



© Л. А. Мосунова

DOI: [10.15293/2226-3365.1802.08](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1802.08)

УДК 101+159.95

УПРАВЛЕНИЕ ЧТЕНИЕМ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ КАК ПРОЦЕССОМ ПОРОЖДЕНИЯ СМЫСЛА

Л. А. Мосунова (Киров, Россия)

Проблема и цель. В статье поднимается малоизученная как в России, так и за рубежом проблема поиска способов чтения, которые ставили бы читателя в позицию активного взаимодействия с текстом и инициировали бы процессы смыслообразования. Цель статьи – выявить условия порождения личностных смыслов в процессе чтения и на этой основе построить модель управления чтением как базовую для достижения глубокого понимания литературы.

Методология. Построена на базисных принципах, методах и понятиях психологической теории деятельности и теории речевой деятельности; включает понятие смыслового чтения, концепцию управления чтением, принцип «творческого» чтения, содержание которого по отношению к «информативному» чтению определено на основе метода моделирования.

Результаты. Основные результаты заключаются в выявлении психологических условий смыслового чтения. В статье исследуются актуальные вопросы развития самосознания студентов как результат изменения способов чтения, описываются методы управления чтением, на базе которых возможно порождение смыслов. Подчеркивается, что эти методы повышают вклад художественных структур в развитие ценностно-смысловой сферы читателя, отвечающей за осуществление важнейших жизненных задач человека: определение своего места в мире, поиск своей сущности и индивидуализацию.

Заключение. Преодоление поверхностного отношения к литературе возможно в результате применения предложенной модели управления чтением, которая исключает позицию читателя как потребителя готового текста. Экспериментально доказана целесообразность её применения в обучении студентов. Приведены примеры экспериментальных практических разработок в области управления чтением как процессом порождения смысла. Автор отмечает, что управление чтением нацелено на осуществление культурных функций художественного текста, связанных с включением субъекта в сферу общечеловеческих смыслов и ценностей, что предполагает актуализацию личностных смыслов читателя, поэтому при изучении литературы в школе и вузе важно учитывать психолого-педагогические аспекты процесса чтения.

Ключевые слова: художественный текст; восприятие художественной литературы; культура чтения литературы; порождение смысла; управление чтением; психология смыслового чтения; методы смыслового чтения; развитие самосознания.

Мосунова Людмила Александровна – доктор психологических наук, профессор кафедры журналистики и интегрированных коммуникаций, факультет филологии и медиакоммуникаций, Вятский государственный университет.

E-mail: lmosunova@hotmail.com



Проблема исследования

Стремительный технологический прогресс последних десятилетий вызвал неожиданные противоречия в человеческой психике и сознании. Человеческое сознание оказалось в ситуации, когда оно не в состоянии своевременно понять и осмыслить все последствия от внедрения технологических новинок. Под угрозой оказались самые важные, экзистенциальные слои человеческой психики и сознания, посредством которых человек только и способен находить подлинные и уникальные смыслы своей жизнедеятельности, осознавать истинные цели и ценности своего существования. Интенсивное материальное потребление в постиндустриальном обществе в немалой степени способствует продуцированию «технократического» сознания: утилитарного, прагматического, нацеленного на решение узкопрактических задач [1]. Так, *характерной особенностью для респондентов юношеского возраста является доминирование ценности высокого материального достатка* [2]. Вместе с тем осуществление важнейших жизненных задач человека – определение своего места в мире, поиск своей сущности и индивидуализация – нуждается в развитом «гуманитарном» сознании. Разрыв, возникающий между этими двумя типами сознания, заставляет исследователей говорить об угрозе поражения, подавления сознания¹ и даже о психиатрических последствиях технологического прогресса².

В условиях дегуманизирующих эффектов технологического развития огромная ответственность возлагается на культуру как

особый феномен человеческого опыта, способный к духовному производству. И хотя его законы не совпадают с законами материального производства, духовное производство также осуществляется путём присущих ему средств и способов, обладает собственной «технологией». В этом плане мир искусства, литературы способен оказать неоценимую помощь. Объекты искусства являют собой своеобразные формы фиксации актов духовного производства, в которых запечатлеваются процессы невидимой работы человеческого сознания. Так, Ю. А. Шрейдер, анализируя предпосылки ценностного выбора, отмечает, что искусство, литература служат средствами культуры, позволяющими как бы усиливать работу человеческого сознания: «Подлинная поэзия, подлинная литература служат не описанию жизни в готовых смысловых клише и не целенаправленному воспитанию читателя, но пробуждению сознания»³. В свою очередь ценностный выбор, как отмечают учёные, обуславливает субъективное благополучие личности – основу успеха и счастья для современного человека, т. к. переживание ценности – это то, что жизненно важно для человека [3].

Однако этому препятствует трансформация отношения к чтению, которое под влиянием технологических новшеств становится «потребительским». К подобным выводам пришли зарубежные учёные, изучавшие проблему чтения. Исследования Р. Шартье и Г. Кавалло свидетельствуют о том, что эволюция коммуникативных технологий, в ходе которой преобразуется структура и фактура но-

¹ Баранов С. Т. Технократическое мышление: мифы и реальность // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история. – 2014. – № 38. – С. 43–48.

² Артемов Р. А. Технократическое сознание в современном обществе: социально-философский анализ: дис. ... канд. филос. наук. – Волгоград, 2000. – 127 с.

³ Шрейдер Ю. А. Ценности, которые мы выбираем. Смысл и предпосылки ценностного выбора. – М.: Эдиториал УРСС, 2010. – С. 74.



сителя информации, является фактором, обуславливающим изменения в психологии чтения на генном уровне. Один и тот же текст на разных носителях прочитывается и переживается совершенно по-разному, поэтому при смене носителя информации происходят существенные «смысловые сдвиги» не столько в самом тексте, сколько в читателе, в его умственной оптике и пластике⁴. Эти выводы подтверждаются последними отечественными и зарубежными исследованиями в области образования, авторы которых констатируют кардинальные изменения в традиционных представлениях о книге и чтении, а также отмечают, что распространение электронных технологий привело к возникновению новых практик чтения, характеризующихся использованием «готовых» образов [4–7].

Отсюда возникает проблема поддержки чтения как уникальной деятельности, приобщающей субъекта к процессам духовного производства и позволяющей воспроизвести в самом себе опыт личностного и самосознательного развития⁵. Учитывая столь существенную роль чтения в развитии личности, следует отметить, что формирование культуры чтения – несомненная задача образования. Лауреат Нобелевской премии по литературе Г. Гессе выразил мысль о «подлинном образовании» так: «Его роль – не развитие отдельных способностей и результатов, а помощь в придании смысла нашей жизни, в истолковании прошлого, в бесстрашной готовности встретить

будущее. Из путей, ведущих к такому образованию, важнейшим является изучение всемирной литературы, постепенное усвоение огромного сокровища мыслей, опыта, символов, грёз и идеалов, которое сохранило для нас прошлое в произведениях писателей и мыслителей многих народов»⁶.

Необходимость изучать способы глубокого восприятия художественного текста признаётся научным сообществом⁷, но современные исследователи чаще обращаются к вопросу об особенностях чтения как интеллектуальной деятельности⁸ [8], которую рассматривают как рефлексивный процесс в аспекте разных уровней понимания: сознательное чтение, понимающее чтение и т. п. [9]. В некоторых работах предпринимаются попытки оценить влияние чтения на развитие сознания учащихся [10], а также структурировать полноценное чтение на «механизм чтения» и «понимание смысла читаемого» [11]. Однако ни в отечественных, ни в зарубежных источниках почти не рассматриваются аспекты чтения как неинтеллектуальной, интуитивной деятельности порождения смыслов, которые нельзя объяснить или передать, а можно только «открыть» в результате личных усилий. Напротив, (и это тревожит учёных) очевиден факт стремления различными способами – краткими пересказами, адаптированными переводами, ссылками на авторитеты и т. п. – облегчить «работу» читателя, предложить ему «готовые» истины [12].

⁴ Cavallo G., Chartier R. A History of Reading in the West. – Univ. of Massachusetts press, 2003. – 488 p.

⁵ Мелентьева Ю. П. О чтении. (Размышления о теоретических аспектах чтения). – М.: Канон+, 2014. – 184 с.

⁶ Гессе Г. Магия книги: Эссе о литературе. – Санкт-Петербург: Лимбус Пресс; Издательство К. Тублина, 2010. – С. 26–41.

⁷ Четенто в реална и електронна среда : с научни доклади : кръгла маса с международно участие (18 сеп-

тември 2014) / Съст. Е. Павловска ; рец. Стоян Дончев. – София : За буквите – О писменех, 2014. – 223 с. (на болгарском языке)

⁸ Атрохова Т. В. Психологическая готовность к обучению смысловому чтению обучающихся на ступени начального общего образования: дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2015. – 217 с.; Борзова Т. В. Психология понимания в обучении студентов: монография. – Хабаровск: Изд-во Дальневосточ. гос. гуманитар. ун-та, 2014. – 288 с.



Вместе с тем художественный текст в силу своей специфики способен стимулировать процессы, связанные с порождением и актуализацией личностных смыслов читателя⁹. Эту функцию художественной литературы можно определить как смыслообразующую. Однако в рамках традиционного преподавания эта функция не может быть реализована. Литературоведчески ориентированное обучение строится на основе процедур однозначного объяснения, которые отнюдь не тождественны актам понимания (смыслообразования)¹⁰. В итоге наблюдается характерная, например, для студентов-филологов разобщённость между теоретическими знаниями и умением осмыслить художественный текст, проникнуть в его смысловую ткань. По сути, система преподавания не только не прививает культуру чтения, она даже не содержит задачи формирования деятельности чтения художественных текстов¹¹. В структуре преподавания не имеется средств, позволяющих управлять чтением как процессом смыслообразования и формировать основные компоненты и механизмы читательской деятельности. Читатель низводится на пассивную позицию потребителя «готовых» истин, о чём свидетельствуют результаты PISA¹².

Таким образом, реализация на практике смыслообразующей функции художественной литературы выдвигает специальную задачу, связанную с разработкой средств и способов управления чтением как продуктивной деятельностью, связанной с порождением личностных смыслов читателя. Исходя из этого,

мы провели теоретико-экспериментальное исследование и разработали модель управления чтением, включающую систему методов для формирования продуктивной формы читательской деятельности. Модель составила основу специальной обучающей программы по смысловому чтению, направленную в конечном счёте на развитие сознания участников обучения.

Методология исследования

Для решения проблемы статьи применялись методы теоретического анализа и обобщения результатов завершённых исследований в области чтения [13–15]; метод конкретизации принципа управления обучением относительно обучения литературе; метод анализа процессов порождения смысла в составе деятельности чтения; метод моделирования приемов и деятельности чтения в целом; метод проверки установленных теоретическим путём моделей в реальных условиях; метод наблюдения за процессом восприятия читателями художественных текстов.

Анализ научной литературы позволил установить, что для процесса обучения приёмам смыслового чтения важно учитывать возможность двух путей их усвоения: стихийного и управляемого. В первом случае действия не выступают как специальные предметы усвоения. Их становление идет лишь по ходу чтения, где они занимают место средств и поэтому не осознаются. Анализируя произведения, педагог обычно полагается на «читатель-

⁹ Загуменкина В. С. Моделирование понимающего чтения как рефлексивного процесса: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2016. – 148 с.

¹⁰ Кротова О. В. Подготовка будущих учителей начальных классов к нравственному воспитанию учащихся средствами предмета «Литературное чтение»: дис. ... канд. пед. наук. – Чебоксары, 2016. – 209 с.

¹¹ Reading at Risk: A Survey of Literary Reading in America. – Research Division Report № 46. – 2004. (National Endowment for the Arts). – 60 p.

¹² PISA 2015. Results: learning trends: Changes in Student Performance Since 2000. – OECD Publishing, 2016. – 211 p. URL: <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>



ский» опыт учащихся и не уделяет специального внимания процедурам осмысления. При этом негласно предполагается, что учащиеся понимают, что такое художественный текст, какую задачу ставит он перед читающим, какие существуют отношения между элементами текста. В этом случае процесс чтения как структурированное личностными смыслами понимание растягивается и не всегда приводит к желаемому результату. При втором пути приемы чтения выступают как предметы специального усвоения. Вследствие управления процесс формирования действий резко сокращается во времени и приводит к усвоению заданных приёмов с заранее намеченными качествами [16–18].

Наблюдения показали, что причина затруднений, с которыми сталкиваются учащиеся при чтении, заключена не в информативной части деятельности (читатели понимали произведение на «значенческом» уровне¹³), а в ориентировочной, содержание которой лежит вне литературного текста. Учитывая это и понимая значение ориентировочной основы действий, мы обратились к задаче определения обобщённых способов деятельности, которые могли бы служить фундаментом для осмысления любого текста.

Метод моделирования приёмов и деятельности чтения в целом привёл к выводу, что понять текст учащийся сможет лишь в том случае, если сумеет выделить в способе его организации основные элементы и определить их отношения. Говоря иначе, для того чтобы возникли собственные мысли, нужно сначала разобраться в самом тексте, как разбираются в

условиях задачи, анализируя их: найти главную мысль, определить отношения между темой, идеей и структурой произведения. Однако дело не может ограничиться простым сложением умений. Чтение литературного произведения, воплощая поиск и открытие личностных смыслов, предстает структурой значительной сложности. С этим связана принципиальная множественность возможных способов понимания литературы, поэтому задачи чтения как процесса порождения смысла существенно усложнены по отношению к задачам так называемого информативного чтения.

Программа обучающего эксперимента опиралась на теорию поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина¹⁴. Была выдвинута гипотеза относительно того, при каких условиях формирование смыслового чтения будет проходить более успешно. Ключевыми мы сочли три условия: 1) осознание художественного текста как коммуникативной системы, семиотической структуры, несущей определённую информацию; 2) включение в содержание ориентировочной основы каждого из формируемых действий знаний о его целевом, предметном, операциональном компонентах (учащийся должен осознавать, на что конкретно следует направлять свои усилия); 3) необходимость отрабатывать формируемые умения в составе той деятельности, в которую они входят в качестве одного из действий. Следовательно, главная задача этого этапа исследования состояла в установлении содержания и структуры ориентировочной основы деятельности чтения как способа

¹³ М. М. Бахтин, уделявший проблематике бытийных смыслов большое внимание, подчёркивал разведение семантической («значенческой») стороны произведения и его ценностно-смыслового момента, который порождается приобщением к высшей ценности. В отличие от значения, смысл диалогичен. «Смыслами я

называю ответы на вопросы. То, что ни на какой вопрос не отвечает, лишено для нас смысла». (Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – С. 368.)

¹⁴ Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.

наделения художественного текста личностным смыслом.

Для решения этой задачи мы провели теоретический анализ процессов порождения смысла в составе деятельности чтения. Анализ позволил конкретизировать содержание экспериментального обучения. Рассматривая чтение с точки зрения функции смыслопорождения, мы выявили то общее, что объединяет чтение всякого художественного текста и что выступает в качестве его ориентировочной основы. Обнаружилось, что все способы чтения, несмотря на отличные от других предметное содержание, логику, состав операций, включают некоторые обязательные элементы, которые характеризуют любой процесс понимания. Стало очевидно, что рассматриваемая деятельность для своего исполнения нуждается в ориентировке именно на такие элементы и их отношения. Мы имеем в виду следующие три элемента, конституирующие чтение и актуализирующие построение личностных смыслов: 1) анализ сюжетно-событийной стороны текста, или анализ предмета, основного содержания, определяющего содержание всех других элементов произведения; 2) выявление художественно-образной структуры – взаиморасположения и взаимосвязи картин, раскрывающих тему и несущих идею автора; 3) построение идеи – главной мысли, обуславливающей это содержание и структуру. Тем самым художественный текст трактовался нами как поле решения творческих задач.

Исходя из того, что процесс обучения литературе должен быть введением в область смыслов и с целью управления чтением как процессом порождения смысла, была разработана система методов. Системообразующим

фактором стал принцип всестороннего осмысления элементов текста, начиная с сюжета, отдельных картин и образов и заканчивая художественной деталью. Система содержит четыре метода, включающие от двух до четырёх приёмов.

1. Метод хронологического чтения

В основу метода легла идея М. М. Бахтина: «Всякое вступление в сферу смыслов совершается только через ворота хронотопов»¹⁵. В рамках этого метода читатель обращается к сюжету, событиям, героям и ситуациям произведения, т. е. к элементам «содержательно-фактуального», по И. Р. Гальперину, слоя текста¹⁶ и воспринимает эксплицитную по своей природе (выраженную вербально) информацию.

Метод реализуется через три приёма.

1. «Прерывание действия» включает прерывание чтения на кульминации и выдвижение гипотез-предвосхищений.

2. «Продолжение действия» содержит вычленение эпизодов, составление концептуальных схем и планов (построение различных сюжетно-смысловых моделей) и определение смыслов эпизодов.

3. «Опробование смысловых границ» охватывает такие операции, как: а) трансформации героев и ситуации (те же герои в другой ситуации, другие герои в подобной ситуации и т. п.); б) составление смысловых рядов (другие произведения этого же автора с похожим смыслом, произведения других авторов с похожим смыслом); в) сочинение собственных текстов с похожим смыслом.

2. Метод иконического (образного) реконструирования

Базируется на идее А. А. Леонтьева о том, что «понимание текста – это процесс перевода смысла этого текста в любую другую

¹⁵ Бахтин М. М. *Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике* // Вопросы литературы и эстетики. М.: Худож. лит., 1975. – С. 290.

¹⁶ Гальперин И. Р. *Текст как объект лингвистического исследования*. – М.: КомКнига, 2007. – С. 27.

форму его закрепления. ...Это может быть процесс... построения образа предмета или ситуации, наделённого определённым содержанием... Понятно то, что может быть иначе выражено»¹⁷. Читатель мысленно сосредоточивается на картинах, возникающих в его сознании при чтении, и затем пытается словесно воспроизвести их [19; 20]. Опираясь на семиотическое представление о художественном произведении как определённой модели мира [21], метод включает операции конкретизации и детализации этого мира, организует соотношение предметно-образных и смысловых структур.

Данный метод может быть реализован с помощью четырёх приемов.

1. «Рисование словесных картин» предлагает читателю задуматься над вопросом: «Если бы я был художником, то какую иллюстрацию (афишу, обложку и т. п.) нарисовал бы к этому произведению?» – и описать свой замысел.

2. «Составление "диафильма"» предполагает выделение в тексте ключевых картин и образов, их «монтаж» и последовательное их описание.

3. «Рисование "мизансцен"» аналогичен предыдущему, но более рассчитан на образное реконструирование сюжетной линии, действий персонажей: «Если бы я был режиссёром спектакля по этому произведению, то из каких мизансцен состоял бы мой спектакль?»

4. «Составление "киносценария"» наиболее сложен, т. к. синтезирует все приёмы образного воспроизведения текста и позволяет воплотить идею иконического реконструирования в комплексе: «Напишите киносценарий по данному произведению. Из каких картин, сцен и образов он будет состоять?»

3. Метод смыслового структурирования

Построению метода помогла фундаментальная идея Ю. М. Лотмана о художественном тексте как «сложно построенном смысле»: все его (текста) элементы «суть элементы смысловые»¹⁸. Чтение художественного текста рассматривается Ю. М. Лотманом как поиск смысла, который не может быть сформулирован в строгих логических понятиях, не может быть просто передан, сообщён или объяснён. Смысл надлежит искать, обнаруживать, раскрывать. Это предполагает включение в поиск субъективного опыта читателя, смыслов его личности. В открытии смысла – смыслопорождении – содержится большая трудность, т. к. все компоненты художественного текста не только значимы, но и взаимосвязаны: «Стремление осмыслить всё в художественном тексте как значимое настолько велико, что мы с основанием считаем, что в произведении нет ничего случайного»¹⁹. Отсюда возникает задача смыслового структурирования элементов художественного произведения.

Было выделено три приёма, раскрывающих содержание данного метода.

1. «Определение смысла заглавия», поскольку чтение – это многооперационный акт выдвижения и проверки прогнозов, то заголовок является «входной дверью» в текст, определяет начало прогнозирования. Осмыслить заглавие помогают умственные операции: что уже известно об этом; что можно предположить, исходя из предыдущего; о чём можно судить по характеру заголовка; на какие вопросы можно получить здесь ответы?

2. «Определение смысла художественной детали». Художественная деталь как выразительная подробность несёт значительную

¹⁷ Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. – М., 2001. – С. 248–249.

¹⁸ Лотман Ю. М. Структура художественного текста. – СПб.: Искусство, 1998. – С. 19.

¹⁹ Там же. С. 25–26.



смысловую нагрузку. Эстетическая природа художественной детали заключает противоречие между частным положением её в системе компонентов произведения и устремлением сказать больше, чем она представляет собой как реалья, неявной претензией на обобщение, на целостный захват образа. Например, в рассказе И. А. Бунина «Роман горбуна»²⁰, использовавшемся в эксперименте, таковыми являются «блаженный страх» и «сиреневые перчатки» героя, «шёлковый лиловый зонтик» и «хорошенькая шляпка, похожая на мужскую» героини, «сквер на Соборной площади» и др.

3. «Определение смысла бинарных оппозиций (взаимосвязанных противопоставлений)». Например, у И. А. Бунина это оппозиции «свободна – оцепенел», «люблю вас – беспощаден кто-то», «горбун – горбунья» и др. Поскольку в художественном тексте «каждая деталь и весь текст в целом включены в разные системы отношений, получая в результате одновременно более чем одно значение»²¹, приём помогает расширить смысловые связи, найти эти другие значения. Главное в этом приёме – расположить пары в виде серии бинарных оппозиций, раскрыть смысл каждой оппозиции и соотнести его со смыслом текста в целом.

4. Метод смыслового синтеза

Опирается на идею В. Ф. Асмуса из его программной работы, ставшей хрестоматийной: «Содержание художественного произведения не переходит – как вода, переливающаяся из кувшина в другой, – из произведения в голову читателя. Оно воспроизводится, воссоздаётся самим читателем – по ориентирам, данным в самом произведении, но с конечным

результатом, определяемым умственной, душевной, духовной деятельностью читателя»²². Здесь выделены два приёма.

1. «Определение главной мысли». Критерий глубокого понимания, ведущего к порождению собственных мыслей, – это способность чётко сформулировать главную мысль текста одним или несколькими предложениями. И хотя главная мысль – явление объективное, выразить её словами – трудная задача: «Мысль изреченная есть ложь» (Ф. И. Тютчев). Вместе с тем выделение главной мысли – показатель завершённости понимания текста.

2. «Определение смысла художественного текста в целом». Можно говорить о том, что понимание достигнуто, когда выполнены три условия: все «смысловые вехи» схвачены; все элементы текста смыкаются в единую систему; текст воспринимается как единое целое. Определяя смысл художественного текста в целом, читатель вписывает произведение в свой жизненный контекст, находит связи с собственным жизненным опытом. Происходит процесс смыслопорождения, о котором А. Н. Леонтьев говорил, как об установлении «значения для меня» произведения искусства, открытии его уникального личностного смысла.

Обучающий эксперимент

Описанная система методов легла в основу обучающей программы «Смысловое чтение художественных текстов» для студентов-филологов, издателей, журналистов, психологов, по которой в течение семестра был организован процесс обучения. В формирующем эксперименте мы выделили два параллельно

²⁰ Бунин И. А. Роман горбуна [Электронный ресурс]. – URL: <http://poesias.ru/proza/bunin-ivan/bunin10183.shtml>

²¹ Лотман Ю. М. Структура художественного текста. – СПб.: Искусство, 1998. – С. 87.

²² Асмус В. Ф. Чтение как труд и творчество // Вопросы теории и истории эстетики. – М.: Искусство, 1968. – С. 62.

организованных и взаимосвязанных вида деятельности, сходящихся в конечной точке: обучение иконическому реконструированию и обучение смысловому структурированию художественных текстов. Можно сказать, что обучающий эксперимент шёл по курсу освоения различных средств осмысления произведений литературы, вариантов реализации ориентировочной основы смыслового восприятия. Каждая линия имела свою методику, а их

общей задачей являлось овладение системой приёмов чтения, облегчающих доступ к ценностно-смысловому моменту произведения.

Ключевой идеей программы стал принцип смысловой общности и уровня смыслового обобщения действительности, представленного в произведениях. Мы разработали «смысловый ряд», где художественные тексты занимают своё место в зависимости от близости смысла (табл. 1).

Таблица 1

Смысловый ряд

Table 1

The sense series

<i>№ текста</i>	<i>Автор</i>	<i>Название произведения</i>
1	А. П. Чехов	Супруга
2	И. А. Бунин	Кавказ
3	А. Моравиа	Стоит ли говорить?
4	М. Ю. Лермонтов	Маскарад
5	И. А. Бунин	Красавица
6	В. Н. Крупин	Женя Касаткин
7	В. М. Шукшин	Горе
8	Ю. П. Казаков	Арктур – гончий пес
9	В. С. Токарева	Не сотвори
10	А. И. Куприн	Гранатовый браслет

Так, рассказ А. П. Чехова «Супруга» связывает с рассказом И. А. Бунина «Кавказ» объект эмоционального отношения. Это – супружеская измена, любовный треугольник, хотя базисные чувства, закодированные в текстах произведений, различны. «Кавказ» И. А. Бунина в смысловой сфере соприкасается с рассказом А. Моравиа «Стоит ли говорить?» общей негативной оценкой деструктивного влияния социума на человека, становящегося жертвой условностей и навязанных ценностей. Рассказ А. Моравиа имеет общую с драмой М. Ю. Лермонтова «Маскарад» тему фальши, духовной смерти и невозможности

сохранения живых человеческих чувств, противоречащих законам и нормам светского общества. Драму М. Ю. Лермонтова и другой рассказ И. А. Бунина, «Красавица», объединяет мотив предательства, подлости окружающих по отношению к более беззащитным и доверчивым, а потому уязвимым и страдающим героям. Авторы, каждый по-своему, выражают общее эмоциональное отношение к такой нравственной категории, как сострадание. Это же отношение сочетает позиции И. А. Бунина и ещё одного автора – нашего современника. Рассказ «Красавица» связан с рассказом В. Крупина «Женя Касаткин» драмой отверженности, духовной изоляции обделённых



судьбой маленьких людей от мира сильных, благополучных, нормальных членов общества. Рассказы В. Крупина «Женя Касаткин» и В. Шукшина «Горе» схожи темами одиночества и нравственного прозрения героев, переживших опыт страдания. Эти произведения объединяет общая оценка судьбоносной роли страдания в жизни человека. Рассказ В. Шукшина и повесть Ю. Казакова «Арктур – гончий пёс» связаны идеей сострадательной любви к Другому, которая одна только способна спасти человека от ледяного мрака одиночества. В. Токарева, как и Ю. Казаков, обращается к проблеме идеализации жизни, к ситуации подмены реальных человеческих ценностей мнимыми, что ведёт к духовной слепоте, обуславливает ущербность бытия отдельной личности, ограничивает её подлинно человеческие проявления. Наконец, произведения В. Токаревой и А. Куприна в области смысла объединяет эмоциональное отношение авторов к любви как великому чувству, способному перевернуть жизнь человека, навсегда оставить в ней неизгладимый след.

Таким образом, цикл занятий вводил учащихся в широкий жизненный контекст, актуализируя в процессе чтения ценностно-смысловой момент, порождаемый приобщением к высшей ценности. Этой ценностью в данном смысловом ряду является любовь. Понимание ценности любви в отношениях между мужчиной и женщиной расширяется до понимания любви как ценности в отношении к любому живому существу, ценности абсолютной и универсальной, воплощающей подлинную человеческую сущность. Тем самым мы переориентировали процесс обучения на обучение «смысловой стороне деятельности».

Курс обучения состоял из 18 занятий. Занятия проводились один раз в две недели по 1 часу 30 минут каждое. Помимо этого, испытуемые получали задания для самостоятельной внеаудиторной работы, которые выполнялись в микрогруппах и индивидуально. Содержание домашних заданий составляла детальная проработка предложенного на занятии метода или приёма. Вне аудитории продолжалось дальнейшее неформальное обсуждение произведения и его осмысление, потребность в котором с неизбежностью возникала практически у всех испытуемых.

Результаты исследования

На контрольном этапе участникам экспериментального обучения предлагалось прочитать и определить смысл одного из ранее не знакомых произведений смыслового ряда (тексты № 4–10). Результаты эксперимента прямо свидетельствуют о значительном продвижении в понимании смыслов этих текстов (табл. 2). За небольшой срок более чем в два раза увеличилось число читателей, обладающих умением смыслового раскрытия всех элементов структуры текста, развивших способность к соотнесению их смыслов. Участники эксперимента научились проникать в смысловую «перспективу» и смысловые переклички событий, образов героев, их поступков и т. д. При этом изменилась стратегия чтения: испытуемые «манипулировали» текстами, без специального побуждения выполняли операции иконического реконструирования и смыслового структурирования в письменной форме.

Таблица 2

Сравнение результатов констатирующего и контрольного экспериментов (в процентах)

Table 2

Comparison of results ascertaining and control experiments (in percent)

Интерпретации	До обучения	После обучения
Адекватные	10	22
Частичные	45	78
Отсутствие	45	0

Качественное содержание данных результатов заключалось в поэтапном движении к осмысленному чтению.

1. На первом этапе: а) были освоены *ключевые понятия* смыслового чтения (художественный текст как носитель особой, художественной, информации; художественный образ как код эмоционального отношения автора к объекту); б) зафиксировалась *установка* на глубокое, полноценное восприятие художественных произведений, что формировало готовность к повторной актуализации в случае воспроизведения надлежащих условий. Роль экспериментатора здесь заключалась в том, что он показывал, как с помощью различных приёмов можно открыть смыслы предложенного для эксперимента рассказа. Тем самым создавалась ориентировочная основа действия.

2. На втором этапе в процессе формирования операций соотнесения образно-смысловых и логико-смысловых элементов произошли *положительные сдвиги в понимании* испытуемыми смысла художественного произведения. На смену ответам, носящим произвольный или репродуктивный характер, приходили собственные открытия и адекватное понимание смысла текстов. Выявился факт, состоящий в том, что ряд текстов (№ 2, 6, 8) в

конкретно-образном отношении воспроизводился сравнительно легко, но понимание смысла произведения требовало от испытуемых дополнительных операций по логико-смысловому соотнесению всех элементов текста. Данный факт свидетельствовал о том, что одно лишь воссоздание (репродукция) элементов текста на конкретно-образной основе не может служить надёжным показателем уровня читательского взаимодействия. Образно-смысловому структурированию противодействует «закон» неотрывности смысла от других структур художественного текста, особая роль заглавия, финала, художественных деталей, а также мастерство автора по «маскировке» смысла. Показателем уровня взаимодействия должна служить степень смыслового раскрытия всех элементов структуры текста, способность к соотнесению их смыслов, проникновение в смысловую «перспективу» и смысловые переключки событий, образов героев, их поступков и т. д.

3. На третьем этапе наблюдался *феномен «индукции» смыслов*, когда смысл одного рассказа начинал «отсвечивать» в другом, происходило размыкание ситуативно порождённых смыслов и более глубокое понимание этих произведений. В качестве примера такой индукции можно привести слова одной из испытуемых, которая, характеризуя рассказ



И. А. Бунина, отмечает: «После работы с тремя рассказами на тему супружеской измены (Чехов, Бунин, Моравиа) изменилось мое понимание образа мужа в рассказе "Кавказ". При первом чтении он представлялся ревнивцем, деспотом, настигающим любовников. Сейчас становится ясным трагизм ситуации, становится видна сила его личности, глубина чувства, в отличие от равнодушного героя рассказа Моравиа. С другой стороны, сила характера и способность к решительным действиям отличают его от порядочного, но слабого мужа из рассказа Чехова. Найденные в тексте бинарные оппозиции помогают выйти за пределы сюжета, помогают выявить оппозиции жизненные, философские, сделать обобщения: человек и цивилизация, чувство и долг, честь. Эти оппозиции несовместимы, они всегда будут служить причиной трагедии» (Рита Ш.). Таких примеров смысловых переключек можно привести немало: организация введения в целостный смысловой ряд, т. е. смысловое структурирование собственно обучающего процесса, придаёт дополнительный импульс таким механизмам порождения смысла, как «индукция», «идентификация», «инсайт» и «столкновение смыслов»²³. Смысловой ряд определяет динамику и структуру актов смыслопонимания и смыслопорождения в процессе чтения и повышает тем самым уровень культуры чтения.

4. На четвёртом этапе *повысился уровень читательского взаимодействия*. Об этом свидетельствует сопоставление работ одних и тех же испытуемых на разных этапах эксперимента. Если в начале эксперимента у 45 % испытуемых констатировалось отсутствие интерпретаций: учащиеся давали общие ответы

без конкретизации и детализации, лишь указывая на свои творческие намерения, – то теперь им удавалось выделить в художественном тексте смысловые «вехи» и связать их в целостный читательский образ текста, установив отношения между элементами художественной структуры. В целом возникал «образ содержания текста» (А. А. Леонтьев), который нёс на себе отпечаток личности испытуемого, его пристрастного внимания к произведению. Это говорит о субъективном начале чтения, об актуализации и построении в ходе взаимодействия с текстом личностных смыслов.

Обсуждение результатов

Управление чтением с помощью методов: хронологического чтения, иконического (образного) реконструирования, смыслового структурирования и смыслового синтеза – материализуют операции сознания с внутренним идеальным планом, заставляют работать с планом представлений, активизируют личность в целом, меняют сам смысл чтения. Чтение становится актом не только сотворчества, но и собственного творчества. Характерно, что испытуемыми отмечался факт «видения», «открытия», возникающий в результате изменения способов, которыми читатель взаимодействовал с текстом. Совокупным итогом осуществления этих методов стало формирование психологической готовности к смысловому чтению и развитие полноценного восприятия художественной литературы.

Так, в одном из высказываний относительно рассказа И. А. Бунина чтение определялось испытуемым именно как процесс открытия личностных смыслов: «Мне открылись новые значения деталей (два револьвера), к тому же стали значимыми штрихи, черты,

²³ Леонтьев Д. А. Психология смысла. – М.: Смысл, 2003. – С. 133.



которые раньше казались несущественными (слова, указывающие на состояние героев, их поведение). Открылись истинные смыслы поступков героев. Оказывается, что одно вытекает из другого, и в этом проявляется талант Бунина. Теперь заставляет задуматься и название рассказа, выбранное Буниным не случайно. Уже само название может дать толчок к развитию мысли и даже намекнуть на значение рассказа. Теперь вновь открывшиеся детали порождают свои личные ассоциации, которые заставляют задуматься о вечных проблемах жизни, смерти, любви, красоте и т. д.» (Юлия Б.). Это и подобные высказывания служат показателем повышения вклада художественных структур в процесс формирования идеального плана читателя, в развитие его ценностно-смысловой сферы.

Таким образом, в результате управления с помощью системы описанных методов и приёмов чтение сопровождалось озарением, в результате которого читателю открывались личностные смыслы.

Заключение

1. Осуществление культурных функций художественной литературы, связанных с включением субъекта в сферу общечеловеческих смыслов и ценностей, предполагает не просто передачу «готовых» истин, но активный личностный поиск и актуализацию личностных смыслов читателя. С этой точки зрения литературное произведение можно рассматривать как смысл, порождающий при его

прочтении новые смыслы. Причём смысл произведения – это всегда смысл для конкретного человека, прочтение художественного текста – всегда сугубо личное прочтение. Этот акт осмысления меняет предшествующее состояние сознания человека и тем самым определяет его дальнейшую читательскую биографию [22].

2. Культура чтения основана на личных усилиях индивида. Никакой художественный текст сам по себе не гарантирует акт осознания – необходимы постоянные личные усилия, постоянная готовность к этому акту. Это прежде всего усилие понять произведение так, как понимал его сам автор, взглянуть на мир, по выражению М. М. Бахтина, «глазами автора», но не только. Нужно усилие также и для того, чтобы вписать произведение в свой личностный и культурный контекст, увидеть авторский мир «глазами читателя», тем самым превратив чтение в процесс открытия личностных смыслов [23; 24].

3. Возможность открытия личностных смыслов зависит от способов, которыми читатель взаимодействует с текстом. Способы должны ставить читателя в позицию активного участника взаимодействия и исключать позицию потребителя готового текста [25]. Выявление и разработка средств и способов, ведущих к духовному производству, производству смыслов – важнейшая задача, которую надлежит решать гуманитарным наукам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Макеев С. В.** Технократизм как объект философского исследования и теории (концепции) технократизма как предмет историко-философского анализа // Вестник московского государственного областного университета. Серия: Философские науки. – 2008. – № 1. – С. 114–127.
2. **Афанасенко И. В.** Ведущие ценности и их связь с интернальностью в подростковом и взрослом возрасте // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13, № 2. – С. 124–131.



3. **Чернявская В. С., Погорская В. А.** Ценностные ориентации лиц с высоким и низким уровнями субъективного благополучия // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14, № 3. – С. 88–105.
4. **Stošić L., Stošić I.** Perception of teachers regarding the implementation of the internet in education // Computers in Human Behavior. – 2015. – Vol. 53. – P. 631–638 DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.027>
5. **Stošić L.** The importance of educational technology in teaching // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE). – 2015. – Vol. 3 (1). – P. 111–114. URL: <http://ijcrsee.com/index.php/IJCRSEE/article/view/73/120>
6. **Cordón-García J.-A., Alonso-Arévalo J., Gómez-Díaz R., Linder D.** Towards a new conception of books and reading // Social Reading. – Oxford: Chandos, 2013. – P. 7–75. DOI: <http://doi.org/10.1016/B978-1-84334-726-2.50001-X>
7. **Maxim A., Maxim A.-U.** The Role of e-books in Reshaping the Publishing Industry // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2012. – Vol. 62. – P. 1046–1050. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.178>
8. **Борзова Т. В.** Психология понимания: программа исследования личности в ее отношении к среде // Психология и психотехника. – 2015. – № 8. – С. 839–847. DOI: <http://doi.org/10.7256/2070-8955.2015.8.15844>
9. **Hamdan N. A., Mohamad M., Shaharuddin S.** Hypermedia Reading Materials: Undergraduate Perceptions and Features Affecting their Reading Comprehension // Electronic Journal of e-Learning. – 2017. – Vol. 15 (2). – P. 116–125. DOI: <http://www.ejel.org/volume15/issue2>
10. **Борзова Т. В.** Психология обучения студентов пониманию // Известия самарского научного центра российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2017. – Т. 19, № 2-1. – С. 17–27.
11. **Волкова Т. В.** Успешность и психологические особенности смыслового чтения у первоклассников // Здоровоохранение, образование и безопасность. – 2016. – № 2 (6). – С. 26–31.
12. **Волкова Е. Л., Разина Т. В.** Сравнительное исследование волевых качеств личности у лиц юношеского возраста // Психология обучения. – 2017. – № 4. – С. 37–49.
13. **Мелентьева Ю. П.** Общая теория чтения: монография. – М.: Научный и издательский центр «Наука» РАН, 2015. – 230 с.
14. **Ефремова О. Н.** Приём анализа текста через диалог с автором // Санкт-петербургский образовательный вестник. – 2017. – № 2 (6). – С. 32–35.
15. **Афанасьев А. С., Зиннатуллина З. Р., Попп И. С., Устинова О. А.** Комментированное чтение на уроках литературы в средних и старших классах: традиционный прием в современных реалиях // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 4. – С. 51–55.
16. **Петкевич А. Н.** Стратегии смыслового чтения как средство достижения планируемых метапредметных результатов (на примере обучения биологии в профильных классах) // Научно-методический журнал «Наука и образование: новое время». – 2017. – № 2 (3). – С. 112–114.
17. **Божович Е. Д.** Позиция субъекта учения: личностные и когнитивные факторы // Вопросы психологии. – 2017. – № 6. – С. 19–30.
18. **Urquijo I., Extremera N.** Academic Satisfaction in the University: Relationships between Emotional Intelligence and Academic Engagement // Electronic Journal of Research in Educational Psychology. – 2017. – Vol. 15 (3). – P. 553–573. DOI: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.43/16064> URL: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/ContadorArticulo.php?1201>



19. **Bernal A., Esparza J., Ruiz M.J., Ferrando M., Sainz M.** Specificity of Creativity: Figurative and Scientific // *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. – 2017. – Vol. 15 (3). – P. 574–597 DOI: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.43/16094> URL: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/ContadorArticulo.php?1162>
20. **Tejada J., Serra D.** The Effects of Static and Dynamic Visual Representations as Aids for Primary School Children in Tasks of Auditory Discrimination of Sound Patterns. An Intervention-based Study // *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. – 2018. – Vol. 13, № 02. – P. 60–71. URL: <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i02.7430>
21. **Мосунова Л. А.** Смысловое чтение как деятельность: её содержание и структура // *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета*. – 2011. – № 2 (1). – С. 151–157.
22. **Мосунова Л. А.** Личностный рост как результат развития способности к адекватному восприятию художественных текстов // *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета*. – 2008. – Т. 1, № 1. – С. 106–112.
23. **Мосунова Л. А.** К вопросу о понимании текстов классической литературы // *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета*. – 2015. – № 6. – С. 69–76.
24. **Mozelius P., Fagerström A., Söderquist M.** Motivating Factors and Tangential Learning for Knowledge Acquisition in Educational Games // *The Electronic Journal of e-Learning*. – 2017. – Vol. 15 (4). – P. 343–354. URL: <http://www.ejel.org/volume15/issue4>
25. **Mosunova L. A.** Theoretical approaches to defining the concept of the “perception of the meaning of information” // *Scientific and Technical Information Processing*. – 2017. – Т. 44, № 3. – С. 175–183. URL: <https://link.springer.com/article/10.3103%2FS0147688217030078>



DOI: [10.15293/2226-3365.1802.08](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1802.08)

Lyudmila Aleksandrovna Mosunova,
Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor,
Department of Journalism and Integrated Communications, Faculty of Philology
and Media Communications,
Vyatka State University, Kirov, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2130-6872>
E-mail: imosunova@hotmail.com

Managing reading of literary texts as a process of search for meaning

Abstract

Introduction. *The article focuses on the problem of finding ways of reading that would put the reader in the position of active interaction with the text and initiate the processes of semantic formation. This problem has not been properly studied both in Russia and abroad. The purpose of the article is identify the conditions for generating personal meaning in the reading process and to build a base reading management model contributing to a deeper understanding of literature.*

Materials and Methods. *The research methodology is built on the key principles, methods and concepts of the psychological theory of activity and the theory of speech activity; includes the concept of meaningful reading, the concept of reading management, and the principle of "creative" reading, the content of which differs from the "informative" reading and is based on modeling method.*

Results. *The main research results consist in identifying the psychological conditions of meaningful reading. The article examines significant issues of developing students' consciousness by means of changing the ways of reading, and describes the methods of reading management contributing to generation of meanings. It is emphasized that these methods increase the contribution of the artistic structures to the development of value-semantic sphere of the reader, which is responsible for the implementation of the most important tasks of people's life: finding their place in the world, searching for their essence and individualization.*

Conclusions. *The author concludes that overcoming superficial attitude to literature can be achieved as a result of applying the proposed reading management model, which excludes the position of the reader as a consumer of the completed text. The feasibility of its application in teaching is experimentally proved. The author provides the examples of teaching materials in reading management as a process of generation of meaning. The author notes that reading management focuses on the implementation of the cultural goals of literary texts resulting from the inclusion of the subject in the sphere of human meanings and values, which involves the actualization of personal senses of the reader. Therefore, teaching literature in schools and universities should be based on psychological and educational aspects of reading process.*

Keywords

Literary text; Perception of literature; Culture of reading fiction; Search for meaning; Managing reading; Psychology of meaningful reading; Methods of meaningful reading; Development of self-awareness.

REFERENCES

1. Makeev S. V. Technocracy as an object of philosophical research and the theory (concept) of technocracy as a subject of historical and philosophical analysis. *Bulletin of Moscow State Regional*



- University. Series: *Philosophical Sciences*, 2008, no. 1, pp. 114–127. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11675604>
2. Afanasenko I. V. Leading values and their association with internality in adolescence and adulthood. *Russian Psychological Journal*, 2016, vol. 13, no. 2, pp. 124–131. (In Russian) URL: <http://rpj.ru.com/index.php/rpj/article/view/592/0>
 3. Chernyavskaya V. S., Pogorskaya V. A. Value Orientations in Individuals with High and Low Levels of Subjective Well-Being. *Russian Psychological Journal*, 2017, vol. 14, no. 3, pp. 88–105. (In Russian) URL: <http://rpj.ru.com/index.php/rpj/article/view/677/0>
 4. Stošić L., Stošić I. Perception of teachers regarding the implementation of the internet in education. *Computers in Human Behavior*, 2015, vol. 53, pp. 631–638 DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.027>
 5. Stošić L. The importance of educational technology in teaching. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 2015, vol. 3 (1), pp. 111–114. URL: <http://ijcrsee.com/index.php/IJCRSEE/article/view/73/120>
 6. Cordón-García J.-A., Alonso-Arévalo J., Gómez-Díaz R., Linder D. *Towards a new conception of books and reading. Social Reading*. Oxford, Chandos Publ., 2013, pp. 7–75. DOI: <http://doi.org/10.1016/B978-1-84334-726-2.50001-X>
 7. Maxim A., Maxim A.-U. The Role of e-books in Reshaping the Publishing Industry. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2012, vol. 62, pp. 1046–1050. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.178>
 8. Borzova T. V. Psychology of understanding: research program of personality in its relation to the environment. *Psychology and Psychotechnics*, 2015, no. 8, pp. 839–847. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24374670>
 9. Hamdan N. A., Mohamad M., Shaharuddin S. Hypermedia Reading Materials: Undergraduate Perceptions and Features Affecting their Reading Comprehension. *Electronic Journal of e-Learning*, 2017, vol. 15 (2), pp. 116–125. URL: <http://www.ejel.org/volume15/issue2>
 10. Borzova T. V. Psychology of Teaching Students in The Understanding. *Proceedings of Samara Scientific Center of Russian Academy of Sciences. Social, Humanitarian, Medical and Biological Sciences*, 2017, vol. 19, no. 2-1, pp. 17–27. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29430060>
 11. Volkova T. V. Success and Psychological Features of the Semantic Reading at First-graders. *Health, Education and Security*, 2016, no. 2 (6), pp. 26–31. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26205718>
 12. Volkova E. L., Razina T. V. A Comparative Study of the volitional qualities of personality in youth age. *Psychology of Learning*, 2017, no. 4, pp. 37–49. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28880058>
 13. Melenteva Yu. P. *Theory of reading*. Monograph. Moscow, Nauka Publ., 2015, 230 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29716279>
 14. Efremova O. N. Reception of text analysis through dialogue with the author. *St. Petersburg Educational Bulletin*, 2017, no. 2 (6), pp. 32–35. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28358572>
 15. Afanasyev A. S., Zinnatullina Z. R., Popp I. S., Ustinova O. A. READING and comments at literature lessons in middle and high school: traditional techniques in modern world. *Pedagogical Education in Russia*, 2017, no. 4, pp. 51–55. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29113578>



16. Petkevich A. N. Semantic Reading Strategies as a Means of Reaching Estimated Metadisciplinary Results (A Case Study for Teaching Biology in Subject Oriented Classes). *Science and Education: Modern Times*, 2017, no. 2 (3), pp. 112–114. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29205732>
17. Bozhovich E. D. Position of the subject of learning: personal and cognitive factors. *Question of psychology*, 2017, no. 6, pp. 19–30. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32529719>
18. Urquijo I., Extremera N. Academic Satisfaction in the University: Relationships between Emotional Intelligence and Academic Engagement. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2017, vol. 15 (3), pp. 553–573. DOI: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.43/16064> URL: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/ContadorArticulo.php?1201>
19. Bernal A., Esparza J., Ruiz M. J., Ferrando M., Sainz M. Specificity of Creativity: Figurative and Scientific. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2017, vol. 15 (3), pp. 574–597. DOI: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.43/16094> URL: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/ContadorArticulo.php?1162>
20. Tejada J., Serra D. The Effects of Static and Dynamic Visual Representations as Aids for Primary School Children in Tasks of Auditory Discrimination of Sound Patterns. An Intervention-based Study. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 2018, vol. 13, no. 02, pp. 60–71. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i02.7430>
21. Mosunova L. A. Semantic reading as an activity: the content and structure. *Bulletin of Vyatka State University of Humanities*, 2011, no. 2 (1), pp. 151–157. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18750146>
22. Mosunova L. A. Personal growth because of the development of the ability to adequate perception of literary texts. *Bulletin of Vyatka State University of Humanities*, 2008, vol. 1, no. 1, pp. 106–112. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11686636>
23. Mosunova L. A. To the question of understanding of texts of classic literature. *Bulletin of Vyatka state University of Humanities*, 2015, no. 6, pp. 69–76. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24070188>
24. Mozelius P., Fagerström A., Söderquist M. Motivating Factors and Tangential Learning for Knowledge Acquisition in Educational Games. *The Electronic Journal of e-Learning*, 2017, vol. 15 (4), pp. 343–354. URL: <http://www.ejel.org/volume15/issue4>
25. Mosunova L. A. Theoretical approaches to defining the concept of the “perception of the meaning of information”. *Scientific and Technical Information Processing*, 2017, vol. 44, no. 3, pp. 175–183. URL: <https://link.springer.com/article/10.3103%2FS0147688217030078>

Submitted: 30 January 2018

Accepted: 09 March 2018

Published: 30 April 2018



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).