



ТЭОРЫЯ, МЕТОДЫКА І АРГАНІЗАЦЫЯ САЦЫЯЛЬНА-КУЛЬТУРНАЙ ДЗЕЙНАСЦІ

УДК 159.954-057.874:37.091.3]:004.032.6

Л. А. Мосунова

Редукция воображения читателя в условиях мультимедийной среды

Рассматривается малоизученная в России и за рубежом проблема редукции воображения читателя, которая гипотетически связывается с изменениями в способах получения и применения информации. В данном контексте исследуются критерии качества воображения читателей-школьников 5–7 классов при создании словесных образов. Определены умения, входящие в состав читательской деятельности, базирующейся на воссоздающем воображении. На основе анализа 881 ученической работы выявлено, что большинство учащихся не способны концентрироваться на образах и конкретизировать их, удерживать в воображении детали, что затрудняет выбор языковых средств для словесного выражения. Сделан вывод, что воображение читателя в условиях мультимедийной среды не обеспечивает формирование образов, творчество и фантазирование. Выдвинут принцип эргономичности электронных образовательных ресурсов как условие сохранения свойств воображения.

Мультимедийные технологии все более расширяют сферу влияния, воздействуют на формы поведения и стиль жизни людей. Стремительный технологический прогресс (любой ребенок сегодня легко взаимодействует с планшетом) вызвал невиданные доселе изменения в психике и сознании человека, в его умственной оптике и пластике [19]. Отечественные и зарубежные ученые отмечают, что повышается средний уровень умственного развития жителей Земли, измеряемый через коэффициент интеллекта [18; 20]. Подрастающее поколение более уверенно оперирует абстрактными понятиями, выдвигает гипотезы [17; 25]. Это связано с изменениями в способах получения и использования информации [21; 22], так как средства коммуникации сами по себе являются частью смысла, понимание которого меняется в зависимости от способа передачи и восприятия информации [6; 24]. Однако многое в этих процессах для нас далеко не ясно.

Электронные образовательные ресурсы в качестве учебной книги, с одной стороны, обогащают процесс обучения новыми возможностями, с другой – исключают из него целые пласты психической активности,

в частности воображение. И если в предметах естественно-научной направленности сочетание учебного текста с аудио-, видеоиллюстрациями к нему (мультимедийность) помогает образованию, то в чтении литературы роль мультимедиа не столь однозначна. Литература как вид искусства в формировании восприятия требует особого рода деятельности – художественно-эстетической, своеобразного сотворчества с автором [1], которое немислимо без развитого воображения. Воображение включается в ситуациях неопределенности [14], когда читатель самостоятельно проходит по пути, начертанному автором, мысленно воспроизводя в своем сознании картины, нарисованные им. Юным читателям часто предлагается готовый образ, что ведет к упрощению структуры воображения, ослаблению его силы, сведению этого сложного процесса к более простому. В логической перспективе реально атрофия воображения в связи с утратой его функций.

Тенденция к редукции воображения в условиях мультимедийной среды отчетливо проявилась в результатах теоретико-экспериментального исследования, предметом которого стала способность читателей (школьников 5–7 классов) представлять и описывать словами мысленные образы. Актуальность исследования вызвана изменением условий для воображения, поскольку освоение литературы зачастую подменяется просмотром экранизаций, то есть предъявлением образов, воссозданных другими людьми. Для собственного читательского творчества практически не остается места, что, по нашей гипотезе, ведет к редукции воображения. Все эти вопросы недостаточно исследованы в науке. С этой целью был проведен эксперимент в 5–7 классах, включавший проверочные работы для выявления активности воображения и их анализ в соответствии с разработанными критериями.

Цель статьи – изучить качества воображения читателя в процессе создания словесных образов.

Методология исследования построена на психологической и речевой парадигмах деятельности. Она включает концепцию воображения как необходимого элемента процесса творчества, идею взаимосвязи художественно-эстетической деятельности с речевой. Главный метод – качественный анализ работ читателей, в которых отразились особенности детского воображения и неповторимый строй личности подростка. В экспериментальном исследовании для объективной оценки результатов и их большей наглядности были разработаны количественные показатели качества воображения.

До сих пор ученые ведут дискуссии, что является продуктом воображения – образы или еще и идеи. Нет единого мнения в вопросе, «каким материалом оперирует воображение, с чем оно “работает” – только с конкретным, образным, чувственным, или же и с обобщенным, абстрактным» [6, с. 38, 39]. По мнению А. В. Брушлинского, воображение – не

самостоятельный, особый психический процесс, а одна из форм мышления [3, с. 345]. Его определяют и как образно-информационное моделирование действительности на основе рекомбинаций образов памяти [7, с. 49]. Исследователи сходятся в суждениях: 1) воображение направлено на создание чего-то нового, чего нет в данной реальности человека; 2) создание этого нового связано с тем, что уже было в опыте человека.

Воображение, как понимает его современная психология, – «одна из форм отражения действительности, предполагающая в то же время некоторый отход, “отлет” от нее» [12, с. 21]. Особый акцент делается на том, что интенсивная работа воображения возникает в проблемных ситуациях, когда «исходные данные с трудом поддаются точному анализу» [9, с. 166]. В этом случае в действие приходят «механизмы воображения. Например, некоторая неопределенность исходных данных сказывается в работе писателя. Недаром роль фантазии так велика в литературном творчестве» [11, с. 349].

В разработке критериев воображения мы исходили из традиционных взглядов на определение представителей школы Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, подчеркивающих, что воображение рождается в творческой деятельности и является ее необходимым элементом. Оно представляет собой новое в форме образа или идеи и имеет объективную реальность, т. к. участвует в регулировании практических действий человека [8; 12]. Поскольку воображение обеспечивает формирование образных представлений по описаниям, творческое конструирование и фантазирование, оно организует художественную деятельность, аналогичную труду писателя, помогая тем самым более глубокому пониманию искусства слова [7, с. 50]. Навыки создания словесных образов воспитывают эстетически развитого читателя, который способен, согласно концепции М. М. Бахтина, «понять произведение так, как понимал его сам автор, не выходя за пределы его понимания», и включить его «в наш (чужой для автора) контекст» [1, с. 349].

Понимая умение как основанную «на знаниях и навыках способность индивида производить сложные действия как в привычных, так и в измененных условиях деятельности» [7, с. 491], отметим, что читатели должны владеть умениями воссоздавать в процессе чтения образы, оценивать их смысл, выражать личностное отношение к ним. Тем самым активность воображения является обязательным условием литературно-эстетического развития.

Воображение – одна из форм отражения взаимосвязи художественно-эстетической деятельности с речевой. Художественно-эстетические действия, или «относительно самостоятельные процессы, подчиненные сознательной цели» [8, с. 26], осуществляются первоначально как внутренние, а затем переводятся во внешний, словесный, план, становясь операциями, способами выполнения действий, их необходимым со-

держанием. Речевые действия состоят из «упорядоченного ряда операций, имеющих общую цель» [Там же, с. 27] – создание словесного образа, и могут считаться показателями качества воображения. В свою очередь и внутренние процессы (эмоциональное переживание воображаемой картины, концентрация внимания на возникших представлениях, определение отношения к образу и т. д.) состоят из упорядоченного ряда операций, имеющих общую цель. Приобретая такие характеристики, как осознанность, самостоятельность, продуктивность и динамизм, эти действия также становятся операциями воображения.

Чтобы определить критерии качества воображения методом эмпирического обобщения, выделим умения, входящие в состав художественно-эстетической речевой деятельности: эмоциональное переживание воображаемой ситуации; концентрация внимания на возникших представлениях; воссоздание воображаемой картины (максимально точно и целостно), конкретизация и детализация образа; определение отношения к воображаемой картине, привнесение личностных, оценочных моментов, выражающих понимание эмоциональной окраски образа, сопереживание ему; выбор языковых средств для словесного воплощения представлений; конструирование речевого высказывания, обладающего признаками словесного образа.

Исходя из вышеизложенного, внешними показателями качества воображения могут служить следующие критерии: 1) наличие эстетически оправданных выразительных подробностей (деталей), элементов художественного образа при полноте их описания; 2) умелое использование изобразительно-выразительных средств языка для оформления словесного образа: эпитетов, сравнений, метафор и т. д., понимание их функций; 3) наличие оценочных суждений, выражение эмоционально-личностного отношения к образу, явное или опосредованное присутствие в словесном образе субъекта высказывания (субъективная модальность).

Данные критерии легли в основу анализа читательских работ и помогли определить качество детского воображения, а также сделать вывод о его редукции в условиях мультимедийной среды.

Поскольку воображение моделирует действительность на основе рекомбинаций образов памяти, большую роль здесь играют ассоциативные связи. Эффективным методом, «запускающим» воображение, является метод свободного ассоциирования с музыкальными, живописными, поэтическими и предметными образами, использование образов-импульсов в качестве своеобразного «трамплина» к творчеству. Метод свободного ассоциирования был применен в эксперименте, который проводился на уроках словесности. Заранее о нем ученики не предупреждались, поэтому вели себя спокойно и раскованно. Отрицательных эмоций или негативных моментов зафиксировано не было.

В эксперименте приняли участие учителя-словесники общеобразовательных школ г. Кирова и Кировской области, преподающие в 5–7 классах (20 учителей из 11 школ). Изучение и анализ 881 ученической работы выявляли качество воображения, которое сформировалось в условиях мультимедийной среды, так как все испытуемые родились в 2000-е гг.

В проверочной работе нужно было создать словесный образ на основе личных наблюдений и впечатлений. В качестве импульса предлагалось общее для всех заданное начало. Учителя могли использовать начало, предложенное исследователем («Перед моим окном лужица. Первая лужица. Она такая маленькая и круглая, что воробьи заходят на середину и подолгу сидят нахохлившись»), или дать свое; в ходе эксперимента осуществились оба пути. Работа выполнялась без специальной подготовки, после вводного слова учителя, в котором предлагалось, осмыслив начало, описать словами возникшую в воображении картину, постараться сделать ее зримой, конкретной, детальной, передать настроение, выразить свое отношение к ней.

Время для выполнения работы и ее объем не ограничивались. Но оговаривалось, что по форме – это должно быть сочинение-миниатюра, которое нужно написать за урок (40–45 мин.). Акцент делался на качестве работы, а не количестве слов и предложений. Как правило, одна словесная картина содержала в среднем 5–6 предложений, иногда 10–12. Самые слабые работы укладывались в 2–3 предложения¹.

Анализ работ, проводимый под углом их соответствия выработанным критериям, выявил, что 20 испытуемых из 881 (2,3 %) обладают активным воображением. Они создали яркие детализированные словесные образы, выражая свои чувства и отношения. Число подобных работ в общей массе несущественно, распределение их по классам случайно. Поэтому успех данных читателей связан с их природной одаренностью, а не условиями обучения. Подавляющему большинству словесных образов характерны: бедность по содержанию и языку; ограничение круга ассоциаций; стереотипное выражение чувств.

Для обоснования выводов рассмотрим самую многочисленную группу работ – миниатюры по заданному началу: «Перед моим окном лужица...». Это задание выбрали учителя школ, где проводился эксперимент во всех параллелях 5–7 классов, поэтому качественный анализ здесь представлен наиболее полно и объективно². Анализируя образы воображения, созданные испытуемыми, мы ставили цели выяснить их содержание и форму реализации; как образы создаются и какие языко-

¹ Независимо от объема большинство сочинений отличается бедностью и однообразием синтаксических конструкций.

² Изучение проверочных работ, выполненных по другим вариантам заданий, дало аналогичные результаты.

вые средства используются при этом; как выражается отношение к изображаемому.

Несмотря на значительное число сочинений по данному началу (364), диапазон воспроизведенных в них деталей и связанных с ними микро-тем ограничен. В своем воображении дети «видят», представляя первую весеннюю лужицу, несколько образов. Животных – собак и кошек: «Подошла собака и разогнала воробьев», «Рядом стоит обрызганная грязной водой кошка» и т. п. Птиц – голубей, ворон (чаще всего), грачей, галок, синиц: «По этой лужице любят ходить голуби», «Рядом разгуливают важные вороны». Людей – мальчика, девочку, ребенка, прохожего, дворника, старушек: «Маленький мальчик с лопаткой возле лужи копает снежок», «Дворник убирает снег». Транспорт: «Когда по лужице проедет машина, из нее вся вода перетечет в другую лужицу, а потом обратно», «Проехала машина, и воробьи улетели». Природу – солнце, снег, небо, облака, ручьи, проталины, сосульки, капельки воды, деревья, кусты. Постройки – дома, крыши домов, скамейки, деревянные горки: «У лужицы стоит скамейка, залепленная сырým снегом». Таков предметный мир, который испытуемые моделируют на основе рекомбинаций образов памяти.

Содержание большинства словесных картин сводится к одному из трех сюжетов: 1) появляется некто или нечто (собака, прохожий, ребенок, автомобиль) и распугивает воробьев, которые взлетают на ветку близ стоящего дерева, а потом возвращаются в лужицу или улетают совсем; подкрадывается кот (котенок, кошка), внезапно прыгает на воробьев, но те вовремя разлетаются, а агрессор падает в лужу; 2) появляются другие птицы (вороны, голуби, грачи) и затевают драку за право владеть лужицей, дружные и многочисленные воробьи побеждают; 3) автор сочинения или кто-то иной (прохожий, ребенок, бабушка) наблюдает за воробьями, любит их, кормит их крошками хлеба (семечками) и радуется приближению весны.

Для работ характерна внеконтекстовая ассоциативность, возникающие ассоциации не оправданы заданным началом: «Сантехники приехали проверять газ», «Рядом зоопарк, там был дворник, и он очень любил птиц и зверей, самый любимый предмет в школе был у дворника биология».

Рассмотрим соответствие образов критериям качества воображения.

Первому критерию (оправданному применению художественных деталей и сведению частных в цельную картину) детские работы отвечают крайне редко. Почти не обнаруживаются выразительные подробности, несущие смысловую и эмоциональную нагрузку: испытуемые или не видят их в воображаемой картине, или не могут найти им словесный эквивалент. Примеры конкретизации и детализации представлений еди-

ничны: «Я открыл форточку и услышал весну», «Солнце такое яркое, что невозможно смотреть на небо не зажмурившись». Художественность таких деталей относительна, но все-таки присутствует. Чаще встречаются невыразительные детали как простые подробности словесного образа: «Старенькие бабушки сели на скамейку», «Я вышел на улицу и положил рядом с лужицей хлеб» и др. Анализ данного аспекта позволяет судить об отсутствии умения концентрироваться на возникших представлениях, наблюдать и удерживать в воображении детали увиденного; умения воссоздавать воображаемую картину целостно, конкретизировать и детализировать образ. Отсутствие названных умений говорит о пассивности воображения, что препятствует формированию взаимосвязанных с ним речевых действий.

Второму критерию (использование изобразительно-выразительных средств языка для создания словесного образа) работы отвечают в большей степени, но качество воображения и здесь невысоко.

Ученики стараются определять предметы и явления, но преобладают логические определения, эпитеты редки и стереотипны: погода «ясная, солнечная», воздух «свежий», ветерок «легкий» и т. п. Неожиданные эпитеты трудно отнести к удачным: дети называют лужицу не только «прекрасной», «сверкающей», «хорошенькой», но и «заветной», «смелой и самоотверженной», «пустынной и одинокой» и даже «вдохновенной». Реже для создания словесного образа школьники прибегают к сравнениям: если эпитеты использует каждый второй учащийся, то сравнения мы обнаружили только в 12 % работ. Лужица в представлении детей «как маленькое блюдце», «будто круглое зеркальце»; воробьи «будто маленькие пушистые комочки». Однако нередко общий признак (основание сравнения) между объектом и средством сравнения отсутствует, что ведет к нелепости создаваемых образов: «Эта лужица выглядела, как какая-нибудь королева», «Воробьи чирикают злобно, как маленькие дети». Еще реже в изучаемых текстах встречаются метафоры: в 70 % работ нет ни одного случая использования слов в переносном значении³. Там же, где дети к ней прибегают, она является «бытовой», неосознаваемой: «Весна приходит тихо, незаметно», «Дождь барабанит по подоконнику» и т. п. Нет примеров индивидуальной метафоры, содержащей высокую степень художественной информативности и выводящей предмет (и слово) из автоматизма восприятия.

Результаты анализа работ по второму критерию говорят о том, что у детей недостаточны умения, связанные с воображением: находить языковые средства и переводить воображаемую картину во внешний, словесный, план.

³ Этот факт совпадает с точкой зрения ряда ученых, которые метафору считают наиболее сложной для читательского, особенно детского восприятия.

Третьему критерию (наличие оценочных суждений) работы в целом соответствуют. Оценки в большинстве сочинений-миниатюр присутствуют, так как педагоги, предъявляя задание, напоминали о необходимости выразить свои чувства. Но характер оценочных суждений обусловлен однообразием и необработанностью «лексикона внутренней жизни» [4], отсутствием навыков осознания и словесного выражения своих чувств, их оттенков. Лексика, характеризующая внутреннее состояние авторов и выражающая их отношение к образу, сосредоточена в пределах неширокого круга понятий: «весело», «грустно», «интересно», «скучно», «хочется», «не хочется», «жаль». Ученики выражают чувства непритязательно: «На улице было весело», «Очень интересно за ними наблюдать» и т. п. Иногда эмоционально-личностное отношение выражается, напротив, излишне замысловато, надуманно: «Солнце приятно смотрит на меня своими чуть теплыми золотистыми лучами», «Мне знакомы чувства воробьев» и др. Редко ученикам удается непринужденно выразить себя, точно и естественно передать свои ощущения. Рассматривая работы в аспекте третьего критерия, мы наблюдаем попытки детей определить и выразить отношение к воображаемой картине. Но неумение отчетливо представить ее, непластичность воображения приводят к тому, что личностные оценочные моменты часто противоречат представлениям и не отражают понимания эмоциональной окраски образа, сопереживания ему.

Рассмотрим общие итоги эксперимента. В 56 % текстов обнаружены признаки образных представлений, которые обеспечивает воображение: детализация и конкретизация, образные средства языка, оценочные суждения. Здесь чаще всего встречаются элементы словесной образности: в 36 % случаев ученики вводят в тексты эпитеты, сравнения, метафоры. Но создаваемые образы близки к штампам: «разноцветный ковер» осенних листьев, туристская каша «с запахом дымка». 30 % работ содержит эмоционально-личностную оценку образа в форме прямых суждений «Мне понравилось», «Я люблю». Экспрессивная лексика однообразна и не индивидуализирована, не выходит за рамки узкого круга оценочных слов: «злой», «добрый», «красивый», «жестокий» и т. п. Менее всего читатели способны концентрироваться на возникших образах, конкретизировать и детализировать их, удерживать в воображении отдельные элементы. Только в 12 % работ присутствуют подробности, отличающие данную картину от любой другой. Около 90 % изученных текстов не содержат выразительных деталей. Испытуемых затрудняет условие: комбинируя образы памяти, описать их так, чтобы они сложились в конкретную картину.

В 44 % исследуемых работ операции творческого конструирования и фантазирования, за которые «отвечает» воображение, не выявлены.

Вместо создания словесного образа испытуемые перечисляют действия объектов. Образные средства языка в данной группе текстов отсутствуют. Иногда встречаются логические определения. Описания не конкретны и не детальны. Испытуемые не выражают свое отношение к тому, о чем пишут.

Эти результаты корреспондируют с данными отечественных и зарубежных исследований по проблеме развития креативности, воображения, творческих способностей и т. д. у детей в цифровом обществе [13; 15; 16; 23]. Например, В. Н. Белкиной и М. А. Сивковой получены факты низкого уровня творческого воображения у 80 % и воссоздающего воображения у 100% испытуемых – детей старшего дошкольного возраста. Образы, создаваемые детьми, схематичны, в них мало деталей; «изображается что-то очень простое, фантазия просматривается мало» [2, с. 98]. Авторы показали, что перечислить действия детям легче, чем представить в сознании образ [Там же, с. 95–98]. В этой связи интересны результаты опроса педагогов с большим стажем (около 20 лет) об изменениях в психике современных дошкольников по сравнению с предыдущими поколениями. Наряду с недоразвитием мелкой и крупной моторики воспитатели отмечают бедность графического образа, снижение уровня образного мышления и воображения, задержку речевого развития [5].

Попытки испытуемых воссоздать образ с помощью слов в большинстве случаев сводятся к воспроизведению речевых штампов. Отсутствует способность производить сложные действия в измененных условиях деятельности. Это говорит о том, что воображение не обеспечивает формирование образных представлений, творческое конструирование и фантазирование. Неумение конкретизировать и детализировать образы, удерживать в воображении детали затрудняет выбор языковых средств для их словесного воплощения. Очевидно, что воображение у читателей-школьников редуцировано. Причем затруднения, которые испытывают ученики, носят устойчивый характер и не исчезают при переходе из пятого в старшие классы. Предполагаем, что переход к мультимедийным учебникам с доминирующим визуальным компонентом может усугубить проблему.

Теоретико-экспериментальные исследования в области воображения и чтения, проводимые нами в течение ряда лет, позволяют сделать вывод о том, что при создании электронных образовательных ресурсов, в концепции которых оптимально реализуются все функции чтения как психического процесса [9; 10], определяющими факторами становятся психологические аспекты обучения, особенности восприятия текстов в мультимедийной среде. Учет этих факторов может быть осуществлен на основе принципа эргономичности, так как сочетание различных зна-

ковых систем и их объединение в тексте основано на законах психологии. Принцип эргономичности, который нацелен на достижение необходимого баланса информационных знаков, особенно важен в решении вопросов, связанных с редукцией воображения нового поколения в мультимедийной среде. Только в этом случае сохраняются условия для развития базовых свойств воображения, а следовательно, для реализации способности человека к творчеству.

1. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров ; текст подгот. Г. С. Бернштейн и Л. В. Дерюгина ; примеч. С. С. Аверинцева и С. Г. Бочарова. – М. : Искусство, 1979. – 424 с. – (Из истории сов. эстетики и теории искусства).

2. Белкина, В. Н. Развитие воображения у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности / В. Н. Белкина, М. А. Сивкова // Ярославский пед. вестн. – 2017. – № 2. – С. 95–98.

3. Брушлинский, А. В. Воображение и творчество / А. В. Брушлинский // Науч. творчество : сб. ст. ; под ред. С. Р. Микулинского, М. Г. Ярошевского. – М., 1969. – С. 341–346.

4. Бьянки, Э. Лексикон внутренней жизни / Энцо Бьянки ; пер. с итал. И. Варжанской. – Киев : Дух и Литера, 2010. – 224 с.

5. Денисенкова, Н. С. Эрозия норм развития современного ребенка / Н. С. Денисенкова // Международный симпозиум «Л. С. Выготский и современное детство» : сб. тезисов / отв. ред. К. Н. Поливанова ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – М., 2017. – С. 37–40.

6. Динер, Е. В. Развитие воображения в процессе чтения электронной книги университета / Е. В. Динер, Л. А. Мосунова // Вестн. Новосибирского гос. пед. ун-та. – 2017. – Т. 7, № 2. – С. 34–48.

7. Еникеев, М. И. Психологический энциклопедический словарь / М. И. Еникеев. – М. : Проспект, 2006. – 558 с.

8. Леонтьев, А. А. Основы теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1974. – 368 с.

9. Мосунова, Л. А. Актуальные вопросы психологии чтения художественной литературы / Л. А. Мосунова // Вестн. Вятского гос. гуманит. ун-та. – 2012. – № 3 (1). – С. 162–171.

10. Мосунова, Л. А. Исторические и теоретические предпосылки психологии чтения / Л. А. Мосунова // Вестн. Вятского гос. гуманит. ун-та. – 2013. – № 4 (1). – С. 142–146.

11. Общая психология : учебник для пед. ин-тов / А. В. Петровский [и др.] ; под ред. А. В. Петровского. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1986. – 464 с.

12. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 2. – 323 с.

13. Смирнова, Е. О. Семинар «Виртуальная реальность современного детства» / Е. О. Смирнова, Н. Ю. Матушкина // Культурно-историческая психология. – 2017. – Т. 13, № 2. – С. 71–76.

14. Смирнов, С. Д. Прогностическая направленность образа мира как основа динамического контроля неопределенности / С. Д. Смирнов // Психологический журнал. – 2016. – Т. 37, № 5. – С. 5–13.

15. Собкин, В. С. Компьютер в жизни ребенка-дошкольника / В. С. Собкин, К. Н. Скобельцина // Дитя человеческое. – 2014. – № 2 (99). – С. 20–24.

16. Солдатова, Г. У. Видеоигры, академическая успеваемость и внимание: опыт и итоги зарубежных эмпирических исследований детей и подростков / Г. У. Солдатова, О. И. Теславская // Современная зарубежная психология. – 2017. – Т. 6, № 4. – С. 21–28.

Теорія, методика і організація сацьяльна-культурнай дзейнасці

17. Фримен, Д. Проблема влияния электронной среды на интеллектуальное развитие и межличностные отношения одаренных и талантливых детей / Джоан Фримен // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20, № 1. – С. 102–109.

18. Fiorella, L. Learning as a Generative Activity / Logan Fiorella, Richard E. Mayer. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 2015. – 236 p.

19. Flynn, J. R. What is Intelligence? / James R. Flynn. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 2007. – 216 p.

20. Greenfield, S. Living online is changing our brains [Electronic resource] / Susan Greenfield. – Mode of access: <http://www.newscientist.com/article/mg21128236.400-susan-greenfield-living-online-is-changing-our-brains.html>. – Date of access: 16.06.2018.

21. Handbook of research on learning and instruction / ed. by Richard E. Mayer and Patricia A. Alexander. – New-York : Taylor & Francis, 2011. – 241 p.

22. Leutner, D. Motivation and emotion as mediators in multimedia learning / Detlev Leutner // Learning and Instruction. – 2014. – Vol. 29. – P. 174–175.

23. Mifsud, C. L. Young children (0–8) and digital technology: The national report for Malta [Electronic resource] / C. L. Mifsud, R. Petrova // University of Malta. EU Joint Research Centre, 2017. – Mode of access: http://www.um.edu.mt/_data/assets/pdf_file/0012/314400/YoungChildrenandDigitalTechnology-TheNationalReportforMalta.pdf/. – Date of access: 18.12.2018.

24. Nabil, I. Teaching for understanding in medical classrooms using multimedia design principles / Issa Nabil [at al.] // Medical education. – 2013. – Vol. 47, № 4. – P. 388–396.

25. Sutcliffe, A. Relationships and the social brain: Integrating psychological and evolutionary perspectives / Alistair G. Sutcliffe [at al.] // British Journal of Psychology. – 2012. – № 103 (2). – P. 149–168.

L. Mosunova

Reduction of the Reader's Imagination in a Multimedia Environment

The article considers the problem of reduction of the reader's imagination, which has been poorly studied in Russia and abroad, which is hypothetically associated with changes in ways of obtaining and applying information. The purpose of the article is to study the quality of the imagination of readers-schoolchildren of grades 5–7 when creating verbal images. The skills that are part of the reading activity based on the recreating imagination are determined. The results consist in the analysis of 881 student work from the point of view of imagination. It is revealed that most students are not able to concentrate on images, hold details in their imagination, concretize images, which makes it difficult to choose language means for verbal expression. It is concluded that the reader's imagination in a multimedia environment does not provide the formation of images, creativity, and imagination. The principle of ergonomics of electronic educational resources is put forward as a condition for preserving the properties of imagination.

Дата паступлення артыкула ў рэдакцыю: 28.08.2021.