиксированная информация. Виды изданий сохраняют родовой признак зафиксированной информации и имеют видовые различия, связанные с такими элементами книги как её целевое и читательское назначение, структура, особенности оформления и мн. другие. Для интерактивного документа *видовыми признаками* становятся состав структурных элементов, особенности материальной основы и способы записи знаковой информации, которые в совокупности обеспечивают интерактивное воздействие данного феномена на читателя. Внутри видовой группы интерактивных документов можно выделить разновидности: интерактивный печатный документ, интерактивный электронный документ. В структуре печатного интерактивного документа есть и печатный текст, и встроенные бумажные и механические элементы, которые приводятся в движение. В структуре интерактивного электронного документа, согласно Е.С. Палагиной, также есть и интерактивный текст с комментарием, и с интерактивным рисунком, интерактивной схемой, рисунком-анимацией [166].

Интерактивная книга и интерактивный текст. Наряду с интерактивным документом в культурологии к рассмотрению выдвигаются и такие понятия, как интерактивная книга и интерактивный текст. В XXI веке возникли новые

разновидности текста, в связи с этим М.Ю.Гудова выделяет мультимедийные, интерактивные, полиморфные тексты и гипертексты. При этом чтение в настоящее время также меняет свой характер, оно осуществляется не только при обращении к книжным и газетно-журнальным изданиям, но сегодня чтение может быть мобильным и экранным, мультимедийным, гипертекстуальным, интерактивным [65].

В отечественном и зарубежном искусствоведении интерактивная книга – понятие, которое используется для характеристик книги как произведения искусства, для обозначения творческого метода и активного инструмента автора для воплощения художественного замысла. Интерактивная книга обладает способностью оказывать особое влияние на читателя и, таким образом, субъект чтения превращается в соавтора, участника творческого процесса, подобно тому, как это происходит в хэппенинге (от англ. *happening* – форма современного искусства). Интерактивные составляющие книги позволяют производить театральный эффект, они реализуют стремление создателей книги «привести в действие» образы литературного произведения. Наиболее ярко это выразилось в книгах-панорамах, книгах-раскладушках, а также в английских направлениях «pop-up» (от англ. «неожиданно возникнуть»), «movable books» («подвижные книги»), где при раскрытии разворота книги, благодаря точно рассчитанным разрезам на бумаге, поднимаются фигуры персонажей, элементы пейзажа или интерьера [173;190].

Поскольку книжная страница привычно воспринимается как плоскость, характеризующаяся форматом, фактурой поверхности, плотностью и цветом, то традиционным способом

формирования иллюзии для передачи глубины пространства и движения в книге является иллюстрация. Однако уже в течение более чем двухсот лет художники и дизайнеры бросают вызов этой условности. Они смело экспериментируют с формой книги: вырезают, склеивают, добавляют различные вкладыши и рычаги, скрытые вращающиеся и другие подвижные элементы, чтобы превратить книгу в литературное многомерное пространство [173].

Нестандартная книга как предыстория интерактивных изданий. Н.Ф. Сбитнева и Н.В.Величко выявили ключевые этапы исторического развития нестандартной бумажной книги, проанализировали предпосылки её возникновения и качественные изменения на различных этапах. Ими установлено, что нестандартная бумажная книга имеет длительную и богатую историю, начинающуюся примерно с XIII века, первые книги были образовательными и научными, предназначенными для взрослой аудитории читателей. С середины XVIII века началась история развлекательных книг *с подвижными элементами*, лидером в этой области книгоиздания стала Англия [202, С.23-24].

В XIX веке началось издательство *клапанно-движущихся* книг. Примером такой нестандартной книги может служить «Книга бумажных кукол» художника-иллюстратора Уильяма Гримальди, выпущенная в Лондоне издательством «С.&J. Fuller» в начале 1810 года и названная «Книгой туалетов». Механическое устройство данной книги – это потайные клапаны, потянув за которые можно раскладывать книгу разными способами, менять задники-декорации, а также заставить бумажных кукол в модных

нарядах начала XIX века двигаться, появляться и исчезать. Такой вид изданий в зарубежном книговедении получил название «peer-show books» (от англ. to peer – «подглядывать, заглядывать»)[173]. История развития нестандартной книги в Европе описана в учебных пособиях Ю.Я. Герчука [54-57] и Е. Ростовцева [192], в статьях М.Доусона [257], Ю. Кузнецовой [118], также в этих и др. изданиях содержится информация об истории развития книгоиздательства [102]. Исторический аспект развития и совершенствования *объемных* книг рассматривался в работах Д.А. Чупровой, Д.В. Патрушева и Л.К. Патрушевой [246]. Устройство *панорамных книг* представлено в трудах Н. Немзер [252], а во многих работах Д. М. Поповой, описаны формы и функциональные возможности [174-175].

Значимым этапом в разработке *механических* книг стали издания фирмы «Dean & Son», основанной в Лондоне в 1800 году. К шестидесятым годам XIX века компания выработала основной принцип создания таких книг: персонажи и элементы окружающей обстановки должны двигаться и действовать в соответствии с событиями литературного сюжета. Для создания механических элементов в издательстве был сформирован специальный отдел квалифицированных мастеров-инженеров. Деятельность издательства оказалась продуктивной и успешной: в период до 1900 года фирма выпустила более пятидесяти интерактивных книг, на долгое время став лидером в этой сфере [55-57;173; 257; 267].

Назовём еще одного крупного издателя XIX столетия, специализировавшегося на нестандартных книгах – Эрнест Нистер. Его полиграфическая фирма, основанная в 1877 году в Нью-Йорке, была оснащена передовым оборудованием того

времени и производила печатную продукцию очень высокого качества. Настоящую известность Э.Нистеру принесли издания, вышедшие после 1890 года. Отличительной особенностью его книг был необычный способ подачи *активных* элементов, вращая с помощью закладок диски с иллюстрациями, читатель сквозь прорези в страницах, будто сквозь замочную скважину, наблюдал эффект мультипликации, аналогичный оптической иллюзии, возникавшей в процессе использования фенакистископа. Рисунки двигались, быстро сменяясь, они появлялись и исчезали, что производило сильное впечатление на читателей, живших на рубеже веков [55-57; 173; 257; 267].

Наиболее оригинальными нестандартными книгами этого периода можно считать и *иллюстрированные* издания Лотара Меггендорфера. Этот немецкий художник обладал удивительной способностью во всем подмечать комические черты, что выражалось в его графических работах и в остроумных инженерных решениях. В отличие от своих современников, Л.Меггендорфер не удовлетворялся одним интерактивным эффектом. Часто каждая его иллюстрация состояла из нескольких частей, способных двигаться в разных направлениях одновременно и независимо друг от друга. Художник разработал сложные рычаги, спрятанные между страницами, что предоставляло огромные возможности для манипуляций [55-57; 173; 257; 267].

Братья Маклафлин также выступили как новаторы в книжном производстве, выпустив две самостоятельные серии книг с движущимися иллюстрациями в 1880-х годах, трехмерные изображения в которых составлялись путем наложения нескольких цветных прозрачных пленок при

помощи технологии, близкой объёмному декупажу (папертоли), привнесённому в Европу из Японии в XVII веке. В 1823 году Стейси Гримальди издал книгу «The Toilet; a book for Young Ladies», состоящую из двойных листов, каждый из которых изображал какую-либо добродетель, иллюстрируя её сценкой и коротким стихотворением. Позже издательский дом «Стейси» выпустил в том же стиле и энциклопедию для мальчиков под названием «A Suit of Armour for Youth» [266-267].

На рубеже XIX–XX веков немецкий издатель Эрнст Нистер выпустил множество иллюстрированных детских книг на различных языках. Объёмные сцены в книгах использовали различные методы организации пространства. В это же время в Германии Лотар Меггендорфер усовершенствовал механизмы работы *подвижных* книг, изобретая специальные заклепки для многоплановых сцен и перерабатывая технику складывания. В 1950-е годы чешский художник и архитектор Войцех Кубашта создал множество прекрасно иллюстрированных детских книг с объёмными сценами. Архитектурное образование позволило художнику создавать сложные пространственные конструкции с оригинальной динамикой элементов. Данные книги обрели популярность и в СССР [144].

В период Первой мировой войны производство нестандартных книг в Европе было полностью остановлено, так как процесс их создания весьма трудоёмок, а все ресурсы печатных мануфактур оказались перенаправлены на осуществление более важных проектов. В 1929 году в Великобритании жанр был возрожден французским издателем-эмигрантом Луи Жиро, запустившим новую авторскую серию, которую автор обозначил как книги с «живыми моделями». Работы Луи Жиро стали впоследствии эталоном для

нестандартной книги в рамках направления «pop-up». Каждое издание содержало не менее пяти автоматически раскрывающихся панорамных разворотов, рассматривать которые можно было со всех сторон [55-57;173; 257; 267].

За счёт большого притока эмигрантов из охваченной войной Европы, новая волна художников и дизайнеров в области производства нестандартной книги проявила себя в Америке в 40-х гг. XX века. Например, «Захватывающие приключения Финни» стали ярким дебютом Джулиана Уэйра, которого впоследствии исследователи назвали мастером анимированной книги. Иллюстрации Уэйра можно было приводить в движение целым набором специальных ярлычков, расположенных вдоль нижней и боковой стороны страницы. Оттягивая эти ярлычки все вместе или по очереди, читатель управлял изображением, разыгрывал полноценные сценки, таким образом он своими руками воссоздавал эффект мультипликационного фильма [55-57;173; 257; 267].

С конца 50-х гг. география распространения нестандартной книги стала расширяться. Активно проявили себя в этом жанре не только англо-американские и немецкие художники. Определенную известность завоевало издательство «Artia», основанное в Чехословакии, наиболее интересным ее представителем стал автор нескольких десятков «pop-up». В середине 60-х годов американец Уальдо Хенли Хант, президент кампании «Graphics International» учредил в Лос-Анджелесе ежегодную премию за вклад в развитие нестандартной книги. Это решение привело к настоящему ренессансу в искусстве механических книг. В 1964 году кампания «Graphics International» Нью-Йорка с публикации небольшой книги начала выпуск собственных «pop-up» изданий, в 1965 году было

основано отдельное издательство нестандартной книги «Random House» [16]. Таким образом, нестандартная книга – это фактически интерактивная книга, хотя новый термин появился только в последние годы.

Интерактивная книга в современности.

В настоящее время в европейских странах существует достаточно много издательств, специализирующихся на производстве интерактивных книг. Например, в США это издательства «Compass Productions», «White Heat», «Van der Meer Paper Design», «Sadie Fields Productions», «Designamation» и другие. «Compass Productions», «White Heat», «Van der Meer Paper Design», «Sadie Fields Productions», «Designamation» и другие. Необходимо подчеркнуть, что данный способ книгоиздания требует не только профессиональных технических знаний, но и творческого подхода таких специалистов как сценарист, художник и продюсер. Они занимаются разработкой сюжетных композиций, подвижных элементов художественных образов, складываний, прорезываний, параметров композиций, определяют размер изобразительной плоскости и др.

Итальянские книгоиздатели отмечают важность такой характеристики книги, как её дизайн, выпускают интерактивные книги, к которым относятся также издания в форматах 2D, 3D. Интерактивные книги, по их мнению, имеют несомненные преимущества перед традиционной печатной книгой. Объекты и персонажи в книге по-разному взаимодействуют с читателем, стимулируя его чувства на тактильном, слуховом и визуальном уровнях. Интерактивные книги включают в себя широкий спектр функций, могут содержать трехмерные изображения, которые принимают

форму, открывая страницу (так называемая «бумажная инженерия», которая очень связана с концепцией оригами) [264].

В Германии к интерактивным книгам относят только книги с дополненной реальностью, для которых предлагается специальное устройство [256]. В США сегодня в группу изданий, получивших название «интерактивная книга», включают многие разновидности своей продукции. Бумажная инженерия в этом направлении успешно развивалась и достигла больших возможностей. Например, интерактивная книга рецептов позволяет читателям реально производить ряд действий: соединять ингредиенты, замешивать тесто, намазать соус и многое другое [255].

Издательство «Амазон» объявило лучшего мирового инженера по производству интерактивных книг – это англичанин Рон ван дер Меер. Сегодня его мастерство наиболее полно представлено в интерактивной книге об искусстве «Art book», в которой изобретательная бумажная инженерия оживляет предметы с помощью всплывающих окон и откидных створок. Эта искусно созданная книга включает в себя 25 клапанов и 12 трёхмерных моделей [255], благодаря чему её содержание становится более понятным, а процесс – более интересным и захватывающим для детей старшего возраста и для ценителей искусства книги.

Если в европейских странах интерактивные книги выпускаются большими тиражами, то в России издание этих книг пока развито слабо, сегодня на выпуске такой продукции специализируются несколько издательств: «Лабиринт-Пресс», «Букмарк», «Эксмо», «Азбукварик», «Издательство Робинс» и др. Особенности этих книг, с точки зрения их влияния на

психологию читателя ещё мало изучены, но в последние годы интерактивные книги стали привлекать внимание учёных и практиков. Г.В. Пранцова в соавторстве с Е.С. Романичевой составили интерактивный словарь (с элементами обучающей игры) «Читатель. Чтение. Книга». Принимая во внимание тот факт, что современному читателю нужна какая-то activity («активность») вокруг книги, авторы составили словарь таким образом, что в него включены игры, квесты, перевод текста в другую модальность и др. Данный интерактивный словарь разработан для тех, кому трудно напрямую вступить в коммуникацию со «взрослым» читателем (библиотекарем, педагогом) и легче сделать это через «посредника» в форме словарной рекомендации [242].

Е.С.Квашнина, автор книги ««Новые» детские книги в пространстве библиотеки и школы. Новые формы организации читательской деятельности» отметила, что у нестандартной книги есть шанс совершить революцию в школьном и библиотечном чтении, а предложенные ею материалы могут составить основы школьного курса литературы и библиотечных программ по продвижению чтения. Предмет исследований Е.С. Квашниной – это нестандартные книги – панорамы, книги-туннели, виммельбухи, комиксы, графические романы, гибридные книги с 3D и другие. Особенность Е.С.Квашниной в осмыслении педагогического потенциала новых форм книг и текстов новой природы, помочь педагогу и библиотекарю открыть школьникам мир книг, увлекающих не только своим содержанием, но и необычной формой [96].

В 2000-х гг. появились книги с дополненной реальностью – гибридные книги, в которых сочетаются печатные тексты и электронные элементы, позволяющие оживать авторским

историям. Для чтения таких «живых» книг требуется мобильное устройство. Скачав программу для сканирования 3D-иллюстраций или QR-кодов, читатель дополняет чтение текста просмотром 3D-изображений, аудио, видеоматериалами. При помощи QR-кодов создаются интерактивные книжные выставки, виртуальные экскурсии, квесты, исследовательские проекты и т.д. Е.В. Преминина в статье «3D-технологии в действии» отмечала, что Центральная детская библиотека им. Ярослава Мудрого г. Ярославля формирует особый раздел фонда – книги с дополненной реальностью (книги с 3D-эффектом). Опыт работы библиотеки с такими изданиями пока мало изучен, но в планах на будущее – организация мастер-классов по созданию объектов дополненной реальности для детей и подростков, где ребята будут самостоятельно создавать свою собственную реальность, совмещая её с любимыми книгами [178].

Анализ практики книгоиздания и книгораспространения показывает, что сейчас происходит осмысление особенностей интерактивной книги, но ещё не создана её дефиниция, нет чётких описаний её типологических характеристик, не выработаны методологические подходы к её изучению, нет методических рекомендаций по её распространению.

Типологические характеристики интерактивной книги. Изучение истории развития нестандартной книги показало, что полиграфические издания разных форм появились в XVIII веке в европейских странах, но в те годы ещё они не были включены в уже имеющиеся классификации печатных изданий. Знания о характеристиках (качествах) новых видов издательской продукции ещё не были обобщены и не были определены как специфические характеристики

интерактивной книги, которую можно было бы выделить в отдельный вид. Примерно до XX века эти книги характеризовались как объёмные, трёхмерные и т.п., и в настоящее время их обозначение как «интерактивные» используется лишь в рамках отдельных научных статей.

Нами были определены сходства и различия нестандартных книг. Каждая из них отличается техниками полиграфического оформления: в механических книгах встроены механические элементы, светодиоды, в книгах серии рор-ар трёхмерные изобразительные рисунки и т.п.:

Таблица 6. «Сходства и различия нестандартных книг»



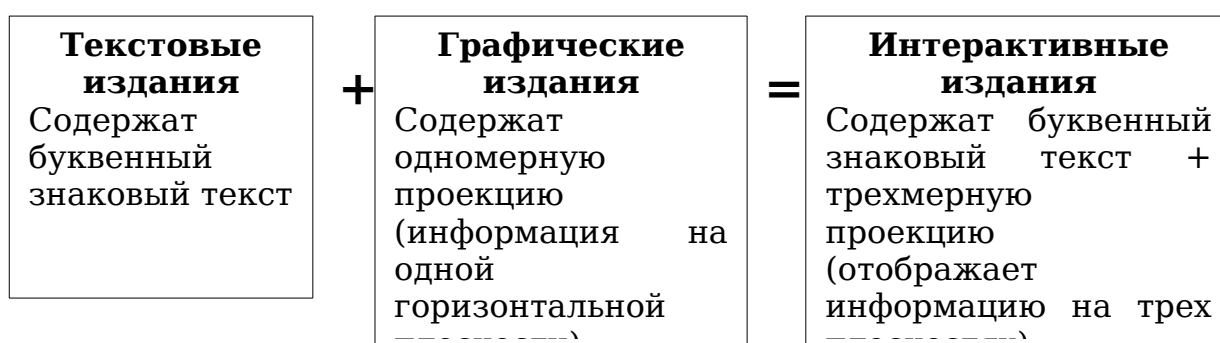
Типичным сходством для всех видов таких изданий является наличие признака, связанного с интерактивным свойством деталей – элементов книги, которые приводятся в движение. Можно утверждать, что рор-ар, реер-show, movable books, клапанно-движущиеся книги с подвижными элементами, которые начали издаваться в Европе с середины XVIII века, были созданы не только для чтения, но и для активного воздействия на читателя, поэтому правомерно их называть «интерактивные».

Ю.Н.Столяров признавал, что *материальная основа* документа может быть не только одномерной, но и двумерной [220]. Так, особенностью интерактивных книг является их особая материальная форма, она имеет отличие от внешних характеристик других книг. Интерактивная книга может иметь двумерную проекцию – в комплексе это и создает интерактивную многоуровневую платформу чтения. Поэтому документ этого вида *по признаку исполнения может быть отнесён к двумерным.*

Далее, если в традиционной книге *знаковая информация* записана одномерно, то в интерактивной книге знаковая информация может быть двумерной или трёхмерной. Такие особенности документа были также уже отмечены Г.Н. Швецово́й-Водка: если запись информации осуществляется одновременно в двух измерениях (по длине и ширине) – это двумерная (плоскостная) запись. К ним относятся рисунки, картины, фоторисунки и т.д. При этом знаковая система, с помощью которой записана информация, может быть трёхмерной. Трёхмерная (объемная) запись информации – это способ получения объемного изображения записыванием и последующим воссозданием рассеянных световых волн. Голограммы записываются с помощью лазерного луча одновременно в трёх измерениях. В целом запись информации связана с изменениями не только поверхности, но и структуры физической основы документа (при перфорации, тиснении; изменении физико-химической основы документа) [251,с.153-154]. Таким образом, *по признаку использования интерактивные книги (с голограммами) характеризуются трёхмерностью.*

Надо заметить, что в книговедении при типологизации книги ранее уже использовались признаки внешних характеристик изданий. Например, А.Я. Черняк в статье «О типологии произведений печати» выстраивал типологию по форме издания, И.Г. Моргенштерн на страницах материала «Проблемы типологии современной книги» предлагал производить процесс типологизации (среди прочих) по знаковому признаку, к которым он относил текстовые, графические, нотные, картографические типы произведений [148]. Если опираться на эти высказывания, то можно сделать вывод о том, что интерактивные издания могли бы занять своё место в этом ряду, ведь они образовались в результате объединения текстовых и графических признаков, но разместились в отличие от традиционных знаков и элементов оформления на разных проекциях (географических плоскостях).

Таблица 7. «Географические плоскости изданий»



Безусловно, появление интерактивных книг – это результат развития технологий производства книг, и изучение этого феномена нельзя отрывать от достижений изучения феномена Книги по другим направлениям. Однако следует отметить, что несмотря на давность существования термина «книга», в настоящее время не выработано его однозначного определения. У древних славян книга означала умение писать,

грамотность, знания [101, с. 25-27]. Согласно современным наиболее распространенным представлениям, отраженным в пп. 3.2.4.7., 3.2.6.1 ГОСТа Р 7.60-2003 («Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Издания. Основные виды. Термины и определения»), книга – это издание объемом свыше 48 страниц в виде блока, скреплённых в корешке листов печатного материала любого формата в обложке или переплете [135].

Для разностороннего изучения интерактивной книги рассмотрим сведения библиографического характера об интерактивной книге и интерактивном документе, которые внесены в ГОСТы по библиографическому описанию.

По знаковой природе информации интерактивный печатный документ содержит не только текстовые, но и графические, а также звуковые (аудио) части. Подобные характеристики присутствуют в описании аудиовизуального документа в ГОСТе 7.69-95 (ИСО 5127-11-83) СИБИД [134], при этом данный феномен, содержащий изобразительную и (или) звуковую информацию, для своего воспроизведения требует применения соответствующего оборудования. Однако интерактивный печатный документ отличается от аудиовизуального тем, что не требует применения для чтения дополнительного оборудования, а потому он не может быть отнесен к аудиовизуальным документам. Интерактивный печатный документ не следует приравнять и к комбинированному ресурсу, описанному в п. 3.3.4.2 ГОСТа 7.0.100-2018, где комбинированный ресурс является многочастным ресурсом, состоящим из отдельных взаимосвязанных единиц на разных физических носителях [152]. Кроме того, в п.3.2.6.6 ГОСТа 7.60-2003 «СИБИД.

Издания. Основные виды. Термины и определения» есть определение, что комбинированное издание – это издание, содержащее наряду с печатным текстом звукозапись на кассете, диске или изображение на других материальных носителях [135]. К комбинированным изданиям, например, относятся книги 2D и 3D. Интерактивный печатный документ имеет материальную составляющую, но еще он характеризуется и разносторонностью записи знаковой информации.

Далее, можно продолжить сопоставление интерактивной книги с представленными в ГОСТе книжками-игрушками, их характеристики наиболее схожи с характеристиками интерактивной книги. Книжка-игрушка (описанная в п. 3.2.6.5 этого же ГОСТа) – издание, имеющее необычную конструктивную форму, предназначенное для умственного и эстетического развития детей. К книжке-игрушке относятся следующие разновидности изданий: книжка-картинка, книжка-раскраска, книжка-ширмочка, книжка-гармошка, книжка-вертушка, книжка с игровым замыслом, книжка-панорама, книжка-затяжка, книжка-фигура, книжка-поделка. В полной мере книжка-игрушка не может представить интерактивную книгу. Правильнее книжку-игрушку рассматривать как разновидность интерактивной книги.

Интерактивная книга нередко отождествляется с иллюстрированным изданием, но выше мы доказали, что признать такое отождествление в полной мере нельзя, потому что в интерактивной книге присутствуют не только иллюстрации в обычном понимании этого слова. Библиографическая характеристика любого документа должна быть оптимально полной и отражать его специфические

(видовые) характеристики. В «Книжной летописи», издаваемой Российской книжной палатой, информирующей о книжных изданиях по всем отраслям знания и практической деятельности и осуществляющей первичную библиографическую регистрацию всех новых книг, издаваемых на территории Российской Федерации, есть описание интерактивных книг, но свидетельствует, что в библиографических описаниях этих изданий присутствуют данные лишь об иллюстрациях и отсутствуют сведения о других особенностях структуры и оформления.

К примеру, в кратком библиографическом описании книги «Петр I» издательства «Лабиринт пресс», (Новичкова, Елена. Петр I [Текст] / Е. Новичкова, К. Бунтман, А. Ратина ; худож.: А. Тронь, И. Лосева, И. Матинян. - Москва : Лабиринт Пресс, 2015. - 28 с. : цв. ил. - (Хронограф)), содержатся сведения только об иллюстрациях. Но для распознавания интерактивных книг в ряду других изданий этих элементов библиографического описания явно недостаточно. Поэтому часто, библиографические источники представляют необходимые сведения в аннотациях, однако, аннотации и рефераты присутствуют в библиографических пособиях далеко не всегда. Такие сведения помещаются чаще всего в источниках книгоиздательской и книготорговой библиографии. Так, на официальном сайте издательства «Лабиринт пресс», например, имеется информация о физической форме издания. Среди дополнительных сведений, используемых для характеристики интерактивных книг, представлены следующие записи: оригинальные объемные конструкции, подвижные элементы, клапаны, иллюстрации и карты, схемы сражений, в которых участвовал Петр I, постер с портретами его сподвижников, модель для сборки ботика

(корабля из флотилии Петра I). Эти сведения значительно расширяют возможности идентификации интерактивных книг в ряду других печатных книжных изданий, они дают представление об их сложном оформлении и структуре и могут оказать влияние на выбор этого издания покупателем-читателем. Считаем, что *сегодня есть необходимость включать в библиографическое описание не только сведения о наличии иллюстраций, но интерактивных элементах оформления. Это будет способствовать более интенсивному использованию данных книг, привлечению внимания к ним со стороны издательств, книгораспространительных структур, в том числе и библиотек.*

Недавно вышедший ГОСТ 7.0.100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание» (п. 4.4.3.) включает не только обязательные элементы библиографических описаний, но факультативные сведения, т.е. элементы, которые обеспечивают дополнительную характеристику издания, с использованием факультативных элементов можно описать и интерактивные компоненты издания. Согласно п. 5.1., где представлена структура библиографического описания (обязательных данных) можно рассматривать возможность представления специфических элементов интерактивной книги (см. 5.4 и 5.6) следующим образом:

Таблица 8. «Таблица библиографического описания издания»

| 3.Область описания | Предписанный знак | Элемент описания |
|---------------------------|--------------------------|--|
| Специфическая (п.5.4) | ; | сведения о проекции (условно-обязательный) |

| | | |
|---------------------------|--------------------------|------------------------------|
| | | элемент) |
| 5.Область описания | Предписанный знак | Элемент описания |
| Физическая (п.5.6) | ; | сведения о размерах, формате |

Согласно, п. 5.6 «Область физической характеристики» можно описать издание по физической характеристике. Данная характеристика может включать следующие сведения: форма издания, его объём, наличие в нём иллюстраций и сопроводительного материала. Как принято в библиографическом описании, этим сведениям предшествует знак «двоеточие», каждые последующие сведения отделяют от предыдущих знаком «запятая». Согласно п. 5.6.5.1, если издание имеет нестандартные размеры, то приводят сведения и о его ширине, но это только для двухмерных объектов описания, не имеющих форму круга или овала. В двухмерных объектах, содержащих изображение, а также для микрофиш указывают высоту и ширину(5.6.5.3), для трехмерных объектов описания указывают высоту, ширину и глубину (5.6.5.4). В сведениях о сопроводительном материале арабскими цифрами указывают количество физических единиц документа, название сопроводительного материала, а также сведения о его объеме и/или размере (5.6.6).

В рамках Национального стандарта РФ по информации, библиотечному и издательскому делу (ГОСТ Р 7.0.3-2006 «Издания. Основные элементы» [153]) предоставляет возможность классифицировать интерактивную книгу по издательско-полиграфическому оформлению: по материальной конструкции издания (вкладыши, вклейки), по книжному

убранству (совокупность книжных украшений), по композиции (визуальная организация текстовых и изобразительных элементов внутри издания, придающая ему единство и цельность) и по архитектонике. Архитектоника включает в себя построение издания, представляющее собой объемно-пространственное выражение логического соподчинения всех текстовых и изобразительных элементов издания, а наличие объемных и подвижных составляющих книги, понимаются нами и рядом других авторов. Все перечисленные характеристики позволяют получить опосредованные представления об интерактивных элементах книги. Таким образом, в ГОСТе (Р 7.0.3-2006) предусмотрено описание всех элементов, отражающих особенности, характерные для описания интерактивной книги.

Но необходимо, чтобы книгоиздатель при составлении полного библиографического описания интерактивной книги указывал бы сведения не только о наличии иллюстраций («ил.»), но и о её других интерактивных составляющих, которые правильно было бы обозначать словом «интеракт.». Для этого необходимы определённые теоретические предпосылки: нужно выработать чёткие научные представления об интерактивной книге, определить какие элементы издания обеспечивают интерактивность и создать дефиницию понятия «интерактивная книга», которую следует внести в *государственный стандарт по издательскому делу*. К сказанному добавим: *проблема недостаточно полного библиографического отражения интерактивной книги порождает проблему поиска этих книг, постоянно возникают трудности комплектования таких изданий в фонды библиотек, ведь процесс комплектования в*

большинстве случаев основан на использовании библиографических описаний.

Поиск интерактивных книг через авторитетные поисковые системы «Яндекс» и «Google», при котором задаются поисковые предписания «интерактивный документ» и «интерактивная книга», даёт следующие результаты: система предоставляет либо авторские публикации об интерактивных книгах, либо производят отсылки на рекламную страницу издательства «Лабиринт Пресс», в которой даётся перечень интерактивных изданий для продажи. Кроме отсылки к рекламе издательства «Лабиринт Пресс», другие источники получения информации о подобных издательских продуктах отсутствуют. В такой же ситуации находятся и те пользователи, которые ищут интерактивные книги для прочтения и для распространения через библиотеки.

Таким образом, неудовлетворительная практика библиографирования интерактивных книг порождает проблему выявления интерактивных книжных изданий. Проблемы комплектования этими изданиями возникают у библиотек и по другим причинам. Интерактивные книги стоят дорого, а специалисты отделов комплектования жестко ограниченные финансовыми возможностями библиотек, чаще всего при отборе документов с целью заказа ориентируются на их цену, по этой причине подавляющая часть интерактивных книг в библиотеки не попадает, это тормозит активное использование этих изданий в практике библиотек. Таковы практические последствия нерешенности теоретических книговедческих вопросов и недостаточного финансирования библиотек.

Дефиниция «интерактивная книга». Прежде чем приступить к созданию дефиниции, важно рассмотреть

термины, которые раскрывают специфические характеристики интерактивной книги, отличающие её от других изданий. В настоящее время в систему стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу (ГОСТ Р 7.0.95 – 2015 «Электронные документы. Основные виды, выходные сведения, технологические характеристики») включён интерактивный электронный документ, где он определён как документ, содержательная часть которого может изменяться в зависимости от действий пользователя [154]. По отношению к книжному изданию действует стандарт 2006 года (ГОСТ Р 7.0.3-2006 «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Издания. Основные элементы. Термины и определения»), в котором установлены термины и определения только основных элементов издания [153]. И как уже было сказано, неполнота характеристики интерактивной книги в ГОСТе Р 7.0.3-2006 – одна из причин неполноты отражения характеристик интерактивной книги при его описании.

Анализ дефиниций понятия «книга» показывает, что в книговедении все определения книги традиционно формулировалась на основе таких подходов как описательный, функциональный, коммуникативный и системный. В рамках последнего, А.А. Гречихин, В.Ф. Кравченко, М.П. Ельникова и др. предлагают дефиниции книги, созданные исходя из положений из теории сложных, многоуровневых социальных систем взаимодействий. Системный подход дает возможность рассмотреть внешние характеристики книги и их влияние на внутренние психические процессы читателя. Эти же позиции не позволяют рассматривать интерактивную книгу, опираясь только на её внешние характеристики, связанные с её нестандартной материальной формой. Интерактивное качество

книги обеспечивает не просто её функциональность, а расширяет канал передачи информации, создаёт совершенно новый инструментарий для специфического акта документальной коммуникации между книгой и читателем. Считаем: дефиниция «интерактивная книга» должна отражать не только её внешние и количественные характеристики, но и её особое психологическое воздействие, которое является определяющим для возникновения мотивации чтения у разных групп читателей, в их число входят и трудные подростки.

Влияние интерактивного документа на восприятие человека отмечал В.А.Вуль, он считает, что иллюстративный материал содержит больше информации и гораздо эффективней воздействует на психику. Известно, что скорость восприятия иллюстративной информации многократно выше, чем у обычного текста. Это обстоятельство связано с особенностями визуального восприятия информации человеком. Зрительные образы в виде графических объектов воспринимаются целиком и непосредственно обрабатываются и сохраняются в долговременной памяти человека. Неотъемлемой частью многих интерактивных документов является звуковое сопровождение. Звуковое сопровождение может представлять собой авторский текст или ремарки, шумовые эффекты, иллюстрирующие происходящие события и делающие их описание более реалистичным. Скорость восприятия человеком звуковой информации имеет тот же порядок величин, что и для текста. Однако одновременная работа с текстовой и звуковой информацией не только увеличивает общую скорость восприятия, но и способствует лучшему и долговременному её запоминанию, вероятно, в данном случае это результат образования определенных

ассоциативных связей [47, С.14].

Ярко выраженные внешние характеристики интерактивной книги привели нас к мысли о том, что они могут мотивировать читательскую деятельность и выступать как *внешне обусловленный стимул к прочтению текста*. Вероятно, что интерактивные компоненты книги способны воздействовать и на формирование личностной мотивации чтения. В связи с этим заметим: формирование интереса к чтению не может базироваться только на рекламе книги, потому что мотивация чтения формируется через удовлетворение информационных и психологических потребностей в чтении, которые реклама удовлетворить не может. Формирование мотиваций чтения – это важнейший фактор формирования потребности в чтении. А.Н.Леонтьев, общепризнанный авторитет в вопросах изучения механизмов формирования потребностей, отмечал, что именно мотив является побудительной функцией [125].

Интерактивные части, характерные для изучаемого нами феномена, позволяют читателю активно взаимодействовать с этими элементами книги и психологически усиливать внимание читателя к содержанию текста. Данные характеристики интерактивной книги в наибольшей степени соответствуют психологическим особенностям читательских групп, для которых характерна незрелость процессов восприятия печатного текста и которые нуждаются в компенсаторных приёмах. Процесс возмещения в интерактивной книге у субъекта чтения проявляется опосредованно и наиболее эффективно протекает при наличии дополнительных компонентов в книге. У интерактивной книги есть особое целевое назначение и особые функции, которые

реализуются через использование при чтении её специфических элементов, отсутствующих в других изданиях.

Т.Ф. Берестова отмечала, что в разных науках уже не единожды была описана ситуация возникновения новых феноменов. В самом общем схематичном представлении это происходит так: когда внутри системы появляется новая проблемная ситуация, которая не может быть разрешена уже существующими инструментами, т.е. с помощью уже существующих феноменов, тогда появляется новое явление, которое возникает как новый вид в общей структуре родового явления и этот новый вид призван снять проблемную ситуацию через выполнение новой особой (видовой) функции. Обычно исследование генезиса изучаемого явления, т.е. умозрительное воспроизведение проблемной ситуации, вызывающей его появление, воссоздает способы разрешения проблемы, позволяет понять причины возникновения нового феномена и предложить его дефиницию. Такая дефиниция имеет большой объяснительный потенциал, так как вскрывается сущность явления через воспроизведение его родовых и видовых характеристик [29].

Л.И. Петровичева писала, что функция (от лат. «functio» – «исполнение») книги заключается в реальном выражении её социального бытия [169]. Как и всякая другая, интерактивная книга реализует ряд функций общих для всех документальных феноменов (информационная, коммуникативная, мемориальная и т.д.), но можно утверждать, что у неё, благодаря наличию интерактивных составляющих, есть и своя *специфическая функция:*

создания опосредованного механизма влияния на чтение.

Такая функция интерактивной книги отличает её от других

книг и определяет не только её видовое своеобразие и оригинальность, но и особую ценность. Считаем, что определять интерактивную книгу только через понятие «нестандартная» недостаточно. В отличие от нестандартной книги, для которой характерен нетрадиционный полиграфический дизайн, *интерактивная книга, обладая её достоинствами, выступает как опосредованный механизм для психологического усиления восприятия знаковой информации, т.е. чтения – и в этом состоит её сущностное назначение, её видовая функция.*

Опосредованность, безусловно, есть и в традиционных книгах, которую создают фотографии, картинки и т. п. Но эти картинки не привлекают особое внимания читателя. В традиционных книгах первичен текст, таким образом, опосредованность проявляется минимально. В интерактивной книге каждая страница (текст страницы) сопровождается интерактивными деталями, опосредованность проявляется максимально. Итак, в отличие от традиционной книги, для интерактивной книги создание механизма опосредованности является её главной функцией.

Мы, изучая чтение трудных подростков, пришли к пониманию того, что интерактивная книга имеет специфичность, которая проявляется в её типологических характеристиках:

Рисунок 9. «Типологические характеристики интерактивной книги»



Результатом изучения типологических характеристик интерактивной книги стало создание дефиниции (определения): *Интерактивная книга – это книга, материальная составляющая которой объединяет текстовые и встроенные механические или вклеенные бумажные элементы, психологически усиливающие эффект чтения (через звуковые, сенсорные или зрительные эффекты); в ней запись знаковой информации может осуществляться одновременно в нескольких измерениях: двумерно (по длине и ширине) или трёхмерно (объемно). Специфической функцией интерактивной книги является создание механизма опосредованного чтения.* Разностороннее изучение интерактивной книги, выделение её характерных признаков позволяют выделить её в самостоятельный вид издания.

Вывод по параграфу. Идея интерактивного подхода в России возникла в середине 1990-х годов под влиянием западных нововведений. Авторы научных публикаций приводят

разные сведения о том, в какой отрасли знаний интерактивный подход был применён впервые. Этимология слов «интер» и «активность» берет свое начало в XIV в., и далее в XIX в. слово формируется путем сложения двух слов, так интерактивность становится понятием, связанным с *действием* («act») *посредством чего-либо* («inter»). Использование понятия в разных областях наук делает его неоднозначным. В узком значении оно используется для характеристики взаимодействия пользователя с сетевыми системами, но давняя история происхождения термина свидетельствует о том, что его использование началось до появления интернета, и значит, не может быть ограничено только этим аспектом. В настоящее время термин «интерактивный» внедряется в такие области знаний как психология, социология, информатика, искусствоведение и наиболее широко используется в педагогике. Обобщая и анализируя практику применения понятия «интерактивный» в данных науках, можно заключить, что в системе знаний термин «интерактивный» часто подразумевает какое-либо взаимодействие, вызывающее ответную реакцию.

Дальнейшее изучение феномена интерактивной книги показало, что её история начинается в Европе с середины XVIII века, но полиграфические издания разных нестандартных форм в те годы ещё были недостаточно изучены. Знания о характеристиках интерактивных изданий ещё не были обобщены и специфические характеристики интерактивной книги не были приняты в качестве основания для выделения интерактивного издания в отдельный вид. Примерно до начала XX века эти книги характеризовались как объемные, трёхмерные и т.п., но более полное осмысление этих книг через

использование слова «интерактивный» отмечено лишь в отдельных научных статьях. Трудности создания дефиниции этих книг связаны с отсутствием полного выявления и описания признаков интерактивной книги, эти же причины объясняют её отсутствие в большинстве используемых ныне классификации изданий.

Изучение истории появления и развития интерактивной книги позволило понять, что интерактивная книга может задавать новое качество чтения. Мы систематизировали внешние **признаки интерактивной книги** следующим образом:

- материальная основа двумерная;
- запись знаковой информации двумерная (плоскостная) или трёхмерная (объемная);
- большое количество встроенных или вклеенных деталей, которые приводятся в движение.

В комплексе элементы интерактивной книги могут психологически усиливать восприятие знаковой информации. Интерактивные компоненты книги являются эффективными посредниками между авторским текстом и читателем. Благодаря интерактивным составляющим выявлена специфическая функция интерактивной книги – это опосредованный механизм чтения. Предполагаем: интерактивные компоненты книги могут выступать и внешним стимулом, побуждением к чтению. В интерактивной книге заложены возможности воздействовать на разные органы чувств, на разные каналы восприятия информации: сенсорный, зрительный, слуховой, благодаря особенностям интерактивной книге у её читателя задействуется целостная система органов чувств. Это обуславливает формирование мотивации чтения.

Для библиотекарей мотивация чтения признается в качестве основного ресурса читательской деятельности, и поэтому изучение влияния интерактивных книг на читателей является одним из актуальных направлений современного библиотековедения.

§ 2.3. Влияние интерактивной книги на мотивацию чтения трудных подростков

Известно, что внешний стимул способен повлиять на формирование интереса человека к той или иной деятельности, в западной психологии этот процесс называется экстринсивной (от лат. «extrinsic») мотивацией, т.е. внешне обеспеченной [237]. В рамках отечественной психологии Е.П. Ильин использовал другую дефиницию равнозначную западной – «внешне обусловленная мотивация, способная быть разновидностью внешне организованной» [84, с. 68].

Стимул – это внешний возбудитель, который способствует развитию деятельности. Стимул напрямую связан с мотивом и потребностью. Потребность можно описать как ощущение нехватки внутреннего равновесия, мотив – это побудительная основа деятельности, причина для начала читательской деятельности с целью удовлетворения потребности.

Теоретические положения учения о внешнем стимулировании деятельности стали основой для выработки методик стимулирования читательской деятельности. Изучение психологии чтения трудных подростков показали, что в процессе чтения отмечается низкая концентрация внимания и предрасположенность к опосредованному запоминанию текста. Такие объективно существующие ограничения чтения трудных подростков формируют потребность у организаторов

читательской деятельности использовать компенсаторные приёмы. Наличие внешнего стимула к чтению – это необходимое условие возникновения читательской деятельности у трудного подростка, внешний стимул выступает в качестве психологического механизма, удовлетворяющего потребность в визуальном восприятии и осмыслении текста. На основе изучения характеристик интерактивной книги было выдвинуто предположение о том, что интерактивные компоненты интерактивной книги могут выступать стимулом для начала чтения трудных подростков.

Проверка высказанной гипотезы была невозможна без получения эмпирических фактов, поэтому для решения проблемы была поставлена *задача выявления влияния интерактивной книги на мотивацию чтения трудных подростков экспериментальным методом*. Эксперимент позволяет зафиксировать проявление внутреннего психического процесса, направленного на восприятие предмета [158, с.115]. Влияние интерактивной книги на формирование читательской мотивации трудных подростков было изучено экспериментальным методом. *Выборочную совокупность* составили *192 подростка 14-15 лет*. Экспериментальной базой стали учреждения города Нижневартовска ХМАО – Югры: ФКУ исправительная колония №15, казённое учреждение «Следственный изолятор №1».

Для сравнения результатов и проверки истинности выдвинутой гипотезы (в каждом учреждении) испытуемые были *распределены* методом случайного отбора в *экспериментальную и контрольную группы по 48 человек*. Группы были эквиваленты между собой, но были поставлены в разные условия: в экспериментальной группе

организовывалось чтение с помощью интерактивных книг, в контрольной группе проходило чтение на основе традиционных книг. Экспериментальное исследование проводилось с июня 2016 года по июнь 2017 года, мероприятия проходили с периодичностью два раза в месяц.

Теоретической основой эксперимента стал психологический подход и концепция о ведущей роли стимулирования в читательском развитии трудного подростка. Эксперимент был проведен в библиотеках пенитенциарных учреждений, его регистрируемыми *параметрами* были: а) готовность к читательской деятельности; б) эмоциональное состояние перед чтением; в) факт образования мотивационных установок к чтению и динамика их изменений. Наряду с психологическим подходом для проведения эксперимента были также использованы и другие *подходы*:

организационный (он был связан с выбором способов организации исследования, порядком применения методов);
комплексный (применялся для изучения участников эксперимента методами, заимствованными из разных наук);

диагностический (был основан на использовании субъективных тестов, применяемых по собственной оценке испытуемыми своего поведения в процессе чтения – это способствует формированию читательской самооценки);

исторический (позволил установить происхождение термина «интерактивный», его значение для появления научных школ и научных трудов (этот подход был необходим для теоретического обоснования эксперимента);

интерактивный (на его основе изучалась интерактивная книга: вид, характеристики, область применения и др.);

структурный подход (позволил осуществить углубленное

внимание к описанию актуального эмоционального состояния участников научных экспериментов, наблюдать их в процессе чтения). На основе эксперимента была установлена направленность внимания трудного подростка на зрительные образы в изданиях.

При проведении научного исследования использовались следующие *методы научного исследования*:

а) эмпирические методы:

- наблюдение (выборочное наблюдение, при котором фиксировались особенности читательского поведения);
- эксперимент (психолого-педагогический);
- тестирование (субъективное тестирование эмоциональных психических состояний, субъективное тестирование готовности к читательской деятельности, проективное тестирование отношения и мотивационных установок к чтению);

б) количественные методы:

- метод первичной обработки данных (табулирование, построение таблиц)
- метод вторичной обработки данных (вычисление статистических данных).

в) качественные методы:

- шкалирование (систематизация мотивационных установок);
- обобщение (постижение сущности стимулирования чтения трудных подростков);
- сравнительный анализ (сопоставление экспериментальных результатов контрольной и экспериментальной групп);

г) интерпретационный метод (преобразование проективных данных в эмпирические знания о чтении трудных подростков).

Изучение психических состояний перед процессом чтения. Трудные подростки выделяются девиантным

поведением, которое напрямую связано с их негативным эмоциональным состоянием. Чтение, как особый вид деятельности, может вызывать различные эмоции, поэтому *перед началом эксперимента измерялся уровень психических состояний*. Для оценки психических состояний использовалась методика Г. Айзенка [138, с. 211-214]. Опросник Г.Айзенка входит в «Компендиум психодиагностических методик России», который признан как официальный перечень методик, допущенных к использованию в практической диагностике. Опросник самооценки психических состояний предназначен для диагностики уровня выраженности таких состояний как тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность; этот инструмент имеет достаточно высокие коэффициенты валидности, надёжности, он широко используется в практической психодиагностике. Опросник представляет собой перечень из 40 утверждений, по которым испытуемые оценивали себя по трихотомической шкале (варианты ответов: «подходит», «подходит, но не очень», «не подходит»). При этом предложенные утверждения сгруппированы в четыре шкалы, выявляющие: тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность. Подросткам предлагалось описать психические состояния, возникающие у них перед чтением. Если состояние, которое они испытывают, очень подходило на описание состояния, данного в тесте, то за ответ ставилось 2 балла; если подходило, но не очень, то 1 балл; если совсем не подходило – то 0 баллов.

Обработка результатов осуществлялась путем подсчета суммы баллов по каждой шкале, где одна шкала соответствовала 10 вопросам бланка опросника (Таблица 10).

Таблица 10. «Общее среднее количество набранных

среднее количество баллов»

| | | | |
|--------------------------|--------------------------|---------------------------------|--------------------------|
| I. тревожность (балл) | II. фрустрация (балл) | III. агрессивность (балл) | IV. ригидность (балл) |
| 0-6 | 8-11 | 15-18 | 2-7 |

Общее среднее значение набранных баллов по шкалам вопросов составило:

| | | | |
|---|----------------------------------|--|--|
| I. тревожность | II. фрустрация | III. агрессивность | IV. ригидность |
| средний (допустимый) уровень тревожности | средний уровень фрустрации | высокая агрессивность, невыдержанно сть | ригидности нет, легкая переключаемо сть |

Математический подсчет данных (испытуемых обеих групп) по шкалам составил:

| | | | |
|----------------|----------------|-----------------------|----------------|
| I. тревожность | II. фрустрация | III. агрессивность | IV. ригидность |
| 11 чел./5,5% | 54 чел./28% | 113 чел./59% | 14 чел./ 7,5% |

Таким образом, через эксперимент и использование математического инструментария обработки его результатов были выявлено, что у 59 % испытуемых из обеих групп зафиксированы показатели по шкале агрессивности в 15-18 баллов. Данные, полученные в обеих группах, показали: качественные характеристики испытуемых примерно равны и демонстрируют агрессивную форму выражения отношения к чтению. Во время беседы испытуемые настаивали на реализации своих желаний, связанных только с просмотром популярных развлекательных журналов и демонстрировали читательскую отчуждённость от более серьёзных изданий.

Изучение мотивационных установок к чтению. При изучении влияния внешнего стимула на чтение существенное место принадлежит выявлению мотивационных установок. Как отмечает К. И. Воробьева, трудность исследования мотивов читательской деятельности связана с отсутствием адекватных

методик их выявления, с неразработанностью общетеоретических представлений о читательских мотивах в целом [45]. Недостаточность набора методов, обычно используемых в библиотековедческих исследованиях, не позволяет выделить специфические мотивы и определить эффективность стимулирующей ситуации, в которой протекает чтение, и это стало основанием для заимствования тестов из психологической науки и позволило разработать новые инструменты для оценки готовности испытуемых к читательской деятельности. *Готовность к чтению понимается нами как общее психическое состояние, выражающееся в мотивационных установках к чтению.*

Изучение мотивационных установок (*готовности к чтению*) проводилось по адаптированной методике изучения читательских мотивов Н.Ц.Бадмаевой [15], кроме того привлекались и разработки Л.И. Беляевой. Каждая из семи шкал опросника включала утверждения, касающиеся мотивов и установок к чтению. Это мотивы связанные: а) с функциональными потребностями; б) саморазвития и самообразования; в) познания; г) осмысления жизни; д) познания людей, самопознания и самовоспитания, поиска нравственного идеала; е) отвлечения от жизненных ситуаций; ж) связанные с потребностями активизации определенных сторон психической деятельности [26, с. 165–166]. В психологии деятельности различают «Высшие» и «Низшие» виды мотивов. Это связано с тем, что термин «высший» в научной и образовательной деятельности употребляется для характеристики наиболее сложного качественного уровня развития, в отличие от термина «высокий» означающего в большей степени количественные данные. Например, М.Е.

Литвак к низшим мотивам относит: инфантильно-гедонические, при которых деятельность личности определяется стремлением получить удовольствие в сфере физиологических потребностей; эгоистически-утилитарные, при которых побуждения к деятельности связаны со стремлением извлечь личную выгоду. К Высшим – подлинно альтруистические мотивы поведения, направленные на пользу обществу, а также на личностное развитие [40]. Таким образом, исходя из положений теории мотивации деятельности, **Высшие мотивы читательской деятельности (анг. higher motives of reader activity)** – это направленность к чтению, сформированная информационными потребностями, связанными с процессами их социализации личности. Высшие мотивы читательской деятельности являются основаниями для формирования идеальной модели читательского развития.

Мотивы читательской деятельности, выделенные Л.И. Беляевой, были систематизированы (Таблица 11).

Таблица 11. «Мотивы читательской деятельности»

| Высшие мотивы читательской деятельности | Низшие мотивы читательской деятельности |
|--|--|
| саморазвития и самообразования | функциональных потребностей |
| познания | отвлечения от жизненных ситуаций |
| осмысления жизни | активизации определенных сторон психической деятельности |
| познания людей, самопознания и самовоспитания, поиска нравственного идеала | |

При изучении готовности трудных подростков к чтению деление мотивов позволяет определять не только количественные, но и качественные показатели.

Итак, тестовый материал – это 28 утверждений, раскрывающих мотивы читательской деятельности подростков. Испытуемым предлагалось оценить себя по 5-балльной системе с точки зрения значимости их мотивов к чтению: в 1 балл оценивалась минимальная значимость мотива, в 5 баллов – максимальная. Каждой из семи шкал соответствовало четыре формулировки утверждений, входящих в тест. Для обработки результатов тестирования математическим методом подсчитывался средний показатель по семи шкалам, где 15-20 баллов означал высокий показатель готовности к чтению, 09-14 средний и 04-08 низкий. Данные экспериментальной группы представлены в рисунке № 11.

Таблица 12. «Средние результаты тестирования готовности к читательской деятельности»

| № | Шкалы | Средний балл |
|---|---|--------------|
| 1 | мотивы функциональных потребностей | 08 |
| 2 | мотивы саморазвития и самообразования | 08 |
| 3 | познавательные мотивы | 06 |
| 4 | мотивы осмысления жизни | 11 |
| 5 | мотивы познания людей, поиска нравственного идеала | 09 |
| 6 | мотивы отвлечения от жизненных ситуаций | 10 |
| 7 | мотивы, связанные с активизацией определенных сторон личности | 07 |

Данные контрольной группы представлены в Таблице 13.

Таблица 13. «Средние результаты тестирования готовности к

| № | Шкалы | Средний балл |
|---|---|--------------|
| 1 | мотивы функциональных потребностей | 09 |
| 2 | мотивы саморазвития и самообразования | 07 |
| 3 | познавательные мотивы | 07 |
| 4 | мотивы осмысления жизни | 10 |
| 5 | мотивы познания людей, поиска нравственного идеала | 09 |
| 6 | мотивы отвлечения от жизненных ситуаций | 10 |
| 7 | мотивы, связанные с активизацией определенных сторон личности | 06 |

Перед началом эксперимента сравнительный анализ данных теста «Готовности к читательской деятельности» показал, что результаты экспериментальной и контрольной групп существенно не отличаются. Средний результат 10-12 баллов в обеих группах был получен по шкале 6.«Мотивы отвлечения от жизненных ситуаций», эти данные указывают на то, что в подсознании подростка содержится большой объём нерешённых личностных конфликтов, это можно трактовать, как желание уйти от имеющихся проблем. Это не мешает организаторам чтения предложить подросткам книги, в которых будут затронуты вопросы, позволяющие найти решения их жизненных проблем. Библиотерапевтический потенциал книги в библиотековедении уже изучен и он достаточно велик, книги могут играть роль отвлекающего

фактора, и могут быть использованы как инструмент решения личностных проблем трудного подростка. Ведь, если подросток стал трудным, то он, безусловно, находится в сложной жизненной ситуации, которая требует поиска решений. Идентифицируя себя с героями литературных произведений, читатель/трудный подросток может при чтении мысленно проиграть сюжет из книги применительно к своим личным проблемным ситуациям и попытаться найти их решение.

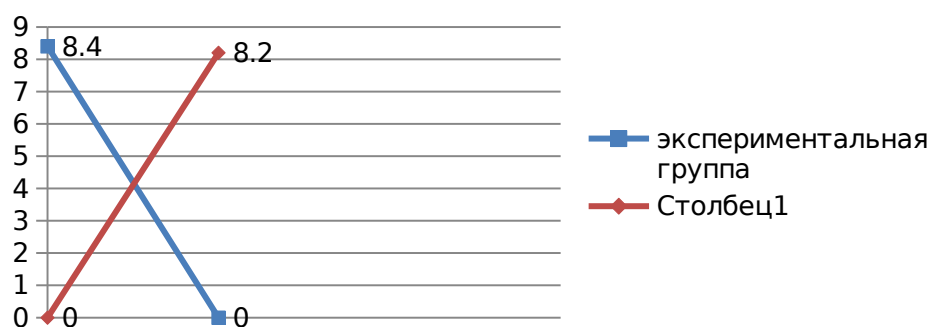
Средний результат в 9 баллов по шкале 5.«Поиска нравственного идеала» подтвердил необходимость самоидентификации трудного подростка с литературным образом, но трудный подросток чаще всего идентифицирует себя с героем, который произвёл на него большое впечатление. И это не всегда связано с высокой нравственной позицией героя, соответственно, важно обеспечить профессиональную организацию чтения через рекомендации соответствующих произведений. Средний результат в 10-11 баллов по шкале 4. «Мотивы осмысления жизни» указывал на то, что в основе психологических проблем трудного подростка лежит личностный конфликт, в его подсознании есть понимание недостатка знаний о собственном субъективном мире и о причинах своего девиантного поведения, поэтому решение проблем трудного подростка может быть связано с получением информации о глубинных неосознаваемых детерминантах его личности.

Низкий результат был получен по шкале 2.«Мотивы саморазвития и самообразования» и шкале 3.«Познавательные мотивы». Если среди обычных подростков одним из ведущих мотивов чтения является интерес к специализированной отраслевой литературе, который вызван целью получения

вузовского образования, то трудные подростки не имеют четких представлений о своей будущей профессии. К числу читательской индифферентности можно отнести феномен «генерализации собственного опыта» или культ личной негативной практики, который нередко наблюдается у трудных подростков. Низкие результаты в 08-09 баллов были получены по шкале 1. «Мотивы функциональных потребностей» и в 06-07 баллов по шкале 7. «Мотивы, связанные с активизацией определенных сторон личности». Эти данные показывали на то, что испытуемые не имеют объективных представлений о собственной личности, о её слабых и сильных сторонах.

Общая готовность к чтению (по всем шкалам): в экспериментальной группе составила 8,4 баллов, а в контрольной – 8,2. Эти данные указывают на низкую мотивационную установку к чтению у испытуемых обеих группы.

Таблица 14. «Общий средний результат готовности к чтению перед экспериментом»



Многие из них высказывали полное отсутствие интереса и нежелание читать, некоторые вообще отказались от предстоящего процесса чтения, но при этом решили остаться в качестве пассивных наблюдателей за читательской деятельностью других подростков. Таким образом, при тестировании были получены констатирующие факты

низкой мотивации чтения трудных подростков.

В процессе проведения эксперимента у испытуемых были выделены осознанные и неосознанные мотивы чтения. А для полноценного исследования мотивационной сферы испытуемых был использован проективный метод, т.к. на его основе возможно выявление скрытых детерминант читательских установок. Проективный метод предполагает использование рисунков, сделанных испытуемыми, в качестве тестов. Рисуночные тесты для изучения психологии поведения и деятельности человека начали использовать еще в период становления психологической науки. В настоящее время результаты диагностики посредством рисунка расцениваются как ориентировочные, предварительные, требующие дополнительной верификации путём сопоставления с данными исследования личности другими, в том числе и формализованными методами, стандартизированными методиками, тестами [121]. В проводимом нами эксперименте, как вспомогательное средство была применена **адаптированная проективная методика «Человек читающий»**. Испытуемым нужно было спонтанно нарисовать какого-нибудь читающего человека, который находится в библиотеке.

Анализ тестовых данных производился на основе интерпретационного метода. Возможности данного научного инструментария раскрыты Г.М. Ферсом. Он отмечал, что используя опорные элементы в качестве вспомогательных средств расшифровки бессознательного содержания, проявляющегося в рисунках, исследователь имеет возможность приблизиться к пониманию и расшифровке рисунка в целях изучения субъекта и диагностики его состояния [121,с.8].

Интерпретация графических признаков в изображении человека представлены в ряде работ классической психологии: «Рисунок человека» (тесты Гудинаф Ф., Д. Харриса); «Дерево» (К.Кох); «Дом– дерево– человек» (Д.Бук); «Рисунок семьи» (авторы тестов: В.Вульф, В.Хьюлс, Р.К. Бернс, С.К.Кауфман); «Несуществующее (неизвестное) животное» (М.З.Дукаревич) и др.. Изобразительный образ – это диагностический материал, при его использовании используются стандартные шкалы формальных элементов. При этом производится структурное (или формально-структурное) расчленение рисунка, осуществляется качественный и количественный анализ характерных деталей и проводится интерпретация рисунков с целью выяснения индивидуально–личностных характеристик автора графического продукта. Приоритетными формальными составляющими рисунка принято считать линию, форму, цвет в их взаимосвязанной динамике, а также могут быть рассмотрены и другие аспекты символического выражения психического состояния автора рисунка с помощью средств изобразительного творчества. Разные учёные уделяли разное внимание разным элементам рисунка, например, могли отслеживаться: элементы оформления, композиции, перспективы, пропорций, штриха, освещения (Р.Б. Хайкин и др.); формально-стилевые особенности изображения (М.Е. Бурно и др.), учитываться частота встречаемости определенных параметров и т.д. [121].

Проективные признаки рисунка, которые часто встречаются в тесте «Человек читающий» и их интерпретация представлена в Приложении № 3. В результате тестирования по методике «Человек читающий» были зафиксированы следующие читательские установки:

1. 52,3 % испытуемых предложение выполнить рисунки приняли с некоторыми размышлениями, это свидетельствует о том, что трудные подростки начали оценивать себя как читателей впервые;
2. в 38,8% рисунков, полученных при проведении эксперимента, отражают крайне конфликтное отношение к обстановке библиотеки и к библиотекарю. Один из испытуемых нарисовал фигуру, на которую падает книга с полки, и в этом проявляются агрессивные черты по отношению к книге;
3. в 59,7 % рисунков, сделанных трудными подростками, стёрты или намеренно подчеркнуты части лица и фигуры, находящиеся в контакте с библиотекарем (конфликтные области);
4. в 76 % рисунков отмечено, что изображение человека в формате библиотеки произведено очень неравномерно, это или изображение человека как мелкой фигуры в библиотеке тем самым выявляется несоответствие обстановки библиотеки с внутренней потребностью подростка, или отражает состояние непонимания своего места в библиотечной среде;
5. в 52,2 % рисунках было обнаружено, что у трудных подростков есть актуальные установки (сосредоточенность) на зрительные образы в книгах, т.к. в рисунках часто употреблялись книжные зарисовки, проявления движения у изображенных фигур.

Психолого-педагогический эксперимент в библиотеке-базе исследования был проведен по плану: тест – организация чтения – ретест. Такой порядок проведения эксперимента как одного из основных методов научного психолого-педагогического исследования был предложен С.Л.Рубинштейном ещё в 1946г. [70] и до настоящего времени

такая организация эксперимента широко применяется в педагогике, возрастной и педагогической психологии. Этот метод в процессе активного воздействия исследователя на испытуемого позволяет отслеживать изменения познавательного развития [70, с. 35-36]. В библиотековедении также используется психолого-педагогический эксперимент для изучения развития читательской мотивации, которая достигается через воздействие того или иного стимула. Суть эксперимента, проведённого нами в специальных библиотечных условиях, заключалась в выявлении читательской мотивации под воздействием интерактивных составляющих книги, которые выступали в качестве стимулирующего фактора при организации чтения. В данном случае эксперимент был спроектирован как формирующий т.к. его *цель – обеспечить развитие чтения трудных подростков посредством его активного стимулирования. Теоретической основой проведённого эксперимента стал психологический подход и концепция о ведущей роли стимулирования в читательском развитии трудного подростка.*

Напомним, во время эксперимента для сравнения результатов и проверки истинности выдвинутой гипотезы испытуемые методом случайного отбора были распределены в экспериментальную и контрольную группы. Испытуемым экспериментальной группы предлагалось чтение книг по спискам дополнительного литературного чтения, при этом для эксперимента отбирались только те тексты, которые имеют интерактивное оформление. К признакам интерактивности были отнесены аудио, анимационные и механические составляющие, элементы раскладных книг рор-уп (в переводе с английского «неожиданно возникнуть»), встроенные

светодиоды, миниатюрные динамики, панорамы, голограммы. Кроме того в качестве интерактивных составляющих книги рассматривались также различного рода вырезки, склеивания, добавления вкладышей, скрытые вращающиеся и другие подвижные элементы, способные превратить текст в пространство для активного взаимодействия с читателем. Подросткам были представлены книги из серии «Интерактивная классика»: «Капитанская дочка» (А.С. Пушкина), где первая часть издания была сверстана как модный журнал, а также для чтения были предложены такие произведения как «Хаджи Мурат» и «Кавказский пленник» (Л.Толстого). Для экспериментального чтения привлекались и интерактивные книги с подвижными окошками, панорамами и объемными фигурами из серии «Самая удивительная книга с объемными картинками» «Алиса в стране чудес» (Л.Кэрролла); также книги из серии «Хронограф»: «Петр I» (А.Толстого), «Ледовое побоище 1242», «В грозную пору» (М.Г. Брагина), «Сердца трех» (Д.Лондона), «Бегущая по волнам» (А.В. Грина), «Остров сокровищ» (Р.Л. Стивенсона), кроме того были использованы и издания, позволяющие читателю погрузиться в историю и проникнуться духом сражения «Бородинской битвы» (Э.Бунтмана).

Параллельно в контрольной группе предлагались для чтения аналогичные произведения, но они были оформлены как стандартные книги: «Капитанская дочка» (А.С. Пушкина) серии «Классика в школе» издательства «Э»; «Петр I» (А.Толстого) серии «Школьная историческая библиотека» издательства «Русское слово»; «Ледовое побоище» (А.Бычкова) серии «Историческая библиотека» издательства «АСТ»; «Сердца трёх» (Д.Лондона) серии «Зарубежная классика»

издательства «АСТ»; «Бегущая по волнам» (А.В. Грина), «Остров сокровищ» (Р.Л. Стивенсона) и «Алиса в стране чудес» (Л.Кэрролла) серии «Школьная библиотека» издательства «Искатель»; «Бородинское сражение» (Н.Попова) серии «Библиотека российского школьника» издательства «Оникс». Следует отметить, что преимущественно подбирались книжные издания, имеющие школьную гарнитуру (типографский набор для детей и подростков, характеризующийся удобочитаемостью).

При проведении эксперимента отслеживался уровень утомляемости испытуемых, так как для трудных подростков из-за слабости их эмоционально-волевой сферы не свойственна длительная усидчивость, по этой причине в течение одного года на всех этапах исследования занятия проводились по 40 минут. Участники эксперимента не знали, что их поведение фиксируется, такая организация была вызвана тем, что трудные подростки, в искусственно созданной ситуации, намеренно нарушают инструкции и правила регламентированного поведения.

Исследования после эксперимента. После первой фиксации результатов эксперимента была проведена повторная диагностика уровня выраженности эмоциональных состояний по отношению к чтению, для этого использовалась методика Г. Айзенка. Общее среднее количество набранных баллов по всем шкалам вопросов в экспериментальной группе изменилось (Таблица 15).

Таблица 15. «Средний балл в экспериментальной группе»

| I. тревожность (балл) | II. фрустрация (балл) | III. агрессивность (балл) | IV. ригидность (балл) |
|--------------------------|--------------------------|------------------------------|--------------------------|
| 1-6 | 6-7 | 6-8 | 0-6 |

| | | | |
|------------------|-------------|-------------|--------------|
| 12 чел./12,5% | 17 чел./17% | 59 чел./62% | 8 чел./ 8,5% |
|------------------|-------------|-------------|--------------|

Математический подсчет по шкале агрессивности показал, что у 62% испытуемых экспериментальной групп был достигнут результат в 7-8 баллов. *Полученные данные дали срез качественных характеристик испытуемых, в которых была зафиксирована более низкая форма агрессивности по отношению к чтению, чем была ранее* (Таблица 16).

Таблица 16. «Средний балл в контрольной группе»

| I. тревожность (балл) | II. фрустрация (балл) | III. агрессивность (балл) | IV. ригидность (балл) |
|--------------------------|--------------------------|------------------------------|--------------------------|
| 7-8 | 6-7 | 17-18 | 3-4 |
| 7 чел./6,5% | 25 чел./25% | 56 чел./61% | 8 чел./ 7,5% |

При этом обработка результатов повторной диагностики выявила, что у контрольной группы данные по шкале агрессивность составили 17-18 баллов, показатель высокой формы агрессивности по отношению к чтению у этих трудных подростков сохранился. Анализ результатов экспериментальной группы показал, что агрессивное отношение к чтению значительно снизилось.

Диагностика мотивационных установок, проведённая по адаптированной методике читательских мотивов Н.Ц.Бадмаевой, позволила нам выявить следующие показатели готовности к читательской деятельности (Таблица17).

Таблица 17. «Средний результат тестирования готовности к чтению экспериментальной группы»

| № | Шкалы | Средний балл |
|---|------------------------------------|--------------|
| 1 | мотивы функциональных потребностей | 09 |

| | | |
|---|---|----|
| 2 | мотивы саморазвития и самообразования | 11 |
| 3 | познавательные мотивы | 17 |
| 4 | мотивы осмысления жизни | 18 |
| 5 | мотивы познания людей, поиска нравственного идеала | 10 |
| 6 | мотивы отвлечения от жизненных ситуаций | 10 |
| 7 | мотивы, связанные с активизацией определенных сторон личности | 11 |

Данные контрольной группы представлены в Таблице 18.

Таблица 18. «Средний результат тестирования готовности к чтению контрольной группы»

| № | Шкалы | Средний балл |
|---|---|--------------|
| 1 | мотивы функциональных потребностей | 09 |
| 2 | мотивы саморазвития и самообразования | 07 |
| 3 | познавательные мотивы | 07 |
| 4 | мотивы осмысления жизни | 10 |
| 5 | мотивы познания людей, поиска нравственного идеала | 09 |
| 6 | мотивы отвлечения от жизненных ситуаций | 10 |
| 7 | мотивы, связанные с активизацией определенных сторон личности | 06 |

Общая готовность к чтению (по всем шкалам): в экспериментальной группе составила 12,2 баллов, а в

контрольной – 8,2. Эти данные указывают, что показатель мотивационной установки к чтению у испытуемых экспериментальной группы увеличился, а у испытуемых контрольной группы нет.

Таблица19. «Общий средний результат готовности к чтению перед экспериментом»

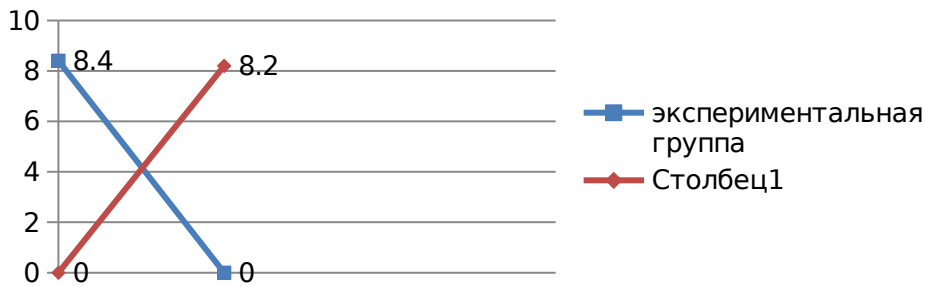


Таблица20. «Общий средний результат готовности к чтению после эксперимента»



Разделение вопросов на шкалы позволило зафиксировать качественные изменения готовности к чтению, выявить какие именно мотивы влияют на чтение испытуемых. Мы получили средний результат 5 по шкале. «Мотивы познания людей, поиска нравственного идеала» в обеих группах, что подтвердило существование у трудного подростка необходимости своей идентификации с литературным образом.

В сравнении с результатами контрольной группы, у испытуемых экспериментальной группы была зафиксирована динамика в увеличении познавательных мотивов и мотивов осмысления жизни, явно прослеживались изменения в направленности мотивов чтения, в частности ранее

неосознаваемые мотивы стали осознаваться. Сравнительный анализ первичных и итоговых результатов, проведенный в экспериментальной группе позволил сопоставить качественные изменения в образовании мотивационных установок. Если в начале эксперимента мотивационными факторами к чтению у испытуемых обеих групп выступали психофизиологические потребности отвлечения от сложных жизненных ситуаций и потребность в развлечениях, то в завершении появились познавательные мотивы чтения. При этом в контрольной группе показатели не изменились и после завершения эксперимента. Данные, полученные в процессе проведенного исследования, приводят к выводу о том, что у трудных подростков экспериментальной группы образовались *Высшие мотивы читательской деятельности. Это позволяет утверждать, что в библиотеке был успешно организован когнитивный психический процесс у трудных подростков, связанный с сознательным мотивированным чтением, целенаправленном преодолении неустойчивого эмоционально-волевого состояния и направленный на удовлетворение его информационных и социально-психологических потребностей. Высшие мотивы читательской деятельности являются основанием читательского развития трудного подростка* (Таблица 21).

Таблица 21. «Высшие мотивы читательской деятельности трудных подростков»

НИЗШИЕ

ВЫСШИЕ



В ходе эксперимента изменилось количество участников: в экспериментальной группе оно составило 88 испытуемых, а в контрольной группе 72 испытуемых. В экспериментальной группе проявили высокий уровень мотивации к чтению 57 человек. В контрольной группе проявили высокий уровень мотивации к чтению 1 человек (1,39%). Количественные данные были подвергнуты математической обработке для определения процентных долей:

$$1) 56,8:88 \times 100 = 64,55 \%$$

$$2) 0,1:72 \times 100 = 0,139 \%$$

В экспериментальной группе получили высокие показатели готовности к чтению. В контрольной группе после проведения психолого-педагогического эксперимента 0,1 % испытуемых получил высокие показатели готовности к чтению. Отсюда видно, что одна из процентных долей значительно больше, другая меньше.

Доказательная база эксперимента:

Экспериментальной базой стали учреждения города Нижневартовска ХМАО – Югры: ФКУ исправительная колония №15, казённое учреждение «Следственный изолятор №1». Основанием для правомерности организации



ВЫСШИЕ



подростков воспитательного учреждения и трудных подростков реабилитационного центра. Данный подбор был сделан для выявления сходств и различий в психологии чтения трудных подростков. Анализ тестов показал, что результаты всех групп подростков практически одинаковые. У всех трудных подростков вышеперечисленных учреждений одинаковое восприятие текстов, одинаковая форма агрессии по отношению к чтению и одинаковая эмоционально-волевая сфера. Полученные выводы позволили организовать эксперимент в учреждениях, в которых наиболее легко сформировать постоянные группы трудных подростков. Так, были выбраны колония и СИЗО, в остальных учреждениях, таких как школа, организовать постоянно действующие группы затруднительно.

Для соответствия внешней валидности и возможности дальнейшего переноса результатов эксперимента на всю совокупность трудных подростков нами были соблюдены главные условия подбора – это биологические характеристики (одинаковый возраст), социальные характеристики (одна социальная группа) и психологические характеристики испытуемых. К ним относятся такие типичные личностные качества как низкая мотивация к познавательной деятельности, средний уровень аффективности, импульсивности и неуправляемой эмоциональной возбудимости (по результатам экспресс – диагностик неуправляемой эмоциональной возбудимости и склонности к аффективному поведению В.В.Бойко [31;139, с.25]). Таким образом, процедура

подбора была выполнена на основе рандолизации и испытуемые соответствуют критерию эквивалентности.

Эксперимент проведён по стандарту, полностью соответствует требованиям экспериментальной психологии. К тому же в отличие от естественного и лабораторного экспериментов, в которых только измеряются параметры, в психолого-педагогическом эксперименте не просто измеряются параметры, но и формируются необходимые качества. В обеих группах использовались одни и те же **методы** исследования. Обработка результатов тестирования была проведена с помощью математического метода по опроснику «Готовность к чтению». Количественные данные после математической обработки были подвергнуты шкалированию (распределены по шкалам). Среднее арифметическое по результатам готовности к чтению получено следующим образом:

1. среднее арифметическое в экспериментальной группе

$$X = \frac{(9_1 + 11_2 + 17_3 + 18_4 + 10_5 + 10_6 + 11_7)}{7} = 12,28$$

2. среднее арифметическое в контрольной группе

$$X = \frac{(9_1 + 7_2 + 7_3 + 10_4 + 9_5 + 10_6 + 6_7)}{7} = 8,28$$

В контрольной группе среднее значение составило 8,2, а в экспериментальной 12,2. Наиболее эффективным критерием при проверке нормальности распределения считается критерий Колмогорова-Смирнова, он позволяет оценить вероятность того, что выборка распространяется на генеральную совокупность с нормальным распределением. Норма понимается нами как норматив, на который необходимо равняться при оценке уровня мотивационной деятельности. Норма также понимается и как функциональный оптимум, подразумевающий протекание мотивационных процессов в

системе с наиболее возможной сложностью и эффективностью [62]. Среднее значение 10,25, квадратичное отклонение 2,62, эксцесс - 0,07, асимметрия 0,13 - эти данные, указывали на то, что распределение является нормальным ($p > 0,05$). Проверка нормального распределения была проведена с помощью профессиональной программы SPSS и представлена в Приложении №2.

Данные, полученные при изучении выборочной совокупности, могут быть перенесены на генеральную совокупность и результаты эксперимента, служат основанием важных выводов о том, что интерактивная книга влияет на мотивацию к чтению всех трудных подростков. Гипотеза о том, что интерактивная книга влияет на мотивацию к чтению трудных подростков, требовала статистической проверки, которая была проведена через выдвижение, альтернативной (H_1) гипотезы о наличии связи между интерактивной книгой и мотивацией к чтению трудных подростков и через проведение эксперимента. Важно отметить, что при совпадении эмпирического значения с теоретическим принимается альтернативная гипотеза H_1 на уровне значимости $p=0,05$ или $p=0,01$.

Критерий t-критерий Стьюдента является параметрическим. Его используют с целью оценки достоверности различий между двумя выборками.

Критерий имеет следующую формулу:

$$\frac{M_x - M_y}{\sqrt{\frac{D_x + D_y}{n_x + n_y}}}$$

где M_d - среднее арифметическое различий

индивидуальных значений, σ_d - стандартное отклонение значений различий. Критерий t-Стьюдента для

зависимых измерений обработан с помощью программы SPSS (данные представлены в Приложении №2). В результате проверки: эмпирическое значение t-критерия (t) и уровень значимости = 0,001. $0,001 < 0,01$, т.е. принимается гипотеза H_1 .

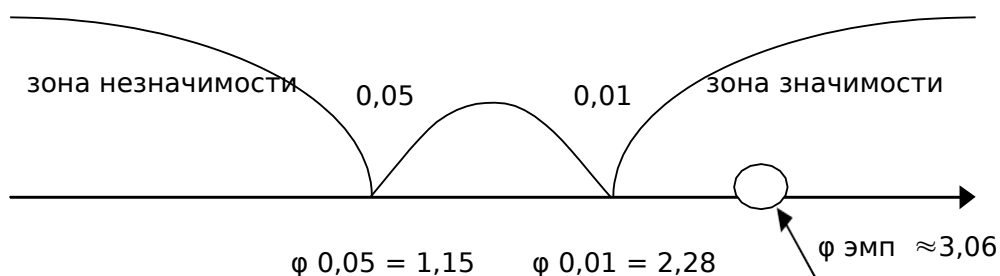
Критерий φ Фишера - многофункциональный и предназначен для сравнения двух как связанных, так и несвязанных между собой выборок, причём в сравниваемых выборках допускается неравное количество испытуемых.

Таблица 22. «Сравнение выборок по критерию Фишера»

| Группы | Проявили высокий уровень мотивации и к чтению/ чел. | Проявили низкий и средний уровень мотивации и к чтению/ чел. | Всего/ чел. |
|-------------------------------------|---|--|-------------|
| Экспериментальная группа подростков | 56,8 | 31,2 | 88 |
| Контрольная группа подростков | 0,1 | 72 | 72 |
| Всего | 56,8 | 103,2 | 160 |

$56,8:88 \times 100 = 64,55\%$ 2. $0,1:72 \times 100 = 0,139\%$. Отсюда видно, что одна из процентных долей больше, другая меньше. По таблице Фишера величины φ_1 и φ_2 соответствуют процентным долям в каждой группе: для 65,5 % соответствует величина $\varphi_1 = 1,855$; для 0 % $\varphi_2 = 0,200$. Эмпирическое значение рассчитали по формуле и получили $\varphi_{\text{эмп.}} \approx 3,06$. Критическое значение Фишера $\varphi_{0,05} = (p \leq 0,05)$ $\varphi_{0,01} = (p \leq 0,01)$. Затем построили ось, на которой расположим критические значения

зона неопределенности



Величина $\varphi_{\text{эмп}}$ находится в зоне значимости, т.о. принимается гипотеза H_1 о том, что существуют статистически достоверные различия между группами. Полученный результат статистически значим на уровне значимости $p < 0,05$. Можно утверждать, что *мотивация к чтению экспериментальной группы выше, чем в контрольной.*

Доказательная база эксперимента также основывалась на репрезентативности выборки:

1. *Количественный объём* был рассчитан по статистическим формулам:

$$n = \frac{t\sigma^2 N}{N\Delta^2 + t\sigma^2},$$

где n – объём выборки, t – мера риска допущения ошибки, связанной с выборкой, ее предельная ошибка равна t -кратному числу предельных ошибок выборки, мы взяли табличные значения этой величины: $t = 1,96$ при $\alpha = 0,05$.

$$\sigma \approx \frac{q_{\max} - q_{\min}}{6} = \frac{d}{6}$$

По правилу «шести сигм»; если $q_{\max} = 5, q_{\min} = 2, \sigma \approx 0,5$; σ – стандартное отклонение = 0,5, поэтому дисперсия (σ^2) $0,5 \times 2 = 1$; N – объём генеральной совокупности 480 чел.; Δ – предельная ошибка репрезентативности, заданная в пределах от 0,05. Итого, $n = 192$.

2. Для сравнения результатов действовали две группы испытуемых: контрольная и экспериментальная. Они

соответствуют критерию *эквивалентности*. Процедура подбора была выполнена на основе рандолизации:

- а) одинаковый возраст (14-15 лет);
- б) отсутствие психофизиологических нарушений развития;
- в) средний (типичный для генеральной совокупности) уровень аффективности, импульсивности и неуправляемой эмоциональной возбудимостью (по результатам экспресс - диагностик неуправляемой эмоциональной возбудимости и склонности к аффективному поведению В.В.Бойко);
- г.) низкий уровень познавательных процессов, навыков их чтения (характерный для генеральной совокупности), подтвержденный результатами тестирования.

3. Перед экспериментом и после эксперимента у испытуемых измерялись показатели мотивационных установок к чтению. Для оценки достоверности различий между двумя выборками использовался Критерий t-критерий Стьюдента, с его помощью было выявлено среднее арифметическое разностей. Проверка нормальности распределения с помощью критерия Колмогорова-Смирнова показала, что распределение является нормальным ($p > 0,05$). Следовательно, выборка распространяется на генеральную совокупность с нормальным распределением. В ходе эксперимента изменилось количество участников. Поэтому сравнение выборок также осуществлялось по критерию Фишера, который помог сравнить выборки с неравным количеством испытуемых. В результате сравнения контрольной и экспериментальной групп были зафиксированы статистически достоверные различия между группами. Различия в мотивационных установках к чтению между испытуемыми контрольной и экспериментальной групп позволили сделать вывод: интерактивные составляющие книги

выступают в качестве внешнего стимула к чтению, и влияют на формирование мотивации чтения трудных подростков. *Показателем результативности стимулирующего воздействия интерактивной книги является возникновение мотивационных установок к чтению.*

4. На какую популяцию распространить результаты зависит от того как соблюдалось требование *внешней валидности*, насколько характеристики испытуемых соответствуют характеристикам генеральной совокупности. Для репрезентативности выборки нами были соблюдены главные условия – это биологические (одинаковый возраст), и социальные характеристики (одна социальная группа) и психологические характеристики (типичные поведенческие девиации). Выборка обеих групп является однородной, т.к. была сформирована из трудных подростков, временно находящихся в формате пенитенциарных учреждений Нижневартовска. В её состав вошли не только жители Ханты-Мансийского округа, но и всей России. Таким образом, выборочная совокупность выступила частью подросткового общества, и выводы могут распространяться на трудных подростков разных городов страны. Вероятность того, что выявленные различия случайны, составила 0,05 ($\alpha = 0,05$).

После проведенного эксперимента было проведено тестирование по адаптированной проективной методике «Человек читающий». Это было сделано потому что, в основе рисуночной проекции, как особой методики изучения подростков, лежит принцип раскрытия отношения к чтению. Полученные результаты позволили выявить психологические особенности трудных подростков, их эмоции к чтению, читательскую направленность личности. Сравнительный

анализ тестовых данных, проведённый на основе интерпретационного метода, выявил изменения читательских особенностей испытуемых:

1. в 45% случаев отмечалось выделение симметрии (соответствия) между человеком читающим, текстом и интерактивными составляющими книги. Данные, полученные в результате опроса во время диагностики, подтвердили, что во время чтения интерактивных книг есть достаточное количество причин для возникновения альтернатив эмоционального реагирования и это обеспечивает насыщение эмоциональной сферы в психике трудного подростка. Так, в сравнении с первичным тестированием, у 54 % испытуемых экспериментальной группы возникли комфортные психологические состояния, и это произошло в процессе взаимодействия с интерактивными книгами. Об этом свидетельствовали их рисунки. Изображение действий человека читающего и общий эмоциональный фон демонстрировали положительное отношение трудных подростков к чтению, что можно объяснить возникновением тренда к повышению уровня психологической регуляции в структуре чтения у испытуемых экспериментальной группы. Особенности проективных деталей, часто встречающиеся в рисунках испытуемых экспериментальной группы, и их интерпретация наглядно представлены в Приложении № 3.

2. результаты изучения особенностей чтения у испытуемых контрольной группы изменились несущественно, в основе их проекции, выявляемых посредством сделанных ими рисунков, по-прежнему четко выражены черты агрессии и состояние дискомфорта, которые появляются у них в процессе чтения и в библиотеке. Таким образом, можно утверждать, что *чтение*

интерактивных книг выступает как средство регуляции психических состояний трудного подростка. Проективные признаки, часто встречающиеся в рисунках испытуемых контрольной группы, и их интерпретация наглядно представлены в Приложении №3.

Следует отметить, что 1,2% подростков экспериментальной группы демонстрировали некоторую конфликтность, но этот факт не меняет результатов. Большинство участников, входящих в эту группу, положительно оценивают время, проведенное за чтением интерактивных книг: 68,5% испытуемых отметили, что через интерактивные составляющие этих изданий они получили необходимое для них эмоциональное расслабление.

В проведенном нами исследовании также были выявлены данные, которые при разработке эксперимента получить не предполагалось. Эти данные зафиксировали значимые факты, которые дополнили картину читательских потребностей трудных подростков. Так высокий результат был получен по шкале «Функциональные потребности», и это напрямую (непосредственно) связано с внутренним психологическим состоянием испытуемых, в частности, с состоянием конфликтности. Данные, полученные дополнительно, фиксируют множество нерешенных личностных проблем трудного подростка, которые пока присутствуют у них только в подсознании, но их решение подросток может найти в процессе чтения через свою самоидентификацию с сюжетами и героями произведений.

Результаты проведенного исследования позволили сделать заключение: *у трудных подростков не может сформироваться правильная и стабильная читательская*

деятельность, они не способны состояться как самодостаточные читатели без удовлетворения своих первичных психологических потребностей, связанных с получением информации об их личностных проблемах, возникающих как следствие их поведенческих девиаций. И удовлетворение этих первичных психологических потребностей есть необходимое условие для возникновения и осознания определенных информационных потребностей, которые могут быть удовлетворены в процессе чтения.

Выводы по параграфу. Результат эксперимента показал, что интерактивная книга по сравнению с традиционной книгой обеспечивает трудным подросткам лучшие условия для удовлетворения их психологических потребностей, которые у этой категории читателей зачастую скрыты на бессознательном уровне и не всегда осознанны. В ходе эксперимента было доказано стимулирующее воздействие интерактивной книги на чтение трудных подростков. Доказательством результативности этого процесса выступает высокий уровень мотивационной готовности к чтению у трудных подростков экспериментальной группы. Выделим наиболее существенные составляющие интерактивной книги, важные для повышения и улучшения характеристик чтения у трудных подростков:

- *Образное представление.* Одним из способов ясного понимания текста является его образное представление. А.А. Леонтьев [123] отмечал, что сущность восприятия текста связана с созданием у читателя образа, продиктованного сюжетом произведения, а потому неразвитость перцептивных образований в психике трудного подростка требует соответствующих компенсаторных механизмов. Приведение

читательского развития трудного подростка в нормальное состояние может быть связано с удовлетворением его актуальных психологических потребностей. И достижения эффекта в этом может обеспечить использование интерактивных книг. *Интерактивные составляющие книги более эффективно компенсируют недостаточность ассоциативных детерминант трудного подростка. И это в первую очередь связано с визуализацией литературных образов.* Особенности оформления интерактивных книг позволяют представить содержание литературного произведения в более доступном восприятии.

•*Событийность.* У современных подростков с девиантным поведением выражено стремление к риску, к «событийности», т.к. этого требует их эмоциональное состояние. По этой причине подростки обращаются к компьютерным играм, где они являются активными участниками событий. Аналогичным образом воспринимаются ими и интерактивные книги, в которых используется широкий ряд средств передачи особой эмоциональной атмосферы литературных произведений. В ходе наблюдения за участниками эксперимента было отмечено, что испытуемые экспериментальной группы проявляли большое внимание к интерактивным книгам, при их чтении подростки ощущали себя активными участниками событий, у них появлялось состояние, которое возникает во время деловых игр и тренингов.

•*Фрагментарность.* Из-за неустойчивости эмоционально-волевой сферы, которая проявляется в частой переключаемости внимания с одной темы на другую, трудным подросткам свойственно фрагментарное чтение. При

первичном просмотре книги испытуемые выбирали для чтения фрагменты с интерактивным оформлением, где отражалось событие соответствующее их психологическому состоянию. Начиная чтение книги с выделенного фрагмента, трудные подростки получали катарсис. Катарсис – это эмоциональное потрясения от прочитанного, которое появляется в результате сопереживания героям книги, отождествления себя с ними, такое чтение полностью захватывает трудного подростка, и это состояние для него очень значимо. Катарсис в процессе чтения проявляется как эмоциональный выплеск, который оставляет след в сознании и в памяти трудного подростка, в дальнейшем это состояние вызывает желание вновь его испытать, и таким образом книга дочитывается до конца. В процессе проведения эксперимента некоторые испытуемые отмечали, что они впервые прочли книгу до конца.

Проведённое исследование позволяет сделать выводы о том, что у трудного подростка в процессе чтения интерактивных книг происходит осознание своего психологического состояния и своих психологических потребностей. Со временем приходит и понимание того, что психологические потребности можно удовлетворить с помощью книг, всё это входит в число базовых мотиваций чтения трудных подростков. Можно сказать и по – другому: возникновение потребности в чтении связано с наличием у трудного подростка личностного конфликта, который направляет его сознание на поиск соответствующей информации, при этом могут использоваться разные источники информации, в том числе и документальные. Но документальные коммуникации трудному подростку сложно

осуществлять без наличия стимулирующего компонента, потому что способ восприятия информации в данном случае определяет качество и продолжительность чтения трудного подростка; специфические особенности интерактивных изданий влияют на формирование его предпочтений, что и определяет его выбор интерактивных, а не традиционных книг. Таким образом, в библиотеках интерактивные книги могут служить методом стимулирования чтения трудных подростков.

§ 2.4. Методика стимулирования и мотивации чтения трудных подростков

Научные основания методики. Региональные Центры чтения, созданные при библиотеках, за небольшой период своего существования достигли весомых результатов. Ими разработаны программы тренингов, созданы и реализованы сетевые проекты, проводятся обучающие вебинары и др. Однако в работе Центров чтения были выявлены и нерешённые проблемы, в частности, выяснилось, что в библиотеках остро ощущается потребность в научно – обоснованных дифференцированных методиках чтения для подростков. Такое положение дел стало следствием того, что сегодня практически отсутствуют комплексные исследования, направленные на выявление особенностей и отличий чтения различных подростковых групп. Важность решение проблемы организации детского чтения осознается на государственном уровне, так задача разработки специальных методик чтения ставится в Концепции программы поддержки детского и юношеского чтения. В этом документе сформулированы задачи сохранения и укрепления современного читающего общества, указывается, что поставленные задачи могут быть решены только в случае применения дифференцированного подхода к

организации чтения различных социальных групп подростков через разработку специальных методов развития их чтения. Методики должны быть выработаны с учетом отличий в уровне способностей этой категории читателей, их читательских компетенций и психофизиологических характеристик [108]. Таким образом, создание новых методов чтения подростков является признанной научной задачей, имеющей актуальность и большое практическое значение.

Разработка методик чтения была начата ещё в XVI веке теологом М. Лютером, им была предложена первая «методика» чтения «экзегезу», суть которой заключалась в многократном перечитывании и толковании религиозных книг [91]. В настоящее время в педагогике применяется большое количество разных методик чтения, и все они направлены на развитие навыков чтения детей дошкольного и младшего школьного возраста. В данных методиках процесс чтения понимается как автоматизированное умение по озвучиванию печатного текста [206, с.35]. В наше время, когда общество предъявляет новые требования к процессу чтения, стали активно развиваться методики быстрого чтения или скорочтения. Скорочтение можно описать как комплекс приемов, по эффективному восприятию информации в процессе чтения [7; 8].

Анализируя имеющиеся методики чтения, вынуждены констатировать: методики чтения, специально предназначенные для разных категорий читателей, имеющих трудности в чтении, развиты слабо. Пока есть лишь программы чтения, разработанные для детей и подростков, имеющих нарушения в психическом развитии (с синдромом аутизма, Дауна и.т.п.). Сегодня практически отсутствуют специальные

научные методики по созданию системы чтения для других групп читателей, имеющих проблемы восприятия печатных текстов.

Нам в процессе проведения исследования по изучению проблем психологии чтения трудных подростков удалось выявить, что их чтение обладает определенной спецификой (см. параграф 1.3). Исследование психологических аспектов чтения трудных подростков показало, что их читательская деятельность деформирована из-за их волевой слабости, низкой концентрации внимания и предрасположенности к опосредованному запоминанию текста. Для ликвидации объективно существующих ограничений чтения трудных подростков организаторам их чтения необходимо использовать специальные компенсаторные приемы.

В психолого-педагогическом эксперименте, описанном в параграфе 2.2., мы доказали, что характеристики интерактивной книги для данной подростковой группы выступают как внешний стимул и обеспечивают необходимую им психологическую компенсацию. Интерактивная книга стимулирует чтение, и это формирует новое качество читательской деятельности трудных подростков. Полученные результаты исследования по изучению психологических аспектов чтения трудных подростков позволили поставить новую задачу – разработать специализированную методику стимулирования и мотивации чтения этой читательской группы. При разработке вопросов стимулирования и мотивации чтения мы ориентировались на дефиницию методики, предложенной Е.В. Титовой, которая считает, что методика – это область прикладного «инструментально-практического» знания об организации и осуществлении

результативной деятельности [225]. Научными основаниями методики стали теоретические положения научной психологии и педагогики.

Разработанная методика чтения трудных подростков представлена нами как метод читательского развития, который обуславливается системой стимулирования чтения с помощью интерактивных книг и формированием мотивации чтения через библиотерапию. Система чтения включает в себя комплекс средств, соответствующих выбранной методической концепции, в рамках которой определяется цель, формы организации, принципы, приёмы и содержание проводимых мероприятий. *Целью методики, направленной на стимулирование чтения трудных подростков, является формирование мотивации к чтению.* Специфичность методики чтения обусловлена особенностями проявления психологических проблем чтения трудных подростков, а также направленностью на разрешение задачи – способствовать осознанию трудными подростками их психологических проблем, в частности, пониманию причин их поведенческих девиаций и конфликтов.

Форма организации. Изучив опыт работы библиотек с трудными подростками (он описан в параграфе 1.2.) мы выявили, что по собственной инициативе трудные подростки библиотеки не посещают, они проявляют читательскую индифферентность, при этом имеют объективную потребность в получении информации о поведенческих девиациях своей личности. Поэтому, реально их читательская деятельность становится возможной только в условиях организованных групповых посещений Центров чтения при библиотеках. Было также выявлено, что в силу высокого уровня утомляемости

трудных подростков, проявляющегося при чтении и связанного с их неусидчивостью и со слабостью их эмоционально-волевой сферы, длительность чтения для трудных подростков не должна превышать 40 минут.

Принципы методики. При создании методики стимулирования и мотивации чтения трудных подростков мы руководствовались принципом *учета социальных особенностей*. Включение подростков в данные группы производится компетентными специалистами образовательных, исправительных и социальных учреждений на основе использования диагностических оценок. В связи с выявлением психологической особенности восприятия текста у трудных подростков, организаторы их чтения должны предъявлять специфические требования к внешним характеристикам книги. Таким образом, предлагаемая методика разработана с учетом *принципа наглядности*.

Интерактивная книга как методологический инструментарий. Трудные подростки полны энергии и их чтение не может быть монотонным и пассивным; поддерживать интерес к чтению помогают ярко выраженные интерактивные книги. Интерактивная книга – действенный инструментарий для стимулирования чтения трудных подростков. Встроенные механические или вклеенные бумажные элементы способны усилить восприятие информации и гарантировать множество ответных эмоциональных реакций. Элементами интерактивности являются различного рода вырезки, склеивания, добавления вкладышей, скрытые вращающиеся и другие подвижные элементы, способные превратить книгу в пространство для активного взаимодействия с читателем.

В экспериментальной работе относительно процесса

стимулирования чтения трудных подростков с помощью интерактивной книги был сформулирован вывод о том, что основным механизмом читательской деятельности является связь между стимулом и реакцией (согласно формуле, введенной бихевиористами Б.Уотсоном и Э.Торндайк, где $S - < R$). После предъявления интерактивной книги испытуемые рассматривали интерактивные составляющие, затем обращались к тем фрагментам текста, которые соответствовали их информационным запросам, затем интерактивные компоненты оформления сопоставляли текстом и читали выборочно. Фрагментарное чтение в последующем охватывало весь текст. Так, в протоколах наблюдений в процессе эксперимента были зафиксированы внешние проявления и сделан вывод о том, что чтение текста является реакцией на побуждающий стимул. Таким образом, интерактивная книга предполагает иной вид читательской деятельности и расширяет инструментарий взаимодействий читателя с книгой.

Виды чтения. Способ восприятия информации у трудных подростков определяет качество и продолжительность чтения. Согласно классификации, предложенной С.К. Фоломкиной, выделяются четыре основных вида чтения: изучающее, ознакомительное, просмотровое и поисковое, каждое из них направлено на достижение разных целей [236]. Для получения общей информации о содержании текста применяется, в первую очередь, просмотровое чтение. Ознакомительное чтение представляет собой извлечение основной информации, для него характерно использование больших текстов. Изучающее – направлено на проникновение в смысл текста при помощи его анализа, при этом предполагается полнота и точность понимания содержания

прочитанного. При разработке методики стимулирования и мотивации чтения для трудных подростков стало ясно, что можно дополнить базовую классификацию видов чтения за счёт рассмотрения феномена компенсаторного чтения.

Согласно теории компенсации А.Адлера, компенсация в психологии – это восстановление разрушенного баланса психических и психофизиологических процессов путем возрождения обратного рефлекса или стимула [131]. На основе положения о компенсации многие специалисты объясняют причины возникновения социальных девиаций у трудных подростков. *Компенсаторное чтение трудных подростков понимается нами как процесс нивелирования внимания, основанного на привлечении внешних стимулов к чтению, которые уменьшают произвольность внимания и формируют его произвольность, а также возмещают дефицит эмоциональных реакций при чтении.* В предлагаемой методике недостаток внимания при чтении печатных текстов компенсируется наличием внешних характеристик книги – её интерактивных составляющих.

По мнению Т.Б. Ловковой, компенсаторное чтение помогает читателю получить психологическую разрядку и может превратиться в «запойное» чтение, в болезненную зависимость. На психофизическом уровне, читающий компенсаторную литературу испытывает состояние «легкой» эйфории, когда в кровь выбрасываются эндорфины (гормоны удовольствия)[127].

Основные виды чтения (С.К.Фоломкиной)

- изучающее
- ознакомительное
- эмоциональных реакций**
- просмотровое
- психическое состояние**
- поисковое

возмещает дефицит

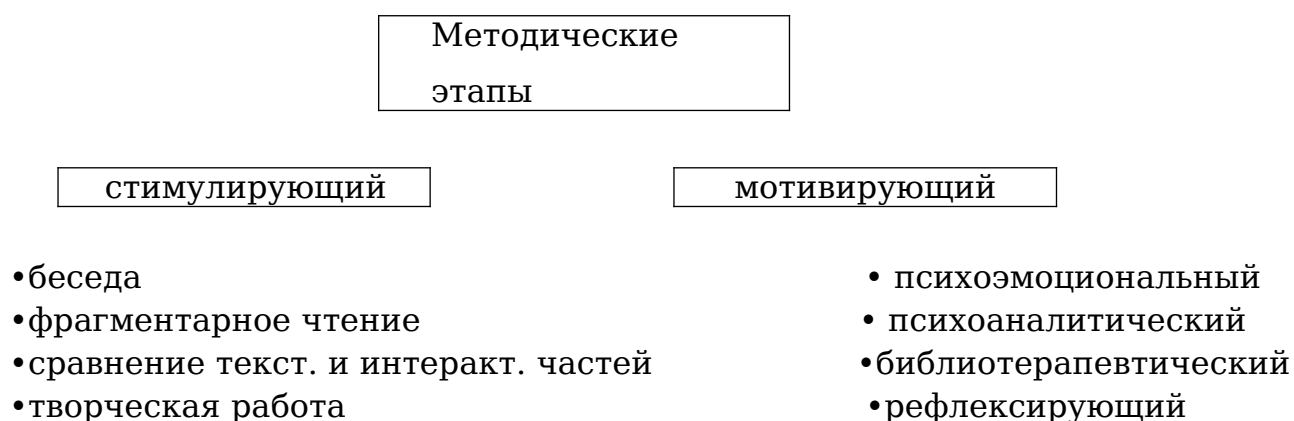
регулирует

• **компенсаторное
произвольность внимания**

сохраняет

Методические этапы. Методика стимулирования и мотивации чтения трудных подростков состоит из двух этапов: стимулирующий (на основе внешних характеристик интерактивной книги), мотивирующий (на основе библиотерапевтического потенциала книги).

Рисунок 23. «Методические этапы стимулирования и мотивации чтения»



1. Стимулирующий этап включает четыре приема:

а) *Беседа*. Включает обсуждение первичного восприятия книги, размышления о рассказе (домысливание по интерактивному элементу). Трудные подростки обладают достаточно развитым воображением, они способны воссоздать литературный образ на основе интерактивных элементов, но авторская позиция осознается ими слабо. Чтение мотивирует, прежде всего, схожесть личностных проблем с сюжетом произведения. При первичном целостном восприятии книги характерно эмоциональное восприятие литературного образа.

Рекомендации к проведению беседы:

- четкая формулировка вопросов для рассуждения;

- целенаправленность (библиотекарь должен направлять к рефлексии прочитанного);

- не следует требовать однозначных ответов «да» или «нет», чтобы подростки могли содержательно выразить собственную позицию;

б) *Фрагментарное чтение*. Включает просмотр интерактивных элементов книги, чтение фрагментов текста, к которым относится интерактивный элемент, затем чтение фрагментов текста без интерактивных элементов, организацию самостоятельного чтения отрывка первой главы. Чтение посредством интерактивных книг на начальном этапе часто выступает как поиск идентичности с героем произведения;

в) *Сопоставление интерактивных композиций с отрывком текста*. Анализ содержания произведения направлен на выяснение связей сюжета и интерактивных композиций как художественных средств изображения. Методическая рекомендация: демонстрация и наглядность интерактивных элементов не должна преобладать над чтением, чтобы не снизить значимость текста. Интерактивные элементы должны служить лишь стимулом чтения текста;

г) Для развития творческого воображения в качестве дополнительного средства возможно *использование рисуночной работы* по созданию собственных интерактивных композиций к тексту и иллюстраций (Приложение №4).

При стимулировании чтения существует ещё одна важная методическая рекомендация: снижение возрастного ограничения. Если первым шагом к лучшему использованию книги для обычных подростков является учёт возрастной группы читателя (чтение в соответствии с возрастной маркировкой книги), то для трудного подростка, относящегося

к социальной группе и имеющего отставания в читательском развитии, может быть рекомендовано чтение книг младшего возраста. Например, издательство «Candlewick» (США) на книге «Динозавры. Энциклопедия древностей» указывает возрастные ограничения 6+, но в анонсе издательство адресует книгу для чтения всем возрастным группам. В книге «Pop-up», изданной на русском языке представлено более 35 объемных фигур, которые создали знаменитые мастера трёхмерных картин из бумаги Роберт Сабуда и Мэтью Рейнхарт. Когда страницы переворачиваются, элементы объемных фигур начинают двигаться. Поражающие своими размерами и проработанностью трёхмерные картины из бумаги в сочетании с увлекательными фактами о динозаврах превращают чтение этой книги в настоящее приключение.

Для подростков более старшего возраста может послужить стимулом чтения книга «Чему я могу научиться у Стива Джобса» издательства «Альпина Паблишер», её интерактивная часть содержит активити-блокнот и плакат-достигатор. Это поможет трудным подросткам сформулировать свои цели и поверить в себя. Герой сюжета Стив Джобс – культовая фигура бизнеса. У него был особый взгляд на мир и нерушимые идеалы, которые помогли ему добиться невероятного успеха. В этой иллюстрированной биографии авторы показывают новому поколению, что и им тоже под силу изменить мир. Список других интерактивных книг, которые могут быть использованы при стимулировании чтения трудных подростков, представлены в Приложении № 5 «Список рекомендованных книг для чтения трудных подростков».

2. Мотивирующий этап включает четыре приёма:

а) *Психоэмоциональный:*

- организация эмоционального чтения.

б) *Психоаналитический*:

- рассматривание книг-вimmelбухов;
- составление сюжетов к книгам;
- обсуждение.

в) *Библиотерапевтический*:

- организация библиотерапевтического чтения.

г) *Рефлексирующий*:

- обсуждение прочитанной книги.

Психоэмоциональный приём. Чтение трудных подростков уместно рассматривать как способ удовлетворения потребности в эмоциональных переживаниях. В ходе психолого-педагогического эксперимента испытуемые в большинстве случаев запоминали события, отражённые в произведении в том случае, если текст был эмоционально окрашен. Объяснение этому заключается в том, что эмоциональное состояние, появляющееся в процессе чтения, влияет на то, какая информация запоминается подростками более успешно. Высказанное нами предположение согласуется с результатами изучения механизмов восприятия и работы памяти, благодаря которым человек, прежде всего, усваивает и перерабатывает информацию, вызывающую то или иное его эмоциональное состояние. Существование этих характеристик чтения было продемонстрировано в экспериментах Г.Бауэра, С.Гиллигэна и К.Монтейро [104]. В результате был сделан основной вывод: у подростков с агрессивными чертами характера во время чтения наблюдалась тенденция, когда они запоминали больше предложений из текста остросюжетного содержания. Одно из возможных объяснений полученного результата состоит в том, что эмоциональное состояние читающих способствовало

возникновению их идентификации с одним из персонажей. Это подтвердилось при ситуации, когда избирательность в чтении испытуемых проявлялась при выборе текстов, соответствующих их эмоциональному состоянию. Из этого последовал вывод: привлечение позитивного юмора позволяет оптимистично регулировать элементы нормативно-поведенческой модели, реализуемой ими в социальной реальности.

Методическая рекомендация: в развитии чтения подростков рекомендуется учитывать их эмоциональное состояние, организовывать чтение в благоприятном психологическом режиме, при котором возможно восприятие позитивных сюжетов и их самоидентификация с положительными персонажами. Также важно подбирать для чтения книги, содержащие положительный эмоциональный тон. Например, *сатирическое и юмористическое содержание книги* может оказывать оздоровительное влияние на их личность. Возмещение дефицита положительных эмоций для данной социальной группы является очень актуальным. Известно, что одной из личностных потребностей подростка является самовыражение и самоутверждение в кругу сверстников. Поэтому чтение юмористических произведений способствует формированию чувства юмора, оно помогает подросткам выражать себя в трудных ситуациях социально приемлемым способом.

Психоаналитический приём. Книги для трудного подростка могут выполнять отвлекающую роль от личностных проблем. Если ребёнок стал трудным, это значит, что он находится в трудной жизненной ситуации, связанной с социальным воздействием и, следовательно, он входит в группу социально-уязвимой категории социума. Отклоняющееся от

норм поведение подростков вызывает «трудность» не только для окружающих, но и для них самих. В этом состоянии подросток начинает искать выход из сложившейся ситуации, и в этот период он может быть более успешно подвержен воздействию книги и такого социального института как Библиотека.

Из результатов нашего эксперимента стало известно, что читательская потребность трудного подростка может формироваться на основе психологической потребности, которая, согласно мнению А. Маслоу, относится к базовым потребностям человека. Психологическая потребность трудного подростка находится на скрытом бессознательном уровне, для её понимания предлагается *методическая рекомендация*: для изучения психологических проблем необходимо предложить подростку виммельбухи (от нем. «Wimmelbuch» – книжка с мельтешащими картинками»). Виммельбухи – книжки-картинки крупного формата с яркими, детализированными, максимально насыщенными визуальной информацией иллюстрациями, не содержат текст. Отсутствие текста в книге направляет трудного подростка к сочинению собственных рассказов, в сюжет которой он часто вытесняет из своего подсознания собственную психологическую проблему. Таким образом, книги виммельбухи привлекают трудных подростков новым форматом взаимодействий с книгой и имеют *психоаналитический потенциал*.

Библиотерапевтический приём. Сегодня библиотерапевтическое чтение часто используется как метод психотерапии, предложенный В.М.Бехтеревым. Ю.Н. Дрешер выделила ряд особенностей при библиотерапевтическом воздействии книг на различные категории читателей, где

большую роль играет аспект психических состояний. По мнению Ю.Н. Дрешер, подростки – это категория, нуждающаяся в профессиональном руководстве чтением [67]. Наши многолетние наблюдения в специализированных социальных, медицинских и юридических учреждениях г. Нижневартовска показали, что трудные подростки, действительно, интересуются книгами, имеющими библиотерапевтическое воздействие, т.к. в их подсознании содержится большой объём нерешенных личностных конфликтов. На первых библиотечных занятиях выявлена следующая психологическая закономерность: трудные подростки, имеющие психофизиологические проблемы выбирают медицинскую литературу, несовершеннолетние правонарушители – юридическую, а подростки, находящиеся в сложной жизненной ситуации – книги по практической психологии.

Результаты проведенного психолого-педагогического исследования позволили сделать заключение о том, что трудные подростки не могут сформировать полноценную (правильную) стабильную читательскую деятельность, и они не способны состояться как самодостаточные читатели без удовлетворения первичных психологических потребностей, связанных с получением информации о личностных проблемах, рожденных их поведенческими девиациями.



Действие конкретного литературного произведения индивидуально и связано со многими факторами: личными особенностями восприятия, интеллекта, психическим

состоянием и др., но также существуют и общие психологические потребности трудного подростка. В беседе с библиотекарем один подросток после очередного экспериментального занятия в шуточной форме сделал запрос на русские сказки. На следующей встрече библиотекарь, не придавая значимости сказкам, представил подросткам для прочтения ряд других литературных жанров (рассчитанных на возрастные читательские особенности). В заключение экспериментальных занятий, оставшись наедине с библиотекарем, подросток напомнил о своей невыполненной просьбе. Это стало основанием для проведения экспериментального занятия, посвященного известным художественным сказкам с сюжетами которых, оказалось, многие из подростков знакомы лишь понаслышке. Трудные подростки – категория детей, не получивших в детстве материнского чтения, а слабые стороны личности требует компенсации. Специфика этой читательской группы заключается именно в том, что книга нужна им «здесь и сейчас», подростки не могут, как взрослые, отложить на будущее свои нереализованные потребности. Необходимую компенсацию может осуществить библиотекарь. *Интерес к художественным сказкам объясняется не пройденной вовремя ступенью читательского развития, через которую нельзя переступить и состояться как читатель.*

Однако не следует трудному подростку в прямой форме предлагать прочтение детских сказок, т.к. это может нанести ущерб его – и без того уязвимой – самооценке. Как в стимулировании, так и в мотивации чтения трудных подростков значение имеет внешняя сторона книжных изданий. Новая серия «Любимых сказок» издательства «VoiceBook»,

проиллюстрированная в манере письма известных художников – неплохой инструмент для работы библиотекаря с трудным подростком. Сказки оформлены как Артбуки – полиграфическое издание, объединяющее изображения, иллюстрации, коллажи и текст. Библиотекарь может предложить познакомиться с необычными иллюстрациями, на которых представлены разные стили живописи, а после и с сюжетом сказки. Эту книгу можно читать или рассматривать, можно сравнивать иллюстрации с изображениями оригинальных работ великих мастеров, искать повторяющиеся детали, обсуждать отличия в композициях и сюжетах, цветовую палитру и особенности эпохи. В данной серии книг и другие сказки оформлены подобным образом (см. Приложение №5).

Методическая рекомендация: трудные подростки испытывают дефицит родительского внимания, поэтому у них существует нереализованная психологическая потребность – вернуться в детство и ощутить заботу. Для компенсации пробелов детского возраста рекомендуется предлагать им для чтения художественные сказки. Это может стать компенсаторной формой нереализованных детско-родительских отношений.

Из вышеописанного следует заключить, что трудные подростки относятся к социальной группе общественности, имеют психологические проблемы и потому их *типичной читательской потребностью является библиотерапевтическое чтение.*

Рефлексирующий приём. В библиотерапевтических группах развитие личности происходит не только в процессе чтения рекомендованной литературы, но и в большей степени в ходе подготовленного диалога, обсуждения прочитанного

произведения, организованного в группе [67, с. 205]. Поэтому по окончании чтений важен процесс рефлексии. Необходимо организовать беседу на основе обращения субъекта на самого себя и на своё сознание, в частности, на продукты собственной активности, а также какое-либо их переосмысление.

Дополнительная рекомендация. Отечественную и мировую классику в рамках обязательной школьной программы трудным подросткам помогут освоить флипбуки (flipbook) – буквально «книга для перелистывания», книжный формат которой имеет небольшой размер и уникальную ориентацию страниц на вертикальное перелистывание, книги выделяются стильным полиграфическим дизайном.

Вывод по параграфу. Качество чтения во многом зависит от используемых методик чтения. Целью данной методики является формирование мотивации чтения трудных подростков. Результат достигается двумя методическими приёмами. Первый приём «стимулирующий», в его рамках трудным подросткам предлагаются интерактивные книги. Интерактивные составляющие книги компенсируют недостаток внимания при чтении печатных текстов и служат внешним стимулом, формирующим желание обратиться к тексту. После чего становится возможным обратиться ко второму методическому приёму – «мотивирующему».

Мотивация чтения трудного подростка достигается за счёт библиотерапевтического содержания книги преимущественно в сочетании с оригинальными полиграфическими форматами книжного издания. В основе психологических проблем трудного подростка лежит личностный конфликт, они ещё не могут чётко осознать свои проблемы и сформулировать их в виде запроса на ту или иную литературу. В связи с этим при

мотивации чтения трудным подросткам предлагается чтение, удовлетворяющее их психологические потребности. Получение информации о личностных проблемах и рефлексия позволяют трудному подростку перейти на новый уровень читательского становления.

Пребывание подростков в рамках кризисного периода существует всего несколько лет, это обуславливает нестабильность личностных ценностей и объясняет важность поддержки чтения на этом возрастном этапе. Методика стимулирования и мотивации чтения трудных подростков выступает как новый эффективный метод, расширяющий возможности библиотеки в развитии их чтения.

Выводы

В последнее десятилетие термин «интерактивный» стремительно внедряется в различные отрасли теоретической деятельности. В процессе развития данного явления и понятия пришло осознание того, что в науке пока не созданы общие теоретические основания, нет системной методологии, направленной на этот инструментарий практической деятельности и познавательного процесса. Мы изучили этимологические сведения о термине «интерактивный» и пришли к выводу, что интерактивность означает активное опосредованное действие. Нестандартные книги, в структуре которых имеется большое количество подвижных деталей, можно назвать интерактивными книгами, т.к. их основной функцией является создание опосредованного механизма чтения.

Наряду с этим в современном библиотековедении продолжают исследования по совершенствованию и расширению классификационных подходов, и это обогащает

видовой состав книг. Интерактивная книга имеет собственные характеристики, отличающие её от других видов, и может быть включена в классификацию печатных изданий. Разностороннее изучение генезиса понятия и термина «интерактивный» позволило понять, что интерактивная книга может быть использована для формирования новых способов стимулирования и мотивации читательской деятельности. Особая значимость интерактивной книги определяется тем, что процесс получения информации при использовании интерактивных компонентов отличается повышением уровня стимулирующих взаимодействий, это вызывает мотивирующие реакции и меняет отношение субъекта к чтению текста.

Результатом изучения характеристик интерактивной книги стало создание дефиниции: интерактивная книга – это книга, материальная составляющая которой объединяет текстовые и встроенные механические или вклеенные бумажные элементы, усиливающие эффект чтения (через звуковые, сенсорные или зрительные эффекты); в ней запись знаковой информации может быть осуществлена одновременно в нескольких измерениях: двумерно (по длине и ширине) или трёхмерно (объёмно). Разностороннее изучение интерактивной книги, выделение её характерных признаков позволило выделить данный феномен в самостоятельный вид. Интерактивные компоненты книги являются посредниками между авторским текстом и читателем. Благодаря интерактивным составляющим, которые выступают третьей стороной в структуре акта документальной коммуникации, выявлена специфическая функция интерактивной книги – это создание опосредованного механизма для психологического усиления восприятия знаковой информации. Мы

предположили, что интерактивные компоненты книги могут выступать внешним стимулом чтения.

В ходе эксперимента по изучению влияния интерактивной книги на мотивацию чтения трудных подростков из-за недостаточности методов, позволяющих выделить специфические мотивы их чтения, необходимые инструменты были заимствованы из научной психологии. Заимствованные тесты были внедрены и адаптированы как новые инструменты для проведения оценок читательской мотивации.

В процессе эксперимента было доказано, что наличие у интерактивной книги особых оформительских характеристик обеспечивает трудным подросткам высокую мотивацию чтения. Образовавшиеся в процессе исследовательской деятельности Высшие мотивы читательской деятельности у трудных подростков рассмотрены нами как когнитивный психический процесс. Этот процесс связан с сознательным мотивированным чтением, основан на преодолении неустойчивого эмоционально-волевого состояния трудного подростка и направлен на удовлетворение его информационных потребностей. При проведении эксперимента также было определено, что чтение в интерактивном формате выступает как средство регуляции психических состояний трудного подростка. Потребность эмоционального насыщения, реализуемая в процессе чтения через использование интерактивных составляющих книги – ещё одна причина, которая видится нам как существенная, стимулирующая обращение к чтению у трудных подростков.

Для разрешения проблем стимулирования и мотивации чтения трудных подростков нами предложена научно-обоснованная методика чтения, которая представлена как

метод читательского развития и которая обуславливается системой стимулирования чтения с помощью интерактивных книг и формированием мотивации через библиотерапевтическое чтение.

В основе психологических проблем трудного подростка лежит личностный конфликт, в его подсознании формируется предпотребностное состояние, которое характеризуется выражением «знание о незнании». Они ещё не могут чётко осознать свои проблемы и сформулировать их в виде запроса на литературу. Поэтому при стимулировании чтения трудным подросткам предлагается чтение, удовлетворяющее их психологические потребности. Получение информации о личностных проблемах и рефлексия позволяют трудному подростку перейти на новый уровень читательского становления.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение необходимо отметить, что задачи исследования выполнены, цель достигнута. Было изучено чтение трудных подростков, в котором выявлены психологические и психолингвистические проблемы. На основании этого сделан вывод о необходимости стимулирования чтения трудных подростков. Возможность стимулирования их чтения изучена и подробно описана. Обобщая результаты диссертации, следует подчеркнуть, что в данной научной работе наиболее отчётливо проявилась

закономерность того, что чтение является отражением психических процессов. Мы рассмотрели чтение трудного подростка как психический процесс, источником которого являются его субъективные личностные процессы. Раскрытие протекания этих процессов стало возможным на основе субъективного подхода и применения адаптированных проективных диагностик. В ходе исследования было обнаружено, что неразвитость психических процессов (внимания, восприятия, памяти) приводит трудных подростков к возрастной задержке чтения. Читательская несостоятельность трудных подростков, в свою очередь, формирует у них негативные установки и читательскую индифферентность.

При решении проблем чтения трудных подростков мы пришли к выводу о необходимости приёма компенсации для восполнения слабо развитых психических процессов (участвующих в чтении) за счёт внешне организованного стимулирования. Мы выявили высокие возможности в этом процессе интерактивной книги и рассмотрели её как действенный методический инструмент. В итоге диссертационной работы представлена методическая находка – это научно-обоснованная методика стимулирования и мотивации чтения трудных подростков. С помощью данной методики современные библиотекари могут более успешно поддерживать чтение трудных подростков в период их кризисного взросления.

Знания, полученные при изучении трудного подростка как читателя. В настоящее время среди библиотекарей достаточно широко распространены взгляды, транслирующие мнения, что у трудного подростка степень

развития читательской индифферентности необратима, но при рассмотрении его личности в ракурсе субъекта междисциплинарного исследования удалось выявить, что данная группа отклоняется от принятых в обществе норм поведения преимущественно по социально обусловленным причинам. В основе проблем личности трудных подростков детские психические травмы, которые в кризисном подростковом возрасте преобразовываются в личностный конфликт, это приводит к эмоциональной возбудимости и формирует неустойчивую эмоционально-волевою сферу. На основе этого формируется высокая переключаемость с одной деятельности на другую и привычка недоведения её до конца. Отсюда и вытекает неспособность удерживать внимание над текстом. Постоянные отвлечения в процессе чтения не позволяют дочитать книгу до конца, и в итоге, низкая результативность чтения. Причинно-следственная связь проблем чтения трудных подростков заключается следующим образом:

детские психические травмы => личностный конфликт
кризисного возраста => эмоциональная возбудимость =>
неустойчивая эмоционально-волевая сфера =>
непроизвольность внимания в процессе чтения => низкая
результативность чтения.

У трудных подростков проявляется неразвитость таких психических процессов, как восприятие, внимание и память при этом они обладают нормальным уровнем мышления. Чтение трудного подростка должно создать условия для психологической компенсации. Если в возрастной норме обычный подросток в процессе чтения включает волевою регуляцию, то трудному подростку это сделать зачастую

невозможно, потому что его внимание развито слабо и чаще всего оно проявляется непроизвольно. При изучении психологических аспектов чтения этой группы было выявлено, что восприятие печатного текста у них во многом определяется свойствами книги. В связи со слабостью волевой сферы и слабо развитой концентрацией внимания на буквенных знаках, у этих читателей возникает необходимость в использовании приёмов активизации не только зрительных рецепторов, но и тактильных, слуховых. Чтение трудного подростка – это, по существу, опосредованный вид речевой деятельности и для его осуществления в книге должны быть компоненты, преобразовывающие печатный текст.

Понимание психологических особенностей восприятия текста трудными подростками позволило предположить, что в качестве стимулирования интереса к чтению могут быть использованы особые возможности интерактивной книги. На основе этого предположения была сформулирована цель научного исследования – изучение влияния интерактивной книги в стимулировании читательской деятельности трудных подростков. Задачи определили структуру диссертации и были последовательно реализованы.

Результаты, достигнутые при изучении интерактивной книги. Восстановление генезиса термина «интерактивный» и исторический подход к исследованию позволили нам осуществить последовательное осмысление понятия «интерактивный» и рассмотреть особенности использования понятия и термина в различных областях знаний. Изучение интерактивной книги как отдельного вида книги было основано на рассмотрении сущности понятия «интерактивный», которое выявлялось при рассмотрении

этапов развития термина «интерактивный» в рамках научных школ, использующих разные подходы к изучению феноменов интерактивности. Этимологический анализ показал, что слова «интер» и «активность» берут начало в XIV в., а в своем историческом развитии с XIX в. путём сложения двух латинских слов они превращаются в понятие, означающее опосредованное действие. Употребление понятия «интерактивный» в разных областях наук неоднозначное. В узком значении оно используется для характеристики взаимодействия пользователя с сетевыми системами, чаще всего в виду имеется интернет, но давняя история происхождения термина свидетельствует о том, что его использование началось до появления интернета. В настоящее время термин «интерактивный» внедряется в такие области знаний как психология, социология, информатика, искусствоведение, культурология и наиболее обширно используется в педагогике. Обобщив и проанализировав применение термина в данных науках, нами был сделан вывод, что «понятие» «интерактивный» подразумевает какую-либо опосредованную деятельность.

Мы предположили, что полиграфические издания нестандартных форм с различными встроенными компонентами, которые начали издаваться в Европе с середины XVIII века чтения, можно считать интерактивными. Это не было сделано раньше, так как знания об их характеристиках ещё не были обобщены, книги ещё не были классифицированы, а их специфические характеристики не были описаны, и всё это не позволяло выделить интерактивную книгу как отдельный вид. Примерно до XX века подобные книги характеризовались как объёмные, трехмерные и т.п., и до настоящего времени

определение этих книг как интерактивных, было осмыслено лишь в рамках отдельных научных статей. Для решения вопроса требовалось выделить частные видовые характеристики этих книг, т.е. описать отличительные признаки этой группы изданий. Типологический анализ позволил нам определить сходства различных нестандартных книг и объединить их в общую группу «интерактивных книг».

Мы систематизировали признаки интерактивной книги следующим образом:

- материальная основа двумерная;
- запись знаковой информации двумерная (плоскостная) или трёхмерная (объемная);
- большое количество встроенных или вклеенных деталей, которые приводятся в движение.

В комплексе составляющие интерактивной книги могут психологически усиливать восприятие знаковой информации. Интерактивные компоненты книги являются посредниками в актах документальных коммуникаций (между авторским текстом и читателем). Результатом изучения типологических характеристик интерактивной книги стало создание дефиниции: Интерактивная книга – это книга, материальная составляющая которой объединяет текстовые и встроенные механические или вклеенные бумажные элементы, психологически усиливающие эффект чтения (через звуковые, сенсорные или зрительные эффекты); в ней запись знаковой информации может осуществляться одновременно в нескольких измерениях: двумерно или трёхмерно. Специфической функцией интерактивной книги является создание механизма опосредованного чтения.

В рамках данной научной работы сформировалось

понимание того, что внешние характеристики книги, вызывают активную читательскую деятельность и формируют опосредованное взаимодействие субъекта с текстом и эти особенности указывают на принадлежность таких изданий к группе интерактивных книг. Интерактивная книга является самостоятельным документарным феноменом и рассмотрена как новый вид книги, дополняющая общепринятую классификацию книг. Её оформительские и структурные характеристики в значительной степени обеспечивают интерактивность и выступают внешним стимулом к чтению текста, воздействуя на разные каналы восприятия информации. Таким образом, формируется целостный психологический механизм, обеспечивающий возникновение побудительного состояния и формирующий читательскую мотивацию.

Всё сказанное позволило нам сосредоточиться на мысли о том, что интерактивная книга способна сформировать новое качество читательской деятельности, расширить инструментарий взаимодействия с читателем. Наличие и проявление реакций у читателей, вызываемых процессом чтения интерактивной книги, позволило высказать предположение, что интерактивная книга может обеспечивать высокую мотивацию чтения у особой социальной группы – трудных подростков, а организаторы чтения этой категории читателей смогут использовать психологические приемы, усиливающие длительность актов документальной коммуникации. Для проверки научной гипотезы требовались доказательства, и они были получены при проведении эксперимента.

Результаты, достигнутые в психолого-

педагогическом эксперименте. Доказательной базой для подтверждения сформулированной гипотезы стал психолого-педагогический эксперимент. Мы ставили цель – развивать чтение трудных подростков посредством активного стимулирования с помощью интерактивных книг. Теоретической основой эксперимента был психологический подход и концепция о ведущей роли внешних факторов в стимулировании читательской деятельности трудного подростка. Во время эксперимента для проверки истинности выдвинутой гипотезы испытуемые методом случайного отбора были распределены в экспериментальную и контрольную группы, такая организация позволяла провести сравнение результатов их чтения. Испытуемым экспериментальной группы предлагалось прочитать печатные книги, при этом отбирались только те тексты, которые имеют интерактивное оформление. Параллельно в контрольной группе предлагались для чтения аналогичные книги, но оформленные в стандартном печатном формате.

Из-за недостатка методов, использующихся для стимулирования чтения в современной библиотеке, в ходе психолого-педагогического эксперимента, направленного на выделение мотивов чтения, были использованы тесты, заимствованные из научной и практической психологии. Они были адаптированы как новые инструменты оценок читательской мотивации, которые ранее не использовались в библиотечных исследованиях.

Трудные подростки выделяются в отдельную социальную группу на основе девиантного поведения, которое напрямую связано с их негативным эмоциональным состоянием. Чтение, как вид деятельности, может вызывать различные эмоции,

поэтому перед началом эксперимента измерялся уровень психических состояний, в результате чего у испытуемых (в обеих группах) были получены данные об агрессивной форме проявления эмоций по отношению к чтению. Обработка результатов диагностирования после экспериментальной работы выявила, что в процессе читательской деятельности в экспериментальной группе агрессивность значительно снизилась и составила психологическую норму. А данные контрольной группы повторно указали на высокую форму агрессивности по отношению к чтению. Из этого был сделан вывод, что чтение в интерактивном формате выступает как средство регуляции психических состояний трудного подростка.

Метод сравнительного анализа позволил сопоставить качественные изменения в мотивационных установках к чтению. Если в начале эксперимента мотивационными факторами к чтению испытуемых обеих групп выступали психофизиологические потребности (отвлечения от сложных жизненных ситуаций и получение развлечения), то в завершении, у испытуемых экспериментальной группы уже появились и познавательные мотивы. А показатели контрольной группы не изменились. Данные, полученные в ходе эксперимента, позволили сделать вывод о том, что у трудных подростков экспериментальной группы образовались Высшие мотивы читательской деятельности, которые диагностировались как когнитивный психический процесс, связанный с сознательным мотивированным чтением, основанный на преодолении неустойчивого эмоционально-волевого состояния трудного подростка и направленный на удовлетворение их информационных и психологических

потребностей. В ходе эксперимента было доказано стимулирующее воздействие интерактивной книги на чтение трудных подростков.

Вывод эксперимента: в связи с психологической особенностью восприятия текстов у трудных подростков, организаторы их чтения должны предъявлять специфические требования к внешним характеристикам документа, которые определяют его интерактивность. Эксперимент проведен по стандарту, полностью соответствует требованиям экспериментальной психологии. Доказательная база эксперимента также основывалась на репрезентативности выборки и используемых методов.

Результаты разработки методики чтения. Объяснить проблему чтения трудных подростков и найти её решение можно при восстановлении причинно-следственной связи. Схема, отражающая эти связи такова:

причина – наличие психологических особенностей, влияющих на чтение;

↓

следствие – читательская индифферентность;

↓

решение – применение специальной методике стимулирования и мотивации чтения.

Благодаря результатам, полученным в научном исследовании, была создана методика стимулирования и мотивации чтения трудных подростков. Данная методика вызвана спецификой психологии чтения трудных подростков и является методом читательского развития, который обуславливается системой стимулирования чтения с помощью интерактивных книг и формированием мотивации через библиотерапевтическое чтение. Методологическим инструментарием стимулирования чтения выступает

интерактивная книга. Мотивация чтения трудного подростка достигается преимущественно за счёт библиотерапевтического содержания книги в сочетании с новыми полиграфическими форматами книжного издания.

В научно обоснованной методике использованы базовые научные категории, такие как подход, основополагающие принципы и система организации чтения. Система чтения включает комплекс средств, соответствующих методической концепции, определяет цели, формы организации, принципы, приёмы и содержание. Методика соответствует всем требованиям, которые предъявляются к научно обоснованным методикам: методика имеет однозначно сформулированную цель. Выделена область применения, под которой подразумевается библиотечная практика, выделен контингент – социальная группа, возрастные рамки, методика включает чёткое изложение процедуры. Методика составлена на основе экспериментальных данных, проверенных на репрезентативность, валидность и надёжность.

Поддержка и развитие чтения различных социальных групп сегодня является приоритетным направлением региональных Центров чтения, а также многих библиотечно-информационных систем России. В решении частной проблемы стимулирования и мотивации чтения трудных подростков данная методика может расширить возможности использования научных дифференцированных методик чтения в библиотеке. Если библиотекари будут учитывать методические рекомендации и применять методику в заданной области применения и с помощью конкретного методического инструмента, то будут получены высокие показатели чтения трудных подростков.

Выводы о механизмах стимулирования и мотивации чтения трудных подростков. Результат эксперимента показал, что интерактивная книга по сравнению с традиционной книгой обеспечивает трудным подросткам лучшие условия для удовлетворения психологических потребностей, которые ими не всегда осознаны, а зачастую скрыты и существуют на бессознательном уровне. Относительно психологических потребностей сделаны выводы о том, что у трудного подростка существует осознание недостатка знаний своего психологического состояния. Понимание того, что эти потребности в познании самого себя можно удовлетворить с помощью книг могут рассматриваться как составляющая базовых мотиваций их деятельности. Для трудного подростка характерно существование личностного конфликта, и эта ситуация направляет его сознание на поиск необходимой ему информации, при этом могут использоваться разные источники информации, в том числе и документальные. Но коммуникацию с документальным источником трудному подростку сложно осуществлять без наличия стимулирующего компонента; важно и то, что способ восприятия информации определяет качество и продолжительность чтения и это, в свою очередь, решительным образом влияет на выбор не традиционных книг, а интерактивных книг.

Относительно процесса стимулирования чтения был сформулирован вывод о том, что основным механизмом читательской деятельности является связь между стимулом к чтению и эмоциональной реакцией. При наблюдении за трудными подростками данная ситуация выявлялась следующим образом: после предоставления им интерактивной книги испытуемые рассматривали интерактивные элементы её

оформления, затем обращались к тем элементам, которые соответствовали их психологическим запросам, далее сопоставляли интерактивные компоненты с текстом и читали выборочно. Фрагментарное чтение в последующем переходило в сплошное чтение и охватывало весь текст. Таким образом, во внешних проявлениях интереса к книге было зафиксировано, что чтение текста является реакцией на внешне побудительные (интерактивные) компоненты. Осознание субъектом своих впечатлений от акта осуществленной коммуникации, конечно, было субъективно, но очевидно, что данный способ читательской деятельности был однозначно оценен как положительный.

В эксперименте были получены данные, которые в начале исследования получать не предполагалось, и соответствующие задачи не включались в программу исследования, но эти данные зафиксировали значимые факты, характеризующие читательские потребности трудных подростков. Так, например, высокий результат был получен во время эксперимента и он отражен в шкале «Функциональные потребности», полученные данные отражают внутреннее психологическое состояние трудных подростков, в частности, состояние такой функциональной характеристики, как конфликтность. Эти данные указали на то, что в подсознании трудного подростка содержится большой объём нерешенных личностных проблем, решение которых он предполагает найти в чтении через самоидентификацию себя с героями и с сюжетами произведений.

В большинстве случаев мотивацией к чтению данной читательской группы выступала потребность получения информации о психологических проблемах своей личности

(причинах поведенческих девиациях и конфликтах). Согласно психологическим закономерностям, можно предполагать, что через формирование и удовлетворение соответствующих информационных потребностей трудных подростков возможно решение проблем их личности и, как следствие, может произойти коррекция поведенческих девиаций. Результаты проведенного психолого-педагогического исследования позволили заключить, что трудные подростки не могут овладеть правильной стабильной читательской деятельностью и не способны состояться как самодостаточные читатели без удовлетворения первичных психологических потребностей в получении информации о личностных проблемах, связанных с поведенческими девиациями. Соответственно удовлетворение первичных психологических потребностей является необходимым условием для возникновения иных потребностей, и в частности потребностей в чтении.

Развитие читательской мотивации связано с развитием стимулов к чтению и потребностей в чтении. Нам удалось выявить влияние внешних характеристик книги на внутренние психические процессы, происходящие во время контакта читателя с интерактивной книгой. Интерактивные составляющие книги компенсируют недостаток внимания при чтении печатных текстов и служат внешним стимулом, формирующим желание обратиться к тексту. Внешнеорганизованный стимул порождает личностную мотивацию. При наблюдении за трудными подростками отмечено, что в процессе организованной читательской деятельности они часто начинают выискивать в книге заголовки с темами, которые соответствуют нерешённым психологическим проблемам. Мотивация к чтению трудного

подростка достигается преимущественно за счёт библиотерапевтического содержания книги в сочетании с новыми полиграфическими форматами книжного издания, т.к. у этой группы подростков существует предрасположенность к нестандартным подходам.

Дальнейшие перспективы изучения темы. Различные методики чтения, выработанные в последние годы, в настоящее время внедряются в работу библиотек России, в результате этого организация читательской деятельности малочитающих подростков становится системной, а оценки результативности данной работы основываются на качественных показателях. Сегодня также проводятся фундаментальные исследования в области психологии чтения, но особенно необходимо продолжить междисциплинарные педагогические и библиотековедческие исследования для того, чтобы дифференцированно охарактеризовать психологические особенности читателя не только в зависимости от возраста, но и по его социальным признакам. Наличие специфической методики чтения трудных подростков в библиотеках подчёркивает, что библиотека – это учреждение, которое может управлять чтением трудных подростков и в большинстве случаев библиотекарям не нужно обращаться к представителям других специальностей. В библиотековедении мотивация чтения рассматривается как основной ресурс читательской деятельности, поэтому методика стимулирования и мотивации чтения может получить широкое применение в читательской деятельности отдельных категорий читателей (не только трудных подростков), для которых характерна неразвитость психических процессов, участвующих в процессе чтения.

Тема чтения трудных подростков не исчерпывается полученными в данной научной работе знаниями: о психологических проблемах чтения, методе стимулирования и мотивации чтения. В проведённом психолого-педагогическом эксперименте не просто измерялись необходимые параметры, но и были сформированы необходимые качества – Высшие мотивы читательской деятельности. Количественные и качественные преобразования в психике и читательской деятельности трудных подростков, полученные в короткие экспериментальные сроки, позволяют обратиться к категории «развитие». Развитие – это целенаправленный процесс, который зависит от управляющих воздействий на выделенный объект. Вышенаписанное даёт основания поставить новые научные планы – познания субъекта в его дальнейшем читательском развитии. И ответить на вопросы: что изменится в течение некоторого времени (после завершения процедур по стимулированию чтения)? Каков будет результат читательского развития трудных подростков через несколько лет (после окончания кризисного возраста)?

На примере чтения трудных подростков наиболее отчётливо подтвердилась закономерность того, что чтение является отражением психических процессов. Изучение состояний психических процессов, участвующих в процессе чтения, их развитие во взаимосвязи сегодня является важным направлением, позволяющим формировать общую теорию читательского развития.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абакумова-Кочюнене, Ю. А. Возможности экзистенциальной терапии «трудных» подростков» / Ю. А. Абакумова-Кочюнене // Психологическая газета. – 2001. – № 6. – С. 69–74.
2. Азаров, Ю. П. Педагогика семейного воспитания: [Перевод] / Ю. Азаров. – Москва: Прогресс, 1990. – 372 с.
3. Азаров, Ю. П. Семейная педагогика / Ю. Азаров. – Москва, 1982. – 421 с.
4. Аллахвердов, В. М. Когнитивная психология сознания / В. М. Аллахвердов // Вестник СБбГУ. Серия 6. Вып. 2. – 2012. – С. 50–58.
5. Ананьев, Б. Г. Психология и проблемы человекознания: избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев; Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ин-т; под ред. А. А. Бодалева. – 3-е изд., стер. – Москва: Изд-во Московского психолого-

социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2008. – 431 с.

6. Англо-русский словарь: 70000 слов и выражений / сост. проф. В. К. Мюллер; [перераб. и доп. канд. филол. наук В. Л. Дашевская и др.]. – 15-е изд., стер. – Москва: Сов. энциклопедия, 1970. – 912 с.

7. Андреев, О. А. Учитесь быстро читать: книга для учащихся ст. классов / О. А. Андреев, Л. Н. Хромов. – Москва: Просвещение, 1991. – 159 с.

8. Андреев, О. А. Школа быстрого чтения: учебное пособие / О. А. Андреев. – 40-е изд., Москва: Омега-Л 2019. – 320 с.

9. Аскарова, В. Я. Динамика концепции российского читателя (конец Х- начало XXI вв.): монография / В. Я. Аскарова. – Челябинск: [б. и.], 2003. – 426 с.

10. Аскарова, В. Я. Подросток и взрослые: трудный диалог по поводу книги / В. Я. Аскарова, Н. К. Сафонова // Библиотека. – 2007. – № 1. – С. 34–36.

11. Аскарова, В. Я. Челябинск: к созданию территории чтения / В. Я. Аскарова // Сайт Российской Библиотечной ассоциации. – URL: <http://www.rba.ru/content/activities/section/30/publ/2012/2.pdf> (дата обращения: 12. 01. 2020).

12. Аскарова, В. Я. Читающий подросток в мире взрослых: поиски гармонии / В. Я. Аскарова, Н. К. Сафонова // Научно- методический отдел / Рос. гос. дет. б-ка. –URL: <http://metodisty.narod.ru/vsd05.htm> (дата обращения: 12. 11. 2017).

13. Аскарова, В. Я. Читающий подросток в фокусе разнообразных представлений / В. Я. Аскарова // Чтение в библиотеках России. Исследовательские проекты библиотек по чтению: материалы Всерос. конф. / Рос. нац. б-ка. – Санкт-

Петербург: 2007. – Вып. 7. – С. 90–94.

14. Баданина, Л. П. Диагностика и развитие познавательных процессов: практикум по общей психологии / Л. П. Баданина. – Москва: Флинта: НОУ ВПО «МПСИ », 2012. – 264 с.

15. Бадмаева, Н. Ц. Методика для диагностики учебной мотивации студентов: монография / Н. Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2004. – С. 151–154.

16. Балабанова, В. Pop-Apps: прошлое и настоящее (Pop-up printing: past and present) / В. Балабанова // Портал полиграфической индустрии. – URL: <http://pe-chatnick.com/articles/pop-ar-pechat-proshloe-i-nastoyashee> (дата обращения: 02. 12. 2019).

17. Балашова, Е. В. Библиотерапия: компенсаторное чтение художественной литературы / Е. В. Балашова. – Москва: БМЦ, 2009. – 249 с.

18. Балика, Д. А. Библиологическая социология: определение, предмет, методы / Д. А. Балика. – Москва: [б. и., 1934]. – 30 с.

19. Банк, Б. В. Изучение читателей в России (XIX в.) / Б. В. Банк. – Москва: Книга, 1969. – 262 с.

20. Беличева, С. А. Основы превентивной психологии / С. А. Беличева. – Москва, Редакц. -изд. центр консорциума «Социальное здоровье России», 1994. – 221 с.

21. Белкин, А. С. Психологические проблемы работы с трудными школьниками / А. С. Белкин // Нар. образование. – 1974. – № 12. – С. 116–124.

22. Белкин, А. С. Психолого-педагогическая характеристика процесса возникновения педагогической запущенности школьников / А. С. Белкин // Воспитание

сознательной дисциплины и предупреждение педагогической запущенности учащихся: сб. науч. тр. / Свердлов. гос. пед. ин-т. – Свердловск, 1987. – С. 34-43.

23. Белкин, А. С. Теория и методика педагогической диагностики отклонений в поведении школьников: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13. 00. 01 / А. С. Белкин // НИИ общей педагогики АПН СССР. – Москва, 1981. – 38 с.

24. Белозерова, Л. И. Основы теории и методики воспитательной работы школы с трудными детьми: учебное пособие для учителей, шк. психологов и пед. вузов / Л. И. Белозерова; Киров. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина. – Киров: КГПИ, 1994. – 81, [2] с.

25. Беляева, Л. И. К вопросу о типологии читателей / Л. И. Беляева // Проблемы социологии и психологии чтения. – Москва: Книга, 1975. – С. 143–161.

26. Беляева, Л. И. Мотивы чтения и критерии оценки произведений художественной литературы у различных категорий читателей / Л. И. Беляева // Художественное восприятие: сб. ст. / под ред. Б. С. Мейлаха. – Ленинград: Наука. Ленинград. отд-ние, 1971. – Сб. 1. – С. 162–176.

27. Берестова, В. И. Электронные документы, содержащие мультимедиа компоненты и средства их реализации / В. И. Берестова // Делопроизводство. – 2014. – № 4. – С. 34-39.

28. Берестова, Т. Ф. Документ: функции, определение, особенности функционирования в электронной среде / Т. Ф. Берестова // Науч. и техн. б-ки. – 2011. – №11. – С. 24-39.

29. Берестова, Т. Ф. Теоретическое информационное ресурсоведение: монография. – Челябинск, ЧГИК, – 2019. –

336 с.

30. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Москва: Просвещение, 2008. – 398 с.

31. Бойко, В. В. Трудные характеры подростков: развитие, выявление, помощь: учебное пособие / В. В. Бойко. – Санкт-Петербург: Издательство "Союз", – 2002. – 160 с. – (Практическая психология).

32. Бородина, В. А. Воспроизводство культуры чтения в России: современное состояние и перспективы / В. А. Бородина // Поддержка и развитие чтения в библиотечном пространстве России: сб. научно-практ. работ / Межрегион. центр. библиотечного сотрудничества. – Москва, 2007. – С. 19–30.

33. Бородина, В. А. Теория и технология читательского развития в отечественном библиотековедении: В 2 ч.: Ч. 1: Научные и методологические основы / В. А. Бородина. – 2006. – 336 с.

34. Бородина, В. А. Читательская деятельность: теоретический аспект / В. А. Бородина // Психология чтения и проблемы типологии читателей: сб. науч. тр. / Ленингр. гос. ин-т культуры им. Н. К. Крупской. – Ленинград, 1984. – Т. 90. – С. 6–28.

35. Бородина, С. Д. Визуализация как тенденция форм культуры, искусства, коммуникации / М. К. Яо, С. Д. Бородина, Ю. Г. Еманова // Вестник ТГГПУ. – 2011. – №4 (26). – С. 296–302.

36. Борщ, Е. В. Приемы визуальной интерпретации литературного текста во французской книжной иллюстрации XVIII века / Е. В. Борщ // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – №10 (148). – С. 168–

173.

37. Бреслав, Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности (в норме и отклонения) / Г. М. Бреслав. – 9-е изд., перераб. – Москва: Знание, 2006. – 126 с.

38. Бунова, Л. В. Структура читательской деятельности / Л. В. Бунова // Библиография. – 2003. – №6. – С. 43-50.

39. Бурнацева, З. М. Нравственное воспитание современных трудных подростков: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13. 00. 01 / З. М. Бурнацева. – Владикавказ, 2005. – 22 с.

40. Бухановский, А. О. Общая психопатология / А. О. Бухановский, М. Е. Литвак. – 3-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 416 с.

41. Васильев, В. Л. Юридическая психология / В. Л. Васильев. – 6-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург: Ююстиция, 2009. – 608 с.

42. Вельский, П. Г. Организация учреждений для нравственно-дефективных детей / П. Г. Вельский. – Москва: Работник просвещения, 1928. – 231 с.

43. Власов, В. В. Интерактивно-рациональное управление развитием социальной системы российского образования : диссертация на соискание ученой степени доктора социологических наук : 22. 00. 08 / В. В. Власов. – Москва, 2007. – 380 с.

44. Вопросы изучения детей с отклонениями в поведении : сборник статей материалов конференции / Центр. совет Пед. о-ва РСФСР. Секция предупреждения правонарушений несовершеннолетних; Редколлегия: И. А.

Невский (отв. ред.) [и др.]. – Москва, 1968. – 180 с.

45. Воробьева, К. И. Отечественная библиологическая психология: история, состояние, перспективы : диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук: 19. 00. 01 / К. И. Воробьева. – Хабаровск, 1996. – 411 с.

46. Воройский, Ф. С. Информатика. Новый систематизированный толковый словарь-справочник (введение в современные информационные и телекоммуникационные технологии в терминах и фактах) / Ф. С. Воройский,. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: ФИЗМАТЛИТ, 2003. – 760 с.

47. Вуль, В. А. Электронные издания / В. А. Вуль. – Санкт-Петербург: БХВ-Петербург, 2003. – 560 с.

48. Выготский, Л. С. Основные проблемы современной дефектологии / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург: Лань, 2017. – 23 с.

49. Выготский, Л. С. Психология развития. Избранные работы / Л. С. Выготский. — Москва: Издательство Юрайт, 2019. — 281 с. — (Антология мысли).

50. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций : Из неопубл. Трудов / Л. С. Выготский / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т психологии. – Москва: Изд-во Акад. пед. наук, 1960. – 500 с.

51. Выготский, Л. С. Развитие трудного ребенка и его изучение / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург: Лань, 2017. – 8 с.

52. Галкин, Д. В. От взгляда к присутствию: интерактивная архитектура в современной цифровой культуре / Д. В. Галкин // Вестник ТГПУ. – 2013. – №9 (137). – С. 262–266.

53. Гениева, Е. Ю. Библиотека как центр межкультурной коммуникации / Е. Ю. Гениева. – Москва: РОССПЭН, 2007. – 206, [1] с.

54. Герчук, Ю. Я. Искусство печатной книги в России XVI-XXI веков / Ю. Я. Герчук. – Санкт-Петербург: Коло, 2014. – 511 с.

55. Герчук, Ю. Я. История графики и искусства книги: учебное пособие для студентов вузов / Ю. Я. Герчук. – Москва: Аспект пресс, 2000. – 317, [2] с.

56. Герчук, Ю. Л. Советская книжная графика / Ю. Я. Герчук. – Москва: Знание, 1986. – 128 с.

57. Герчук, Ю. Я. Художественная структура книги / Ю. Я. Герчук. – Москва: Книга, 1984. – 208 с.

58. Гишинский, Я. И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений» / Я. И. Гишинский. – 2-е изд. испр. и доп. – Санкт-Петербург: Издательство Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2007. – 528 с.

59. Гишинский, Я. И. Девиантность, преступность, социальный контроль в обществе постмодерна : сборник статей / Яков Гишинский; РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербургский центр девиантологии. – Санкт-Петербург: Алетейя, 2017. – 280 с.

60. Гинсбург, Г. И. Формирование познавательной активности подростков в условиях библиотеки: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 05. 23. 03 / Г. И. Гинсбург. – Ленинград, 1983. – 16 с.

61. Гончарова, Е. Л. Ранние этапы становления читательской деятельности в норме и при отклонениях в

развитии: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук: 19. 00. 10 / Гончарова Елена Львовна. – Москва, 2009. – 243 с.

62. Горелов, И. Н. Избранные труды по психолингвистике / И. Н. Горелов. – Москва: Лабиринт, 2003. – 317 с.

63. Методические указания по проведению активных и интерактивных форм проведения занятий / О. А. Подколзин, А. В. Лошаков и др.; Ставропольский государственный аграрный университет. – Ставрополь: АГРУС, 2013. – 16 с.

64. Гречихин, А. А. Социология и психология чтения: учебное пособие для вузов / А. А. Гречихин. – Москва: МГУП, 2007. – 383 с.

65. Гудова, М. Ю. Чтение в эпоху постграмотности: культурологический анализ: диссертация на соискание ученой степени культурологии: 24. 00. 01 / М. Ю. Гудова. – Екатеринбург, 2015. – 328 с.

66. Динер, Е.В. Теоретико-методологические основы электронной книги как книговедческой категории: автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 05.25.03 / Елена Васильевна Динер; [Место защиты: Моск. гос. ун-т культуры и искусств]. – Москва, 2016. – 60 с.

67. Дрешер, Ю. Н. Некоторые аспекты социальной роли литературы и механизмы психологического воздействия текста на личность. Современный взгляд на культуру чтения / Ю. Н. Дрешер // Науч. и техн. б-ки. – 2004. – № 8. – С. 31-43.

68. Дроздова, О.В. Интерактивный документ : характеристики и возможности использования / О.В. Дроздова // Библиография . – 2020 . – № 2 . – С. 113-122 .

69. Дроздова, О.В. Психологические проблемы чтения трудных подростков и компенсаторные возможности интерактивного документа в их разрешении / О.В. Дроздова // Библиотекосведение . - 2019 .- № 2 (Том 68) . - С. 155 – 165 .

70. Дружинин, В. Н. Экспериментальная психология / В. Н. Дружинин. - 2-е изд., доп. - Санкт-Петербург: Питер, 2011. - 318 с.

71. Дубин, Б. В. Чтение в России – 2008. Тенденции и проблемы / Б. В. Дубин, Н. А. Зоркая; Федер. агентство по печати и массовым коммуникациям, Аналитический центр Юрия Левады. – Москва: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2008. – 74 с.

72. Дюркгейм, Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Э. Дюркгейм; переводчик А. Б. Гофман. – 4-е изд., испр. – Москва: Издательство «Юрайт», 2019. – 307 с.

73. Дюркгейм, Э. Норма и патология / Э. Дюркгейм // Рубеж: Альманах социальных исследований. – 1992. – №2. – С. 85-86.

74. Дягилева, Л. Ульяновские библиотекари взяли шефство над колонией /Л. Дягилева // Новая библиотека. – 2010. –№ 13. – С. 32–33.

75. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т психологии. – Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 370 с.

76. Залевская, А. А. Введение в психолингвистику / А. А. Залевская. – Москва, РГГУ, 2007. – 382 с.

77. Засорина, Л. Н. Структура читательской деятельности: психолого-педагогический аспект / Л. Н.

Засорина // Психологические проблемы чтения: сборник научных трудов. – Ленинград: ЛГИК, 1981. – Вып. 62. – С. 13–20.

78. Зверева, Г. Л. Социализация городских трудных подростков в условиях неформального института улицы: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук: 22. 00. 04 / Г. Л. Зверева. – Екатеринбург, 2008. – 21 с.

79. [Змановская, Е. В.](#) Эмпирическое обоснование структурно-динамической концепции девиантного поведения / Е. В. [Змановская](#) // Мед. -биол. и соц. -психол. пробл. безопасности в чрезв. ситуациях. – 2012. – № 4. – С. 96–102.

80. Зошук, А. Деятельность муниципальных библиотек / А. Зошук // Сайт ГБУГ АО Астраханская библиотека для молодежи им. Б. Шаховского. – URL: <http://youth-library.com.ru> (дата обращения: 02. 12. 2015).

81. Зубов, Ю. С. Библиография и художественное развитие личности: монография / Ю. С. Зубов. – Москва: Книга, 1979. – 144 с.

82. Зюбин, Л. М. Индивидуальный подход к учащимся в трудных случаях учебно-воспитательной работы / Л. М. Зюбин. – Москва: Высшая школа, 1974. – 84 с.

83. Зюбин, Л. М. О субъективной основе синдрома отклоняющегося поведения / Л. М. Зюбин // Личность и деятельность. Тезисы докл. V Всесоюзного съезда общества психологов СССР (27 июня–2 июля 1977 г., Москва) / гл. ред. д. чл. АПН СССР Леонтьев А. Н. – Москва, 1977. – 58 с.

84. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы: учебное пособие / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2017. – 508 с.

85. Ильин, Е. П. Психофизиология. Состояний человека / Е. П. Ильин. — Санкт-Петербург: Питер, 2005. — 409 с.
86. Интерактивность // Словарь «Reword» , 2008-2015. — URL: <http://reword.org/online> (дата обращения: 02. 12. 2015).
87. Интерактивные формы работы с читателями в муниципальных библиотеках: ([методические рекомендации](#)) / сост. М. В. Лунева, Л. Л. Леонова; ГУК «ТОУНБ», сектор науч. - метод. работы. — Тула, 2013. — 19 с.
88. Интеракционизм в американской социологии и социальной психологии первой половины XX века: Сб. переводов. / РАН. ИНИОН. Центр социал. научн. -информ. исследований. Отд. социологии и социал. психологии; сост. и переводчик В. Г. Николаев. Отв. ред. Д. В. Ефременко. — Москва, 2010. — 322 с.
89. Ирдигитова, Р. Работа с трудными подростками / Р. Ирдигитова // Сайт Башкирский Государственный университет, 1992-2018 г. — URL: <http://www.bashinform.ru/news/203490-rimma-irdigitova-rabota-s-trudnymi-podrostkami-odna-ikh-vazhneyshikh-zadach-detskikh-bibliotek/> (дата обращения: 02. 12. 2016).
90. История социологии в Западной Европе и США: учебник для вузов / Отв. ред. академик РАН Г. В. Осипов. — Москва: Издательская группа НОРМА-ИНФРА-М, 1999. — 153 с.
91. История чтения в западном мире: от Античности до наших дней / ред. -сост. Г Кавалло; пер с фр. М. А. Руновой, Н. Н. Зубкова, Т. А. Недашковской. — Москва: ФАИР, 2008. — 544 с. — (Библиотечный бестселлер).

92. Кабачек, О. Л. Изучение читательского развития младших подростков / О. Л. Кабачек // Сов. Библиотекосведение. – 1990. – №3. – С. 29–35.

93. Казаринова, И. Н. Библиотерапия как теория и практика формирования информационно-психологического здоровья / И. Н. Казаринова // От Года литературы – к веку чтения: коллективная монография / [науч. ред. -сост. В. Я. Аскарлова]. – Изд. доп. и перераб. – Москва: Меж-рег. центр библиотечного сотрудничества, 2016. – С. 155–172.

94. Карвасарский, Б. Д. Психотерапевтическая энциклопедия / Б. Д. Карвасарский. – Санкт-Петербург: ЗАО «Издательство «Питер», 1999 – 752 с.

95. Касьянова, Г. В. Рука помощи / Г. В. Касьянова // Сайт РБА Российская библиотечная ассоциация. – г. Москва, 2017 г. – [URL: www.rba.ru/content/activities/section/14](http://www.rba.ru/content/activities/section/14) (дата обращения: 02. 11. 2016).

96. Квашнина, Е. С. «Новые» детские книги в пространстве библиотеки и школы : новые формы организации читательской деятельности / Е. С. Квашнина. – Москва: Библиомир, 2017. – 158 с.

97. Квятковский, Е. В. Первоначальное ознакомление учащихся с художественными текстами / Е. В. Квятковский. – Москва: Наука, 1972. – 94 с.

98. Кириченко, Т. В. Изучение механизмов саморегуляции поведения подростков // Т. В. Кириченко / Психология: Сб. научных трудов. – Вып. 3 (6). – С. 94–97.

99. Клейберг, Ю. А. Основы психологии девиантного поведения: монография / Ю. А. Клейберг. – 2-е изд. Москва: НОУ ВПО «МПСУ». – 2014. – 240 с.

100. Клейберг, Ю. А. Психология девиантного

поведения: учебник и практикум для вузов / Ю. А. Клейберг. – 5-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 290 с.

101. Книга как основной вид издания: учебное пособие по дисциплине «Документоведение» / сост. Е. А. Максакова. – Брянск, 2017. – 25 с.

102. Книгопечатание как искусство: Типографы и издатели XVIII-XX вв. о секретах своего ремесла / Предисл., пер., коммент. Л. Е. Бабанова – Москва: Книга, 1987. – 384 с.

103. Ковальчук, М. А. Профилактика девиантного поведения старшеклассников: монография / М. А. Ковальчук. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2002. – 242 с.

104. Когнитивная психология сознания: учебник для вузов / под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. – Москва: Пер Сэ, 2002. – 480 с.

105. Козлов, В. В. Направленные визуализации: теория и метод: монография / В. В. Козлов, И. А. Донченко. – Запорожье: Кругозор, 2015. – 228 с.

106. Кон, И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – Москва: Просвещение, 1997. – 256 с.

107. Конспекты обзорных лекций: Часть 2. Дисциплины квалификации / Челяб. гос. акад. культуры и искусств; сост. Ю. В. Гушул, Е. В. Кондрашкина, К. Б. Лаврова, Т. Д. Рубанова, З. В. Руссак, Н. П. Соболенко, Л. В. Сокольская, Г. Ф. Федосенко, В. И. Шумакова. – Челябинск: ЧГАКИ, 2009. – 69 с.

108. Концепция программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации / Федеральное агентство по печати и массовым коммуникациям. Москва, –2016. – 23 с.

109. Комлев, Н. Г. Словарь иностранных слов: [более 4500 слов и выражений] / Н. Г. Комлев. – Москва: Эксмо, 2006. – 669, [2] с.

110. Комлев, Ю. Ю. Девиантность и социальный контроль: теория, исследования, практика. Избранные статьи / Ю. Ю. Комлев. – Казань: КЮИ МВД России, 2015. – 422 с.

111. Косолапова, М. А. Положение о методах интерактивного обучения студентов по ФГОС 3 в техническом университете: для преподавателей ТУСУР / М. А. Косолапова. – Томск: ТУСУР, 2012. – 19 с.

112. Кочетов, А. И. Перевоспитание подростка. – Москва: Педагогика, 1972. – 120 с.

113. Кошкина, О. Ю. Визуальное отражение основной идеи литературного произведения в творчестве И. Т. Богдеско / О. Ю. Кошкина // Пушкинские чтения. – 2015. – № XX. – С. 206–216.

114. Краковский, А. П. О подростках (содержание возрастного, полового и типологического в личности младшего и старшего подростка) / А. П. Краковский. – Москва: Педагогика, 1970. – 272 с.

115. Крейденко, В. С. Исследовательские методы в библиотековедении: современное состояние и пути повышения эффективности: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 05. 25. 03 / В. С. Крейденко. – Москва, 1988. – 34 с.

116. Крысько, В. Г. Общая психология в схемах и комментариях: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлениям подготовки высшего образования / В. Г. Крысько. – 8-е изд., испр. – Москва: ИНФРА-М, 2019. – 195 с.

117. Кузнецова, В. К. Трудные подростки в библиотеке / В. К. Кузнецова, Е. П. Мурадова // Неформальная библиотека: проблемы детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, и участие библиотек в их решении / сост. М. Ю. Сорокина; ред. А. В. Пуртова. – Ханты-Мансийск: Государственная библиотека Югры, 2016. – С. 88 – 92.

118. Кузнецова, Ю. Из истории развития поп-ур искусства / Ю. Кузнецова // офиц. сайт Вестника ХГУК. – URL: <https://studfiles.net/preview/7951401/page:2/> (дата обращения: 02. 11. 2017).

119. Купрейкина, Ю. В. Психокоррекционное чтение: эффективность форм и методов / Ю. В. Купрейкина // Библиотековедение. – 2007. – № 6. – С. 69-73.

120. Куфаев, М. Н. Книга в процессе общения / М. Н. Куфаев. – Ленинград, 1927. – 108 с. URL

121. Лебедева, Л. Д. Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании и арт-терапии / Л. Д. Лебедева. – Санкт-Петербург: Речь, 2006. – 336 с.

122. Леонов, С. А. Речевая деятельность на уроках литературы в старших классах : методические приемы творческого изучения литературы / С. А. Леонов. – Москва: Флинта: Наука, 1999. – 222, [2] с.

123. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики: учебник для студ. вузов, обуч. по спец. «Психология» / А. А. Леонтьев. – 5-е изд., стер. – Москва: Смысл, 2008. – 288 с.

124. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Изд. 3-е, стер. – Москва: Изд-во «Просвещение», 1969. – 214 с.

125. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие / А. Н. Леонтьев. – 2-е издание,

стереотипное. – Москва: Смысл: Академия, 2005. – 352 с.

126. Леонтьев, Д. А. Понятие мотива у А. Н. Леонтьева и проблема качества мотивации / Д. А. Леонтьев // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2016. – № 2 – С. 3–18.

127. Ловкова, Т. Б. Компенсаторное чтение: вчера, сегодня, завтра / Т. Б. Ловкова // Звезда. – 1994. – № 5. – С. 204–207.

128. Макаренко, А. С. Книга для родителей / А. С. Макаренко. – Pubmix.com, 2012. – 284 с.

129. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – Москва: Просвещение, 1990. – 192 с.

130. Маслова, Т. Е. Библиотека – центр реабилитации подростков с девиантным поведением / Т. Е. Маслова // Сайт Белгородской Государственной универсальной научной библиотеки. – г. Белгород, 2018 г. – URL: <http://sitenev.bgunb.ru> (дата обращения: 02. 12. 2017).

131. Маслоу, А. Теория личности / А. Маслоу // Психология личности: учебное пособие / ред. Д. Я. Райгородский. – 2-е изд., доп. – Самара: Бахрах-М, 1999. – 283 с.

132. Маслоу, А. Х. Мотивация и личность / А. Х. Маслоу; пер. : Т. Гутман, Н. Мухина. – Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2018. – 399 с.

133. Мелентьева, Ю. П. Модели, практики и приемы чтения: эволюция во времени и пространстве / Ю. П. Мелентьева // Библиотекосведение. – 2009. – № 1. – С. 59–64.

134. Международный стандарт. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу 7. 69–95

«Аудиовизуальные документы. Основные термины и определения» // Сайт электронной правовой и нормативно-технической документации. - URL: <http://docs.cntd.ru/document/1200004668> (дата обращения: 12. 07. 2019).

135. Межгосударственный стандарт. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу 7. 60-2003 «СИБИД. Издания. Основные виды. Термины и определения» // Сайт электронной правовой и нормативно-технической документации. - URL: <http://docs.cntd.ru/document/1200034382> (дата обращения: 13. 01. 2020).

136. Мертон, Р. Социальная теория и социальная структура / Роберт Мертон. – Москва: АСТ: Хранитель. – 2006. – 873 с.

137. Методика информационной и досугово-просветительской работы с трудными подростками» // Сайт Вологодская областная универсальная научная библиотека им. И. В. Бабушкина. – Вологда, 2012. – URL: <https://www.booksite.ru/> (дата обращения: 02. 12. 2017).

138. Методика оценки психических состояний Г. Айзенка / Методики диагностики эмоциональной сферы: психолог. практикум / сост. О. В. Барканова. – Красноярск: Литера - принт, 2009. – Вып. 2. – 237 с.

139. Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум / сост. О. В. Барканова. – Вып. 2. – Красноярск: Литера-принт, 2009. – 237 с.

140. Методические рекомендации по взаимодействию библиотек с комиссиями по делам несовершеннолетних и защите их прав // сайт Чувашская республиканская детско-юношеская библиотека. – Чебоксары, 2014. – URL: <http://naukarus.com> (дата обращения: 15. 03. 2018).

141. Мид, Д. Г. Избранное: сборник переводов / [РАН. ИНИОН](#). Центр социал. научн. -информ. исследований. Отд. социологии и социал. психологии; Сост. и перевод. В. Г. Николаев; Отв. ред. [Д. В. Ефременко](#). – Москва, 2009. – 290 с.

142. Минин, А. Я. Актуальные проблемы девиантного поведения несовершеннолетних и молодёжи: криминологическо-психологические аспекты метакриминологии / А. Я. Минин; Под ред. проф. А. Я. Минина. – Москва: Прометей, 2016. – 140 с.

143. Мишина, Л. Д. Книга в «центре изоляции» / Л. Д. Мишина // Библиотечное дело. – 2010. – № 15. – С. 10–12.

144. Моисеева, С. Pop-up books: искусство или игра? / С. Моисеева // CABLOOK. com: интернет-издание. – URL: <http://www.cablook.com/inspiration/pop-books-iskusstvo-ili-igra/> (дата обращения: 3. 06. 2016).

145. Молдавская, Н. Д. Воспитание читателя в школе / Н. Д. Молдавская. – Москва: Просвещение, 1968. – 224 с.

146. Молдавская, Н. Д. Литературное развитие младших школьников в процессе обучения: теоретические вопросы: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13. 00. 02 / Н. Д. Молдавская. – Москва, 1974. – 424 с.

147. Молдавская, Н. Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения / Н. Д. Молдавская; Науч. -исслед. ин-т содерж. и методов обучения АПН СССР. – Москва: Педагогика, 1976. – 224 с.

148. Моргенштерн, И. Г. Проблемы типологии современной книги // Книга. Исследования и материалы. – Москва, 1975. – Сб. 30. – С. 38–54.

149. Морковина, А. Ю. Воспитательно-образовательная работа библиотек с осужденными подростками / А. Ю. Морковина // Вестник МГУКИ. – 2014. – № 5 (61). – С. 233–237.

150. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учебник / [А. В. Мудрик](#). – 7-е изд., перераб. и доп. – Москва: Академия, 2009. – 224 с.

151. Нагимова, Л. Работа с трудными подростками – одна из важнейших задач детских библиотек / Л. Нагимова // Башинформ. ru: информ. агентство: офиц. сайт. – URL: <http://www.bashinform.ru/news/203490-rimma-irdigitova-rabota-s-trudnymi-podrostkami-odna-ikh-vazhneyshikh-zadach-detskikh-bibliotek/> (дата обращения: 12. 02. 2019).

152. Национальный стандарт Российской Федерации. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. ГОСТ 7. 0. 100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание» // Сайт электронной правовой и нормативно-технической документации. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/1200161674> (дата обращения: 12. 07. 2019).

153. Национальный стандарт Российской Федерации. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу ГОСТ 7. 0. 3-2006 «Издания. Основные элементы. Термины и определения» // Сайт электронной правовой и нормативно-технической документации. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/1200045958> (дата обращения: 12. 07. 2019).

154. Национальный стандарт Российской Федерации. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу ГОСТ Р 7. 0. 95-2015 «Электронные

документы» // Сайт электронной правовой и нормативно-технической документации. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/1200128317> (дата обращения: 12. 07. 2019).

155. Недвецкая, М. Н. Педагогические условия активизации читательской деятельности подростков в учебно-воспитательном процессе: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13. 00. 01 / М. Н. Недвецкая // Официальный сайт Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации, 2004-2010. – URL: <http://oldvak.ed.gov.ru> (дата обращения: 12. 02. 2017).

156. Немов, Р. С. Общая психология: в 3 т.: Том II в 4 кн.; Кн. 1. Ощущения и восприятие: учебник и практикум для вузов / Р. С. Немов. – 6-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 302 с.

157. Нестеренко, И. С. Личностно-деятельностный подход в индивидуальной работе с трудными подростками в условиях сельской полиэтнической школы: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13. 00. 01 / И. С. Нестеренко; Ставроп. гос. ун-т. – Ставрополь, 2004. – 23 с.

158. Никандров, В. В. Экспериментальная психология: учебное пособие / В. В. Никандров. – Санкт-Петербург: Издательство «Речь», 2003. – 480 с.

159. Новейший словарь иностранных слов и выражений. - Минск: Современный литератор, 2006. – 976 с.

160. Нурматов, А. А. Методы совершенствования деятельности преподавателя / А. А. Нурматов // Актуальные проблемы современной науки. – 2012. – № 2. – С. 85.

161. О проблемах подростков с книгой в руках // Сайт

Центральная библиотечная система Находкинского городского округа. – URL: <http://nakhodka-lib.ru> (дата обращения: 12. 02. 2017).

162. Общий психологический практикум: Внимание и память: учебно-методическое пособие / сост.: А. В. Чемякина, Ю. В. Филиппова; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – 4-е, испр. и пер. – Ярославль: ЯрГУ, 2015. – 48 с.

163. Озерова, Д. Е. Культурно-образовательная деятельность музеев в России и за рубежом: методические указания / Д. Е. Озерова; Яросл. гос. ун-т им П. Г. Демидова. – Ярославль: ЯрГУ, 2011. – 48 с.

164. Остапенко, Г. С. Анализ особенностей личности подростков с девиантным поведением /Г. С. Остапенко, Р. И. Остапенко // Перспективы науки и образования. – 2013. – № 1. – С. 54–60.

165. [Отклоняющее поведение](#) / [Гишинский Я. И.](#) // Океанариум – Оясио. – Москва: Большая российская энциклопедия, 2014. – С. 652.

166. Палагина, Е. С. Использование веб-технологий в создании и практическом применении интерактивных текстов по математике / Е. С. Палагина // Веб-программирование и Интернеттехнологии Webconf2012: материалы 2-й Междунар. науч. -практ. конф., 5 – 7 июня 2012 г., Минск. – Мин ск: Изд. Центр БГУ, 2012. – С. 50–51.

167. Петренко, В. Ф. Конструктивистская парадигма в психологической науке / В. Ф. Петренко // Психологический журнал. – 2002. –№ 3. – С. 113–121.

168. Петрова, Л. В. Активизация интерактивного стиля личности старшего школьника как фактор развития ее духовно-творческого потенциала: диссертация на соискание

ученой степени кандидата педагогических наук: 13. 00. 01 / Л. В. Петрова. – Красноярск, 2002. – 233 с.

169. Петровичева, Л. И. Книговедение: учебное пособие по одноименному курсу для студентов специальности 1-47. 01. 01 «Издательское дело» / Л. И. Петровичева, З. М. Клецкая. – Минск: БГТУ, 2004. – 85 с.

170. Плахов, В. Д. Норма и отклонение в обществе: философскотеоретическое введение в социальную этологию / В. Д. Плахов. – Науч. изд. – Санкт-Петербург: Юридический институт, 2011. – 775 с.

171. Плотников, С. Н. Читательская культура в России: социологический очерк / С. Н. Плотников // Homo Legens: памяти С. Н. Плотникова (1929–1995). – Москва, 1999. – С. 17–62.

172. Полеев, А. М. Трудный подросток глазами сексолога : практическое руководство для родителей / Александр Полеев. – Москва: Эксмо, 2014. – 317, [1] с.

173. Полякова, М. «Вехи» – Интерактивная книга: истории и персоналии. Особенности направления в контексте искусства книги / М. Полякова // Conculture. club. – URL: concepture.club/post/rubrika_2021/interaktivnaja-kniga-istorija-i-personalii-osobennosti-napravlenija-v-kontekste-iskusstva-knigi (дата обращения: 12. 02. 2019).

174. Попова, Д. М. Использование новых материалов в дизайн проектировании детской книжки-игрушки / Д. М. Попова // Журнал Вестник Оренбургского государственного университета. – 2011. – № 9. – С. 96–105.

175. Попова, Д. М. Трансформация книжной конструкции книжки-игрушки / Д. М. Попова // Журнал Вестник Оренбургского государственного университета. –

2015. – №5. – С. 50–56.

176. Потанин, Г. М. Методика предупреждения отклоняющегося поведения несовершеннолетних: учебное пособие / Г. М. Потанин, М. А. Алемаскин; Моск. обл. пед. ин-т им. Н. К. Крупской. – Москва: МОПИ, 1987. – 85, [2] с.

177. Практикум по интерактивным технологиям на уроках: учебно-методическая разработка / П. Д. Рабинович, Э. Р. Баграмян – Москва: ГОУ Педагогическая академия, 2010. – 156 с.

178. Преминаина, Е. В. 3D-технологии в действии / Е. В. Преминаина // Современная библиотека. – 2018. – № 2. – С. 26–29.

179. Проект создания социальной площадки для трудных подростков на базе библиотеки-филиала № 3 // Сайт библиотека-филиал № 3 Магнитогорска. – URL: <https://lektsii.org> (дата обращения: 12. 02. 2018).

180. Пронин, М. В. Психологический подход к изучению личности трудного подростка / М. В. Пронин // Теория науки. – 2007. – № 1 (2). – С. 137–142.

181. Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия / [Ю. А. Жлуктенко, А. А. Леонтьев, Л. Ю. Кулиш и др.]; под ред. Ю. А. Жлуктенко, А. А. Леонтьева. – Киев: Вища школа, 1979. – 248 с.

182. Психологическая энциклопедия / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – 2-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2006. – 1069 с.

183. Психологический практикум. Ощущение. Восприятие. Представление: учебно-методическое пособие / сост.: А. В. Генералова, О. Ю. Гроголева. – Омск: Омск. гос. ун-т, 2004. – 68 с.

184. Психологический практикум «Память»: учебно-методическое пособие / сост. Л. И. Дементий, Н. В. Лейфрид; Под общ. ред. Л. И. Дементий. – Омск: Омск. гос. ун-т, 2003. – 124 с.

185. Психология личности: хрестоматия / ред. [Д. Я. Райгородский](#). – Самара: Бахрах-М, 1999. – 288 с.

186. Психолого-педагогическая диагностика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамная, Т. А. Добровольская и др.; Под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. – Москва: Издательский центр «Академия», 2003. – 320 с. а обращения

187. Психосоциальная коррекция и реабилитация несовершеннолетних с девиантным поведением / [Беличева С. А. и др.]. – Москва: Соц. здоровье России, 1999. – 181 с.

188. Раттер, М. Помощь трудным детям / М. Риттер; общ. ред. А. С. Спиваковской; пер. с англ. – Москва: Прогресс, 1987. – 424 с.

189. Рожков, М. И. Воспитание трудного ребенка. Дети с девиантным поведением: учебно-методическое пособие / М. И. Рожков. – Москва: Владос, 2014. – 240 с.

190. Романова, Е. О. Книги поп-ап, или «книжки-забавы», вчера и сегодня / Е. О. Романова // Искусство Евразии. – 2018. – № 4 (11). – С. 56–67.

191. Романичева, Е. С. Глоссарий по чтению: зачем и кому он нужен? // Поддержка и развитие чтения: современные технологии и актуальные практики: коллективная монография: Вып. 4 / Под ред. Е. С. Романичевой. – Москва: Изд-во МГПИ, 2012. – С. 225–235. - изучения личности // Территория науки. 2013. №6. URL:

192. Ростовцев, Е. А. История книжного дела: учебное пособие: Ч. 1 / Е. А. Ростовцев; Санкт-Петербургский гос. политехнический ун-т. – Санкт-Петербург: Изд-во Политехнического ун-та, 2007. – 94 с.

193. Рубакин, Н. А. Библиологическая психология / Н. А. Рубакин. – Москва: Акад. Проект: Трикста, 2006. – 799 с.

194. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва: Санкт-Петербург: Питер, 2012. – 705, [7] с.

195. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика. – 1973. – 424 с.

196. Рубцова, Е. С. Работа с трудными подростками / Е. С. Рубцова, Н. В. Пензина // Программа «Доступная среда». – Миасс: Центральная городская библиотека им. Ю. Н. Либединского, 2016. – С. 11-14.

197. Рувинский, Л. И. Воспитание и самовоспитание воли у подростка : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Л. И. Рувинский; Акад. пед. наук. Науч. -исслед. ин-т теории и истории педагогики. – Москва: [б. и.], 1963. – 17 с.

198. Руссак, З. В. Изучение читательской деятельности: история и современность / З. В. Руссак // Конспекты обзорных лекций в помощь студентам при подготовке к государственной аттестации: Ч. 2. Дисциплины квалификации / Челяб. гос. акад. культуры и искусств; сост. Ю. В. Гушул, Е. В. Кондрашкина, К. Б. Лаврова, Т. Д. Рубанова, З. В. Руссак, Н. П. Соболенко, Л. В. Сокольская, Г. Ф. Федосенко, В. И. Шумакова – Челябинск: ЧГАКИ, 2009. – С. 26.

199. Рыбникова, М. А. Очерки по методике

литературного чтения: пособие для учителя / М. А. Рыбникова. – 4-е изд., испр. – Москва: Просвещение, 1985. – 288 с.

200. Сабирзинова, Л. Трудных подростков учат любить книги / Л. Сабирзинова // Сайт ЦГДБ им. А. С. Пушкина на базе библиотеки-филиала №11 СПб ГБУК «ЦБС Калининского района», г. Санкт-Петербург, 2017 г. – URL: <http://kalininsky-cbs.digst.ksob.spb.ru> (дата обращения: 18. 06. 2017).

201. Самохина, М. М. Социально-психологические аспекты чтения молодёжи / М. М. Самохина // Вестник БАЕ. – 2004. – Вып. 4. – С. 56–60.

202. Сбитнева, Н. Ф. История развития интерактивной бумажной книги / Н. Ф. Сбитнева, Н. В. Величко // Вестник ХДАДМ,. – 2017. – № 2 – С. 23–31.

203. Светловская, Н. Н. Детская литература в современной начальной школе: учебное пособие для среднего профессионального образования / Н. Н. Светловская, Т. С. Пиче-оол. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 193 с.

204. Светловская, Н. Н. Методика обучения творческому чтению: учебное пособие для среднего профессионального образования / Н. Н. Светловская, Т. С. Пиче-оол. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, –2020. – 305 с.

205. Светловская, Н. Н. Основные условия и закономерности формирования у школьников желания и умения читать нужные им книги / Н. Н. Светловская, Т. С. Пиче-оол // Начальная школа. – 2019. – № 9. – С. 60–67.

206. Светловская, Н. Н. Чтение в начальной школе: история и современность / Н. Н. Светловская, Т. С. Пиче-

оол // Начальная школа. – 2020. – № 5. – С. 36–42.

207. Седякин, В. П. О теории информационных потребностей / В. П. Седякин // Прикладная информатика. – 2013. – № 3 (45). – С. 127–133.

208. Семьян, Т. Ф. Исторические этапы визуализации прозаического текста: от монолитности к дискретности / Т. Ф. Семьян // Вестник ЮУрГУ. – 2007. – №8 (80). – С. 87–92.

209. Словарь-справочник по педагогике / Авт. –сост. В. А. Мищериков; Под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – Москва: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.

210. Советский читатель (1920-1980-е гг.) / [науч. ред. И. Е. Баренбаум]. – Санкт-Петербург: [б. и.], 1992. – 157 с.

211. Современная девиантология: методология, теория, практика = Modern deviantology: methodology, theory, practice: монография / под ред. Ю. А. Клейберга и Kwami S. Dartey. - London: UK Academy of Education, 2016. - 309 с.

212. Соколов, А. В. Парадигмы библиографоведения: книга, документ, ресурс: монография / А. В. Соколов, Т. Ф. Берестова. – Челябинск: ЧГАКИ, 2014. – 490 с.

213. Соколов, А. В. Социальные коммуникации : учебник по направлению подготовки 071900. 62 «Библиотечно-информационная деятельность» (квалификация «бакалавр») / А. В. Соколов; науч. ред. Г. В. Михеева. – Санкт-Петербург: Профессия, 2014. – 287 с.

214. Сокольская, Л. В. Материнское чтение: история, теория, методика, практика библиотечного содействия: учебное пособие / Л. В. Сокольская; Челяб. гос. акад. культуры и искусств. – Челябинск, 2005. – 105 с. л

215. Сорокин, Ю. А. Психолингвистические аспекты изучения текста: автореферат диссертации на соискание

ученой степени доктора филологических наук: 10. 02. 19. – Москва, 1988. – 52 с.

216. Социология как наука об обществе. Причины девиации в концепциях Ч. Ломброзо, Х. Шелдона, З. Фрейда URL: <https://lektsii.org/8-7768.html> (дата обращения: 17. 05. 2017).

217. Степанов, В. Г. Психология трудных школьников: учебное пособие для учителей и родителей / В. Г. Степанов. – 2-е изд., стереотип. – Москва: Издательский центр «Академия», 2001. – 177 с.

218. Степанов, В. Г. Психология трудных школьников / В. Г. Степанов. – Москва: Академия, 2012. – 230 с.

219. Столяренко, Л. Д. Основы педагогики и психологии: учебное пособие для среднего профессионального образования / Л. Д. Столяренко, В. Е. Столяренко. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт, 2016. – 134 с.

220. Столяров, Ю. Н. Документология: учебное пособие / Ю. Н. Столяров; Московский государственный университет культуры и искусств; Орловский государственный институт искусств и культуры. – Орёл: Горизонт, 2013. – 370 с.

221. Столяров, Ю. Н. «Документу – альтернативы нет» / Ю. Н. Столяров // Научные и технические библиотеки. – 2000. – № 3. – С. 41-47.

222. Столяров, Ю. Н. Онтологический статус документа и его практическое значение для библиотек // Библиотековедение. Избранное. 1960-2000 годы / Ю. Н. Столяров. – Москва: Пашков дом, 2001. – С. 266-278.

223. Столяров, Ю. Н. Теория относительности

документа / Ю. Н. Столяров // Научные и технические библиотеки. – 2006. – № 7. – С. 73–78.

224. Сухомлинский Василий Александрович // Большая советская энциклопедия: [в 30 т.] / под ред. А. М. Прохорова. – 3-е изд. – Москва: Советская энциклопедия, 1969. – Том 25. – С. 103.

225. Титова, Е. В. Методика воспитания как феномен педагогической науки и практики: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13. 00. 01 / Е. В. Титова. – Санкт-Петербург, 1995. – 311 с.

226. Тертычный, А. А. Методы профессиональной деятельности журналиста / А. А. Тертычный. – Москва: «ВК», 2011. – 560 с.

227. Толковый словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика / под. ред. Г. Н. Складчиковской. – Москва: ЭКСМО, 2007. – 1136 с.

228. Умнов, Б. Г. Опыт типологизации читателей общественно-политической литературы / Б. Г. Умнов, И. Ю. Акифьева // Психологические проблемы чтения: сб. науч. тр. – Ленинград, 1981. – Вып. 62. – С. 21–38.

229. Умнов, Б. Г. Теоретические и методологические проблемы типологизации читателей / Б. Г. Умнов // Проблемы дифференциации читателей и психологии чтения: сб. науч. тр. – Ленинград, 1980. – Вып. 52. – С. 5–37.

230. Усачева, И. В. Курс эффективного чтения учебного и научного текста: учебно-методическое пособие для студентов 1-2 курса университетов / И. В. Усачева. – 5-е изд, стереотип. – Москва: Изд-во МГУ, 2001. – 80 с.

231. Федеральные Государственные образовательные стандарты // Сайт Министерства просвещения. – URL:

<https://fgos.ru/> (дата обращения: 17. 09. 2016).

232. Федорова, Т. В. Совершенствование читательской деятельности учащихся старших классов на уроках литературы: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13. 00. 02 / Т. В. Федорова; Моск. пед. гос. ун-т. – Москва, 2003. – 16 с.

233. Фельдштейн, Д. И. Современное Детство: проблемы и пути их решения / Д. И. Фельдштейн // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 2. – С. 28-32.

234. Фельдштейн, Д. И. Трудный подросток / Д. И. Фельдштейн. – 2-е изд. – Москва, 2008. – 208 с.

235. Филина, Л. И. «Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций» / Л. И. Филина // Социальная сеть работников образования. – URL: <http://nsportal.ru> (дата обращения: 29. 05. 2016).

236. Фоломкина, С. К. Методика обучения чтению на английском языке в средней школе: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13. 00. 02 / С. К. Фоломкина. – Москва, 1974. – 230 с.

237. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – Санкт-Петербург: Москва: Смысл, 2003. – 860 с.

238. Хурамшина, К. С. Проект создания социокультурного центра адаптации проблемных групп молодежи и вовлечения их в сфере творческой и социальной активности /К. С. Хурамшина // Сайт МКУК «Щучанская межпоселенческая центральная библиотека». – URL: <http://kultura.kurganobl.ru> (дата обращения: 18. 08. 2016).

239. Чернова, Н. В. Современные проблемы социологии и психологии чтения / Н. В. Чернова // Вестник Моск. Гос. ун-

та печати. – 2013. – № 8. – С. 8–14.

240. Чистякова, Г. Д. Понимание текста в процессе чтения / Г. Д. Чистякова // Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет: хрестоматия / рук. проекта Н. Л. Карпова; ред. Г. Г. Граник, М. К. Кабардова. – Москва: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2013. – С. 285–289.

241. Чистякова, Г. Д. Проявления познавательной активности в процессе понимания и возможности познавательного развития / Г. Д. Чистякова // Психология и школа. – 2008. – №1. – С. 26–32.

242. Читатель. Чтение. Книга: словарь-справочник для самостоятельной работы в «книжном» пространстве / авт. - сост.: Е. С. Романичева, Г. В. Пранцова; подбор ил. Т. Ю. Дрыжовой. – Москва: Библиомир, 2018. – 207 с.

243. Чичканов, Е. С. Интерактивность как форма диалога в пространстве цифрового экранного произведения: диссертация на соискание ученой степени кандидата искусствоведения:17. 00. 09 / Е. С. Чичканов. – Санкт-Петербург, 2011. – 165 с.

244. Чудинова, В.П. Дети и библиотекари в интернете : новые проблемы и задачи специалистов / В.П. Чудинова // Библиотековедение . - 2009 . - № 6 . - С. 34–39.

245. Чудновский, В. Э. Нравственная устойчивость личности: психологические исследования / В. Э. Чудновский / НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. – Москва: Педагогика. – 1981. – 208 с.

246. Чупрова, Д. А. Основные конструкции и элементы для создания объемных иллюстраций для авторских книг и открыток в технике «Pop-up» / Д. А. Чупрова // Концепт. –

2017. – Т. 27. – С. 268–280.

247. Шаповаленко, И. В. Психология развития и возрастная психология / И. В. Шаповаленко. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт, 2019. – 575 с.

248. Шапошников, А. Е. Библиотекарь и читатель: аспекты общения / А. Е. Шапошников // Библиотековедение. – 2001. – № 1. – С. 59–62.

249. Шапошников, А. Е. Об обслуживании читателей в библиотеках для глухих / А. Е. Шапошников // Сов. библиотечное дело. – 1975. – № 3. – С. 83–91.

250. Шафир, Я. М. Очерки психологии читателя / Я. М. Шафир. – Москва: Ленинград: Печатный двор, 1921. – 86 с.

251. Швецова-Водка, Г. Н. Оригинальная трактовка документирования и документа / Г. Н. Швецова-Водка // Научные и технические библиотеки. – 2012. – № 7. – С. 11–25.

252. Школа рор-уп Николая Нембера URL: <http://nemzer.ru/> (дата обращения: 22. 11. 2017).

253. Юмашева, Н. Д. Чтение как практики культурного воспроизводства в студенческой среде : диссертация на соискание ученой степени кандидата социологических наук : 22. 00. 06 / Н. Д. Юмашева. – Москва, 2008. – 134 с.

254. Юрков, О. Ю. Личностно-психологические особенности подростков со склонностью к бродяжничеству: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук : 19. 00. 01 / Рос. гос. соц. ун-т. – Москва, 2006. – 22 с.

255. An Interactive Recipe Book (Cook In A Book) / Website of the Amazon. – URL: <https://www.amazon.com/s?k=series+of+interactive+recipe+books.&i=stripbooks-intl->

ship&ref= nb _sb_ [noss](#) (date of the application: 26. 01. 2020).

256. Aufenanger, Stefan Petra Bauer u. a.: Themenschwerpunkt: Interaktive Whiteboards. In: Computer + Unterricht. Lernen und Lehren mit digitalen Medien, Nr. 78/2010.

257. Dawson M. Children's pop-ups, movables and novelty books: A short history for collectors, part II / Michael Dawson // Movable stationery. – 1995. – December, 3:6. – P. 1-10.

258. Interactivity // Cite Online Landuade Learning, Collins English Dictionary Complete & Unabridged, 2015. – URL: <http://dictionary.reference.com> (date of the application: 25. 07. 2016).

259. Interactivity // Cite Oxford dictionaries language matters, 2015. – URL: <http://www.oxforddictionaries.com> (date of the application: 25. 07. 2016).

260. Interactivity // Cite «Babylon 10» The world,s best online dictionary, 2015. - URL: <http://dictionary.babylon.com> (date of the application: 25. 07. 2016).

261. Interactivity // Cite Free On-Line Dictionary of Computing , Denis Howe, 2010. – URL: <http://foldoc.org/interactivity> (date of the application: 25. 07. 2016).

262. Interactivity // Encyclopédie, 2015. – URL: <http://entrelacs.revues.org/pdf/1840> (date of the application: 25. 07. 2016).

263. Interattivo : dizionario Italiano online il dizionario della lingua italiana, 2007-2012. – URL: <http://www.dizionario-italiano.it> (date of the application: 25. 07. 2016).

264. Libri interattivi per bambini [Risorsa elettronica] / Sito di pubblicazione «Amazon». – modalità di accesso. –

<https://www.amazon.it/Libri-Interattivi-> . – Дата обращения. – 26. 01. 2020.

265. Merton, R. K. Social Structure and Anomie / R. K. Merton // [American Sociological Review](#). – 1938. – 3 October. – P. 672–682.

266. Modern deviantology: methodology, theory, practice: Collective monograph / under edition Doctor of Psychology, Professor Yu. A. Klayberg's and Doctor of Law, Professor Kwami S. Dartey. – London: UK Academy of Education, 2016 – 310 p.

267. Montanaro, Ann R. Pop-up and movable books: a bibliography / Ann R. Montanaro. – Metuchen, NJ: Scarecrow Press, Inc., 1993. – 558 p. – (Peter Mason Opie).

268. Patterson, G. Reprogramming the families of aggressive boys. – In: C. Thoreson (ed.). – 1973.

269. The Interactive Art Book // Website of the Amazon. – URL: https://www.amazon.com/s?k=The+Interactive+Art+Book&ref=nb_sb_noss (date of the application: 26. 01. 2020).

Приложение № 1.

Таблица «Проективных признаков и интерпретаций испытуемых перед экспериментом»

| № | Признак | Количество случаев (%) | Интерпретация | Теоретические основания (источники) |
|----|--|------------------------|--|--|
| 1. | сильно подчеркнутые линии человека читающего | 47,6 | стремление скрывать от окружающих свои проблемы и переживания | А.Л. Венгер |
| 2. | разрывы между образами | 18,3 | сфера конфликтов | Е.С. Романова Д.Я. Райгородский Л.М. Костина |
| 3. | двигательные персеверации (множественные линии) | 53,7 | импульсивность | А.Л. Венгер |
| 4. | при выполнении некоторых деталей книг, книжных стеллажей библиотеки | 12,8 | нежелание рисовать эту деталь из-за неприятных ощущений, связанных с нею | К. Тейлор |
| 5. | толстые жирные линии между библиотекарем и читателем | 21,2 | барьер между собой и окружением | К. Маховер |
| 6. | наличие контура всего рисунка человека в библиотеке | 56,9 | наличие напряженности неопределенного характера | Дж.Бук К. Тейлор |
| 7. | очень жирные линии рта человека читающего | 49,9 | графическое выражение избытка моторной агрессии | К. Маховер |
| 8. | Сильный нажим в рисовании человека карандашом (карандаш глубоко продавливает бумагу) | 47,3 | скрытая агрессивность, эмоциональная неуравновешенность, неуверенность, склонность к самобичеванию | К. Тейлор А.Л. Венгер Л.М. Костина |

Приложение № 2.
«Проверка распределения»

| | | |
|--------------------------|----------|---------|
| | | VAR0001 |
| N | | 14 |
| | Mean | 6,0714 |
| Normal Parameters(a,b) | Std. | 1,14114 |
| Deviation | | 0,255 |
| Most Extreme Differences | Absolute | 0,255 |
| | | -,174 |
| | | 0,953 |
| | Positive | 0,323 |
| | Negative | |
| Kolmogorov-Smirnov Z | | |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | | |

Таблица «Критерия t-Стьюдента для зависимых измерений, обработанная с помощью программы SPSS»

| | Mean | N | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|----------|------|----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | 66,9 | 12 | 6,11 | 1,76 |
| VAR00001 | 167 | 12 | 196 | 437 |
| VAR00002 | 57,1 | | 9,92 | 2,86 |
| | 667 | | 548 | 524 |

Paired Samples Correlations

| | N | Correlation | Sig. |
|----------------------------|----|-------------|------|
| Pair 1 VAR00001 & VAR00002 | 12 | ,606 | ,037 |

| | Paired Differences | | | | | t | df | Sig. (2-tailed) |
|----------------------------------|--------------------|----------------|-----------------|---|----------|-------|----|-----------------|
| | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference | | | | |
| | | | | Lower | Upper | | | |
| Pair 1 VAR00001 - VAR00002 | 9,75000 | 7,89850 | 2,28010 | 4,73153 | 14,76847 | 4,276 | 11 | 0,001 |

Samples Test

Приложение № 3.
«Проективные признаки и интерпретации испытуемых
экспериментальной группы перед экспериментом»

| № | Признак | Количество случаев (%) | Интерпретация | Теоретические основания (источники) |
|----|---|------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. | восходящие линии | 58,3 | позитивный настрой | М. Бетенски |
| 2. | использование разноцветных карандашей, раскрашивание обложек книг | 49,8 | разносторонность личности читателя | С.С. Степанов |
| 3. | детали книг с рисунками | 71,2 | установка на зрительные образы | У. Авеллмант |
| 4. | последующее улучшение рисунка | 70,6 | улучшение действительно | Г. Ферс |

| | | | | |
|--|--|--|----------------------------|--|
| | | | имеет место в жизни автора | |
|--|--|--|----------------------------|--|

«Проективные признаки и интерпретации испытуемых контрольной группы после эксперимента»

| № | Признак | Количество случаев (%) | Интерпретация | Теоретические основания (источники) |
|----|--|------------------------|--|-------------------------------------|
| 1. | толстые жирные линии между библиотекарем и читателем | 31,26 | барьер между собой и окружением | К. Маховер |
| 2. | наличие контура всего рисунка человека в библиотеке | 57,9 | наличие напряженности неопределенного характера | Дж.Бук К. Тейлор |
| 3. | очень жирные линии рта человека читающего | 51,1 | графическое выражение избытка моторной агрессии | К. Маховер |
| 4. | Сильный нажим в рисовании человека карандашом (карандаш глубоко продавливает бумагу) | 49,6 | скрытая агрессивность, эмоциональная неуравновешенность, неуверенность, склонность к самобичеванию | К. Тейлор А.Л. Венгер Л.М. Костина |

Приложение №4

«Программа стимулирования чтения трудных подростков»

| 1. Беседа | 2. Фрагментарное чтение | 3. Сопоставление интерактивных композиций с текстом | 4. Творческая работа |
|------------------------------------|---|---|-----------------------------|
| просмотр интерактивных компонентов | чтение фрагментов текста, к которым относится | воссоздание литературных образов на | как дополнительное средство |

| | | | |
|---|--|---|--|
| | интерактивный элемент | основе интерактивных элементов | возможно использование творческой работы по созданию собственных интерактивных композиций к тексту |
| обсуждение первичного восприятия документа | чтение фрагментов текста без интерактивных элементов | домысливание интерактивных элементов | |
| о чем может быть этот рассказ, домысливание по интерактивному элементу, расположенному в середине документа | чтение первой главы | анализ содержания произведения направлен на выяснение связей сюжета и интерактивных композиций как художественных средств изображения | |
| анализ авторской позиции. целостное восприятие документа | | | |
| беседа по второй главе т.т. | чтение второй главы т.т. | работа с интерактивным и композициями второй главы т.т. | |

I. Интерактивные книги, стимулирующие чтение:

1. Беляева, Е. Ледовое побоище / [Елена Беляева, Елена Новичкова]. – Москва: Лабиринт Пресс, сор. 2013. – [22] с. : цв. ил.
2. Брагин, М. Г. В грозную пору : [для семейного чтения] / М. Г. Брагин; [ил. А. Аверьянова и др.]. – Москва: Лабиринт Пресс, 2012. – 126 с., [9] л. ил.
3. Великая Отечественная война. 1941-1945 / Составители: Д. Меркулов, А. Солопенко, К. Бунтман. – Москва: Лабиринт Пресс, 2019. – 140 с.: ил.
4. Ёлка. Новейшее издание для подарков в стихах и прозе: сборники произведений и хрестоматии для детей. – Москва: Лабиринт Пресс, –2019. – 116 с.
5. Жвалевский, А. В. Правдивая история Деда Мороза / А. В. Жвалевский, Е. Б. Пастернак. – Москва: Лабиринт – Пресс, 2020. –132 с.
6. Колтинг, Ф. Чему я могу научиться у Стива Джобса / Ф. Колтинг, М. Медина. – Москва: Альпина Паблишер, 2019. – 32 с.
7. Конан, А. Д. Приключения Шерлока Холмса /Дойл Артур Конан. - Москва: Лабиринт-Пресс, , 2019. –160 с.
8. Кэрролл, Л. Алиса в Зазеркалье, или Сквозь зеркало и что там увидела Алиса / Л. Кэрролл. – Москва: Лабиринт Пресс, 2019. – 140 с., ил.
9. Кэрролл, Л. Приключения Алисы в стране чудес / Л. Кэрролл – Москва: Лабиринт Пресс, 2018. – 110 с.
10. Кэрролл, Л. Приключения Алисы в стране чудес / Л. Кэрролл – Москва: Лабиринт Пресс, 2018. – 110 с., ил.
- 11.Новичкова, Е. Пётр I / Е. Новичкова, Е. Бунтман, А. Ратина. – Москва: Лабиринт Пресс, 2019. – 28 с.: ил. – (серия «Детская художественная литература»).
12. Сабуда, Р. Динозавры. Энциклопедия древностей: книга POP UP / Р. Сабуда. – Сомервилль: Candlewick. – 2005. – 12 с.
13. Стивенсон, Р. Л. Остров сокровищ / Р. Л. Стивенсон. – Москва: Лабиринт Пресс, 2018. – 188 с.
14. Лондон, Дж. Зов предков / Дж. Лондон. – Москва: Лабиринт Пресс, 2019. – 120 с.
15. Эйдельман, Т. Бородинская битва 1812 / Т. Эйдельман, К. Бунтман. – Москва: Лабиринт Пресс, 2012. – 26 с.

II. Библиотерапевтические книги, мотивирующие чтение:

1. Андерсен, Г. Х. «Дюймовочка в стиле Марка Шагала»: сказки и истории для детей / Г. Х. Андерсен; [ил. М. А. Ждан]. – Изд-во «VoiceBook». – 2019. – 14 с.
2. Андерсен, Г. Х. «Русалочка в стиле Клода Моне»: сказки и истории для детей / Г. Х. Андерсен; [ил. Е. В. Ройз]. – Изд-во «VoiceBook». – 2019. – 14 с.
3. Андерсен, Г. Х. «Снежная Королева в стиле Пабло Пикассо»: сказки и истории для детей / Г. Х. Андерсен; [ил. А. С.]. – Изд-во «VoiceBook». – 2019. – 14 с.
4. Кэрролл, Л. «Алиса в стране чудес в стиле Сальвадора Дали»: сказки и истории для детей [ил. К. М. Ветошкина]. – Изд-во «VoiceBook». – 2019. – 14 с.
5. Перро, Ш. «Красавица и Чудовище в стиле Густава Климта»: сказки и истории для детей/ Ш. Перро; [ил. А. В. Кашанская]. – Изд-во «VoiceBook». –2019. – 14 с.
6. Перро, Ш. «Красная Шапочка в стиле «Поп Арт»: сказки и истории для детей / Ш. Перро; [ил. В. Г. Булинг]. – Изд-во «VoiceBook». –2019. – 14 с.
7. Перро, Ш. «Синяя Борода в стиле Питера Брейгеля»: сказки и истории для детей / Ш. Перро; [ил. Е. Ю. Милославская]. – Изд-во «VoiceBook». –2019. – 14 с.

