



Министерство культуры Российской Федерации
Федеральное государственное
бюджетное учреждение культуры
«Российская государственная детская библиотека»

**Библиотечные социологи и психологи представляют:
программы, методики, исследования.
Вып. 1.**



Москва

2013

УДК 159/9
ББК 88
Б 59

Составитель: О. Л. Кабачек

Редакторы: О. Л. Кабачек, М. В. Карданова

Библиотечные социологи и психологи представляют: программы, методики, исследования. Вып. 1 / Российская государственная детская библиотека ; сост. О. Л. Кабачек; ред. О. Л. Кабачек, М. В. Карданова, Е. А. Колосова. - Москва, 2013. - 100 с.

Данный сборник открывает серию выпусков «Библиотечные социологи и психологи представляют: программы, методики, исследования». В первом разделе, «Программы и методики», представлены опыт работы психолога ЦГДБ, библиотечная программа «Личность в информационном пространстве», а также описание игры-квеста по профориентации подростков и старшеклассников. Второй раздел содержит исследования креативности у современных подростков и восприятия младшими школьниками поэзии, а также результаты социологических исследований о чтении и медиапотреблении российских детей и подростков.

Рекомендовано к печати редакционно-издательским советом
Российской государственной детской библиотеки

Ответственный за выпуск: Мезенцева О. П.

© ФГБУК «Российская государственная детская библиотека»

Тираж 200 экз.
119049 Москва, Калужская пл., д.1, стр. 1, РГДБ

**Министерство культуры Российской Федерации
Федеральное государственное
бюджетное учреждение культуры
«Российская государственная детская библиотека»**

**Библиотечные социологи и психологи представляют:
программы, методики, исследования.
Вып. 1**

Москва

2013

Содержание

Кабачек О. Л. Предисловие.....	с. 5
--------------------------------	------

Раздел I. Программы и методики

Ващенко О. В. Особый ребенок: опыт работы психолога в Центральной городской детской библиотеке.....	с. 6
Чередник Г. М. Программа «Личность в информационном пространстве».....	с. 15
Березина А. В. Профориентация подростков и старшеклассников в библиотеке: игра-квест «Книги о труде и профессиях».....	с. 22
Бродский М. А., Кабачек О. Л., Милицкая В. В. К вопросу о подготовке и проведении сложных комплексных библиотечных мероприятий.....	с. 29

Раздел II. Исследования

Марьясова Н. В. Исследование творческих способностей у современных подростков.....	с. 33
Кабачек О. Л. Экспериментально-психологическое исследование восприятия лирики младшими школьниками: новые тенденции.....	с. 69
Колосова Е. А., Губанова А. Ю. Чтение и медиапотребление детей и подростков: результаты социологических исследований РГДБ.....	с. 85

Предисловие

Сборник открывает серию выпусков «Библиотечные социологи и психологи представляют: программы, методики, исследования». В первом разделе, «Программы и методики», помещены: опыт работы психолога ЦГДБ им. Ленина города Ростова-на-Дону М. А. Андреевой в области коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (описание занятий в статье О. В. Ващенко); библиотечная программа ЦУНБ им. Н. А. Некрасова (г. Москва), разработанная и апробированная Г. М. Чередник, по литературному краеведению вкупе с методиками личностного развития школьников; описание игры-квеста по профориентации подростков и старшеклассников в работе А. В. Березиной, анализ подготовки спектакля и работы дискуссионного клуба в статье М. А. Бродского, О. Л. Кабачек, В. В. Милицкой (РГДБ).

Второй раздел содержит статью Н. В. Марьясовой, психолога МЦБС им. М. Ю. Лермонтова (г. Санкт-Петербург), об экспериментальном изучении креативности у подростков, работу О. Л. Кабачек, основанную на репрезентативном эксперименте, затрагивающую актуальнейшую проблему «новых читателей», а также статью библиотечных социологов Е. А. Колосовой и А. Ю. Губановой (РГДБ), рассказывающую о результатах последних исследований детского чтения.

Данный выпуск может быть интересен всем, кто желал бы пополнить свои знания о современных детях и подростках, увидеть детскую литературу с неожиданной точки зрения, а также познакомиться с новыми работами библиотечных социологов РГДБ и психологов-практиков из разных регионов страны.

Составитель

Раздел I. Программы и методики

Ващенко О. В.,

заместитель директора МБУК РГЦБС,

заведующая ЦГДБ им. Ленина (г. Ростов-на-Дону)

Особый ребенок: опыт работы психолога в Центральной городской детской библиотеке

С 2002 года на базе сектора методики и практики работы с детьми Центральной городской детской библиотеки им. Ленина МБУК Ростовская-на-Дону действует психологическая служба, работа которой осуществляется по следующим направлениям: диагностическое, коррекционно-развивающее, профилактико-просветительское, консультативное.

Особый аспект деятельности службы - психологическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в библиотеке.

В ЦГДБ им. Ленина работает студия эстетического развития для дошкольников «Вечерние чтения». С 2010 года в ее занятиях принимают участие дети с ограниченными возможностями здоровья (с задержкой психоречевого развития и умственной отсталостью). Занятия проводит ведущий психолог ЦГДБ им. Ленина - М. А. Андреева, зав. сектором - С. А. Ларионова, библиотекарь - Е. А. Буланова.

Необходимость особого отношения к «особым» детям, к «слабым» членам общества - проблема не новая. Разные сообщества в разные века решали её по-разному.

Почему появляются такие дети? Как к ним относиться? Можно ли им помочь и как? Такие вопросы стояли всегда.

За сменой времён и декораций можно наблюдать один и тот же очень небольшой набор подходов: либо мы признаём «особого» ребёнка равным себе, на каком-то уровне столь же совершенным, либо мы не готовы принять

его как равного. В зависимости от того, какой подход в обществе, так и будет складываться жизнь «особого» ребёнка и его близких.

В российском образовании устойчивые позиции занимают интеграция и инклюзивное (включенное) образование. Интеграция - это взаимная адаптация «особого» человека и общества друг к другу. Это процесс принятия «особого» ребёнка как личности в образовательное пространство. Шаг навстречу тому, кто в беде, кто очень зависим от окружающих, потому что ему не выжить без них - в этом суть интеграции.

Наблюдения за детьми, общение с их родителями, определение критериев обучения и воспитания «особых» детей показало, что надо не только пересмотреть известные, привычные методы работы, но и придумывать и применять совершенно другие подходы в обучении и воспитании. Поэтому мы и стали приглашать детей с ограниченными возможностями здоровья на занятия студии.

Дети с нарушениями развития - это в основном дети, у которых по причине врожденной недостаточности или приобретенного органического поражения сенсорных органов, опорно-двигательного аппарата или центральной нервной системы развитие психических функций отклоняется от нормы. Приоритетной задачей в образовании таких детей является их социальная адаптация. Социальная адаптация личности, по А. П. Растигееву, представляет собой единство трех социально-психологических механизмов: когнитивного (психические процессы, связанные с познанием); эмоционального (различные эмоциональные состояния и моральные чувства); практического, поведенческого (связь адаптации с социальной практикой).

Развертывание механизмов адаптации у детей с интеллектуальной недостаточностью имеет свою специфику. Интеллектуальный компонент в ходе возрастного развития не становится ведущим. Ребенок с недоразвитием познавательной сферы не имеет возможности осуществлять полноценный интеллектуальный контроль над эмоциональной сферой, в отличие от своих

сверстников с адекватным умственным развитием (Л. С. Выготский). Однако, по сравнению с другими психическими процессами, эмоциональная сфера этих детей более сохранна (С. Д. Забрамная).

У детей с нарушениями интеллекта вне специально организованного обучения не происходит существенных изменений в состоянии эмоциональной сферы, наблюдаются трудности в регуляции поведения. В своих действиях эти дети оказываются нецеленаправленными, у них нет желания преодолевать на пути к цели даже посильные трудности. В строении аффективной сферы парадоксально сочетаются эмоциональная огрубленность и повышенная ранимость (Б. В. Зейгарник). Ряд проблем обусловлен низким уровнем способности к речевому общению. Характерная потребность в общении, не развиваясь, остается на уровне потребности в помощи и поддержке (Н. Г. Морозова, Н. П. Парамонова, С. Л. Рубинштейн).

Недифференцированно воспринимается оценка себя окружающими. Непонимание «языка эмоций» отражается на всей ситуации социального общения, на процессе социальной адаптации и интеграции в общество.

В основе наших коррекционно-развивающих занятий, учитывающих описанные выше закономерности, лежит активное взаимодействие читателей-детей и библиотекарей, родителей, психолога по приобщению ребенка к чтению художественной литературы, развитию личности читателя, его творческого потенциала, формированию эмоционального и творческого восприятия художественных произведений.

Литературная база - сказки народов мира, сказки известных русских и зарубежных авторов (Г. Х. Андерсен, Ш. Перро, А. Прейсн и др.). Занятия с детьми проводятся 1 раз в две недели и заключаются в «громком чтении» с последующим обсуждением произведения.

После того, как в процессе занятий дети адаптировались и привыкли друг к другу, были апробированы следующие методы и техники:

- Драматерапия
- Игротерапия

- Музыкотерапия
- Медитация, релаксация
- Телесно-ориентированная терапия
- Дидактическая игра
- Арттерапия
- Танцедвигательная терапия
- Психогимнастика
- Пальчиковая гимнастика.

Постепенно определилась структура занятий. Сейчас она включает в себя несколько этапов:

- Чтение вслух сказки с использованием музыкальных и видеофрагментов;
- Ознакомление с иллюстрациями и обсуждение содержания сказки, выяснение основной идеи;
- Игры, драматизация, музыкально-двигательная активность;
- Организация художественно-продуктивной деятельности: рисования, лепки, аппликации, конструирования по тематике произведения.

Во время проведения занятий родители находятся в зале познавательной литературы, где они могут ознакомиться с рекомендательной библиографией, а также литературой педагогической направленности.

Для того чтобы достичь положительных результатов в работе с детьми, имеющими особенности развития, приходится комбинировать различные методы, техники и приемы, - как традиционные, так и нетрадиционные, а также разрабатывать психокоррекционные сказкотерапевтические программы.

Сказка заставляет ребенка сопереживать персонажам, в результате чего у него появляются новые представления о людях, их взаимоотношениях, предметах и явлениях окружающего мира, новый эмоциональный опыт. Немаловажно, что сказка содержит простые образы: животных, героев, с

которыми «особому» ребенку проще идентифицировать себя, чем с реальной ситуацией.

По мере расширения сферы общения дети испытывают действие разнообразных социальных факторов, значительно активизирующих их эмоциональный мир. Ребенок должен научиться преодолевать ситуативные эмоции, культурно управлять чувствами (например, управлять чувством злости). Научиться этому позволяют сказка и игра.

Для агрессивного ребенка подбирается готовая или составляется специальная коррекционная сказка, в которой метафорически зашифрована информация о его негативных агрессивных проявлениях и способах их преодоления. На занятии ребенок не только прослушивает эту сказку, но и проигрывает способы адекватного эмоционального реагирования, идентифицируясь с главным сказочным героем. В процессе такой работы ребенок «знакомится» со своим чувством гнева и научается справляться с ним посредством формирования новых эффективных моделей поведения, способов снятия напряжения и др.

С помощью игры в сказочном контексте можно помочь каждому ребенку прожить многие ситуации, с аналогами которых он столкнется во взрослой жизни, и значительно расширить его мировосприятие и способы взаимодействия с миром и другими людьми, то есть адаптироваться в социуме.

Для процессуальной стороны характерны следующие моменты:

- Демонстрация вариантов правильного поведения;
- Считывание эмоциональных состояний детьми друг у друга;
- Возможность использования элементов соревнования (например, кто лучше изобразит, как Муха-Цокотуха испугалась, как гости веселились и т.п.);
- Использование при необходимости механического воздействия (например, ведущий своими пальцами помогает ребенку округлить глаза,

растянуть губы в улыбке, сдвинуть брови, рукой ребенка прикрепить фигурку к магнитной доске и т. п.)

Занятия содержат следующие компоненты:

- Организационно-деятельностный;
- Эмоциональный (формирование эмоционально-ценностного отношения к миру);
- Содержательный (познание социальных норм и пр.);
- Компонент просоциального поведения (формирование помогающего поведения).

Коррекционные сказкотерапевтические игры направлены на решение различных психологических задач:

- развитие сенсорно-перцептивной, психомоторной сферы,
- развитие познавательных процессов,
- развитие коммуникативной сферы,
- гармонизация и развитие эмоционально-волевой сферы,
- развитие речи.

На начальном этапе работы необходимо было установить эмоциональный контакт, подразумевающий эмоциональное взаимодействие с ребенком на основе доступных ему уровней аффективной организации. Эффективность этих занятий многократно возрастает при наличии эмоционального сопереживания и контакта с близкими людьми, расширения стереотипов взаимодействия с ребенком и форм эмоционального контакта. Работа с родителями, членами семьи и социальным окружением рассматривается как позитивная ассимиляция ребенка в привычную социальную среду: обучение родителей доступным формам работы со сказкой, использование сказок как коррективного способа разрешения внутрисемейных проблем.

Необходимо помнить, что сказка для ребенка с проблемами развития является не просто фантазией, а особой реальностью, помогающей установить для себя мир человеческих чувств, отношений, важнейшие

нравственные категории, в дальнейшем - мир жизненных смыслов. Всякая сказка - это рассказ об отношениях, причем эти отношения имеют четкую моральную ориентацию. Это очень важно для становления и осмысления понятий добра и зла, для упорядоченных сложных чувств ребенка. Форма изображения здесь сказочная, доступная «особому» ребенку, но именно она и позволяет ему постичь высоту проявления чувств.

В связи с трудностью усвоения детьми данной категории моральных норм и принципов целесообразно организовывать деятельность, в которой дети смогли бы интериоризировать нормы социального взаимодействия. В нашем случае такой деятельностью стала игра (театрализованная, дидактическая игра на основе сказки, психогимнастические игры и пр.)

Однако без помощи взрослых «особый» ребенок не может освоить нравственный смысл даже сказочных образов. Процесс самостоятельного осмысления сказки ребенком оставляет его на уровне житейского смысла и не раскрывает ее подлинной нравственной сущности. Очевидно, что работу смыслообразования в процессе восприятия сказки и осознания на этой основе важнейших нравственных понятий ребенок не может совершить вне сотрудничества со взрослым. Интеллектуализация эмоций происходит в процессе познавательно-аффективной деятельности по толкованию жизненных смыслов, отраженных в сказке. Этот процесс не «открывается» ребенком, а формируется по пути социального наследования.

Какие же сказки лучше подбирать, сочинять? Для «особых» детей лучше подходят сказки, легкие для восприятия, эмоционально насыщенные, с хорошим концом, не сложные для разыгрывания, о животных, если волшебные сказки, то не длинные.

Коррекционные сказкотерапевтические игры создают в бессознательном «особого» ребенка запас жизненной прочности, символический «банк» жизненных ситуаций». Однако если сказку не анализировать, многие ее смыслы и уроки останутся неосознанными. Анализ сказок помогает детям с особенностями психофизического развития осознать

и принести в жизненную практику важнейшую информацию. Анализировать сказки рекомендуется с позиции разных психологических концепций.

Готовясь к беседе с детьми, мы должны продумать вопросы, которые зададим ребенку. Беседа не должна состоять из нотаций и поучений: это снизит эмоциональное состояние, ту радость, которую ребенок получил от хорошей сказки.

Нецелесообразно ставить перед детьми с проблемами в развитии слишком много вопросов, так как это мешает осознанию главной идеи. Ставятся вопросы, пробуждающие интерес к поступкам, мотивам поведения героев, их внутреннему миру, их переживаниям. Они должны помочь ребенку разобраться в образе, а также выразить свое отношение к нему. Если оценка образа оказалась сложна, можно предложить дополнительные вопросы, которые помогут психологу, педагогу понять душевное состояние детей, выявить их способность сравнивать и обобщать прочитанное, стимулировать дискуссию среди детей в связи с прочитанным.

После беседы можно предложить детям вопросы: «О чем ты думал, когда слушал сказку? Может быть, что-нибудь похожее было в твоей жизни? Расскажи» и так далее. Это помогает переносить представления, полученные детьми на занятиях, в их жизнь и деятельность.

Если рефлексивный уровень ребенка недостаточно развит, чтобы активно участвовать в анализе сказки, не позволяет ему проявлять достаточную самостоятельность, тогда мы сами коротко анализируем ее, либо в отдельных случаях данный этап занятия опускается.

Анализируя сказки, мы рассматриваем скрытые жизненные уроки. Однако можно специально создавать сказочные задачи для тренировки мышления и воображения, для сбора идей, для разрешения проблем, с целью психодиагностики.

Сказочная задача формируется таким образом, чтобы ребенок мог спроецировать, перенести на нее свой жизненный опыт. И самое важное, что

она не имеет единственного правильного решения. Цель сказочной задачи - стимулировать процесс «регенерации идей» для разрешения непростых жизненных ситуаций, рассмотреть явление с множества сторон, найти как можно больше потенциальных решений.

Для детей с проблемами развития очень важна эмоциональная поддержка. Эффективным приемом в предлагаемых сказкотерапевтических занятиях является передача ребенку оберегающих его предметов: камешков, бусинок и др. Это помогает усилить «Я» ребенка, обрести чувство защищенности.

Сказкотерапевтические занятия проводятся в групповой форме. Количество участников определяется психологическими задачами, уровнем развития, глубиной дефекта и возрастом участников (1-2 ребенка с особенностями в развитии и 3-4 с нормой интеллекта). Занятия проводятся один раз в 2 недели продолжительностью от 20 до 40 минут. Подобная систематичность в коррекционной работе позволяет развить самосознание ребенка, управление эмоциональными реакциями, способствует модификации, трансформации поведения, то есть помогает успешной социализации «особого» ребенка.

Совместная деятельность психолога и библиотекаря в реализации поставленных задач дает хорошие результаты.

Занятия в студии «Вечерние чтения»:

- помогают детям обогатить свой словарный запас,
- способствуют накоплению эмоционального багажа (впечатлений, переживаний),
- улучшают социальную адаптацию, способствуют накоплению эмоционально-положительного опыта,
- учат ребенка вежливому тону (например, не перебивая, внимательно выслушивать товарища и т. д.),
- вырабатывают навык воспринимать, анализировать и обобщать новую информацию, формулировать свою мысль и т. д.,

- создают благоприятные условия для контакта детей с книгой,
- помогают развитию рефлексивной культуры личности; стимулированию познавательной активности; гармонизации эмоциональной сферы (снижение тревожности, страхов; элиминации гнева, агрессии),
- способствуют повышению педагогической активности родителей, формируют здоровый климат в семье.

Чередник Г. М.,
зав. отделом психологической поддержки
ГБУК «ЦУНБ им. Н. А. Некрасова»

Программа «Личность в информационном пространстве»

Введение

Знания о себе и о мире человек получает в течение всей жизни, с самого раннего детства до глубокой старости: сначала от родителей и близких, затем от школьных учителей, одноклассников, друзей. Знания преумножаются, расширяется карта жизни и строится некая модель себя (которая постоянно проверяется и корректируется - иногда с трудом, иногда гибко и творчески).

Один из проверенных путей познания себя - книги. Для многих классик - лишь портрет на стене школьного литературного кабинета. Ответом на вопросы, почему тот или иной писатель личности и как применить знания об этом к себе, послужило создание нашего проекта. Всё начиналось именно с памятников писателям в Москве. А далее мы решили собрать информацию не только о памятниках, но и мемориальных досках, музеях, улицах, обо всем, что касалось литературной истории Москвы.

На основе этой информации была изготовлена серия настольно-печатных игр для детей разного возраста: «Лото», «Домино», «Меморина», «Парные картинки», «Ходилка», «Куклы - литературные герои», «Некрасовскими тропами» и «Литературная монополия». Школьники

разного возраста - от 7 до 18 лет - с удовольствием играют в эти познавательные игры, и даже взрослые проявляют к ним искренний интерес.

Далее возникла Программа «Личность в информационном пространстве», с двумя подпрограммами: «Литературная история Москвы» и «Московская история научных открытий».

В основе первой - все, что связано с личностями писателей, имеющих отношение к литературной истории Москвы (история памятников, улиц, площадей и т. п.), а также учет индивидуально-психологических особенностей участников Программы.

В основе второй подпрограммы - то, что связано с личностями ученых, вписавших свое имя в научную историю Москвы (история институтов, памятников, улиц и т. п.) и также учет индивидуально-психологических особенностей участников Программы.

Занятия по подпрограмме «Литературная история Москвы» проходили в 1 и 5 классах ОЦ № 354 им. Д. М. Карбышева (данная школа является участницей образовательного проекта «Школково»). Интерес учащихся, родителей и педагогов к подпрограмме оказался настолько устойчивым, что занятия в этих классах проходят уже третий год. Подпрограмма - универсальна, легко вбирает в себя любое направление. Так родилась, по запросу школы, вторая подпрограмма «Московская история научных открытий».

В данном сборнике мы представляем нашего первенца - подпрограмму «Литературная история Москвы».

Подпрограмма «*Литературная история Москвы*»

Цель: Содействие детям и подросткам в самопознании и эффективном взаимодействии в информационно-психологическом пространстве с учетом своих личностных особенностей.

Задачи:

1. Закрепление навыка ориентации в книге как в источнике информации.

2. Содействие в формировании навыков эффективного распознавания, дифференцирования и понимания детьми и подростками собственных эмоций и чувств.

3. Освоение эффективных способов взаимодействия с информацией об окружающем мире через осознание детьми и подростками своих личностных особенностей и особенностей личности известных писателей.

4. Формирование направленности личности на понимание и осознание собственного Я в различных ситуациях взаимодействия.

5. Содействие в формировании умений учитывать свои индивидуальные особенности в процессе обучения.

6. Содействие в закреплении навыка выстраивания личностных границ на примере литературных героев.

Условия проведения:

Программа интерактивных занятий рассчитана на детей младшего и среднего школьного возраста.

Продолжительность одного занятия 1 академический час, периодичность - 1 раз в неделю.

Место проведения: классная комната школы, школьная библиотека, ГБУК «ЦУНБ им. Н. А. Некрасова».

Комплексность Программы - целенаправленная совместная деятельность ребенка, его родителей, библиотечного психолога, педагога и школьного библиотекаря.

Роль ребенка - поиск информации и выполнение задания.

Роль родителей - помощь ребенку при выполнении задания.

Роль психолога - подготовка и проведение занятий.

Роль учителя - проведение занятий, помощь и контроль выполнения задания.

Роль школьного библиотекаря - помощь детям в подборе литературы, поиске информации, решение организационных вопросов в координации деятельности педагога и психолога.

Методы, предложенные нами, лежат в области гештальт-терапии, основным принципом которой является «здесь и сейчас»: участники сначала проживают определенный опыт с помощью упражнений, а затем анализируют его.

Созданию доверительной обстановки, располагающей к откровенности детей и ведущего, служат **основные правила группы**:

- говорить искренне;
- обращаться по имени;
- говорить от своего имени, с позиции «Я»;
- уметь слушать других;
- всё «здесь и сейчас»;
- относиться уважительно к мнению других.

Структура занятий:

Каждое занятие состоит из трех основных частей:

1. Вводная часть занимает примерно четверть занятия и включает в себя вопросы о состоянии и настроении участников, установку на тему занятия, разминочные упражнения, способствующие активизации участников группы, включению в ситуацию «здесь и сейчас». Проверка домашнего задания может включаться во вводную и основную часть, в зависимости от задач занятия.

2. Основная часть посвящена теме занятия, включенной в определенный блок. Ее содержательная часть содержит упражнения, помогающие понять и усвоить тему занятия, групповые обсуждения, игры, рисование, пантомимы, сочинение сказок и т. д.

Основная часть включает четыре блока, направленные на процесс самопознания и взаимодействия в информационно-психологическом поле:

Блок осознания эмоций.

Цель: расширение знаний детей о чувствах и эмоциях, развитие безоценочного их принятия, повышение эмоциональной зрелости.

Коммуникативный блок.

Цель: формирование навыков общения, аргументация и отстаивание собственной позиции.

Блок личностного познания.

Цель: способствовать осознанию себя как личности, актуализации позитивного отношения к себе, более глубокому пониманию других, удовлетворению своих информационных потребностей с учетом индивидуально-психологических особенностей.

Блок социально-активного поведения.

Цель: способствовать успешному взаимодействию детей в различных социальных ситуациях, достижению поставленных целей и выстраиванию конструктивных отношений в обществе.

3. Завершающая часть представляет собой символическое окончание занятия, отреагирование накопившихся чувств, обсуждение домашнего задания на следующее занятие. Упражнения этого этапа дают участникам стимул для продолжения совершенствования навыков эффективного взаимодействия с социумом.

Предлагаем тематический план занятий в рамках Программы «Личность в информационном пространстве» (подпрограмма «Литературная история Москвы»). Писателей и литературные произведения дети выбирают, в основном, сами. В этом, при необходимости, им помогают родители, педагог или школьный библиотекарь.

Тематическое планирование

№	Тема	Количество часов
1 блок «Мой внутренний мир» Основная цель: осознание своих личностных особенностей.		
1.	Знакомство. Развитие группового взаимодействия. Правила в группе. Игра-ходилка «Путешествие по Москве» (литературные памятники).	2
2.	Ощущения и чувства людей. Любимый писатель.	4
3.	Типы темперамента, черты характера (на примере писателей).	4
4.	Литературные герои. Черты характера. Друзья. Враги.	6

Привычки. Хобби.

2 блок «Я» и окружающий меня мир. Основная цель: управление своими чувствами и поведением как способ успешного взаимодействия с окружающим миром.		
	Базовые навыки общения с людьми.	
5.	Хронометраж. Писатели одного времени. Кто с кем дружил. Дружба.	2
6.	Семья личная - семья писателя: параллель. Взаимоотношение в семье.	3
7.	Литературные герои и их способ взаимодействия с другими персонажами. Литературные герои и выстраивание собственных границ.	5
8.	Уверенное и неуверенное поведение на примере литературных героев.	3
9.	Навыки критики и похвалы. Через литературное произведение в собственную жизнь	6
10.	Выход из конфликтных ситуаций в литературных произведениях и жизни.	4
11.	Заключительное занятие	1
Всего 40 часов		

При реализации данной Программы возникли следующие трудности:

1) Организация пространства для проведения занятий.

В библиотеке отдел, в котором проводятся занятия размещается в небольшом кабинете, где можно провести полноценное занятие с 5-7 детьми. Если же занятия проводятся в классе, приходится постоянно двигать парты, чтобы образовать круг. А при организации занятий в школьной библиотеке библиотекарь вынужден на время занятий прекращать обслуживание других школьников. Чтобы решить этот вопрос, в настоящее время администрация библиотеки рассматривает вопрос о выделении специального кабинета для подобных занятий. Надеемся, что в следующем году мы сможем проводить занятия не только на территории школы, но и на территории ГБУК «ЦУНБ им. Н. А. Некрасова».

2) Выделение определенного времени для занятий.

На начальном этапе реализации программы это было достаточно сложно. Классов было много: два первых, один второй, четыре пятых, один шестой. Времени и человеческих ресурсов не хватало. Мы остановились на работе с теми классами, с классными руководителями которых установились

наиболее успешные контакты. В настоящее время, по запросу школы, запускаем подпрограмму «Литературная история Москвы» и в группе продленного дня подготовительного класса.

3) Изготовление интерактивных игр.

Все начиналось с игр, и мы продолжаем их придумывать и изготавливать. В рамках подпрограммы «Московская история научных открытий» был объявлен конкурс «Игротека «Школково». В нем приняли участие и классы, и отдельные школьники, которым помогали родители. В итоге наша «Игротека» пополнилась 16 играми. «Игротека» размещена в Детской игровой комнате при отделе психологической поддержки ЦУНБ им. Н. А. Некрасова. Она в открытом доступе, и в ней за полгода смогли поиграть около 250 школьников из других школ - наших социальных партнеров.

Мы надеемся, что наша Программа будет полезна для всех, кого интересует практическая психология, кто ищет новые пути и формы взаимодействия с юными читателями библиотек.

Литература:

1. Винокурова Н. К. Развиваем способности детей. 1-3 класс. - Москва : РОСМЭН, 2003. - 63 с.
2. Воскобойников В. В. Жизнь замечательных детей. - Москва : Оникс, 2008. - 221 с.
3. Гриценко В. В, Шустова Н. Е. Социально-психологическая адаптация детей из семей мигрантов. - Москва : Форум, 2011. - 220 с.
4. Дубинская В. В., Баскакова З. Л. «Мой мир». Курс социально-психологической поддержки учащихся старших классов. - Москва : МИГИП. - 2000. - 72 с.
5. Оклент В. Окна в мир ребенка. - Москва : Класс, 2005. - 336 с.

6. Игры: обучение, тренинг, досуг / Под ред. В. В. Петрусинского. - Москва : Новая школа, 1994. - 366 с.

7. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. - Москва : Сфера, 2003. - 284 с.

8. Фопель К. Энергия паузы. - Москва : Генезис, 2005. - 240 с.

Березина А. В.,
главный библиотекарь отдела социологии,
психологии и педагогики детского чтения РГДБ,
канд. психол. наук, доцент

**Профориентация подростков и старшекласников в библиотеке:
игра-квест «Книги о труде и профессиях»**

Выбор профессии и карьеры - один из наиболее важных жизненных выборов подростков и старшекласников, а так как для многих современных учащихся принятие этого решения является достаточной сложной задачей, помощь в профессиональном самоопределении становится актуальным направлением работы многих специалистов, в том числе и педагогов, библиотекарей и психологов, работающих в детских и юношеских библиотеках.

По мнению Е. Ю. Пряжниковой и Н. С. Пряжникова «сущность профессионального самоопределения состоит в поиске и нахождении личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также нахождения смысла в самом процессе самоопределения» [4]. Заканчивая школу, старшекласники оказываются в ситуации, когда им нужно делать выбор своего будущего. Е. А. Климов указывает, что выбор профессии - «задача сложная и достаточно парадоксальная. Парадокс состоит в следующем. С одной стороны, каждая профессия - это целый сложный мир, на ознакомление с которым нужны годы и учения, и адаптации молодого специалиста к профессиональной

общности. При этом с другой стороны, прежде чем выбрать какую-либо профессию, надо уже заранее знать, из чего (из множества каких объектов) выбираешь» [3].

Практика работы профконсультанта показывает, что в настоящее время для многих подростков этот выбор становится настоящей проблемой, так как часто они даже не знают, на какие критерии можно ориентироваться, определяя свой профессиональный жизненный путь.

По данным исследования, проведенного автором статьи в 2008 году, современные выпускники школ при выборе своего профессионального будущего в основном опираются на мнение родителей, многим из них важно учитывать собственные интересы, и более трети школьников - обращают внимание на такие факторы, как перспективы заработной платы по получаемой специальности, доступность поступления в вуз и популярность (престижность) профессии [1].

Многие подростки, говоря о выборе профессии, указывают на важность получения от работы удовольствия, чтобы профессия соответствовала интересам и склонностям. Однако практика профориентационного консультирования подростков и старшеклассников показывает, что учащиеся часто имеют далеко не полное представление о своих интересах, склонностях и способностях. Зачастую у многих из них выбор профессии не совпадает с собственным представлением о способностях и качествах, которые могли бы обеспечить эффективность выполнения этих видов профессиональной деятельности. Возможно, учащиеся не представляют, какие качества являются профессионально важными и не думают о том, что недостаточно продуманный выбор профессии может отразиться на их профессиональной деятельности и даже личной жизни. Пассивность в выборе профессии может повлиять на удовлетворенность будущей профессиональной деятельностью, что в конечном итоге, может привести к профессиональной непригодности или эмоциональному выгоранию.

Такое снижение способности к самопознанию можно объяснить особенностями социальной ситуации развития современных детей. На мой взгляд, подобные трудности в выборе профессии связаны с тем, что современные практики развития существенно отличаются от тех, которые были у предыдущих поколений. Еще лет 20-30 назад большинство детей проходили через достаточно единообразные ступени развития. Почти все дошкольники посещали детские сады, играли во дворах в разновозрастных компаниях, в которых происходил стихийный переход игрового опыта от старших детей к младшим. Эти игры были первой ступенью на пути выбора жизненного пути, так как одним из видов сюжетно-ролевых игр были игры профессиональные. В этих играх дети дошкольного возраста в первом приближении знакомились с тем, как и, самое главное, для чего делает на работе врач, учитель, шофер, почтальон, повар, продавец и т.д.

В настоящее время эта практика почти полностью ушла из жизни дошкольников. Детские психологи в последнее время отмечают глобальное снижение уровня игровой деятельности дошкольников. По данным Е. О. Смирновой и О. В. Гударевой, сюжеты на профессиональные темы в играх современных дошкольников практически отсутствуют. Дети предпочитают разыгрывать бытовые сюжеты или вообще не играют в сюжетно-ролевые игры, проводя все свободное время у компьютеров и телевизоров [5].

Также в настоящее время у школьников сократились возможности посещать различные кружки и студии, в которых они могли бы пробовать себя в разных видах продуктивной, творческой, конструктивной и другой деятельности. Если ранее подростки имели возможность посещать несколько кружков, менять их по желанию или необходимости, то в настоящее время возможности активного досуга значительно сузились: кружков и студий не так много, особенно бесплатных, и подростки почти не имеют возможности искать себя в них. Родители часто настаивают, что выбор кружка должен быть сделан раз и навсегда, что нельзя постоянно переходить из одной студии в другую, из кружка в кружок и т. д.

Кроме того, стало больше возможностей для бездумного и не требующего затрат усилий времяпровождения: просмотр развлекательных телепередач, компьютерные игры, посещение ночных клубов и т. д.

Виды занятий подростков становятся, с одной стороны, более разнообразными, с другой же, - мало помогающими в решении задач возрастного развития подростков. Сами же родители часто выбирают ограниченный круг детских занятий, который диктуется модой и представлением о престижном образовании: занятия английским языком, музыкой и каким-либо популярным видом спорта. В результате подросток вынужден заниматься тем, к чему у него нет ни интереса, ни склонностей, ни способностей. А на то, к чему у него есть интерес и способности, у него не хватает времени. Это тревожная тенденция, так как именно кружки и студии могут предоставлять детям возможность «экспериментировать» со своими интересами и в свободной обстановке развивать качества, важные для профессионального становления.

Существенно изменилась и ситуация на рынке труда. Мир профессий сейчас очень многообразен и непрозрачен для учащихся. Еще лет 20-30 назад профессии были достаточно понятны детям: легко было понять, чем занимается продавец, учитель, врач или шофер. Возникли и продолжают возникать новые профессии. В настоящее время многие профессии не понятны не только школьникам, но и их родителям (например, менеджер или логистик). Иногда детям бывает трудно понять, чем занимается представитель той или иной профессии, так как процесс и результат его труда не представлены всем.

Все это приводит к тому, что оканчивая школу, старшеклассники часто не знают, чем им дальше заниматься, какой род занятий предпочесть и вообще часто впервые сталкиваются с необходимостью прилагать какие-либо усилия.

Традиционные методы профориентирования в такой ситуации, практически, не работают: большинство тестов и опросников основаны на

самоотчете человека о своих способностях, интересах, склонностях и т. д., в то время как современные выпускники школ зачастую не осознают ни своих интересов, ни способностей, ни склонностей. Им впервые приходится делать выбор чего-то важного в своей жизни, однако они не привыкли думать о своей жизни с авторской позиции.

Конечно, не все подростки нуждаются в дополнительной профориентационной работе, но в последнее время все увеличивается количество учащихся, которые не задумываются о предстоящем выборе вплоть до окончания школы. Поэтому работа по развитию профессиональных интересов, мотивации выбора профессии, да и просто кругозора и эрудиции должна начинаться заранее.

Можно также говорить и о том, что современные подростки находятся в ситуации, когда многие традиционные институты социализации (например, школа) перестают быть определяющими или единственными для их развития. В связи с создавшейся ситуацией детские библиотеки могут восполнить образовавшийся пробел, предлагая подросткам различные по форме занятия, мероприятия профориентационного характера с опорой на художественную и научно-познавательную литературу.

Одним из видов таких мероприятий может стать командная игра-квест, которая по своему характеру и условиям проведения отвечает психологическим особенностям подросткового возраста: стремлению к успеху, к соревнованию, к общению со сверстниками, чувству взрослости и т. д.

Например, участие в игре-квесте «Книги о труде и профессиях», регулярно проводящейся в Российской государственной детской библиотеке с 2012 года, помогает учащимся средних классов школы в неформальной игровой форме лучше узнать мир профессий, понять свои профессиональные интересы и склонности.

Целью этой игры является знакомство подростков с миром профессий и отражением его в художественной и научно-популярной литературе.

Путешествуя по этажам библиотеки, команды проходят определенный маршрут, останавливаясь на различных станциях и выполняя задания, обусловленные спецификой той станции, на которую они попали. Количество станций должно быть достаточно большим, чтобы в игре подростки могли бы познакомиться с различными сферами профессиональной деятельности. Но в то же время, станций не должно быть слишком много, так как большое напряжение и усталость могут нивелировать положительный эффект игры. Поэтому общая продолжительность всей игры должна быть не более 1,5 - 2 часов, а на каждую станцию отводится - 10-15 минут.

При разработке игры-квеста «Книги о труде и профессиях» мы ориентировались на классификацию сфер профессиональной деятельности, предложенную Е. А. Климовым [3], среди которых есть такие как «Человек - Природа», «Человек - Техника», «Человек - Человек», «Человек - Знак», «Человек - Художественный образ». Поэтому в игру-квест «Книги о труде и профессиях» мы включили следующие станции: «Арт-студия», «Бюро переводов», «Музыкальная студия», «IT-агентство», «Литературная студия», «Кадровое агентство», «Биостанция. Геостанция», «Справочное бюро».

На каждой станции ребята знакомятся с различными сферами профессиональной деятельности, им дается командная задача, которую они должны решить за определенный период времени. Для решения поставленной задачи подросткам предлагаются книги, справочники, энциклопедии по данной тематике, а на некоторых станциях они имеют возможность воспользоваться интернетом.

Например, на станции «Литературная студия» участникам дается задание: соотнести отрывки из 10 художественных произведений, в которых есть описание профессиональной деятельности персонажа, с самими этими книгами.

На станции «Кадровое агентство» психолог рассказывает подросткам о том, что такое «Профессиограмма» и дает задание: соотнести 10

профессиограмм (описаний профессий) со сферами: «Человек - Человек», «Человек - Техника», «Человек - Природа», «Человек - Знак», «Человек - Художественный образ» и пятью смежными сферами. Дополнительное задание, которое дается на этой станции: написать краткие профессиограммы к знакомым профессиям: врач, учитель, парикмахер и т. д.

Очень нравятся подросткам задания на «Биостанции. Геостанции». Здесь команда разбивается на 3 подгруппы. Первая подгруппа соотносит шишки, которые представлены на столе, с названием хвойных деревьев, плодами которых они являются. Второй подгруппе то же самое нужно сделать с минералами, а третья подгруппа должна соотнести перья с названием птиц. В процессе выполнения задания команды могут пользоваться предоставленными им справочниками, энциклопедиями по минералогии, биологии, животному и растительному миру.

Проходя каждую станцию, команды набирают очки, причем как за основное задание, так и за ответы на дополнительные вопросы. Команда, набравшая больше всего очков, становится главным победителем в игре «Книги о труде и профессиях» и получает призы (конечно же, книги). Призами-книгами награждаются также команды-победители в номинациях, соответствующих названиям станций.

Опыт проведения данного квеста показывает, что после окончания игры многие подростки уходят с некоторым пониманием того, какие сферы профессий для них ближе, у них возникает интерес и желание больше узнать о тех или иных специальностях, а также представление о том, где и как они могут получить нужную информацию. Бывает, что после окончания игры у подростка появляется больше вопросов, чем ответов. Но это также очень важно, так как создает мотивацию для дальнейших поисков.

Литература:

1. Березина А. В. Роль учителя в профессиональном самоопределении подростков // Ученые записки МГПИ, Т. 6. - Москва : МГПИ , 2008. - С. 325–331.

2. Березина А. В. Книги о труде и профессиях. Программа интерактивной профориентационной игры. // Электронный ресурс. - Москва : Российская государственная детская библиотека, 2012.

3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - Москва : Издательский центр «Академия», 2004. - 304 с.

4. Пряжникова Е. Ю., Пряжников Н. С. Профориентация. - Москва : Издательский центр «Академия», 2008. - 480 с.

5. Смирнова Е. О., Гударева О. В. Состояние игровой деятельности современных дошкольников // Психологическая наука и образование. - 2005. - № 2. - С. 76-86.

Бродский М. А., Кабачек О. Л., Милицкая В. В.,
сотрудники РГДБ

К вопросу о подготовке и проведении сложных комплексных библиотечных мероприятий

Попытка формализовать сложнейшие виды библиотечной деятельности была предпринята при работе над книгой, подготовленной РГДБ, о современных формах работы с детьми и подростками в библиотеке¹.

Анализ более чем двадцатилетнего опыта успешной работы в условиях детской библиотеки, например, дискуссионного клуба «DIALOGOS» (руководитель М. А. Бродский), «Программы развития личности ребенка в библиотеке» (руководитель В. В. Милицкая), свидетельствует о том, что в этих перспективных формах работы есть точки роста - активность самих детей, подростков и старшеклассников. В составленных психологом О. Л. Кабачек таблицах видно, как можно задействовать неиспользованные резервы детской деятельности.

¹ Современные формы работы с детьми и подростками в библиотеке : словарь / Российская государственная детская библиотека ; сост. О. Л. Кабачек; ред. О. Л. Кабачек, М. В. Карданова - Москва, 2013. - 116 с.

Импровизация на основе литературного произведения позволяют детям не только познакомиться с разнообразными материалами в сфере искусства на различных носителях, но и проявить себя в различных видах творческой деятельности, обрести уверенность в себе, осознать свою значимость. Театральная деятельность позволяет создать в детском коллективе атмосферу доверия, взаимопонимания, бережного и уважительного отношения друг к другу.

Педагогический принцип: индивидуальная работа с каждым исполнителем, независимо от сложности образа и работы над ним.

Таблица № 1

Виды операций и действий в деятельности по постановке спектакля в детской библиотеке

Виды операций и действий	взрослые	дети
1. Выбор литературного произведения для будущего спектакля.	2	1
2. Чтение исходного литературного произведения. Определение времени действия.	2	0
3. Подбор взрослыми мультимедийных материалов для ознакомления детей с эпохой, культурой страны, автором.	2	0
4. Рассказ об авторе и эпохе (с использованием мультимедийных метариалов).	2	1
5. Анализ и обсуждение литературного произведения с детьми.	2	2
6. Знакомство детей с музыкой эпохи. Выбор отрывков из музыкальных произведений для спектакля. Обсуждение музыкальной характеристики образов героев произведения.	2	1
7. Переход от литературного произведения - к сценарию по мотивам произведения: выяснение, чем текст литературного произведения отличается от сценария. Рассказ о специфике театра: слово - действие, движущая сила спектакля.	2	1
8. Рассказ о взаимосвязи речи и движения.	2	0
9. Знакомство с особенностями голоса и речи исполнителей.	2	1
10. Знакомство с принципом распределения ролей. Распределение ролей среди детей-исполнителей.	2	1
11. Как роль запомнить, не заучивая: методические советы исполнителям.	2	0

12. Работа за столом (пп. 12-17): Обсуждение мотивов поведения персонажей, их взаимоотношений. Характеристика образа героя (сочинение).	2	2
13. Обсуждение речевой и пластической характеристики образа героя.	2	1
14. «Как и где жили герои»: знакомство с традициями и этикетом эпохи.	2	1
15. Знакомство с историей костюма эпохи. Рисование костюмов для героев спектакля. Эскизы костюмов для спектакля.	2	2
16. Изготовление костюмов.	2	0/1
17. Подготовка декораций к спектаклю. Изготовление реквизита.	2	0/1
18. Работа на площадке (пп.18-21): «Посмотри на себя внимательно»: примеряя костюм, примеряем образ героя (обсуждение внешней характеристики образа).	2	1
19. Индивидуальная работа - решение трудных задач у каждого исполнителя: пластическая характеристика в действии, как она выражается в музыке и осуществляется исполнителем (на репетициях).	2	2
20. «Шаг за шагом - к кульминации и затем - к развязке»: от планирования сцен спектакля - к генеральной репетиции.	2	2
21. Генеральная репетиция.	2	2
22. Премьера	2	2
23. «Разбор полетов» с использованием видео- фотографий и	2	1
24. Повтор спектакля в школе	2	2
25. Отчет о спектакле (размещение материалов на сайте и п р .)	2	0/1
26. Сочинение: « Я и мой герой» - от репетиций до спектакля и после него. («Я могу! У меня получилось!».)	1	2

Таблица № 2

**Виды операций и действий в деятельности Дискуссионного клуба
в детской библиотеке**

Виды операций и действий	взрослые	дети
1. Выбор темы для будущего заседания Клуба	2	2
2. Ознакомление с материалом (книгой, фильмом и пр.), который будет обсуждаться на заседании Клуба	2	2
3. Приглашение гостя-докладчика (гостей) заседания	2	1
4. Сбор вопросов на сайте Клуба (стр. «Интервью») по теме будущего заседания	2	1

5. Составление примерного сценария заседания (вопросов к залу, к гостю и пр.)	2	0
6. Подбор дополнительных материалов (видео и пр.)	2	1
7. Уточнение сроков заседания по данной теме	2	0
8. Составление и вывешивание (в интернете, в библиотеке и пр.) объявления	2	0
9. Приглашение членов Клуба на заседание	2	0/1
10. Подготовка зала для заседания (техника и пр.)	2	0
11. Обсуждение темы на заседании Клуба	2	2
12. Фото- и видео- съемка заседания Клуба	2	1
13. «Разбор полетов»	2	1
14. Отчет о заседании (размещение материалов на сайте и пр.)	2	0/1
15. Продолжение обсуждения темы на сайте	2	2

Примечание к Таблицам:

0 баллов - отсутствие активности или низкая активность.

1 балл - средняя активность.

2 балла - высокая активность.

0 / 1 - отсутствие активности в настоящее время, но ее возможность в будущем.

Представляется, что данные таблицы помогут новым сотрудникам библиотек увидеть и осознать всю сложность указанных форм работы с детьми и подростками и более профессионально планировать свою работу с детьми.

Раздел II. Исследования

Марьясова Н. В.,
психолог МЦБС им. М. Ю. Лермонтова (г. Санкт-Петербург),
кандидат психологических наук, доцент

Исследование творческих способностей у современных подростков

Наше исследование проводилось в 2011 г. с февраля по июнь на базе МЦБС им. М. Ю. Лермонтова в филиалах «Адмиралтейской» № 6 и библиотеке им. Н. А. Некрасова - филиале № 9 того же МЦБС г. Санкт-Петербурга с учащимися общеобразовательных школ и читателями данных учреждений культуры.

На начальном этапе исследования были изучены характеристики учеников, их участие в спортивных секциях, художественных, хореографических и других кружках. Затем испытуемые были протестированы при помощи методики «Диагностика невербальной креативности». Выборка была поделена мною на две подгруппы испытуемых:

1) дети с высокими показателями невербальной креативности, проявившие творческие способности в различных сферах: художественной, музыкальной, спортивной и других, и не проявившие творческие способности (I-я группа);

2) дети со средне-низкими показателями невербальной креативности (II-я группа).

В диапазон высокого уровня творческой одаренности включены следующие результаты по методике «Диагностика невербальной креативности»:

- от 0,94 до 1 у.е. индекса оригинальности при максимальной у.е. индекса оригинальности равной 1;

- от 1 до 6 у.е. индекса уникальности при максимальной у.е. индекса уникальности равной 6.

В диапазон низкого уровня творческой одаренности включены следующие результаты:

- от 0 до 0,93 у.е. индекса оригинальности при максимальной у.е. индекса оригинальности равной 1;

- от 0 до 2 у.е. индекса уникальности при максимальной у.е. индекса уникальности равной 6.

В подгруппу испытуемых с высоким уровнем творческой одаренности (I группа) вошли 10 учеников старших классов школы № 287, из них 6 девочек и 4 мальчика. В подгруппу испытуемых с более низким уровнем творческой одаренности (II группа) вошли 10 учеников старших классов школы № 167, из них 8 девочек и 2 мальчика.

Таким образом, были рассмотрены показатели 20 подростков: 6 человек I группы (девочек); 4 человек I группы (юношей); 8 человек II группы (девочек); 2 человека II группы (юношей).

Были изучены интересы детей, занятость их в различных видах деятельности, участие в конкурсах и т. д. (Табл. № 1).

Таблица № 1

Занятость учащихся в различных видах деятельности

I группа		II группа	
Вид деятельности	Кол-во чел. (%)	Вид деятельности	Кол-во чел. (%)
Танцевальный	2 (8,33 %)	Танцевальный	5 (0,8 %)
Хоровой	1 (8,33 %)	Хоровой	2 (6,7%)
Спортивный	3 (5 %)	Спортивный	5 (9,2 %)
Художественный	5 (10 %)	Художественный	0 (0 %)
Восточные единоборства	1 (3,33 %)	Восточные единоборства	2 (1,7 %)
Другие виды	0 (0 %)	Другие виды	2 (13,3 %)
Ничем не занимались	2 (15 %)	Ничем не занимались	3 (18,3 %)
Всего	10 (50 %)	Всего	10 (50 %)

Из таблицы 1 видно, что 35% составляют учащиеся, успешно реализующие свой творческий потенциал, выявившие высокий уровень

невербальной креативности, занимающиеся изобразительным искусством, пением, танцами, спортом. 15% учащихся, проявивших невербальную креативность диагностическим методом, не занимались никакими видами деятельности. 1/3 испытуемых (31,7%) составляют учащиеся с невысоким уровнем невербальной креативности, но занимающиеся различными видами деятельности.

Испытуемые II группы отдают предпочтение видам деятельности, связанным с движением (танцевальный, спортивный, восточные единоборства). Во II группе больше испытуемых, чем в I группе не занимаются никакими видами деятельности (18,3%). Среди подростков с низким уровнем невербальной креативности не было отмечено интересующихся художественной деятельностью.

Следующий этап исследования включил в себя изучение типа нервной системы у детей. Для определения типа нервной системы был использован теппинг-тест Е. П. Ильина «Определение свойств нервной системы по психомоторным показателям». На данном этапе обе группы, I и II, были подразделены на четыре подгруппы: группа № 1 - испытуемые с сильным типом нервной системы; группа № 2 - испытуемые с типом нервной системы средней силы; группа № 3 - испытуемые со средне-слабым типом нервной системы; группа № 4 - испытуемые со слабым типом нервной системы.

Почти одновременно прошли исследования состояния эмоциональной напряженности у детей, а также психических состояний тревожности, фрустрации, ригидности и агрессивности. По шкале эмоциональной напряженности испытуемые подразделились на три подгруппы: группа № 1 - дети с низким уровнем эмоциональной напряженности; группа № 2 - дети со средним уровнем эмоциональной напряженности; группу № 3 - дети с высоким уровнем эмоциональной напряженности. По шкалам психических состояний тревожности, фрустрации, ригидности и агрессивности испытуемые также подразделились на три подгруппы: группа № 1 - дети с низким уровнем тревожности, фрустрации, ригидности и агрессивности;

группа № 2 - дети со средним уровнем тревожности, фрустрации, ригидности и агрессивности; группу № 3 - дети с высоким уровнем тревожности, фрустрации, ригидности и агрессивности.

Статистическая обработка данных проходила следующим образом. На первом этапе исследования все полученные результаты I и II групп вносились и обрабатывались в программе «Excel». Таким образом, были получены первичные данные по выборке.

Далее проводился сравнительный анализ групповых характеристик с целью выявления их психологических различий.

1-ю серию исследования составил анализ уровня невербальной креативности у испытуемых; **2-ю серию** исследования составил анализ различий между I и II группами по состоянию эмоциональной напряженности; **3-ю серию** эксперимента составил анализ различий между I и II группами по психическим состояниям тревоги, фрустрации, агрессивности и ригидности; **4-ю серию** исследования составил анализ различий между I и II группами по типу нервной системы.

Затем был проведен сравнительный анализ всех серий с целью выявления различий по состояниям эмоциональной напряженности, тревожности, фрустрации, агрессивности и ригидности, по типу нервной системы, по половозрастному показателю у испытуемых I и II групп и выявления возможных взаимосвязей. Достоверность межгрупповых различий подсчитывалась с помощью **^-критерия Стьюдента**.

Для выявления связей между творческой одаренностью, выраженной индексом уникальности и оригинальности; состояниями эмоциональной напряженности, тревожности, фрустрации, агрессивности и ригидности; типом нервной системы; гендерной принадлежностью; возрастом был использован корреляционный анализ (**ранговый коэффициент корреляции г-Спирмена**).

Для идентификации основных факторов, несущих основную смысловую нагрузку, их значений для испытуемых, исследования структуры взаимосвязей переменных применялся **факторный анализ**. В данной работе

использовались следующие **методы исследования**:

1) эмпирическое исследование, направленное на выявление творчески одаренных подростков, их психофизиологических характеристик;

2) математические методы статистической обработки результатов.

Одним из факторов выбора диагностических методик являлся возраст испытуемых - старший подростковый возраст. Так как со старшими подростками в большинстве случаев приходится работать индивидуально, процедура тестирования не должна быть трудоемкой, именно это положение обусловило снижение числа диагностических методик.

В соответствии с задачами исследования и требованиями к проводимому исследованию в комплекс диагностических методик вошли следующие **тесты**:

- «Диагностика невербальной креативности» (адаптированный тест П. Торренса). Тест адаптирован в 2003-2004 гг. в лаборатории диагностики способностей и ПВК Института психологии Российской академии наук А. Н. Ворониным;

- методика изучения эмоциональной напряженности, составленной на основе методики Н. М. Пейсахова (2008);

- опросник «Самооценка психических состояний» Г. Айзенка;

- теппинг-тест Е. П. Ильина «Определение свойств нервной системы по психомоторным показателям».

Оригинальный тест «Диагностика творческих способностей» (Torrance Test of Creative Thinking) был создан в 2006 г. директором Центра по изучению креативного поведения Университета штата Джорджия (США), профессором П. Торренсом. Концептуальная основа теста - теория дивергентного мышления Дж. Гилфорда. Согласно этой теории наряду с интеллектуальными существуют творческие способности, отличающиеся по психологическому содержанию. С момента опубликования тест широко использовался в огромном числе исследовательских проектов и лонгитюдных исследований, в результате которых методика была существенно усовершенствована как с точки зрения ее содержания и условий применения,

так и процедуры обработки данных. С тех пор методика стала широко использоваться не только в США, но и во всем мире: ФРГ, Индии, Норвегии, Италии, Китае, Японии и др. Тест П. Торренса по праву считается одним из лучших стандартизированных инструментов для измерения творческого (креативного) мышления в мировой психологической практике. Тесты творческого мышления П. Торренса предназначены для исследования развития одаренности учащихся, для индивидуализации обучения в соответствии с потребностями творческих детей, для разработки коррекционных психотерапевтических программ для одаренных детей, имеющих проблемы, для оценки эффективности программ и способов обучения, для поиска и выявления детей со скрытым творческим потенциалом. Полный тест П. Торренса состоит из 12 субтестов, сгруппированных в три батареи. Первая диагностирует словесное творческое мышление, вторая - невербальное творческое мышление (изобразительное творческое мышление) и третья предназначена для диагностики словесно-звукового творческого мышления. Как отмечает автор, надежность тестов достаточно высока (от 0,7 до 0,9).

Однако почти все теории творческой деятельности подчеркивают важную роль, которую играют в творчестве эмоциональные факторы, физическое самочувствие испытуемых, психологический климат в группе и т.д. Следовательно, влияние вышеуказанных факторов может явиться причиной низкой надежности теста. Тест является очень чувствительным к эмоциональным, мотивационным факторам и это делает его особенно ценным в определенных ситуациях - в исследованиях влияния экспериментальных методов и материалов, изменения психологического климата, утомления и т. д. Тем не менее, экспериментально доказана достаточная надежность теста при соблюдении определенных правил проведения тестирования и обработки данных.

Невербальная часть оригинального теста была адаптирована в 2003–2004 гг. в лаборатории диагностики способностей и ПВК Института

психологии Российской академии наук и была названа **«Диагностика невербальной креативности»** (Краткий вариант теста П. Торренса). Группа психологов во главе с А. Н. Ворониным адаптировали один из субтестов П. Торренса - субтеста «Завершения картинок» (Complete figures) - на выборке менеджеров в возрасте от 23 до 35 лет. При адаптации особый акцент был сделан на выявление невербальной креативности, как способности к созданию нового, оригинального продукта в условиях минимальной вербализации. По мнению авторов, вербализация материала, с которым работает испытуемый, и средств создания нового продукта не обязательна и вторична. Тест может быть использован для исследования творческого мышления детей, начиная с дошкольного возраста и до окончания школы.

Процедура тестирования напоминает творческое занятие, и, как правило, нравится испытуемым. Большим достоинством методики является возможность ее использования на широком возрастном диапазоне, интересный и необычный по содержанию стимульный материал, который способствует вовлечению испытуемых в творческий процесс. Тест избежал недостатков оригинальной методики - временного ограничения, которое не способствует полному раскрытию творческих способностей, а также сравнительно долгой продолжительности тестирования (более 1-го часа), что для детей может быть довольно утомительным. Данный тест может проводиться как в индивидуальном, так и в групповом варианте. При проведении теста необходимо учитывать, что креативность проявляется в полной мере только в благоприятных условиях. Неблагоприятные функциональные состояния, сложные условия проведения, не достаточно доброжелательная атмосфера тестирования резко понижают результаты. Данное требование является общим при проведении тестирования любых форм креативности, поэтому перед тестированием креативности всегда пытаются создать благоприятную обстановку, минимизировать мотивацию достижения и сориентировать тестируемых на проявление своих скрытых способностей. При этом лучше избегать открытого обсуждения предметной

направленности методики, то есть не нужно сообщать о том, что тестируются творческие способности (особенно творческое мышление). Тест можно представить как методику на «оригинальность», возможность выразить себя в непривычном деле и т. д. Время тестирования не ограничивается, но ориентировочно отводится на каждую картинку по 1-2 минуты, то есть в целом на весь тест - 6-12 минут. Необходимо подбадривать тестируемых, если они долго обдумывают и медлят.

Предлагаемый вариант теста П. Торренса представляет собой набор картинок с некоторым набором элементов, используя которые испытуемые должны дорисовать картинку до осмысленного изображения и дать изображению название. В данном варианте используется 6 картинок, выбранных из 10 оригинальных. Данные картинки не дублируют друг друга и дают наиболее надежные результаты.

В оригинальном тесте П. Торренса используется несколько показателей креативности. Один из них, наиболее показательный, - **оригинальность**, непохожесть созданного изображения на другие. Оригинальность понимается в качестве статистической редкости ответа. Так как двух идентичных изображений не бывает, следует говорить о статистической редкости типа (или класса) рисунка или рисунков. В атласе типичных рисунков приведены различные виды рисунков и их условные названия, предложенные автором адаптации, которые отражают некоторую существенную характеристику изображения. Тест используется для диагностики невербальной, а не вербальной креативности, следовательно, названия картинок, которые испытуемые дают сами, исключаются из последующего анализа и используются только в качестве вспомогательного средства для понимания сути рисунка.

Показатель «оригинальность» рисунка в данном случае оценивался, исходя из всего массива данных, и подсчитывался по следующей формуле:

$$Or = 1 - \frac{x - 1}{X_{max} - 1}$$

Or - оригинальность данного типа рисунка; **X** - количество рисунков

данного типа; **X max** - максимальное количество рисунков в типе среди всех типов рисунков для данной выборки испытуемых.

Индекс оригинальности по П. Торренсу подсчитывался как средняя оригинальность по всем картинкам. Если оригинальность рисунка равнялась 1.00, то такой рисунок признавался уникальным. Дополнительно подсчитывался **индекс уникальности**, определяемый как количество уникальных картинок для данного испытуемого.

Наряду с показателем «оригинальность» в полном тесте П. Торренса используются следующие показатели:

- «**беглость**» выполнения (количество рисунков за исключением повторяющихся и нерелевантных, т. е. не включающих в себя линий стимульного материала или не являющихся составной частью рисунка);

- «**гибкость**» (наличие различных типов изображений для каждой из 12 пар параллельных линий и легкость перехода от одного типа изображения к другому);

- «**сложность**» изображения («тщательность разработки рисунка, количество дополнений к основному рисунку и т.д.»).

В данном адаптированном варианте теста, по мнению авторов, вышеперечисленные показатели «**малоинформативны**» при определении креативности и поэтому не используются.

Интерпретация результатов тестирования по данному тесту достаточно сильно зависит от специфики выборки, поэтому адекватные и надежные выводы об испытуемом можно получить только в рамках данной выборки или схожей с ней. Но имеющаяся выборка мало отличается от предлагаемой, следовательно, нет необходимости анализировать результаты по всей имеющейся выборке.

Для оценки результатов тестирования испытуемых предлагается следующий алгоритм действий:

- сопоставить рисунки испытуемых с имеющимися в атласе и определить оригинальность каждого рисунка. Оригинальность картинки, не

имеющей аналога в атласе, расценивается как 1.00. Индекс оригинальности подсчитывается как среднее оригинальностей всех картинок;

- определить индекс уникальности (количество уникальных картинок);
- используя процентильную шкалу, построенную для этих двух индексов, определить место данного человека относительно выборки (Табл. № 2).

Таблица № 2

Процентильная шкала

1 - процент людей, результаты которых превышают указанный уровень.

2 - значение индекса оригинальности.

3 - значение индекса уникальности

1	0%	20%	40%	60%	80%	100%
2	0,95	0,76	0,67	0,58	0,48	0,00
3	4.00	2,00	1,00	1,00	0,00	0,00

Для выявления типа нервной системы использовался метод, использующий показатели, не зависящие от сознания и желания испытуемого и экспериментатора, включающий учет и анализ поведенческих реакций человека и продуктов его труда, **теппинг-тест Е. П. Ильина «Определение свойств нервной системы по психомоторным показателям»**. Тест основан на изменении по времени максимального темпа движений кистью. Испытуемые в течение 30 секунд стараются удержать максимальный для себя темп. Показатели темпа фиксируются через каждые 5 секунд, и по 6 полученным точкам строится кривая изменения темпа движений кистью. Для регистрации частоты движений использовался графический способ. Для этого лист бумаги делится на шесть квадратов. Испытуемый карандашом или ручкой ставит в каждом квадрате за отведенное для каждого квадрата время (5 секунд) как можно больше точек. Переход по часовой стрелке из одного квадрата в другой производится по команде экспериментатора «Переход» (фраза «Перейти на другой квадрат» из оригинальной инструкции к проведению теста была заменена

экспериментатором на слово «Переход» для краткости), следящего по секундомеру. Для того чтобы исключить разницу в потере времени при переходе из одного квадрата в другой, в исходном положении карандаш, или ручка должны быть вне первого квадрата, т. к. слева от него.

Таким образом, для обследования необходим следующий материал: стандартные бланки, представляющие собой листы бумаги (203 x 283), разделенные на шесть, расположенных по три в ряд равных пронумерованных прямоугольника; секундомер; карандаш; «ключи», с помощью которых обрабатываются и интерпретируются полученные результаты.

В начале тестирования испытуемому дается задание работать с максимальной частотой в течение 30 секунд. Инструкция звучит следующим образом: «По моему сигналу Вы должны начать проставлять как можно больше точек в каждом квадрате бланка. На каждый квадрат Вам дается 5 секунд. Переход по часовой стрелке с квадрата на квадрат только по моей команде «Переход». Все время работайте без остановки, постарайтесь проставить как можно больше точек. Возьмите в руку карандаш и поставьте его слева от первого квадрата бланка». Далее экспериментатор дает команду «Начали», затем через каждый 5 секунд дает команду «Переход». По истечении 30 секунд экспериментатор дает команду «Стоп».

Обработка результатов включает следующие процедуры:

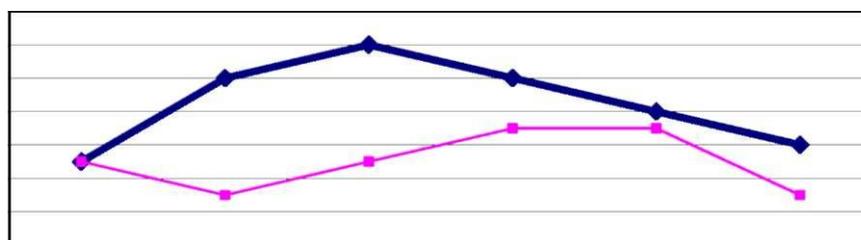
1) подсчитывание количества точек в каждом квадрате; 2) построение графика работоспособности, для чего на оси абсцисс откладываются 5-секундных промежутков времени от 1 до 6, а на оси ординат - количество точек в каждом квадрате.

Графики условно разделяются на пять типов:

- выпуклый тип: темп нарастает до максимального в первые 10-15 секунд работы, в последующем он может снизиться ниже исходного уровня. Данный тип кривой свидетельствует о выраженном эффекте суммации возбуждения в нервных центрах, что присуще сильной нервной системе

(рис.1).

- ровный тип: максимальный темп держится примерно на одном уровне в течение всей работы. Этот тип свидетельствует о наличии у испытуемого нервной системы средней силы (рис.1).



— выпуклый тип - - - ровный тип

Рис.1. Выпуклый и ровный типы

- нисходящий тип: максимальный темп снижается уже со второго 5-секундного отрезка и остается ниже исходного уровня в течение всей работы. Это тип характеризует слабую нервную систему у испытуемого (рис.2).

- промежуточный тип: темп снижается после первых 10-15 секунд. Это промежуточный тип между средней и слабой силой нервной системы и обозначается автором «средне-слабой нервной системой» (рис.2)

- вогнутый тип: первоначальное снижение максимального темпа сменяется кратковременным возрастанием, так называемым «конечным порывом» до исходного уровня. Способность к кратковременной мобилизации сил относится автором к группе лиц со средне-слабой нервной системой (рис.2).

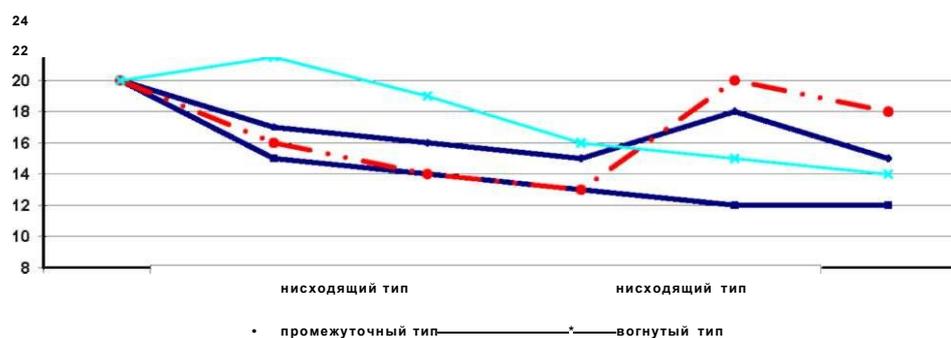


Рис.2. Нисходящий, промежуточный и вогнутый типы

После проведения многих исследований, по результатам которых можно утверждать, что самая важная информация получается в течение первых 20-25 секунд, а более длительная работа приводит лишь к потере времени и сил испытуемых, автором методики был выбран 30-секундный отрезок. Е. П. Ильин отмечает, что «с точки зрения механизмов развития, между разными видами утомления наблюдаются существенные различия». При работе умеренной и большой интенсивности основные причины утомления связаны с вегетатикой, а при работе максимальной интенсивности (как в данном тесте) — с развитием запредельного торможения в нервных центрах. Поэтому с помощью теппинг-теста определяется выносливость нервной системы и обязательным условием выполнения теста для определения силы нервной системы является работа в максимальном темпе. Если это условие не выполняется, диагностика будет неверной.

Также автор рассматривает не только качественные критерии силы нервной системы, используемые в теппинг-тесте, но и количественные критерии силы нервной системы, необходимые при проведении научных исследований - ранжирование обследованных. Ранжирование осуществляется следующим образом. В соответствии с качественными критериями все обследованные делятся на группы с сильной, средней и слабой нервной системой. Внутри каждой группы проводится дополнительное ранжирование обследованных по суммарной величине отклонения темпа в каждой точке от исходного уровня. Далее высчитывается сумма (с учетом знака) отклонений за каждые последующие 5-секундные отрезки по отношению к темпу за первые 5 секунд. Чем меньше сумма отклонений, тем меньше выражена слабая нервная система.

После проведения ранжирования внутри каждой типологической группы, обследованные соединяются в общий ряд согласно занятым в своей группе местам. Поэтому может быть так, что субъект с большим отрицательным отклонением из группы со средней силой нервной системы окажется выше в ряду, чем субъект со слабой нервной системой, у которого

суммарное отрицательное отклонение будет меньшим. Таким образом, при анализе результатов следует учитывать также качественный критерий. Обязательным условием диагностирования силы нервной системы с помощью теппинг-теста является максимальная мобилизованность обследуемого. Для способствования более четкой дифференциации обследуемых на «сильных» и «слабых» надо не только заинтересовать их результатами обследования, но и стимулировать по ходу работы словами (не сдавайся, работай быстрее и т. п.)

Важно также акцентировать внимание испытуемых на том, что начинать работать надо сразу в максимальном темпе, иначе можно искусственно создать выпуклый тип кривой. Недостатком методики является то, что ее трудно использовать на детях младшего возраста (до 6-7 лет), так как у них максимальная частота движений небольшая и межиндивидуальные различия сглаживаются. Кроме того, они не могут долго заставлять себя работать в максимальном темпе. Но в данном исследовании теппинг-тест применялся на подростках.

Для изучения силы нервной системы использовались и другие методики («внешний тормоз» и кожно-гальванический вариант методики «угашение с подкреплением» в лаборатории В. С. Мерлина, электроэнцефалографический вариант методики угашение с подкреплением - в лаборатории В. Д. Небылицына). К сожалению, данные методики сложны для массового использования. Данные методики получили наибольшее распространение при обследовании у спортсменов. Е. П. Ильин отмечает, что методика теппинг-тест коррелирует на уровне 0,01 с методикой «наклон кривой», с рефлексометрической методикой «угашение с подкреплением».

Методики имеют неодинаковую диагностическую ценность. Прежде всего, они неравноценны по времени, затрачиваемого на постановку диагноза. Самое короткое время работы испытуемого (30 секунд) в методике теппинг-тест, в то время как в других методиках 20-40 мин. Также различается напряженность работы в методиках, что сказывается на

жесткости критериев диагностики. При использовании методики теппинг-тест отчетливее проявляются различия между «сильными» и «слабыми» по ряду деятельностных и поведенческих характеристик. Используемая в исследовании методика экспериментального исследования Е. П. Ильина проста как в использовании, так и в обработке получаемых результатов. Теппинг-тест, в отличие от многих лабораторных методов диагностики основных свойств нервной системы, которые требуют специальных условий проведения и аппаратуры, лишен этих недостатков, он очень легок в применении.

Для исследования состояния эмоциональной напряженности применялась **методика изучения эмоциональной напряженности**, составленная на основе методики Н. М. Пейсахова (2008). В ней предлагаются вопросы, предполагающие стандартизированные ответы, из числа которых испытуемый должен выбрать тот, который более всего подходит ему и, по его мнению, соответствует его состоянию. Данные вопросы не содержат прямых оценок испытуемыми изучаемого свойства, но по которым, тем не менее, косвенно можно судить о его психическом состоянии.

Целью методики изучения эмоциональной напряженности является выявление индивидуальных особенностей эмоциональной напряженности испытуемого и на основании анализа ответов определить степень эмоциональной напряженности у испытуемого. Методику можно применять на испытуемых с 11-12 лет. Она позволяет выявить особенности эмоциональной сферы и способность управлять своими переживаниями.

Для проведения обследования необходим следующий материал: вопросник, состоящий из 30 утверждений, которые испытуемый считает верными для себя или неверными, возможен третий вариант ответа «не знаю»; бланк ответов, в котором испытуемый отмечает ответы, соответствующие опроснику; «ключи» для расшифровки полученных результатов по каждой из 30 представленных шкал. Испытуемому предлагается отметить то, насколько им подходят или нет представленные в тесте утверждения. Если

испытуемый затрудняется в выборе, возможен третий вариант «не знаю». Инструкция к методике звучит следующим образом: «Если вы согласны, то в бланке ответов отметьте галочкой «да», если не согласны, отметьте «нет». Если затрудняетесь с ответом, отметьте «не знаю». Пропуски не делайте, отвечайте на все утверждения. Подсчет результата происходит следующим образом: 30 ответов делятся на 3 колонки: 1-10, 11-20, 21-30; подсчитывается количество ответов «Да» в первых двух колонках; подсчитывается количество ответов «Нет» в последней колонке; подсчитывается количество ответов «не знаю» по всей анкете; складываются все три числа и полученный результат сравнивается со шкалой (Табл. № 3).

Таблица № 3

Шкала эмоциональной напряженности (ЭН)

Низкий уровень ЭН	Средний уровень ЭН	Высокий уровень ЭН
0-11	12-18	19-20

Для получения более достоверных результатов дополнительно было проведена диагностика психических состояний: тревожности, фрустрации, агрессивности, ригидности при помощи теста Г. Айзенка «**Самооценка психических состояний**». В данной методике также предлагаются утверждения, предполагающие стандартизированные ответы, из числа которых испытуемый должен выбрать тот, который более всего подходит ему и соответствует его состоянию.

Для обследования методикой Г. Айзенка был использован следующий материал. Вопросник, который состоит из 40 описаний психических состояний. Испытуемый выделяет те состояния, которые присущи ему часто или изредка, или совсем не подходят; бланк ответов, в котором испытуемый отмечает соответствующие его состоянию вопросы; «ключи», помогающие обработать и интерпретировать полученные данные по каждой из 40 представленных шкал.

Обработка и интерпретация данных проводится последующей схеме: все вопросы делятся на 4 группы: I группа - тревожность (с 1 по 10 вопрос);

II группа - фрустрация (с 11 по 20 вопрос); III группа - агрессивность (с 21 по 30 вопрос); IV группа - ригидность (с 31 по 40 вопрос), далее подсчитывается сумма баллов по каждой группе вопросов: «часто» - 2 балла, «бывает, но изредка» - 1 балл, «совсем не бывает» - 0 баллов; полученный результат сравнивается со шкалой (Табл. № 4).

Таблица № 4

Оценка и интерпретация баллов

Психические состояния	0-7 баллов	8-14 баллов	15-20 баллов
Тревожность	Низкая тревожность	Тревожность средняя, допустимого уровня	Очень высокая тревожность
Фрустрация	Низкий уровень фрустрации, характеризующийся нормальной самооценкой, устойчивостью к неудачам, отсутствием страха перед трудностями	Средний уровень фрустрации	Высокий уровень фрустрации, характеризующийся низкой самооценкой, избеганием трудностей, боязнью неудач, фрустрированностью.
Агрессивность	Низкий уровень агрессивности, характеризующийся хорошей выдержкой, спокойствием.	Средний уровень агрессивности	Высокий уровень агрессивности, характеризующийся отсутствием выдержки, трудностями при общении при работе с людьми.
Ригидность	Отсутствие ригидности, легкая переключаемость.	Средний уровень ригидности	Сильно выраженная ригидность, отсутствие гибкости в поведении, абсолютная неизменяемость убеждений, взглядов.

Результаты исследования и их анализ

Исследование невербальной креативности у подростков

Для определения групповых характеристик испытуемых I и II групп необходимо было проанализировать полученные данные всех испытуемых.

Для выявления творческой одаренности в качестве одного из методов был использован адаптированный тест П. Торренса «Диагностика невербальной креативности», показателями которого являются индексы

оригинальности и уникальности.

Изначально все испытуемые были поделены на две группы. Испытуемые с высоким уровнем невербальной креативности (индекс оригинальности $> 0,94$, индекс уникальности от 1 до 6) составили I группу. Во II группу вошли испытуемые с более низким уровнем невербальной креативности (индекс оригинальности $< 0,94$, индекс уникальности от 0 до 2). В целом количество испытуемых составило 20 человек (Табл. № 5).

Таблица № 5

Количественный и процентный состав I и II групп

I группа			II группа		
4 мал. (26,7 %)	6 дев. (23,3 %)		2 мал. (26,7 %)	8 дев. (23,3 %)	

Среди испытуемых - учащихся 6-9 классов - выявлено 10 человек с высокой невербальной креативностью, это очень высокий показатель, одной из причин которого следует рассматривать направленность школы № 287 учебно-воспитательным учреждением для детей. Поступая в первый класс, дети проходят специальный отбор, после которого прошедшие воспитываются и обучаются в школе до 11 класса. Родители заинтересованы в академических и других успехах, в развитии своих детей.

Далее по полученным результатам 10 испытуемых были вычислены средние показатели невербальной креативности и определена достоверность межгрупповых различий (I и II групп) при помощи параметрического метода Стьюдента (Табл. № 6).

Таблица № 6

**Достоверность межгрупповых различий показателей
невербальной креативности**

Показатели	Средний показатель						Достоверность различий между I и II группами		
	I группа			II группа			Мал.	Дев.	Все
	Мал.	Дев.	Все	Мал.	Дев.	Все			
ИО	0,96	0,96	0,96	0,9	0,9	0,9	1=11,7; п = 62; p<0,001	1=9,97; п = 54; p<0,001	1=15,2; п = 118; p<0,001

ИУ	2,13	2,18	2,15	0,81	0,8	0,8	t=5,6; n = 62; p<0,001	t=5,9; n = 54; p<0,001	l=8,1; n = 118; p<0,001
----	------	------	------	------	-----	-----	------------------------------	------------------------------	----------------------------

ИО - индекс оригинальности; ИУ - индекс уникальности

Из таблицы 6 видно, что полученное нами значение **по индексу оригинальности** у юношей ($t = 11,7$) соответствует уровню достоверности 0,001 для 62 степеней свободы, таким образом, разница между двумя выборками достоверна. Уровень индекса оригинальности юношей I группы статистически достоверно выше, чем у юношей II группы ($p < 0,001$). Полученное нами значение у девушек ($t = 9,97$) соответствует уровню достоверности 0,001 для 54 степеней свободы, таким образом, разница между двумя выборками достоверна. Уровень индекса оригинальности девушек I группы статистически достоверно выше, чем у девушек II группы ($p < 0,001$). Полученное нами значение по всей выборке ($t = 15,2$) соответствует уровню достоверности 0,001 для 118 степеней свободы, таким образом, разница между двумя выборками достоверна. Уровень индекса оригинальности испытуемых I группы статистически достоверно выше, чем у испытуемых II группы ($p < 0,001$).

Полученное нами значение **по индексу уникальности** у юноши ($t = 5,6$) соответствует уровню достоверности 0,001 для 62 степеней свободы, таким образом, разница между двумя выборками достоверна. Уровень индекса уникальности юношей I группы статистически достоверно выше, чем у юношей II группы ($p < 0,001$). Полученное нами значение по выборке у девушек ($t = 5,9$) соответствует уровню достоверности 0,001 для 54 степеней свободы, таким образом, разница между двумя выборками достоверна. Уровень индекса уникальности девушек I группы статистически достоверно выше, чем у девушек II группы ($p < 0,001$). Полученное нами значение по всей выборке ($t = 8,1$) соответствует уровню достоверности 0,001 для 118 степеней свободы, таким образом, разница между двумя выборками достоверна.

Уровень индекса уникальности испытуемых I группы статистически достоверно выше, чем у испытуемых II группы ($p < 0,001$).

Эти данные позволяют сделать заключение о существовании значимого различия в уровне показателей невербальной креативности (оригинальности и уникальности) между I и II группами испытуемых, как девушек, так и юношей. Испытуемые I группы действительно выявили более высокий уровень невербальной креативности, чем испытуемые II группы. Средний уровень ИО у испытуемых I группы статистически достоверно выше среднего уровня ИО испытуемых II группы ($0,96 > 0,9$), средний уровень ИУ у испытуемых I группы почти в три раза превышает средний уровень ИУ у испытуемых II группы ($2,15 > 0,8$).

Статистически достоверное различие результатов показателей невербальной креативности обеих групп, высокие показатели ИО и ИУ у испытуемых I группы позволяют сделать **вывод** о том, что испытуемые I группы действительно выявили высокий уровень невербальной креативности. Из таблицы № 6 видно, что соотношение выявленных творчески одаренных мальчиков и девочек неодинаково. Выявлено больше испытуемых-мальчиков с высоким уровнем невербальной креативности (26,7 %), чем девочек (23,3 %). Означает ли это, что большее количество творчески одаренных мальчиков, хоть и на небольшое количество (на 4 человека), чем девочек, закономерно? Если да, то от чего зависит этот факт: от воспитания или от психофизиологических особенностей?

Изучением данной проблемы - различий в проявлении и развитии одаренности между мальчиками и девочками - занимались такие исследователи, как Э. Ландау, Э. Уиннер, Л. Холлингуорт, Б. Кларк. Одной из причин данного факта является то, что ближайшее взрослое окружение, включающее родителей, учителей, родственников и т. д., согласно стереотипу, сложившемуся в обществе, склонно ожидать от девочек меньшего, чем от мальчиков. Начиная с самого рождения, девочек опекают больше, чем мальчиков, предоставляя последним больше самостоятельности

в действиях, мышлении, что без сомнения влияет на развитие детей обоего пола, в результате чего одаренность девочек притормаживается, не развивается. Согласно данным Б. Кларк, по меньшей мере, половину всех одаренных детей, выявленных в начальных классах, составляют девочки. В старших классах их оказывается меньше четверти.

Следует признать, что в современном мире женщина-руководитель, лидер в различных сферах, - относительно редкий случай. Проведенные исследования Л. Холлингуорт и Э. Ландау в разные годы свидетельствуют об отсутствии значимых различий между мальчиками и девочками в уровне одаренности. Этот факт подтверждает и наше исследование. Согласно данным, представленным в таблице 6, уровни показательней невербальной креативности ИО и ИУ одинаковы между мальчиками и девочками I и II групп, это означает, что девочки также способны к созданию нового, оригинального продукта в условиях минимальной вербализации, как и мальчики.

По мнению Э. Уиннер, культура играет не последнюю роль в развитии одаренности у мальчиков и девочек. Несмотря на особенности в пространственно-зрительных способностях, характерных для мальчиков и вербальных способностях, характерных для девочек, лежащих в основе мнения некоторых исследователей о том, что мальчики более способны к математике, а девочки - к языкам, есть результаты в странах Азии (Китай, Южная Корея, Япония), где одаренных девочек больше, чем в Америке и Европе, и в математике девочки находятся на том же уровне, что и мальчики. Э. Ландау отмечает в своей работе, что **доминирование одаренных мальчиков часто рассматривается окружающими как способность к лидерству, а у девочек - как жажду власти.** Одаренных мальчиков любят больше, чем других мальчиков, тогда как одаренных девочек любят меньше, чем менее одаренных. Одаренные мальчики характеризуются как веселые, умные и креативные, а девочки описываются как капризные, заносчивые,

эгоцентричные и властолюбивые. Высшие достижения и независимость у одаренных девочек встречаются большую неприязнь, чем у мальчиков.

Культура, этнические стереотипы оказывают большое влияние на развитие одаренности у мальчиков и девочек. Например, в современном мире до сегодняшнего дня сохраняется представление о мужчине, как преобладающем, доминантном типе. Считается, что мужчины умнее, сильнее, лучше разбираются в технике, мужчина является главой семьи и двигателем прогресса, в то время как социальная роль женщины ограничивается понятием «хранительница очага», способная заниматься только воспитанием детей, заботиться о благосостоянии семьи, помогать мужу. Соответственно, подобное неравноправное положение в семье влияет и на воспитание и развитие девочек. Исторически сложилось, что мальчикам в семье отдается большее предпочтение. Отношение к девочкам скорее более снисходительное, как представительницам «слабого» пола.

Обобщая все вышесказанное и основываясь на том факте, что при одинаковом уровне невербальной креативности, мальчиков с высоким уровнем невербальной креативности выявлено больше, чем девочек, можно сделать вывод о том, что культура, этнические стереотипы оказывают большое влияние на развитие одаренности у мальчиков и девочек, но при равных требованиях к девочкам и мальчикам в семье и школе, одаренных девочек может стать больше. Если девочкам априори не будут отказывать в способностях к науке и технике, то девочки будут развиваться наравне с мальчиками, реализовывать свои возможности, и становиться лучшими специалистами и профессионалами в сферах науки и техники. В противном случае женщины приговариваются в технологическом будущем к дальнейшей некомпетентности в этой области. У девочек тоже есть способности, как и у мальчиков, несмотря на психофизиологические различия полов, и при этом важно искать и учитывать латентную одаренность у девочек, часто подавленную воспитанием и предубеждениями. **Перейдем к анализу показателей юношей и девушек трех возрастных**

групп: 13, 14 и 15 лет, принявших участие в нашем исследовании (Табл. № V).

Таблица № 7

Количество испытуемых по половозрастному критерию

Группа	Пол	Кол-во 13 летн. (чел.)	Кол-во 14 летн. (чел.)	Кол-во 15 летн. (чел.)	Всего
I группа	Мал.	2 (20 %)	3 (5 %)	5 (28,3 %)	12 (53,3 %)
	Дев.	8 (30 %)	4 (6,7 %)	3 (10 %)	15 (46,7 %)
	Всего	10 (50 %)	7 (11,7 %)	10 (38,3 %)	27 (100 %)
II группа	Мал.	9 (15 %)	10 (16,7 %)	13 (21,66 %)	32 (53,3 %)
	Дев.	10 (16,7 %)	5 (8,3 %)	13 (21,66 %)	28 (46,7 %)
	Всего	19 (31,7 %)	15 (25 %)	26 (43,3 %)	60 (100 %)

Исходя из цели данного исследования, были проанализированы показатели I группы в целом. Количество обследованных трех возрастных категорий I группы в процентном соотношении представлено на рис. 3.

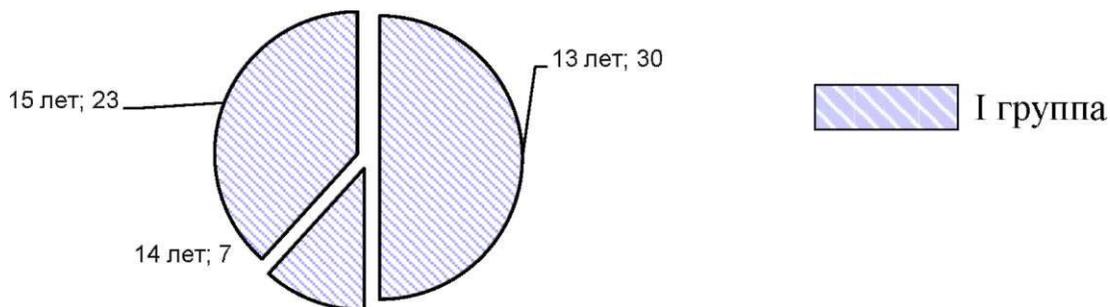


Рис. 3. Возрастное соотношение в I группе

В целом возрастное соотношение в I группе (рис.3) демонстрирует, что 13-летних испытуемых с высоким уровнем невербальной креативности выявлено больше (50 % от общего количества I группы), меньше всего было выявлено 14-летних (11,7 % от общего количества I группы).

Большее количество творчески одаренных испытуемых с высокой невербальной креативностью среди 13-летних можно объяснить тем, что

данный возраст относится к завершению сензитивного периода, характеризующегося значимыми сдвигами в психологическом и физиологическом развитии личности подростка. Существование периодов повышенной чувствительности к внешним влияниям в психическом развитии человека неоднократно отмечалось психологами (Л. И. Божович, Н. С. Лейтес, Л. С. Выготский). В сензитивном периоде происходит наиболее поворотный пункт в развитии, когда на протяжении короткого периода происходят очень значимые для дальнейшего развития сдвиги, скачки.

По мнению Л. С. Выготского, периоды повышенной чувствительности, но не критические периоды, могут рассматриваться как периоды, наиболее оптимальные для развития. Н. С. Лейтес описывает сензитивный период как период, когда ребенок становится особенно чувствительным, более чутким к отдельным сторонам действительности, тем самым возникают на какое-то время благоприятные внутренние условия для умственного роста в различных направлениях, которые автор называет возрастными факторами одаренности. В возрастном периоде 13-14 лет было выявлено 32 % из 100 % с высокой невербальной креативностью.

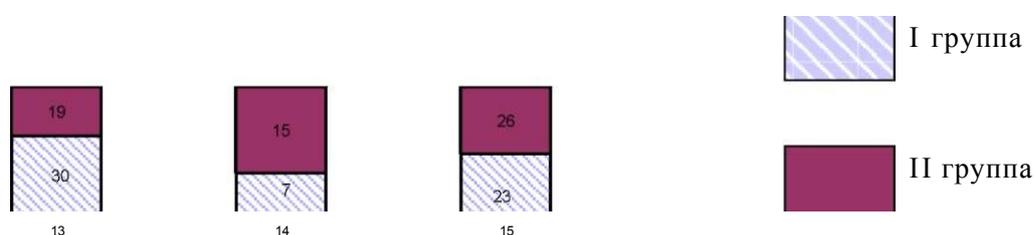


Рис. 4. Возрастное соотношение всех испытуемых I и II групп (доли в процентах каждой группы в возрастных категориях).

В возрастном периоде 15 лет было выявлено 47 % из 100 % испытуемых с высокой невербальной креативностью (рис.4)

Возрастной период 13-15 лет относится к старшему подростковому

периоду или периоду юношества, это вторая фаза подросткового периода, характеризующаяся неравномерностью развития эмоциональной и интеллектуальной сферы, сменой ценностей и мотивов. Этот период критический в развитии любого старшего подростка. Автор выделяет «негативную фазу» в этом возрасте, характеризующуюся общим снижением работоспособности, интереса к обучению, темпа интеллектуального развития, чувства одиночества и т.д. Но автор и отмечает, что в благоприятных условиях большинство одаренных подростков успешно проходят «негативную фазу», обнаруживая высокую познавательную активность и стремление к самореализации в старших классах. Таким образом, количество 15-летних испытуемых, выявивших высокую невербальную креативность, позволяет нам сделать следующий вывод: в данном случае «негативная фаза» приходится на 14 лет, а к 15 годам школьники склонны к большей креативности, способности творчески мыслить.

Давайте рассмотрим результаты **мальчиков в трех возрастных группах.**

Среди 13-летних мальчиков количество творчески одаренных выше количества обычных (20 % > 15 %). Из общего числа 13-летних подростков половина выявила высокий уровень невербальной креативности.

Среди 14-летних юношей творчески одаренных в три раза меньше, чем во II группе (5 % < 16,7 %). Из общего количества 14-летних юношей только около 1/4 выявили высокий уровень невербальной креативности.

Среди 15-летних юношей творчески одаренных чуть больше, чем юношей II группы (28 % > 21,6 %). Из общего количества 15-летних юношей чуть больше половины выявили высокий уровень невербальной креативности (рис. 5).

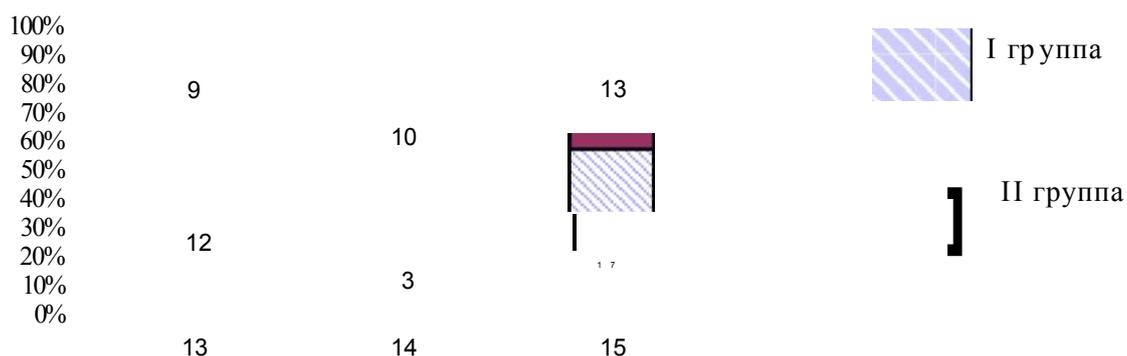


Рис. 5. Возрастное соотношение юношей I и II групп

(доли в процентах каждой группы в возрастных категориях)

Проанализировав возрастное соотношение испытуемых-юношей, можно сделать следующие выводы: в 13-летнем и 15-летнем возрастах среди юношей невербальная креативность встречается довольно часто, практически на каждого одного обычного приходится один творчески одаренный. В 15 лет среди юношей творческая одаренность также встречается, но реже.

Чем объясняется данный факт? 13-летний возраст, как уже объяснялось выше, относится к концу сензитивного периода, характеризующегося особенной чувствительностью, большей чуткостью к отдельным сторонам действительности, вследствие чего возникают на какое-то время благоприятные внутренние условия для развития в различных направлениях, которые Н. С. Лейтес называет возрастными факторами одаренности. В 14 лет юноши, по всей видимости, испытывают «негативную фазу», и в 15 лет школьники склонны к большей креативности, творческой, созданию нового, оригинальности мышления в связи с становлением самосознания. Обсудив результаты мальчиков, перейдем к рассмотрению **результатов девушек в трех возрастных группах.**

Среди 13-летних девушек творческая одаренность выявлена у значительно большего числа испытуемых (32 % > 18 %). Из общего числа 13-летних девушек больше половины выявили высокий уровень невербальной

креативности.

У 14-летних девушек чуть меньше половины всех обследованных девушек выявила высокий уровень творческой одаренности (7 % < 9 %). Из общего количества 14-летних девушек около половины выявили высокий уровень невербальной креативности.

В 15-летней возрастной группе творческая одаренность выявлена у малого числа испытуемых девушек (11 % < 23 %) Из общего количества 15-летних девушек 1/3 выявила высокий уровень невербальной креативности (рис.6).

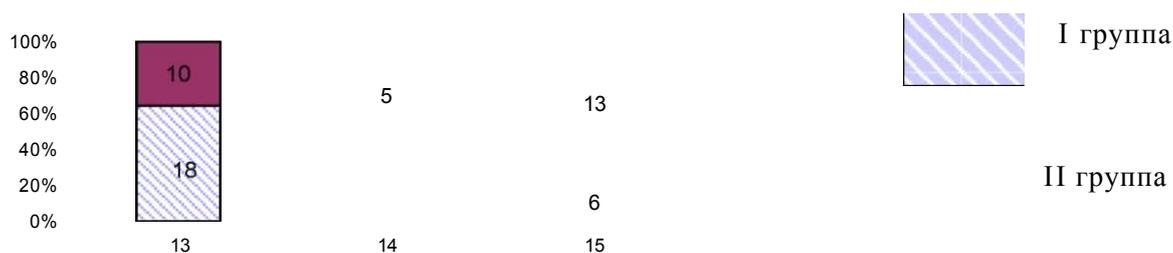


Рис. 6. Возрастное соотношение девушек I и II групп (доли в процентах каждой группы в возрастных категориях)

Итак, как видно из рисунка 6, у девочек наблюдается другая картина. В 13-летнем возрасте также отмечается большое количество творчески одаренных девушек, как и у мальчиков. В 14 лет количество творчески одаренных девушек снижается. К 15 годам, количество творчески одаренных девушек еще больше уменьшается. Значит творческая одаренность у девушек без поддержки со стороны взрослых - учителей, воспитателей, родителей - не развивается, а наоборот теряется со временем.

Сравнивая результаты юношей и девушек, можно с уверенностью сказать о том, что в современном обществе все-таки существуют предубеждения в отношении женских способностей и одаренности, и творчески одаренные девушки, их развитие действительно очень сильно подвержены влиянию со стороны общественного мнения, которое в настоящее время, к сожалению, складывается не в их пользу.

Далее по полученным результатам были вычислены средние показатели невербальной креативности испытуемых I и II групп по половозрастному критерию и определена достоверность межгрупповых различий при помощи параметрического метода Стьюдента (Табл. № 8).

Таблица № 8

Достоверность различий средних показателей невербальной креативности половозрастных групп

Группа	13 лет				14 лет				15 лет			
	Мал.		Дев.		Мал.		Дев.		Мал.		Дев.	
	ИО	ИУ	ИО	ИУ	ИО	ИУ	ИО	ИУ	ИО	ИУ	ИО	ИУ
I	0,96	2	0,95	2,1	0,96	1,7	0,96	2,5	0,96	2,2	0,96	2,2
II	0,9	1	0,91	0,7	0,9	0,7	0,9	0,8	0,9	0,77	0,9	0,9
Достоверность различий	t=5,5 П=19 p<0,001	t=2,8 П=19 p<0,05	t=7,6 П=26 p<0,001	t=4,2 П=26 p<0,001	t=5,7 П=11 p<0,001	t=2,6 П=11 p<0,05	t=4,9 П=7 p<0,01	t=3,1 П=7 p<0,05	t=6,8 П=28 p<0,001	t=4,1 П=28 p<0,001	t=7,2 П=17 p<0,001	t=4,1 П=17 p<0,001

ИО - индекс оригинальности; ИУ - индекс уникальности

Из таблицы № 8 видно, что результаты **I-й возрастной группы (13 лет)** по **индексу оригинальности** демонстрируют достоверность различий между I и II группами ($t = 9,08$; $p < 0,001$ для 47 степеней свободы). Полученное значение среди юношей ($t = 5,5$) соответствует уровню достоверности 0,001 для 19 степеней свободы, таким образом, разница между двумя выборками достоверна. Полученное значение среди девушек ($t = 7,6$) соответствует уровню достоверности 0,001 для 26 степеней свободы, таким образом, разница между двумя выборками достоверна.

По результатам **II-й возрастной группы (14 лет)** по **индексу оригинальности** полученное значение по всей выборке ($t = 7,3$) соответствует уровню достоверности 0,001 для 20 степеней свободы, таким образом, разница между двумя выборками достоверна. Полученное значение среди юношей ($t = 5,7$) соответствует уровню достоверности 0,001 для 11 степеней свободы, таким образом, разница между двумя выборками достоверна. Полученное значение

среди девушек ($t = 4,9$) соответствует уровню достоверности 0,01 для 7 степеней свободы, таким образом, разница между двумя выборками достоверна.

Результаты **III-й возрастной группы (15 лет)** по **индексу оригинальности** показывают достоверность различий между I и II группами ($t = 8,64$; $p < 0,001$ для 47 степеней свободы). Полученное значение среди юношей ($t = 6,8$) соответствует уровню достоверности 0,001 для 28 степеней свободы, таким образом, разница между двумя выборками достоверна. Полученное значение среди девушек ($t = 7,2$) соответствует уровню достоверности 0,001 для 17 степеней свободы, таким образом, разница между двумя выборками достоверна. Согласно таблице 8 были получены следующие результаты **I-й возрастной группы (15 лет)** по **индексу уникальности**: различия в уровне индекса уникальности между I и II группами достоверны ($t = 3,46$; $p < 0,01$ для 47 степеней свободы), как у девушек ($t = 4,2$; $p < 0,01$ для 26 степеней свободы), так и юношей ($t = 2,8$; $p < 0,05$ для 19 степеней свободы).

Результаты **II-й возрастной группы (14 лет)** по **индексу уникальности** также демонстрируют то, что различия в уровне индекса уникальности между I и II группами достоверны ($t = 4,39$; $p < 0,001$ для 20 степеней свободы), как у девушек ($t = 3,1$; $p < 0,05$ для 7 степеней свободы), так и юношей ($t = 2,6$; $p < 0,01$ для 11 степеней свободы).

По полученным данным **III-й возрастной группы (15 лет)** по **индексу уникальности** полученное значение по всей выборке ($t = 3,95$) соответствует уровню достоверности 0,001 для 47 степеней свободы, таким образом, разница между двумя выборками достоверна. Полученное значение среди юношей ($t = 4,08$) соответствует уровню достоверности 0,01 для 28 степеней свободы, таким образом, разница между двумя выборками достоверна. Полученное значение среди девушек ($t = 4,09$) соответствует уровню достоверности 0,05 для 17 степеней свободы, таким образом, разница между двумя выборками достоверна.

Выявление уровня невербальной креативности у испытуемых I и II

групп позволяет провести их сопоставительный анализ в соответствии с половозрастными различиями.

Результаты сравнительного анализа полученных данных испытуемых I и II групп показали, что:

1. средний показатель индекса оригинальности (ИО) у испытуемых I и II групп достоверно отличаются ($p < 0,001$). Средний показатель ИО у испытуемых I группы выше, чем у испытуемых II группы ($0,96 > 0,905$) (рис.7);

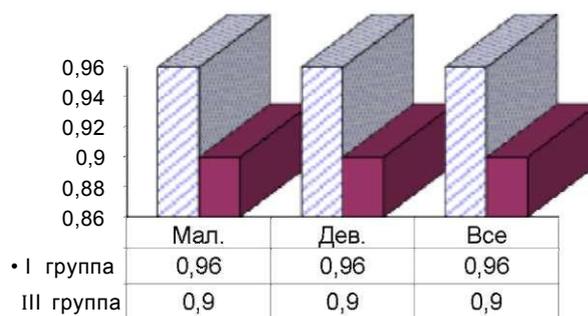


Рис. 7. Средние показатели ИО испытуемых I и II групп

2. средний показатель индекса уникальности (ИУ) у испытуемых I и II групп достоверно отличаются ($p < 0,001$). Средний показатель ИУ у испытуемых I группы выше, чем у испытуемых II группы ($2,15 > 0,8$) (рис. 8);

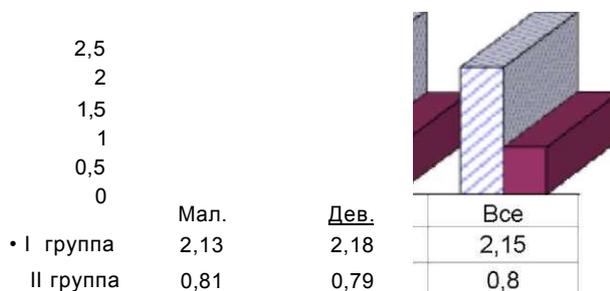


Рис. 8. Средние показатели ИУ испытуемых I и II групп

3. в целом высокий уровень невербальной креативности был выявлен у чуть большего количества юношей;

4. в I группе средние показатели индекса оригинальности у

юношей и девушек равны (0,96), индекс уникальности немного выше у девушек (2,18>2,13), но данное различие недостоверно ($t = 0,2, p>0,1$);

5. во II группе средние показатели индекса оригинальности у юношей и девушек также равны (0,9), индекс уникальности также почти равен (0,68-0,66);

6. среди испытуемых 13, 14, 15 лет в I группе в целом было выявлено больше 13-летних учащихся (50 %), а меньше - 15-летних (38,3 %) и 14-летних (11,7 %) (рис. 9).

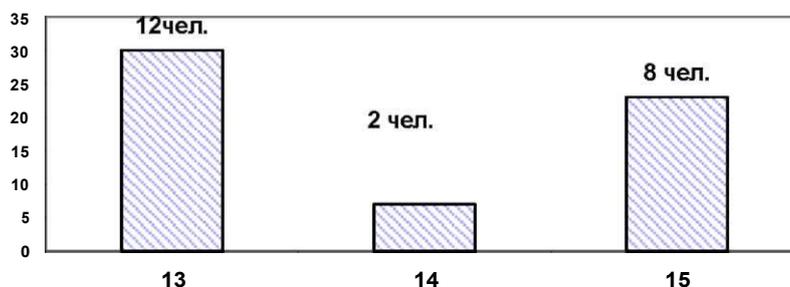


Рис. 9. Количество испытуемых I группы по возрастному критерию

Статистически достоверное различие результатов показателей невербальной креативности (индексов уникальности и оригинальности) обеих групп, высокие показатели ИО и ИУ у испытуемых I группы (ИО>0,94; ИУ - от 1 до 6) позволяют сделать вывод о том, что испытуемые I группы действительно выявили высокий уровень невербальной креативности, что свидетельствует о творческой одаренности, характеризующейся созданием нового продукта, нестандартностью, оригинальностью и уникальностью мышления у испытуемых I группы.

Среди испытуемых выявлено 8 человек с высокой невербальной креативностью. Это очень высокий показатель, одной из причин которого является направленность школы № 287 - как общеобразовательного учебного заведения для всех, независимо от способностей детей.

Соотношение выявленных творчески одаренных мальчиков и девочек неодинаково. Выявлено больше испытуемых-мальчиков с высоким уровнем невербальной креативности (26,7 %), чем девочек (23,3 %). Одной из причин данного факта по исследованиям является то, что ближайшее взрослое окружение, включающее родителей, учителей, родственников и т. д.,

согласно стереотипу, сложившемуся в обществе, склонно ожидать от девочек меньшего, чем от мальчиков, и в результате одаренность девочек притормаживается, не развивается (на примере учеников школы № 167).

Уровни показателей невербальной креативности ИО и ИУ одинаковы между мальчиками и девочками I и II групп, это означает, что девочки также способны к созданию нового, оригинального продукта в условиях минимальной вербализации, как и мальчики. Проведенные исследования свидетельствуют об отсутствии значимых различий между мальчиками и девочками в уровне одаренности. Этот факт подтверждает и наше исследование.

Основываясь на том факте, что при одинаковом уровне невербальной креативности, мальчиков с высоким уровнем невербальной креативности выявлено больше, чем девочек, можно сделать вывод о том, что культура, этнические стереотипы оказывают большое влияние на развитие одаренности у мальчиков и девочек.

Анализ показателей всех испытуемых трех возрастных групп: 13 лет, 14 лет и 15 лет, показал большое количество творчески одаренных среди 13-летних испытуемых (61%). Это можно объяснить тем, что данный возраст относится к завершению сензитивного периода, характеризующегося значимыми сдвигами в психологическом и физиологическом развитии личности подростка, благоприятными внутренними условиями для развития (возрастными факторами одаренности). В возрастном периоде 14 лет было выявлено 32% испытуемых с высокой невербальной креативностью. В 15 лет было выявлено 47% испытуемых с высокой невербальной креативностью. Возрастной период 15-16 лет относится к старшему подростковому периоду или периоду юношества. Это вторая фаза подросткового периода, характеризующаяся неравномерностью развития эмоциональной и интеллектуальной сферы, сменой ценностей и мотивов. Количество 13-15-летних испытуемых, выявивших высокую невербальную креативность, позволяет нам сделать следующий вывод: «негативная фаза» приходится на 13

лет, а к 15 годам школьники склонны к большей креативности, способности творчески и оригинально мыслить.

Проанализировав **возрастное соотношение испытуемых-юношей**, можно сделать следующие **выводы**: в 13-летнем и 15-летнем возрастах среди юношей невербальная креативность встречается довольно часто, практически на каждого одного обычного приходится один творчески одаренный. В 14 лет среди юношей творческая одаренность также встречается, но реже. 13-летний возраст, как уже объяснялось выше, относится к концу сензитивного периода. Он характеризуется особенной чувствительностью и большей чуткостью к отдельным сторонам действительности, вследствие чего возникают на какое-то время благоприятные внутренние условия для развития в различных направлениях, которые ученые называют возрастными факторами одаренности. В 14 лет юноши, по всей видимости, испытывают «негативную фазу», в 15 лет школьники склонны к большей креативности, творческой, созданию нового, оригинальности мышления в связи с становлением самосознания.

Проанализировав **возрастное соотношение испытуемых-девушек**, можно сделать следующие выводы: в 15-летнем возрасте также отмечается большое количество творчески одаренных девушек, как и у мальчиков. В 15-лет количество творчески одаренных девушек снижается, но они есть. Значит творческая одаренность у девушек без поддержки со стороны взрослых - учителей, воспитателей, родителей - не развивается, а наоборот теряется со временем.

Теоретическое изучение и практическое исследование личности творчески одаренного подростка позволяет определить творческую одаренность как сложное многоаспектное и разноуровневое явление, проявляющееся и полноценно реализующееся с учетом комплекса психологических, психофизиологических и социальных факторов.

Выводы:

Творческая одаренность личности подростка, воспитывающегося в

условиях обычной общеобразовательной школы, находится во взаимосвязи с состояниями эмоциональной напряженности. Уровень состояния эмоциональной напряженности у творчески одаренных подростков значительно выше, чем у подростков, не выявивших творческую одаренность.

По данным факторного анализа выявлена связь эмоциональной напряженности с переживанием других отрицательных эмоций, таких как агрессивность, тревожность, фрустрация, ригидность. Эмоциональная напряженность включается в развитие личности подростка, развивая эти неблагоприятные эмоции. Можно говорить об эмоциональной напряженности как о сложном структурном образовании, компоненты которого оказывают отрицательное влияние на личность одаренного подростка.

Комплекс выявленных факторов, обуславливающих высокую эмоциональную напряженность творчески одаренной личности подростка, составляют:

- **скрытая (нереализованная) одаренность.** Подробное изучение личности каждого подростка показало, что среди испытуемых, выявивших при помощи диагностической методики высокий уровень невербальной креативности, обнаружено большое количество подростков (30 %), не участвовавших ни в каких видах деятельности (музыкальной, художественной, спортивной), кроме учебной. Почти все испытуемые, кроме 3-х участников различных конкурсов, по оценке воспитателей и преподавателей школы № 287, являлись не творчески одаренными личностями, а вполне заурядными;

- **гендерная принадлежность.** По результатам исследования уровень невербальной креативности одинаков у юношей и девушек. В исследованиях не было обнаружено никаких существенных различий между девочками и мальчиками, но было отмечено, что у девочек в результате определенных факторов одаренность проявляется и выявляется реже, чем у мальчиков. В

целом девочки признают границы намного легче, чем мальчики, они более склонны к тому, что бы быть ведомыми. Родители склонны ожидать от девочек меньших успехов, чем от мальчиков, мальчиков побуждают к самостоятельности, агрессивности, девочек же излишне опекают вследствие чего те, вырастают более пассивными личностями.

Автор отвергает существующие предрассудки по поводу того, что мальчики более способны к математическим наукам, а девочки - к языковым. Одаренных мальчиков воспринимают лучше, их характеризуют как талантливых, умных, а одаренных девочек - заносчивыми, капризными. Результаты данного исследования свидетельствует о том, что действительно ближайшее окружение, семья, социальные стереотипы («мужчины умнее»), культура (воспитание в семье, когда мальчикам отдается предпочтение во всем по причине половой принадлежности) оказывают влияние на проявление и развитие одаренности у девочек. Совокупность представленных факторов оказывает тормозящее влияние на развитие творческой одаренности у девушек;

- **психофизиологические особенности.** По результатам факторного анализа третьим фактором, несущим высокую нагрузку является слабый тип нервной системы по отношению к возбуждению, характеризующийся низким уровнем работоспособности и высокой чувствительностью. Это обуславливает эмоциональную нестабильность творчески одаренной личности подростка, в целом данные, полученные в исследовании, позволяют говорить о том, что свойство нервной системы может считаться существенной индивидуально-типологической предпосылкой творческой одаренности;

- **социальные условия.** Испытуемые подростки воспитываются в обычных школах № 167, № 287. Обучению и воспитанию учащихся уделяется особое внимание согласно специально разработанной программе, такие факторы, как отсутствие близкого эмоционального общения с взрослыми, постоянный контроль с их стороны, отрицательно влияют на

реализацию творческого потенциала личности подростка, затрудняют проявление собственного Я;

Возрастной фактор несущий наименьшую смысловую нагрузку в структуре творческой одаренности свидетельствует о становлении самосознания и самоопределения старших подростков. Среди испытуемых трех возрастных групп было выявлено больше 13-летних учащихся с высоким уровнем невербальной креативности, меньше 15-летних испытуемых, причиной данного факта является то, что 13-летний возраст - это завершение сензитивного периода, когда происходят значимые сдвиги в развитии личности подростка, в то время как 15-летний период характеризуется психологической устойчивостью.

Предполагается, что в практическом плане полученные результаты имеют перспективы в психологическом сопровождении творческой и одаренной личности подростка, воспитывающейся не только в специализированной (художественной, музыкальной, спортивной и т.д.) школе, но и в массовой школе, в учреждениях специального дополнительного образования, а также учреждениях культуры.

Выявленные в работе закономерности могут использоваться при разработке диагностических методик, коррекционных программ, тренингов, разработке учебных курсов по педагогической, общей, социальной, возрастной психологии, психофизиологии и психологии одаренности.

Библиотекарю, работающему с подростками, полученные в исследовании закономерности помогут более дифференцированно подходить к читателям, выявлять их интересы, узнавать, как и где потребности в творчестве реализуются (или не реализуются) подростком. В случае, если налицо большой интерес к творческим видам деятельности, но подросток не нашел место приложения своих сил, то задача библиотеки предложить свои услуги - как информационные, так и собственно «учебно-креативные», т. е. попытаться вовлечь подростка с большим, но нереализованным потенциалом в процесс творчества.

Кабачек О. Л.

главный научный сотрудник отдела социологии,
психологии и педагогики детского чтения РГДБ,

канд. психол. наук

**Экспериментально-психологическое исследование восприятия
лирики младшими школьниками: новые тенденции**

Здравствуй, племя молодое, незнакомое!

А. С. Пушкин

Результаты нашего предыдущего исследования читательского (литературного) развития школьников [5] оказались весьма неоднозначными. В целом читатели в 2012 году по сравнению с 1992 годом воспринимали классические стихи хуже: появилось больше феноменов (дефектов) восприятия и они стали более грубые. Часто новая группа нарушений не была связана с непониманием инструкции в тестовом литературно-творческом задании, с невнимательным ее чтением или отсутствием логики в рассуждениях; похоже, что автор текста пропускал звенья доказательств, сворачивая свои рассуждения, потому, что ему самому и его возможным адресатам, обладателям такого же мыслительного процесса, и так всё было понятно (ради краткости мы назвали таких продвинутых писателей-снобов «индиго»). Их доля (в выборке 606 человек разного возраста) через 20 лет увеличилась с 9% до 19%, тогда как доля «нормативных» детей-авторов не изменилась.

Закрытость «индиго» проявлялась в нежелании описывать собственные впечатления, делиться с мыслями о чтении и книгах с незнакомыми людьми, со старшим поколением. Им был совершенно недоступен кумулятивный эффект метатекста (т.е. позитивного влияния совокупности поэтических произведений на восприятие последнего) и сравнение разных текстов (интуитивное нахождение в них общего), что является, как нам кажется, последствием «клипового мышления». Эксперты отмечают в качестве

особенностей нового поколения: возросшую способность к многозадачности, платой за которую становятся рассеянность, гиперактивность, дефицит внимания и предпочтение визуальных символов логике и углублению в текст [6]. Перескакивание с одного предмета на другой и обратно, часто по несколько раз, типичное для современного поколения, получило название «мышление кузнечика» [2].

А вот результаты развития социальной субъектности в 2012 году, на первый взгляд, стали лучше: если в 1992 году обладатели I, низшей, фазы развития субъектности превышали прочих, в 2012 году их стало значительно меньше, чем прочих.

В целом те, у кого встречался дефект авторской позиции (дети-«индиго» и также те, кто писал нелогичные тексты с нарушением инструкции), реже могли использовать возможности метатекста, чем остальные. Логика, доказательность присутствуют там, где автор подразумевает общение, диалог с Другим - с адресатом-исследователем, задавшим ему вопрос, и с другим потенциальным адресатом, который будет читать его текст; тут же вместо субъект-субъектных отношений - работа с материалом, т.е. объектом. Похоже, мнение собеседника здесь неважно? Американцы назвали нынешнее поколение двадцатилетних ЯЯЯ - поколением «невероятно самоуверенных и зацикленных на себе людей» [1]. Ученые все чаще пишут о *ресоциализации* - «подмене реального бытия в человеческом обществе виртуальным бытием в сети Интернет, что ведет к социальному отчуждению и искусственной «аутизации» личности» [4;10-11], о росте нарциссизма и нехватке коммуникаций "лицом к лицу"» [1].

Итак, по данным нашего исследования, за 20 лет увеличилась группа детей и подростков, не подпадающих под классические определения «сильных» или «слабых» читателей. Они *другие*; и они похожи своими личностными особенностями на детей-индиго. Ведущей особенностью этой группы детей и подростков, является избирательность общения, выражающаяся в ослаблении или отсутствии коммуникативных установок -

«потеря адресата» в процессе собственного литературного творчества. Это приводит в ряде случаев к непонятности их текста для читателей.

В 2013 году мы продолжили исследование, оснастив его новыми методиками. Мы предложили младшим школьникам (176 третьеклассникам Москвы, Новороссийска и Орла) блок тестов: 1) **метод незаконченных предложений** - дописывание предложения «Счастье - это...» выявлял ценностные ориентации; 2) **блок стихотворений** включал в себя на этот раз «Парус» М. Ю. Лермонтова и «Белые грибы» Е. А. Благиной, а вместо вопросов испытуемым были предложены шкалы семантического дифференциала Ч. Осгуда - одинаковые для обоих стихотворений. Дети должны были оценить рассказчика с помощью указанных шкал - выбрать из трех пар качеств одно, преобладающее, либо указать на их равновесие: «радостный - грустный», «тихий - громкий», «добрый - злой»; 3) повторялся **тест «Единственный свидетель»**, адаптированный нами для выявления степени развития субъектности - главным образом, способности к децентрации (понимания точки зрения, логики рассуждения других людей); 4) повторялся и **метод творческих заданий** - сочинительство с опорой на фантастическое допущение "Что будет, если... (например, откроют секрет мгновенного перемещения людей в пространстве?)". Он использовался для исследования развития творческих способностей, ценностных установок, субъектности и особенностей мышления, внимания и восприятия. Подсчитывались коэффициенты корреляции по К. Пирсону.

Были отобраны стихотворения, на первый взгляд совершенно *несопоставимых* - романтический по форме и классический по содержанию лермонтовский «Парус» и реалистические по форме и модернистские по содержанию «Белые грибы» Благиной - эти неоднозначные и, значит, богатые смыслами, художественные произведения в совокупности позволяли выявить уровень читательского развития - реконструировать особенности читательской деятельности (см. Табл. № 1).

Таблица № 1

**Шкала сложности восприятия различных аспектов стихотворений
(по возрастающей)**

шкалы	Лермонтов Баллы	Благинина Баллы
Эмоции	2	1
Энергетика	3	4
Ценности	3	5

1 балл - достаточно внимательно прочитать текст и найти там готовый ответ на задание (определенные слова);

2 балла - помимо знания текста требуется подумать, встать на позицию героя;

3 балла - необходимо самостоятельно найти и сравнить между собой противоречащие места текста, а также встать на позицию рассказчика;

4 балла - необходимо отвергнуть напрашивающиеся стереотипы, а для этого почувствовать внутреннее состояние героя-рассказчика, не вполне соответствующее «теме»;

5 баллов - необходим диалог, а не идентификация с автором, умение встать *над* ним, а для этого нужно увидеть описываемую в тексте ситуацию не только с точки зрения рассказчика, но и других персонажей (способность к децентрации).

Предложенная детям для оценки стихотворений триада взаимосвязанных качеств, выражающая эмоции, энергетику и ценности, в совокупности представляла не привычную для школьного образования *тему* (нередко подменяемую использованным автором жизненным «материалом»), а *эстетические* характеристики произведения, связанные с содержанием стихотворения и с авторским отношением к описываемому. Это позволило, в частности, отследить и впоследствии уточнить характеристики такой распространенной категории читателей, как «бездумные» (т.е. не замечающие прямых подсказок автора в тексте). Бездумным чтением

традиционно считается поверхностное, фрагментарное, непродуктивное и незаинтересованное - чтение по принципу «что поймется» [3].

Среди читателей-третьеклассников мы выделили также 4 группы, различающие по своим установкам: «наивных реалистов», «наивных эстетиков» (преобладание фольклорного мышления - наследия дошкольного этапа развития), «развитых эстетиков» и лиц со смешанной стратегией (бессистемных). Если «наивные реалисты» давно известны исследователям, то о «наивных эстетиках» (новой категории, введенной здесь нами) стоит рассказать подробнее. Эта стратегия восприятия искусства базируется на такой архаичной особенности сознания, как **синкретизм** (слитность разных качеств, объектов). Например, такие свойства, как «громкий»-«добрый»-«радостный» (а на другом полюсе «тихий»-«недобрый»-«грустный») оказываются как бы разными гранями единого целого. Ведь «громкий» - значит, «открытый», «не скрывающий», следовательно, неопасный. Архаические представления, синкреты полезны для выживания вида.

Исследование подтвердило эти зависимости: 1) если Лермонтов-рассказчик у испытуемых «грустный», то он не так редко бывает «злым», и наоборот: «радостный» - «добрым»; 2) если Лермонтов «громкий», то он еще чаще «добрый» (или «нейтральный»), и наоборот; 3) если Благинина «громкая», то еще чаще она бывает «радостной», и наоборот; 4) если Благинина «радостная», то она еще чаще «добрая», и наоборот.

Характерна оценка противоречивых ценностей модернистского текста: те третьеклассники, которые их адекватно оценивали, хуже, чем прочие были способны различить индивидуальность авторов, т.е., возможно, демонстрировали «наивно-эстетические», фольклорные, установки (где автор - не персона, но стихия, народ). Ценности этого благининского стихотворения не соответствуют ценностям фольклора, т.е. спасению Героем всех, кто попал в поле его зрения, а не убийству их.

Оказалось, что хуже всего было иметь смешанные установки восприятия, т.е. бессистемность: у таких лиц чаще встречались отказ от

выполнения творческого задания и I, начальная, фаза развития субъектности, тогда как у лиц с определенной установкой, наоборот, чаще встречались более высокие фазы субъектности. Самая эффективная установка - «развитый эстетизм».

Интересно, однако, что «наивные эстетика» чаще были «нормативными», а не «индиго»-писателями или всеми остальными категориями при выполнении творческого задания, другие же «чистые» типы, наоборот, тяготели к «индиго»-реакции (или, соответственно, всеми остальными вариантами не-нормы). В то же время группа «смешанных» вместе с группой «наивных эстетиков» предпочитали давать «нормальные» ответы при выполнении творческого задания, группа же «наивных реалистов» с «развитыми эстетиками» (т.е. самые успешные группы), наоборот, склонялись к «индиго»-поведению. *Не вытесняет ли «индиго»-реакция на литературный текст «нормальную»?*

Мы выделили три основных типа поведения детей при выполнении творческого задания дописать текст «Что будет, если.»: 1) отказ от выполнения или простое переписывание инструкции, т.е. создание тавтологичного текста; 2) демонстрация «индиго»-реакции, т.е. такого сокращения текста, при котором он становится непонятным адресату; а также совсем уже не нормативные, «дикие» способы работы с текстом: изменение инструкции, деформация текста вследствие грубых дефектов познавательной деятельности (внимания, мышления, памяти), что сопровождалось иногда и потерей адресата творчества; 3) правильное понимание инструкции, соблюдение логики в собственном тексте и учет восприятия текста адресатом - т.е. норма.

Таблица № 2

Обобщенные типы поведения третьеклассников при выполнении творческого задания по годам (в %).

	1992	2012	2013
1. «отказники» и «тавтологии»	0	8,3	10,9
2. «индиго» и «дикие»	19,4	30	52
3. норма	80,6	61,7	37,1

2013 год оказался переломным: произошла смена норм (старая уступила место новой, непривычной, даже «дикой» - т.е. некультурной, согласно прежним воззрениям). Интересно, что обладатели выборочной идентификации (III фазы субъектности), т.е. ориентированные на быстрое определение «своих» и «чужих», еще лучше разбирались в энергетике автора-модерниста, чем остальные, и всегда воспринимали авторов как индивидуальностей, а не носителей родового (жанрового), безликого фольклорного начала. Они *не так редко*, как все остальные попадали в категорию «диких авторов», т.е. конструировали свои тексты с грубыми дефектами внимания и мышления.

У экспериментальной группы третьеклассников, занимавшихся в РГДБ по программе «Творческого развития личности ребенка в библиотеке», в литературно-творческом задании преобладала «норма», а у контрольной группы детей - остальные ответы. Т.е. «классическое» библиотечное воспитание действительно воспроизводит традиционные эстетические установки? **«Нормативщики»** (т. е. мыслящие логично и ориентированные в собственном творчестве на адресата) по сравнению с остальными хуже чувствовали эмоции, энергетику и ценности автора-классика (хотя в целом воспринимали его адекватно), но зато *они одни* были способны увидеть противоречивость ценностей модернизма по сравнению с остальными сверстниками.

«Индиго», которых в 2013 году стало уже 27%, т.е. ровно в 3 раза больше, чем 21 год назад, лучше чувствовали ценности автора-классика и они не так редко обладали высшей, фазой IV развития субъектности.

«Отказники» в своем творчестве плохо разбирались и в чужом: реже прочих видели чисто эстетические различия между авторами.

«Дикие» авторы (т.е. совершавшие грубые ошибки в своих текстах), которых в 2013 году *стало в 3,7раз больше, чем в предыдущем*, лучше всех остальных видели «эстетическую» разницу между автором классическим и автором модернистским (т.е. тоже, в некотором смысле, «диким»). Они не так редко по сравнению с остальными сверстниками объединяли в своем тексте две полярные мировоззренческие позиции (оптимизм и пессимизм) и/или индивидуальную и глобальную позиции.

Получается парадокс: «норма», ориентированная на адресата, не умеет менять позицию внутри своего «рабочего поля», а «дикие» и «индиго», весьма вольно обращающиеся с потенциальным адресатом, в своих текстах, т.е. объектах-моделях, разыгрывают различные варианты перехода на другую позицию. В 3 классе соединять оба эти умения еще сложно? Децентрация в реальной литературно-художественной коммуникации (соблюдение границ жанра, условий творческой задачи, данных «заказчиком»-экспериментатором), и децентрация в своем творчестве, на модели - взаимодополняющие и взаимоотменяющие на этой стадии литературного и личностного развития вещи?

Налицо два типа культурной нормы: старая, классическая, способная к реальной децентрации (видению адресата и заказчика как субъектов общения) лучше различает ценности модернизма, а новая, игнорирующая удаленного, *обобщенного* адресата и заказчика, лучше способна к виртуальной децентрации (в своих и чужих текстах), зато хуже ориентируется в противоречивых ценностях художественного произведения.

² Свойствами этой группы обладают и дети из экспериментальной группы, т.е. получающие классическое образование в библиотеке.

Наша гипотеза: писатели-«индиго» имеют адресата, но он не обобщенный, а *конкретный* - получатель их SMS-сообщений. Текст непонятен не для всех, а лишь для посторонних читателей. Надо думать, что те читатели, которые с ними в контакте, в непрерывном SMS-ном и интернет-диалоге, их понимают (по крайней мере, должны понимать).

Вместо письменной контекстной речи (развернутой) здесь графический вариант устной ситуативной речи, т.е. не понятной постороннему *вне наличной ситуации*. Привычка общаться письменно, но в ускоренном диалоговом режиме, как при устном общении, привела к сущностному изменению речи (а, возможно, и мышления, ибо эти процессы взаимосвязаны). Налицо - причудливое смешение, рождение **вторичной ситуативной речи** - письменной. (Необходимость ради краткости писать сокращенно приводит, при неумении выделять существенное, к непонятным текстам.)

Итак, противоречивые (искаженные) ценности модернистского стихотворения лучше распознали дети, занимавшиеся по программе эстетического воспитания, а также те, кто, в отличие от большинства их сверстников, перешедших от употребления требуемой в тестировании контекстной речи к ситуативной - уже не устной, а письменной, были еще способны в собственном тексте ориентироваться на «обобщенного» адресата (что является условием литературно-художественной коммуникации). *Носители гуманистических ценностей - те, кто принадлежит к старой письменной культуре?*

Таблица № 3

Соотношение типов поведения третьеклассников при выполнении творческого задания и читательских групп (в %)

группы / типы поведения	«бездумные» читатели	Остальные (думающие)
1. «отказники» и «тавтологии»	25,0	13,6
2. «индиго» и «дикие»	35,7	55,1
3. норма	39,3	31,3

Содержательные ответы, а не отказы, формальные отписки и тавтология (т.е. отстранение), у думающих читателей встречаются, согласно анализу корреляций, еще чаще, чем у «бездумных» читателей. Это вполне понятно и ожидаемо: «бездумные» предпочитают не выполнять слишком сложные для них задания, а отделаться отпиской или отказом.

Парадоксальна ситуация внутри группы испытуемых с содержательными ответами (т.е. между «нормой» и набирающими силу «индиго» с «дикими»): если у «бездумных» читателей содержательная «норма» (рассказ, ориентированный на адресата) встречается **чаще**, чем сообщение с нарушенной адресацией («дикие» и «индиго»-реакции), то у остальных, «думающих», читателей, наоборот, не-норма (т.е. вторичная ситуативная речь) встречается уже чаще, чем старая норма общения между автором и абстрактным адресатом, автором и «заказчиком». **Носители прежней, контекстной, «нормы» понемногу уступают свой приоритет в полноценном восприятии литературно-художественных произведений «диким» и «индиго», т.е. любителям общения в социальных сетях и неустанным отправителям SMS-к.**

Но как же быть с фактом более точного восприятия «нормативщиками» ценностей модернизма - *самой сложной* (и последней, третьей) шкалы? Может быть, для точного восприятия противоречивых ценностей Е. Благиной необходимо умение входить в реальный контекст коммуникации, т.е. исходную ситуацию общения с экспериментатором (и его просьбой, выраженной в инструкции)? Например, осмыслить задание на сравнение двух авторов. Для этого необходимо подумать над их текстами, ***перечитать их не один раз***, а не конструировать сразу (в голове или, в другом тесте, на бумаге) то, что самому захочется (т.е. стать соавтором вместо читателя-аналитика). В этой коммуникации задается - и принимается (или не принимается) определенный вид умственной деятельности.

Возможно, не только и не столько принятие - непринятие инструкции влияет на успех выполнения задания оценить рассказчика в поэтических произведениях, но сама деятельность перечитывания как постепенного, пошагового углубления в текст? Ведь третьеклассники-«нормативщики» из экспериментальной группы, наученные бережно и с интересом относиться к чужим текстам, при первом чтении (т.е. работе со шкалой «радостный - грустный») уступали сверстникам-«индиго» в оценке авторов, демонстрируя даже «бездумность», но **определили их после дальнейшего перечитывания и осмысления произведения.**

Но, может быть, феномен «бездумного» чтения внутренне неоднороден: в классическом варианте человек действительно не хочет и не умеет читать внимательно, в открытом же нами варианте он читать хочет, но не может (например, по причине того, что логическое мышление временно выходит из строя из-за внезапно обрушившейся на читателя противоречивой информации). Именно так можно объяснить замешательство детей-«нормативщиков» при восприятии эмоций рассказчика в модернистском произведении: в тексте слово «счастливая» требует выбрать ответ «радостная», но текст излишне надрывен, а уж в затексте, подспудно влияющем на восприятие произведения, - явно тяжелые, негативные эмоции.

В детстве, к счастью, не понятно, что радость может быть «неправильной», «грязной». Синкретизм (если радость - то светлая и красивая), упрощая для ребенка картину мира, выполняет защитную функцию.

Читатели-«кузнечики» до таких глубин не доскакивают, вычерпывая при первом чтении поверхностную информацию.

Выводы:

1. В 2013 году стали явственно видны издержки того эволюционного перехода, о котором мы писали год назад [5]: интеллектуалов «индиго» - «гадких лебедей», по Стругацким, подававших некоторые надежды на то, что новое поколение порадует не только эгоцентризмом и срывами, но и

высшими интеллектуальными и духовными достижениями, ныне стремительно обгоняют школьники с грубыми дефектами познавательной деятельности и коммуникативной сферы - не способные принять и запомнить инструкцию, сосредоточить свое внимание на умственной деятельности, логически мыслить, учитывать реакции адресата своего текста и т.п., т.е. лица с нарушениями субъектности. С точки зрения старой «нормы» подобные люди выглядят «дикими» - вне традиционной культуры.

Дефекты литературного творчества таких детей и их ровесников с реакциями «индиго» - проявление феномена *вторичной ситуативной речи*. Широкое распространение свернутой, незавершенной, «рваной» письменной речи, непонятной вне наличной ситуации, и, соответственно, поверхностного и неэффективного «мышления кузнечика» провоцируют, на наш взгляд, не только постоянная переключаемость с одних видов деятельности на другие, но и чрезмерное увлечение детей «виртуальным общением».

2. Были показаны возможности классической системы воспитания искусством в библиотеке: дети, занимающиеся по такой программе, оказались способными лучше, чем их ровесники, разобраться - по ходу перечитывания - в ценностном сдвиге модернистского произведения, декорированного как реалистическое, т.е. продемонстрировать высший уровень восприятия художественной литературы и высокую степень развития субъектности - позицию *над* автором, критический диалог с ним. К такой позиции оказались в целом более склонны школьники, выражающие в своем литературном творчестве «норму» общения с адресатом и логичность мышления (по сравнению с детьми с реакциями «индиго» и «дикими»).

Литература:

1. Баранский С. Суперсила. Социальные расследования. - [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://social-world.livejournal.com/218026.html>

2. Богданова Д. А. Что делать, чтобы успеть // Дети в информационном обществе. - 2012. - № 10. - С. 58-65.

3. Гончарова Е. Л., Дмитриева Д. В. Бездумное чтение у младших школьников: кто виноват и что делать? // Школьная библиотека. - 2009. - № 9-10. - С. 62-70.

4. Завалишина О. В. Педагогическая поддержка подростков, склонных к Интернет-зависимости. - Автореф. дисс. ... канд.пед. наук, Курск : ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет», 2012. - 24 с.

5. Кабачек О. Л. Подростки-XXI: кто они? (Расследование) // Современные подростки-читатели / Российская государственная детская библиотека; сост. О. Л. Кабачек; ред. О. Л. Кабачек, М. В. Карданова. - Москва, 2012. - С. 16-57.

6. Фрумкин К. Клиповое мышление и судьба линейного текста // Топос. - 2010. - [Электронный ресурс] — Режим доступа: 23.09. <http://www.topos.ru/artide/7371>

Приложение № 1.

Диагностика читательских особенностей

Дорогой друг! Наша библиотека проводит исследование чтения детей и надеется получить ответы на данную анкету.

Задание № 1.

Допишите предложение:

Счастье - это

Задание № 2.

Прочитайте внимательно два стихотворения и заполните таблицы внизу каждого из них:

М. Ю. Лермонтов ПАРУС

Белеет парус одинокой
В тумане моря голубом!..
Что ищет он в стране далекой?
Что кинул он в краю родном?..

Играют волны - ветер свищет,
И мачта гнется и скрипит...
Увы! он счастья не ищет
И не от счастья бежит!

Под ним струя светлей лазури,
Над ним луч солнца золотой...
А он, мятежный, просит бури,
Как будто в бурях есть покой!

Каким вы представляете рассказчика этого стихотворения?

На каждой строке последовательно отметьте галочкой (слева или справа) то качество в паре, которое соответствует рассказчику. Если полярные качества пары выражены у рассказчика одинаково, поставьте галочку в центре строки.

Скорее... Одинаково Скорее...

1. Радостный Грустный
2. Тихий Громкий
3. Злой Добрый

Е. А. Благинина БЕЛЫЕ ГРИБЫ

Я тянусь за сыроежкой скромной,

Взгляд мой к ней как будто бы прилип.
Между тем стоит в тени укромной
Круглый, крупный, крепкий белый гриб.

Вся душа во мне похолодела!
Я сперва налюбовалась им,
А потом легонечко поддела
Перочинным ножиком своим.

Я окинула полянку взглядом,
Вытирая локтем пот с лица.
Вдруг... Вот радость-то!
Под елкой рядом
Два таких же крепких молодца.

Побродила я еще немножко
И домой счастливая пошла,
Потому что полное лукошко
Крупных, крепких белых набрала.

Каким вы представляете рассказчика этого стихотворения?

На каждой строке последовательно отметьте галочкой (слева или справа) то качество в паре, которое соответствует рассказчику. Если полярные качества пары выражены у рассказчика одинаково, поставьте галочку в центре строки.

Скорее... Одинаково Скорее...

1. Радостный Грустный
2. Тихий Громкий
3. Злой Добрый

Задание № 3.

Единственный свидетель

Во время большой перемены Сережа запачкал чернилами приготовленную к уроку и висевшую на доске новую географическую карту. Другой ученик, Миша, оказался единственным свидетелем проступка своего соседа по парте. Сережа просит Мишу «молчать». Увидев карту испорченной, возмущенный преподаватель возложил всю ответственность на дежурных по классу Веру и Олю. Как должен поступить Миша?

Миша
должен_

Задание № 4.

Напишите, что произойдет, если будет открыт секрет мгновенного перемещения людей в пространстве (каждый человек сможет сразу очутиться в любом месте)?

Данные о себе:

Возраст

Класс.....

Пол _

Число, месяц, год рождения.

СПАСИБО!

Колосова Е. А.,
зав. отделом социологии, психологии
и педагогики детского чтения РГДБ

Губанова А. Ю.,
научный сотрудник отдела социологии, психологии
и педагогики детского чтения РГДБ

Чтение и медиапотребление детей и подростков: результаты социологических исследований РГДБ

Общая картина процессов, происходящих в чтении взрослых граждан страны, периодически фиксируется в социологических исследованиях различных организаций. Их проводят «Левада-центр», ВЦИОМ, ФОМ и др. Значительно хуже выглядит ситуация с изучением детского чтения. Эти исследования должны опираться на глубокое знание психологии детей и подростков, т.е. требуют тщательной проработки методик исследований, адаптации их с учетом возможностей детей разного возраста. Таких исследований проводится сравнительно немного.

В Российской государственной детской библиотеке регулярные исследования детского чтения ведутся с 1998 года. За последние годы был проведен ряд таких исследований.

Общий методологический подход в них отличается от исследований читательской грамотности, имеющих в мировой практике: в социологических исследованиях чтения детей и подростков подробно изучаются не только объем чтения, но и его мотивация, жанрово-тематические предпочтения детей и подростков, их любимые писатели и герои книг, читательские практики и роль так называемых «руководителей детского чтения» - родителей, педагогов, воспитателей, библиотекарей и др.

Сотрудниками отдела социологии, психологии и педагогики детского чтения Российской государственной детской библиотеки был проведен ряд

комплексных исследований, связанных с особенностями чтения детей и подростков. Приведем данные двух социологических исследований, проведенных специалистами в 2010-2012 годах: «Юный читатель-2010» (всероссийское исследование в 8 федеральных округах РФ, 1100 детей, учащихся 1-4 классов) и «Чтение и читательские практики московских подростков» (опрошено 1141 школьников, учащихся 5-8 классов).

Всероссийское исследование «Юный читатель-2010»

В условиях развития Интернета и других средств массовой коммуникации, продолжается процесс трансформации, изменения картины чтения подрастающего поколения. Помимо учебной литературы современные младшие школьники чаще всего читают книги (62%), на втором месте в их чтении - журналы (49%) и на третьем - энциклопедии (30%) .

Исследование показало, что энциклопедические, справочные и прикладного характера издания сегодня пользуются большим спросом среди младших школьников, чего не было в советское время в силу немногочисленности такого рода изданий и большей ориентированности книгоиздателей на взрослое сообщество. Интерес к такого рода изданиям связан, с одной стороны, с тем, что издательства, в том числе детские, предлагают разнообразные энциклопедические серии для малышей, школьников, специальные программы современной литературы для подростков и многое другое. С другой стороны, младшему школьнику легче воспринимать структурированный текст, краткое описание того или иного явления или события, о котором он хочет узнать в данный момент. Такой тип литературы выполняет функцию побуждения познавательного интереса читателей, расширения их кругозора - что очень важно с точки зрения социализации подрастающего поколения, происходящей посредством чтения.

³ Колосова Е. А. Практики детского чтения: результаты комплексного исследования / Российская государственная детская библиотека. - Москва, 2011. - С. 44.

Обратимся к данным о том, как часто и сколько книг читают российские младшие школьники. Выяснилось, что больше половины младших школьников (60%) в среднем читают от одной до трех книг в месяц, а около трети (36%) успевают прочесть более трех книг за месяц в начальной школе, что для данного возраста достаточно много, (в ракурсе общего падения интереса к чтению, фиксируемого специалистами). Детей, которые помимо учебной литературы вообще не читают ни книг, ни каких-либо других источников информации, оказалось лишь 4%⁴. Приведенные выше цифры, с нашей точки зрения, опровергают существующие в обществе мифы о том, что современные дети почти не читают. При этом открытым остается вопрос, какие именно книги читает подрастающее поколение. Выяснилось, что наибольшей популярностью у детей 7-11 лет пользуются книги о природе и животных (40%), приключения (30%), фантастика (20%), рассказы о путешествиях (20%), что отвечает традиционным интересам детей данной возрастной категории. Обращение к произведениям отечественных писателей и поэтов, классиков не по школьному заданию составило менее 7%.

Четверть младших школьников обнаружили увлечение комиксами и, так называемыми, «ужасниками» (например, серия книг Р. Л. Стайна). Такие издания, как правило, сделаны на основе или по сюжету визуальных продуктов (фильмов/мультфильмов), хорошо известных и популярных в детской среде. Особенностью данных типов литературы является наличие большого количества визуальной информации: картинок, снабженных небольшими комментариями, подстрочными текстами. Когда информация изложена по такому принципу, это приучает ребенка воспринимать все в упрощенном виде. Дети, привыкшие так воспринимать информацию, будут испытывать трудности при чтении других типов текстов, например, при работе с текстами по истории, литературе, природоведению, требующих выявления структуры текстов и установления причинно-следственных связей.

⁴ Там же, С. 45.

Благодаря ответам на вопрос о том, какую книгу хотел бы получить ребенок в подарок, удалось подтвердить некоторые тренды жанрово-тематических предпочтений, обозначенных младшими школьниками, а также выявить названия конкретных книг и журналов, популярных в детской среде.

Самыми востребованными книгами современных зарубежных авторов среди младших школьников (3 и 4 класс), наряду с традиционно выбираемыми авторами, оказываются бестселлеры последнего десятилетия: книги о Гарри Поттере, популярные во всем мире среди школьников, сага «Сумерки» (серия романов для юношей и девушек старшего школьного возраста). И, наконец, серия книг и журналов о Клубе Винкс (Winx Club), - приключенческая фантастика с элементами сказочных сюжетов, основанная на оригинальном итальянском мультсериале «Клуб Винкс: Школа волшебниц».

Младшие школьники при выборе книг ориентированы прежде всего на продукты визуальной культуры, которые оказывают реальное воздействие на новое поколение. Развитие мультимедийных средств во многом меняет подходы привлечения читателей к книге в современном обществе.

С нашей точки зрения, младшие школьники в процессе социализации посредством чтения оказываются в ситуации выбора: с одной стороны, это обязательные книги по школьной программе, учебная литература, выполняющая образовательную функцию; с другой, прежде всего - разнообразные произведения детской литературы (в том числе современных авторов) - книги, интересные детям и выбираемые ими.

На вопрос о том, читают ли дети младшего школьного возраста книги, журналы, газеты для взрослых, 75% детей ответили отрицательно⁵. Это свидетельствует о том, что еще не разрушена грань в детском чтении между детской литературой и взрослой. Ребенка доподросткового возраста привлекает совершенно другая форма изложения материала, оформление

⁵ Колосова Е. А. Практики детского чтения: результаты комплексного исследования / Российская государственная детская библиотека. - Москва, 2011. - С. 79.

детской литературы, начиная с обложки и заканчивая иллюстрациями, важными для ребенка при выборе книги.

Что касается чтения электронных текстов младшими школьниками, мы располагаем такими данными: 20% младших школьников читают книги из Интернета, из них 11% читают книги с экрана стационарного компьютера, 6% - распечатывают текст из Интернета, 3% младших школьников использует специальные переносные устройства для чтения электронных текстов⁶.

Проведенный анализ позволяет говорить о том, что чтение книг в детской среде остается в большей мере занятием девочек (такая же гендерная тенденция и во взрослом сообществе). Книги о природе и животных, приключения, юмор и сказки наиболее популярны среди девочек; они же более активно осваивают новые практики чтения («электронное чтение», чтение с помощью специальных устройств, чтение в Интернете). Мальчики традиционно предпочитают книги о войне, спорте, технике, компьютерах и истории.

Комплексное исследование «Чтение и читательские практики московских подростков»⁷

В целом по результатам исследования, проведенного Российской государственной детской библиотекой, отношение учащихся 5-9 классов к чтению довольно позитивное (Табл.1). Более половины из них (51%) отметили, что они любят читать, но не хватает времени. Вместе с тем, 50 % опрошенных отметили, что они иногда читают что-нибудь легкое, чтобы развлечься. И 13% не представляют себе жизни без книг.

Однако около половины школьников (43%) читает только для выполнения школьного задания. Доля тех, кто читать не любит и читает только для получения информации, составляет почти четверть опрошенных (24%).

⁶ Там же, С. 83.

⁷ Чтение московских подростков в реальной и электронной среде. Материалы социологического исследования / Сост. В. П. Чудинова. - Москва : Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2012. - 144 с.

Доля выбравших ответ «Чтение сейчас никому не нужно» составляет порядка 1%. «Не люблю читать, скучное занятие» - с данным высказыванием согласен каждый 10-й из ответивших.

Таблица 1

Отношение к чтению
(в % к количеству ответивших)

Как ты относишься к чтению?	Пол		Всего, N=1141
	мальчик	девочка	
не представляю жизни без книг	9	16	13
мне нравится читать, я много читаю	18	30	24
люблю читать, но не хватает времени	46	56	51
читаю для выполнения задания	47	38	43
иногда читаю что-нибудь легкое, чтобы развлечься	48	51	50
читаю только для получения информации	30	17	24
не люблю читать, скучное занятие	13	8	10
чтение сейчас никому не нужно	2	1	1

В сравнении с мальчиками почти в два раза больше девочек «не представляют себе жизни без книг, много читают» (Табл. 2). У мальчиков доминируют ответы: «читаю для выполнения задания», «для получения информации» или «читаю что-нибудь легкое для развлечения», «не люблю читать».

Таблица 2.

Отношение к чтению в зависимости от возраста школьника
(в % к числу опрошенных по классам, N=1135)

Класс	Пол	Отношение к чтению						
		не представляю жизни без книг	мне нравится читать, я много читаю	люблю читать, но не хватает времени	читаю для выполнения задания	иногда читаю что-нибудь легкое, чтобы развлечься	читаю только для получения информации	не люблю читать, чтение не нужно
5-й	Мальчик	21	27	59	42	45	25	8
	Девочка	23	41	60	38	44	16	10
	Всего	22	34	59	40	44	20	9
6-й	Мальчик	7	15	41	51	55	29	18
	Девочка	16	32	49	40	55	19	9
	Всего	11	23	45	46	55	25	14
7-й	Мальчик	6	20	46	47	50	31	10
	Девочка	14	29	59	40	56	18	6

	Всего	11	25	53	43	53	24	8
8-й	Мальчик	3	10	35	46	39	40	25
	Девочка	13	21	62	35	48	15	9
	Всего	9	16	51	40	44	26	16
Всего	Мальчик	9	18	45	47	48	31	15
	Девочка	16	31	57	38	51	17	9
	Всего	13	25	52	42	49	24	11

* Проценты от общего числа школьников, выбравших данный вариант

В 6-м и 7-м классе происходит значительное изменение общей структуры мотивации чтения. В возрасте 12-13 лет ярко проявляется отношение подростков к чтению как к развлечению, предпочтение чего-нибудь легкого, развлекательного. В этот период происходит снижение количества тех, кто любит и хочет читать, и к 8-му классу чтение школьников все больше принимает деловой, информационный характер .

Одним из вопросов о реальном чтении был: «Сколько книг в среднем ты читаешь (не по школьной программе)?» (Табл. 3).

Таблица 3.

**Чтение в течение месяца
(в % от числа опрошенных)**

Объем прочитанного (не по школьной программе)	Пол		Всего, N=1085
	мальчик	девочка	
не читаю	15	7	11
одну-две	51	51	52
три-четыре	24	31	28
больше четырех	10	11	9

Если посмотреть только на гендерные различия по объему прочитанного, картина становится еще более наглядной: не читающих девочек почти в два раза меньше, чем мальчиков, и у девочек больше объем прочитанных книг (Табл. 4).

⁸ Чтение московских подростков в реальной и электронной среде. Материалы социологического исследования / Сост. В. П. Чудинова. - Москва : Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2012. - С. 22.

Таблица 4.

Объем прочитанного: гендерные различия
(в % от числа опрошенных по выбранному варианту ответа, N=1085)

Объем прочитанного (не по школьной программе)	Пол	
	мальчик	девочка
одну-две	48	51
три-четыре	42	58
больше четырех	44	56
не читаю	66	34

Таким образом, эти данные свидетельствуют о том, что около половины школьников действительно читают, пусть даже часть книг из их репертуара чтения и является литературой для развлечения.

Однако по мере взросления школьника количество книг, прочитанных на досуге, постепенно уменьшается (Табл. 5), а количество не читающих увеличивается (от 14% опрошенных в 5-м классе до 34% в 7-м классе).

Таблица 5.

Объем прочитанного в зависимости от возраста подростка
(в % от числа ответивших по группе, N=1136)

Класс	Количество книг, прочитанных за месяц (не по школьной программе)			
	не читаю	одну-две	три-четыре	больше четырех
5-й	14	18	28	55
6-й	29	29	30	20
7-й	23	28	21	18
8-й	34	23	20	7

Эти данные полностью совпадают с ответами на другой вопрос: школьников попросили ответить читают ли книги не по школьной программе их друзья. Оказалось, что у 53% опрошенных друзья читают иногда, у 19% - много читают, 18% друзей читают редко, а доля тех, кто почти не читает, составляет 8%. У девочек и их подруг отношение к чтению и чтение на практике лучше, чем у мальчиков (Табл. 6). В целом эти ответы соответствуют картине чтения самих подростков.

**Отношение к чтению у друзей школьника
(в % от количества ответивших, N=1127)**

Чтение друзей (по мнению школьника)	Пол		Всего
	мальчик	девочка	
да, читают много книг	15	23	19
да, иногда читают	54	52	53
Редко	19	17	18
нет, почти не читают	9	7	8
нет ответа	2	1	2

Картина изменения состояния чтения друзей по возрастам от класса к классу полностью совпадает с картиной собственного чтения школьников по объему прочитанного (Табл. 7).

**Отношение к чтению у друзей в зависимости от возраста школьника
(в % от количества ответивших по группе, N=1127)**

В каком классе ты учишься?	Чтение друзей (по мнению школьника)				Всего
	да, читают много книг	да, иногда читают	редко	нет, почти не читают	
в 5-м	30	24	16	18	23
в 6-м	32	31	24	28	30
в 7-м	20	23	33	21	24
в 8-м	18	22	27	33	23

Что касается жанрово-тематических предпочтений современных московских подростков, то энциклопедиям, книгам о природе и животных отдадут большее предпочтение ученики 5-х классов, по психологии больше читают в 7-м, а литература о путешествиях наиболее популярна у школьников 6-7 классов. Ученики 5-6 классов отдадут предпочтение исторической литературе; книги о спорте читают в основном в 6 классе, так же как фантастику (в том числе, «книги о будущем»). Книги о компьютерах, ужастики, приключения, фантастика и детективы так же популярны в этом возрасте.

В 8-м классе популярными становятся книги о любви, а наименее популярными энциклопедии, книги о технике и космосе, а также комиксы. С

возрастом немного увеличивается интерес к русской классике. Девочек все больше интересуют романы о любви.

Как видно из результатов исследования, подростки читают литературу самых разных жанров. Но если посмотреть на эти ответы в целом, то можно заметить **снижение интереса подростков ко многим жанрам** от 5 к 8 классу. Это связано не только с их возрастными особенностями, но и с тем, что в этот период, видимо, под влиянием многочисленных факторов, таких как ухудшение состояния книгоиздания, сокращение числа общедоступных библиотек, снижение роли родителей в воспитании подростков, уменьшается их желание постоянно читать книги.

Какие же жанры предпочитают современные подростки? Согласно результатам исследования пятерка лидеров выглядит следующим образом:

1. Фантастика (а также «книги о будущем») - 86%;
2. Приключения - 50%;
3. Юмор, «веселые книги» - 44%;
4. Фэнтези - 38%;
5. Ужастики и книги о спорте - 35%.

В первую десятку также вошли такие жанры, как книги о путешествиях (34%), детективы (30%), о природе и животных (27%), о войне и о любви - по 25% каждый, о дружбе и сверстниках и о жизни замечательных людей - по 21%. Стоит отдельно отметить популярность у подростков комиксов - их выбрали 22% опрошенных школьников.

Гендерные предпочтения подростков выглядят следующим образом. Если фантастика и фэнтези одинаково интересна и мальчикам, и девочкам, то «веселые книги», приключения и «ужастики» девочки выбирают несколько чаще, чем мальчики. В сравнении с мальчиками девочки в большей степени ориентированы на чтение художественной литературы, больше читают зарубежную и русскую классику, поэзию. Треть опрошенных девочек предпочитают детективы, что может быть связано с тем, что издается много детских книг данного жанра.

Книги о сверстниках и дружбе интересуют девочек почти в три раза больше, чем мальчиков (32% против 9%). Более четверти девочек отметили в качестве интересных им книги по психологии, также их интересуют «книги о любви» (38%), тогда как мальчики эти книги практически не читают (6%). Таким образом, можно сказать, что уже в раннем подростковом возрасте девочки гораздо сильнее мальчиков интересуются взаимоотношениями людей.

Книги серии «Жизнь замечательных людей» отметили 28% девочек (и 13% мальчиков), однако здесь важно подчеркнуть, что под «замечательными» людьми девочки часто понимают знаменитостей. Книги о животных любят читать школьники младшего возраста (7-11 лет). В подростковом возрасте (12-15 лет) треть девочек также отметили этот жанр, мальчиков же эта тематика интересует меньше - лишь пятая часть опрошенных подростков сказали, что читают книги данной тематики.

Мальчики в большей мере ориентированы на точные науки и конкретные сведения: так, выяснилось, что они отдают большее предпочтение книгам по истории (27% мальчиков против 15% девочек), немного больше читают энциклопедий (21% и 18% соответственно). Также именно мальчики предпочитают книги о технике (30% против 2%), космосе (27% и 12%), компьютерах (26% и 5%). И, если книги о любви предпочитают 38% девочек и 6% мальчиков, то книги о войне - 39% мальчиков и 9% девочек.

Также именно мальчики предпочитают читать комиксы (28% и 18% соответственно), одной из возможных причин популярности данного жанра является то, что комикс - рисованная история с большим количеством картинок и малым количеством текста. По результатам наших исследований получилось, что этот жанр в основном предпочитают дети, которые мало читают и предпочитают читать что-нибудь легкое.

В то же время, стоит отметить, что девочки отметили гораздо больше книг различных жанров, что может быть объяснено тем, что девочки в среднем читают намного больше мальчиков.

Из произведений, которые называли в своих ответах подростки, были следующие зарубежные произведения: «Белый клык» Джека Лондона, «Робинзон Крузо» Даниэля Дэфо, «Приключения Шерлока Холмса» Артура Конан Дойля, «Три мушкетеры» и «Граф Монте-Кристо» Александра Дюма, «Приключения Тома Сойера» Марка Твена, «Маленький принц» Антуана де Сент-Экзюпери, книги Жюль Верна («Таинственный остров», «Путешествие к центру Земли», «Двадцать тысяч лье под водой», «Дети капитана Гранта»), «Алиса в стране чудес» Льюиса Кэрролла, «Айвенго» Вальтера Скотта, «Собор Парижской богородицы» Виктора Гюго, «Всадник без головы» Майн Рида, а так же «Двенадцать подвигов Геракла». Однако важно отметить, что количественные показатели выборов данных произведений крайне низки: наиболее часто встречающиеся книги («Белый клык» Дж. Лондона, «Робинзон Крузо» Д. Дэфо и «Приключения Шерлока Холмса» Конан Дойля). Их назвали менее 30 подростков, что составляет 3% от общего числа ответивших на данные вопросы.

С чтением произведений отечественных классиков сложившаяся ситуация выглядит ещё хуже. В список вошли такие произведения, как «Алые паруса» А. Грина, «Мастер и Маргарита» М. А. Булгакова, «Денискины рассказы» В. Драгунского, «Теплый хлеб» К. Паустовского, «Голова профессора Доуэля», «Человек-амфибия» А. Беляева, «Два капитана» В. Каверина, чьи упоминания не превышают 2%.

Упомянуто большое количество авторов и произведений, встречается много единичных упоминаний разных книг и литературных серий. Книги или литературные серии, набравшие наибольшее число выборов представлены в Таблице 11.

Таблица 11.

**Книги, которые запомнились подросткам
(в % от количества упомянутых названий)**

Произведения, выбранные самостоятельно	Количество ответивших, N=1081
Сталкер (книги серии S.T.A.L.K.E.R)	7
Д. Роулинг. Серия романов о Гарри Поттере	6
Д. Глуховский «Метро 2033», «Метро 2034»	4
С. Майер «Сумерки», «Новолуние»	4
Волошина П., Кульков Е. «Маруся»	2
К. Льюис «Хроники Нарнии»	1
Дж.Р. Толкиен «Властелин колец»	1

Необходимо учитывать все возможные факторы, оказывающие влияние на чтение подростков, выбор ими книг. В условиях современного общества Интернет является одним из таких мощных условий воздействия на читательские предпочтения ребенка.

Проведенное исследование позволяет говорить о том, что Интернет активизирует познавательную активность школьников, т.к. 92% опрошенных подростков читали в Интернете самую разнообразную информацию. Из них 43% - много читают в Интернете, 49% - читают немного, и лишь 8% вообще не читают в Интернете⁹.

Таблица 12.

**Чтение в Интернете
(в % от количества опрошенных, N=1141)**

Что ты обычно читаешь в Интернете?	Пол		Всего
	мальчик	девочка	
новости	47	47	47
о фильмах, актерах	32	46	39
юмор	37	32	35
о музыкальных группах и об исполнителях	26	41	34
о компьютерных играх	55	13	33
сайты, посвященные отдельной определенной теме	30	29	30
записи на форумах	27	26	27

Чтение московских подростков в реальной и электронной среде. Материалы социологического исследования / Сост. В. П. Чудинова. - Москва : Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2012. - С. 75.

информацию об известных личностях	14	33	24
о спорте	38	8	22
о товарах, магазинах	20	23	22
телепрограммы	21	21	21
книги (например, в электронных библиотеках)	19	23	21
записи в сообществах	17	18	17
энциклопедии	14	12	13
творчество, посвященное любимым героям («фанфики»)	8	18	13
блоги, дневники (например, ЖЖ)	7	16	11
журналы	7	12	9
литературные сайты (сайты о книгах, писателях и т.д.)	7	9	8
реклама	9	8	8
сайты современных писателей	5	7	6
манга /аниме	1	1	1
не читаю, там мало интересного	4	4	4

Тематика чтения девочек и мальчиков в Интернете практически полностью соответствует тематике чтения литературы по гендерному признаку - в Интернете девочки и мальчики читают материалы по темам, которые их особенно интересуют, являются для них наиболее острыми. Исключение составляют только первые две темы (новости и телепрограммы) набравшие одинаковое количество ответов и у девочек, и у мальчиков. Кроме того, что девочки гораздо больше читают книг в электронных библиотеках, они также читают фанфики - продолжения произведений о своих любимых героях, написанные энтузиастами сетевой литературы.

Выяснилось, что новые читательские практики подростков разнообразны. Интересно, что девочки чаще мальчиков предпочитают читать распечатанные книги - 27% против 19% (Табл. 13).

Таблица 13.

**Новые практики чтения подростков
(в % от количества опрошенных)**

Варианты практик чтения	Пол		Всего, N=1141
	мальчик	девочка	
читаю книги на экране компьютера	42	42	42
распечатываю книги из Интернета	19	27	23
читаю на телефоне/коммуникаторе	12	12	12
у меня есть специальное устройство для чтения электронных книг (КПК, букридер, PSP, iPad, iPod)	20	18	19
аудиокниги	1	0	1
не читаю	36	33	34

Девочки чаще мальчиков посещают сайты, на которых можно найти информацию о книгах и чтении: 53% и 44% соответственно. Треть мальчиков указывают, что не видели подобную информацию в Интернете (36%). И 20% мальчиков и 17% девочек указали, что подобная информация им не нужна в принципе¹⁰.

Опрос подростков позволил выявить широкий спектр источников, которыми они пользуются для получения информации о книгах и чтении: наибольшей популярностью пользуются форумы и сайты книжных издательств (27% и 23%), однако интересно, что 15% подростков в поисках рекомендаций заходит на сайты библиотек (Табл. 14).

Таблица 14.

**Источники получения информации о книгах и чтении
(в % от количества ответивших)**

Источники	Пол		Всего, N= 1141
	мальчик	девочка	
на форумах	28	27	27
на сайтах книжных издательств	23	23	23
в блогах	17	22	19
на сайтах для подростков, юношества	11	22	17
на сайтах библиотек	15	13	14
на рекомендательных сайтах (Имхонет, Livelib.ru)	10	13	11
Яндекс, Рамблер, Google	4	3	4
на сайтах сообществ	10	10	10
на других сайтах	3	1	2
Википедия	1	1	1
не получаю	28	25	27

Подводя итоги, можно сказать, что репертуар чтения подростков достаточно разрознен, он состоит из книг самых различных жанров и тематик. Девочки в среднем более ориентированы на чтение художественной литературы, чем мальчики, чтение которых носит более «деловой» характер.

¹⁰ Чтение московских подростков в реальной и электронной среде. Материалы социологического исследования / Сост. В. П. Чудинова. - Москва : Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2012. - С. 79.

Исследования РГДБ последних трех лет свидетельствуют о том, что большинство детей и подростков читают и печатные, и электронные книги. Во многих семьях стали пользоваться Интернетом, появились различные возможности для чтения электронных книг. От того, как ребенок научился читать к подростковому возрасту, во многом зависит его использование Интернета и чтение в киберпространстве.

Интернет усиливает познавательную активность подростков и юношества, стимулирует к приобретению новых знаний в самых разных областях в зависимости от индивидуальных предпочтений. И, таким образом, он предоставляет много возможностей тем, кто любит читать. Подростки имеют в Интернете большие преимущества, поскольку, как показывают исследования, проведенные ранее социологами РГДБ, грамотные читатели-подростки гораздо лучше ориентируются не только в литературе, но также в медиасреде и информационном пространстве в целом.

Литература:

Колосова Е. А. Практики детского чтения: результаты комплексного исследования / Российская государственная детская библиотека. - Москва, 2011. - 117 с.

Чтение московских подростков в реальной и электронной среде. Материалы социологического исследования / Сост. В. П. Чудинова. - Москва : Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2012. - 144 с.