У-Р 561/—
Д33

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ УССР
КИЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ИМЕНИ А. М. ГОРЬКОГО

А. С. ДЕНИСЮК

РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ

Специальность: 21 967 — детская и педагогическая психология

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук

Киев — 1971 г.

НБ НПУ
імені М.П. Драгоманова
100310979

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ УССР

КИЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ИМЕНИ А. М. ГОРЬКОГО

37.015

А. С. ДЕНИСЮК

РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ

Специальность: 21 967 — детская и педагогическая психология

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т

диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук

Киев — 1971 г.

Работа выполнена в Научно-исследовательском институте психологии УССР.

Научный руководитель — кандидат педагогических наук (по психологии), доцент **Л. К. БАЛАЦКАЯ.**

Официальные оппоненты:

Доктор психологических наук **И. Е. СИНИЦА.**

Кандидат педагогических наук (по психологии), доцент **В. И. АБРАМЕНКО.**

Высшее учебное заведение-рецензент — Нежинский ордена Трудового Красного Знамени педагогический институт имени Н. В. Гоголя, кафедра психологии.

Автореферат разослан «23» августа 1971 г.

Защита диссертации состоится « » 1971 г. на заседании Ученого Совета Киевского государственного педагогического института имени А. М. Горького.

Отзывы просим высылать по адресу: г. Киев, бульвар Шевченко 22/24, Киевский педагогический институт имени А. М. Горького, научная часть.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке института.

Ученый секретарь Совета.

Формирование интеллектуально активной и творческой личности, всеми своими помыслами устремленной к коммунизму, является важной задачей советской школы. Большое значение в осуществлении этой задачи имеет развитие у учащихся живой силы воображения. Сила и богатство воображения — существенные показатели человеческой личности, ее творческих возможностей.

Особенно важно развивать воображение в младшем школьном возрасте. Будучи необходимым условием воспитания познавательной активности учащихся, воображение ускоряет процесс познания, помогает детям схватывать сложные комплексы переплетающихся событий, видеть их как целое в четком образе, представлять то, что ими непосредственно не воспринималось, создавать образы новых ситуаций. Образы воображения являются той основой, опираясь на которую при отсутствии реальных предметов и явлений или их наглядных изображений через слово учителя или описание в учебной литературе учащиеся сознательно и прочно усваивают тот материал, который невозможно наглядно преподнести. Образы воображения служат предпосылкой и средством, которым пользуется учитель, чтобы сделать обучение и воспитание эффективными, добиться сознательного и прочного усвоения учащимися учебного материала.

В общей проблеме развития воображения у учащихся исследовались вопросы формирования сложного образа, пригодного для полноценного рисования по представлению (Е. И. Игнатьев), воссоздания образов у учащихся при словесном описании неизвестных им предметов (А. Я. Дудецкий и Д. Д. Алхимов), в процессе запоминания (Ю. А. Самарин, А. А. Смирнов, А. С. Новомейский), при изучении математики, черчения, географии (Н. Ф. Четверухин, Е. Н. Кабанова-Меллер), при изучении литературы (О. И. Никифорова, А. И. Липкина, Т. В. Косма, Е. Н. Гопфенгауз и др.). Подвергались экспериментальному изучению индивидуальные особенности

конструктивно-технического воображения у младших школьников (Л. К. Балацкая). Под руководством Е. И. Игнатьева выполнен ряд диссертационных работ (А. Н. Турпанова, М. А. Музафарова, Э. Н. Алферовой, Г. Б. Батоева и др.), посвященных отдельным важным проблемам формирования зрительного образа у детей.

Педагогический опыт свидетельствует о недооценке роли воображения в учебной работе, далеко не все учителя владеют приемами, позволяющими успешно решать эту жизненно важную задачу.

Из многих еще не разработанных вопросов данной проблемы мы избрали для изучения развитие воображения младших школьников на уроках чтения при восприятии ими художественных произведений, поскольку уроки чтения не стали в полной мере той базой, на которой можно и следовало бы развивать воображение учащихся.

Диссертация состоит из введения, четырех разделов, выводов и библиографии.

Введение посвящено обоснованию актуальности изучаемой проблемы в психологическом, дидактическом и методическом планах.

В первом разделе — «Состояние вопроса в литературе, постановка задач и методика исследования» — освещается история вопроса, рассматривается предмет, определяются задачи исследования и дается характеристика методики его проведения.

В книгах для чтения в начальных классах, включающих большое число разнообразных по содержанию и жанрам материалов, значительную часть занимают художественные тексты. Их специфика — в образности. Именно то, что результат процесса понимания должен быть добыт в образной форме, составляет для младших школьников значительные трудности.

Особенно сложным для учащихся, как показали исследования (О. И. Никифорова, Т. В. Косма), является восприятие ими художественных описаний природы, а при восприятии сюжетных произведений — понимание внутреннего мира литературного героя (Т. В. Рубцова, Д. Ф. Николенко, Б. Д. Прайсман, Л. Н. Рожина и др.). Многие школьники, читая художественные произведения, пропускают места с описанием природы, словесный портрет героя, а поэтому воспринимают их односторонне. Художественные описания природы часто не активизируют воображения учащихся и поэтому не волнуют

их эстетических чувств, рождают равнодушие к природе, к людям. Психологический анализ трудностей, которые почти не освещены в психологической и методической литературе, должен помочь учителю находить эффективные способы руководства процессом понимания этих видов учебного материала и его использования в целях идейного воспитания учащихся.

Исходя из актуальности и недостаточной изученности вопроса развития воображения учащихся, особенно на литературном материале, мы избрали предметом нашего исследования развитие воображения учащихся младшего школьного возраста на уроках чтения и поставили задачу исследовать, как формируются образы воображения у учащихся, в частности: при восприятии художественных описаний природы, при изучении сюжетных произведений; выяснить возможности понимания учащимися художественных описаний природы, а при сюжетных произведениях — внутреннего мира литературного героя и пути реализации этих возможностей.

Один из путей мы усматривали в активизации воображения школьников при чтении литературного произведения. С этой целью мы использовали следующие методические приемы: устное словесное рисование картин, возникающих в сознании учащихся при чтении произведения, воображаемая экранизация произведения в сочетании с музыкальной иллюстрацией, составление учащимися характеристики литературного героя.

Словесное рисование — прием не новый, а давно известный в методической литературе (В. П. Вахтеров, С. И. Абакумов, И. И. Трояновский, Ю. Э. Озаровский и др.), но на практике используется многими учителями неверно. Часто словесное рисование превращается в обычное перечисление предметов и их признаков по плану или без него, вследствие чего образы воображения не возникают.

Известные советские педагоги и методисты (Е. А. Адамович, А. М. Александрович и др.) указывают на важную роль приема — экранизации произведения. Однако в этих исследованиях авторы ставили своей целью изучить влияние экранизации произведения на развитие речи, на усовершенствование стилистических упражнений у учащихся.

Эти приемы работы над текстом экспериментально почти не исследовались. Нам известна единственная работа А. И. Липкиной, в которой изучалось развитие мышления на уроках объяснительного чтения. Затрагивая вопрос о значении наглядных образов, связанных с текстом, А. И. Липкина

использовала прием устного словесного рисования в задачах «составления картинного плана по словесному тексту».

Отдельно стоит вопрос о таком методическом приеме, как составление учащимися характеристики литературного героя. Этот прием используют словесники в старших классах. Но те изменения в содержании обучения младших школьников, которые произошли в связи с введением новых программ, обязывают пересмотреть вопросы и о приемах обучения учащихся 1—3 классов. Нельзя ли в начальных классах ввести этот прием? Тем более, что новая программа ставит задачу научить младших школьников глубже подходить к оценке художественного произведения. Уроки чтения строить так, чтобы дети овладевали элементарными навыками анализа художественного произведения, умели излагать основную его мысль, оценивать хорошие и плохие поступки героев, то есть обогащать знания учащихся в области человековедения.

В нашем исследовании приемы обучения применялись в качестве средства развития воображения детей и в то же время выступали как методические приемы, которые давали возможность обнаружить особенности создания образов воображения учащимися 1—3 классов.

Прием устного словесного рисования можно использовать при изучении всех жанров произведений, но особенно он полезен при чтении произведений с художественным описанием природы. Трудности понимания описания природы, с которыми сталкиваются младшие школьники, успешнее преодолеваются, если используется прием словесного рисования.

При словесном рисовании мы предлагали учащимся прочесть текст, пересказать его. Затем дети должны были словесно нарисовать картину прочитанного и снова пересказать текст. Сравнение данных устного пересказа до словесного рисования и после него, ответов учащихся на вопросы учителя в процессе специально организованной беседы свидетельствовали о влиянии воображения учащихся на понимание ими текста.

Воображаемая экранизация произведения была использована в сочетании с музыкальной иллюстрацией. Работа проходила так: после чтения текста в беседе выяснили, как ученики поняли основное содержание произведения, затем выбирались части рассказа для их экранизации (небольшие рассказы можно экранизировать в целом). Текст разделили на законченные эпизоды-картины. Далее перед учащимися ставили задачу: заполнить эпизоды воображаемыми кадрами-

картинками так, как будто бы действие происходит на экране, и подумать над тем, какая музыка должна звучать в нашем фильме. Особенность этого приема заключается в том, что детям нужно представить данную картину жизни в движении соответственно развитию действия в произведении. Данный прием лучше использовать при изучении сюжетных произведений. С целью проследить влияние экранизации произведения на воображение учащихся, его развитие, на понимание ими художественного текста были выделены контрольные классы. Показатели понимания и запоминания текста сопоставлялись в экспериментальных и контрольных классах.

При составлении учащимися характеристики литературного героя детям предлагалось (индивидуально каждому ребенку) прочесть текст рассказа и пересказать его. Потом дети еще раз слушали рассказ в исполнении мастеров художественного слова (грамзапись). Далее перед ними ставилась задача составить характеристику литературного героя. При этом предлагались вопросы, стимулировавшие учащихся к тому, чтобы они представили себе обстоятельства, при которых действует герой, его поступки, внешнее выражение его переживаний и т. п. Сравнение данных пересказа до и после составления характеристики литературного героя, ответы учащихся на вопросы в процессе бесед с ними свидетельствовали о тех сдвигах в понимании учащимися внутренней жизни героев произведения, которые явились результатом активизации их воображения.

Материалом исследования были художественные описания природы, которых нет в книгах для чтения в начальных классах, а именно: картина вечера из романа Г. Тютюнника «Водоворот» и степи из романа О. Гончара «Тронка», а также художественные произведения, взятые из книг для чтения: стихотворение Н. Забилы «На колхозных полях», рассказ М. Тардова «Арсенальцы», И. Понятовского «На горном пастбище», Г. Сенкевича «Янко-музыкант», А. Гайдара «Совесть».

Задача исследования осуществлялась путем проведения констатирующих и обучающих опытов. Констатирующий эксперимент проводился в два приема: до обучающего эксперимента и после него. Целью первого было проследить, как изменялась структура образов и способы их образования в условиях пересказа содержания произведения, трудности и ошибки учеников при выполнении этого задания. Во втором — фиксировались сдвиги и изменения в структуре образа, которые явились результатом активизации и развития воображения

учащихся. В процессе проведения обучающих экспериментов исследовались особенности изменения структуры образа при восприятии художественного произведения в зависимости от приемов работы над ним. Эксперименты проводились индивидуально и коллективно. Данные исследования протоколировались, при этом был использован магнитофон. Нами фиксировались: полнота воспроизведения образов, последовательность рассказа учащимися, соответствие образов воображения художественному тексту, композиционное решение словесной картины и т. п. Материалы, полученные с помощью эксперимента, дополнялись и уточнялись данными наблюдений за испытуемыми на уроках и во время опытов, бесед с ними.

Исследование проводилось в начальных классах средних школ №№ 1, 3, 4, 8 г. Дубно и дополнительно в сельских школах Ровенской области. В эксперименте принимали участие 150 учеников 1—3 классов.

Во втором разделе — «Формирование и развитие воображения учащихся при восприятии художественных описаний» — излагаются сравнительные результаты воспроизведения художественных описаний природы до специального обучения и после него, дается их психологическая интерпретация.

Исследование данного вопроса исходило из того, что задача понять художественное описание природы предъявляет к детям ряд требований: представить и воспроизвести образы отдельных описываемых явлений природы, отразить пространственные координаты размещения пейзажа, которые дает автор, композицию и язык произведения, показать свое отношение к нему и на основе этого воспроизвести картину в целом, проникнуть в эстетическую оценку автором этой картины и в его эстетические переживания. Здесь образ является основой работы ученика. Восприятие и понимание образа — процесс в высшей степени сложный, требующий развитого воображения.

После чтения учащиеся пересказывали тексты художественных описаний, Выяснилось, что им трудно было воспроизвести описанную картину не только степи (как более сложного по содержанию художественного описания), но и вечера (как более доступного, близкого опыту детей художественного описания). Лишь незначительная часть учеников 1—3 классов смогла воспроизвести тексты. В своих пересказах учащиеся не только 1—2, но и 3-го класса пользовались очень узким кругом образов. Предложенные для восприятия художествен-

ные описания детально не анализировались. Детям трудно было дать удовлетворительное объяснение отдельных фраз, словосочетаний и воспроизвести адекватный образ. Непонимание учащимися отдельных художественных средств (метафор, эпитетов, сравнений и т. п.) обедняло восприятие прочитанного текста, в воспроизводимой по описанию картине образовывались существенные пробелы, сказывающиеся на понимании в целом. Пересказы учащихся были фрагментарными, с множеством пауз.

Эти данные необходимы были для того, чтобы учесть их во время специального обучения. Мы старались проследить, как словесное рисование влияло на активность воображения детей, обогащало их мысли и чувства, изменяло структуру образов и способы их создания; при этом совершенствовалось само словесное рисование.

Анализ пересказов учащихся до специального обучения, а также результатов специального обучения показал, что развитие воображения детей имеет значительные индивидуальные отличия, выразившиеся в четкой дифференциации групп учащихся по таким параметрам: полнота устных словесных рисунков, соответствие их художественному описанию автора, творческие дополнения, которые конкретизировали образ, эмоциональность их, композиционное решение каждой словесной картины.

Словесные рисунки учащихся первой группы представляли собой простое перечисление некоторых деталей. Описанные ими картины имели фрагментарный, схематичный характер, были нечеткими, крайне неустойчивыми и легко изменялись под влиянием возникающих ассоциаций, иногда случайных. Последние разрушали задуманное детьми и уводили в сторону. Композиция словесных картин, созданных учениками этой группы, в основном простая, линейная. Видимо, это результат слабости, инертности воображения детей этой группы.

Образы воображения детей второй группы заметно совершенствуются. Усовершенствование образа происходит не за счет присоединения новых деталей, как это имело место у учащихся первой группы, а за счет старательной работы над передачей в словесных картинах изображенного в художественном описании. Если у учащихся предыдущей группы содержание художественного описания лишь частично влияло на создание ими словесных картин, то у учащихся второй группы оно явилось руководящим в построении образа. Создание образа сопровождалось эмоциональным отношением де-

тей к нему, творческими дополнениями, конкретизировавшими художественный образ. При композиционном построении словесных рисунков учащиеся прибегали к правильному пространственному расположению деталей образа, что говорит о более адекватном отражении художественного описания и понимания его содержания. Однако понимание основывалось не на всем богатстве конкретного, а на отдельных его деталях.

Образы воображения учащихся третьей группы были полными, целостными и вместе с тем дифференцированными. Для построения образа дети умело используют уже имеющийся у них опыт, свои знания, гибкость своего воображения. Создание образа сопровождалось более сложным рассуждением, мышлением в целом. Учащиеся действительно творчески перерабатывают полученные ими впечатления при чтении художественных описаний, различные комбинации которых способствовали возникновению новых сочетаний, соответствующих этим описаниям. Процесс понимания художественного описания шел от главных художественных деталей, что и составляло целостное восприятие предложенного им текста. Характерным для учащихся этой группы является и то, что образы их воображения несут большую эмоциональную нагрузку, с ярко выраженным эстетическим чувством. Внутренние видения учащихся оживляли образы художественного описания природы, наполняя их звуками, красками, запахами. Их словесные рисунки имели вполне определенную пространственную композицию. Если пространственное воображение у детей первой группы отсутствовало, а во второй оно намечалось, то в третьей оно выступало в развернутом виде. Главное здесь в том, что новому замыслу соответствовала новая композиция с новыми образами, адекватными художественному описанию. Все это свидетельствует о более богатом представлении и активности воображения учащихся этой группы.

Три группы учащихся, установленные в нашем исследовании, являются как бы тремя уровнями развития воображения. Причем эти группы учащихся не являются стабильными. При специальном обучении часть детей каждой из этих групп переходила в высшую по развитию группу. Этому, в частности, способствовало также наличие определенных индивидуальных отличий в развитии воображения учащихся в одной и той же из исследуемых групп, в результате чего значительно возросла третья, высшая по развитию группа, а низшая — уменьшилась. Средняя группа тоже уменьшилась за счет перехода части учеников в третью группу. Под влиянием специального

обучения уровни понимания художественных описаний учениками средней и низшей групп тоже повысились. Особенно это становится наглядным при восприятии художественного описания вечера по роману Г. Тютюнника «Водоворот» по сравнению с художественным описанием степи по роману О. Гончара «Тронка», содержание текста которого явилось относительно сложным.

Словесное рисование оказало положительное влияние на последующий пересказ. Для примера сравним пересказы ученика В. (3 класс) одного из художественных описаний («Степь») до специального обучения (I) и после него (II).

I. «Солнце уже садится. Вдалеке виднеются могилы-курганы, ветряная мельница. Взошла луна, на которой теперь наш вымпел лежит. Здесь проходили казаки. Они отдыхали в степи».

II. «Пылает закат. Красным отблеском играет высокая степная трава. Далеко во мгле вырисовываются могилы-курганы. Мы не знаем, кто похоронен там, какие царства отшумели. Но курганы, как будто пирамиды фараонов, стоят среди украинской степи. Отдыхает степь, наполняясь прохладой после раскаленного, как железо, дневного зноя. Слышно дыханье ветра, стрекотанье кузнечика в траве, как будто музыка звучит. Воздух чистый, душистый. Замерли и не вертятся тяжелые крылья ветряной мельницы. Луна взошла, облила все белым сиянием, как будто серебром обсыпала. Когда-то луна освещала дорогу нашим прадедам, которые ходили чумаковать в черных дегтярных рубахах. Теперь на луне наш вымпел лежит».

Сравнив пересказы ученика можно отметить следующее: пересказ после специального обучения стал более полным, конкретным, отличался наличием значительно большего количества художественных деталей (эпитетов, сравнений, метафор). В нем появилось много творческих мыслей, образов: «красным отблеском играет высокая степная трава», «взошла луна, облила все белым сиянием, как будто серебром обсыпала», «отдыхает степь, наполняясь прохладой после раскаленного, как железо, дневного зноя» и др. Пересказ стал более эмоциональным, живым, красочным. Учащийся соблюдает последовательность изложения, связывает содержание отрывка с лирическим настроением автора.

Устное словесное рисование картин, связанных с текстом, помогло учащимся сосредоточиться на прочитанном, понять

текст, представить его образное содержание и проникнуться связанными с ним эмоциональными переживаниями.

Словесное рисование побуждало учащихся к внутреннему «видению» описанной картины. Это приближало их к реальному восприятию природы. В словесной ткани зрительные образы давались неразрывно со слуховыми, обонятельными: «Солнышко садится. Его последние, еще золотые, лучи освещают верхушки деревьев, которые виднеются на холмах. Затихло щебетание птиц, слышны приятные запахи трав и цветов». При этом учащиеся проявляли тонкую наблюдательность, указывая, как менялись краски леса, поля в зависимости от расстояния, с наступлением сумерек и затем темноты: «Вдали синеет лес», «Лес темный потому, что настал вечер», «Колышутся, как море, темно-зеленые хлеба» и т. п. (художественное описание «Вечер»).

Художественное описание и словесное рисование создавало у маленьких школьников поэтическое настроение. Они как бы находились среди описанной природы, и это дало возможность почувствовать настроение художника слова, вызывало потребность оперировать при создании словесных картин художественными средствами, данными в тексте, побуждало к творчеству, собственным сравнениям, эпитетам. Многие из них были очень удачными и высокохудожественными: «Бесконечная и красивая степь. Она как золотой океан. Ветер гонит волны диких растений, и как будто музыка звучит» (художественное описание «Степь»).

Исследование показало, что во время словесного рисования у учащихся появляется интерес к художественным описаниям, повышается их наблюдательность, формируется чувство речи, углубляется любовь к природе. При таких условиях младшие школьники не проявляли безразличия к художественному описанию, как об этом говорится в литературе, а видели за словами автора живую действительность, давали эстетическую оценку каждому образу, каждой детали, переживали вместе с автором волновавшие его чувства.

В третьем разделе—«Формирование и развитие воображения учащихся при изучении сюжетных художественных произведений»—излагаются материалы обучающих и контрольных опытов: дается характеристика приема обучения—воображаемой экранизации произведения в сочетании с музыкальной иллюстрацией, а также рассматриваются особенности развития воображения учащихся разных групп в условиях специального обучения.

Нашими испытуемыми были учащиеся младших классов, которые принимали участие в предыдущем эксперименте. Это дало возможность проследить влияние словесного рисования на развитие воображения учащихся не только при восприятии ими художественных описаний природы, но и сюжетных произведений.

В исследовании мы использовали произведения разных литературных жанров: стихотворение Н. Забилы «На колхозных полях» и рассказ М. Тардова «Арсенальцы».

Данные нашего исследования показали, что развитие воображения учащихся, как при восприятии ими художественных описаний природы, так и при восприятии сюжетных произведений, имеет значительные индивидуальные отличия. Выявленные нами три группы учащихся с различным протеканием процесса воображения при восприятии художественных описаний природы продолжают сохраняться, в основном, и при восприятии ими сюжетных произведений. Однако произошли заметные изменения в развитии воображения учащихся разных групп, описанных нами в предыдущем разделе. Очевидным является тот факт, что продуктивность воображения возросла, особенно резко у учащихся третьей группы. Заметны сдвиги в развитии воображения у учащихся второй и первой групп.

Основными параметрами группирования учащихся были: полнота воспроизведения текста, творческие дополнения, конкретизировавшие содержание произведения, понимание идеи произведения, наличие композиции в создании воображаемых кинокартин, музыкальные представления, целостность восприятия, вариативность в создании образов.

Первая группа, с низким уровнем развития воображения, не смогла воспроизвести полностью содержание текста, а лишь отдельные его детали. Поэтому образы воображения были фрагментарными, схематичными.

Учащиеся второй группы, с более развитым воображением, успешнее выполняли задание. У них обнаруживалась некоторая вариативность в создании образов, соответственных художественному произведению. Для представителей этой группы характерными были творческие дополнения к отдельным фрагментам в воспроизведении образов, которые конкретизировали содержание произведения, наличие композиции в создании воображаемых кинокадров, музыкальные представления. Воспроизвести полностью экспериментальный текст представители второй группы не смогли.

Для учащихся третьей группы, с относительно высоким уровнем развития воображения, характерной была целостность восприятия художественного текста. Они создавали богатую по своему содержанию картину. Воображаемые кадры-рисунки характеризуются разнообразностью содержания, богатством творческих дополнений в рамках заданной темы, сложным композиционным размещением деталей образа, музыкальным сопровождением воображаемых кинокадров. Если в предыдущих группах музыкальные образы (мелодии) были глобальными, то у учащихся третьей группы они были более конкретными, адекватными содержанию произведения. Дети тоньше определяли характер музыки, отражали в ней нюансы действий. По мере углубления в содержание действий более тщательными становились комментарии и к музыкальному сопровождению.

Исследование показало, что прием воображаемой экранизации произведения требовал от маленьких читателей значительной творческой активности. Им необходимо было с некоторой помощью учителя не только воссоздать образы, изображенные в художественном произведении, но и мобилизовать свой жизненный опыт, представить, в меру продвигания картин на воображаемом экране, дальнейшую судьбу героев произведения. Учащимся необходимо как бы стать «маленькими актерами», помощниками большого актера. Наш опыт применения этого вида заданий говорит о том, что младшие школьники с большим интересом включаются в их выполнение и в меру своих возможностей выражают свое понимание личностных качеств персонажей произведения и свое отношение к ним.

Большой интерес вызвало у учащихся задание подумать над тем, какая музыка должна звучать в нашем фильме. Дети должны были определить характер мелодии («медленная», «грустная», «патриотическая», «тревожная», «сильная», «веселая» и т. п.), соответствовавший содержанию произведения. Это помогло учащимся проникнуться настроением произведения, в какой-то мере охватить динамику чувств, заложенных в нем.

Полученные данные приводят к выводу, что экранизация стимулирует воображение школьников, дает им возможность понять не только внешний ход событий, но заглянуть в глубину, создать живой, увлекательный подтекст, в котором проявляется индивидуальность каждого учащегося, его живое действенное отношение к содержанию произведения. Экраниза-

ция помогает учащимся пережить эмоции, связанные с изображенными писателем образами, вызвать у них чувство любви и уважения к героям произведения, раскрыть их патриотические чувства, величие и красоту душевного порыва, передать стремительность и быстроту вражеского натиска, порадовать победой над врагом (произведение М. Тардова «Арсенальцы»). Ценность данного приема состоит и в том, что он способствует развитию выразительности устной речи учащихся. Во время воображаемой экранизации произведения как бы соединялись разные виды искусства в единое целое художественное действие.

В контрольных классах, где вместо такой работы проводился лишь пересказ текста после его чтения и беседы, выяснявшей, как дети поняли основное содержание рассказа, учащиеся лишены были той эмоциональности, которая была характерна для пересказов учащихся экспериментальных классов. Дети пересказывали вяло, сухо. Через месяц учащимся контрольных и экспериментальных классов предложено было воспроизвести содержание изучавшихся ими произведений.

Количественные данные воспроизведения содержания художественных произведений учащимися контрольных и экспериментальных классов приведены в таблицах 1, 2.

Эти данные показывают, что примененная в экспериментальных классах экранизация художественных произведений дала заметные положительные результаты, при последующем воспроизведении текста, по сравнению с контрольными классами, где работа над произведением проводилась обычным способом.

Экранизация произведения в сочетании с музыкальной иллюстрацией помогла детям глубже понять идею произведения. Особенная наглядность, созданная на воображаемом

ТАБЛИЦА 1
(в % от 25)

Классы	Стихотворение „На колхозных полях“					
	Экспериментальные классы			Контрольные классы		
	Воспроизведение текста			Воспроизведение текста		
	полное	частичное	не воспроизведено	полное	частичное	не воспроизведено
1	28	52	20	—	40	60
2	40	48	12	—	64	36
3	68	32	—	—	76	24

ТАБЛИЦА 2
(в % от 25)

Классы	Рассказ „Арсенальцы“					
	Экспериментальные классы			Контрольные классы		
	Воспроизведение текста			Воспроизведение текста		
	полное	частичное	не воспроизведено	полное	частичное	не воспроизведено
1	16	44	40	—	24	76
2	24	48	28	—	32	68
3	48	52	—	—	58	32

экране самими учащимися, полная жизни, побуждала к новому творчеству, способствовала продуктивности воображения, дала значительный запас зрительных и слуховых образов. Несомненно, руководящую роль в создании красочных, впечатляющих «видений» сыграло воображение, поскольку оно активно помогало учащимся «дорисовывать» действия, описанные автором произведения, объяснить детали обстановки, в которой это действие происходит, представить внешний вид героев произведения, что, безусловно, помогло углубленному пониманию внутреннего содержания произведения.

В четвертом разделе — «Формирование и развитие воображения учащихся при характеристике литературных героев» — излагаются материалы констатирующих и обучающих опытов: характеризуются психологические возможности учащихся проникновения во внутренний мир литературного героя и пути реализации этих возможностей.

В данном исследовании мы исходили из того, чтобы научить младших школьников думать над поведением героя, закономерно развивающимися его поступками, стремились приблизить героя произведения к учащемуся, на фоне общей картины жизни, показанной писателем, в свете идейного замысла автора раскрыть духовный мир героя и сделать его достоянием ученика. И здесь в основе работы учащегося лежит образ, понимание которого требует развитого воображения.

Художественные произведения зачастую бывают трудны для понимания читателя-школьника и требуют истолкования, умелого, тонкого комментирования. Такими в нашем исследовании были рассказы: А. Гайдара «Совесть» (особенно трудным для детей было раскрытие сложного чувства совести как результата проступка героини произведения), Г. Сенкевича

«Янко-музыкант» (большой объем произведения, усложняющий работу над его содержанием, своеобразие стиля писателя: психологизм, внимание к художественной детали, портретное изображение героя на разных этапах его жизни). Менее сложным для понимания был рассказ И. Понятовского «На горном пастбище», но и здесь, чтобы учащиеся поняли внутренний мир героя (чувство ответственности за народное добро и связанные с ним действия мальчика), необходимо подбирать в соответствии с особенностями художественного произведения такие задания, выполнение которых пробуждало бы у учащихся мысли и творческое воображение, помогало бы им находить не замеченные ранее детали, сделать для себя какие-то новые «открытия» и тем самым лучше овладеть учебным материалом.

После чтения текста произведения учащиеся пересказывали его содержание. Нас интересовало, как дети воспринимают переживания, мысли литературного героя сами, без специальных вопросов учителя. Выяснилось, что предложенные для восприятия художественные произведения детально не анализировались при пересказах. Детям трудно было осмыслить конкретную ситуацию. Они говорили лишь о поступке, действии, которое совершал герой произведения. Обдумывание, выбор решения, колебания героя оставались за пределами внимания учащихся не только 1—2, но и 3-х классов. Полученные при пересказе данные понадобились для того, чтобы во время специального обучения проследить те сдвиги в понимании учащимися внутренней жизни литературного героя, которые явились результатом активизации и развития их воображения.

Анализ экспериментального материала показал, что понимание младшими школьниками внутреннего мира литературного героя в значительной мере зависит от того, как они представляют те обстоятельства, при которых действует герой, его поступки, внешнее выражение переживаний героя (интонация, жесты, мимика), «слышат» его голос, «видят» его внешность и т. п. С этой целью мы использовали прием составления учащимися характеристики литературного героя. Системой вопросов направляли внимание учащихся на то, чтобы художественные образы ожили в воображении детей.

В полученных данных обнаружились возрастные особенности детей (наиболее заметные сдвиги в понимании внутреннего мира героев произведений наблюдались у учащихся третьих классов).

Исследование показало также, что каждый учащийся 1—3 классов характеризуется неповторимыми индивидуальными отличиями, которые в процессе обучения изменяются, но полностью не нивелируются. Три группы учащихся, установленные нами при словесном рисовании и экранизации произведения, по характеру творческого процесса, в основном, продолжают сохраняться и при составлении ими характеристики литературного героя.

Параметрами, положенными в основу группирования, при выполнении этого задания (проникнуть, понять внутренний мир героя произведения), были: представления обстоятельств, при которых действует герой, его поступков и их мотивов, внешних выражений внутреннего состояния, понимание отношения героя к другим персонажам произведения, характеристика отдельных черт его характера.

Отсутствие у учащихся первой группы живого и конкретного представления о герое произведения (его внешнем переживании, действиях, поступках и т. п.) сопровождалось также не совсем четким пониманием ими внутреннего мира этого героя.

Учащиеся второй группы силой своего воображения давали оценку тем обстоятельствам, при которых происходит действие. Характеризуя героя произведения, они частично указывали на те изменения в его состоянии, которые происходили вследствие того или иного поступка, раскрывали его духовный мир.

Учащиеся третьей группы полностью представляли те обстоятельства, при которых происходит действие, поступки героя произведения и связанные с ними внешние его переживания, вследствие чего проявляли понимание психологии героя, раскрывали черты его характера. Чувственные данные для создания образа дети брали не только из предложенного им текста, но и из своего жизненного опыта. Характерным для представителей этой группы было целостное проникновение во внутренний мир литературного героя.

Данные исследования показали, что составление учащимися характеристики героя произведения дало возможность как можно больше «увидеть» в действующем лице, «услышать» его. Конкретные зрительные впечатления делали ощутимыми и нравственное содержание человека, изображенного в произведении. Разбор «видимого» и «услышанного» обострял глаз и слух ученика и помогал ему понять невидимое, т. е. духовное содержание человека, обрисованного в произведении.

Составление младшими школьниками характеристик литературных геров способствует активизации и развитию их воображения, дает детям возможность представить не только внешний ход событий, но и дать оценку поступкам, действиям героя, понять его мысли, пережить вместе с ним его эмоции. В характеристиках в отличие от пересказов, предшествующих им, учащиеся делали ударение на наиболее существенных моментах содержания произведения. Это имело место и в их пересказах после специального обучения.

Как показал эксперимент, с большими трудностями встретились учащиеся при составлении характеристики героини произведения «Совесть» А. Гайдара (рекомендуется программой для 1-го класса). Здесь учащиеся, кроме зрительных и слуховых впечатлений, должны передать еще душевное состояние героини произведения, связанное со сложным чувством стыда и раскаяния. Характеристика героини произведения, которую давали большинство учащихся 1—2, а некоторые и 3-го класса в начале восприятия текста, была полностью отрицательной: «ленивая», «сердитая», «грубо разговаривает с мальчиком». Даже внешний вид девочки, о котором ничего не говорится в рассказе, ученики представили неопрятным: «измятая лента», «грязное платье» и т. п. Художественное чтение и вопросы, направленные на раскрытие действия, поступка, поведения героини, т. е. тех средств характеристики, которые наиболее близки детям данного возраста, помогли им создать яркие, конкретные видения, разобраться в поступке их сверстницы и пережить вместе с ней ее состояние, выраженное автором в словах: «И очень тяжело было у нее на сердце: ее грызла беспощадная совесть», и во всем последующем поведении девочки увидеть чувство раскаяния. Дети вчувствовались во внутреннее переживание героини произведения, и оценка смягчилась.

Художественное чтение и вопросы, стимулировавшие учащихся к тому, чтобы они представили себе обстоятельства, при которых действует герой, его поступки, внешнее выражение его внутреннего состояния, дали возможность разобраться в мотивах поведения героя, который находился в сложных обстоятельствах, и дать верную оценку этим мотивам, пережить все трудности вместе с героем (рассказ «На горном пастбище»), помогли учащимся перенестись в своем воображении в далекую для них историческую эпоху, стать свидетелями трагедии, которая происходит на их глазах, глуб-

же понять жестокость и равнодушие в кажущемся сочувствии к судьбе сельского мальчика (рассказ «Янко-музыкант»).

С помощью характеристик, в которых дети проявляли свои симпатии, антипатии, сопереживание, легко определить не только отношение к героям, но и понимание сущности образа, идеи произведения.

В восприятии и понимании внутреннего мира литературного героя активное участие принимает не только воображение, а и мыслительные операции учащегося. Составляя характеристику героя произведения, ученик воображает, размышляя. Если образ Янко (рассказ «Янко-музыкант») складывается из массы сцен и отдельных образов, то необходимо их соединить в общий целостный образ, что является результатом мыслительной работы. Ученик все время сопоставляет одну сцену с другой, сравнивает героя в разных его положениях, выясняет причины и следствия, устанавливает противоречия, которые требуют разрешения.

С пониманием героя произведения, с определенным оценочным суждением о нем, непременно соединялось эмоциональное восприятие образа литературного героя, которое возникало в результате выразительного чтения произведения.

Специфика художественного образа в том и состоит, что он воздействует одновременно и на ум, и на чувства ученика, возбуждает в нем волю, вызывает стремление к деятельности.

В выводах диссертации обобщаются данные исследования, подтверждающие выдвинутую в начале эксперимента гипотезу о возможностях применения приемов: устного словесного рисования, экранизации произведения в сочетании с музыкальной иллюстрацией, составление учащимися характеристики литературного героя, которые при умелом использовании активизируют воображение и мысль младших школьников и тем самым способствуют пониманию ими наиболее сложного учебного материала: художественного описания природы и внутреннего мира литературного героя.

Исследование дало возможность установить доступность этих приемов работы над художественными произведениями в младших классах. Возможности детей значительно больше, и мы до сих пор полностью их не используем. Дети могут понять доступные их возрасту художественные произведения, если учить их постепенно, последовательно, интересно.

Практикуемое обычно в школе однотипное чтение художественного текста и однотипное воспроизведение его содержания в значительной степени ограничивают возможности

учащихся, недостаточно способствуют развитию их творческих сил. Такой вид работы над текстом ориентирует прежде всего на развитие у школьников мнемических действий.

Важным в развитии воображения учащихся является умелое сочетание различных приемов работы над художественным произведением, однако доминирующими выступают творческие приемы, соответствующие специфике произведения. И хотя затраты времени при них на начальных этапах обучения увеличиваются по сравнению с его затратами при догматических приемах преподавания содержания учебного материала, они компенсируются достижением значительно лучших результатов в развитии и формировании воображения — источника творческой активности детей.

Изучение развития воображения у младших школьников при восприятии ими художественных произведений, каждое из которых давало большую или меньшую возможность для деятельности воображения детей, выявило их возрастные особенности, которые имели свои индивидуальные вариации, проявляющиеся в соотношении воображения и восприятия, в преобладающих интересах детей, их склонностях. Приобретая относительно устойчивый характер, индивидуальные личностные свойства влияют на процесс создания образов воображения, творческую активность, самостоятельность мысли, чувства детей. Отсюда вытекает важность изучения этих особенностей в целях разработки путей дифференциации и индивидуализации обучения на уроках чтения.

Исследование говорит о большом влиянии использованных приемов на возникновение подлинного эстетического наслаждения у детей, преобразование их речевой деятельности, умение ценить родной язык во всем его богатстве и красоте, на формирование личности младшего школьника.

Результаты исследования имеют и более широкое психолого-педагогическое значение. В частности они раскрывают весьма важный и сложный процесс формирования пространственного воображения у учащихся на материале художественных произведений. Возникновение образов воображения помогает полнее, глубже усвоить новый материал по всем учебным предметам. Воспитание у учащихся умений и навыков создавать образы, адекватные художественному произведению, имеет важное значение для сознательного и прочного усвоения учебного материала, способствует выработке навыков чтения.

Мы предполагаем, что результаты исследования могут быть использованы для разработки методики чтения в младших классах, что в развитии воображения учащихся необходимо дальнейшее изучение индивидуальных их особенностей. Это поможет учителю находить дифференцированный подход к развитию творческих возможностей детей.

Указанные рекомендации не претендуют на исчерпывающее решение проблемы формирования и развития воображения учащихся на уроках чтения. В рамках одного исследования невозможно полностью решить все вопросы, связанные с проблемой развития воображения.

* * *

Основные положения диссертации были сообщены и обсуждены:

а) на научно-практической конференции «Пути повышения качества обучения и воспитания учащихся», Ровно, январь, 1966;

б) на Республиканской научно-методической конференции по проблеме «Научные основы подготовки учителя», Луцк, октябрь, 1969;

в) на Республиканской научно-педагогической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Н. К. Крупской, Херсон, май, 1969;

г) на зональной научной конференции психологов по вопросам усовершенствования обучения и содействия техническому прогрессу, Львов, март, 1970;

д) на Межреспубликанском симпозиуме по обучению и развитию младших школьников, Киев, июнь, 1970.

По материалам диссертации опубликованы следующие работы:

1. Роль словесного рисования в развитии воображения учащихся. Ж. «Українська мова і література в школі», № 11, 1968, 0,5 п. л.

2. Экранизация произведения как способ развития воображения учащихся. Ж. «Українська мова і література в школі», № 4, 1969, 0,5 п. л.

3. Формирование у будущего учителя умений и навыков развития творческого воображения учащихся. Материалы научно-методической конференции «Научные основы подготовки учителя», Луцк, 1969, 0,5 п. л. (на украинском языке).

4. Активизация воображения учащихся начальных классов на уроках чтения. Материалы Межреспубликанского симпозиума «Обучение и развитие младших школьников», Киев, 1970, 0,25 п. л.

5. Развитие воображения учащихся на уроках чтения. Ж. «Початкова школа», № 1, 1970, 0,5 п. л.

6. Роль воображения при изучении образа героя произведения. Республиканский научно-методический сборник «Педагогіка і методика початкової освіти», «Радянська школа», Киев, вып. 7, 1971, 0,5 п. л. (в печати).

7. Обобщающие уроки на ленинскую тему в 1—3 классах. Ж. «Початкова школа», № 5, 1970, 0,5 п. л.

8. Развитие воображения у младших школьников. Ж. «Початкова школа», № 6, 1969, 0,25 п. л. (рецензия).

Подписано к печати 12. VII. 71 г. Формат 60×84¹/₁₆. Печ. листов 1,5.
БЖ 02219. 12. VII. 71 г. Луцкая обл. тип. Зак. 3694. Тираж 150.