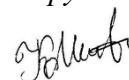


На правах рукописи



Миронова Ксения Вадимовна

**ПСИХОДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ У ПОДРОСТКОВ
ПОНИМАНИЯ ЛИРИЧЕСКОЙ ПОЭЗИИ**

Специальность 19.00.07 –

Педагогическая психология (психологические науки)

АВТОРЕФЕРАТ

**диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук**

Москва – 2021

Работа выполнена в группе психологических основ построения школьных учебников
лаборатории экопсихологии развития и психодидактики
Федерального государственного бюджетного научного учреждения
«Психологический институт Российской академии образования»

Научный руководитель:

Граник Генриетта Григорьевна

академик РАО, доктор психологических наук, профессор

Официальные оппоненты:

Мосунова Людмила Александровна,

доктор психологических наук, профессор кафедры
журналистики и интегрированных коммуникаций
факультета филологии и медиакоммуникаций
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Соболева Ольга Владимировна,

доктор психологических наук, профессор, проректор по
научно-исследовательской и инновационной деятельности
ОГБОУ ДПО «Курский институт развития образования»

Ведущая организация:

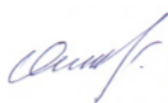
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Тихоокеанский
государственный университет»

Защита диссертации состоится 5 октября 2021 года в 14 часов на заседании
Диссертационного совета Д 008.017.01 в ФГБНУ «Психологический институт Российской
академии образования» по адресу: Москва, 125009, ул. Моховая, д. 9, стр. 4.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ФГБНУ «Психологический институт
РАО», а также на сайтах ПИ РАО (www.pirao.ru) и ВАК при Минобрнауки России
(vak.minobrnauki.gov.ru).

Автореферат разослан « ____ » _____ 2021 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета,
кандидат психологических наук



И.И. Осадчева

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования и постановка проблемы. Понимание произведений искусства является актуальной проблемой современной психологии и неразрывно связано с пониманием человеком самого себя и окружающего мира. Особое место среди других искусств занимает лирическая поэзия, или лирика, – один из трех основных родов литературы, наряду с эпосом и драмой (эпической и драматической поэзией). В лирике в сферу изображения вовлекается внутренний мир личности, в художественно упорядоченной форме воплощаются различные переживания, чувства, размышления, что обуславливает важность изучения данного рода литературы в подростковом возрасте, когда человек активно проявляет интерес к проблемам внутриличностного и межличностного взаимодействия.

Среди главных направлений психологических исследований, касающихся лирической поэзии, можно выделить и более общие, рассматривающие психологические аспекты поэзии как феномена, закономерности ее восприятия и воздействия на читателя (Л.С. Выготский, Д.А. Леонтьев, G. Collier, D. Kuiken, M. Osowiecka, L.M. Rosenblatt и др.), использующие лирику для решения фундаментальных проблем психологии (В.П. Зинченко, J.E. Downey, J. Zwicky и др.), – и более частные, изучающие когнитивные способности, необходимые для полноценного восприятия лирики, специфику понимания поэзии в разные возрастные периоды (Л.Г. Жабицкая, С.П. Крегжде, В.Г. Маранцман, О.И. Никифорова, A.L. Eva-Wood, J. Vala и др.), психолого-педагогические условия и методики воспитания эстетически развитого читателя лирики (Э.И. Гуткина, З.Н. Новлянская, Г.Н. Кудина, В. Hanratty, M. Pike и др.), восприятие отдельных средств художественной выразительности и поэтической формы, в том числе рифморитмической организации (Л.С. Выготский, Л.И. Беляева, Г.А. Емельянов, С. Obermeier, A. Paivio и др.).

В данном ряду исследовательских интересов важное место занимает проблема «лирика и читатель-подросток» как междисциплинарная область вопросов о возрастных психологических закономерностях понимания поэзии и условиях его формирования (Беляева, 2004, 2018; Гуткина, 2015; Новлянская, Кудина, 2005, 2014; Eva-Wood, 2004; Maranto, 2015; Mironova, 2019; Peskin, 2010; Sigvardsson, 2017, 2019; Vala et al., 2014 и др.). С одной стороны, исследователями подчеркивается, что в чтении и осмыслении лирики заложены богатые возможности для личностного и познавательного развития подростка, становления и укрепления его духовных потребностей. С другой стороны, констатируется, что в современной школьной практике изучения лирической поэзии данный потенциал остается во многом не реализованным. Это выражается не только в незначительности прогресса школьников в понимании лирики на протяжении среднего подросткового возраста, но и в том, что именно в отрочестве зачастую происходит «потеря читателя»: доминирование информационно-перцептивных методов обучения, базирующихся на дидактическом – предметноцентричном – подходе,

незадействованность ценностно-смысловой сферы учащихся гасят интерес к лирике, приводят к поверхностному чтению, эмоциональной и интеллектуальной пассивности. Кроме того, следствиями непонимания лирического произведения, как часто отмечается в зарубежных работах, являются возникновение у подростка после его прочтения состояния фрустрации, формирование враждебного отношения к поэзии как таковой (Andrews, 1991; Beach et al., 2016; Benton, 1999, 2000; Fleming, & Stevens, 2015; Harris, 2018; Hunt, 2018; Mathieson, 1980; Peskin, 1998; Rosenblatt, 1978; Xerri, 2016; etc.).

В сложившейся ситуации обращение к психодидактическому подходу обусловлено необходимостью интеграции психологических, дидактических, методических и предметных знаний для выявления условий, способствующих развитию у подростков понимания лирики. Согласно данному подходу, усвоение знаний, формирование умений и навыков выступают не в качестве *целей* обучения, что характерно для дидактического подхода, а в качестве *средств развития* личностной и познавательной сфер ученика (Давыдов, 1996; Стоунс, 1984; Лебедева и др., 1996; Панов, 2007, 2011, 2019; Божович, 2000; Гельфман, Холодная, 2006, 2016; Крутский, 2008, 2015; Рахимов, 2007; Якиманская, 2006 и др.). Показано, что психодидактический подход позволяет выстроить учебный процесс с учетом закономерностей психического развития учащихся, а учебная книга психодидактического типа может занимать полноправное место в этом процессе, направляя совместную деятельность педагога и учащихся (Граник и др., 2007, 2018; Соболева, 2009 и др.). До сих пор данный подход не применялся к проблеме понимания лирической поэзии и не создавались реализующие его учебные книги, посвященные лирике.

Проблема исследования заключается в необходимости разрешения противоречий между:

— наличием научных достижений в области исследования психологических закономерностей понимания художественных произведений, в том числе лирических, и отсутствием адекватной им системы представлений о психодидактических условиях развития у подростков понимания лирики;

— социальным запросом, отраженным в Федеральном государственном образовательном стандарте, на развитие личности учащегося в процессе изучения художественной литературы, формирование у него потребности в чтении «как средстве познания мира и себя в этом мире» и неразработанностью обоснованной системы психолого-педагогических средств реализации данного запроса в образовательной практике, что выражается в доминировании дидактизма в преподавании лирической поэзии, препятствующего раскрытию заложенного в чтении и осмыслении лирики потенциала для личностного и познавательного развития школьников;

— наличием верифицированных концептуальных представлений о развивающих возможностях учебных книг, в которых реализован психодидактический подход, и отсутствием системы принципов и приемов создания таких книг в области изучения лирики со школьниками.

Цель исследования: на основе психодидактического подхода определить и обосновать условия развития у подростков понимания лирической поэзии.

Объект исследования – развитие у подростков понимания лирической поэзии.

Предмет исследования – психологическая структура понимания лирики и психодидактические условия его развития у школьников подросткового возраста.

Гипотеза исследования. Развитие у подростков понимания лирической поэзии происходит эффективнее при обеспечении следующих психодидактических условий:

- процесс изучения лирики основан на психодидактических принципах, интегрирующих психологические, дидактические, методические и предметные знания в области психологии понимания лирического произведения,
- в субъект-субъектное взаимодействие педагога и учащихся включена учебная книга, которая реализует психодидактические принципы через систему приемов и определяет стратегию и тактику моделируемой в ней совместной деятельности на уроках изучения лирики.

Задачи исследования:

1. Обобщить научные данные о заложенных в изучении лирической поэзии возможностях для эмоционального, личностного и когнитивного развития школьников подросткового возраста и обосновать необходимость использования психодидактического подхода для повышения эффективности процесса развития у подростков понимания лирики.

2. Определить психологическое содержание понятия «понимание лирической поэзии» и провести операционализацию данного понятия.

3. Выявить и обосновать психодидактические условия развития у подростков понимания лирики. Разработать в составе условий систему принципов развития понимания лирики.

4. Провести операционализацию психодидактических принципов путем выделения приемов их практической реализации в учебной книге и создать посвященные лирике главы учебных книг, реализующие через систему приемов данные принципы.

5. С помощью созданных глав учебных книг организовать экспериментальное обучение на основе психодидактических принципов и проверить его эффективность в развитии у подростков понимания лирики.

Теоретико-методологическая основа диссертации: психологические подходы к анализу проблемы понимания текста (Л.П. Добраев, Н.И. Жинкин, С.Л. Рубинштейн, А.А. Смирнов, Б.М. Теплов, В.В. Знаков, Л.А. Мосунова, Т.В. Борзова и др.); концептуальные основы психодидактической образовательной парадигмы (В.В. Давыдов, В.И. Панов, В.П. Лебедева, Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная, А.Н. Крутский и др.); теоретические представления о психологическом и литературоведческом анализе лирического произведения (Л.С. Выготский, М.М. Бахтин, М.Л. Гаспаров, Л.Я. Гинзбург, Ю.М. Лотман, З.Н. Новлянская, Г.Н. Кудина,

Т.И. Сильман, L.M. Rosenblatt и др.); психодидактические подходы к созданию учебных книг (Г.Г. Граник, Л.А. Концевая, О.В. Соболева и др.; Э.Г. Гельфман и М.А. Холодная); психодидактическая концепция учебного курса «Русская филология» (под руководством Г.Г. Граник); модель «идеального читателя» (Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая).

Методы исследования. Теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы по исследуемой проблематике; операционализация теоретического конструкта; качественные и количественные эмпирические методы: метод экспертных оценок, качественный анализ письменной продукции участников эмпирического исследования, метод экспериментального исследования, методы статистической обработки данных: описательные статистики, Н-критерий Краскела–Уоллиса, Т-критерий Вилкоксона, U-критерий Манна–Уитни (SPSS Statistics V22.0).

Эмпирическая база исследования. Общая выборка составляет 311 учащихся 6-8-х классов четырех государственных бюджетных общеобразовательных учреждений г. Москвы.

Научная новизна. Впервые психодидактический подход реализован для исследования проблемы развития понимания лирики, что позволило интегрировать психологические, дидактические, методические и предметные знания в отношении исследуемой области. Определены психодидактические условия развития у подростков понимания лирики. Показано, что процесс понимания лирического произведения предполагает осуществление творческого взаимодействия с ним, которое включает синкретический отклик, аналитическое осмысление и интерпретационный синтез в опоре на эмоциональные и когнитивные процессы, задействующие субъективный опыт читателя, в результате чего человек может проникнуть в замысел поэта на доступном для себя уровне. Впервые к проблеме развития у подростков понимания лирики применены известные в психологии и других областях знания принципы целостности, полилогичности, многомерности, иерархии ценностей, в контексте данной проблематики раскрыто их психологическое содержание; выделен и описан новый принцип – принцип открытой индивидуальности. Разработаны приемы реализации данных принципов в учебной книге. Прослежена динамика развития у подростков понимания лирики при организации обучения на основе представленных принципов и включении в него учебной книги психодидактического типа, которая определяет стратегию и тактику моделируемой в ней совместной деятельности педагога и учащихся на уроках изучения лирики.

Теоретическая значимость. Описанная в исследовании процессуально-результативная структура понимания лирической поэзии уточняет и дополняет научные представления об этапах и результатах взаимодействия читателя с лирическим произведением. Выстроенная система принципов открытой индивидуальности, целостности, полилогичности, многомерности, иерархии ценностей и реализующих их приемов вносит вклад в решение проблем разработки психолого-педагогических основ становления у школьников способности к пониманию поэзии, личностного и познавательного развития учащихся в ходе изучения лирики. Результаты работы

способствуют углублению психологических знаний об особенностях понимания художественной литературы, развитию теоретических положений психодидактики, расширяя возможности применения психодидактического подхода к изучению проблемы развития у школьников понимания произведений искусства.

Практическая значимость. В исследовании раскрыта важная для педагогической психологии проблема развития у подростков понимания лирической поэзии и предложены практические пути ее решения. Благодаря операционализации выделенных принципов становится возможным создание учебных книг психодидактического типа, посвященных лирике, что способствует преодолению имеющегося разрыва между научными исследованиями и массовой педагогической практикой. Созданы две посвященные лирике главы учебных книг, которые могут использоваться как на уроках в школе, так и дома в ходе самостоятельного изучения лирики: «Беседы о лирике А.С. Пушкина» (Миронова, 2019) и «Одиннадцать поэтических шедевров» (Миронова, 2012). Перспективы исследования связаны с возможностью применения представленной системы принципов и приемов к развитию понимания лирики людьми, принадлежащими к другим возрастным группам, и к развитию понимания произведений, относящихся к другим родам литературы (эпос, драма, лироэпика). На основе разработанных теоретических положений могут быть созданы спецкурсы и семинары для студентов, учителей-словесников, элективные курсы для старшеклассников.

Положения, выносимые на защиту:

1. Процесс понимания лирической поэзии представляет собой целенаправленное творческое взаимодействие читателя с произведением, включающее следующие этапы: а) синкретический – непосредственный отклик, целостное «схватывание» произведения, в том числе его общего смысла; б) аналитический – многосторонний анализ; в) синтетический – интерпретационный синтез с опорой на эмоциональные и когнитивные процессы, основанные на субъективном опыте читателя. Выделенные этапы позволяют проникнуть в замысел поэта на доступном для читателя уровне, вычленить заложенные в произведении планы, различаемые по степени эксплицитности и смысловой наполненности, – эксплицитно-имплицитный, имплицитный и контекстуальный (фоновый). Данные *этапы* взаимодействия с произведением (процесс понимания) и вычленяемые по мере их прохождения *планы* (результат понимания) составляют единую процессуально-результативную структуру понимания лирики.

2. Ключевыми психодидактическими принципами развития у подростков понимания лирики являются:

— *принцип открытой индивидуальности*: а) полноценное индивидуальное общение с произведением как с раскрывающейся в художественной форме через лирического героя индивидуальностью автора; б) встречное самораскрытие читателя, что сопряжено с личностной и межличностной рефлексией, активизируемой произведением;

— *принцип целостности*: а) формирование отношения читателя к любому человеку, включая его самого, поэта, лирического героя, как к целостному субъекту, обладающему неповторимым внутренним миром и не сводимому к отдельным своим чертам и поступкам; б) установление личностно значимого контакта со стихотворением как с целостным явлением – законченным произведением, являющимся проявлением личности поэта и составляющим часть *целого*, в том числе всего корпуса творчества автора;

— *принцип полилогичности*: смыслооткрывающее и смыслообразующее взаимодействие субъектов, предполагающее чередование-соприсутствие «речей» поэта, его современников и мыслителей разных эпох, а также учителя и учеников в совместном поиске истины;

— *принцип многомерности*: а) подход к лирическому произведению как к многоуровневому психологическому единству, которое воплощается в образно-семантическом строе, проявляющем и содержащем различные пласты – временные, онтологические и др.; б) расширение интеллектуального и эмоционального опыта подростка в процессе включения произведения в разные контексты – историко-культурный, биографический и др.;

— *принцип иерархии ценностей*: осознание читателем своих ценностных установок, их углубление и выстраивание собственной шкалы ценностей в ходе осмысления произведения с аксиологической точки зрения, выявления ценностных ориентиров, лежащих в его основе, и сопоставления их с ценностно-смысловыми представлениями участников дискуссии.

3. Результатом разработки психодидактического подхода к развитию у подростков понимания лирической поэзии является создание посвященных лирике глав учебных книг, которые определяют стратегию и тактику моделируемой в них совместной деятельности на уроках изучения лирики. В данных главах через систему приемов реализованы описанные психодидактические принципы.

4. Психодидактическими условиями развития у подростков понимания лирики являются организация обучения на основе принципов открытой индивидуальности, целостности, полилогичности, многомерности, иерархии ценностей и включение в совместную деятельность педагога и учащихся учебной книги психодидактического типа, реализующей эти принципы.

5. Предложенные психодидактические условия способствуют установлению творческого взаимодействия подростков с лирическими произведениями и, как следствие, более эффективному развитию понимания лирики. При этом 8-классники в целом успешнее, чем учащиеся 6-х и 7-х классов, могут в ходе аналитического этапа взаимодействия с произведением описать его композиционное устройство и образный язык, а в ходе синтетического этапа – дать опирающуюся на текст интерпретацию, обосновать свою позицию. В то же время даже в результате краткосрочного обучения, основанного на психодидактических принципах и включающего учебную книгу психодидактического типа, учащиеся всех трех параллелей демонстрируют значимо более высокий уровень понимания стихов, чем до обучения.

Апробация результатов исследования. Результаты диссертационного исследования были представлены на научных и научно-практических конференциях, семинарах, в том числе: Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов» (Москва, 2010, 2015, 2018, 2019); Научном совете по проблемам чтения РАО (Москва, 2014); Международных научно-практических конференциях молодых ученых «Психология XXI века. Психология и современные проблемы образования» (Санкт-Петербург, 2014) и «Психология – наука будущего» (Москва, 2015, 2017); Царскосельских чтениях (Санкт-Петербург, 2016, 2021); Всероссийской научной конференции «Психодидактика современного учебника: преемственность традиций и векторы развития» (Москва, 2018); XVI Европейском психологическом конгрессе (Москва, 2019); Международных научно-практических конференциях «Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики» (Калуга, 2016, 2017), «Наука–образование–профессия: системный личностно-развивающий подход» (Москва, 2019), «9-я Российская конференция по экологической психологии: от экологии детства к психологии устойчивого развития» (Москва, 2020), «Герценовские чтения: психологические исследования в образовании» (Санкт-Петербург, 2020), «XXIX Голубковские чтения»: «Диалог учителя и ученика в современном литературном образовании» (Москва, 2021).

Теоретические и практические выводы исследования были изложены на пяти вебинарах для учителей-словесников (из различных российских регионов), проведенных на базе издательства «Мнемозина» (2019-2020) и редакции журнала «Русский язык в школе» (2021).

По теме диссертационного исследования опубликована 31 работа общим объемом 18,1 п.л. (авторский вклад – 100 %), в том числе 6 статей в рецензируемых научных изданиях, рекомендованных ВАК, 1 статья в журнале, индексируемом в Scopus, 2 главы в учебных книгах.

Структура диссертации. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы. Текст сопровождается 14 таблицами и 6 рисунками. Список литературы включает 263 источника, из них 68 – на иностранных языках.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **Введении** обосновывается актуальность темы, формулируются цель, объект, предмет, гипотеза и задачи исследования, ставится научная проблема, определяются теоретико-методологические основы, дается оценка научной новизны, теоретической и практической значимости работы, приводятся положения, выносимые на защиту.

В **первой главе «Проблема понимания подростками лирической поэзии»** раскрывается специфика лирической поэзии как рода литературы (§ 1.1), дается психологическое обоснование необходимости изучения лирической поэзии в подростковом возрасте (§ 1.2), анализируются теоретико-экспериментальные исследования проблемы понимания подростками

лирической поэзии (§ 1.3), описывается процессуально-результативная структура понимания лирики (§ 1.4), формулируются выводы по главе 1.

Лирическая поэзия является объектом пристального внимания исследователей из разных областей знания: не только филологии, но и философии, психологии, культурологии. Д.А. Леонтьев называет поэзию «уникальным психологическим феноменом» и подчеркивает необходимость междисциплинарного подхода к ее изучению (Леонтьев, 2010). Лирический поэт через создаваемый им художественный мир, выражение индивидуальных переживаний выходит к общебытийным проблемам, тем самым открывая возможности для углубления понимания читателем себя и других людей, жизни, духовных ценностей.

Для лирики естественны переходы от внешнего к внутреннему и обратно, когда внешнее субъективируется, а внутреннее, наоборот, объективируется, хотя опять же в форме личного (Гинзбург, 1974; Соколов, 1964; Хализев, 2004; Шеллинг, 1966). Сущность лирики можно определить как *выражение внутреннего мира личности, находящейся в состоянии самоосмысления, предстоящей мирозданию и ведущей диалог с ним, собой, другими людьми*. Как правило, на лирическое произведение накладывается целый ряд ограничений, в том числе метроритмические нормы, высокая степень организованности на фонологическом, лексическом, идейно-композиционном и других уровнях. Однако эти ограничения не только не снижают его информативность, но, напротив, приводят к увеличению вариантов значимых сочетаний текстовых компонентов, играют смысловыразительную роль (Выготский, 1986; Лотман, 1972; Гаспаров, 2001; Гиршман, 2007; Эткинд, 1998). Для лирики характерны емкость, лаконизм высказывания, речевая экспрессия, метафоричность, смысловая многоплановость (Гинзбург, 1974; Лотман, 1972; Сильман, 1977).

Исследователи сходятся во мнении, что подростковый период – один из наиболее сложных и противоречивых этапов в жизни человека. В настоящее время нет жесткого определения границ подросткового возраста, который рассматривается как переходный период от детства к начальным этапам взрослости. В диссертационном исследовании речь идет преимущественно о среднем подростковом возрасте – 12-14 лет, – что примерно соответствует периоду обучения в 6-8-х классах российских средних общеобразовательных школ.

Психологи и физиологи отмечают такие характерные для подростков личностные черты, как вспыльчивость, импульсивность, негативизм, указывают на часто встречающиеся диспропорции в уровне и темпе развития (Безруких и др., 2003; Божович, 2008; Выготский, 1984; Крутецкий, Лукин, 1965; Фельдштейн, 2004; Шэффер, 2003 и др.). Актуальность изучения в этот период лирики обусловлена тем, что в ней в художественно упорядоченной форме выражаются различные переживания, чувства, эмоции, со многими из которых человек впервые сталкивается в подростковом возрасте. Чтение лирических произведений и осмысление прочитанного может способствовать развитию у подростка осознания и понимания сложных чувств, повышению его

внимания к оттенкам эмоциональных состояний – как знакомых ему, так и для него новых (Гуткина, 2015; Новлянская, Кудина, 2014; Rosenblatt, 1994).

Подростковый период характеризуется потребностью понять себя и других людей, что свидетельствует о становлении самосознания, в основе которого лежит личностная рефлексия (Божович, 2008; Выготский, 1984; Гуткина, 1983; Поливанова, 2000; Фельдштейн, 1996; Шадриков, 2012). Осмысленное чтение лирики помогает открыть *внутреннюю перспективу*, развить способности подростка к эмпатии, рефлексии, видению и пониманию не только себя, но и *другого* (Гуткина, 2015; Hennessey et al., 2010; Roberts, 2010). Выявление смысловых пластов лирического произведения активизирует познавательные процессы, в том числе мышление, внимание, память, воображение (Жабицкая, 1974; Eva-Wood, 2008; Peskin, 1998; Rosenblatt, 1994).

В лирической поэзии, таким образом, заложены богатые возможности влияния на личностное формирование подростков, развитие их ценностно-смысловой и эмоционально-нравственной сфер, познавательных и творческих способностей. Участие в процессе познания через этот род литературы, самый субъективный и одновременно нацеленный на выражение всеобщего, бытийного, переживание и творческое освоение лирического произведения могут способствовать формированию у подростков рефлексивных компонентов сознания, развивать динамичность и ассоциативность мышления, открывать новые уровни самоощущения, восприятия действительности. Несмотря на это, именно в отрочестве зачастую происходит «потеря читателя»: неумение учащихся понимать стихи, неэффективные методы работы с лирической поэзией «замораживают» и даже полностью гасят у школьников интерес к ней (Беляева, 2004; Рез, 1968; Dymoke et al., 2013; Fleming, 1996; Pike, 2000; Hanratty, 2011). Многие исследователи считают, что для преодоления этого критического периода необходима умелая направляющая помощь учителя, любящего поэзию (Беляева, 2004, 2018; Гуткина, 2015; Рез, 1968; Тодоров, 2010; Eva-Wood, 2004, 2008; Hanratty, 2011; Peskin, 2010; Phinn, 2001; Sigvardsson, 2019 и др.). Понимание школьниками изучаемых лирических текстов часто рассматривается как результат их совместных, организованных учителем обсуждений на уроках литературы, что развивает остроту читательского восприятия подростков, помогает им увидеть заложенные в произведении чувства, мысли, «разгадать» образы. Исследователи отмечают важность для полноценного понимания лирики изучения теории стиха, овладения подростками знаниями о родовом членении литературы и особенностях лирических жанров (Гиршман, 2007; Молдавская, 1976; Новлянская, Кудина, 2014; Шарапова, 1998; Peskin, 2010 и др.).

Во многих работах подчеркивается необходимость соблюдать баланс между субъективным проживанием лирики и объективным анализом, не давая последнему вытеснить первое (Карсалова, 1990; Медведев, 1985; Молдавская, 1976; Рез, 1968; Dinçer, 2013; Fleming & Stevens, 2015; Phinn, 2001; Pike, 2000; Vala et al., 2014). Распространенным является введение оппозиции *значение – смысл*, разграничение в лирическом тексте двух сторон: внешней,

«значенческой», и глубинной, неочевидной, смысловой (подтекст, концепт). По мнению ряда исследователей, смысл стихотворения создается совместно читателем и поэтом, у произведения не может быть единственно верной интерпретации, так как каждый читатель по-своему взаимодействует с ним, основываясь на особенностях восприятия и личного опыта (Беляева, 2018; Рез, 1968; Pike, 2000; Phinn, 2001; Vala, 2012). Не умаляя важности индивидуальной реакции, считаем необходимым признать, что у стихов есть и объективный, очевидный смысловой пласт, понимание которого должно оставаться инвариантным относительно индивидуального восприятия. Частично или полностью неверное толкование этого пласта является показателем недостаточной читательской компетентности.

Хотя проблема понимания текста, в том числе лирического, активно исследуется в психологии, до сих пор не выработалось универсального определения понятия «понимание текста», в частности, лирического произведения. Одной из наиболее обсуждаемых психологами является проблема соотношения восприятия и понимания. Так, их рассматривают как последовательные ступени (восприятие – узнавание – понимание) (Жинкин, 1958), как единый процесс смыслового восприятия, включающий понимание в качестве положительного результата осмысления, которому предшествует рецепция (Зимняя, 1976, 2001). Л.А. Мосунова устанавливает «терминологическое тождество» между адекватным (смысловым) восприятием и смысловым пониманием художественного произведения (Мосунова, 2006). В нашей работе мы опираемся на точку зрения, разделяемую авторским коллективом под руководством Г.Г. Граник, согласно которой в процессе понимания слиты восприятие, внимание, мышление, воображение, память, задействуется вся сфера эмоциональных, интеллектуальных, волевых свойств и способностей личности. В соответствии с моделью «идеального читателя», разработанной данным коллективом, стержневой основой чтения является диалог с текстом, во время которого читатель задает вопросы к произведению, выдвигает гипотезы, т.е. предположительные ответы на поставленные им самим вопросы, и проверяет их в ходе дальнейшего чтения и осмысления (Граник, Бондаренко, Концевая, 1995).

По сравнению с чтением эпических и драматических произведений, чтение лирики обычно требует намного большей работы для проникновения за слой значений к скрытому слою смыслов. Б.М. Теплов включает эмоциональный отклик в понятие понимания, считая, что «понять произведение – значит, прежде всего, прочувствовать, эмоционально пережить его и на этой основе поразмыслить над ним» (Теплов, 2005). По нашему мнению, нельзя определить, что в процессе понимания лирики первично – эмоциональное переживание или когнитивное осмысление, поскольку они неразрывно друг с другом связаны. Об этой связи говорил Л.С. Выготский, подчеркивая, что «эмоции в искусстве суть умные эмоции» (Выготский, 1986). Д.А. Леонтьев отмечает, что понимание смысла стихотворения тесно связано с личностным развитием, неотделимо от креативного усилия. Он отводит главную роль не эмоциональным или

когнитивным процессам, а смысловым, характеристикам связи поэтического материала с жизненными контекстами (Леонтьев, 2010). Мы считаем, что для понимания лирики те и другие процессы одинаково значимы.

А.А. Смирнов представлял понимание как динамический процесс, в ходе которого человек, отталкиваясь от предваряющей понимание стадии, переходит к смутному пониманию, затем – к субъективному пониманию без словесного выражения; и только когда он может в словесных формулировках сообщить понятое другому лицу, наступает переход к четвертой – «отчетливой» – стадии понимания (Смирнов, 1966). При этом, как подчеркивает значительное число современных авторов, само понимание текста неоднородно и содержит много уровней, слоев, свойств, индивидуальных особенностей (А.А. Брудный, Т.В. Борзова, И.А. Зимняя, В.В. Знаков, Л.А. Мосунова, S.E. Israel, A. Mangen, R.J. Spiro и др.). Вслед за А.А. Смирновым мы рассматриваем *отчетливость* как одну из важнейших характеристик понимания, потому считаем правомерным использовать вопросы и задания, требующие аналитико-синтезирующей работы с лирическим произведением, ясного формулирования своих чувств и мыслей.

Проведенный теоретико-методологический анализ позволил нам разработать представление о процессуально-результативной структуре понимания лирической поэзии. В его основе лежит рассмотрение понимания лирики и как процесса, и как результата этого процесса, носящего принципиально незавершенный, *незавершаемый* характер, обусловленный тем, что невозможно раз и навсегда исчерпать все смыслы произведения; неоднократно к нему возвращаясь, человек может переходить на новые уровни переживания и осмысления. Для такого творчески активного читателя-исследователя чтение лирики становится средством саморазвития, познания себя и мира.

Процесс понимания лирики мы рассматриваем как целенаправленное творческое взаимодействие читателя с произведением, включающее три этапа:

— *синкретический*: непосредственный отклик, интуитивное и эмоционально-когнитивное «схватывание» лирического произведения (в том числе его общего смысла);

— *аналитический*: многосторонний анализ произведения (лирический сюжет, особенности настроения, мировосприятия и переживаний лирического героя, образная система, композиция, рифморитмическая и звуковая организация и др.);

— *синтетический*: интерпретация произведения (*интерпретационный синтез*) с привлечением всего относящегося к нему материала, который удалось выявить, и с опорой на эмоциональные и когнитивные процессы, основанные на субъективном опыте читателя.

Данные этапы позволяют проникнуть в замысел поэта на доступном для читателя уровне, вычленив заложенные в произведении планы, различаемые по степени эксплицитности и смысловой наполненности. К этим планам относятся:

— *эксплицитно-имплицитный*: лирический сюжет, в том числе эмоционально-образное и декларируемое идейно-философское содержание; ритмическая и звуковая организация, композиционное устройство;

— *имплицитный*: подтекст; глубинный, непосредственно не выраженный смысл;

— *контекстуальный (фондовый)*: различные контексты стихотворения, в том числе историко-художественный, философский, культурный, контекст творчества автора.

Как показывают представленные выше этапы и планы, изучение лирики не должно ограничиваться одним эмпатийным откликом и/или усвоением идейно-тематического содержания. Этот традиционный дидактический подход, преобладающий, к сожалению, в школьном филологическом образовании, ведет к развитию поверхностного восприятия поэзии и формальному отношению к стихам, но не дает глубины понимания. При таком подходе изучение лирики носит по преимуществу репродуктивный характер, учащиеся выступают в роли объектов педагогического воздействия, чьей главной задачей является выучивание текста стихотворения и его готовой интерпретации, которая подается им в качестве единственно верной. В этой системе обучения отсутствуют объективные возможности для успешного развития у подростков понимания лирики, раскрытия их творческого потенциала. Описанная процессуально-результативная структура предполагает, что для достижения понимания лирики учащийся должен выступать как активный участник процесса исследования текста, углубляясь в его смысловые пласты и тем самым начиная постигать и осваивать собственный внутренний мир.

Во второй главе «Психодидактический подход к решению проблемы развития у подростков понимания лирической поэзии» рассмотрены основы психодидактического подхода к образовательному процессу и построению учебных книг (§ 2.1), представлена система взаимосвязанных психодидактических принципов, на которых базируется развитие у подростков понимания лирики, и приемов практической реализации этих принципов в учебной книге (§ 2.2), сформулированы выводы по главе 2.

В.В. Давыдов описывает психодидактику как область, которая в целостной логике разрабатывает полидисциплинарные проблемы, относящиеся, с одной стороны, к психологии, исследующей возрастные особенности психического развития, и, с другой стороны, – к дидактике, определяющей учебно-методические средства организации деятельности (Давыдов, 1996). Остановившись на проблемах «психопедагогики», Э. Стоунс, по сути, говорит о психодидактике, подчеркивая, что для совершенствования практики обучения необходимо применять достижения психологической науки и рассматривать обучение как *вид экспериментальной психологии* (Стоунс, 1984). Будучи полидисциплинарной областью, психодидактика интегрирует психологию, дидактику, предметную методику и практику образования, служа личностно-ценностному развитию учащегося (Лебедева, 2006, 2011). Она

предполагает, как отмечает В.И. Панов, «приоритетное использование психологических закономерностей развития способностей человека в качестве исходного основания для построения образовательных технологий и систем» (Панов, 2007). В этом случае усвоение знаний, формирование умений и навыков выступают не в качестве *целей* обучения, что характерно для дидактического подхода, а в качестве *средств развития* познавательной и личностной сфер ученика, который занимает активную позицию *субъекта учения* (Божович, 2000; Лебедева и др., 1996; Панов, 2007; Якиманская, 2006).

Одним из исследовательских направлений современной психодидактики является создание школьных учебников (Э.Г. Гельфман и М.А. Холодная; Г.Г. Граник и др.). Э.Г. Гельфман и М.А. Холодная рассматривают учебную книгу как «полифункциональную психодидактическую систему», выделяя следующие ее ключевые функции: информативная, управляющая, развивающая, коммуникативная, воспитательная, дифференциации обучения, индивидуализации обучения (Гельфман, Холодная, 2006). При этом акцент исследователи делают на интеллектуальном воспитании учащихся, связывая критерии оценки эффективности учебного процесса с ростом индивидуальных ментальных ресурсов (Холодная, Гельфман, 2016).

В исследованиях, проводимых научным коллективом, созданным Г.Г. Граник, психодидактика школьного учебника разрабатывается более широко, включая также такие проблемы, как развитие понимания, внимания, запоминания, воссоздающего воображения и др. Самому учебнику (учебной книге) отводится принципиально иная роль, нежели в традиционном подходе, сложившемся в системе школьного образования, когда деятельность на уроке распределяется между учащимися и педагогом, а учебник призван синтезировать в себе функции справочника и хрестоматии. Согласно психодидактическому подходу Г.Г. Граник, в рамках которого проводится наше исследование, учебник должен быть полноценным участником совместной деятельности, выстраиваться с учетом закономерностей психического развития учащихся, особым образом организуя процесс взаимодействия читателя с произведением (Граник, 2007; Как учить..., 2018). Созданием таких книг в течение многих лет занимается авторский коллектив под руководством Г.Г. Граник, которым написаны более 50 учебников по русскому языку и учебных книг по литературе. К их числу относятся книги, посвященные жизни и творчеству А.С. Пушкина (2019) и М.Ю. Лермонтова (2012), в которых главы о лирике были написаны автором данной диссертации и где апробирована система психодидактических принципов развития понимания лирики и приемов их практической реализации.

Психодидактические принципы – это основные положения, интегрирующие психологические, дидактические, методические и предметные знания и являющиеся требованиями и руководством в деятельности, направленной на развитие познавательной и личностной сфер человека в процессе учения. В современной науке предложен целый ряд психодидактических принципов. Так, В.В. Давыдов выделяет принципы развивающего обучения,

деятельности, предметности (Давыдов, 1974), А.З. Рахимов – принципы диалектического метода познания, деятельностного подхода в обучении, развивающего обучения, творческого развития, предметной деятельности, единства индивидуальных и групповых форм учебной деятельности, нравственного развития (Рахимов, 2007). О.В. Соболева говорит о необходимости строить обучение младших школьников на принципах природосообразности, целеориентированности, совместно-распределенной деятельности, диалогичности, мотивированности, рефлексивности, последовательности, систематичности обучения (Соболева, 2010). Каждый из этих принципов мы считаем важным для успешной организации учебного процесса, однако для решения проблемы развития у подростков понимания лирики требуется разработка принципов, учитывающих специфику исследуемой проблематики. Психодидактические принципы, которым свойственен междисциплинарный характер, конкретизируются при обращении к определенной предметной области, в данном случае лирической поэзии.

В результате анализа, обобщения и систематизации знаний по исследуемой проблематике и полученных нами эмпирических данных мы, во-первых, выявили, обосновали и применили к постановке и решению проблемы развития у подростков понимания лирики принципы целостности, полилогичности, многомерности, иерархии ценностей; во-вторых, выделили и описали принцип открытой индивидуальности. Мы провели операционализацию этих принципов путем выделения приемов их практической реализации в учебной книге. Кратко представим разработанную систему психодидактических принципов и приемов.

Принцип открытой индивидуальности. В психологии одним из наиболее распространенных взглядов на индивидуальность является рассмотрение ее как высшего уровня в иерархической организации психологических свойств человека: она представляет собой *целостную систему*, в которой образуется «взаимосоответствие тенденций и потенций человека, самосознание и «я» – ядро человеческой личности» (Ананьев, 2001). По выражению Б.Г. Ананьева, если личность является «вершиной» структуры человеческих свойств, то индивидуальность — «глубиной» личности, духовное богатство которой определяется прежде всего «мерой напряженности» внутренней работы.

Принцип открытой индивидуальности предполагает: а) полноценное индивидуальное общение с лирическим произведением как с раскрывающейся в художественной форме – через лирического героя – индивидуальностью автора; б) встречное самораскрытие читателя, что сопряжено с личностной и межличностной рефлексией, активизируемой и интенсифицируемой произведением. Этот принцип является базовым, т.к. для того чтобы состоялось понимание, глубокое взаимодействие читателя с лирическим произведением, необходимо, во-первых, осознание сущностных особенностей лирики, заключающихся в открытости чувства и мысли, доверительном и ответственном самопроявлении поэта, который не просто в предельно концентрированной форме выражает то или иное переживание, внутреннее событие, но и

стремится постигнуть его смысл. Во-вторых, требуется открытость самого читателя и к произведению, т.е. готовность эмоционально и интеллектуально на него отозваться, и к самому себе, своему внутреннему миру, т.е. готовность к самопознанию, рефлексии, привлечению и расширению своего опыта благодаря общению с текстом. В этом плане можно говорить о наличии «закрытой индивидуальности», что, к сожалению, часто наблюдается, когда подросток формально относится к стихам, остается к ним равнодушным, не ориентирован на самопознание, а учитель нацеливает учащегося на пассивное принятие и заучивание готовой интерпретации текста, без какого-либо личного отклика, соотнесения со своим опытом. Тогда и само стихотворение остается для читателя «закрытым», непрочувствованным и непродуманным.

Учебная книга психодидактического типа призвана способствовать вовлечению подростка в процесс естественного, непосредственного, творческого, то есть *открытого*, общения с произведением. Открытость не означает растворение в чужом сознании: важна позиция *внеаходимости* (в том числе по отношению к герою произведения), о которой говорил М.М. Бахтин, отмечая несостоятельность как «чистого вживания», так и однобокой объективации, и подчеркивая важность «двойственного» взгляда изнутри и извне (Бахтин, 1986).

Принцип открытой индивидуальности пронизывает остальные принципы, поэтому все приемы их реализации, которые мы будем рассматривать далее, относятся и к этому принципу.

Принцип целостности. Под принципом целостности в психологической науке обычно подразумевается сохранение идентичности при вариации частных характеристик; понимание психики как сложной самоорганизующейся системы, способной поддерживать себя в состоянии динамического равновесия и производить новые структуры и формы организации. В связи с этим поднимается проблема формирования *целостного человека* и особая роль в данном процессе отводится искусству, в том числе поэтическому, т.к. оно помогает *войти внутрь себя*, актуализировать нуждающиеся в преобразовании переживания, овладеть значимыми для личностного развития ценностями (Выготский, 1986; Знаков, 2005).

Рассматривая принцип целостности применительно к развитию понимания лирики, мы его определяем следующим образом: а) формирование отношения читателя к любому человеку, включая его самого, поэта, лирического героя, как к целостному субъекту, обладающему неповторимым внутренним миром и не сводимому к отдельным своим чертам и поступкам; б) установление личностно значимого контакта со стихотворением как с целостным явлением – законченным художественным произведением, являющимся проявлением личности поэта и составляющим часть *целого*, в том числе всего корпуса творчества автора.

Ключевые *приемы* реализации данного принципа в учебной книге: выявление (через выраженные в стихотворении переживания, описанные детали) особенностей внутреннего мира лирического героя, его психической жизни и восприятия им внешнего мира; рассмотрение произведения в контексте того или иного психического явления (рефлексия, установка,

вероятностное прогнозирование и др.); активизация механизма *дистраивания целого* в процессе многократного осмысленного чтения произведения, сопоставления возможных смыслов стихотворной фразы при ее рассмотрении внутри и вне контекста произведения; переходы от целого к частному и от частного к целому: выделение в стихотворении как целом разных аспектов (темы, образы, особенности характера лирического героя, позиция автора и т.д.) и возвращение к этому целому как объединяющему началу, включающему частности (аспекты); выявление и обсуждение особенностей лирической композиции, включающей и внешнее построение художественного материала, и внутреннюю логику этого построения; выделение ритмико-интонационного и семантико-синтаксического центра композиции стихотворения в целом и композиции каждой из его строф в частности.

Принцип полилогичности (от греч. *polylogos* – «речь многих»). Данный принцип означает смыслооткрывающее и смыслообразующее взаимодействие субъектов в пространстве полилога, где каждый из участников имеет право голоса. Психологи справедливо отмечают связь понятия смыслообразования с потребностями и мотивами личности (А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев), определением целей (Б.В. Зейгарник) и смысла жизни (Б.С. Братусь). Л.С. Выготский говорил о смыслообразующей деятельности, лежащей в основе сознания, которое имеет смысловое строение (Выготский, 1982). Свообразным двигателем эстетического смыслообразования является столкновение противоречий – различных мнений об изучаемом произведении искусства, что помогает проникнуть за его поверхностное содержание к более глубоким смыслам (Знаков, 2005). Рассматривая смыслооткрытие и смыслообразование в контексте принципа полилогичности, мы имеем в виду такое взаимодействие, которое способствует *открытию* смыслов, заложенных в лирическом произведении, а также *образованию* – появлению и формулированию в процессе обсуждения – смыслов, значимых для самого человека (читателя). Полилогичность этого взаимодействия предполагает чередование-соприсутствие «речей» поэта, его современников, других писателей и мыслителей разных эпох, а также учителя и учеников в совместном поиске истины.

Приемы реализации данного принципа в учебной книге: написание посвященных лирике глав в жанре беседы с элементами лекционного материала; введение обратной связи – возможных ответов на задаваемые вопросы, – которая подается не как непрекращаемое мнение, а как органичное продолжение совместных поисков; введение и обсуждение эмоциональной реакции другого читателя – писателя, литературоведа, философа, школьника; активизация психологического механизма осознания познавательных процессов (метакогнитивного осознания) путем обсуждения свойств определенного процесса и прослеживания на материале конкретного произведения его проявлений.

Принцип многомерности. В психологии утвердилось представление о многомерности человека: многомерности феноменологии личности (А.Г. Асмолов), многомерности сознания

(В.Ф. Петренко) и т.д. *Бытование* лирического произведения мы также считаем неотделимым от этого понятия: многомерным является само стихотворение, которое Ю.М. Лотман называл «сложно построенным смыслом», многомерным является и процесс его понимания. Принцип многомерности означает: а) подход к произведению как к многоуровневому психологическому единству, которое воплощается в образно-семантическом строе, проявляющем и содержащем различные пласты – временные, пространственные, экзистенциальные, жанровые и другие; б) расширение интеллектуального и эмоционального опыта подростка в процессе включения произведения в разные контексты (в том числе по ассоциации) – историко-культурный, биографический, художественный, индивидуально-ассоциативный и др.

Приемы реализации в учебной книге: активизация с помощью вопросов и заданий читательской наблюдательности подростка, произвольного внимания ко всем элементам текста (прежде всего – к слову и его значениям в данном поэтическом контексте); выявление и обсуждение смысловых пластов произведения; включение заданий и словесных зарисовок, апеллирующих к читательскому воображению для углубления восприятия и переживания образного смысла произведения; сопоставление стихотворения с другими произведениями, в которых поднимаются схожие или сопряженные с его проблематикой и образной системой темы, проблемы; привлечение дополнительного познавательного материала, пополняющего интеллектуальный фонд подростков и активизирующего их эмоциональную сферу; обсуждение лингвостилистических особенностей текста, выявление средств художественной выразительности, используемых в нем для передачи того или иного состояния, настроения.

Принцип иерархии ценностей. Данный принцип предполагает осознание читателем собственных ценностных установок, их углубление и выстраивание своей шкалы ценностей в процессе, во-первых, осмысления лирического произведения с аксиологической точки зрения, выявления ценностных ориентиров, лежащих в его основе (в том числе абсолютных, общезначимых ценностей и субъективных, относительных, касающихся лично окрашенного отношения лирического героя к описываемому внутреннему событию, ситуации), и, во-вторых, сопоставления их с ценностно-смысловыми представлениями участников дискуссии.

Приемы реализации в учебной книге: обсуждение ключевых ценностей, раскрываемых в стихотворении; обнаружение и анализ лирических акцентов – того, что герой выделяет как доминанту при описании ситуации, переживания, т.е. проявлений избирательной значимости для него определенного аспекта действительности; привлечение внимания к выраженным в произведении чувствам, эмоциям, размышлениям, особенностям стиля, образам и их обсуждение в ценностном аспекте; стимулирование лично значимого взаимодействия с текстом путем обращения к личному опыту читателя, рассмотрения произведения в контексте личностных и общекультурных смыслов; поляризация ценностей для более отчетливого осознания

ценностного содержания (формулирование аксиологических полюсов – того, из которого герой исходит, и противоположного ему; различение истинных и ложных проявлений ценности).

Выделенные принципы тесно взаимосвязаны, взаимообусловлены, во многом вытекают один из другого, образуя единую систему. Проведенная операционализация этих принципов позволила разработать приемы их практической реализации, которые были использованы нами при написании двух глав, посвященных лирике А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова, – «Беседы о лирике А.С. Пушкина» (Миронова, 2019) и «Одиннадцать поэтических шедевров» (Миронова, 2012). Для каждой из представленных в этих главах бесед был выстроен свой сценарий рассмотрения стихотворения на страницах учебной книги, разработана определенная методика поэтапной работы над произведением. Таким образом, мы создали инструмент для проведения экспериментального обучения, направленного на развитие у подростков понимания лирики.

В третьей главе «Эмпирическое исследование проблемы развития у подростков понимания лирической поэзии» представлены дизайн эмпирического исследования (§ 3.1), результаты операционализации понятия «понимание лирической поэзии»: индикаторы понимания, вопросы и критерии оценки (§ 3.2), методика проведения экспериментального обучения (§ 3.3), итоги качественного и количественного анализа полученных данных (§ 3.4), формулируются выводы по главе 3.

Целями эмпирического исследования было: 1) выявить, наблюдается ли положительная динамика в понимании подростками лирической поэзии при выстраивании обучения на основе выделенных психодидактических принципов и работе с посвященными лирике главами учебной книги, реализующими через систему приемов эти принципы; 2) получить в результате качественного анализа письменных ответов учащихся данные для дальнейшей доработки и уточнения принципов, приемов и созданных на их основе глав учебных книг.

Прежде всего была осуществлена операционализация понятия «понимание лирической поэзии», позволившая определить его в терминах операций (методов), используемых для его измерения. Были выделены ключевые индикаторы (табл. 1) и на их базе разработаны диагностические задания, а также критерии оценки их выполнения. Все они были оценены экспертной группой из семи специалистов (три филолога, четыре психолога), имеющих опыт работы со школьниками подросткового возраста. Были использованы метод коллективной работы экспертной группы (обсуждение) и метод получения индивидуального мнения членов экспертной группы. Для оценки согласованности мнений экспертов применялся коэффициент альфа Кронбаха, его значение составило 0.91.

Эмпирическое исследование проводилось в 2013-2014 гг. Был разработан дизайн краткосрочного экспериментального обучения. Общая выборка составила 311 учащихся 6-х (n=102), 7-х (n=115) и 8-х (n=94) классов четырех государственных бюджетных

общеобразовательных учреждений г. Москвы. 236 человек вошли в экспериментальную группу и 75 – в контрольную.

Таблица 1. Индикаторы понимания учащимися 6-8 классов лирического произведения

№ п/п	Индикаторы понимания
<i>1. Синкретический этап</i>	
1	Описание своего впечатления (чувства и мысли)
<i>2. Аналитический этап</i>	
2.1	Описание лирического сюжета:
2.1.1	- событийный ряд: ключевые элементы эксплицитного содержания (КЭЭС)
2.1.2	- переживания лирического героя
2.2	Описание композиции
2.3	Описание образного языка:
2.3.1	- определение значений слов, выражений в данном поэтическом контексте
2.3.2	- определение средств художественной выразительности (СХВ) и их роли
<i>3. Синтетический этап (интерпретационный синтез)</i>	
3	Интерпретация произведения, обоснование своей позиции

Экспериментальная (Э) и контрольная (К) группы были уравнены по полу, возрасту, академической успеваемости по русскому языку и литературе (годовые оценки). Для всех участников исследования русский язык является родным; также от психологов образовательных учреждений были получены данные об отсутствии у этих учащихся когнитивных нарушений. В табл. 2 представлена описательная статистика по группам.

Таблица 2. Описание выборки

Класс	Э-группа				Класс	К-группа			
	Пол, %		N	возраст		Пол, %		N	возраст
	мужской	женский				мужской	женский		
6	53.2	46.8	79	11.9-15.3 M=13.6 SD=0.89	6	52.2	47.8	23	12.0-15.1 M=13.7 SD=0.86
7	51.2	48.8	86		7	48.3	51.7	29	
8	46.5	53.5	71		8	43.5	56.5	23	
Всего	50.4	49.6	236		Всего	48.0	52.0	75	

Из произведений, традиционно включаемых в школьную программу по литературе, в качестве стимульного материала для 6-х классов были использованы стихотворения А.С. Пушкина «Зимнее утро», «Няне», «И.И. Пущину», «Зимний вечер», «Птичка», стихотворения М.Ю. Лермонтова «Утес», «На севере диком стоит одиноко...», «Тучи», «Парус». В 7-х классах к этим произведениям были добавлены стихотворения Пушкина «Туча» и Лермонтова «Когда волнуется желтеющая нива...». В 8-х классах использовался стимульный материал для 7-х классов, дополненный стихотворениями Пушкина «К***» («Я помню чудное мгновенье...»), «Я вас любил: любовь еще, быть может...» и «Арион».

В К-группе проводились только начальная и повторная (итоговая) диагностики (срезы); интервал между ними, в течение которого педагоги занимались со школьниками по традиционным учебникам¹, составил пять недель. В Э-группе было проведено 8 уроков: две

¹ УМК по литературе под ред. В.Я. Коровиной

диагностики и экспериментальное обучение: 1-2 урока по 45 минут один раз в неделю (всего 6 уроков; в целом по выборке 72 урока в Э-группе). Работа с Э-группой была направлена на развитие у подростков понимания лирики в процессе обучения, основанном на психодидактических принципах, с использованием написанных нами глав учебных книг (Миронова, 2012, 2019). В табл. 3 представлены в общем виде этапы эмпирического исследования, которое в Э-группе включало следующие формы работы (помимо диагностик):

- 1) индивидуальная работа с учебной книгой (УчК): самостоятельное чтение учащимися посвященных лирике отрывков (бесед) и работа с ними (в т.ч. письменные ответы на вопросы, встречающиеся в беседах, самопостановка вопросов);
- 2) совместная работа учащихся с УчК в мини-группах;
- 3) общеклассная работа с УчК: чтение отрывков (бесед) вслух и их краткое обсуждение;
- 4) общеклассное обсуждение стихов с опорой на УчК.

Таблица 3. Этапы экспериментального исследования

Неделя эксперимента	Э-группа		К-группа	
	Форма работы	Число уроков*	Форма работы	Число уроков
1	Начальная диагностика	1	Начальная диагностика	1
2	Индивидуальная работа с УчК	1	Уроки литературы с использованием традиционных учебников	6
3	Общеклассная работа: чтение и обсуждение УчК	1		
4	Работа с УчК в мини-группах	1		
5	Общеклассная работа: обсуждение с опорой на УчК	1		
	Общеклассная работа: обсуждение с опорой на УчК	1		
6	Индивидуальная работа с УчК	1	Повторная диагностика	1
	Итоговая диагностика	1		
<i>Всего (количество уроков в каждом классе)</i>		8	<i>Всего</i>	

*продолжительность урока: 45 минут

Поскольку все беседы о лирике, представленные в учебных книгах, содержат сценарий процесса обучения – его этапы, последовательное обсуждение различных вопросов по рассматриваемым стихотворениям и др., – УчК не только выступала как участник проводившейся в Э-группе работы, но и во многом данную работу организовывала. Сначала работу мы проводили самостоятельно, а педагоги-словесники, которые вели занятия в этих классах, присутствовали в качестве наблюдателей. Далее двое из этих педагогов по той же методике сами проводили занятия в других классах. Значимых различий между результатами классов, в которых занятия проводили разные педагоги, выявлено не было ($p > 0.05$).

Письменные ответы учащихся оценивались тремя экспертами; показатель согласованности (альфа Кронбаха) составил 0.94. На основании выделенных критериев была осуществлена балльная оценка результатов начальной и итоговой диагностик в обеих группах, т.е. каждому ответу был приписан определенный балл. Так, описание впечатления было закодировано как «0» при отсутствии ответа или его профанировании (например, «*Зимнее утро*» – *нормальный стих, всё красиво*); как «1», если описание ограничивалось общими и/или

абстрактными словами (например, «*Стихотворение «К ***» вызывает торжественные мысли, восторг и любовь»*), и как «2», если были более конкретные, личностные описания («*Стихотворение «И.И. Пуцину» вызывает у меня чувство или ощущение такое, как будто я расстаюсь со своим лучшим другом. Думаю, раньше люди больше умели дружить. И ещё после чтения думаю о том, что дружбу не подкупить!»*). Для оценки ответов на задания, касающиеся описания событийного ряда, для каждого стихотворения были выделены ключевые элементы эксплицитного содержания (КЭЭС); начисление баллов основывалось на количестве указанных КЭЭС: «0» – ни одного; «1» – менее половины; «2» – половина или более; «3» – все. Критериями оценки заданий на интерпретацию были обоснованность и аргументированность, т.е. отсутствие искажения смысла стихотворения, раскрытие своей позиции с опорой на текст. Как отмечал Ю.М. Лотман, у каждого поэтического текста есть определенная «область истолкований», в пределах которой могут лежать индивидуальные трактовки (Лотман, 1972). Интерпретация оценивалась следующим образом: «0» – неверная; «1» – частично верная, но содержащая искажение смысла (низкий уровень); «2» – верная, но недостаточно аргументированная (средний уровень); «3» – аргументированная, опирающаяся на текст (высокий уровень).

Данные, полученные в результате качественного анализа письменных работ, мы также использовали для уточнения и доработки принципов, приемов и посвященных лирике глав учебных книг, в том числе, реализуя принцип полилогичности, отбирали для включения на страницы этих книг некоторые ответы учеников (замеченную подростком деталь, интересные повороты мысли и т.п.). Проведенный анализ позволил выявить, с какими конкретными проблемами сталкиваются учащиеся, например, какие слова, образные выражения вызывают у них сложности, блокируя понимание смысла, какие переживания героя остаются незамеченными и т.д. Так, отвечая в ходе начальной диагностики на вопросы по стихотворению «Зимнее утро», несколько учащихся решили, что «*Вечор*» – это имя собственное («*Вечор, ты помнишь, вьюга злилась...*»); один семиклассник написал: «*Главный герой обращается к другому герою Вечору*». В процессе анализа результатов финальной диагностики мы выясняли, помогает ли учащимся обучение по учебной книге нового типа справиться с проблемами понимания.

Кратко рассмотрим результаты анализа полученных данных. По итогам входящей диагностики мы осуществили проверку на отсутствие значимых различий по исследуемым параметрам между Э и К группами. Сравнение осуществлялось с помощью U-критерия Манна–Уитни, который показал отсутствие значимых различий ($p > 0.05$).

В табл. 4 представлены результаты сравнительного анализа письменных ответов учащихся 6-х, 7-х и 8-х классов из Э-группы до и после обучения, который был проведен с помощью критерия Краскелла–Уоллиса. Парные сравнения между классами разных параллелей проводились с помощью критерия Манна–Уитни. Как показал проведенный анализ, до обучения 8-классники демонстрировали значимо более высокие результаты по всем индикаторам, кроме

индикатора «описание своего впечатления». Однако по преимуществу это были различия между низким (6-7-е классы) и средним (8-е классы) уровнями выполнения заданий; практически не было ответов, относящихся к высокому уровню (получивших максимальный балл).

Таблица 4. Значения критерия Краскелла-Уоллиса до и после обучения (Э-группа)

Индикаторы			описание своего впечатления	описание лир. сюжета		описание композиции	описание образ. языка		интерпретация, обоснование позиции
				КЭЭС*	переживания лир. героя		значения слов, выражений	СХВ**	
до	Средний ранг	6-й	125.39	120.16	119.34	97.23	106.92	94.66	118.28
		7-й	107.88	98.48	107.83	112.40	109.16	114.50	99.70
		8-й	123.70	140.89	130.50	149.56	142.69	149.87	141.51
	χ^2 df P		4.781	19.297	6.335	30.950	16.644	31.837	17.523
			2	2	2	2	2	2	2
			.092	.000	.042	.000	.000	.000	.000
после	Средний ранг	6-й	108.53	120.37	124.47	93.37	117.76	99.20	116.87
		7-й	126.40	109.35	110.67	109.52	112.65	109.94	107.02
		8-й	120.02	127.50	121.35	157.34	126.42	150.35	134.22
	χ^2 df P		3.688	3.476	2.520	43.857	2.004	28.225	7.728
			2	2	2	2	2	2	2
			.158	.176	.284	.000	.367	.000	.021

* КЭЭС – ключевые элементы эксплицитного содержания

** СХВ – средства художественной выразительности

Качественный анализ выявил серьезные проблемы в понимании лирики подавляющим большинством учащихся. Так, 46.8% ответов 8-классников содержали искажение смысла стихотворения, только 2.1% учащихся смогли дать аргументированную, опирающуюся на текст интерпретацию. После обучения число ответов, искажавших смысл, снизилось до 14.9%, а число ответов с аргументированной интерпретацией возросло до 34.0%. При этом значимые различия, наблюдавшиеся в результатах итоговой диагностики между классами по трем индикаторам (описание композиции, определение СХВ, интерпретация), переместились в основном в зону среднего (6-7-е классы) и высокого (8-е классы) уровней.

Для сравнения результатов внутри параллелей – 6-х, 7-х и 8-х классов – до и после обучения был использован Т-критерий Вилкоксона (табл. 5).

Таблица 5. Значения критерия Вилкоксона: сравнение результатов до и после обучения в Э-группе и результатов двух замеров в К-группе

Индикаторы		описание впечатления	описание лир. сюжета		описание композиции	описание образ. языка		интерпретация, обоснование позиции	
			КЭЭС	переживания лир. героя		значения слов, выражений	СХВ		
Э-группа	Класс Z	6-й	-5.000*	-7.553*	-6.677*	-7.148*	-7.520*	-7.374*	-7.437*
		7-й	-6.824*	-7.924*	-6.553*	-7.352*	-7.763*	-7.469*	-8.008*
		8-й	-5.533*	-7.244*	-5.466*	-6.946*	-6.970*	-6.818*	-7.133*
К-группа	Z	6-й	-.302	-.500	.000	.000	-1.213	.000	-2.777
		7-й	-.333	-.302	-.707	.000	-.894	.000	.000
		8-й	-.707	-.333	-.378	-1.414	-.535	-.816	-.577

*p < 0.001

Как видно из табл. 5, во всех классах Э-группы были выявлены значимые различия: после обучения учащиеся показали более высокие результаты, чем до обучения. В К-группе не было достоверных различий между итогами двух срезов. Размер эффекта вычислялся по формуле для непараметрических критериев ($r = z / \sqrt{n}$) (Grissom & Kim, 2012). В классах Э-группы размер эффекта во всех случаях был высоким ($r > 0.5$), а в К-группе – низким ($r < 0.1$).

До обучения при выполнении заданий, касающихся описания своего впечатления, 66.9 % учащихся ограничились общими словами, которые были скорее отпиской, а не результатом личностной *встречи* с текстом. На рис. 1 представлены результаты по классам в Э и К группах.



Рисунок 1. Описание учащимися своего впечатления (чувств и мыслей).

(Группы: Э – экспериментальная, К – контрольная. Классы: 6 – 6-й, 7 – 7-й, 8 – 8-й)

Непонимание предмета искусства, образной системы приводило к отождествлению изображения с действительностью, предъявлению к стихотворению требования буквального правдоподобия. Так, один шестиклассник написал по поводу стихотворения «Зимнее утро»: «Речь о зиме. Чувств никаких. Не нравится. Всё равно такого не увидишь». До обучения только в 13.1% ответов учащихся из Э-группы были выражены чувства и мысли, которые имели непосредственное отношение к рассматриваемому стихотворению, содержали соотнесение поднимаемых в нем вопросов со своим жизненным опытом. После обучения число таких ответов возросло до 51.3% (разница значима: $p < 0.01$).

В ходе начальной диагностики число учащихся, указавших все ключевые элементы эксплицитного содержания (КЭЭС), было минимальным. Например, хотя подростки называли стихотворение «И.И. Пущину» «простым и понятным», однако ни один из них не понял, что во второй части речь идет не о ссылке лирического героя, а о *заточении* его друга; соответственно, они не поняли, что как Пущин своим приездом принес утешение опальному поэту, так и он теперь хочет своим посланием утешить друга. Как показал качественный анализ письменных ответов, до обучения школьники зачастую воспринимали произведение не целостно, а дискретно; упуская из виду общий контекст, они неверно трактовали значения образных слов и выражений.

Одну из ключевых проблем многих учащихся можно обозначить как «потерю» ими лирического героя: они пытались выстроить внешний событийный ряд и не прослеживали

развитие внутреннего состояния героя, не раскрывали описываемую психологическую ситуацию. Если до обучения описания переживаний героя часто сводились к нескольким общим словам, то после обучения увеличилось число подробных обоснованных ответов. Например: «Герой (стихотворения «Зимнее утро») полон бодрости и радости, но вперемешку с “печалью”, когда он думает о прошлом. Ему хочется разделить свои чувства с красавицей (героиней), потому что только когда делишься ими, можешь по-настоящему их прочувствовать. Но я не понял, хочет ли она ехать с ним, а ему важно быть вместе с ней и чтобы ей тоже было “мило” то, что он любит» (7 кл.).

На рис. 2, 3 видна положительная динамика в выполнении заданий на описание лирического сюжета (КЭЭС) и интерпретацию произведения. После обучения значительно больше ($p < 0.01$) подростков из Э-группы сумели указать все КЭЭС. Наиболее высокие результаты (42.3%) были у 8-классников, однако в целом различия между классами, вошедшими в Э-группу, оказались незначимыми.

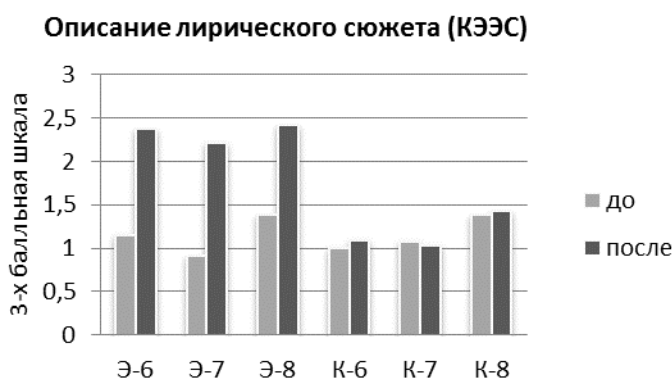


Рисунок 2. Выполнение заданий на описание лирического сюжета: средние значения по классам до и после обучения



Рисунок 3. Выполнение заданий на интерпретацию, обоснование позиции: средние значения по классам до и после обучения

До обучения около трети учащихся не дали никакой интерпретации или дали полностью неверную интерпретацию, и около половины ответов содержали искажение смысла произведения. По ответам ряда учеников было видно, что вместо того чтобы рассуждать самостоятельно, они пытались вспомнить или угадать, как *надо* интерпретировать это стихотворение, писали чужими словами, часто не имеющими никакого отношения к авторскому тексту. Показательным является следующий ответ семиклассника о стихотворении «Когда волнуется желтеющая нива...»: «Мне кажется, автор здесь сравнивает общественную политику царя в России, жёсткую, жестокую, с политикой в других странах». Количество ответов с аргументированной интерпретацией произведения, обоснованием своей позиции было минимальным: менее 1%. После обучения в Э-группе это число увеличилось до 31.4% ($p < 0.01$). Если до обучения преобладал «дробный» (фрагментарный) подход к стихотворению, то после него наметилась тенденция перехода к целостному рассмотрению, когда читатель способен

ориентироваться в тексте: устанавливать взаимосвязь его элементов и их соотношенность с целым, выбирать в словах контекстуально актуализированные значения.

В результате обучения главным личностным сдвигом, который наблюдался у подростков, включившихся в совместную работу, стал переход от внутренней *закрытости*, формального подхода в отношении лирического произведения к *открытости*, желанию о нем размышлять, выявлять заложенные в нем смыслы и соотносить их со своим опытом. Отвечая на вопрос итоговой диагностики, понравились ли им проведенные занятия и почему, многие подростки признавались, что эта работа их увлекла и они впервые по-настоящему открыли для себя стихи. Один восьмиклассник так сформулировал свой личностный результат: *«Мне вообще Пушкин с Лермонтовым и стихи были безразличны, а теперь я вижу, что в них что-то есть. На этих уроках я понял много нового не только о стихах, но еще о себе и своих одноклассниках. Интереснее всего было делиться своим мнением и узнавать, что думают другие»*.

Таким образом, выявлена положительная динамика в развитии у подростков понимания лирики в результате организации обучения на основе выделенных психодидактических принципов и использования глав учебных книг, в которых эти принципы реализованы. В долгосрочной перспективе такое обучение должно вести за собой развитие как познавательной, так и личностной сфер ученика в процессе изучения лирики, способствовать созданию необходимых условий и предпосылок для гармоничного психического развития человека.

В завершение обсуждаются ограничения исследования и пути дальнейшего развития. В **заключении** подводятся итоги, формулируются следующие **выводы**:

1. На основе теоретического анализа и обобщения проведенных ранее исследований раскрыт потенциал изучения лирики для эмоционального, личностного и когнитивного развития школьников подросткового возраста: вдумчивое чтение лирики способствует формированию рефлексивных компонентов сознания, пониманию различных эмоциональных состояний, возникновению установки на альтернативное видение мира, благодаря чему происходит расширение смысловой сферы личности; аксиологическое осмысление лирики помогает подростку осознать себя, свои ценностные установки, интериоризировать ценностный опыт; выявление смысловых пластов лирического произведения активизирует различные познавательные процессы, в том числе мышление, внимание, память, воображение.

2. Обоснована необходимость использования психодидактического подхода для повышения эффективности процесса развития у подростков понимания лирики: построение уроков изучения лирики на основе данного подхода позволяет выстроить их с учетом закономерностей психического развития учащихся, способствует личностному и познавательному развитию школьников, обеспечивая необходимые условия для значимого взаимодействия учащегося с самим собой (внутриличностное общение), педагогом, другими учениками, рассматриваемым лирическим произведением.

3. Описана процессуально-результативная структура понимания лирики: понимание представлено и как процесс, и как результат этого процесса, носящего принципиально незавершенный характер. Процесс понимания лирики включает три этапа творческого взаимодействия читателя с произведением: синкретический (непосредственный отклик), аналитический (многосторонний анализ), синтетический (интерпретационный синтез с опорой на эмоциональные и когнитивные процессы, основанные на субъективном опыте читателя). Данные этапы позволяют осознанно проникать в замысел поэта на доступном для читателя уровне, вычленять заложенные в произведении планы, различаемые по степени эксплицитности и смысловой наполненности: эксплицитно-имплицитный, имплицитный, контекстуальный.

4. Выявлены психодидактические условия развития у подростков понимания лирики:

1) организация процесса изучения лирики на основе следующих принципов:

— *открытой индивидуальности*: полноценное индивидуальное общение с произведением как с раскрывающейся в художественной форме через лирического героя индивидуальностью автора; встречное самораскрытие читателя, что сопряжено с личностной и межличностной рефлексией, активизируемой произведением;

— *целостности*: формирование отношения читателя к человеку, включая его самого, поэта, героя, как к целостному субъекту, обладающему неповторимым внутренним миром; установление лично значимого контакта со стихотворением как с целостным явлением – законченным лирическим произведением, являющимся проявлением личности поэта и составляющим часть *целого*, в том числе всего корпуса творчества автора;

— *полилогичности*: смыслооткрывающее и смыслообразующее взаимодействие субъектов, предполагающее чередование-соприсутствие «речей» поэта, других писателей и мыслителей, учителя, учеников в совместном поиске истины;

— *многомерности*: подход к произведению как к многоуровневому психологическому единству, которое воплощается в образно-семантическом строе, проявляющем и содержащем различные пласты – временные, онтологические и др.; расширение интеллектуального и эмоционального опыта подростка в ходе включения произведения в новые контексты;

— *иерархии ценностей*: осознание читателем собственных ценностных установок, их углубление и выстраивание своей шкалы ценностей в процессе осмысления произведения с аксиологической точки зрения, выявления ценностных ориентиров, лежащих в его основе, и сопоставления их с ценностно-смысловыми представлениями участников дискуссии;

2) включение в субъект-субъектное взаимодействие педагога и учащихся учебной книги психодидактического типа, которая определяет стратегию и тактику моделируемой в ней деятельности на уроках изучения лирики.

5. Разработана целостная система психодидактических принципов развития у подростков понимания лирики и приемов их практической реализации в учебной книге.

6. На основе представленных психодидактических принципов созданы главы, посвященные лирике А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова, которые реализуют разработанные приемы и могут направлять как совместную деятельность педагога и учащихся, так и самостоятельную деятельность ученика в ходе работы с учебной книгой.

7. Выявлено наличие положительной динамики в развитии понимания лирики у школьников 6–8-х классов в результате выстраивания обучения на основе принципов открытой индивидуальности, целостности, полилогичности, многомерности, иерархии ценностей и работы учащихся с реализующими эти принципы главами учебных книг. 8-классники успешнее, чем учащиеся 6-х и 7-х классов, смогли в ходе аналитического этапа взаимодействия с произведением описать его композиционное устройство и образный язык, а в ходе синтетического этапа – дать обоснованную, опирающуюся на текст интерпретацию. В то же время даже после краткосрочного обучения, в котором были реализованы выделенные психодидактические условия, все классы, вошедшие в экспериментальную группу, показали статистически значимо более высокие результаты ($p < 0.01$) как по сравнению с результатами контрольной группы, так и по сравнению с собственными результатами начальной диагностики по всем индикаторам: описание своего впечатления; описание лирического сюжета (событийный ряд, переживания лирического героя); описание композиции; описание образного языка (определение значений слов, выражений в данном поэтическом контексте, определение средств художественной выразительности и их роли); интерпретация произведения, обоснование своей позиции. По итогам экспериментального обучения доработаны созданные главы учебных книг.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях автора:

Статьи в изданиях, утвержденных ВАК Министерства образования и науки РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований

1. Mironova K. The Principle of Open Individuality as a Basis for Teenagers' Creative Interaction with Lyric Poems // Psychology in Russia: State of the Art. 2019. Vol. 12 (4). Pp. 135–147. DOI: 10.11621/pir.2019.0408 – 1 п.л. (**Scopus**)

2. Миронова К.В. Теоретико-экспериментальное исследование проблемы развития у подростков понимания лирической поэзии // Мир психологии. 2019. № 2. С. 217-230. – 1 п.л.

3. Миронова К.В. Психодидактические принципы развития понимания лирической поэзии подростками посредством учебных книг нового типа // Мир психологии. 2016. № 3. С. 273-283. – 0,6 п.л.

4. Миронова К.В. Развитие понимания подростками лирической поэзии (на материале стихотворения А.С. Пушкина «Зимнее утро») // Русский язык в школе. 2015. № 12. С. 22-25. – 0,4 п.л.

5. Миронова К.В. Стихотворение М.Ю. Лермонтова «Тучи» // Литература в школе. 2011. № 3. С. 18-19. – 0,3 п.л.

6. Миронова К.В. Психолого-дидактическое исследование проблемы восприятия лирической поэзии учащимися подросткового возраста // Теоретическая и экспериментальная психология. 2010. Т. 3. № 2. С. 37-43. – 0,5 п.л.

7. Миронова К.В. Стихотворение М.Ю. Лермонтова «Когда волнуется желтеющая нива...» // Литература в школе. 2009. № 7. С. 31-34. – 0,4 п.л.

Подразделы в коллективной монографии

8. Миронова К.В. Теоретико-экспериментальные исследования проблемы понимания подростками лирической поэзии // Как учить русскому языку и литературе современных школьников? Школьный учебник сегодня: Коллективная монография / Под науч. рук. Г.Г. Граник. М., СПб.: Нестор-История, 2018. С. 149-169. – 1 п.л.

9. Миронова К.В. Психодидактические принципы развития у подростков понимания лирической поэзии // Как учить русскому языку и литературе современных школьников? Школьный учебник сегодня: Коллектив. моногр. М., СПб., 2018. С. 169-199. – 1,3 п.л.

10. Миронова К.В. Приобщение школьников к исследованию лирики с помощью учебных книг нового типа // Как учить русскому языку и литературе современных школьников? Школьный учебник сегодня: Коллектив. моногр. М., СПб., 2018. С. 199-209. – 0,5 п.л.

Главы в учебных книгах

11. Миронова К.В. Беседы о лирике А.С. Пушкина // В кн.: А.С. Пушкин, его друзья и современники: Учебное пособие по литературе для учащихся 7-9 классов общеобразовательных организаций / Г.Г. Граник, Л.А. Концевая, К.В. Миронова. М.: Мнемозина, 2019. С. 192-264. – 2,6 п.л.

12. Миронова К.В. Одиннадцать поэтических шедевров // В кн.: Г.Г. Граник, Л.А. Концевая, Е.Е. Динерштейн, К.В. Миронова. *Я – другой*. М.Ю. Лермонтов: Учебная книга по русской филологии. М.: Илекса, 2012. С. 166-215. – 1,7 п.л.

Избранные научные статьи и тезисы докладов

13. Миронова К.В. Психодидактическая подготовка учителей к проведению занятий, способствующих развитию у подростков понимания лирической поэзии // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2020. Выпуск 3. СПб., 2020. С. 459-466. DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2020-3-47 – 0,6 п.л.

14. Миронова К.В. «Таинственный певец»: беседа на уроке о стихотворении А.С. Пушкина «Арион» // Русский язык в школе. 2020. Т. 81. № 4. С. 34–41. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-4-34-41 – 0,6 п.л.

15. Миронова К.В. Уроки изучения лирики как микроуровень образовательной среды, способствующей раскрытию творческого потенциала подростков // Экопсихологические исследования-6: экология детства и психология устойчивого развития: сборник научных статей / отв. ред. В.И. Панов. М.: ПИ РАО; Курск, 2020. С. 324-328. – 0,4 п.л.

16. Mironova K.V. Psychodidactic principles of developing teenagers' comprehension of lyric poetry // Book of Abstracts: XVI European Congress of Psychology (ECP 2019). Moscow: Moscow University Press, 2019. Pp. 1052-1053. – 0,1 п.л.

17. Миронова К.В. Психодидактические основы организации эффективного взаимодействия на уроках изучения лирики // Сборник статей «Наука – образование – профессия: системный личностно-развивающий подход» / Под общ. ред. Л.М. Митиной. М.: Издательство «Перо», 2019. С. 188-191. – 0,4 п.л.

18. Миронова К.В. Развитие у подростков целостного восприятия лирической поэзии // Материалы Международного молодежного научного форума «Ломоносов-2019» (Секция "Психология") [Электр. ресурс]. М.: МАКС Пресс, 2019. – 0,2 п.л.

19. Миронова К.В. Психодидактические основы формирования у подростков навыков оценки лирического произведения с помощью учебной книги нового типа // Психодидактика

современного учебника: преемственность традиций и векторы развития: Сб. науч. статей. М.: Мнемозина, 2019. С. 111-120. – 0,6 п.л.

20. Миронова К.В. Оценивание уровня понимания подростками лирической поэзии // Психологические исследования: Вып. 9. М.: ИП РАН, 2018. С. 87-98. – 0,5 п.л.

21. Миронова К.В. Развитие у подростков эмоциональной отзывчивости на лирическую поэзию // Материалы Международного молодежного научного форума «Ломоносов-2018» (Секция "Психология") [Электр. ресурс]. М.: МАКС Пресс, 2018. – 0,2 п.л.

22. Миронова К.В. Многомерное исследование с подростками поэтического текста // Одаренность: методы выявления и пути развития. Сб. статей, докладов и материалов Всерос. конференции. М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2018. С. 84-89. – 0,3 п.л.

23. Миронова К.В. Обсуждение стихотворения А.С. Пушкина «Пророк» на страницах учебной книги нового типа // Русский язык в школе. 2017. № 1. С. 22-26. – 0,4 п.л.

24. Миронова К.В. Формирующее оценивание понимания подростками поэтического текста // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики. Материалы II-й Международной научно-практической конференции 20-22 апреля 2017 г. Калуга, 2017. С. 543-548. – 0,4 п.л.

25. Миронова К.В. Инновационный подход к построению учебных книг, развивающих понимание подростками художественного текста // XX юбилейные Царскосельские чтения: материалы междунар. науч. конф., 20-21 апр. 2016. Т. 2. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2016. Т. II. С. 93-96. – 0,3 п.л.

26. Миронова К.В. Роль учебной книги в формировании у подростков потребности в чтении лирики // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики. Материалы I-й Всерос. научно-практич. конф. с междунар. участием 20-21 мая 2016 г., Калуга, Россия. Калуга, 2016. С. 275-281. – 0,4 п.л.

27. Миронова К.В. Операционализация конструкта «Понимание лирической поэзии» // Журнал Международного института чтения им. А.А. Леонтьева, №№ 12-15. Психология, философия и педагогика чтения. М.: НИЦ ИНЛОККС, 2016. С. 220-222. – 0,3 п.л.

28. Миронова К.В. Диалектика взаимодействия значения и смысла в понимании лирического стихотворения // Доклады Научного совета по проблемам чтения РАО. Вып. 9-10 / Под ред. В.А. Лекторского, Ю.П. Мелентьевой, Т.С. Маркаровой. М.: Канон+, 2014. С. 152-153. – 0,1 п.л.

29. Миронова К.В. Роль учебных книг психодидактического типа в развитии понимания подростками лирической поэзии // Психология XXI века. Психология и современные проблемы образования: Сборник материалов IX междунар. научно-практич. конф. молодых ученых, ЛГУ им. А.С. Пушкина. СПб., 2014. С. 80-85. – 0,4 п.л.

30. Миронова К.В. Развитие у подростков личностно значимого отношения к лирической поэзии // Теоретические исследования психологии и педагогики: Материалы II Междунар. научно-практич. конф. молодых ученых. М., 2012. С. 12-16. – 0,3 п.л.

31. Миронова К.В. Развитие смыслового понимания лирической поэзии учащимися подросткового возраста посредством полилогического обсуждения // Современные проблемы психологии развития и образования человека: Сб. матер. междунар. конф., ЛГУ им. А.С. Пушкина. СПб., 2010. Т.1. С. 273-276. – 0,3 п.л.