

ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ АПН УКРАИНЫ

На правах рукописи

ШЕВЧЕНКО Валентина Федоровна

ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ ТВОРЧЕСКИХ ПРИЕМОВ РАБОТЫ
С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ

19.00.07 - педагогическая и возрастная психология

А в т о р е ф е р а т
диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Киев - 1994

1991.01.01
37.015.3
Диссертацией является рукопись.

Работа выполнена в Институте психологии АПН Украины.

Научный руководитель - академик АПН Украины В.А.МОЛЯКО.

Официальные оппоненты: доктор психологических наук, доцент
Н.В.ЧЕПЕЛЕВА,
кандидат психологических наук, доцент
С.В.ШАВАНОВ

Ведущая организация - Волынский государственный университет
им. Л. Украинки.

Защита диссертации состоится 24.05. 1994 г. в 11-00 на
заседании специализированного совета К 113.04.01 в Институте
психологии АПН Украины по адресу: 252033, г. Киев-33, ул.
Паньковская, 2.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Института
психологии АПН Украины.

Автореферат разослан "21" .04. 1994 г.

Ученый секретарь
специализированного совета,
кандидат психологических наук

М.И.Алексеева

ЛНБ України ім.В.Стефаніка



00802225 (J)

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Понятие творчества превратилось в одно из фундаментальных в современной общей и педагогической психологии. В настоящее время обнаруживается отчетливая тенденция усматривать в указанной реальности интегральное образование, систематизирующее начало для осмысления и объяснения существующих характеристик психической жизни индивида, включенного в систему продуктивных /созидающих/ форм деятельности.

С психологической точки зрения первостепенными здесь становятся вопросы конструирования содержания и условий деятельности, которые обеспечивали бы максимально полное развитие потенциала индивида. Преломленные в контекст психологии и педагогики с их установкой на гуманитарную парадигму /с вытекающей отсюда сменой приоритетов в содержании образования/, а также с учетом возросших требований к профессиональной компетентности и уровню творческой активности подрастающего поколения, вопросы эти не могут не попасть в разряд неотложных практически значимых задач.

Изучение творчества вылилось уже в целостное научное направление, имеющее относительно богатую эмпирическую базу и достаточно широкий выход в различные сферы реальной деятельности, включая и педагогическую практику. Хотя в большинстве своем основные результаты получены в сфере изучения технического творчества, целый ряд общих положений и принципов /стратегический подход, в частности/, полученных на материале исследования профессиональной и учебной /допрофессиональной/ деятельности, могут быть экстраполированы и в область изучения художественного творчества, в частности, литературного.

Ориентация данного исследования на сферу языковых явлений объясняется, с одной стороны, необходимостью создания психологически обоснованной технологии изложения учащимся курса литературы, с другой – в вооружении последних приемами творческой работы с литературным /художественным/ материалом.

Принимая во внимание актуальность и недостаточную изученность проблемы, мы избрали в качестве объекта исследования процесс решения старшеклассниками задач на построение художественного текста.

Предметом исследования выступили психологические особенности

функционирования и формирования у старшеклассников стратегий решения задач на текстообразование в условиях специально организованного обучения /творческого тренинга/.

Цель исследования состояла в раскрытии психологических условий организации процесса управления творческой активностью старшеклассников в ходе овладения ими основными приемами работы с художественным текстом.

В соответствии с указанной целью были сформулированы основные гипотезы: качество развития компонентов художественного мышления зависит как от типа задаваемой извне воспроизводящей деятельности, так и от сложившегося в индивидуальном опыте субъекта способа ее присвоения.

Полноценное понимание и транслирование информации при помощи художественных текстов достигается при условии наличия у субъекта способностей, адекватных нормативным критериям художественности. Предпосылкой оптимизации указанных условий и формирования соответствующих способностей является использование специальных средств психолого-педагогического воздействия в форме творческого тренинга.

Включение творческого тренинга в состав психолого-педагогических средств актуализации потенциальных способностей /возможностей/ индивида выступает действенным инструментом как для управления психологическим развитием последнего в условиях нормативно организованной деятельности, так и средством формирования у него относительно устойчивой потребности в самовыражении и саморазвитии. В этом случае творческий тренинг может быть представлен в качестве особого механизма, лежащего в основе перехода от репродуктивного способа присвоения к творческому.

Исходя из указанных предположений, были определены следующие задачи исследования:

1. Провести анализ литературы по проблеме психологии творчества применительно цели, задачам и методам преподавания литературы в средней общеобразовательной школе и сформулировать на этой основе исходные принципы исследования.

2. Выявить и описать актуальный набор стратегий, используемых учащимися при решении задач на построение текстов художественного содержания, а также исходный уровень творческой активности.

3. Осуществить классификацию основных мыслительных тактик и

разработать на базе последней приемы психологической диагностики.

4. Разработать и экспериментально апробировать программу, этапы и методы специального обучения и провести тренинговый эксперимент по формированию у старшеклассников творческих приемов работы с художественным текстом.

5. Проанализировать эффективность экспериментального обучения и наметить пути внедрения полученных результатов в практику преподавания в средней школе гуманитарного цикла.

Методологическую основу составили основные положения и принципы деятельностного подхода /Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев/, теории учебной и речевой деятельности /В.В.Давыдов, А.А.Леонтьев, Т.Н.Ушакова, Д.Б.Эльконин/, работы, посвященные проблемам психологии творчества и творческого мышления /В.А.Моляко, Я.А.Пономарев, В.А.Роменец, С.Л.Рубинштейн, П.М.Якобсон/, особенностям художественного творчества /Л.И.Беллева, О.И.Никифорова, Ю.А.Полуянов, П.Т.Турин/, а также прикладные разработки стратегического подхода /В.А.Моляко/ применительно к задачам актуализации творческих возможностей учащихся общеобразовательных школ.

Методы исследования. В основу исследования положен естественный психолого-педагогический эксперимент, в ходе которого использовался широкий набор методов и методик: наблюдение, анкетирование, беседы с учащимися, анализ продуктов деятельности.

Основным методом исследования выступил формирующий /обучающий/ эксперимент в форме учебно-тренировочного /творческого/ тренинга. При анализе эмпирического материала использовались традиционные приемы статистической обработки данных.

Достоверность и надежность полученных данных обеспечивалась при помощи использования дополнительно разработанной системы контрольных диагностических заданий, результатами статистической обработки эмпирических данных, репрезентативностью выборки.

В исследовании приняли участие 118 выпускников средних школ г. Харькова, обучавшиеся на подготовительных курсах при Харьковском политехническом университете. Эксперимент проводился в течение 1990-1992 учебных годов.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем на основе экспериментальных данных обоснована продуктивность и эффективность использования метода КАРУС в целях стимуляции творческого потенциала индивида на материале художественной литера-

туры.

Показано, что специальная организация обучения /творческий тренинг/ ведет к возникновению в структуре личности новообразований, поднимающих ее возможности на более высокий уровень реализации своего когнитивного и личностного потенциала. Определены факторы и психологические особенности формирования у старшеклассников мыслительных стратегий при решении задач на текстопостроение. Установлено влияние некоторых личностных особенностей на возникновение и функционирование процессов интрапсихического уровня, в частности, механизмов рефлексии, саморегуляции и самоконтроля. Раскрыты формальные и содержательные стороны процесса построения индивидом художественного текста: от стадии формирования исходного замысла до определения адекватных ему выразительных средств. Обоснована возможность и целесообразность использования творческого тренинга как особого психодиагностического средства обучения учащихся творческим приемам освоения художественной картины мира.

Теоретическое значение работы заключается в установлении психологических особенностей умственной деятельности /мыслительных тактик/ старшеклассников в процессе построения ими художественных текстов, в уточнении и расширении представлений о специфике проявления и формирования некоторых компонентов художественного мышления в режиме специального тренинга. Показано, что овладение старшеклассниками творческими приемами работы с художественным текстом выступает вместе с тем и условием возникновения в структуре личности, носителя художественной деятельности, таких свойств, как инициативность, рефлексивность и самостоятельность. Полученные в исследовании данные относительно возрастных особенностей структуры и своеобразия проявлений компонентов /тактик/ творческого мышления, а также условий их становления и формирования в условиях специальной организации педагогического процесса служат теоретическому решению проблемы стимуляции творческого потенциала индивида на допрофессиональном этапе его развития.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут непосредственно использоваться в целях оптимизации процесса овладения учащимися сферой художественной действительности. Разработанные в данном исследовании диагностические приемы дают возможность выявить учащихся с различным уровнем

творческой активности, позволяют тем самым осуществлять по указанному параметру дифференцированный подход.

На основе полученного экспериментального материала разработана программа обучения, которая может быть использована при чтении курса литературы в средней общеобразовательной школе. Материалы исследования вошли в содержание спецкурса, читаемого автором слушателям подготовительного отделения при Харьковском политехническом университете, а также факультативах, организованных автором для учителей ряда средних школ г. Харькова.

Данные настоящего исследования положены в основу методических рекомендаций, предназначенных для учащихся старших классов и слушателей подготовительного отделения дневной и вечерней форм обучения.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Доминирование в практике школьного обучения предметам гуманитарно-эстетического цикла рецептивно-иллюстративного метода закрывает возможность для полноценного художественного развития индивида. Условием преодоления указанной односторонности является организация процесса усвоения знаний на основе активно-преобразующего типа деятельности.

2. Конкретизация данного условия является специальной задачей создания таких возможностей, при которых усвоение учащимися предметного содержания литературы ставилось бы в непосредственную зависимость от степени актуализации творческой активности.

3. Многовариантность возможных решений задач на текстообразование не исключает использования индивидом ограниченного числа мыслительных стратегий, среди которых аналогизирование, комбинирование и реконструирование являются ведущими.

4. Способом, инициирующим проявление указанных стратегий, выступает творческий тренинг. Психологически обоснованным в контексте поставленной в данном исследовании проблемы является использование метода КАРУС. Взятый в единстве его диагностической и активационной функций метод этот может выступать в качестве особого механизма управления творческим процессом.

5. Овладение индивидом в результате специального тренинга творческими приемами работы с художественным текстом открывает последнему не только способ присвоения недоступной ранее ему сферы художественной действительности, но одновременно и путь для более

полного самовыражения своих возможностей как субъекта деятельности.

Апробация диссертации. Содержание исследования обсуждалось на заседаниях кафедры Украинского и русского языков Харьковского политехнического университета, докладывалось на заседаниях лаборатории психологии творчества Института психологии АПН Украины.

Результаты исследования докладывались также на Международных /Талле, 1985/ и республиканских научно-практических конференциях /Харьков, 1986, 1990, 1991/.

Основные итоги исследования в форме методических рекомендаций внедрены в практику обучения слушателей подготовительного отделения Харьковского политехнического университета. По материалам диссертации разработан цикл лекций, который читается автором на семинарах, организуемых органами народного образования для преподавателей гуманитарных дисциплин.

Публикации. Основное содержание и конкретные результаты исследования отражены в 9 научных публикациях.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения. Рукопись содержит 206 с. машинописного текста. Работа иллюстрирована таблицами и рисунками.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обоснована актуальность проблемы, определены объект, предмет, цель и основные задачи исследования, указаны методологические основания и использованные методы, сформулирована научная новизна, теоретическое и практическое значение работы, формы апробации полученных результатов, выделены основные положения, выносимые на защиту.

В первой главе "Психология творчества в контексте современных тенденций развития народного образования" анализируются основные теоретико-методологические и психолого-педагогические подходы к изучению проблемы творчества, дается анализ современного состояния психологии творчества применительно к теории и практики обучения литературе в школе, раскрываются особенности и специфические трудности преподавания в школе курса литературы, рассматриваются основные подходы к построению системы специальных заданий,

направленных на актуализацию у учащихся средствами творческого тренинга основных компонентов художественного мышления, подводятся промежуточные итоги, определяются пути дальнейшей теоретической и прикладной разработки поставленной проблемы.

В исследовании проблемы усвоения предметного содержания курса литературы в школе сложилось два устойчивых направления. Первое связано с изучением психологических особенностей и механизмов восприятия и понимания учащимися художественной литературы /Д.М. Арановская, Л.Г. Жабницкая, А.И. Липкина, О.И. Никифорова, Н.Г. Морозова, Т.В. Рубцова, Д.А. Самарин, Л.С. Славина и др./, а также с выяснением роли, участвующих в этих процессах, личностных факторов и доминирующих форм мышления /И.С. Левшина, В.Г. Марандиан, О.И. Никифорова, В.И. Эйдлин/.

Второе сосредоточивается на выяснении вопроса о природе, содержании и структуре литературных способностей учащихся различного возраста. Несмотря на неустойчивость представлений о литературных способностях и разноречивость включаемых в об"ем данного понятия показателей исследователи все же отмечают и ряд признаков, обладающих свойством относительной константности /повышенная восприимчивость, эмоциональность, образность мышления, природная впечатлительность, активность воображения и т.д./. В числе же дискриминантных выделяется такой признак, как характер /тип/ обобщения при создании художественного /поэтического/ образа, в частности - опора на вещно-логическое мышление у представителей младшего школьного возраста и на суб"ектно-интуитивное - у старшекласников /З.Н. Новоявленская, М. Турсунова, В.П. Ягункова/.

Безотносительно к уровню анализа, используемого в указанных направлениях, будь то психический процесс или свойство /диспозиция/, основным приемом выражения искомой закономерности связей выступает представление последних либо в форме актуального продукта /наличного бытия/, либо как результата усложняющейся жизнедеятельности индивида /генетический аспект/. Однако, как в первом, так и во втором случаях, за скобками остается прогностический аспект анализа, связанный с необходимостью рассмотрения изучаемого явления с точки зрения возможного, ожидаемого, предвидимого и потенциального, а значит и с необходимостью включения упомянутого аспекта в контекст более широкой проблематики, в частности - проблематики творчества.

К настоящему времени феномен творчества активно исследуется

со стороны порождающего его механизма /В.Т.Кудрявцев, Я.А.Пономарев/, личностной обусловленности /личностных креатив/, процессуальных характеристик его протекания /фазы, уровни, типы, циклы и т.п./ /Л.Г.Алексеева, В.В.Давыдов, В.К.Зарецкий, И.О.Мартынюк, В.А.Моляко и др./.

Наряду с дифференцированным анализом в указанной проблематике все более отчетливо обнаруживается и интегративная тенденция. Наиболее полное воплощение тенденция эта нашла в работах киевской школы психологов /В.А.Моляко/. Методологической платформой этой школы выступила концепция стратегического подхода, которая верифицировалась на протяжении многих лет на предмете конструкторской деятельности, в дальнейшем – на примере изучения технического творческого мышления /В.С.Лозница, В.В.Рыбалка, В.З.Скаун, М.Л.Смульсон, Р.Т.Чарнецкая, Т.Н.Третьяк, С.В.Шаванов/.

Ныне подход этот успешно реализуется и при изучении процесса решения педагогических задач /В.В.Карпенко/, в области художественной деятельности, в частности – изобразительной /А.В.Завгородняя/ и графической /С.Н.Симоненко/. Таким образом, на сегодня сложились благоприятные предпосылки для экстраполяции опыта упомянутой школы на наименее изученную область – область литературного творчества. Приемлемой моделью для этого выступает художественный текст, выступающий, как известно, основной единицей в школьном курсе литературы.

Между тем, при наличии достаточно обширного корпуса литературы, посвященной анализу /лингвистическому, психолингвистическому, психологическому, семиосоциопсихологическому/ текста /А.Н.Чазова, А.А.Брудный, Л.П.Доблаев, Н.В.Чепелева, А.М.Сохор, И.Ф.Неволин, Т.М.Дридзе, З.И.Клычникова, И.Р.Гальперин, Т.Н.Ушакова, В.С.Мучник, М.Д.Микулинская и др./ вопрос о психологическом анализе и способах построения художественного текста остается по существу открытым /С.А.Васильев, Л.В.Сахарный, В.П.Белянин, Т.В.Радзиевская/.

Если представить текст как иерархически организованную речевую систему уровней – синтаксического, коммуникативного, логико-смыслового, структурно-композиционного, то очевидно, что на каждом из этих уровней функционируют различные операционные единицы, и только системное взаимодействие этих единиц приводит к образованию целостного "смысла" в процессах порождения и интерпретации текста. Можно предположить, что нарушение на одном из этих уровней ведет к утрате текстом или информативности, или структурности

/организованности, целостности/, а иногда того и другого. Текстообразование, таким образом, обеспечивается динамическим порядком взаимодействия систем разных уровней и, соответственно, функционированием на каждом из них определенных механизмов.

С формальной точки зрения процесс текстообразования /создания, конструирования/ подлежит тем же закономерностям /циклам/, которые были установлены относительно процесса решения конструктивно-технических задач /оценка условия, формирование замысла, предварительное решение/, следовательно, к нему могут быть применены способы анализа и стимуляции, разработанные на базе стратегического подхода. Экспериментальная верификация данного предположения и составила содержание последующих разделов диссертационной работы.

Во второй главе "Психологические условия организации обучения творческим приемам работы с художественным текстом" излагаются принципы и методики проведения констатирующего и формирующего экспериментов, анализируются и интерпретируются полученные эмпирические данные, подводятся общие итоги исследования, намечаются перспективы дальнейшего исследования проблемы.

Экспериментальное исследование включало в себя: 1/ констатирующий, 2/ формирующий и 3/ контрольный этапы.

Констатирующий этап состоял из двух этапов, которые включали в себя пять серий опытов. Три серии опытов первого этапа имели своей целью выяснить доминирующую систему оценок, исходный уровень знаний и умений учащихся в идентификации художественных текстов, а также активный уровень владения ими приемами художественной выразительности. В результате было установлено, что в подавляющем числе случаев предметом внимания учащихся выступали такие параметры текста, как тематическая его направленность, моральные характеристики ведущих персонажей, эмоционально окрашенные эпизоды. Последние, как правило, и выступали в качестве решающего аргумента для обобщающей оценки произведения в целом. При этом палитра эмоциональных оценок не простиралась в большинстве случаев далее глобальной оппозиции "нравится - не нравится", "интересно - не интересно".

Анализ результатов, полученных во второй серии опытов, показал, что 31% учащихся не смогли вообще установить типологическую принадлежность художественных текстов. В 55% случаев испытуемые затруднялись дать однозначный ответ и относили художественный

текст одновременно к нескольким типам. И лишь 14% от общей выборки испытуемых осуществили классификацию безошибочно.

Проведенный анализ данных по третьей серии опытов, выявил преимущественную ориентацию учащихся на лексико-грамматические признаки текста, его фактологичность и информационно-познавательную направленность. Лишь в 16% случаев свободное репродуцирование содержало от 2 до 9 элементов художественного оформления.

Второй этап состоял из двух серий опытов, направленных на выявление: а/ стратегий и мыслительных тактик учащихся при решении ими задач на текстопостроение; б/ уровня выраженности у них потребности в достижении. В первом случае испытуемым предлагалось три варианта заданий: на усовершенствование предложенного образца художественного текста; на конструирование текста без образца /однако при условии подчинения текстовых элементов заданной теме/; на построение текста по собственному усмотрению. Ввиду крайне низкого числа испытуемых /II человек/, избравших третий вариант решения, заключения выносились главным образом на основе анализа двух форм решения.

Анализ полученных результатов показал, что 61% или 73 испытуемых использовали при текстопостроении стратегию аналогизирования, 36 /или 32,2%/ - комбинирования и 7 /6%/ - реконструирования. Из испытуемых, избравших первую из указанных стратегий, 60,4% /44 человека/ обращалось к тактике дублирования, когда текстовые элементы попросту копировались как на уровне семантики, так и композиции.

Стратегия комбинирования осуществлялась большинством испытуемых /24 человека из 38/ на основе тактики агглютинации, т.е. механического перемещения заданных элементов и их связей. При этом во всех случаях подобная тактика приводила к утрате смысловых связей и, как следствие, к явному несоответствию формообразующих компонентов текста его исходному замыслу.

Незначительное число испытуемых, использовавших стратегию реконструирования не позволяет делать должных обобщений. Здесь можно ограничиться тем наблюдением, что попытки испытуемых проявить самостоятельность в выборе способов построения художественного текста ограничивались сферой языковых явлений и не выходили на уровень осознанного, отвечающего замыслу структурирования предметно-смыслового содержания, заключающего в себе художественное сообщение.

Общая оценка экспертами оригинальности созданных испытуемыми текстов позволила выделить три уровня /критерий оценки выводился на основе четырех показателей: ясности, логичности, выразительности и целостности/: а/ копирования /"школьный уровень"/ или репродукции текста-образца при отсутствии единства содержания и формы; б/ подражания, воспроизведения заданной модели с незначительными изменениями и в/ продуктивный уровень - наличие в авторском тексте элементов, свидетельствующих о попытках учащихся реализовать средствами текстообразования собственный замысел. Количественный состав выделенных групп таков: для первого уровня 69,5% /82 испытуемых/; для второго - 22% /26 учеников/; для третьего - 8,5% /10 учащихся/. Статистически значимых отличий по уровням оригинальности в зависимости от доминирующей стратегии выявлено не было.

На заключительной стадии с помощью стандартизованного опросника определялся уровень выраженности у учащихся потребности в достижении. Полученные статистики для выборки в целом /среднее значение 11,5 при среднеквадратическом отклонении 0,69 и ошибке средней 0,04/ использовались нами в качестве контрольных на пост-экспериментальном этапе анализа, в частности, при обсуждении вопроса о связи мотивационного и процессуального уровней с продуктивностью решения испытуемыми творческих задач.

В целом, результаты констатирующего эксперимента позволили сделать заключение о низкой исполнительской готовности старшеклассников к решению задач творческого содержания при явно недостаточной сформированности у них соответствующих форм художественного мышления и отвечающих им средств.

Формирующий эксперимент проводился в четыре этапа /информационно-познавательный, операционально-технический, обучающий и контрольный - см. Рис. I/. Задача первого этапа заключалась в ознакомлении учащихся с основными сведениями из области психологии художественного творчества, теории текстовой деятельности /сведениями о типологии текстов, особенностях и строении художественного текста, с основными способами оценки и интерпретации текстов/. Основное внимание на этом этапе уделялось ознакомлению учащихся с приемами внетекстового анализа текста, или с металингвистической природой текста /Н.В.Чепелева/. Для этой цели использовался прием пошагового анализа, который включал в себя формирование у учащихся общего предварительного представления о признаках художественного текста /в отличие от научного, делового и

СТРУКТУРА ФОРМИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА



Рис. 1

т.д./, его эстетических функций /в отличие от нравственной, информационально-утилитарной и др./, персонифицированности и т.п. Результатом этого этапа эксперимента явилось усвоение учащимися знаний, которые позволяли им занимать достаточно об"ективированную по отношению к смысловому содержанию текста ценностную позицию, или, иными словами, достигнуть необходимого уровня читательской компетенции /Н.В.Чепелева/.

Второй этап имел целью отработку с учащимися операциональных приемов построения текста в соответствии с его основными характеристиками: целостностью, завершенностью, структурированностью, информативностью, делимостью, диалогичностью, ясностью и т.п. Для этого на разнообразном текстовом материале осуществлялись действия, отвечающие основным стадиям текстообразования: предтекстовой /формирование замысла, его вариантов/, первичного текста /выбор языкового материала/, вторичного /формирование текста, структурирование денотатов и текстовых элементов согласно теме или замыслу/и редакционной доработки. В качестве методического приема формирования указанных приемов нами использовались шесть разновидностей творческого диктанта. На заключительной стадии данного этапа учащиеся обучались строить основные типы текстов /описания, повествования, рассуждения/ и их композиционные характеристики /во временной, пространственной и смешанной перспективе/.

Качественный анализ полученных результатов позволил сделать вывод о достижении учащимися уровня предстратегической /общей/ готовности, достаточной, чтобы перейти к реализации центральной задачи исследования - сформировать у учащихся творческие приемы работы с текстами художественного содержания, или, что то же самое - сформировать у них компоненты художественного мышления.

Указанная задача решалась с помощью серии специально подобранных текстовых задач. В числе показателей на этом этапе исследования выступали те же, которые фиксировались в констатирующей части работы. Результаты сравнительного анализа показали следующее. Экспериментальное обучение привело к значительным качественным и количественным изменениям в типах стратегических тенденций и реализующих их мыслительных тактик. В частности, почти вдвое сократился процент лиц, обратившихся к стратегии аналогизирования /32,2% против 61,8% в констатирующей части/ при одновременном увеличении процента испытуемых, предпочитавших при решении

текстовых задач стратегию комбинирования /50,9% против 32,2%/. Возросло число испытуемых, реализовавших наиболее сложную, с точки зрения совокупности необходимых для ее успешной реализации умственных операций, стратегию реконструирования /16,9% против 6% на стадии, предшествовавшей обучению/. Об общем характере изменений может свидетельствовать также резкое снижение количества испытуемых, использовавших прием случайных подстановок /9,3% после обучения в сравнении с 52,5% - до обучения/.

Претерпел изменения состав и содержание обслуживающих соответствующую стратегию мыслительных тактик. Наиболее существенные трансформации при стратегии аналогизирования претерпели такие тактики, как дублирование и синонимизация, в частности, резкое сокращение первой /5,3% в сравнении с 60,4%/ и увеличение - второй /55,3% по сравнению с 15% на этапе констатации/. Подобные изменения свидетельствуют об отказе испытуемых от использования простейших приемов построения и обращения к более сложным и эффективным, ранее отсутствовавшим в их опыте тактикам.

Из числа тактик /6/, использованных при реализации стратегии комбинирования, наибольшие изменения в сторону увеличения процента коснулись тактик транспозиции и компрессии, при одновременном сокращении случаев использования тактики деформации /3,3% после обучения по сравнению с 21% - до обучения/.

Более сложные отношения в составе тактик обнаружились при использовании стратегии реконструирования.

Отчетливые различия констатировались лишь в отношении двух тактик: моделирования /в сторону увеличения числа /60%/ испытуемых, использовавших эту тактику/ и включения /частота использования которой снизилась после формирующего эксперимента до 10%/.

Происшедшие изменения коснулись, главным образом, тактик, обеспечивающих наиболее продуктивные способы конструирования текста. Помимо приведенных в составе упомянутых стратегий появились и новые тактики: аллегории, метафоризации и эмфатичности, а также замены /параллелизмы/. В целом, активное обращение испытуемых к использованию достаточно большого числа риторических фигур, и, прежде всего, к метафоризации /как одной из разновидностей эвристик, направленной на порождение нового знания, нового смыслового поля/ свидетельствует о появлении в структуре мышления учащихся компонентов, составляющих неотъемлемый компонент и специфику художественного мышления.

О качественных сдвигах в текстообразующей деятельности могут служить и показатели экспертных оценок по критерию уровня художественности, созданных на завершающей стадии эксперимента контрольных текстов: из общего состава экспериментальной выборки /118 человек/ 50% /59 испытуемых/ достигали продуктивного, 35,6% /42 человека/ - подражательного и лишь 14,4% /17 испытуемых/ остались на прежнем, наименее эффективном уровне /копирование/.

Таким образом, результаты постэкспериментального сравнительного анализа эффективности обучающего эксперимента дают нам веские основания сделать заключение о том, что в процессе экспериментального обучения у учащихся был сформирован значительно более высокий уровень творческого /художественного/ мышления, чем тот, который достигается в условиях традиционной практики школьного обучения.

Завершающий /четвертый/ этап эксперимента преследовал контрольную функцию. С этой целью испытуемым пред"являлась контрольная серия заданий, решение которых осуществлялось в усложненных /при информационной недостаточности и внезапных запрещениях избранного испытуемым способа решения/. Сравнительный анализ показал, что сформированные в обучающем эксперименте мыслительные тенденции не претерпели значимых отличий, что свидетельствовало о стойкой сохранности достигнутого ранее уровня функционирования психических новообразований.

Постэкспериментальная оценка уровня мотивационной готовности /потребности в достижении/ показала значимое увеличение к концу обучения / $t = 2,85$ при $p < 0,01$ /, что подтвердило предположение о связи базовых характеристик личности с уровнем достижения.

В заключении диссертации подводятся общие итоги проведенного исследования, подтверждающие правомерность выдвинутых гипотез и вынесенных на защиту положений, намечаются перспективы дальнейшего исследования поставленной проблемы.

Теоретический анализ и данные экспериментального исследования позволили сформулировать следующие выводы:

1. Адаптированный к естественно-научным моделям способ организации процесса освоения в школе художественной действительности /литературного произведения/ культивирует у учащихся рационально-рассудочный тип мышления, проявляющийся, в частности, в доминировании в отношениях к литературе формально-логических процедур текстового анализа с выделением в составе последнего

признаков, относительно иррелевантных функций художественного произведения.

Результаты исследования подтвердили целесообразность пересмотра традиционной технологии обучения литературе в школе и перехода к новой – ориентированной на принцип активного, творческого соучастия.

2. Продуктивность использования в практике обучения указанной технологии может быть достигнута при наличии: а/ возможностей самореализации личностью своего творческого потенциала в ходе решения заданий, не имеющих строгих правил; б/ владения ею адекватными такому типу задач средствами решения; в/ достаточного уровня сформированности механизма мотивационной готовности /потребности в достижении/.

В ходе предварительного исследования установлено, что приведенным выше требованиям удовлетворяет стратегический подход, включающий в себя систему специальных приемов, направленных на формирование у индивида мыслительных операций, совпадающих по своему содержанию с основными типологическими формами творческого мышления /аналогизирование, комбинирование, реконструкция/.

3. Обнаружена тесная связь между способом обучения, характером стратегии поиска решений задач и некоторыми параметрами мыслительных тактик.

Показано, что при общности основных умственных тенденций /аналогизирование, комбинирование, реконструкция/, реализуемых учащимися при решении задач на текстопостроение, число тех, кто оперирует стратегией реконструирования, оказывается весьма незначительным /6%/. Доминирующими являются стратегии аналогизирования и комбинирования. В рамках этих стратегий доминируют тактики, реализация которых оказывается наименее эффективной.

4. Результаты формирующего эксперимента показали, что целенаправленное формирование стратегии решения задач на построение художественного текста методом творческого тренинга привело к заметным количественным и качественным изменениям структуры и содержания реализующих их мыслительных тактик: доминирующими при стратегии аналогизирования выступили, в частности, тактики противопоставления /антитезы/ и сопоставления /синонимии/, при стратегии комбинирования – компрессии и конкретизации и при стратегии реконструирования – моделирования и гиперболизации.

5. Основной итог проведенного нами исследования состоит в до-

казательстве предположения о том, что специальная организация обучения в массовой школе творческим приемам работы с текстами художественного содержания выступает эффективным средством актуализации у учащихся творческого потенциала. При этом, как показали результаты сравнительного анализа, организация специального обучения /творческий тренинг/ приводит к более заметным сдвигам в развитии ведущих психических качеств субъекта в сравнении с традиционными методами и формами стимуляции в школьной практике художественного развития. Показано, что формируемые в ходе экспериментального обучения новообразования /инициативность, содержательная и личностная рефлексия, потребность в достижении/ превращаются в относительно устойчивые внутренние регуляторы поведения, вместе с этим и в предпосылку развития индивида в качестве субъекта деятельности.

Разработка средств диагностики и стимуляции художественного творчества учащихся более младшей возрастной ступени могла бы, по нашему мнению, открыть возможность для более продуктивного решения вопроса, связанного, в частности, с проблемой полноценного воплощения в условиях школьного учреждения массового типа принципов индивидуализации и дифференциации, следовательно, и вопроса создания условий для полнокровного духовного развития и саморазвития каждого, отдельно взятого учащегося. Поиск решений для практической реализации этой задачи и составит ближайшую перспективу нашего исследования.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях автора:

1. Контрольные задания по изучению текстов русского языка для студентов II курса химических специальностей основных факультетов. - Харьков, 1982. - 22 с.

2. Коммуникативная направленность в контексте интенсификации преподавания русского языка как иностранного // *Unterrichtspraxis der Sprachen-fremdsprachenbildung*. ГДР, Галле /Заале/. - 1985. - С.33-35.

3. Место художественного текста в реализации общекommunikативных целей при обучении русскому языку // Учет реальных коммуникативных потребностей студентов в учебно-научной сфере деятельности как основа коммуникативно-ориентированной методики русского языка. - Харьков, 1986. - С.61-62.

4. Методические указания к самостоятельным работам по курсу

"Русский язык". - Харьков, 1989. - 27 с.

5. Методические указания и задания к работе по курсу "Русский язык". - Харьков, 1990. - 88 с. / соавт./.

6. Формирование приемов творческой работы с художественными текстами при обучении письменному сочинению // Методические рекомендации по обучению студентов IУ и У курсов основам преподавания русского языка. - Харьков, 1991. - 93 с.

7. Стимуляция речетворческой деятельности студентов на уроках русского языка // Лингвистика: взаимодействие концепций и парадигм. - Вып. I. - Ч. 2. - Харьков, 1991. - С.465. / соавт./.

8. Формирование речетворчества при работе с художественным текстом на уроках русского языка // Тезисы научно-методической конференции /14-17 октября 1991 г./ . - Ташкент, 1991. - С.51-53.

9. Аналогизирование - одна из стратегий в обучении студентов предупреждению русского текста // Материалы межвузовской научно-методической конференции .- Харьков, 1993. - С. 96-97.

В. Шеремин

Подписано к печати 25.02.94 г.

Формат 60x84 1/16. Уч.-изд. л. 1,0.

Тираж 100. Зак. 34. Бесплатно.

Ротапринт Института монокристаллов

Харьков, пр. Ленина, 60

30-70-97

462529

AB 29.836

AB 29.836