

**Автономная некоммерческая организация высшего образования  
«Поволжский православный институт имени Святителя Алексия,  
митрополита Московского»**

Кафедра педагогики и психологии

Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование  
Направленность (профиль) «Начальное образование»

**БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА**

на тему:

Реконструкционный анализ художественного произведения на уроках  
литературного чтения как средство развития творческих способностей  
младших школьников

Выполнила студентка  
3 курса группы НОз-331  
Кирпичева Екатерина Алексеевна

\_\_\_\_\_  
(подпись)

Научный руководитель  
Трофимова А.В., к. фил. наук,  
доцент

\_\_\_\_\_  
(подпись)

**Допустить к защите:**  
Заведующий кафедрой  
педагогики и психологии

«\_\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2018

\_\_\_\_\_  
(подпись)

\_\_\_\_\_  
(И.О.Ф)

Тольятти, 2018

**Автономная некоммерческая организация высшего образования  
«Поволжский православный институт имени Святителя Алексия,  
митрополита Московского»**

Кафедра педагогики и психологии

Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование  
Направленность (профиль) «Начальное образование»

**БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА**

на тему:

Реконструкционный анализ художественного произведения на уроках  
литературного чтения как средство развития творческих способностей младших  
школьников

Выполнила студентка  
курса группы \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ формы обучения

\_\_\_\_\_  
(Ф.И.О.)

\_\_\_\_\_  
(подпись)

Научный руководитель  
Трофимова А.В., к. фил. наук,  
доцент

(Ф.И.О., должность, уч. степень, уч. звание)

\_\_\_\_\_  
(подпись)

**Допустить к защите:**  
Заведующий кафедрой

\_\_\_\_\_  
«\_\_» \_\_\_\_\_ 20\_\_ г.

\_\_\_\_\_  
(подпись)

\_\_\_\_\_  
(И.О.Ф.)

Тольятти

2018

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение

Глава 1. Особенности развития творческих способностей у младших школьников

1.1 Психолого-педагогическая сущность понятий «творческая деятельность», «творческие способности» младших школьников

1.2 Роль и место метода реконструкции художественного текста на уроках литературного чтения в начальной школе

1.3 Роль и место метода реконструкции художественного текста на уроках литературного чтения в начальной школе.

Вывод по первой главе.

Глава 2. Экспериментальная работа по развитию творческих способностей младших школьников посредством реконструкционного анализа художественного произведения на уроках литературного чтения

2.1.Выявление уровня развития творческих способностей младших школьников

2.2.Методические приемы, способствующие развитию творческих способностей младших школьников на уроках литературного чтения

2.3. Результаты экспериментального исследования по изучению влияния специальной комплексной программы с использованием реконструкционного анализа текста на эффективность развития творческих способностей младших школьников

Вывод по второй главе.

Заключение

Список литературы

Приложения

## ВВЕДЕНИЕ

Одной из актуальных проблем начального обучения, требующей своевременного решения, является развитие творческих способностей младших школьников.

В динамичном, быстро меняющемся мире, общество значительно чаще переосмысливает социальный заказ школе, корректирует или изменяет цели и задачи школьного образования. Главная цель, которая раньше определялась, как формирование основ всесторонне и гармонично развитой личности, сейчас видится в том, чтобы сделать акцент на воспитании личности активной, творческой, осознающей важные проблемы человечества, готовой посылно участвовать в их решении.

Мир, окружающий ребёнка, становится год от года всё разнообразнее и сложнее и требует от него не шаблонных, привычных действий, а подвижности мышления, быстроты ориентировки, творческого подхода к решению больших и малых задач.

Но именно сегодня перед образовательным процессом ставится задача воспитания творческой личности, начиная с начальной школы. Эта задача находит свое отражение в альтернативных образовательных программах, в инновационных процессах, происходящих в современной школе. Творческая активность развивается в процессе деятельности, имеющей творческий характер, которая заставляет учащихся познавать и удивляться, находить решение в нестандартных ситуациях. Поэтому сегодня в педагогической науке и практике идет интенсивный поиск новых, нестандартных форм, способов и приемов обучения. Широкое распространение получают нетрадиционные виды уроков, проблемные методы обучения, коллективные творческие дела во внеклассной работе, способствующие развитию творческой активности младших школьников. Среди разнообразных средств развития творческой активности младших школьников особое место занимают уроки литературного чтения в начальных классах.

**Актуальность** исследования определяется потребностью общества в творческих, активных людях и недостаточным использованием на уроках русского языка и литературного чтения различных средств, направленных на развитие творческих способностей.

**Научная новизна** исследования заключается в том, что вопреки огромному корпусу исследований, посвященных развитию творческих способностей (труды Л. С. Выготского, Б. М. Теплова, С. Л. Рубинштейна, Н. С. Лейтеса, педагогов Г. И. Щукиной, В. Н. Дружинина, В. Д. Шадрикова, И. Ф. Харламова и др.), ученые - методисты чаще всего обращаются к вопросам развития творческих способностей у учащихся старшей школы, недостаточно уделяя внимание начальному звену образования. Сложившееся положение явилось одной из основных причин того, что даже разработанные приемы развития творческих способностей младших школьников зачастую не находят полноценной реализации на уроках литературного чтения в начальных классах.

Важность и необходимость развития творческой активности учащихся в практике начального обучения обусловили выбор темы дипломной работы «Реконструкционный анализ художественного произведения на уроках литературного чтения как средство развития творческих способностей младших школьников».

**Цель исследования** – раскрытие возможностей уроков литературного чтения для развития творческих способностей младших школьников.

В ходе исследования решались следующие **задачи**:

–определить психолого-педагогическую сущность процесса развития творческих способностей младших школьников;

–раскрыть особенности развития творческих способностей младших школьников;

–проанализировать учебники по литературному чтению с точки зрения возможностей работы по развитию творческих способностей младших школьников;

–проанализировать и представить результаты проведенного исследования.

**Объект исследования** – развитие творческих способностей младших школьников.

**Предмет исследования** – процесс развития творческих способностей младших школьников на уроках литературного чтения посредством использования элементов реконструкционного анализа.

**Гипотеза** – применение элементов реконструкционного анализа художественного произведения на уроках литературного чтения способствует развитию творческих способностей младших школьников.

**Методы исследования:** мониторинг на выявление творческого мышления у учащихся по методикам Р. Торренса («Незаконченный рисунок», «Варианты употребления», «Методика словесного творческого мышления»).

**База исследования** – Автономная некоммерческая общеобразовательная организация «Православная классическая гимназия», 4 а,б классы.

**Теоретическая значимость** исследования заключается в систематизации подходов к изучению творческих способностей в зарубежной и отечественной психологии.

**Практическая значимость** работы состоит в том, что некоторые теоретические положения и практические материалы могут быть использованы в школьной практике не только на уроках литературного чтения, но и на уроках развития речи.

Выпускное квалификационное исследование прошло **апробацию** на кафедре начального образования Православной классической гимназии г.о. Тольятти.

**Структура работы:** дипломная работа состоит из введения, двух глав, заключения, глоссария, списка использованной литературы и приложений.

## **Глава 1. Особенности развития творческих способностей у младших школьников**

### **1.1. Психолого-педагогическая сущность понятий «творческая деятельность», «творческие способности» младших школьников**

Научить детей младшего школьного возраста понимать авторское произведение, видеть и осознавать не только то, что написано, но и как написано, легче при творческой организации урока и ещё легче при вовлечении детей в творческий процесс практической направленности. Этому помогает личностно ориентированное обучение.

Работа учителя становится не навязчивой, а увлекательной, вызывающей у ребят интерес к поставленной автором в произведении проблеме и поиску её решения. У школьников зарождается потребность попробовать свои силы в творческой деятельности, дети становятся писателями и поэтами.

«Творческая личность», «творческий подход», «творческие успехи», «думать творчески», «проявление творчества» Эти понятия в современном обществе являются показателями профессионализма, высокой квалификации, одним из основных критериев при выявлении лучшего среди лучших. Ведь именно способность к творчеству и созиданию мы в первую очередь считаем атрибутом одаренности, таланта, гениальности.

Мы живем в мире результатов человеческого творчества: открытий, изобретений, художественных произведений и литературных текстов, технических средств и информационных систем.

Способность к творчеству, преобразованию природы, созданию новой, не существовавшей до сих пор реальности, может быть, главная особенность, отличающая человека от животных. Творчески мыслящие люди способны

переделывать, пересоздавать среду с тем, чтобы она соответствовала их интеллектуальным нуждам и потребностям.

Как и когда начинается развитие творческих способностей ребенка, т.е. каковы «тайны его творчества», с давних пор вызвало огромный интерес у педагогов. Решение этого вопроса имеет огромное практическое и профессиональное значение. Если в детском возрасте ребенок научится творить, то заложит основы продуктивного отношения взрослого человека к любому делу, каким бы он не занимался. Учиться и творить – два дела человека, которые сопровождают его всю жизнь.

Современное образование в наших школах сосредоточено главным образом на заботе о развитии общих способностей детей, лежащих в основе репродуктивной деятельности. Ввиду этого методика образовательного процесса основывается на передаче уже существующего. Поэтому учебная деятельность ребенка направлена на освоение и воспроизведение готовых способов и образцов деятельности. В то же время устремленность ребенка в душе заставляет перестраивать образование в направлении развития творческих способностей, которые обеспечивали бы его адаптацию к изменяющимся социальным условиям.

В научной литературе развитие творческих способностей рассматривается во взаимосвязи с качествами интеллекта.

Психологи утверждают, что творческие способности дифференцируются в зависимости от характера умственной деятельности человека, и выделяют семь видов умственной деятельности:

язык;

логика и математика;

пространственное мышление;

музыка;

мышечно-двигательная структура (танцы и атлетика);



самопознание;

межличностные отношения (лидерство, социальные способности)

Каждая из этих способностей влияет на развитие творческого потенциала личности.

Знакомство с художественными произведениями, безусловно, создает достаточно широкий простор для индивидуального творческого поведения ребенка. Анализируя литературные произведения, ребенок не только погружается в духовные ценности, но и «проживает» совместно с автором творческий процесс рождения замысла и художественного воплощения его в тексте. Он открывает «открытое» автором. «Прочитывает» в авторском тексте значение собственных переживаний и ощущений. И все же такая работа с авторскими текстами не может в полной мере воспроизвести весь процесс самостоятельного решения творческих задач. Ребенок может создать собственную интерпретацию произведения, но ее недостаточно для формирования индивидуального творческого поведения. Для этого нужна самостоятельная практика порождения и воплощения собственных творческих замыслов.

Комплексное решение этих проблем предлагаю строить на развитии творчества детей, опираясь на культурные формы, исторически выработанные в традиции художественной деятельности. Культурная традиция требует и обучения, и ознакомления с произведениями искусства, и творчества на основе принципа органичного единства учения и творчества самих детей.

Единство обучения и творчества обеспечивается взаимосвязанностью трех видов совместной деятельности учителя и учащегося: оценочной - обсуждение художественных достоинств произведения; учебной - решение учебных задач, совместный поиск учениками и учителем новых общих

способов художественной деятельности; самостоятельности - творческое применение открытых способов по собственному замыслу ребенка.

Процесс чтения сам по себе является \_\_\_\_\_ поскольку требует не просто процесс декодировки графической информации в звуки, слова и предложения, а включает процесс воображения, ассоциативного мышления, рассуждения, создания в своем воображении времени, места действия описываемых событий, внешнего и внутреннего мира персонажей и т.п. Иначе говоря, предполагает сотворчества с автором произведения.

В литературном образовании младших школьников выделяются два взаимосвязанных направления: формирование квалифицированного читателя, обучение анализу художественного произведения с эстетических позиций и воспитание “ маленького писателя”, обучение эстетическому восприятию действительности и развитие способности выражать свои впечатления, переживания, размышления в слове.

Художественному творчеству детей на уроках этого курса отводится большое внимание, так как оно нужно, прежде всего, самому ребенку для овладения речью как средством передачи чувств, мыслей, внутреннего мира человека, развития его воображения. С психологической точки зрения именно художественное творчество является условием развития читателя: «от маленького писателя к большому читателю».

Согласно исследованиям М.Р. Львова существует два уровня восприятия художественного произведения, характерных для младших и старших дошкольников [16].

Младшие дошкольники не могут самостоятельно, без помощи взрослого осознать идейное содержание произведения; дети этого возраста не могут по описанию воссоздать в воображении образ ранее неизвестного предмета, а воспринимают его только на эмоциональном уровне: "страшно", "смешно"; читатель шести-восьми лет не осознает, что в художественном

произведении воссоздается не реальная действительность, а отношение автора к реальной действительности, поэтому ими не ощущается авторская позиция, а значит, и не замечается форма произведения. Читатель этого уровня подготовки не может оценить соответствие содержания и формы [16; 34].

Старшие дошкольники уже приобрели некоторый читательский опыт, их жизненный багаж стал значительнее. Как читатели они проявляют себя уже на более высоком уровне. Они способны самостоятельно уяснить идею произведения, если его композиция не осложнена и ранее обсуждалось произведение похожей структуры. Воображение этих учащихся достаточно развито для того, чтобы по описанию воссоздать не виденный ранее объект, если для его описания использованы освоенные языковые средства.

У учащихся, находящихся на этом уровне, появляется сопереживание автору, то есть они разводят свою собственную читательскую позицию и позицию автора. Они могут без посторонней помощи уяснить формальные признаки произведения, если ранее в своей читательской деятельности уже наблюдали подобные изобразительно-выразительные приемы. Таким образом, учащиеся могут испытать удовольствие от восприятия формы, заметить и оценить случаи соответствия содержания и формы. В этом возрасте появляется новая тенденция в читательской деятельности: ребенок не удовлетворяется только чувственной, эмоциональной реакцией на прочитанное, он стремится для себя логически уяснить читаемое [16;37].

Над проблемой восприятия художественного произведения работали и продолжают работать многие исследователи, такие как О.И. Никифорова[21], М.П. Воюшина [2], С.Э. Морозова [18] и другие. Механизм этого процесса тесным образом связан, на наш взгляд, с процессом развития литературно-творческих способностей учащихся начальной школы.

М.П. Воюшиной вслед за О.И. Никифоровой, И.А.Зимней, Н.Д. Молдавской были подробно описаны психологические особенности восприятия художественного произведения младшими школьниками. Так, противопоставляя квалифицированного и неквалифицированного читателя, он пишет, что раскодирование графических знаков не вызывает затруднений у квалифицированного читателя, все усилия он тратит на осознание образной системы произведения, на уяснение его идеи и своего собственного отношения к ней. Однако младший школьник еще не владеет навыком чтения в достаточной степени, поэтому для него преобразование графических знаков в слова – довольно трудоемкая операция, которая часто затмевает все остальные действия, и чтение, таким образом, превращается в простое озвучивание, а не становится общением с автором произведения. Воспринимая произведение на слух, ребенок сталкивается с уже озвученным содержанием и озвученной формой. Через форму, предъявленную исполнителем, ориентируясь на интонацию, жесты, мимику, ребенок проникает в содержание произведения.

Л.Н. Рожина писала, что "полноценное восприятие художественного произведения не исчерпывается его пониманием. Оно представляет собой сложный процесс, который непременно включает возникновение того или иного отношения, как к самому произведению, так и к той действительности, которая в нем изображена.

Таким образом, возрастная динамика понимания художественного произведения может быть представлена как некий путь от сопереживания конкретному герою, сочувствия ему к пониманию авторской позиции и далее к обобщенному восприятию художественного мира и осознанию своего к нему отношения, к осмыслению влияния произведения на свои личностные установки.

Уровень восприятия ребенком литературного произведения устанавливается на основе анализа результатов читательской деятельности. Трудность в определении уровня восприятия произведения обуславливается, как и своеобразием и неповторимостью, возможностью их разной трактовки, так и сложностью процесса восприятия, необходимостью учета разных его сторон, и, прежде всего, эмоций, воображения и мышления. Основным критерий, позволяющий определить уровень восприятия произведения, – степень образной конкретизации и образного обобщения. Этот критерий, выдвинутый Н.Д. Молдавской, учитывает способность к восприятию художественного образа в единстве конкретного и абстрактного, индивидуального и типичного. Под образной конкретизацией понимается способность читателя на основе художественных деталей воссоздать в своем воображении целостный образ. Образное обобщение предполагает, что в конкретной картине человеческой жизни, описанной автором, читатель видит обобщенный смысл, проблему, поставленную в

Поскольку художественный текст допускает возможность различных трактовок, в методике принято говорить не о правильном, а о полноценном восприятии. М.П. Воюшина полноценным восприятием понимает способность читателя сопереживать героям и автору произведения, видеть динамику эмоций, воспроизводить в воображении картины жизни, созданные писателем, размышлять над мотивами, обстоятельствами, последствиями поступков персонажей, оценивать героев произведения, определять авторскую позицию, осваивать идею произведения, то есть находить в своей душе отклик на поставленные автором проблемы. Полноценное восприятие произведения свидетельствует о высоком уровне литературного

Б.Д. Прайсманом, Е.Н. Гопфенгаузом выделены основные этапы понимания учащимися младших классов мотивов поведения литературных героев. Каковы они? В чем заключается их суть? Каким образом это связано

с процессом развития литературно- творческих способностей младших школьников? Почему ни слова не сказано о таких литературно-творческих способностях, как творческое воображение высокий уровень лексического запаса и интерес к его пополнению и уточнению, желание и претворение в жизнь попыток создания различных литературных сочинений?

В современном обучении литературе по традиционным программам задача развития творческих художественных способностей школьников заявлена лишь декларативно и чаще всего не решается. Но, во-первых, задача эта с особой остротой встает в связи с перестройкой всего школьного обучения и необходимостью воспитания гармонически развитой личности, способной не только к репродуктивной, но и продуктивной деятельности. Во-вторых, опыт собственного литературного творчества необходим и для развития читателя, способного к полному и глубокому восприятию литературного произведения, к «восхождению» через художественную форму к авторским смыслам и оценкам. Это положение, кратко зафиксированное М.А.Рыбниковой еще в 30-е гг. в формуле «от маленького писателя к большому читателю», общеизвестно и никем не отрицается.

Каковы выводы относительно того, что литература действительно может выступать средством развития литературно-творческих способностей (развитие эмоционального отклика на прочитанное, сопереживание, обогащение словарного запаса, развития процесса восприятия литературного произведения и восприятия его как произведения искусства и ...)?

Каким образом можно превратить произведения художественной литературы в средство развития литературно- творческих способностей в рамках урока литературного творчества?

## **1.2 Особенности развития творческих способностей младших школьников**

Прежде чем рассмотреть специфику развития творческих способностей младших школьников, необходимо рассмотреть особенности учащихся начальных классов. Младший школьный возраст называют вершиной детства. Ребенок сохраняет много детских качеств – легкомыслие, наивность, взгляд на взрослого снизу вверх. Но он уже начинает утрачивать детскую непосредственность в поведении, у него появляется другая логика мышления. Учение для него – значимая деятельность. В школе он приобретает не только знание и умение, но и определенный социальный статус. Меняются интересы, ценности ребенка, весь уклад его жизни. Доминирующей функцией в младшем школьном возрасте становится мышление. Благодаря этому интенсивно развиваются, перестраиваются сами мыслительные процессы и, с другой стороны, от интеллекта зависит развитие остальных психических функций.

Завершается переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. У ребенка появляются логически верные рассуждения: рассуждая, он использует операции, характерные для этого возраста. Такие операции Ж. Пиаже назвал конкретными, поскольку они могут применяться только на конкретном наглядном материале<sup>1</sup>.

Школьное обучение строиться таким образом, что словесно-логическое мышление получает преимущественно развитие. Если в первые два года обучения дети много работают с наглядными образцами, то в следующих классах объем такого рода занятий сокращается.

В процессе обучения у младших школьников на основе житейских понятий формируются научные понятия. Научное понятие – одна из форм отражения мира в мышлении, с помощью, которой познается сущность

---

<sup>1</sup>Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 2000. – 214 с.

явлений, процессов, обобщаются их существенные стороны и признаки. Оказывая крайне важное влияние на становление словесно -логического мышления, они, тем не менее, не возникают спонтанно, без опоры на житейский опыт. Для того чтобы их установить, дети должны иметь достаточно развитые житейские понятия – представления, приобретенные в дошкольном возрасте и продолжающие появляться вне стен школы на основе собственного опыта каждого ребенка. Житейские понятия – это нижний понятийный уровень, научный – верхний, высший, отличающийся осознанностью и произвольностью. По выражению Л. С. Выготского, «житейские понятия прорастают вверх через научные, научные понятия прорастают вниз через житейские»<sup>2</sup>. Овладевая логикой науки, ребенок устанавливает соотношения между понятиями, осознает содержание понятий, а это содержание, связываясь с житейским опытом ребенка, как бы вбирает его в себя.

Овладение в процессе обучения системой научных понятий дает возможность говорить о развитии у младших школьников основ понятийного или теоретического мышления. Теоретическое мышление позволяет ученику решать задачи, ориентируясь не на внешние, наглядные признаки и связи объектов, а на внутренние существенные свойства и отношения. Развитие теоретического мышления зависит от того, как и чему учат ребенка, то есть от типа обучения.

Необходимо отметить, что в начале младшего школьного возраста восприятие недостаточно дифференцировано. Из-за этого ребенок иногда путает похожие по написанию буквы и цифры. Хотя он может целенаправленно рассматривать предметы и рисунки, в то же время им выделяются, так же, как и в дошкольном возрасте, наиболее яркие свойства, в основном, цвет, форма и величина. Для того чтобы ученик более тонко

---

<sup>2</sup>Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – 5-е изд. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.



анализировал качества объектов, учителю необходимо проводить специальную работу по наблюдению.

Если для дошкольников было характерно анализирующее восприятие, то в заключительной фазе младшего школьного возраста, при соответствующем обучении, появляется синтезирующее восприятие. Развивающийся интеллект создает возможность устанавливать связи между элементами воспринимаемого. Это легко прослеживается при описании детьми картины.

Недаром еще А. Бине и В. Штерн называли стадию восприятия рисунка в возрасте 2-5-ти лет стадией перечисления, а шести лет – стадией описания. Позже, после девяти - десяти лет, целостное описание картины дополняется логическим объяснением изображенных на ней явлений и событий (стадия интерпретации). Несмотря на то, что в этот период большое значение имеет наглядно -образное мышление, непосредственно воспринимаемое ребенком, оно не мешает ему рассуждать и делать правильные выводы. Память развивается в двух направлениях – произвольности и осмысленности. Дети произвольно запоминают учебный материал, вызывающий у них интерес, преподнесенный в игровой форме, связанный с яркими наглядными пособиями или образами-воспоминаниями. Они способны целенаправленно, произвольно запоминать материал, им не интересный. С каждым годом все в большей мере обучения строится с опорой на произвольную память<sup>3</sup>.

Младшие школьники обладают хорошей механической памятью. Многие из них на протяжении всего обучения в начальной школе механически заучивают учебные тексты, что приводит к значительным трудностям в средних классах, когда материал становится сложнее и больше по объему. Они склонны дословно переводить то, что запомнили. Совершенствование смысловой памяти в этом возрасте дает возможность

---

<sup>3</sup>Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 2000. – 214 с.

освоить рациональные способы запоминания. Когда ребенок осмысливает учебный материал, понимает его, он его запоминает. Таким образом, интеллектуальная работа является в то же время мнемонической деятельностью, мышление и смысловая память оказываются неразрывно связанными. По мнению Самойловой Е. А., младший школьник может успешно запомнить и воспроизвести непонятный ему текст. Поэтому взрослые должны контролировать не только результат, но и сам процесс, то есть каким способом ученик это запомнил<sup>4</sup>.

Учитель в начальных классах учит детей использовать мнемонические приемы. Это, прежде всего, деление текста на смысловые части, прослеживание основных смысловых линий, выделение смысловых опорных пунктов или слов, возвращение к уже прочитанным частям текста для уточнения их содержания, мысленное припоминание прочитанной части и воспроизведение вслух и про себя всего материала, а также рациональные приемы заучивания наизусть. В результате учебный материал понимается, связывается со старым и включается в общую систему знаний, имеющуюся у ребенка. Такой осмысленный материал легко «извлекается» из системы связей и значений, то есть легко воспроизводится.

Исходя из вышеизложенного в младшем школьном возрасте развивается внимание. Без достаточной сформированности этой психической функции процесс обучения невозможен. Ребенок способен концентрировать внимание на неинтересных действиях, но у него все еще преобладает произвольное внимание.

Для младшего школьника внешние впечатления – сильный отвлекающий фактор, ему трудно сосредоточиться на непонятном сложном материале. Его внимание отличается небольшим объемом, малой устойчивостью – он может сосредоточенно заниматься одним делом в

---

<sup>4</sup>Самойлова, Е. А. Создание речевых ситуаций на этапе подготовки к написанию сочинения / Е. А. Самойлова // Начальная школа. – 2002. – № 10. – С. 51–53.

течение 10-20 минут. Затруднены распределение внимания и его переключение с одного учебного задания на другое<sup>5</sup>.

В учебной деятельности развивается произвольное внимание ребенка. Первоначально он следует указаниям учителя, работая под его постоянным контролем. Ученик постепенно приобретает умение выполнять задания самостоятельно – сам ставит цель и контролирует свои действия. Контроль за процессом своей деятельности и есть, собственно, произвольное внимание ученика. Разные дети внимательны по-разному: раз внимание обладает различными свойствами, эти свойства развиваются в неодинаковой степени, создавая индивидуальные варианты<sup>6</sup>.

Младший школьный возраст – начало школьной жизни. Вступая в него, ребенок приобретает внутреннюю позицию школьника, учебную мотивацию. Учебная деятельность становится для него ведущей. На протяжении этого периода у ребенка развивается теоретическое мышление; он получает новые знания, умения, навыки – создает необходимую базу для всего своего последующего обучения.

Итак, в чем же специфика развития творческих способностей младших школьников? Развитие творческих способностей учащихся – интересная и серьезная задача, которая стоит перед педагогами и родителями. В наше время наличие творческих способностей у младших школьников, их возможности мыслить оригинально и интересно уделяется большое внимание. В дальнейшем, специалисты, умеющие мыслить нестандартно, «креативно», востребованы практически во всех профессиональных сферах – от разработки сложных программных продуктов до дизайна помещений и зданий.

---

<sup>5</sup>Морозова, С. Э. Развитие творческих способностей учащихся на уроках литературного чтения / С. Э. Морозова // Начальная школа. – 2010. – № 11. – С. 29–31.

<sup>6</sup>Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 2000. – 214 с.

Многие родители уверены, что способности ребёнка представляют собой уже готовый набор навыков и умений. Однако они ошибаются. Человек не появляется на свет способным к какому-то определённом виду творчества (рисование, вокал, сочинительство). Наличие у него тех или иных способностей, скорее всего, будет обусловлено воздействием правильной организации воспитания и обучения на начальном этапе его жизни. Именно поэтому очень важно вовремя оценить степень «вовлеченности» ребёнка в творческий процесс, его желание находить необычные и уникальные решения.

Необходимо помнить, что период младшего школьного возраста – очень ответственный и непростой. Ребёнок попадает в совершенно новую для себя атмосферу, выстраивает иной уровень в своей системе социальных отношений (учитель-ученик), набирается нового опыта в общении с людьми. Поэтому возраст этот даёт дополнительные преимущества для развития творческих способностей, с одной стороны, обогащая уже имеющиеся навыки, с другой – открывая простор для получения новых знаний и опыта.

Фантазия – один из базовых элементов развития творческого начала в ребёнке. Часто можешь услышать от родителей слова, обращённые к ребёнку: «ну и придумал же ты!», «какой же ты выдумщик, пойдя лучше позанимайся русским языком», «эх, ну и фантазёр...» и так далее. Диапазон родительских оценок пристрастия ребёнка пофантазировать необычайно широк – от полного неприятия до отношения как к чему-то неизбежному.

Между тем именно фантазии являются показателем того, насколько младший школьник способен к творческой активности. Именно фантазия поможет ему в дальнейшем развивать творческие способности, важно, лишь направить энергию юного фантазёра в правильное русло. И делать это нужно ещё с дошкольного возраста, когда воображение ребёнка начинает активно развиваться.

Практически все виды искусства, с которыми сталкивается младший школьник на занятиях в школе тем или иным образом будут развивать его творческую активность. Это, прежде всего, искусство слова – литература, и сопутствующие занятия – развитие речи, литературное чтение. Изобразительное искусство, включающее в свои виды деятельности не только уроки рисования, но и создание предметов в технике народных промыслов, декоративно-прикладного искусства. Сюда же можно отнести занятия музыкой, все разновидности танцев и балет.

Тем не менее, можно отметить, что школьная программа местами очень статична и не всегда предоставляет нужный простор развитию творческого потенциала ребёнка. Именно поэтому домашние занятия или занятия факультативные, в кружках и секциях помогут младшим школьникам реализовать их стремление к творческой активности в полной мере.

### **1.3 Роль и место метода реконструкции художественного текста на уроках литературного чтения в начальной школе**

Урок – основная организационная форма обучения. Прежде чем раскрыть место метода реконструкции художественного текста творческих работ на уроках литературного чтения в начальной школе, следует рассмотреть особенности уроков литературного чтения.

На современном этапе развития в методике известны разнообразные типы, виды и формы уроков литературного чтения.

Следует отметить, что до настоящего времени нет единой классификации типов уроков литературного чтения. Вид урока определяется по основной дидактической цели. Поскольку современный урок многофункционален, в практике чаще всего используется комбинированный урок, совмещающий несколько равнозначных целей.

В начальной школе в связи с возрастными особенностями ребенка и необходимостью смены видов и форм деятельности на одном уроке чаще всего совмещаются разные организационные формы, поэтому форма урока определяется по основной форме организации деятельности ученика.

Поскольку вид урока определяется дидактической целью, а пути достижения цели могут быть разнообразны, каждому виду урока соответствуют разные формы организации деятельности детей, в то же время каждая из форм организации деятельности ребенка может быть использована при проведении уроков разных видов. Виды и формы уроков литературного чтения представлены в таблице 1.

Таблица 1. 1

Виды и формы уроков литературного чтения

<b>Виды уроков (по дидактической цели)</b>	<b>Формы уроков (по формам организации деятельности учащихся)</b>
1 Урок слушания	2 Прослушивание (просмотр) чтения учителя, аудиозаписи, спектакля, фильма
2. Чтение и анализ художественного произведения	Диалог (могут быть использованы любые приемы анализа текста), игра, мастерская, инсценирование, проектирование (спектакля, сценария)
3. Обобщающий урок (обобщение по нескольким произведениям, изучающимся в составе раздела программы)	Диалог, игра, презентация проектной деятельности; читательская конференция
4. Чтение и работа с научно-познавательным текстом	Диалог, игра, проектная деятельность
5. Библиографический урок	Диалог, игра, проектная деятельность, экскурсия, организация книжной выставки
6. Урок развития речи (литературного творчества)	Диалог, обсуждение и реализация творческого замысла, редактирование, игра, экскурсия

Продолжение таблицы 1.1

7.Обзорный урок (внеклассного чтения)	Диалог, читательская конференция, экскурсия (по книжной выставке)
8.Контрольно-диагностический урок	Самостоятельная работа
9. Интегрированный урок	Диалог, игра
10.Урок – повторение изученного	Концерт, конкурс чтецов, викторина
11. Комбинированный урок	Форма организации урока зависит от дидактических целей каждого из элементов урока

Планируя урок, выбирая его вид и форму, методы и приемы работы, учитель ориентируется на возраст учащихся, уровень их подготовки, художественные особенности литературного произведения. Основным критерием качества урока является целесообразность всех его составляющих.

В конце же XIX века Россия, как и в сегодняшнее время, переживала кризис чтения, интерес к этому виду досуга стал ниже. Поэтому педагоги стали искать новую методику, которая помогла бы устранить эту проблему. В это время и стала популярной методика творческого чтения. Одним из первых в своих трудах эту методику изложил профессор С. И. Абакумов, крупный языковед, педагог и методист XX века. До профессора Абакумова этой проблемой занимались В. П. Острогорский, Ц. П. Балталон, Ю. Э. Озоровский.

Психологами также ставился вопрос о важности творческого чтения в развитии ребёнка – эти мысли встречаются в трудах А. А. Потебни, Н. Н. Бахтина. С. И. Абакумов создал систему методического руководства



творческим чтением. Он подчёркивал разницу между методикой чтения художественной литературы и научно-популярных текстов.

Реконструкция незаконченного текста становится возможной благодаря «лакунам», «участкам неопределенности», провоцирующим сознание читателя на сотворчество, достраивание сюжетных ситуаций.

В работе одного из основателей рецептивной эстетики Р. Ингардена, произведение изолируется от исторических условий его создания и читательского восприятия<sup>7</sup>. Основным методом исследования становится структурное описание произведения, а процесс чтения предстает как «конкретизация» заложенной в нем «интенциональной» информации (идея Э. Гуссерля), что явилось философским обоснованием коммуникативного характера искусства и творческого характера читательского восприятия. Отношение «текст – читатель» для Р. Ингардена есть формализованное отношение футляра и содержимого, вкладываемого в него. Разные интерпретации, согласно Р. Ингардену, в равной мере допустимы, будучи обусловлены «воспринимательно-конструктивной деятельностью читателя».

Такие интерпретации являются «моментами ложного понимания». Истинное понимание для Р. Ингардена заключается в постижении онтологии изолированного художественного бытия, сведенного до схематического образования и представляющего собой «как бы костяк, который в ряде отношений дополняется или восполняется читателем, а в некоторых случаях подвергается также искажениям или изменениям»<sup>8</sup>.

Р. Ингарден вводит принципиальное для рецептивной эстетики понятие «лакун», «пустых мест», «участков неопределенности». Для того чтобы

---

<sup>7</sup>Ингарден, Р. Литературное произведение и его конкретизация. Перевод с польского А. Ермилова и Б. Федорова / Ингарден, Р. Исследование по эстетике. Издательство Иностранной литературы, Москва 2007.

<sup>8</sup>Ингарден, Р. Литературное произведение и его конкретизация. Перевод с польского А. Ермилова и Б. Федорова / Ингарден, Р. Исследование по эстетике. Издательство Иностранной литературы, Москва 2007.

возникли художественные образы, требуется работа читательского воображения, которое не только наполняет текст смыслом, но и заполняет «пустые места». Истоки концепции «пустых мест» содержатся в феноменологии Э. Гуссерля и связаны с представлениями о природе интенционального акта, с понятиями горизонта, «тематизированной» и «нетематизированной» данности. Текст оказывается уподобленным «тематизированному предмету», который включает в структуру определенную «нетематизированную» данность, что является его смысловым потенциалом и провоцирует сознание читателей на актуализацию смысла.

При этом произведение не подразумевает исчерпанности смыслового потенциала одной возможной интерпретацией. Согласно Р. Ингардену, произведение характеризуется смысловой подвижностью, которая задается самой структурой текста и колеблется между «высказанным» и «невысказанным», между коммуникативной определенностью и коммуникативной неопределенностью.

Размышляя о «видах» литературного произведения, под которыми Р. Ингарден понимает предметы изображения, исследователь указывает, что они не сочетаются в непрерывное целое, не заполняют все фазы произведения «от начала до конца», «они возникают скорее временами, как бы сверкают в течение одного мгновения и гаснут, когда читатель переходит к следующей фазе произведения. Они актуализируются читателем в процессе чтения. В самом же произведении они пребывают как бы «наготове», в некоем потенциальном состоянии»<sup>9</sup>.

По словам Р. Ингардена, читатель «должен завершить конструирование (построение) данного изображаемого предмета»

---

<sup>9</sup>Ингарден, Р. Литературное произведение и его конкретизация. Перевод с польского А. Ермилова и Б. Федорова / Ингарден, Р. Исследование по эстетике. Издательство Иностранной литературы, Москва 2007.- с.29.

<sup>10</sup> Исследователь говорит о разных способах конкретизации мест неопределенности, зависящих от множества причин: от фантазии читателя, от его опыта, вкуса, тонкости эстетического чутья и др.

При этом предполагается, что читательское сознание, как и смысловой потенциал текста, должно иметь подвижность, которая и обеспечит различные интерпретационные стратегии. Более того в произведении порой содержатся такие участки неопределенности, которые и не должны быть заполнены каким-то конкретным содержанием. С точки зрения Р. Ингардена, полное исчерпывающее определение предметов, представленных в литературном произведении, ни к чему бы не привело. «Получилось бы нечто выходящее за пределы возможностей эстетического восприятия произведений искусства, а в некоторых случаях (например, лирика) даже препятствующее достижению специфического художественного результата. Дело в том, что эстетическое восприятие произведений искусства вообще, а произведений художественной литературы в некоторых их аспектах, может быть, в еще большей степени, ограничено по своей природе и вследствие этого всегда в какой-то мере односторонне.

Даже если читатель сознательно стремится охватить как можно шире произведение искусства в целом, восприятие его никогда не будет исчерпывающим»<sup>11</sup>. Одновременно с предположением о тупиковом пути избыточной читательской конкретизации Р. Ингарден указывает, что и всякая перегрузка лишними деталями самого произведения не только затрудняет восприятие, но иногда приводит к совершенно противоположным результатам (например, взаимная нейтрализация).

Благодаря коммуникативной неопределенности произведение характеризуется незавершенностью, открытостью, возможностью вариативных интерпретаций, что задается коммуникативной

---

<sup>10</sup> Там же, с. 49

<sup>11</sup> Там же, с.57.

определенностью. «В этой неустойчивости, в отсутствии окончательной завершенности и неподвижности коренится один из источников активности качеств охватывающего нас при чтении чувства, заключается известная доля его «очарования». Неполная определенность специфики чувства не только наличествует в произведении, но и играет важную роль в его художественной динамичности <sup>12</sup>. В то же время коммуникативная определенность программирует внутреннюю целостность произведения. Соответственно, важнейшим фактором произведения оказывается соразмерность коммуникативной определенности и неопределенности.

Итак, Р. Ингарден под влиянием философии Э. Гуссерля рассматривал смысл произведения как имманентно присущую ему константу. По мнению Р. Ингардена, смысл задаётся произведению автором; в процессе конкретизации произведения читателем смысл актуализируется. Конкретизация является важным звеном в процессе превращения текста в произведение.

Различные интерпретации произведения в той или иной мере могут соответствовать или не соответствовать постоянному смыслу. Кажутся наивными осуждения Р. Ингарденом интерпретаций текста вне контекста эпохи. Он считает это выходом из границ, допустимых при дополнениях данного произведения. В качестве примера читательского произвола над текстом он приводит возможность играть на сцене «Гамлета» в костюмах салонов XX века.

Роль Р. Ингардена для разработки рецептивной эстетики определяется введением в обиход целого ряда важных понятий, таких как «коммуникативная неопределенность /определенность», «конкретизация», «актуализация», «эстетический опыт».

---

<sup>12</sup>Ингарден, Р. Литературное произведение и его конкретизация. Перевод с польского А. Ермилова и Б. Федорова / Ингарден, Р. Исследование по эстетике. Издательство Иностранной литературы, Москва 2007.- с.43.

К «лакунам» незаконченного текста можно отнести: элементы заголовочного комплекса, которые могут стать подсказкой к расшифровке незаконченного текста; открытость композиционного построения (отсутствие какой-либо части, как правило, незаконченные тексты представляют собой «начала» произведений с той или иной степенью проявленности архитектурного задания); нереализованность сюжетных линий: пунктирность, фрагментирование, доминирование одних сюжетных линий над другими, что в ситуации недописанности текста может быть интерпретировано неоднозначно, как равные возможности («прорисованность» отдельных черт; несколько сюжетных ситуаций, раскрывающих противоречивость характера героя); поиски жанровой формы: набросок, фрагмент произведения, черновая редакция, вариант, смоделированный текстологами.

В настоящее время занимается развитием данной методики И. И. Тихомирова, доцент Санкт-Петербургского университета культуры и искусств, которая посвятила большую часть своей жизни изучению и творческой популяризации литературы для ребёнка. В своей книге «Школа творческого чтения» она предлагает методики, которые помогают обратиться к эмоциональному осмыслению произведения и через это, по её мнению, раскрываются и личностные качества<sup>13</sup>.

Одним из методов литературного чтения является метод творческого чтения – метод обучения чтению художественных произведений, направленный на активизацию деятельности и использующий творческие приемы работы взрослого и детей (С. И. Абакумов). В основу метода положен принцип связи чтения и понимания прочитанного с жизнью и деятельностью детей. Ребенку предоставляется возможность объяснить прочитанное и реконструировать образы после чтения всего произведения;

---

<sup>13</sup>Черемисина, Н. А. Развитие точности и лаконичности связной речи в процессе обучения сжатому изложению / Н. А. Черемисина // Начальная школа. – 2015. – № 10. – С. 17–22.

для этого используются лепка, рисование, аппликация, пение, музыка, театральная деятельность и т. д. Среди словесных методов широко применяются рассказы по аналогии, продолжение сюжета, словесное рисование, чтение произведения по ролям; чтение с описанием положений, действий, выражений лиц, поз и интонации, обстановки, которые были бы необходимыми для живого действия; пересказы (выборочный и творческий), выразительное чтение наизусть, драматизации, издание литературных журналов и т. д.

Диапазон использования методики творческого чтения в школе очень велик: в традиционной классно-урочной системе, причём не только на уроках литературного чтения, но и на других предметах, где идёт работа с текстом; во внеурочной деятельности. Также возможно применение данной методики в работе классного руководителя – при проведении классных часов, родительских собраний. Всё это формирует личностные УУД младших школьников.

Рассмотрим виды творческих заданий с элементами реконструкционного анализа текста, которые используются на уроках литературного чтения:

*1. Творческие задания практического действия при работе с текстом на уроках литературного чтения:*

- работа с иллюстрацией к тексту;
- рецензирование детьми созданных рисунков;
- составление диафильмов по произведению;
- лепка и аппликация;
- метод моделирования;
- книжки-самоделки.

*2. Задания творческого характера речевой деятельности на уроках литературного чтения:*

- составление вопросов и тестов по данному тексту;
- творческое пересказывание;
- продолжение произведения (придумывание конца);
- творческое сочинение;
- словотворчество;
- отзыв-рецензия;
- работа с читательским дневником;
- аннотация.

*3. Творческие задания игрового действия на уроках литературного чтения:*

- работа с кроссвордами;
- составление викторин;
- драматизация;
- составление сказочных объявлений и телеграмм.

Таким образом, уроки литературного чтения играют значительную роль в формировании и развитии творческих способностей младших школьников.

## ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Развитие творческих способностей учащихся – интересная и серьёзная задача, которая стоит перед педагогами и родителями. В наше время наличию творческих способностей у младших школьников, их возможности мыслить оригинально и интересно уделяется большое внимание. В дальнейшем, специалисты, умеющие мыслить нестандартно, «креативно», востребованы практически во всех профессиональных сферах – от разработки сложных программных продуктов до дизайна помещений и зданий.

Знакомство с художественными произведениями, безусловно, создает достаточно широкий простор для индивидуального творческого поведения ребенка. Анализируя литературные произведения, ребенок не только погружается в духовные ценности, но и «проживает» совместно с автором творческий процесс рождения замысла и художественного воплощения его в тексте. Он открывает «открытое» автором. «Прочитывает» в авторском тексте значение собственных переживаний и ощущений. И все же такая работа с авторскими текстами не может в полной мере воспроизвести весь процесс самостоятельного решения творческих задач. Ребенок может создать собственную интерпретацию произведения, но ее недостаточно для формирования индивидуального творческого поведения. Для этого нужна самостоятельная практика порождения и воплощения собственных творческих замыслов.

В литературном образовании младших школьников выделяются два взаимосвязанных направления: формирование квалифицированного читателя, обучение анализу художественного произведения с эстетических позиций и воспитание “ маленького писателя”, обучение эстетическому восприятию действительности и развитие способности выражать свои впечатления, переживания, размышления в слове.



Уровень восприятия ребенком литературного произведения устанавливается на основе анализа результатов читательской деятельности. Трудность в определении уровня восприятия произведения обуславливается, как и своеобразием и неповторимостью, возможностью их разной трактовки, так и сложностью процесса восприятия, необходимостью учета разных его сторон, и, прежде всего, эмоций, воображения и мышления. Основным критерий, позволяющий определить уровень восприятия произведения, – степень образной конкретизации и образного обобщения. Этот критерий, выдвинутый Н.Д. Молдавской, учитывает способность к восприятию художественного образа в единстве конкретного и абстрактного, индивидуального и типичного. Под образной конкретизацией понимается способность читателя на основе художественных деталей воссоздать в своем воображении целостный образ. Образное обобщение предполагает, что в конкретной картине человеческой жизни, описанной автором, читатель видит обобщенный смысл, проблему, поставленную в произведении.

Поскольку художественный текст допускает возможность различных трактовок, в методике принято говорить не о правильном, а о полноценном восприятии.

Психологами также ставился вопрос о важности творческого чтения в развитии ребёнка – эти мысли встречаются в трудах А. А. Потебни, Н. Н. Бахтина. Одним из видов творческого чтения становится реконструкционный анализ художественного текста.

Реконструкция любого незаконченного текста (сознательно незаконченного или незавершенного автором в силу определенных жизненных обстоятельствах, искусственно оборванного учителем) становится возможной благодаря «лакунам», «участкам неопределенности», провоцирующим сознание читателя на сотворчество, достраивание сюжетных ситуаций.

Фантазия помогает юному читателю почувствовать эти лакуны и развить сюжет, и именно фантазия поможет ему в дальнейшем развивать творческие способности, важно, лишь направить энергию юного фантазёра в правильное русло.

## **Глава 2. Экспериментальная работа по развитию творческих способностей младших школьников посредством реконструкционного анализа художественного произведения на уроках литературного чтения**

### **2.1. Выявление уровня развития творческих способностей младших школьников**

Для определения уровня развития творческих способностей у учащихся 4-х классов нами было проведено исследование на базе Православной классической гимназии. В исследовании приняли участие 34 ученика 4-х классов (4а – экспериментальный, 4 б – контрольный).

На первом этапе психолого -педагогического эксперимента в двух классах был проведен предварительный диагностический мониторинг на выявление творческого мышления у учащихся по методике Торренса (Приложение А), а именно были выявлены показатели беглости, гибкости, оригинальности и разработанности на начальном этапе для того, чтобы проверить сформулированную нами гипотезу.

#### **Краткая характеристика тестов Е.П. Торренса "Незаконченный рисунок"**

Тесты Торренса предназначены для использования в следующих целях:

1. исследование развития одаренности учащихся;
2. индивидуализация обучения в соответствии с потребностями одаренных детей и его организация в особых формах:
  - экспериментировании, самостоятельных исследованиях, дискуссиях;
  - разработка коррекционных и психотерапевтических программ для одаренных детей, имеющих проблемы с обучением;
3. оценка эффективности программ и способов обучения, учебных материалов и пособий: тесты позволяют следить за изменениями

самих способностей, а не только за конечными результатами обучения;

4. поиск и выявление детей со скрытым творческим потенциалом, не обнаруживаемым другими методами.

Тесты сгруппированы в вербальную (словесную), изобразительную (фигурную, рисуночную), звуковую и двигательную батареи, отражая различные проявления креативности в показателях беглости (скорости), гибкости, оригинальности и разработанности идей и предполагают использование в практике обследований таких батарей в целом.

Выборочное использование лишь одного или нескольких тестов из этих батарей существенно снижает эффективность и ценность диагностики. Для каждой формы разработаны подробные руководства по проведению тестирования и количественной обработке данных.

Специальное внимание при создании тестов было уделено тому, чтобы сделать их интересными и притягательными для детей всех возрастов. Поэтому для обеспечения надежных результатов важное значение играет обстановка во время тестирования, которая ни в коем случае не должна быть напряженной и нервной. Необходимо обеспечить полный контакт экспериментатора с детьми, климат доверия и безопасности, поощрения воображения и творческой свободы. При этом нельзя давать Прямые указания: что правильно и что неправильно, но очень важно достичь полного понимания инструкций.

### **Показатели креативности**

Показатель беглости (скорости, продуктивности) отражает способность к порождению большого числа идей, выраженных в словесных формулировках или в виде рисунков, и измеряется числом результатов, соответствующих требованиям задания. Продуктивность может отличаться в разных батареях и в разных заданиях одной батареи.

Этот показатель полезен прежде всего тем, что он позволяет понять другие показатели. Импульсивные, банальные и даже глупые ответы позволяют получить высокий балл по этой шкале.

Однако такие ответы приводят к низким показателям гибкости, оригинальности и разработанности. Низкие значения беглости могут быть связаны с детальной разработанностью ответов в рисуночных заданиях, но могут также наблюдаться у заторможенных, инертных или недостаточно мотивированных испытуемых.

Показатель гибкости оценивает способность выдвигать разнообразные идеи, переходить от одного аспекта проблемы к другому, использовать разнообразные стратегии решения проблем. Иногда полезно оценить этот показатель в отношении к беглости, так как один и тот же показатель разнообразия может наблюдаться при неодинаковом общем количестве выдвинутых идей.

Низкие показатели гибкости могут свидетельствовать о ригидности (вязкости) мышления, низкой информированности, ограниченности интеллектуального развития или низкой мотивации. Высокие значения предполагают противоположные характеристики, но чрезвычайно высокая гибкость может отражать метание испытуемого от одного аспекта к другому и неспособность придерживаться единой линии в мышлении.

Интерпретация этого показателя одинакова в вербальных и невербальных тестах, однако его значения могут не совпадать. Гибкость во взглядах и действиях с образами не связано с легкостью смены аспектов в словесной сфере.

Оригинальность характеризует способность к выдвижению идей, отличающихся от очевидных, банальных или твердо установленных. Те, кто получают высокие баллы по оригинальности, обычно, характеризуются высокой интеллектуальной активностью и не комфортностью. Они способны

делать большие умственные "скачки" или "срезать углы" при поиске решения, но это не означает импульсивности, оригинальность решений предполагает способность избегать очевидных и тривиальных ответов.

При анализе бывает интересно соотнести показатель оригинальности с показателями беглости и разработанности. При этом могут быть обнаружены самые разнообразные варианты сочетаний.

Следует учитывать, что чрезвычайно высокая оригинальность ответов может наблюдаться при некоторых психических или невротических расстройствах. Поэтому еще раз следует подчеркнуть необходимость разностороннего обследования.

Показатель разработанности, детализации идей используется только для оценки фигурных тестов, но многие исследователи считают его довольно полезным. Высокие значения этого показателя характерны для учащихся с высокой успеваемостью, для тех, кто способен к изобретательской и конструктивной деятельности.

Поскольку выполнение заданий ограничено во времени, бывает полезно соотнести этот показатель с показателем беглости. Человек, который детально разрабатывает каждую идею, очевидно, жертвует их количеством. Разработанность ответов отражает, по-видимому, другой тип продуктивности творческого мышления и может быть как преимуществом, так и ограничением, в зависимости от того, как она проявляется.

Различие между двумя аспектами творчества может быть представлено, с одной стороны, как творчество в области создания новых идей и, с другой стороны, как творчество в их разработке - создании новых производств и видов деятельности.

Так, изобретатель (Томас Эдисон, Никола Тесла) предлагает оригинальный способ решения технической или другой проблемы, а предприниматель (Генри Форд, Ли Якокк) реально воплощает его и находит

ему рыночное применение. Члены экипажа гоночной машины также распределяют между собой задачи: штурман намечает способ прохождения трассы, т.е. решает проблему теоретически, а пилот преодолевает препятствия на практике.

Индивидуальные особенности учащихся могут быть оценены при сравнении данных вербальных и фигурных тестов. Дети с низкими баллами по вербальной шкале и высокими - по фигурной часто испытывают трудности при выполнении тестов на интеллект и в школьном обучении, хотя некоторые учителя интуитивно относят их к одаренным.

Среди более образованных и успевающих в школе детей, часто встречаются противоположные случаи: высоких показателей творчества в вербальной сфере и низких - в наглядно-образной.

Тестирование было коллективным. Проводила тестирование в двух классах.

Каждому ребенку предлагалось 10 карточек, на которых изображены различные контурные фигуры (простой геометрической формы - круг, треугольник, квадрат; или сложной - силуэт ствола с одной веткой, облака, капли и т.д.).

Педагог говорит: "Дети. Перед вами 10 листочков. На каждом нарисована какая-нибудь фигурка. Вы можете, как волшебники, превратить эту фигурку в любую картинку. Для этого дорисуйте к фигурке все, что захотите, но так, чтобы получилась красивая картинка". Время выполнения задания не фиксировалось.

**Для оценивания результатов задания использовались критерии:**

Беглость. Этот показатель определяется подсчетом числа завершенных фигур. Максимальный балл равен 10.

Гибкость. Этот показатель определяется числом различных категорий ответов. Для определения категории могут использоваться как сами рисунки, так и их названия (что иногда не совпадает).

Оригинальность. Оценка велась согласно "Частотной таблицы рисунков" (Приложение Б).

Разработанность. При оценке тщательности разработки ответов баллы даются за каждую значимую деталь (идею), дополняющую исходную стимульную фигуру, как в границах ее контура, так и за ее пределами. При этом, однако, основной, простейший ответ должен быть значимым, иначе его разработанность не оценивается.

**Общая оценка креативности определялась согласно показателям:**

Низкий уровень: 0-15б.

Средний уровень: 16-29б.

Высокий уровень: 30-40б.

Таблица 2.1

Показатели общей оценки креативности в экспериментальной группе

Имя, Фамилия	Беглость	Гибкость	Оригинальность	Разработанность	Общий показатель креативности
Виктор А.	9	4	6	3	22
Сергей А.	10	4	5	3	22
Алена А.	10	5	7	3	25
Ольга Б.	10	4	5	3	22
Светлана Б.	10	5	7	4	26
Ольга Б.	7	3	5	3	15
Александр И.	8	5	6	3	22
Владимир К.	10	6	8	6	30



Продолжение таблицы 2.1

Михаил К.	10	6	7	4	27
Илья К.	10	5	6	5	26
Максим Л.	10	5	9	5	29
Татьяна М.	8	3	4	3	18
Анастасия М.	8	3	4	4	19
Виктория М.	9	3	4	2	18
Константин Н.	10	6	9	6	31
Софья О.	7	4	6,5	5	15
Светлана Р.	7	4	6	3	20

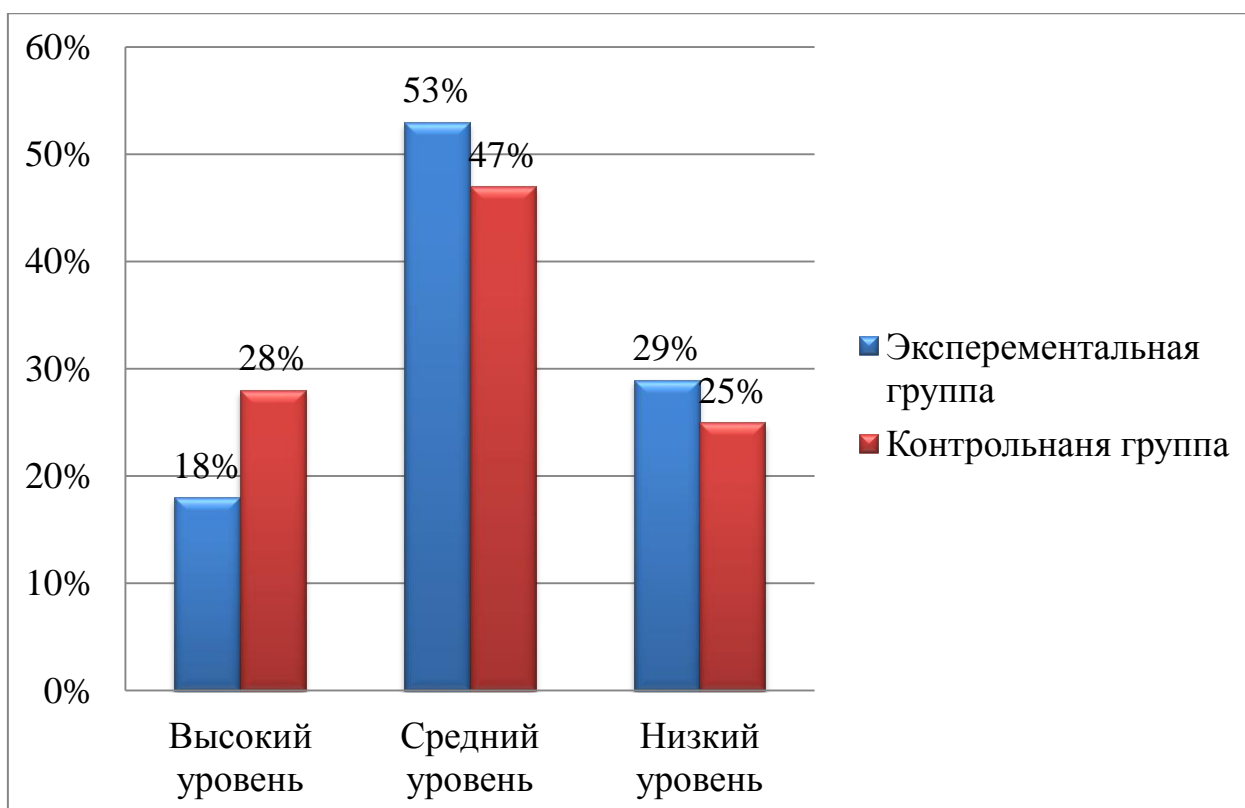
Таблица 2.2

Показатели общей оценки креативности в контрольной группе

Имя, Фамилия	Беглость	Гибкость	Оригинальность	Разработанность	Общий показатель Креативности
Алексей А.	9	4	6	3	22
Артем А.	6	3	5	3	17
Арина Б.	7	4	5	6	22
Дарья Б.	6	3	6	6	21
Яна Б.	5	3	5	3	16
Михаил В.	10	5	6	4	25

*Продолжение таблицы 2.2*

Артем Г.	6	7	6	7	26
Карина Г.	10	4	5	3	22
Халига Д.	4	4	9	5	22
Евгений Е.	10	7	8	5	30
Савелий И.	7	4	7	5	23
Виктория К.	9	6	9	5	31
Артем К.	8	3	4	3	18
Павел К.	10	6	8	7	31
Анастасия К.	9	7	5	2	23
Айла Л.	9	3	5	2,5	19,5
Жале М.	8	4	4	3	19



*Рис.1. Определение результатов диагностики уровня развития творческих способностей в контрольном и экспериментальном классах*

Из проведенного тестирования было видно, что результаты диагностики в двух классах кардинально отличаются. В 4 «А» (экспериментальном классе) – 11% детей с высоким уровнем развития творческих способностей, 76% детей – со средним уровнем творческих способностей и 2% детей – с низким уровнем. А в 4 «Б» (контрольном классе) 17% детей с высоким уровнем творческих способностей, 82% детей со средним уровнем творческих способностей и ни одного ученика с низким уровнем.

### **Краткая характеристика тестов Торренса употребления»**

Этот тест также был предложен американским психологом Е.П. Торрансом. Тест предназначен для детей от 5 до 9 лет.

Инструкция: Перечислите как можно больше способов использования предметов: консервная банка; кирпич; газета. В среднем ребенок 6-летнего

возраста может назвать от 4 до 6 способов использования каждого из предметов. Называние более 6 способов использования говорит о высокой гибкости творческого мышления.

Примечание: учитывать необходимо только адекватные ответы, исключая неадекватные ("съесть ее", "бросить" и т.д.) и повторы.

**Критерии оценивания методики:**

Высокий уровень – более 6 способов;

Средний уровень – от 4 до 5 способов;

Низкий уровень – менее 3 способов.

После диагностики все работы детей из двух классов были проверены и результаты сведены в 2 таблицы.

Таблица 2.3

Результаты исследования по методике Торренса «Варианты употребления» в экспериментальной группе

Имя, Фамилия	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Виктор А.		4	
Сергей А.		4	
Алена А.		5	
Ольга Б.		4	
Светлана Б.		5	
Ольга Б.	6		
Александр И.		5	
Владимир К.	6		
Михаил К.			2
Илья К.			3

Продолжение таблицы 2.3

Максим Л.		5	
Татьяна М.		5	
Анастасия М.			1
Виктория М.			3
Константин Н.			3
Софья О.	6		
Светлана Р.		4	

Таблица 2.4

Результаты исследования по методике Торренса «Варианты употребления» в контрольной группе

Имя, Фамилия	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Алексей А.		5	
Артем А.	6		
Арина Б.		4	
Дарья Б.			2
Яна Б.		4	
Михаил В.			3
Артем Г.		4	
Карина Г.	6		
Халига Д.	8		
Евгений Е.	7		
Савелий И.	7		
Виктория К.		4	

Продолжение таблицы 2.4

Артем К.		5	
Павел К.			2
Анастасия К.		4	
Айла Л.			3
Жале М.			1

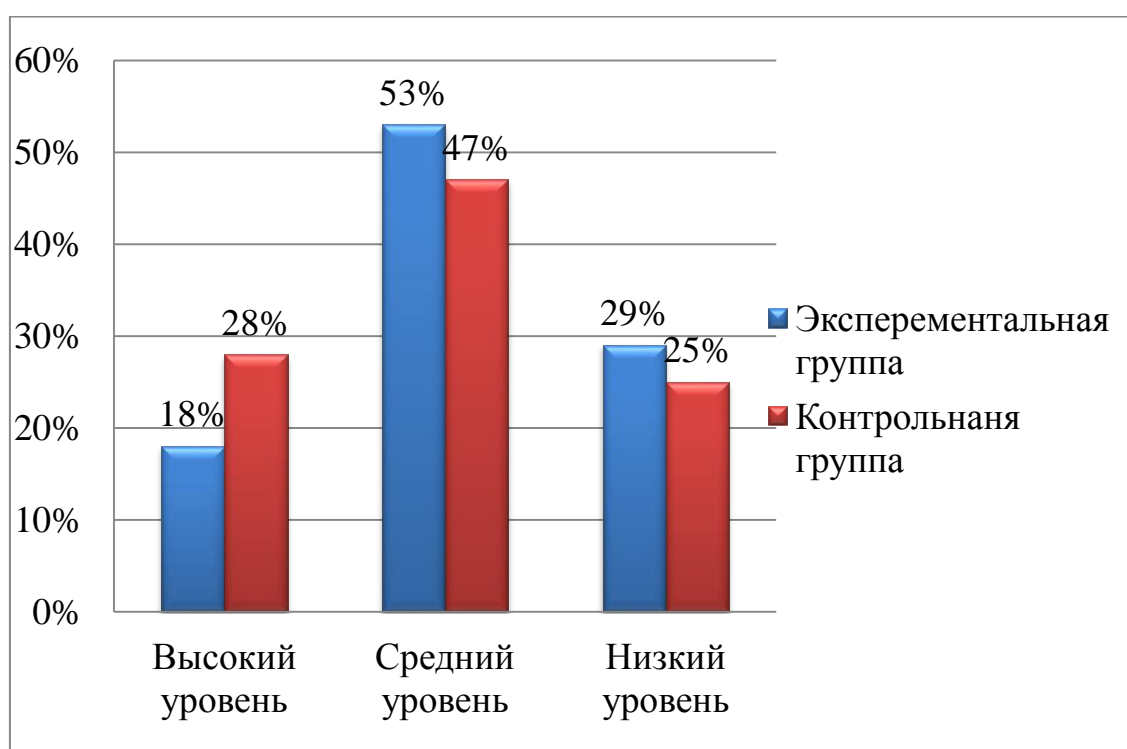


Рис.2. Определение результатов диагностики Торренса «Варианты употребления»

Результаты диагностики по методике «Варианты употребления» в экспериментальном классе – 12% детей с высокими креативными способностями, 53% обучающихся – со средним уровнем творческих способностей и 29% детей – с низким уровнем. В контрольном классе – 29% детей с высоким уровнем творческих способностей, 41% детей – со средним уровнем и 27% детей с низким уровнем.

## 2.2. Методические приемы, способствующие развитию творческих способностей младших школьников на уроках литературного чтения

Учитель должен строить уроки так, чтобы вооружать младших школьников прочными знаниями, умениями и навыками, оказывать на детей сильное воспитательное и развивающее воздействие.

Важным условием полного достижения целей, предусмотренных программами, является соблюдение принципов преемственности, а также установления и реализацию межпредметных связей. В этом отношении большую роль играют уроки литературного чтения и русского языка, которые более всего способствуют формированию у детей общеучебных умений, так как они используются при обучении большинству предметов начального цикла.

С целью повышения уровня развития творческих способностей учеников на уроках литературного чтения нами предложена система заданий, которая включает взаимосвязанные виды деятельности по нарастающей трудности. Предложенные виды заданий нами были проведены во 2 В и 2 Г классах.

### Программа литературного чтения 4 класса

№ п/п	Раздел	Тема урока	Типы творческих заданий
1	Зарубежная литература	Д. Свифт «Путешествие Гулливера»	<i>Придумай продолжение сказки.</i>
2		Д. Свифт «Путешествие Гулливера»	<i>Придумай продолжение</i>

			<i>сказки.</i>
3		Г. Х. Андерсен «Русалочка»	<i>Сравнение двух авторских сказок разных авторов.</i>
4		Г. Х. Андерсен «Русалочка»	<i>«Пишем сказку на новый лад».</i>
5		М. Твен «Приключения Тома Сойера»	<i>Составь рассказ.</i>
6		М. Твен «Приключения Тома Сойера»	<i>«Письмо по кругу»</i>
7		М. Твен «Приключения Тома Сойера»	<i>Написать эссе.</i>
8		Обобщающий урок по разделу: «Зарубежная литература»	<i>Создание собственной оригинальной сказки.</i>

**Задание 1.** Прочитайте начало сказки.

Цель: Формирование развития воображения и умения изложить свою мысль.

*В сказочном городе жил кукольный мастер. Он делал чудесные игрушки.*

*Однажды к мастеру пришел...*

Придумай продолжение сказки.

**Задание 2.** Сравнение двух авторских сказок разных авторов.

Одинаковы они или отличаются друг от друга? Объясни.

Составьте сравнительный текст, используя один из заголовков.



**Задание 3.** *«Пишем сказку на новый лад».* Ребята получают листочки бумаги, на которых обозначены персонажи сказки «Красная шапочка», но при этом включены слова из нашего современного лексикона.

*Колобок, бабушка, дедушка, волк, лиса, медведь, велосипед, соревнования.*

Ребята должны написать сказку, используя предложенные слова, на современный лад. Время написания сказки 10 минут. Группа разыгрывает сказку по ролям.

**Задание 4.** Составь рассказ.

*Расположите предложения так, чтобы вышел связный рассказ, свяжите его с темой урока.*

Там жила злая змея.

По дороге он встретил лису.

Лиса была сердита и голодна.

У кролика дрогнуло сердце.

Он бросился к пещере.

Маленький кролик бежал домой.

Порядок слов в предложении. Прочитайте рассказ, который у вас получился.

**Задание 5.**

Составьте продолжение сказки Андерсена «Гадкий утенок» по концовке.

Представление продолжения всему классу.

**Задание 6.** *«Письмо по кругу»* предлагает групповую форму работы. Детям нужно не только размышлять на заданную тему, но и согласовывать свое мнение с членами группы. У каждого члена группы – тетрадь и ручка, каждый записывает несколько предложений на заданную тему, затем передает тетрадь соседу, который должен продолжить его размышления.

Тетради передаются до тех пор, пока каждая тетрадь не вернется к своему хозяину.

**Задание 7.** Составить рассказ по аналогии с прочитанным на основе своего личного опыта. За аналогию берется рассказ Д. Свифта «Путешествие Гулливера»

**Задание 8.** Создание собственной оригинальной сказки.

**Задание 9.** *Написать эссе.*

Эссе – письменное размышление на заданную тему, прозаическое сочинение небольшого объема и свободной композиции. Оно выражает индивидуальные впечатления и соображения по конкретной теме, проблеме (раздумья, размышления о жизни, о событиях).

Упражнения, направленные на развитие устной и письменной речи, теснейшим образом связаны друг с другом. Они способствуют формированию комплекса речевых умений: умения правильно и точно воспринимать чужую речь, передавать её содержание, создавать свой текст. Никто, надеемся, не будет возражать, что и в повседневной жизни, и на учебных занятиях или праздничных встречах мы с особым интересом слушаем того, кто говорит чисто и правильно, легко находит нужное слово для защиты и убеждения, прекрасно рассказывает, и с сожалением или недоверием относимся к тем, кто не может грамотно выразить своё мнение, путается в мыслях и словах.

Важную роль в успешности развития творческих способностей младшего школьника играет мотивация. Есть ли желание у ребёнка высказаться? Ведь такое желание возникает только в том случае, если ребёнок заинтересован. Поэтому работу по развитию речи лучше начинать с внеклассных мероприятий, которые проводятся в виде игры.

Например, цикл уроков по развитию речи в первом классе предваряет викторины «Зимушка- Зима», «Учимся играя», «Слова играют в прятки»,

«Угадайка». Такие весёлые викторины, игры и праздники вызывают у младших школьников наибольший интерес. Во время такого непринужденного общения пополнение словарного запаса детей происходит наиболее активно.

Только на первых этапах детям предлагаются готовые сценарии, а в дальнейшем они сами включаются в работу и с удовольствием участвуют в разработке отдельных номеров: сочиняют стихи, сказки, маленькие сценки и рассказы.

Особо следует остановиться на словарной работе. Прежде чем предложить учащимся карточку для работы, учитель сам просматривает тексты, находит слова, которые непонятны, и объясняет их, используя толковый словарь, или учащиеся объясняют сами. При работе над словами, близкими или противоположными по значению, учащимся указывается на точное употребление слов в нашей речи.

Например, выясняются оттенки в значениях слов, близких по смыслу: бураны, вьюги, метели, пурга; мёрзнет, стынет, дрожит; горит, освещает. Учащиеся видят, что слова, близкие или противоположные по значению, помогают устранить однообразное употребление слов в речи и могут быть выражены именем прилагательным, именем существительным, глаголом.

В целом можно сказать, что включение заданий подобного типа на уроках литературного чтения, свидетельствует, что дети очень любят волшебные сказки, сказочных героев, занимательные сюжеты, знакомые им с детства. У каждого ребенка формируется свой воображаемый мир. Все описываемые события сказки связаны с привычками и событиями жизни детей. Поэтому учащиеся с удовольствием выполнили задания.

После проведения 8 уроков во 2-х классах по предложенной программе результаты получились следующими.

**Задание 10.** Прочитайте начало сказки.

Цель: Формирование развития воображения и умения изложения своей мысли. *В сказочном городе жил кукольный мастер. Он делал чудесные игрушки.*

*Однажды к мастеру пришел...*

### 2.3. Результаты экспериментального исследования по изучению влияния специальной комплексной программы с использованием реконструкционного анализа текста на эффективность развития творческих способностей младших школьников

После проведения на формирующем этапе психолого-педагогического эксперимента 8-ми уроков литературного чтения с применением элементов реконструкционного анализа текстов по предложенной программе были проведены повторные замеры уровня развития творческих способностей учащихся по исходным методикам.

Общая оценка креативности определялась согласно показателям:

Низкий уровень: 0-15 б.

Средний уровень: 16-29 б.

Высокий уровень: 30-40 б.

Таблица 2.5

Показатели общей оценки креативности в экспериментальной группе

Имя, Фамилия	Беглость	Гибкость	Оригинальность	Разработанность	Общий показатель креативности
Виктор А.	10	5	7	4	26 (+4)
Сергей А.	10	5	6	4	25 (+3)

Продолжение таблицы 2.5

Алена А.	1	5	9	4	28 (+6)
Ольга Б.	10	6	9	6	31 (+5)
Светлана Б.	10	5	7	5	27(+9)
Ольга Б.	10	6	7	4	27 (+5)
Александр И	10	6	9	6	31 (+1)
Владимир К.	10	6	9	5	30 (+3)
Михаил К.	10	6	9	5	30(+4)
Илья К.	10	6	9	5	30 (+1)
Максим Л.	9	3	8	5	25(+7)
Татьяна М.	9	3	8	5	25(+6)
Анастасия М.	9	3	8	5	25(+7)
Виктория М.	10	6	10	9	35 (+4)
Константин Н.	9	3	8	5	25(+3)
Софья О.	10	5	7	5	27(+7)
Светлана Р.	10	2	6	3	21(+3)

Динамика общего показателя креативности наблюдается у каждого ребенка экспериментальной группы (от 1 до 9).

Таблица 2.6

Показатели общей оценки креативности в контрольной группе

Имя, Фамилия	Беглость	Гибкость	Оригинальность	Разработанность	Общий показатель Креативности
Алексей А.	9	4	6	3	22
Артем А.	6	3	5	5	19 (+2)
Арина Б.	7	4	5	6	22
Дарья Б.	6	3	6	6	21
Яна Б.	5	3	5	3	16
Михаил В.	10	5	6	4	25
Артем Г.	6	7	6	7	26
Карина Г.	10	4	5	3	22
Халига Д.	4	4	9	5	22
Евгений Е.	10	7	8	5	30
Савелий И.	7	4	7	5	23
Виктория К.	9	6	9	5	31
Артем К.	8	3	4	5	20 (+2)
Павел К.	10	6	8	7	31
Анастасия К.	9	7	5	2	23
Айла Л.	9	3	5	4	21 (+1,5)
Жале М.	8	4	4	3	19

Незначительная положительная динамика общего уровня креативности наблюдается и в контрольной группе, но только у 3 учащихся (от 1 до 2)

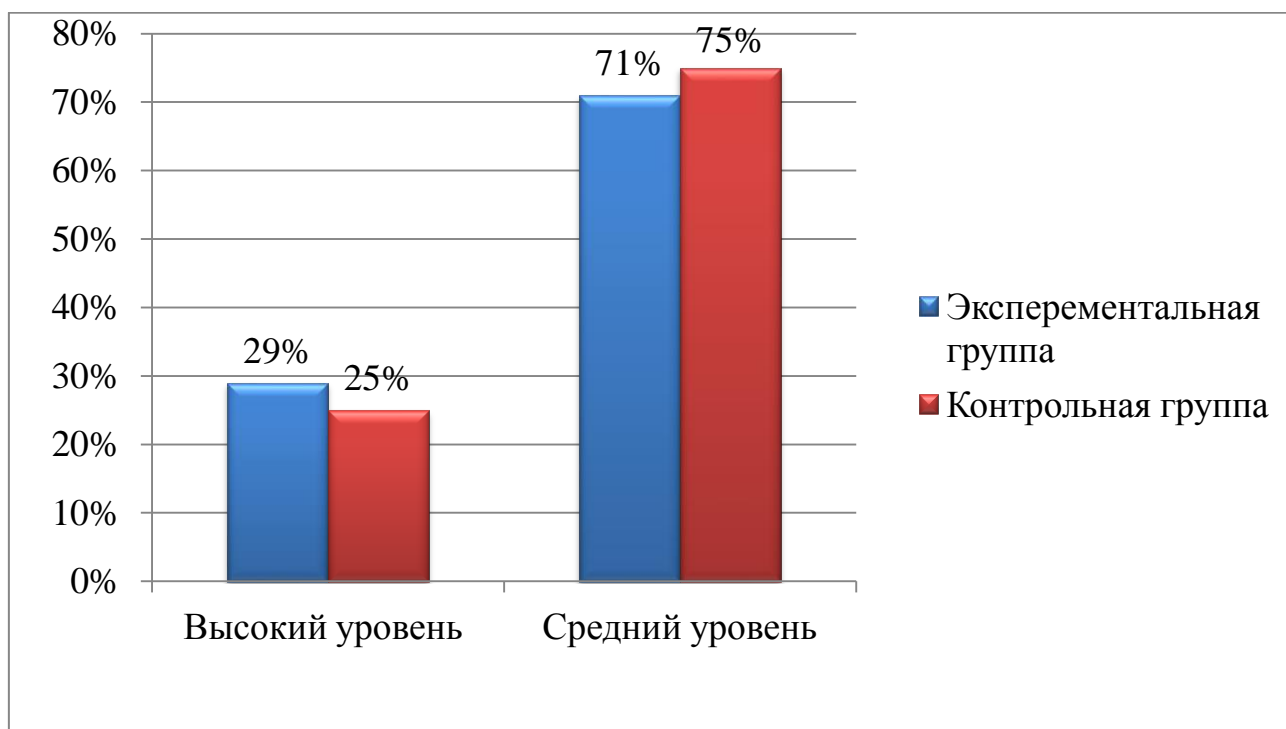


Рис.3. Определение результатов диагностики уровня развития творческих способностей младших школьников на констатирующем этапе эксперимента в контрольном и экспериментальном классах

Результаты диагностики по методике «Незаконченный рисунок» в экспериментальном классе -29% детей с высокими креативными способностями, 67% обучающихся со средним уровнем творческих способностей и 0% детей с низким уровнем. В контрольном классе 18% детей с высоким уровнем творческих способностей, 82% детей со средним уровнем и 0% детей с низким уровнем.

### **Методика "Варианты употребления"**

Критерии оценивания методики:

Высокий уровень - более 6 способов;



Средний уровень - от 4 до 5 способов;

Низкий уровень - менее 3 способов.

Таблица 2.7

Результаты исследования по методике Торренса «Варианты употребления» в экспериментальной группе

Имя, Фамилия	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Виктор А.	6 (+2)		
Сергей А.		4	
Алена А.	7 (+1)		
Ольга Б.		4	
Светлана Б.		5	
Ольга Б.	7 (+1)		
Александр И		5	
Владимир К.		4(+2)	
Михаил К.		4 (+1)	
Илья К.		5	
Максим Л.	6(+1)		
Татьяна М.			3 (+2)

Продолжение таблицы 2.7

Анастасия М.		4 (+1)	
Виктория М.		4 (+1)	
Константин Н.		4	
Софья О.		4	
Светлана Р.	6(+1)		

У 16 учащихся наблюдается положительная динамика (от 1 до 3).

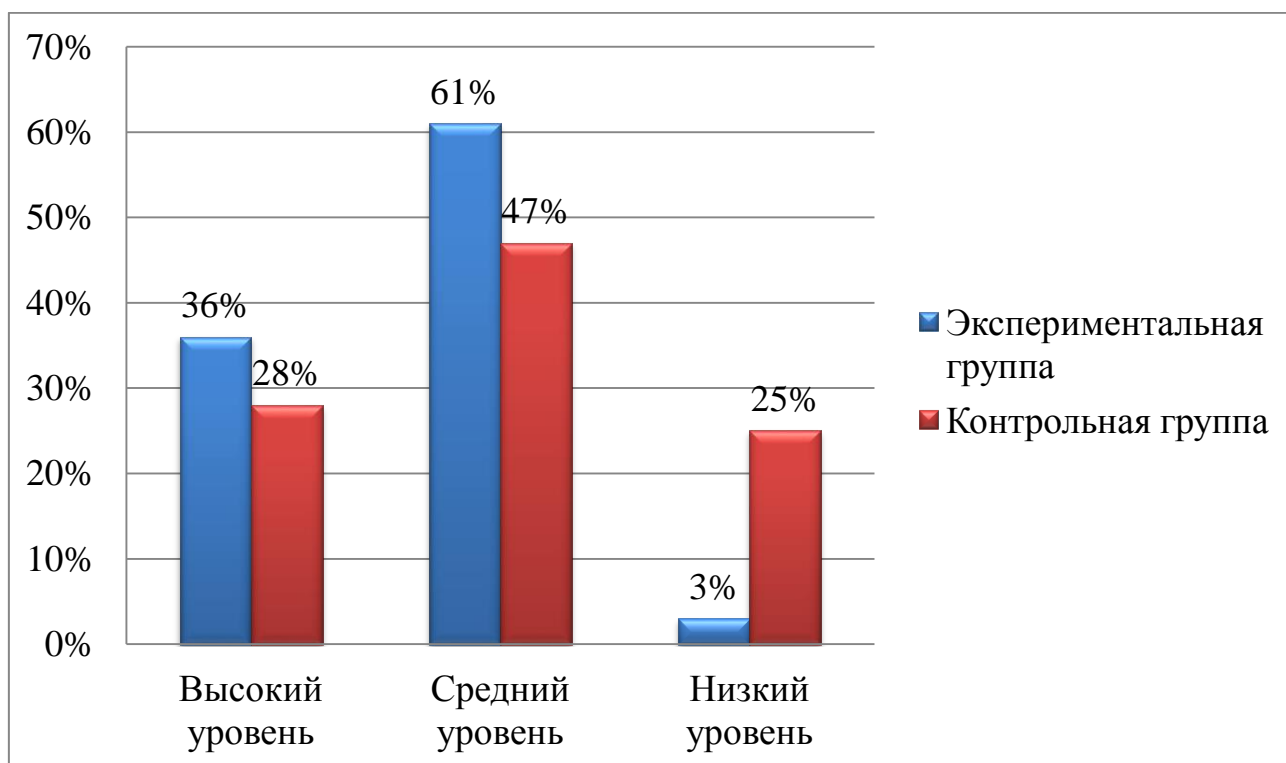
Таблица 2.8

Результаты исследования по методике Торренса «Варианты употребления»  
в контрольной группе

Имя, Фамилия	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Алексей А.		5	
Артем А.	6		
Арина Б.		4	
Дарья Б.			2
Яна Б.		4	
Михаил В.			3
Артем Г.		4	
Карина Г.	6		
Халига Д.	8		

Продолжение таблицы 2.8

Евгений Е.	7		
Савелий И.	7		
Виктория К.		4	
Артем К.		5	
Павел К.			2
Анастасия К.		4	
Айла Л.	6		
Жале М.			3



*Рис.4. Определение результатов диагностики Торренса «Варианты употребления»*

Таким образом, в уровне отношении в контрольном классе изменений не произошло, тогда как в экспериментальном классе: учащихся с

высоким уровнем развития творческих способностей стало 23 %, со средним уровнем – 41%, с низким уровнем – 23%

## ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

На первом этапе психолого- педагогического эксперимента в двух классах был проведен предварительный диагностический мониторинг на выявление творческого мышления у учащихся по методикам Торренса («Незаконченный рисунок», «Варианты употребления»).

На формирующем этапе эксперимента нами были проведены 8 уроков литературного чтения с использованием элементов реконструкционного анализа по темам: «Б. В. Заходер. «Песенки винни-пуха»», «Э. Н. Успенский «Чебурашка»», «В.Ю. Драгунский «Тайное становится явным»», «Ю. Тувим «Про пана Трулялянского»», «Обобщающий урок по теме «И в шутку, и всерьез», «Ш. Перро «Красная Шапочка». Оценка достижений», « Г.Х. Андерсен «Принцесса на горошине».

На уроках были использованы следующие творческие задания: «Придумать продолжение сказки», «Сравнение двух сказок разных авторов», «Составить рассказ по аналогии с прочитанным на основе своего личного опыта», «Письмо по кругу», «Пишем сказку на новый лад», «Составь продолжение сказки по концовке».

После проведения уроков по предложенной программе были проведены повторные замеры уровня развития творческих способностей учащихся по исходным методикам, которые показали следующие результаты.

По методике «Незаконченный рисунок» в уровне отношении в контрольном классе изменений не произошло, тогда как в экспериментальном классе: учащихся с высоким уровнем развития творческих способностей стало на 22 % больше, учащихся с низким уровнем развития творческих способностей не осталось вовсе (- 7%).

По методике «Варианты употреблений» в уровне отношении в контрольном классе изменений не произошло, тогда как в

экспериментальном классе: учащихся с высоким уровнем развития творческих способностей стало на 18 % больше, со средним уровнем – на 8% больше, с низким уровнем – на 26% меньше. Явная положительная динамика подтверждает гипотезу нашего исследования.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема развития творческих способностей не является новой в научной литературе. Во все времена вопрос человеческих способностей вызывал огромный интерес у людей.

Что же такое «творческие способности» или «креативность»? Так, П. Торренс под креативностью понимал «способность к обостренному восприятию недостатков, пробелов в знаниях, дисгармонии». В структуре творческой деятельности он выделял:

- 1) восприятие проблемы;
- 2) поиск решения;
- 3) возникновение и формулировку гипотез;
- 4) проверку гипотез;
- 5) их модификацию;
- 6) нахождение результатов.

Отмечается, что в творческой деятельности важную роль играют такие факторы, как особенности темперамента, способность быстро усваивать и порождать идеи (не критически относиться к ним); что творческие решения приходят в момент релаксации, рассеивания внимания.

Суть творчества, по мнению С. Медника, «... в способности преодолевать стереотипы на конечном этапе мыслительного синтеза и в использовании широкого поля ассоциаций». О. Ю. Богданова основным показателем творческих способностей выделяет интеллектуальную активность, сочетающую в себе два компонента: познавательный (общие умственные способности) и мотивационный. Критерием проявления творчества является характер выполнения человеком предлагаемых ему мыслительных задач. По мнению М. Р. Львова, творчество – не всплеск эмоций, оно неотделимо от знаний и умений, эмоции сопровождают творчество, одухотворяют деятельность человека, повышают тонус его

протекания, работы человека -творца, придают ему силы. Но пробуждают творческий акт лишь строгие, проверенные знания и умения.

Таким образом, в самом общем виде определение творческих способностей выглядит следующим образом:

Творческие способности – это индивидуально -психологические особенности человека, которые имеют отношение к успешности выполнения какой - либо деятельности, но не сводятся к знаниям, умениям, навыкам, которые уже выработаны у школьника.

В конце же XIX века Россия, как и в сегодняшнее время, переживала кризис чтения, интерес к этому виду досуга стал ниже. Поэтому педагоги стали искать новую методику, которая помогла бы устранить эту проблему. В это время и стала популярной методика творческого чтения. Одним из первых в своих трудах эту методику изложил профессор С. И. Абакумов, крупный языковед, педагог и методист XX века. До профессора Абакумова этой проблемой занимались В. П. Острогорский, Ц. П. Балталон, Ю. Э. Озоровский. Психологами также ставился вопрос о важности творческого чтения в развитии ребёнка – эти мысли встречаются в трудах А. А. Потебни, Н. Н. Бахтина. С. И. Абакумов создал систему методического руководства творческим чтением.

Одним из приемов творческого чтения является реконструкционный анализ текста. Понятие реконструкции художественного текста принадлежит одному восходит к одному из основателям рецептивной эстетики – Р. Ингардену. Основным методом исследования становится структурное описание произведения, а процесс чтения предстает как «конкретизация» заложенной в нем «интенциональной» информации (идея Э. Гуссерля), что явилось философским обоснованием коммуникативного характера искусства и творческого характера читательского восприятия. Отношение «текст –



читатель» для Р. Ингардена есть формализованное отношение футляра и содержимого, вкладываемого в него.

На констатирующем этапе выяснилось, что показатели контрольного класса значительно превосходят показатели экспериментального класса.

По методике «Незаконченный рисунок» результаты следующие: во 2 "В" (экспериментальный класс) классе 2 ребенка с высокими креативными способностями и 24 (86%) ребенка со средним уровнем творческих способностей и 2 ребенка с низким уровнем. То есть 7% детей во 2 "В" классе имеют высокий уровень развития творческих способностей. А во 2 "Г" (контрольный класс) классе 7 детей с высоким уровнем творческих способностей и 21 (75%) ребенок со средним уровнем творческих способностей. Только 25% детей во 2 "Г" классе имеют высокий уровень творческих способностей и ни одного ученика с низким уровнем.

По методике «Варианты употреблений»: Во 2 "В" (экспериментальном) классе 5 (18%) детей с высокими креативными способностями, 15 (53%) обучающихся со средним уровнем творческих способностей и 8 (29%) детей с низким уровнем. То есть всего 18% детей во 2 "В" классе имеют высокий уровень развития творческих способностей. А во 2 "Г" (контрольном) классе 8 (28%) детей с высоким уровнем творческих способностей, 13 (47%) детей со средним уровнем творческих способностей и 7 (25%) детей с низким уровнем творческих способностей. Только 47% детей во 2 "Г" классе имеют высокий уровень творческих способностей и даже есть дети с низким уровнем.

После проведения на формирующем этапе нашего психолого-педагогического эксперимента 8-ми уроков литературного чтения с применением элементов реконструкционного анализа текстов по предложенной программе были проведены повторные замеры уровня

развития творческих способностей учащихся по исходным методикам («Незаконченный рисунок» и «Варианты употребления»).

По методике «Незаконченный рисунок» в уровне отношении в контрольном классе изменений не произошло, тогда как в экспериментальном классе: учащихся с высоким уровнем развития творческих способностей стало на 22 % больше, учащихся с низким уровнем развития творческих способностей не осталось вовсе (-7 %), что превышает показатели контрольного класса.

По методике «Варианты употреблений» в уровне отношении в контрольном классе изменений не произошло, тогда как в экспериментальном классе: учащихся с высоким уровнем развития творческих способностей стало на 18 % больше, со средним уровнем – на 8% больше, с низким уровнем – на 26% меньше, что превышает показатели контрольного класса.

В заключении отметим, что цель нами была достигнута и задачи реализованы, гипотеза подтверждена: систематическое обращение на уроках литературного чтения к творческим заданиям с элементами реконструкционного анализа художественного текста способствует развитию творческих способностей младших школьников.

### Список использованной литературы

1. Власова, И. С. Культуротворческое воспитание младших школьников / И. С. Власова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2016. – № 39. – С. 112–117.
2. Воюшина, М. П. Методика обучения литературе в начальной школе: учебник для студ. высш. учеб.заведений / М. П. Воюшина, С. А. Кислинская, Е. В. Лебедева [и др.]; под ред. М. П. Воюшиной. – М. : Академия, 2010. – 366 с.
3. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – 5-е изд. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
4. Голубков, В. В. Методика преподавания литературы / В. В. Голубков. – М. : Просвещение, 2007. – 233 с.
5. Ингарден, Р. Литературное произведение и его конкретизация. Перевод с польского А. Ермилова и Б. Федорова / Ингарден, Р. Исследование по эстетике. Издательство Иностранной литературы, Москва 2007.
6. Камерная, М. А. Развитие творческих способностей младших школьников на уроках русского языка и литературного чтения в начальной школе [Электронный ресурс] ( дата обращения 5.05.17г.)
7. Кузнецова, Н. Н. Развитие творческих способностей младших школьников на уроках литературного чтения [Электронный ресурс] (дата обращения 25.12.2016 г.)
8. Ладыженская, Т. А. Характеристика связной речи детей / Т. А. Ладыженская. – М. : Педагогика, 2002. – 210 с.
9. Ларионова, И.А. Ситуация успеха в процессе развития отношений сотрудничества между учителем и учащимися / И. А. Ларионова // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 9. – С. 198–206.
10. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 2000. – 214 с.

11. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах : учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования /М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – 7-е изд. – М. : Академия, 2012. – 464 с.
12. Львов, М. Р. Методика развития речи младших школьников : пособие для учителей начальных классов / М. Р. Львов. – М. : Академия, 2007. – 76 с.
13. Львов, М. Р. Основы теории речи / М. Р. Львов. – М. : Педагогика, 2000. – 218 с.
14. Львов, М. Р. Речь младших школьников и пути ее развития / М. Р. Львов. – М.: Просвещение, 2008. – 149 с.
15. Малахова, О. В. Творческая мастерская по литературному чтению / О. В. Малахова // Начальная школа. – 2012. – № 9. – С. 35–37.
16. Малахова, О. В. Творческая мастерская по литературному чтению / О. В. Малахова // Начальная школа. – 2012. – № 9. – С. 35–37.
17. Микушова, Т. П. Работа с разными жанрами сочинений художественного и публицистического стиля в III–IV классах/ Т. П. Микушова // Начальная школа. – 2008. – № 7. – С. 34–37.
18. Морозова, С. Э. Развитие творческих способностей учащихся на уроках литературного чтения / С. Э. Морозова // Начальная школа. – 2010. – № 11. – С. 29–31.
19. Никифорова, О.И. Психология восприятия художественной литературы [Текст] / Никифорова О.И. – М.: Книга, 1972. – 206 с.
20. Педагогика. Избранные работы / К. Д. Ушинский. — 2-е изд., стер. — М. : Издательство Юрайт, 2017. — 284 с. — Серия : Антология мысли.
21. Политова, Н. И. Развитие речи учащихся начальных классов : пособие для учителя / Н. И. Политова. – М. : Просвещение, 2015. – 191 с.

22. Рыжкова, Т. В. Теоретические основы и технологии начального литературного образования : учебник для студ. высш. учеб.заведений / Т. В. Рыжкова. – М. : Академия, 2014. – 351 с.
23. Самойлова, Е. А. Создание речевых ситуаций на этапе подготовки к написанию сочинения / Е. А. Самойлова // Начальная школа. – 2002. – № 10. – С. 51–53.
24. Словарь литературных терминов / под ред. Л. И. Тимофеева. – М. : Просвещение, 2014. – 272 с.
25. Учебник литературного чтения для учащихся 2 класса общеобразовательных школ авторов Л. Ф. Климановой, В.Г.Горецкого «Литературное чтение»: М.: «Просвещение», 2011.
26. Ушакова, О. Развитие языковых и творческих способностей в дошкольном детстве / О. Ушакова // Дошкольное воспитание. – 2013. – № 12. – С. 98–102. Учебник литературного чтения для учащихся 2 класса общеобразовательных школ авторов Л. Ф. Климановой, В.Г.Горецкого «Литературное чтение»: М.: «Просвещение», 2011.
27. Черемисина, Н. А. Развитие точности и лаконичности связной речи в процессе обучения сжатою изложению / Н. А. Черемисина // Начальная школа. – 2015. – № 10. – С. 17–22.
28. Шулекина, А.М. Развитие творческих способностей младших школьников на уроках литературы / А. М. Шулекина // Современные тенденции в образовании и науке : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ.конф. / под ред. А. А. Смолиной. – М., 2013. – С. 160–161.
29. Шулекина, А.М. Развитие творческих способностей младших школьников на уроках литературы / А. М. Шулекина // Современные тенденции в образовании и науке : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ.конф. / под ред. А. А. Смолиной. – М., 2013. – С. 160–161.
30. Щукина, Г. И. Активация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 2009. – 218 с.

31. Яшина, В. И. Теория и методика развития речи детей / В. И. Яшина, М. М. Алексеева, В. Н. Макарова. – М. : Академия, 2016. – 192 с.