

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кафедра перекладу та слов'янської філології

«Допущено до захисту»

Завідувач кафедри

\_\_\_\_\_ Дудніков М.О.  
«\_\_» \_\_\_\_\_ 2022 р.

Реєстраційний № \_\_\_\_\_  
«\_\_» \_\_\_\_\_ 2022 р.

**ОРГАНИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В  
ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА  
УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ**

Кваліфікаційна робота студентки  
факультету іноземних мов  
групи ЗРМІм-17 другого (магістерського)  
рівня за спеціальністю 014 Середня освіта  
(Мова і література (російська))  
галузі знань 01 Освіта / Педагогіка  
Корольової Олександрі Сергіївни

Керівник:  
Мещерякова Н. П., кандидат педагогічних  
наук, доцент

Оцінка: Національна шкала \_\_\_\_\_  
Шкала ECTS \_\_\_\_\_ Кількість балів \_\_\_\_\_

Члени ЕК:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## СОДЕРЖАНИЕ

|   |    |
|---|----|
| ВВЕДЕНИЕ  | 3  |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ | 7  |
| 1.1. Организация творческой деятельности как психолого-педагогическая проблема  | 7  |
| 1.2. Предпосылки применения творческих заданий в процессе изучения художественных произведений                            | 22 |
| 1.3. Основные направления исследования проблемы в методической науке  | 30 |
| Выводы по первой главе  | 47 |
| ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МИФОВ В 6 КЛАССЕ   | 51 |
| 2.1. Изучение состояния проблемы в школьной практике  | 51 |
| 2.2. Дидактические материалы по изучению древнегреческих мифов в 6 классе   | 56 |
| 2.3. Материалы тематического итогового урока  | 62 |
| Выводы по второй главе  | 65 |
| ВЫВОДЫ  | 67 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ  | 69 |

## ВВЕДЕНИЕ

Воспитание творческой личности, способной креативно относиться к решению проблем – одна из важнейших задач современного преподавания литературы. Помочь этому может организация особой, творческой деятельности учащихся на уроках. В определении творческой личности современные ученые и методисты опираются на идеи известного психолога Л. С. Выготского, который понимал творчество как «создание нового, всё равно будет ли это какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства» [18, с.31].

Проблема организации творческой деятельности учащихся на уроках литературы является актуальной. Это обусловлено тем, что творческая деятельность взаимосвязана со многими сторонами учебного процесса. Она выступает одновременно и как цель в плане формирования личности, и как результат, обусловленный определенным способом организации учебной деятельности учащихся, и как средство повышения эффективности процесса обучения.

Проблема творчества в разных аспектах ее исследования является приоритетной во многих науках: философии, психологии, педагогике и т.д. В работах И. Лернера, В. Андреева, О. Корсаковой, В. Рыбалки, В. Паламарчука и других понятие учебно-творческой деятельности рассматривается как учебная деятельность высшего уровня, направленная на решение творческих ситуаций, ориентированная на приоритетность использования самоуправления личности, результаты которой будут иметь субъективную новизну, значимость для развития прежде всего самой личности, ее способностей. Среди основных проблем, связанных с творческой деятельностью учащихся можно выделить следующие: развитие воображения и фантазии как основных свойств ума с целью создания условий для творческого отображения действительности; развитие творческих способностей; поиск оптимальных форм и методов обучения,

обеспечивающих творческий характер учебного процесса, активную позицию личности в нем.

В ряде психолого-педагогических исследований (О. Краковский, О. Никифорова, Л. Жабицкая и других) указывается, что подростковый возраст является наиболее приемлемым для развития интеллектуально-творческих способностей личности, поэтому в средних классах эффективность использования творческих заданий высока. В организации обучения необходимо учитывать следующие характерные психологические черты подростка: эмоциональную нестабильность и неуверенность в своих силах вследствие незначительного жизненного опыта; необходимость личностного с целью самопознания сопоставления себя с другими как условие саморазвития личности подростка; интенсивность развития эстетических чувств, источником которых есть искусство; влияние средств массовой коммуникации, поскольку подростковый возраст – период накопления жизненного опыта; развитие волевых качеств (инициативности, решительности, выдержки, самоконтроля), способности к саморегуляции и т.д.

В работах Л. Мирошниченко, В. Голубкова, Е. Карсаловой, О. Куцевол, О. Ядровской и других указывается, что активное восприятие и интерпретация произведений художественной литературы может происходить только в условиях творческой природы урока литературы, реализация которой обеспечивается приоритетностью взаимодополняемого применения методов эвристической беседы, творческого чтения, исследовательского и репродуктивно-творческого, разнообразных видов и форм познавательной активности школьников. Указано, что организация учебно-творческой деятельности на уроках литературы требует:

- развития ассоциативного мышления, художественно-образных представлений учащихся;
- формирования критического мышления;

- художественно-творческого и коммуникативного развития учащихся с учетом эстетической и диалогической природы урока литературы;
- реализации основных направлений творческого самовозрастания учащихся в процессе чтения и анализа художественных произведений.

Таким образом, актуальность и важность очерченной проблемы, ее общественно-воспитательное значение, анализ учебных заданий и предпосылок применения творческих заданий в процессе изучения художественных произведений обусловили выбор темы квалификационной работы.

**Цель исследования** – выявить специфику организации творческой деятельности учащихся средних классов на уроках изучения художественных произведений.

Цель исследования определила решение следующих **задач**:

- осуществить научно-теоретический анализ исследуемой проблемы;
- рассмотреть организацию творческой деятельности как психолого-педагогическую проблему;
- определить предпосылки применения творческих заданий в процессе изучения художественных произведений;
- разработать дидактические материалы, направленные на литературное развитие учащихся средних классов в процессе организации творческой деятельности на уроках изучения древнегреческой мифологии в 6 классе.

**Объект исследования** – процесс организации творческой деятельности учащихся средних классов на уроках изучения художественных произведений.

**Предмет исследования** – условия организации творческой деятельности учащихся средних классов в процессе изучения художественных произведений.

**Теоретико-методологическая основа квалификационной работы** – психолого-педагогические и методические идеи о формировании и развитии творческой личности в обучении (О. Краковский, О. Никифорова, Л. Жабицкая); исследования специфики психического развития личности подростка и особенностей организации учебно-творческой деятельности школьников данного возраста (И. Лернер, В. Андреев, О. Корсакова, В. Паламарчук); психолого-педагогические исследования учебных заданий.

**Методы исследования:** отбор, изучение, классификация и теоретический анализ научной и методической литературы по теме исследования с целью определения объекта, предмета, задач работы, содержания и выводов.

**Практическая значимость** исследования определяется:

- применением основных положений работы для дальнейших исследований проблемы организации творческой деятельности учащихся на уроках литературы;
- возможностью использования материалов исследования в процессе изучения художественных произведений на уроках литературы в средних классах;
- разработкой дидактических материалов, направленных на литературное развитие учащихся в процессе организации творческой деятельности на уроках изучения мифологии в 6 классе.

**Структура работы.** Работа состоит из введения, двух глав с выводами по каждой, общих выводов, списка использованной литературы в количестве 92 наименований. Общий объем работы – 79 страниц.

# ГЛАВА 1.

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

### 1.1. Организация творческой деятельности учащихся как психолого-педагогическая проблема

От природы в человеке заложен большой творческий потенциал, которому должны быть созданы условия для выявления и развития. Эволюция осмысления проблемы творчества доказывает ее актуальность и необходимость разработки новых соотношений творчества с человеком.

Так, Б. Новиковым осуществляется попытка осмыслить творчество как высшее развитие, в контексте которого оно рассматривается не как характеристика человеческой деятельности, а как ее сущность, цель источник [53]. Эта мысль представляет новое философское осмысление творчества, т.е. творчеством в данный момент признают «внесение нового, оригинального, создание образов в результате интеллектуально-практической деятельности человека, его творческой фантазии» При этом очерченная творческая деятельность находится в процессе формирования, постоянного совершенствования [81, с.449].

Таким образом, согласно современным философским трактовкам, творчество – это специфическая форма духовно-практической деятельности прогностического и практико-целевого характера. Принципиальная новизна является признаком творчества хотя не менее важными ее признаками есть полезность нового и гуманность [82]. Имеющееся противоречие, проблема является толчком к творчеству, требует своего решения. Творческая активность является определяющей чертой человеческого сознания, а тяга к творчеству – единственным для человека» [80, с.474].

Среди наиболее актуальных философских проблем, связанных с творческой деятельностью учащихся, выделяют следующие:

- создание условий реализации и развития способностей личности;
- развитие воображения и фантазии как основных свойств разума с целью создания предпосылок для творческого отражения действительности;
- развитие общих (интеллектуально-творческих) и специальных способностей;
- поиск оптимальных форм и методов обучения, которые обеспечат творческий характер учебного процесса, активную позицию личности в нем.

Современные ученые признают, что инициативно-эвристические средства, основой которых является представление (отображение действительного как возможного), занимают особое место в творческом процессе (Б. Новиков, М. Горлач и другие). Учеными выделены такие творческие этапы:

- возникновение и осознание творческой проблемы;
- поиск путей, принципов ее решения;
- практическая проверка гипотезы, реализация результата творческого акта [82, с.542].

Указанная модель творческого акта является основой организации учебной творческой деятельности.

С целью определения психолого-педагогических основ учебной творческой деятельности учащихся средних (5-8) классов в процессе изучения художественных произведений необходимо учитывать следующие аспекты проблемы:

- специфику организации творческой деятельности;
- структуру творческих способностей личности школьника и общие условия эффективного развития отдельных их компонентов в обучении;
- возрастные и индивидуальные особенности учащихся подросткового возраста;



- особенности восприятия и понимания произведений художественной литературы учащихся данной возрастной группы.

Современная учебная литература не дает четкого определения понятию «творческая личность». Указано лишь на то, что «личность – это сложная структура, в которой действуют психические свойства, развивающиеся под влиянием социальных факторов в условиях осуществления индивидом деятельности и общения» [66, с.120]. Более развернутые трактовки понятия «творческая личность» находим в работах В. Дружинина, В. Роменца, В. Паламарчук, В. Рыбака, Г. Балла, П. Горностая и других.

В. Дружинин утверждает, что фактор среды является определяющим в творческом развитии личности [23]. В работе обращено внимание на важность влияния семейной среды на личность в период ее становления (действует механизм подражания, копирования). Также выделены основные творческие признаки личности: ее «независимость, открытость ума, высокая толерантность к неопределенности, развитое чувство красоты [23, с.107-108].

В. Паламарчук на основе «интеллектуальной активности» (по Д. Богоявленской) как единицы измерения творческих способностей разрабатывает целостную модель интеллектуального развития личности школьника [56].

Мы не полностью согласны с мыслью интеллектуализации процесса творческой деятельности, поскольку значительная роль в ней отводится неосознанным психическим процессам, интуиции. Однако признаем, что результативность творчества личности зависит от ее интеллектуальных качеств.

В современной психологической литературе говорится о внутренней свободе как «определяющем условии активизации творческого потенциала личности» [5, с.47]. Так, для Г. Балла творческая личность – это внутренне свободная личность, ее характеризуют инициативность, способность к самостоятельной деятельности, способность к диалогическому взаимодействию с другими, принятие ответственных решений. Признавая

внутреннюю свободу основой творческого потенциала личности, А. Губенко ее источником считает способность к самосознанию и творческой активности [21].

П. Горностай признает творческой личностью, «характеризующаяся высоким уровнем развития творческих способностей, особым творческим потенциалом и склонностью к творческой деятельности» [65, с.132].

Учитывая классические положения психолого-педагогической науки (труды Л. Выготского, Г. Костюка, В. Давыдова и др.), считаем, что основными факторами развития творческой личности в учебной деятельности является:

- высокий уровень мотивации;
- творческая активность;
- благоприятные внешние условия для осуществления творческих действий [18, 22, 54].

Доказано, что мотивация является основным условием учебной деятельности, в процессе которой происходит становление личности.

Так, С. Занюк считает, что:

- 1) мотивация включает в себя устойчивые черты личности – собственно мотивы – и разнообразные ситуативные факторы, которые также необходимо учитывать (влияние конкретной ситуации, других людей);
- 2) в организации учебной деятельности важно создать как процессуальную мотивацию, которая проявляется в игре и учебе, так и результативную, которая предусматривает принятие целей, задач определенной деятельности [26].

Необходимо отметить, что творчество – это процесс познавательной деятельности, поэтому важно помнить, что любой процесс начинается с внимания. На важность формирования внимания школьников в процессе организации творческой деятельности указано в работах Н. Аникеева, С. Максименко, А. Матюшкина и других. Исследователи приходят к выводу о том, что в процессе обучения необходимо целенаправленно формировать

внимание, которое является основой способностей комбинировать, экспериментировать, создавать новое. Н. Анিকেев справедливо замечает, что для формирования внимания необходимо создать эмоционально-психологический настрой в коллективе, в котором отражаются личностные и деловые отношения его членов, обусловленные их ценностными ориентирами, моральными нормами, интересами и т.п. [2].

Следовательно, развитие творческой личности происходит в условиях деятельности и общения и на творческий процесс влияет ряд внешних факторов.

Не менее важным фактором в творческом становлении личности является творческая активность. Важной характеристикой творческой активности личности признана ее диалогичность, коммуникативность. В дискуссии человек имеет возможность не только объяснить другому свое видение, но и понять позицию другого, выстроить систему аргументов в защиту собственной трактовки и раскрыть недостатки другого.

Причинами недостатка активности как личностной позиции может быть дефицит общения, давление со стороны других, одностороннее общение.

Анализ работ Л. Выготского, С. Рубинштейна, А. Леонтьева, Г. Костюка, И. Лернера, Л. Момот и других доказывает, что проблема формирования творческой активности школьника, выявление закономерностей ее стимулирования и развития в учебном процессе является актуальной для современной школы.

В работах И. Лернера, А. Матюшкина, В. Паламарчук и других сформулирована идея необходимости использования проблемных и проблемно-поисковых методов обучения, создания проблемных ситуаций, систематического использования проблемных и творческих заданий в обучении [42; 56; 67].

Изучению эвристических способов мышления и творческих задач как средств организации учебно-творческой деятельности посвящены работы

Л. Момот, В. Рыбака, А. Хуторского и других [63; 68; 86]. Особенно важным является вывод о том, что интеллектуально-познавательная деятельность в сочетании с творческой составляют целостную систему взаимосвязей человека с действительностью, поэтому преобразование знаний в умения и навыки должно происходить путем систематического выполнения практически-творческих заданий.

В работах Л. Момот, В. Паламарчук, А. Хуторского, И. Якиманской идея гармоничного интеллектуально-творческого развития личности ученика становится ведущей. Так, Л. Момот утверждает, что развитие творчества в обучении требует системных мер с учетом следующих принципов:

- осуществление обучения на высоком уровне сложности;
- создание психологически благоприятного микроклимата;
- развитие гипотетического мышления;
- индивидуализация и дифференциация задач;
- диалогичность и коммуникативность обучения;
- систематический поиск, диспут, полемика, дискуссия [48].

Идея необходимости системного развития образного мышления школьников средствами структурирования учебного материала и систематического использования учебно-творческих заданий высказана И. Якиманской [92].

Среди методов и приемов организации и стимуляции учебно-творческой деятельности в основном признаются:

- эвристический диалог (как его вариант – гипотетический) (В. Рыбак, А. Хуторской);
- «мозговой штурм» как метод генерирования неожиданных идей, групповое обсуждение творческих задач в ситуации свободного обмена мнениями (В. Рыбак, В. Паламарчук);
- метод решения изобретательских задач по алгоритму (В. Рыбак);
- метод синектики (познание с помощью предпочтения), «ключевых вопросов», случайных ассоциаций (А. Хуторской);

- приемы ассоциаций, аналогии, личностного уподобления (В. Андреев, В. Паламарчук, А. Хуторской).

Существенным в организации учебно-творческой деятельности признается возможность индивидуализации и дифференциации заданий по уровням сложности:

- выполняемые по образцу;
- с разнотипными инструкциями предупредительного, указательного или комментирующего содержания;
- с подсказками в виде рисунков, схем, информации о его выполнении, списков особенностей и т.д. [14, с.60].

Таким образом, дифференцированный подход к организации учебно-творческой деятельности способствует формированию позитивного отношения школьников к процессу обучения, позволяющая учитывать их учебные возможности и интересы, развивает дисциплинированность и упорство в достижении цели.

Значительным шагом в решении проблемы творческой учебной деятельности является идея комплексного развития в обучении всех компонентов «творческого механизма», составляющими которого являются *чувства, воображение, мышление, психомоторика и энергопотенциал*. Эта идея принадлежит В. Клименко, который доказал, что эффективность развития личности в обучении зависит от следующих факторов:

- органичного сочетания игры, обучения и практической деятельности;
- насыщения деятельности чувством, мышлением, воображением;
- учет психологического состояния ученика, чередование «нагрузки» механизма «творчества» [32].

Следовательно, ***учебно-творческая деятельность*** – это сложная структура, эффективность организации которой зависит от совокупности психолого-педагогических факторов. А. Горальский отмечает, что не все учащиеся способны творить, но в процессе обновления обучения могут

развивать в себе общие творческие умения. Среди них исследователь выделяет:

- умение видеть и формировать проблему;
- планировать ее решение;
- создавать алгоритм собственной деятельности;
- делать выводы;
- сопоставлять различные позиции и т.д. [21, с.18-19].

Приобретение учащимися общих творческих умений в процессе обучения является приоритетной задачей современной школы.

В работах И. Лернера, В. Андреева, А. Корсаковой обосновывается понятие «учебно-творческая деятельность». Так, И. Лернером выделены следующие свойства *творческой учебной деятельности*:

- видение новой проблемы в традиционной ситуации;
- самостоятельный перенос знаний и умений в новые условия деятельности;
- видение новой функции известного объекта поиск альтернатив;
- комбинирование и преобразование, создание нового (объединение точки зрения) [42, с.48-49].

Учебное творчество, по И. Лернеру, - это «форма деятельности учащегося, направленная на создание объективно или субъективно качественно новых ценностей, имеющих общественную значимость и являющихся важными для формирования личности [42, с.79]. Необходимость осуществления творческой деятельности учащимися связана с систематическим решением проблемы (проблемной ситуации).

В настоящее время актуальной является проблема организации деятельности школьников, источником которой является не только проблемная, но и творческая ситуация. А. Корсакова доказывает, что значимым для творческого развития ученика является не только способность комбинировать, изменять, но и видеть возможности комбинирования по-новому, создавать оригинальные способы решения творческой задачи,

оригинальное видение проблемы [37]. Поэтому определение учебного творчества сегодня ориентируется на использование преимущественно эвристических средств мышления.

В. Андреев признает творческой ситуацию, которая «требуется решения определенного диалектического противоречия, в результате чего стимулируется развитие творческих способностей личности» [1, с.50]. «Творческая ситуация» - понятие шире «проблемной ситуации», а признаки новизны и оригинальности являются приоритетными в ее осмыслении.

Таким образом, *творческой* является *учебная деятельность* высшего уровня, которая направлена на решение творческих ситуаций, ориентированная на приоритетность использования самоуправления личности, результаты которой будут иметь субъективную новизну, значимость для развития прежде всего самой личности, ее способностей.

Проблема потенциальной готовности ученика к творческой деятельности тесно связана со структурой творческих способностей личности учащегося. К анализу этой проблемы обращались С. Рубинштейн, Б. Теплов, А. Краковский, И. Лернер, В. Андреев и другие. Например, Л. Момот, Л. Шелестова творческие способности характеризуют как функциональные способности человека, обеспечивающие успешное выполнение определенной деятельности [49; 85]. С. Рубинштейн, Б. Теплов, В. Моргунов трактуют это понятие как индивидуально-психологические особенности (или их комплекс), что «позволяют при благоприятных условиях более успешно овладевать той или иной деятельностью, решать определенные задачи» [64, с.5].

Осмысливая способность как сложную синтетическую особенность личности, В. Андреев под понятием творческих особенностей понимает комплекс свойств и особенностей личности, «характеризующих степень их соответствия требованиям определенного вида учебно-творческой деятельности и предопределяющих уровень ее результативности» [1, с.67].

В психологической литературе разграничиваются общие мыслительные способности (способности к широкому содержанию деятельности) и специальные (способность к определенному виду или сфере деятельности). Исследование общих (интеллектуальных) способностей получило широкое развитие в трудах Н. Лейтеса, И. Лернера, В. Андреева, Г. Балла, В. Паламарчук и других.

Например, Н. Лейтес выделил «активность и саморегуляцию как необходимые свойства творческих способностей» [85, с.333]. В. Паламарчук считает, что интеллектуальная и творческая деятельность являются компонентами единой системы, которые не отождествляются, хотя между ними существует определенная корреляция, а следовательно, «творческие способности – это высший уровень развития интеллектуальных способностей» [56, с.5]. В. Моляко среди компонентов творческих способностей выделяет оригинальность решений, способность к поиску, настойчивость, критичность мышления, энергичность [47].

В. Андреев выделяет следующие компоненты общих творческих способностей:

- мотивационно-творческую активность;
- интеллектуально-логические и интеллектуально-эвристические способности (собственно-творческие);
- мировоззренческие качества личности;
- саморегуляцию;
- индивидуальные особенности;
- моральные, эстетические и коммуникативные качества [1].

Вопрос соответствия способов организации учебной деятельности возрастным особенностям развития учащихся также является определяющим в психолого-педагогической науке.

Л. Фридман, И. Кулагина отмечают, что в подростковом возрасте происходит процесс самопознания, сопоставление себя с другими [84]. Неслучайно указанный возрастной период определяется как «кризисный»,



поскольку у учащихся проявляется склонность к категоричным оценкам и суждениям. Это связано с началом полового созревания, постепенным повышением физиолого-психологической активности ребенка, появлением чувства взрослости и самодостаточности, вместе с тем, - внутреннего конфликта этого чувства с имеющимся психическим развитием подростка. Исследователями намечены пути выхода из указанной ситуации (включение личности в коллективную деятельность, создание ситуации успеха в учебе, диалогическая форма обучения) и указано, что личность не только формируется в процессе деятельности, но и самоутверждается, поэтому обязательно должна быть вовлечена в творческую деятельность, в процессе которой развиваются определенные личностные черты [84].

10-11-летний возраст в современной психологии определяется как препубертатный период, период вступления в подростковый возраст или возраст младших подростков, характеризуется осознанием учащимися своего отличия от детей и желанием утвердить себя среди взрослых [62]. А. Краковский одной из характерных черт обучения учащихся данного возраста признает повышенную утомляемость, поэтому советует гармонично сочетать интеллектуальную и практическую работу [39].

Особенностью поведения старших подростков (пубертатный возрастной период, условно 12-15 лет) есть желание отстаивать собственную позицию, повышенное внимание к внутреннему миру человека, способность к рефлексии мышления. Таким образом, у старших подростков происходит процесс осознания себя как самобытной, неповторимой личности. Учащиеся могут выделять из огромного количества вопросов одну проблему и рассматривать ее целостно. Особенно их могут активизировать вопросы-гипотезы, которые носят творческий характер.

Как известно, ощущение, восприятие как процессы чувственного познания мира оперируют образами и имеют в обучении особую роль: «от их развития зависит специфика восприятия художественного произведения» [66, с.116]. Г. Костюк отмечает необходимость совершенствоваться у учащихся

чувственное восприятие материала средствами выполнения разнообразных познавательных упражнений, развивать критическое мышление, расширять ученический опыт [13].

Творчество – вид деятельности, в котором воображение играет ведущую роль. Сочетаясь с творческим мышлением, воображение может обогатить жизнь подростка, стать истинной креативной силой его личности, но может и оторвать его от реальной жизни в пользу воображаемого мира, значительно ограничивая развитие познавательной деятельности [62]. Источником возникновения творческого воображения могут стать ассоциации, поэтому развитие ассоциативного мышления учащихся с соответствующей целью является важным фактором учебной творческой деятельности.

На основе проанализированного можем сделать вывод: познавательные интересы становятся важнейшим фактором развития творческих способностей подростков. Зная, что приоритетным видом деятельности для учащихся средних классов является личностное общение (А. Леонтьев, Б. Эльконин), считаем, что в организации и осуществлении обучения формы коллективного игрового общения необходимы. Активная игровая деятельность является важным фактором психического развития личности подростка, его коммуникативных способностей.

Важным является мнение Е. Верещака о том, что обучение можно улучшить при условии учета особенностей практической направленности работы: в процессе использования творческих заданий исследователь советует учитывать индивидуально-типологические черты «самородка», «подражателя», «экспериментатора», «студента», «демагога», «неудачника». Поддерживая одни, положительные для развития творческих способностей, и предотвращая другие, негативные [12, с.50].

Возраст младших подростков – это период любознательности, интереса к художественной литературе. Процесс восприятия литературного произведения заключается в мгновенном и целостном осмыслении,

толковании увиденного, поэтому всегда зависит от особенностей развития личности. В работах П. Якобсона, А. Никифоровой, Л. Жабицкой, Л. Рожина и других осуществлен анализ процесса восприятия художественных образов, понимание идейного содержания и эстетической природы художественного произведения.

Так, А. Никифорова считает, что «художественно-изобразительные средства влияют на восприятие произведения учениками – младшими подростками в зависимости от их наглядности, яркости, поскольку школьники данного возраста не всегда замечают важные для раскрытия художественного образа произведения детали [52, с.107-108]. Исследовательницей выделены три этапа восприятия художественных произведений:

- непосредственное восприятие и переживание образов произведения;
- понимание идейного содержания произведения;
- влияние литературы на личность читателя как результат восприятия произведения [52].

Особенностью непосредственного восприятия автор определяет его целостность и эмоционально-волевое сопереживание читателя: внутреннее переживание событий, познание персонажей, создание представления о личности автора. Процессы создания мнимого целостного и эмоционально-детерминированного образа является признаком непосредственного восприятия художественного произведения. Автор доказывает, что это «чрезвычайно важный этап чтения, который не мешает читателю иметь собственный взгляд на содержание произведения, т.е. является эмоциональным, мотивационно-творческим этапом» [52, с. 23].

Л. Рожина обращает внимание на важную особенность восприятия литературного персонажа учащимися младшего подросткового возраста – особенность переоценивать достоинства литературного героя и, наоборот, сосредоточение чрезмерного внимания на негативных его поступках [69]. У учеников к старшему подростковому возрасту постепенно формируется

способность не только оценивать событие в произведении, но и задумываться над чувствами и чертами характера литературных персонажей, проблемами их взаимоотношений и т.д.

По заключению Л. Жабицкой, восприятие и полноценное понимание эстетического содержания художественного произведения невозможно без читательской активности, определенного умственного напряжения личности, воспринимающей текст [25]. Проблема развития художественного восприятия произведения осмысливается исследовательницей как особый вид коммуникативной деятельности, без которого полноценное творчество является невозможным [25].

Итак, «наивный реализм» восприятия художественной литературы учащимися подросткового возраста определяется особенностями их индивидуально-психического развития и требует педагогического управления. Важно в этот период научить учащихся воспринимать художественную литературу, вовлекая системные средства по развитию их литературных и интеллектуально-творческих способностей.

К специфическим факторам творческой организации урока литературы относятся:

- неформальность общения в коллективе;
- способность вызвать эмоциональное сопереживание и ситуацию личностной заинтересованности процессом обучения;
- способность вызывать познавательный интерес у ученика средствами включения его в различные виды деятельности;
- учет особенностей восприятия художественной литературы учащимися определенного возраста [30].

Таким образом, в результате анализа психолого-педагогической литературы мы определили:

1. Среди актуальных проблем организации творческой деятельности школьников выделяется: развитие воображения и фантазии как основных свойств разума с целью создания предпосылок для

творческого отражения действительности; развитие общих и специальных творческих способностей; поиск оптимальных форм и методов обучения, которые обеспечат творческий характер учебного процесса, активную позицию личности в нем.

2. Факторами развития творческой личности в учебной деятельности является высокий уровень мотивации, творческая активность, благоприятные внешние условия для осуществления творческих действий.
3. Среди основных условий эффективной организации учебно-творческой деятельности, в процессе которой происходит развитие творческих способностей учеников - позитивный психологический микроклимат в коллективе, сформированность внимания, гармонизация образно-эмоциональной и интеллектуальной сфер деятельности, создание проблемных и творческих ситуаций, дифференцированный подход к организации обучения, системное использование познавательно-творческих заданий, развитие самоорганизационных способностей учеников.
4. Творческие способности – это синтез свойств и индивидуальных особенностей, которые проявляют характер деятельности личности, являются основой и результатом деятельности, обеспечивают ее производительность. Среди компонентов творческих способностей ученика-подростка, которые могут развиваться в учебе, выделяется мотивационно-творческая активность, интеллектуально-логические и интеллектуально-эвристические способности, коммуникативные качества и способности к саморегуляции.

Таким образом, учитывая наивно-реалистический тип восприятия художественного произведения подростками в учебной деятельности, необходимо использовать методы и приемы обучения, которые совершенствуют восприятие и понимание художественного произведения школьниками, постепенно развивают их способности к абстрагированию,

обобщению, формируют потенциальную готовность к самостоятельной учебно-творческой деятельности.

## **1.2. Предпосылки применения творческих заданий в процессе изучения художественных произведений**

Необходимость целенаправленного развития личности школьника была и остается одной из актуальных проблем общего среднего образования. Различные пути ее решения были предложены еще в классических педагогических трудах Я. Коменского, И. Песталоцци, Н. Пирогова, К. Ушинского, Н. Корфа и других [36; 59-60; 78 и др.]. Так, известный польский педагог Я. Корчак отметил важность индивидуального подхода к ребенку, изучение его природных особенностей, создание специальных условий для развития личности в процессе обучения [38]. Весомую роль в усилении педагогического внимания к развитию способностей школьников сыграла деятельность К. Ушинского. Педагог отстаивал идею необходимости формирования внутренней мотивации обучения с целью личностного развития ребенка [78].

Идея важности обучения творчеству в практической деятельности прослеживается в трудах педагогов А. Макаренко и В. Сухомлинского. Доказано, что практическая направленность учебной деятельности школьников обеспечивает возможность раскрытия творческого потенциала личности, развивает способность ее к самостоятельной работе.

Итак, классическая педагогическая наука отстаивала идею развития личности в обучении, связанная с необходимостью формирования внутренней мотивации и индивидуализации обучения, выявление природных склонностей и способностей школьника, организации практической деятельности.

В последние десятилетия XX века наука проявила интерес к процессу совершенствования содержания образования [8; 27; 61 и другие]. Это вызвало необходимость характеристики учебного содержания на уровне

задач как конкретных форм его воплощения. На данный момент растущая личность рассматривается как субъект всех видов жизнедеятельности, в результате которой происходит ее развитие.

Таким образом, учебная деятельность рассматривается как всеобъемлющая форма личностного развития, одним из принципов обновления содержания которой становится принцип исследования конкретных форм ее реализации [8, 27]. Сущность его заключается в том, что содержание обучения передается ученику в форме соответствующих задач, цель которых - развитие школьника, построение им особой учебной ситуации саморазвития [8]. Достойной внимания в контексте исследований признано проблему соотношения репродуктивных и творческих задач. Данной проблеме посвящены работы В. Онищука, Ю. Бабанского, И. Лернера, В. Андреева, А. Умана, А. Хуторского, В. Паламарчук, Л. Момот и других [1; 4; 42; 48; 55-56; 63; 77].

В системе учебных упражнений, по В. Онищуку, творческим (реконструктивным, конструктивным, проблемным) отведено место среди упражнений продуктивного характера. По убеждению автора, творческие упражнения должны выполняться после тренировочных, когда школьники «применяют полученные в обучении сознательные и прочные знания, приобретенные навыки» [55, с.125-126]. В этом случае не согласны с мнением автора, поскольку считаем, что в процессе выполнения творческих упражнений учащиеся получают не только новые знания, но и узнают новые способы деятельности, применяя при этом уже сформированные ранее знания, воображение и фантазию, жизненный опыт.

В процессе анализа ряда научных источников выявлен факт четкой неопределенности формы воплощения содержания образования (упражнения, работы или задания). Так, в учебной литературе по педагогике «творческие упражнения» определены как творческие работы (собственно произведения, работы художественного характера) или творческие задания, которые побуждают к использованию знаний в новой ситуации [44, с.123]. В

справочной литературе «упражнения» трактуются как «специальные задачи, выполняемые для приобретения определенных навыков или закрепления знаний» [11, с.160].

Ученым-дидактом С. Гончаренко «разнообразные по содержанию и объему виды самостоятельной учебной работы, выполняемые учащимися по указаниям учителя» определены как учебные задачи [20, с.128-129]. Учитывая трактовку понятия «задача» как запланированного для выполнения объема работы, установки выполнить определенное поручение или конечной цели, к которой стремятся [11, с.284], считаем, что принятая автором строк трактовка является оптимальной для определения современной формы воплощения учебного содержания.

Также С. Гончаренко справедливо замечает, что задачи, которые способствуют развитию творческих сил и способностей учащихся в различных видах деятельности, умений и навыков творчески использовать полученные знания, являются особенно ценными и требуют дальнейшего изучения [20].

Итак, в современной психолого-педагогической литературе заметна тенденция к сужению понятия «упражнения». Ими признаются специальные задания, которые побуждают учеников к использованию полученных знаний и приобретению навыков в учебно-практической деятельности, и сформулированы как «побуждение к действию» (напишите, докажите, отыщите, подготовьте др.) [48; 55; 58]. Можем сделать вывод, что эффективная организация творческой деятельности учащихся зависит от исследования и разработки в педагогике и предметной методике в достаточном количестве задач продуктивного характера, выявление их специфики, определения творческих среди учебных задач.

На разработку психолого-педагогической теории учебной задачи значительное влияние оказали концептуальные положения психологии деятельности (С. Рубинштейн, А. Леонтьев, Г. Костюк и др.), теории проблемного обучения (И. Лернер, Ю. Кулюткин, В. Загвязинский и другие),



разработка современной психолого-педагогической теории учебных задач (Г. Балл, Е. Машбиц и другие).

Творческой (проблемной) познавательной задаче отведено особую роль: она решается самостоятельно с целью получения новых знаний и создания новых средств их поиска. «Внутренним содержанием ее является проблема или противоречие между известным и неизвестным» [42, с.70-79].

В. Андреев утверждает, что в результате решения «учебно-творческой задачи» создается нестандартная ситуация, связанная с необходимостью исследования, выражения собственного суждения, проведение аналогии, прогнозирования и т.д. Та, в свою очередь, требует формулирования и решения диалектического противоречия, ведет к поиску способов деятельности, а в результате – к развитию творческих способностей. Кроме того, ученый делает существенное замечание относительно различных способов решения творческих задач и важность дальнейшего исследования различных форм их обнаружения в учебе. Творческая ситуация может предшествовать формулировке самой задачи (ситуативный путь), но и может быть создана непосредственно в процессе принятия его условия (традиционный путь выполнения задач) [1].

Среди учебных задач Г. Балл выделяет познавательные (задачи на совершенствование знаний) и коммуникативные (задачи на обеспечение другого субъекта необходимыми знаниями). В исследовании справедливо отмечено о том, что понятие творчества касается анализа познавательных задач и решения их путем генерирования новой или неизвестной информации. Свойством таких задач является открытый характер (генерирование, а не поиск готовой информации). Таким образом, творческой исследователь признает нерутинную открытую познавательную задачу [5, с.104-106].

Теоретическое обоснование указанного учебного задания находим в работе А. Умана. Автором отмечено, что такие задачи «разрабатываются путем моделирования реальных жизненных ситуаций и педагогической

интерпретации полученных ситуативных моделей» [77, с.10]. Выявлено, что учебные задачи разнообразны по содержанию и функциям, однако им присуща единая внутренняя структура: 1) неизвестное, которое необходимо найти, 2) способ решения задачи или нахождение неизвестного, 3) данность, исходный тезис для поиска. Например, в процессе изучения литературы неизвестным является ответ на вопрос учителя, а данным – художественное произведение, которые надо прочитать [77, с.11]. Особенностью творческих задач определено то, что они предусматривают использование знаний в новой, незнакомой ситуации и в результате их выполнения приобретается опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностного отношения к определенному явлению.

Анализ ряда научных работ доказывает, что в дидактике, практической педагогике и предметной методике «задачами» признаются специальные задания, структурно упорядоченные и обусловленные определенной учебной ситуацией.

Изучению учебно-творческих заданий, их упорядочению посвящены исследования А. Хуторского [63; 86]. По мнению сторонника теории продуктивно-эвристического обучения, творческими есть открытые учебные задания, включающие учащихся в мотивированную деятельность с целью создания собственного образовательного продукта [63, с.423]. Важными признаками таких задач определены следующие: соответствие основному содержанию учебного материала, теме, предмету; наличие интересной и необычной формулировки; возможность группировки по доминирующим видам деятельности учащихся (например, креативным, когнитивным, оргдеятельностным др.) [63, с.424].

Таким образом, они будут способствовать конструированию, прежде всего, собственных знаний о реальных объектах познания. Описанные задачи не имеют однозначного результата их выполнения, лишь предусматривают возможные направления решения. Поэтому полученный результат есть всегда уникальным и отражает степень творческого самовыражения ученика.

Считаем контекст употребления автором понятия «творческое задание» слишком узким, поскольку учебная творчество предполагает не только конструирование собственных знаний, но и исследования, аргументации, высказывания суждений по поводу существующих утверждений, позволяет получить опыт эмоционально-ценностного отношения личности к существующей проблеме. Необходимо признать, что А. Хуторской не отрицает возможность личностного развития школьников и совершенствования содержания деятельности логическими средствами обучения, поэтому системой разработанных открытых заданий предусмотрены задания логического типа, эмоционально-образного и эвристического (собственно «творческого») [86]. Важным является вывод автора о необходимости педагогического управления процессом выполнения открытых заданий.

Отдельного внимания заслуживает структурное разнообразие открытых заданий, предложенных и проиллюстрированных автором. Так, в практике личностно ориентированного преподавания литературы предлагаются такие задачи, как:

- «побуждение к действию» («Составьте кроссворд ...», «Придумайте историю» и т.д.);
- вопрос («Что может считаться символом отражения жизни, личности, творчества А. Пушкина?», «Что общего и чем отличаются изображения стихии воды в поэзии Ф. Тютчева и А. Фета?»);
- познавательные задачи ситуативного характера («Известным и доказанным является факт значительного влияния луны на жизнедеятельность человека; известно также, что М. Булгаков любил месяц и ненавидел солнце. Проявите роль образа месяца в постижении идейного содержания романа «Мастер и Маргарита», его место в художественном мире романа») [63, с.214-215].

В ходе теоретического анализа можем сделать вывод о том, что творческие учебные задачи – это разнообразные по содержанию, формам и

объему виды самостоятельной учебной работы, которые выполняются под руководством учителя и предусматривают использование знаний и умений учащихся в новой или нестандартной ситуации. В процессе их выполнения происходит получение опыта творческой деятельности и личностное развитие школьника. Среди них различаются упражнения (так называемые «побуждение к действию»), вопросы, творческие работы, познавательные задачи ситуативного характера (так называемые «познавательные задачи»), которые представляют собой синтез словесно-наглядных и практических методов обучения.

Важно рассмотреть основные функции творческих учебных задач. Этому вопросу уделено внимание в исследованиях В. Паламарчук, Н. Пастушенко, Г. Пастушенко и других [56; 58]. В. Паламарчук учебные задания творческого характера признает «составной познавательных задач подготовительного, диагностического, мотивационного, рефлексивного, тренировочного, обобщающего и контрольного вида» [56, с.22]. Поэтому они должны использоваться системно и систематически на различных этапах обучения.

Опираясь на исследования Н. Пастушенко, выделим следующие основные функции творческих учебных задач: контрольно-информационную (осуществлять поиск, анализ и систематизацию информации); корректирующую (исправлять недостатки творческой деятельности школьников); восстановительную (выявлять потребности обновления временно забытых или потерянных умений); компенсаторную (предоставлять новые знания и умения творчески работать); пропагандистскую (информировать общественность о достижениях учащихся); стимулирующую (способствовать совершенствованию учебно-воспитательного процесса) [58, с.37]. Следовательно, использование заданий творческого характера в учебном процессе способствует определению уровня знаний учащихся.

Автором также отмечена идея осмысления соотношения проблемных и эвристических задач в контексте творческих. Н. Пастушенко разграничивает

их по следующим признакам: проблемные задачи формулируют цели познания, но не средства их достижения; эвристические - лишь определяют определенный круг объектов, целесообразных для процесса познания, однако не указывают целей и средств; проблемные задания предусматривают широкое поле учебно-познавательного поиска [58].

Также важны идеи В. Андреева, Г. Балла, В. Онищука, Л. Фридмана и И. Кулагиной о том, что деятельность по осознанию проблемы имеет творческий характер, но не является еще творческой по своей сути, поэтому проблемное задание не может полностью отождествляться с творческим. Целью использования эвристических задач является нахождение наиболее рационального ответа (додумать, создать, найти выход и т.д.), а проблемных – доказательства или опровержения ее, критическая оценка и аргументация.

Итак, проблемные и эвристические задания являются компонентами системы творческих учебных задач и имеют специфические свойства влияния на личностное развитие ученика в условиях творческого обучения.

Ю. Львовой освещены теоретический и практический опыт развития творческих способностей учащихся средствами литературы и искусства. Особенностью представленной системы литературно-творческих задач является использование ее во внеклассной работе с учащимися. Процесс литературного обучения членов кружка автор описывает в такой системе: литературно-творческие задачи на узнавание, узнавание или угадывание, на воспроизведение и доработку; литературно-творческие упражнения на стилизацию и проникновения в сущность жизненной позиции героя [44].

Наиболее полно, на наш взгляд, проблему классификации учебно-творческих заданий и их дальнейшей систематизации раскрыто в работе В. Андреева [1, с.43-45]. Ученый выделяет подструктурные элементы системы по отдельным признакам и целью их использования в обучении (с учетом компонентов творческих способностей, которые необходимо развивать. Среди признаков являются следующие: проблемность, полнота «данных», прогнозирования, рецензирование, наличие противоречия в

формулировке задания, разработка алгоритма или эвристических правил деятельности, коррекция формулировка задачи, инверсия, изобретательство, доминирование соответствующих логических процедур, конструирование и т.д.

Л. Момот и Л. Шелестова предлагают систему творческих заданий при изучении истории и литературы учащимися 5 класса. Целью ее создания является «формирование особой личностно-развивающей модели учебного процесса и совершенствования содержания образования» [49, с.54-55]. Особенность предложенной модели – это направленность на развитие интеллектуально-эвристических способностей учащихся младшего подросткового возраста в процессе изучения гуманитарных дисциплин, что указывает на полноту, экономичность и адекватность разработанной системы

### **1.3. Основные направления исследования проблемы в методической науке**

Проблема важности использования специфических задач с целью развития творческих умений была и остается традиционной для методики преподавания литературы. Конкретные методические рекомендации по организации обучения чтению, осмыслению прочитанного, осознанию учебного материала представлено в работах И. Вишенского. Именно они положительно повлияли на дальнейшее формирование дидактических принципов отечественной педагогики. Прежде всего, важными для нашего исследования являются рекомендации Соловьева по организации «выразительного чтения»: оно должно быть сознательным и критическим, медленным и организованным, декламационными [3, с.94-95].

В работах отечественного просветителя и энциклопедиста XVII века Я. Козельского литературному чтению отведено место среди философских учебных дисциплин, основой которых считалась самостоятельность познания «причин ... истины», дискуссионность [3, с.160]. Эта мысль способствовала

формированию идеи непосредственного и самостоятельного осмысления текста произведения, дискуссионности обучения, важности организации выразительного чтения произведений.

В XIX веке затронутая проблема самостоятельного и «сознательного чтения» приобрела особую актуальность [16; 43; 73]. Так, В. Водовозов, подчеркивая роль жизненного опыта в литературном развитии школьников, выступал за получение «реальных знаний» на основе непосредственного анализа художественного произведения [16, с.257]. Педагогом было предложено с этой целью использования заданий на выявление ученического отношения к прочитанному.

Особый интерес для нашего исследования представляют труды В. Стоюнина [73]. В методических рекомендациях «О преподавании русской литературы» [73, с.296-317] автор обосновал важность поэтапной работы с литературным произведением, применяя беседы о прочитанном (на основе вопросов с целью выявления уровня восприятия литературного произведения). Содержание вопросов для беседы должно концентрироваться вокруг средств реализации идеи автора, авторской позиции, характеристики образов, идейно-тематических вопросов в произведении, эстетических принципов их реализации и т.п. Особенно ценным методист считал сравнительный метод ведения подобных бесед.

В завершение обсуждения прочитанного В. Стоюнин рекомендовал написания письменной работы, цель которой – сделать самостоятельные выводы из прочитанного. Характер рекомендованных работ предлагался творческий, поскольку был связан с изменением формы повествования, выдвижением других вопросов, комбинированием образов и понятий (прообразы произведения-отклика, размышления, критического анализа).

Необходимо заметить, что отдельные методические рекомендации В. Стоюнина касались категории учащихся основной школы. Так автором утверждена важность учета психологических (способность мыслить ассоциативно, образность и эмоциональность осмысления прочитанного) и

педагогических особенностей учащихся возраста 10-13 лет (незначительный учебный опыт, важность формирования отдельных читательских умений и т.п.). С этой целью в авторской методике речь шла об использовании:

- вопросов на основе жизненных ассоциаций и впечатлений, эмоций, ощущений (в контексте бесед во время первого чтения);
- «упражнений особого характера» на сопоставление, комбинирование, подбор, списывание текста с некоторым видоизменением (в процессе разбора текста).

Прогрессивная мысль ученого и педагога Н. Пирогова о «наглядности» обучения развита в работах Н. Корфа, выдающегося отечественного деятеля в области народного образования. Его высказывания проникнуты критикой искоренения «механического» чтения без осознания смысла прочитанного.

Современной исследовательницей Ю. Филоновой [79] осуществлен обстоятельный анализ педагогической мысли второй половины XIX века и доказано, что педагоги-словесники указанного периода осуществляли попытки комплексного решения проблемы организации творческой деятельности на уроках литературы. Так, было предложено для практического использования:

- разножанровые творческие работы, сформированные на основе влияния традиций риторики и пиитики, использование ораторских и поэтических упражнений: письмо, биография, диалог, исповедь, размышление, внутренний монолог т.п.;
- дифференцированные, вариативные упражнения и письменные работы на основе прочитанного: выразительное чтение, художественный перевод, характеристика образа (индивидуальная, сравнительная, обобщающая), перевод с измененной формой (прообраз творческого перевода), сочинение-описание (прообраз словесного рисования), собственное произведение ученика (стилизация или авторское художественное произведение), сравнительная характеристика литературных произведений;



- задания на установление логической последовательности, дополнения или корректировки (подбор слов, фразы, части текста на место пропущенных авторских) Ю. Филонова доказывает, что творческая деятельность учащихся признавалась важным компонентом общей системы эстетического воспитания, системы преподавания литературы в указанный период. Соглашаемся с исследовательницей в том, что «творчество» не получило четкой трактовки в трудах педагогов-словесников XIX века, отсутствующим осталась принципиальная граница оптимального соотношения репродуктивных и творческих задач [79, с.15]. Поэтому разрозненные результаты методических поисков реализовались в идеях ученых следующего столетия.

Исследованиям способов развития креативных способностей личности и организации творческого чтения занимались педагоги, ученые на рубеже XIX-XX веков. Как справедливо отмечал М. Драгоманов, обучение языку и литературе, чтение легенд «может стать почвой для поддержания природных познавательных процессов в личностном росте человека» [90, с.162-163]. Особое значение для дальнейшего исследования проблемы непосредственного и сознательного «творческого литературного чтения» имела педагогическая деятельность Х. Алчевской, которая разработала авторскую методику обучения грамоте, чтению, беседе, письму [3; 50]. Основой авторской методики Х. Алчевской была «активизирующая беседа с целью подготовки к восприятию произведения» [3, с.261]. В воскресных школах, организованных исследовательницей, активно использовались также методы «объяснительного чтения», бесед и «опроса прочитанного», которые побуждали бы учащихся к самостоятельному выяснению роли и значения литературных образов [50, с.141]. Как последовательница идей К. Ушинского и Н. Корфа Х. Алчевская создала школу, признанную настоящим отечественным методическим центром.

Современный ученый М. Тимошик отмечает, что в выявлении активных средств развития речи непосредственно на литературном материале значимой является роль научных трудов и педагогической деятельности И. Огиенко [3]. Поддерживая важность творческой самостоятельной работы с литературным произведением, И. Огиенко советовал использовать письменные переводы и специфические задания на создание вопросов с ответами на самые существенные из них [3, с.143]. «Читать надо не только ловя само содержание, но очень обращая внимание ... на сам язык и выписывая себе лучшие выражения», - писал украинский деятель [3, с.398-399].

Итак, в истории развития методической науки средствами задач критически-творческого уровня определилась проблема формирования активного, действенного читателя, его способностей. Прогрессивными деятелями, отечественными педагогами заложены основы литературно-творческого самовозрастания ученика. Задания на развитие воображения, ассоциативного и критического мышления, способности самостоятельно исследовать образную ткань художественного произведения целостно не исследовались и не определялись как «творческие», но признавались важными для формирования активного читателя-исследователя.

Дальнейшее развитие указанной проблемы представлены в работах известных методистов XX века (работы Н. Рыбниковой, В. Голубкова, Г. Гуковского, Т. Бугайко и Ф. Бугайко и других). Считаем, достижением традиционной методики преподавания литературы является признание необходимости целостного образовательно-воспитательного подхода к обучению. Важным является вывод Н. Рыбниковой о возможности личностного развития школьника лишь в условиях активного восприятия им учебного материала. По убеждению автора, «обучение литературе – это процесс общения учителя и ученика. Мыслит и действует на уроке все же ученик, поэтому особое значение в ее научных трудах придавалось системе творческих ученических работ как результата творческого общения» [43,

с.114-115]. Исследовательница рекомендовала практиковать написание собственных ученических «творческих работ» (создание ими оригинальных художественных произведений, написание рецензий или статей), считая, что это будет способствовать развитию читательских умений школьников.

В. Голубков акцентировал внимание на принципах содержательности литературы как учебного предмета и соответствия его общим задачам средней школы – развивать у учащихся самостоятельность, активность и инициативность [19]. В методических разработках автора определены следующие методы изучения литературы: лекционный, метод литературных бесед и самостоятельной работы учащихся (подготовка устных и письменных творческих работ и др.). Несмотря на то, что вопросы развития творческих способностей учащихся в процессе изучения литературы ученым не рассмотрены, считаем, что значительное внимание уделено исследованию способов активизации деятельности школьников при использовании любых методов [19]. По мнению автора, проблема активизации преподавания литературы тесно связана с идеей системного формирования активного и вдумчивого читателя, учета особенностей развития и его предпочтений. Бесспорно, это вызвало необходимость формирования комплекса учебных задач в соответствии с образовательной целью.

Идея важности сохранения непосредственного эмоционального восприятия художественного произведения и использование особых методических средств активизации и поддержки процессов «сознательного осмысления» авторской идеи в произведении была высказана Г. Гуковским [43, с.143]. Стоит заметить, что проблема особенностей и структуры указанных методических средств, учебных задач не была разработана основательно, но вывод методиста о ценности комплексной работы над развитием эмоционально-художественного и аналитико-исследовательского восприятия литературного произведения является актуальным и в настоящем.

Весомый вклад в развитие проблемы творческого чтения литературы в школе оказали труды Т. Бугайко и Ф. Бугайко. Авторы особую роль отводили творческому воображению и привлечению жизненных ассоциаций в процесс художественного чтения. Выдающимися методистами должно внимание уделено проблеме комплексного совершенствования читательских качеств школьника (воображения, наблюдательности, эмоциональной памяти, ощущение образного слова, умение воспринимать идею художественного произведения в образах) [10]. Необходимо отметить, что в своих трудах они уделяли внимание «развитию творческих умений педагога при выполнении творческих работ, которые предлагаются ученику (написать рецензию, аннотацию, статью, отзыв и т.д.)» [3, с.440-441].

Следовательно, в процессе становления методики преподавания литературы как науки в 60-70-е гг. XX века учеными разрабатывались вопросы эффективных способов преподавания литературы с целью активизации деятельности и развития самостоятельности учащихся. Исследованию «творческих задач» как конкретных форм воплощения продуктивной деятельности учеников не было уделено внимание, вместе с тем изучались вопросы самостоятельной работы учащихся в виде письменных и устных творческих работ. В основном в указанных работах среди их видов предложено доклады, статьи, аннотации, рецензии, оригинальные художественные произведения – рассказы, пьесы и т.п.

Основные пути творческого становления личности школьника в процессе изучения литературы предлагаются в трудах ученых-методистов современности (Е. Колокольцев, Л. Каменецкая, Е. Квятковский, С. Громцев, В. Маранцман, А. Бандура, Л. Симакова, Е. Пасечник, Л. Мирошниченко, В. Цимбалюк, А. Ядровська, А. Исаева и другие). Среди аспектов затронутой проблемы выделяем следующие:

- учет эстетической природы урока литературы в условиях развития образования;
- осмысление понятия «творческое задание по литературе»;

- использование системы творческих задач на разных этапах изучения художественного произведения.

Интерес к изучению ученического творчества в методике заметно возрос в 70-е годы. В большинстве научных работ этого периода проблема творческого самовозрастания учащихся, прежде всего, рассматривалась в контексте развития одной из основных психических функций – речи (М. Дубинская, Е. Колокольцев, К. Мальцева и другие). Считаем мнение о том, что написание произведений является результатом ученического творчества на уроках литературы, безусловно, справедливой, хотя это несколько сузило поиск путей исследования развивающего потенциала литературы. Традиционно внимание уделялось развитию устной и письменной связной речи учащихся, методическим аспектам написания творческих работ, и значительно меньше - проблеме подготовки к их написанию, активизации воображения, образного и логического мышления, способности генерировать идеи, комбинировать образы и понятия.

Вышеупомянутое отразилось и на современном осмыслении понятия «литературное учебное творчество». На основе исследований В. Маранцмана, В. Цимбалюка, Л. Айзерман, Л. Мирошниченко, А. Исаевой, А. Ядровской, А. Долгой и других считаем, что традиционное деление письменных работ на произведения репродуктивного (на литературные темы) и продуктивного характера (образного или эмоционально-образного типа) является искусственным. На основе утверждения Е. Колокольцева [35] признаем, что любое самостоятельно написанное учеником произведение может считаться творческим результатом, ведь в нем самостоятельно освещается вопрос, указанный в теме, высказывается авторская мысль.

Современным методистом В. Цимбалюком предложена модель ученических творческих работ, среди которых - произведения на литературные и внелитературные темы; работы научного, публицистического стиля, собственно художественные [87]. Это свидетельствует об осознании в методике невозможности четкого

разграничения произведений литературных или на основе жизненных впечатлений по признаку творчества. По мнению Г. Токмань, урок литературы предоставляет возможность «каждому ученику воплотить свой экзистенциализм в толковании художественного текста или собственное творчество, ... ибо ценится не только филологическое дарование, но и широкий круг человеческих качеств и способностей» [74, с.25]. То есть уровень креативности творческой работы заключается в авторском отношении к ее созданию, уровне литературного развития и эмоциональной одаренности ученика. Литературное творчество может происходить лишь в условиях системного изучения литературы, обсуждения ее, размышлений, а с тех пор любые произведения являются средствами формирования личности, развития его способностей, являются творческими видами учебной деятельности.

Должны заметить, что интерес к изучению литературного ученического творчества вызван многочисленными исследованиями методистов в области восприятия художественного произведения (психологические и методические аспекты проблемы решаются в работах Н. Молдавской, О. Богдановой, Р. Брандесова, В. Маранцман, Л. Симакова, Е. Пасечника, А. Исаевой и др.). Доказано, что проблема развития письменной связной речи тесно связана с необходимостью развития образного мышления, воображения, способности к эмпатии, а выявление литературно-творческих способностей учащихся – с психологическими особенностями процессов художественного восприятия, признанием необходимости активизации познавательной деятельности учащихся. Это предопределило дальнейшее развитие методической науки.

Проблема развития и стимулирования познавательной активности школьников является предметом исследования Е. Карсалова, А. Куцевол, С. Шевченко и других. Как активизирующий прием предлагается использование эвристических и проблемных задач по теме урока или эпиграфа к произведению. Так, О. Куцевол доказывает, что эпиграф

художественного произведения предопределяет направление его восприятия вследствие многофункциональности и значительного развивающего потенциала [96].

Эффективные пути решения проблемы активизации познавательно-творческой деятельности учащихся предлагает Е. Карсалова [31]. С целью формирования «творческой самостоятельности учащихся» исследовательницей предложена система работы с лирическим произведением в 5-8 классах на разных этапах его изучения. Учитывая чувствительность возрастного периода к развитию творческих способностей, Е. Карсалова предлагает:

- на этапе непосредственного восприятия лирических произведений привлекать личные впечатления учащихся, работать с иллюстративным материалом, выполнять задания на мысленное рисование и сопоставление произведений живописи, музыкальных произведений с прочитанным;
- в процессе чтения и анализа лирики ставить проблемные вопросы и предлагать упражнения на составление плана, подбор, классификацию, сопоставление образов, творческие переводы;
- на итоговых этапах использовать различные виды художественного чтения [31, с.21-22].

Четкое выделение форм и видов творческих заданий в работе отсутствует, но заметим, что авторская система использования творческого чтения, эвристического, репродуктивно-творческого, элементов исследовательского метода направлена на успешное достижение цели – формирование творческого мышления школьников.

Процесс изучения литературы в контексте современных методических исследований связан с осмыслением понятий «специфика урока литературы», «литературно-творческих способностей». На проблеме учета творческой природы урока литературы сосредоточено внимание в современных исследованиях Л. Каменецкой, Л. Мирошниченко,

Е. Карсалова, А. Мурашова, Н. Волошиной, Б. Степанишина, А. Куцевол и других.

Ученые-методисты приходят к важному выводу о том, что активное восприятие и интерпретация произведений художественной литературы может происходить лишь в условиях творческой природы урока литературы и систематического использования открытых учебных задач. Как отмечено В. Маранцман [80], в условиях репродуктивной образовательной системы она в основном оказывалась на факультативных занятиях, во внеклассной работе, ведь таким образом процесс общения учеников с искусством давал возможность расширить не столько знания, сколько представления учащихся об искусстве, способствовал их систематизации. А главное - происходило творческое сотрудничество учителя и учеников.

Ученый Б. Степанишин считает, что важнейшим читательским умением, приобретенным в течение изучения литературы в школе, является способность «представлять прочитанное в образах, картинах» [72, с.233]. С этой целью Л. Каменецкая в методических рекомендациях по организации работы с учащимися 5-8 классов на уроке и во внеурочное время справедливо советует:

- активизировать художественное восприятие произведения читателем, учитывая возрастные особенности его психического развития;
- развивать творческое воображение, мышление с целью формирования потребности в чтении и способности понимать прочитанное;
- обращаться к практическому иллюстрированию теоретико-литературных понятий с целью систематического их использования в процессе осмысления произведения;
- осуществлять систематический контроль, предлагая задачи на выражение и выявление в тексте эмоций и настроения, выражения впечатлений от прочитанного;



- индивидуализировать и дифференцировать работу с текстом произведения;
- формировать навыки характеристики литературного героя с учетом поставленной проблемной задачи;
- стимулировать развитие аналитического и образного мышления, сопоставляя литературное произведение с жизнью [29].

Процесс творческого обучения литературе, по убеждению Л. Мирошниченко, заключается в системной организации работы учителя и ученика: выборе темы, приемов и видов работ; определении потенциальных возможностей творческого развития учащихся; отборе «предупредительных» заданий творческого характера, которые сформируют мотивацию творческого обучения [45, с.185-191]. Поэтому литературно-творческим работам (устным или письменным) контрольного характера должен предшествовать ряд учебных, тренировочных творческих задач.

Важным считаем мнение А. Куцевол о творческом характере учебной ситуации как необходимом первоэлементе структуры урока литературы. Обобщая научные выводы относительно творческой природы урока литературы (важность сотворчества учителя и учащихся, отказ от тиражирования уроков, внимание к развитию индивидуально-творческих способностей воспитанников), исследовательница утверждает, что проблема структуры и типологических разновидностей творческого урока литературы требует нового осмысления [41].

Учитывая вышеупомянутые труды можем заметить, что реализация творческой природы урока литературы в современных образовательных условиях должна обеспечиваться приоритетностью творческих методов и приемов работы, системным использованием творческих задач, направленных на активизацию познавательной деятельности учащихся, приобретение умений и навыков самостоятельно работать с художественным произведением, развитие читательских качеств школьников и литературно-творческих способностей. На основе трудов С. Громцева, Е. Квятковского,

Б. Степанишина осмысливаем литературно-творческие способности как умение мыслить художественными образами, способность к образной конкретизации и обобщениям, ощущение метафоричности языка, ассоциаций; полноценное восприятие различных художественных систем, художественного вымысла и условных форм искусства.

Считаем, что уровень их развития зависит от личностных качеств учащихся, внешних условий и оптимальной организации познавательно-творческой деятельности учащихся.

В результате проведенного нами анализа выяснили, что системная организация описанных учеными видов работ и учебных заданий обусловлена характером предлагаемой учебной деятельности. Так, Е. Пасичник указанную деятельность в процессе изучения литературы описывает как систему заданий на развитие творческого воображения, эмоциональной реакции; упражнений на сопоставление и интерпретацию, применение теоретико-литературных понятий, конструирование [57]. Л. Симакова ее рассматривает как систему проблемных вопросов и познавательных задач [71], В. Цимбалюк – как систему подготовки и написания творческих работ литературно-критического и художественного содержания [87] и т.д.

На основе обобщения современных методических трудов можем обнаружить весомую роль продуктивных видов деятельности при изучении литературы, стимулирующих познавательную активность учащихся, совершенствующих их художественное восприятие произведения, способствующих развитию художественных способностей, самостоятельного мышления и речи. Среди творческих задач широко описаны проблемные и эвристические вопросы, практические упражнения на развитие воображения и ассоциативного мышления, разные по жанрам творческие работы. Однако отметим, что учебно-творческая деятельность учащихся на уроках литературы описана в основном через методы, приемы и виды учебной работы. Впервые в методической литературе описание так называемых

«познавательных задач» предложено Л. Симаковой. Исследовательницей приведены их образцы в сопоставлении с вопросами и выделены следующие их свойства: проблемность, наличие условий или дополнительной информации, создающей противоречия, поиск путей решения (открытость) [71, с.100].

Такие же задачи предлагает использовать Л. Шевцова. Характерными признаками «ситуативных задач» исследовательница считает наличие данных (или дополнительного информационного наполнения), указание на деятельность или ее результат, детерминацию познавательного процесса. Основу подобных задач составляет конкретная познавательная ситуация, которая будет способствовать «активизации сложного механизма активной волевой деятельности личности» [88, с.31].

Следовательно, указанные задачи являются практически ценными в процессе изучения литературы, активизируют познавательную деятельность учащихся, стимулируют творческое мышление. На данный момент целесообразность их использования признается методистами А. Витченко, А. Исаевой, Л. Шевцовой, А. Ядровской и другими. Например, А. Ядровская советует использовать описанные задачи на коммуникативном этапе читательской деятельности учащихся [91]. А. Исаева среди творческих предлагает задания в форме вопросов, побуждений к действию и творческих работ, сформулированных как понятие, утверждение или вопрос [28]. Так, при комментируемом чтении произведения учащимся предлагается сопоставить текст с иллюстрацией. Задача описывается с наличием противоречия в содержании и форме. Цель, пути и способы сопоставления избираются учениками самостоятельно [28].

Об эффективности применения эвристических вопросов, ряда проблемных задач и упражнений практически-творческого содержания, работ репродуктивно-творческого и творческого уровня, которые обнаруживают признаки «вопросов» и «побуждений к действию», говорится в публикациях современных методистов по проблемам преподавания

зарубежной литературы - Ж. Клименко, Ю. Дышлюк, А. Витченко. Например, интересен практический опыт системной организации видов творческой деятельности при изучении древнегреческих мифов, предложенный А. Витченко [15]. Определяющей является авторская идея реализации ученического творчества – формирование ярких эстетических впечатлений, создание благоприятной атмосферы праздника, игровой характер обучения.

Идея развития творческой активности читателя и обоснование активных методов, приемов и видов работы на уроках зарубежной литературы лежит в основе работ Ж. Клименко [32-34]. Автором описаны специфические приемы и виды учебной деятельности учащихся конструктивно-творческого характера, направленные на раскрытие диалектической природы художественного перевода и глубокое восприятие инонационального произведения. Среди задач, актуальных для литературного развития школьников, Ж. Клименко признает задачи на сопоставление перевода и оригинала, комментирование, исследование текста произведения, доказательства или опровержения, стилизацию т.д. Особое место в авторской системе отведено таким приемам, как: комментированное чтение и использование различных видов комментариев, национально-окрашенной музыки, декламирования, собственного перевода произведения, сравнение первоисточника и перевода, оригинального текста и нескольких его переводов [33, с.172 -205]. На итоговых этапах работы с художественным текстом среди творческих задач в системе автора важное место отведено составлению развернутых высказываний и написанию учащимися оригинальных творческих работ.

Таким образом, могут существовать разногласия относительно содержания и последовательности, формулировки заданий творческого характера, но не вызывает сомнений мысль о том, что определяющая роль в процессе обучения литературы должна принадлежать творческой деятельности.

Поскольку доказано взаимозависимость содержания деятельности учащихся и характера задач, которые используются в обучении, значительным продвижением в исследовании сущности именно творческих стали монографические труды Е. Пасечника, Г. Токмань. Как справедливо признает методист Г. Токмань, «от продуманности задач ... во многом зависит успех литературного образования». Творческими исследовательница признает литературные задачи, «проявляющие и развивающие художественные способности школьника, который выполняет роль писателя, переводчика, эссеиста» [75, с.101-104]. Ученым Е. Пасечником выделены следующие функции учебных задач: мотивационная (развивает интерес учащихся к процессу обучения); познавательная (углубляет ранее полученные знания); воспитательная (создает условия для воспитания подрастающего поколения); развивающая (ее содержание определяет интеллектуальное развитие личности школьника); коммуникативная (создает условия для приобретения навыков общения); формообразующая (способствует формированию умений и навыков); эстетическая (учитывает эстетическую природу художественной литературы); операциональная (эффективность деятельности зависит от умения практически реализовать полученные знания, сформированные умения и навыки); актуализирующая (ее выполнение способно актуализировать внимание и мотивационные резервы ученика); организационная, диагностико-контролирующая [145, с.95-96]. Учитывая особую творческую природу урока литературы и приоритетность использования открытых учебных задач в процессе изучения литературного произведения, можем утверждать, что такие функции присущи и творческим.

На современном этапе развития науки обосновывается целесообразность системного использования творческих заданий на основе определения фаз художественного восприятия и соответствующих им этапов читательской деятельности (Б. Степанишин, А. Исаева, А. Ядровская). Ценным для нашего исследования является типологическая характеристика

творческих заданий, обоснованная методистом А. Ядровской: стимулирующие и актуализирующие на этапе докоммуникативной фазы восприятия; эстетически-познавательные – на коммуникативном этапе учебно-творческой деятельности; художественно-операционные – на итоговом этапе чтения [91]. Заметим, что особая роль в этой системе должна отводиться задачам литературоведческого характера, способствующим приобретению и развитию литературно-художественных умений учащихся.

Классификация творческих задач может осуществляться с учетом уровня литературного развития школьников, этапов изучения художественного произведения. Например, исследователь Л. Толчков предлагает систему заданий с целью литературного развития учащихся [76].

Авторская модель базируется на следующих принципах: во-первых, литературное развитие с целью формирования читательских качеств (эмоциональная реакция, воображение, аналитическое осмысление содержания, реакция на художественную форму), во-вторых, учет психологических типов школьников («мыслители», «художники», «средний тип»), в-третьих, педагогическое управление творческим учебным процессом. Другой подход используется автором системы художественно-творческих задач Т. Недаиновой. Целью их использования является «полихудожественное развитие школьников и организация художественно-творческой деятельности» [51, с.7]. Считаем, представленная модель может считаться эффективной при условии специальной «художественной» подготовки учителя, организации вариативной составляющей школьных программ (спецкурс, факультативные занятия, дополнительные часы на изучение предмета), имеющегося высокого эмоционально-интеллектуального уровня развития школьников.

Системностью внедрения эвристического, исследовательского, репродуктивно-творческого методов обучения, приемов интеллектуально-эвристической деятельности, видов и форм работы, обеспечивающих эффективность творческого обучения, характеризуются исследования

Ж. Клименко, А. Витченко, А. Исаевой, С. Мельник, А. Мельник. В указанных методических системах предложено совокупность задач и вопросов проблемного и творческого характера, практических упражнений, аргументировано эффективность их использования на определенных этапах изучения литературы. Это свидетельствует о понимании цели использования творческих задач в образовательном процессе: во-первых – творчески усваивать базовое содержание учебного предмета, во-вторых – обеспечивать развитие личностных качеств и творческих способностей школьников.

Нами выявлено, что описанные научные исследования направлены на гармонизацию интеллектуальной и эвристической учебной деятельности (А. Витченко, Ю. Дышлюк, С. Мельник, Ю. Филонова, А. Мельник). Важен вывод методистов о том, что организация творческой деятельности учащихся является базой для ее реализации в дальнейшем (Ю. Дышлюк, Ж. Клименко, В. Черный). Считаем, что процесс изучения литературы учащимися 5-8 классов должен быть построен в соответствии с основными теоретическими положениями и наработками методической науки.

### **Выводы по первой главе**

Проблема организации творческой деятельности учащихся на уроках литературы является весьма сложной и многогранной. Учебно-творческая деятельность – это учебная деятельность высшего уровня, направленная на решение творческих ситуаций, ориентированная на приоритетность использования самоуправления личности, результаты которой будут иметь субъективную новизну, значимость для развития прежде всего самой личности, ее способностей.

Учебное творчество требует системной организации. Спецификой организации учебно-творческой деятельности учащихся на уроках литературы определена важность гармоничного соединения логических и

эвристических заданий. Это предусматривает системность использования продуктивных методов, приемов и форм работы с целью:

- стимулирования развития ассоциативного мышления, учета жизненного и учебного опыта;
- формирования критического мышления;
- развития художественно-образных представлений, коммуникативных способностей и связной речи учащихся средних классов.

Основными условиями эффективной организации учебно-творческой деятельности, в процессе которой происходит развитие творческих способностей учащихся, являются:

- позитивный психологический микроклимат в коллективе;
- сформированность внимания;
- гармонизация образно-эмоциональной и интеллектуальной сферы деятельности;
- создание проблемных и творческих ситуаций;
- дифференцированный подход к организации обучения;
- системное использование познавательно-творческих заданий;
- развитие самоорганизационных способностей учащихся.

В ходе теоретического анализа выявлено, что ключевой формой организации указанного вида деятельности, способом управления ею являются творческие учебные задания, которыми считаются разнообразные по содержанию, формам и объемам виды самостоятельной учебной работы, которые выполняются под руководством учителя и предусматривают использование знаний и умений учащихся в новой или нестандартной ситуации. В процессе их выполнения происходит получение опыта творческой деятельности и личностное развитие ученика. Среди них выделяются практические упражнения, вопросы, творческие работы, познавательные задачи ситуативного характера.



Основными функциями творческих заданий в процессе обучения являются:

- контрольно-информационная (осуществлять поиск, анализ и систематизацию информации);
- корректирующая (исправлять недостатки творческой деятельности школьников);
- восстановительная (выявлять потребности обновления временно забытых или потерянных умений);
- компенсаторная (представлять новые знания и умения творчески работать);
- пропагандистская (информировать общественность о достижениях учащихся);
- стимулирующая (способствовать совершенствованию учебно-воспитательного процесса).

Проблемные и эвристические задания являются компонентами системы творческих учебных заданий и имеют специфические свойства влияния на личностное развитие ученика в условиях творческого обучения: целью использования эвристических задач является нахождение наиболее рационального ответа (додумать, создать, найти выход и т.д.), а проблемных – доказательства или опровержения, критическая оценка и аргументация, решение сформулированной проблемы и т.д.

Проблема важности применения литературно-творческих заданий неоднократно исследовалась в методической литературе. Современные научные исследования в данной области обосновывают эффективность системного применения вопросов, познавательных заданий ситуативного характера и практических упражнений – побуждений к действию как форм проявления литературно-творческих заданий в процессе изучения художественных произведений. Классификация учебно-творческих задач может осуществляться с учетом уровня креативного и литературного развития школьников и этапов изучения художественного произведения. Тем

не менее проанализированные работы представляют собой отдельные аспекты поднятой проблемы и носят разрозненный характер.

## ГЛАВА 2.

### МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МИФОВ В 6 КЛАССЕ

#### 2.1. Изучение состояния проблемы в школьной практике

Творчество – один из самых мощных импульсов в развитии ребенка. Задача учителя – развивать творческие способности учащихся. В пояснительных записках разных вариантов школьных программ указывается, что целью изучения литературы есть воспитание читательской и общей культуры, воспитание человека-творца, развитие его образного мышления, эмоциональной восприимчивости, воображения. Курс литературы должен углублять литературное развитие учащихся.

Несмотря на то, что остро дискуссионным является вопрос о критериях литературного развития, все ученые-методисты и учителя общеобразовательных школ считают, что творческая деятельность школьников – необходимая основа литературного развития.

На современных уроках литературы учителя часто используют технологии *творческих мастерских*. Технология творческих мастерских – одна из личностно-ориентированных форм обучения школьников, позволяющая им проявлять свой внутренний мир и творческие способности. Творческая мастерская – интерактивная технология, соединяющая игровые, исследовательские, проблемные виды деятельности. Это открытая система поиска и обмена информацией. Встреча в мастерской – это радость, удивление, вера в возможность открытия, надежда на успех.

Работа в парах, а тем более в группах, требует повышенного внимания учителя. Очень важно правильно сформировать группы, учитывая индивидуальные особенности учеников. Лучше, если дети сами объединяются в группы, сами выбирают лидера.

Работая в команде, дети приходят к выводу, что от их коллективной деятельности зависит результат. Каждый участник группы старается внести свою лепту в общее дело. Но самое главное – дети учат друг друга, учатся работать со словарями, анализировать и выбирать главное из текста. Ученики отмечают сами, что уделяют больше внимания книге. Им по силам писать сочинение, рассказы, стихи. Они не только с удовольствием разгадывают ребусы, загадки, но и составляют их сами. Учатся проводить самоанализ, корректировать свои действия. Творческие мастерские исключают официальное оценивание работы ученика. Именно отсутствие оценки снимает у детей страх ошибиться, создает атмосферу открытости.

Работа в мастерской построена на следующих принципах:

1. духовная деятельность человека и слово – основа работы;
1. равенство всех, включая мастера;
1. ненасильственное привлечение к процессу деятельности;
1. отсутствие оценки, соревнования, соперничества;
1. чередование индивидуальной и коллективной работы создаст атмосферу сотрудничества и взаимопонимания;
1. важен не только и не столько результат, сколько сам процесс.

Правила поиска:

- равенство всех участников;
- право каждого на ошибку;
- отсутствие критических замечаний;
- предоставление свободы в выборе действий;
- загадочность в заданиях;
- диалог – основной принцип взаимодействия;
- ограничение деятельности мастера.

Роль мастера:

- создает атмосферу открытости;
- включает эмоциональную сферу учащегося;
- работает вместе со всеми;

- дает информацию малыми дозами;
- исключает официальное оценивание работы.

А. Мельник предлагает систему литературных игр на уроках литературы, направленную на развитие творческих способностей учащихся.

### 1. Игра «Поиск ассоциаций»

Цель: развивать ассоциативное основание воображения, улучшить качественные показатели ассоциативного потока – ширины, глубины, скорости, руководства, необходимые для творческой деятельности. Учитель предлагает учащимся любые словосочетания или фразу из текста произведения. Необходимо за 15-20 минут записать максимальное количество ассоциаций, вызванных этим словосочетанием или фразой. Ассоциации должны быть тесно связаны с исходным словосочетанием или фразой. Побеждает тот, у кого наибольшее количество ассоциаций, которые не повторяются у других учащихся.

### 2. Игра «Создание ассоциативных цепочек».

Цель: развивать и расширять ассоциативную основу творческого воображения, навыков коллективного творчества. Игроки размещаются по кругу (в форме цепочки). Учитель дает первому игроку лист бумаги с написанной фразой. Игрок на своем листе записывает придуманную им к предложенной фразе ассоциацию и передает свой листок бумаги следующему, а лист, данный учителем, оставляет у себя. Следующий игрок повторяет действие первого, и так далее, по цепочке. Выигрывает та команда, у которой все записанные ассоциации будут близки по смыслу к текстовым фразам.

### 3. Игра «Поиск сравнений».

Цель: развивать способность видеть в предметах признаки и функции других, даже достаточно отдаленных по смыслу и назначению предметов и явлений. Учитель предлагает начало описания предмета или явления, присутствующего в тексте произведения. Нужно подобрать максимально возможное количество сравнений в вариантах окончания или предложения

данной фразы. Побеждает автор самых оригинальных сравнений, адекватных контексту фразы.

#### 4. Игра «Поиск вариантов окончания сочинения-миниатюры».

Цель: развивать способность спонтанно, легко и смело придумывать невероятные, фантастические образы на основании будничных событий. Учитель зачитывает предложение или 2-3 фразы, касающиеся изучаемого на уроке текста, и предлагает их как начало литературного сочинения-миниатюры. Игрокам-ученикам предлагают дописать миниатюру, придумав фантастические, необычайные события. Лучшие сочинения определяются в процессе коллективного обсуждения. Возможен вариант коллективного написания сочинения-миниатюры.

#### 5. Игра «Создание эмоционально-адекватных образов».

Цель: развивать умение находить для различных эмоционально весомых ситуаций адекватное словесное эмоционально-обобщающее воплощение состояний, которые переживаются. Учащимся предлагается определенная эмоциональная ситуация переживания через предмет, живое существо или явление природы, которое присутствует в изучаемом произведении и предлагается словесно описать их эмоциональную сущность в сочинении-миниатюре.

#### 6. Игра «Интерпретация эмоционального смысла ситуации» по заданному образцу.

Цель: усовершенствовать способности учащихся на основании эмоциональной впечатлительности четко и убедительно интерпретировать художественные образы, учитывая инвариантность и неоднозначность их художественно-чувственного контекста. Учитель предлагает словесное описание (в устной или письменной форме) какого-нибудь метафорического образа, присутствующего в тексте изучаемого произведения. Необходимо подобрать как можно больше толкований эмоционального смысла предложенных фраз. Побеждает тот, у кого большее количество оригинальных интерпретаций фраз.

## 7. Игровое моделирование семантических свойств слова.

Цель: осознать семантические свойства синонимов и их роль в художественном тексте. Учитель предлагает к каждому из предложенных слов подобрать максимально возможное количество синонимов и классифицировать их в синонимические ряды, каждый из которых должен объединять определенную группу из общего количества синонимов по общему для них семантическому основанию. Построение синонимических рядов для открытия семантических свойств синонимов является для учащихся построением особенной «парадигмы»

## 8. Игра «Моделирование метафорических образов»

## 9. Игра «Буриме»

Исходя из научной и методической литературы по проблеме литературно-творческих способностей были разработаны **критерии литературно-творческого развития учащихся.**

К *компонентам литературно-творческих возможностей* относят: умения мыслить художественными образами, воображать и фантазировать; способность к ассоциативному мышлению; способность к эвристическому поиску, гипотетическому мышлению; критичность мышления, умение видеть противоречия и сопоставлять; способность к самоорганизации и выполнение нестандартных действий; коммуникативность.

*Критерии качества* – оперирование яркими художественными образами в процессе чтения художественного произведения; восприятие нового материала на основе собственного читательского и жизненного опыта; умение формулировать нерешенную проблему в произведении и осмысливать авторский замысел на основе предположений и прогнозирований; сформированность аргументированного, оценочно-критического суждения о литературном произведении, его авторе, персонажах и т.п.; самостоятельная организация учебно-творческой деятельности (формирование творческого замысла – планирование – реализация и представление).

В соответствии с указанными критериями были определены уровни развития литературно-творческих способностей учащихся 5-8 классов.

**Высокий уровень** характеризуется тем, что учащиеся демонстрируют продолжительное, эмоциональное, сознательное запоминание учебного материала; выясняют авторскую позицию и могут точно передать психологическое состояние персонажей произведения и дать собственную оценку прочитанному на основе читательского и жизненного опыта. Учащиеся проявляют высокую творческую активность.

**Достаточный уровень** – учащиеся хорошо владеют материалом, опираясь на текст художественного произведения; дают собственную оценку прочитанному; умеют сравнивать, обобщать, формулировать проблемы, склонны к импровизации; знания ограничиваются учебной программой; творческий интерес имеет ситуативный характер.

**Средний уровень** – учащиеся в целом способны отобразить содержание произведения, но пропускают важные эпизоды, не обращают внимания на внесюжетные элементы; не в состоянии сделать творческий пересказ; для них характерны недостатки в реализации творческого замысла, поверхностный характер выполнения работы, непоследовательность рассуждений, слабая организация работы.

**Низкий уровень** – учащиеся не в состоянии выполнить поставленные творческие задачи; фрагментарно отображают текст художественного произведения.

## **2.2. Дидактические материалы по изучению древнегреческих мифов в 6 классе**

Мы предполагаем, что организация творческой деятельности учащихся способствует повышению эффективности изучения художественных произведений, совершенствованию их литературного развития, если применение творческих заданий будет иметь систематический характер и



базироваться на идеях комплексного развития творческого воображения, фантазии, критического мышления, привлечения жизненного и учебного опыта учащихся к решению проблемных и творческих ситуаций на занятиях.

Поэтому мы разработали дидактические материалы, направленные на литературное развитие учащихся в процессе организации творческой деятельности на уроках изучения древнегреческих мифов в 6 классе. Дидактические материалы разработаны в соответствии с Программой средней общеобразовательной школы под редакцией О. М. Николенко.

Система уроков представлена в таблице 2.1. В процессе разработки уроков по изучению мифов особое внимание уделялось заданиям творческого характера, которые являлись фактором стимуляции литературно-творческих способностей учащихся.

Таблица 2.1

**Дидактические материалы, направленные на литературное развитие учащихся в процессе организации творческой деятельности на уроках изучения древнегреческих мифов в 6 классе**

| №№ | Тема урока  | Творческие задания   | Компоненты литературно-творческих способностей  |
|----|---|--|---|
| 1. | <b>Понятие про миф. Основные тематические группы мифов. Изображение единства человека и природы. Популярны мифологические образы.</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Решение кроссворда «Понятие про миф»</li> <li>• Подготовка лаконичного монолога, содержащего ответы на поставленные вопросы.</li> <li>• Обращение к репродукциям картин Рембрандта «Андромеда», «Даная», Боттичелли «Рождение Венеры».</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Способность выполнять нестандартные действия.</li> <li>○ Умение мыслить художественными образами</li> <li>○ Способность к эвристическому поиску</li> </ul>                     |
| 2. | <b>Миф о Прометее. Величие Прометея. Подвига</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Описание репродукции картины Рубенса «Прометей прикованный», прослушивание греческой мелодии.</li> <li>• Игра «Создание ассоциативных цепочек»</li> <li>• Найти и прочесть фрагмент мифа,</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Способность к ассоциативному мышлению.</li> <li>○ Способность к эвристическому поиску, гипотетическому мышлению.</li> <li>○ Умение мыслить художественными образами</li> </ul> |

|    |  |  |   |
|----|--|--|---|
|    |  | которому соответствует изображение на иллюстрациях   |   |
| 3. | <b>Мифы о Геракле</b>                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Комментарии эпитафии</li> <li>• Игра «Поиск вариантов окончания сочинения-миниатюры»</li> <li>• Устное словесное рисование картин.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Умение воображать, фантазировать</li> <li>○ Способность к критическому мышлению, изобретательность</li> <li>○ Способность к абстрактному мышлению</li> </ul> |
| 4. | <b>Дедал и Икар. Пигмалион и Галатея. Нарцисс.</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Воссоздание пейзажных примет мифов.</li> <li>• Работа в малых группах (в каждой из групп есть свой руководитель, секретарь, докладчик).</li> <li>• Игра «Интерпретация эмоционального смысла ситуации».</li> <li>• Работа в парах по содержанию образов мифов.</li> <li>• Подведение итогов урока с использованием метода «Свободный микрофон»</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Способность к самоорганизации и выполнению нестандартных действий</li> <li>○ Способность к ассоциативному мышлению</li> <li>○ Коммуникативность</li> </ul>   |
| 5. | <b>Итоговый урок «Мифы Древней Греции»</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Контрольные вопросы</li> <li>• Конкурсные задания</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Способность к самоорганизации и выполнению нестандартных действий</li> </ul>   |

## Конспект урока (№2)

### Тема: Миф о Прометее. Величие подвига Прометея

**Цели:** углубить знания учеников о мифе, ознакомить с содержанием мифа о Прометее, охарактеризовать образ главного героя, акцентировать внимание на его жертвоприношении ради благополучия людей, познакомиться с понятием «вечный образ»; развивать умения анализа художественного произведения, характеристики художественного образа, навыки выразительного чтения; развивать интерес к античной культуре, воспитывать гуманистические ценности, а именно чувство справедливости, ответственности, любви и уважения к окружающим.

**Оборудование:** учебник, выставка книг «Мифы древней Греции», запись греческой мелодии, репродукция картина Рубенса «Прометей прикованный», видеопрезентация, иллюстрации к уроку.

**Тип урока:** урок изучения художественного произведения

**Эпиграф:**

*Ты добр – в том твой небесный грех  
Иль преступление: ты хотел  
Несчастьям положить предел,  
Чтоб разум осчастливил всех!  
Разрушил рок твои мечты,  
Но в том, что не смирился ты –  
Пример для всех людских сердец!  
Дж. Байрон*

**Ход урока:**

**1. Организационный момент.**

Приветствие. Проверка присутствия на уроке.

**2. Актуализация опорных знаний.**

*Слово учителя:* на сегодняшнем уроке мы узнаем о древнегреческом герое Прометее, а пока приглашаю вас совершить виртуальную экскурсию к берегам Древней Греции, а пропуском для вас в это путешествие будут знания о мифах и мифологии, которые вы получили на прошлом уроке. Нас посетила греческая богиня мудрости Афина Паллада, которая задаст вам, ребята, несколько вопросов и определит, готовы ли вы отправиться в Древнюю Грецию.

*Афина Паллада:*

- Что такое миф?
- Как называется наука, которая изучает мифы?
- Чем миф отличается от сказки?
- Какие вы знаете тематические группы мифов?

- Назовите художественные признаки мифов?
- Кто является верховным божеством в Древней мифологии? (Зевс-громовержец).
- Что вы знаете о нем?

*Афина Паллада:* Молодцы, ребята, вы отлично справились и готовы к путешествию.

### **3. Мотивация учебной деятельности.**

- Эмоциональная подготовка к восприятию нового материала. Просмотр видеопрезентации «Пантеон греческих богов» под звуки греческой мелодии.

*Слово учителя:* Прометей – мифологический персонаж в древнегреческом пантеоне. Может быть, ребята, вы уже слышали об этом герое?

- Прочитайте эпиграф к уроку. Подумайте над (предполагаемые ответы учеников).

### **4. Усвоение нового материала.**

#### *1). Работа в тетрадях:*

Прометей в греческой мифологии – сын титана Иапета и богини правосудия Фемиды, двоюродный брат Зевса. Имя Прометей в переводе с греческого означает «предвидящий», «мыслящий». Прометей похитил божественный огонь на Олимпе (предназначался только для богов) и отдал его людям. За это Зевс приказал приковать его к скале и обрек на вечные муки. Мифический Прометей – благородный герой и мученик, который не пожалел себя ради людей, пошел против воли великих и помог простым людям.

#### *2). Выразительное чтение по ролям сцены наказания Прометея.*

#### *3). Беседа по содержанию мифа. Характеристика главного героя.*

- Как жили люди до того, как Прометей принес им огонь?
- Как Зевс относился к людям? Заботился ли он о них или был равнодушен?
- Подумайте, почему Прометей решил помочь людям? Чему он их научил?
- Как вы думаете, за что Зевс так жестоко наказал Прометея?

- Опишите поведение Прометея во время наказания. Какие черты характера героя проявляются в этом эпизоде? (смелость, мужество, непокорность, верность своему слову).
- Какая, по-вашему, главная черта характера Зевса? (жестокость).
- Докажите, что Зевс был жестоким не только по отношению к Прометею? (он наказал Гефеста, Атланта, брата Прометея).
- Как называют человека, который гнобит других, применяет силу? (Тиран)
- Какова была месть Зевса? Какое наказание придумал Зевс для Прометея? Сколько времени это происходило? Найдите в тексте цитаты.
- Сочувствовал ли кто-нибудь Прометею? (Гефест, Океан, Фемида).
- Кто помог освободить Прометея? (Геракл).
- Знаете ли вы, почему люди носят обручальное кольцо? (Они символизируют железное кольцо, которое осталось на руке у Прометея от кандалов).

#### 4). *Привлечение смежных видов искусств.*

Рассмотреть репродукцию картины Рубенса «Прометей прикованный» и описать Прометея, обратив особое внимание на выражение лица героя, на палитру красок и на то, что изображено на заднем плане картины.

### **5. Закрепление и систематизация нового материала.**

#### 1). *Игра «Создание ассоциативных цепочек»*

Учитель показывает иллюстрации к произведению, а ученики должны найти в тексте цитаты, которые соответствуют данным иллюстрациям.

#### 2). *Творческие ассоциации:*

Приведите примеры синонимов к словам:

Зевс (грозный, несправедливый, коварный, властелин, тиран)

Прометей (сильный, смелый, мужественный, непокорный, благородный, провидец, титан)

#### 2). *Проблемные вопросы:*

- Как вы думаете, тяжело ли быть похожим на Прометея? На кого из героев мифа хотели быть похожими вы?
- Почему Прометей является Вечным образом?

### **6. Подведение итогов урока.**

- Прочитайте эпиграф к уроку (стихотворение Дж. Байрона). Что нового вы узнали о Прометее? Согласны ли вы с автором стихотворения?
- Как вы думаете?

Прометей остался в памяти людей воплощением:

а) справедливости и верности; б) гордости и непокорности; в) честности и гуманизма.

– Какая главная мысль мифа? (добро всегда должно побеждать зло).

– *Заключительное слово учителя:*

«Прометеев огонь» в переносном смысле является олицетворением самоотверженности, благородных чувств и поступков человека, его настойчивого стремления достичь поставленной цели. Это образец силы, мужества, крепкого характера и безграничной надежды на счастливую жизнь людей. Не каждый способен принести себя в жертву ради других людей.

### **7. Объяснение домашнего задания.**

- Составить простой план к мифу о Прометее.
- Выполнить устное словесное рисование образа Прометея.

## **2.3. Материалы тематического итогового урока**

В конце изучения темы мы предлагаем провести итоговый урок «Мифы Древней Греции» с целью выяснения уровня развития литературно-творческих способностей учащихся.

Предлагаются следующие задания:

1. *Творческая мастерская. Работа в группах: кто больше назовет мифологических фразеологизмов, соответствующих следующим выражениям:*

- Безмятежность, равнодушие, полное спокойствие (Олимпийское спокойствие).
- Тяжелые испытания (Танталовы муки).
- Нависшая угроза (Дамоклов меч).
- Слабое, уязвимое место (Ахиллесова пята).
- Беспольный, напрасный труд (Сизифов труд).
- Запущенное помещение, в котором много мусора (Авгиевы конюшни).
- Спасительный путь (Нить Ариадны).
- Источник бед и несчастий (Ящик Пандоры).
- Символ прогресса (Прометеев огонь).
- Коварный план, обман (Троянский конь).
- Предмет спора (Яблоко раздора).
- Огромные усилия (Титанические усилия).

2. *Игра «Поиск ассоциаций».*

Необходимо как можно быстрее записать максимальное количество ассоциаций, вызванных названными фразеологизмами (Танталовы муки; Дамоклов меч; Ахиллесова пята; Сизифов труд; Авгиевы конюшни; Нить Ариадны; Ящик Пандоры; Прометеев огонь; Яблоко раздора; Титанические усилия). Ассоциации должны быть тесно связаны с исходными фразеологизмами. Побеждает тот, у кого наибольшее количество ассоциаций, которые не повторяются у других учащихся.

3. *Написать сочинение-миниатюру на заданную тему.*

Темы могут быть следующими: «Путешествие на Олимп», «Путешествие к берегам Эгейского моря», «Мой любимый древнегреческий герой», «Сон об Элладе», «Самый удивительный подвиг Геракла».

*4. Игра «Создание эмоционально-адекватных образов».*

Придумайте адекватные образы для следующих героев:

Аполлон. (молнии и гром)

Арес (молот и наковальня)

Аид (трезубец)

Арахна (ткацкий станок)

Гермес (кубок)

Гефест (доспехи и копье)

Дедал (камень)

Дионис (рога и копыта)

Зевс (венки и лира)

Пан (крылатые сандалии)

Персей (лук и стрелы)

Эрот (зеркальный щит)

*5. Игра «Моделирование мифологических образов».* Афродита – красота, любовь; Афина – мудрость, ремесла, искусство; Артемида – охота, женское целомудрие, Луна; Аполлон – мужская красота, искусство, свет, будущее, Солнце; Аид – царство мертвых; Гермес – торговля, хитрость, воровство, счастливый случай, юношество, красноречие; Деметра – плодородие; Ника – могущество, победа; Фемида – справедливость, право; Посейдон – море, власть; Гера – брак;

*6. Конкурс инсценировок.*

Класс делится на группы, которые инсценировали наиболее понравившийся миф. Лучшую инсценировку выбирает класс путем голосования.



## Выводы по второй главе

Подводя итоги, следует еще раз обратить внимание на то, что развитие литературно-творческих способностей учащихся как условие развития самостоятельной творческой личности является одной из важнейших целей литературного образования школьников. Литературное развитие учащихся как одна из весомых теоретических проблем современной методической науки связано с особым значением литературы для духовного развития личности, ее самоутверждения и самореализации.

Одним из действенных способов литературного развития учащихся средних классов является применение творческих заданий, поскольку при правильном планировании и четкой организации творческая деятельность на уроках литературы способно активизировать учебный процесс, создать позитивную эмоциональную обстановку, усилить большинство традиционных приемов обучения.

В результате обобщения современного методического опыта выявлена весомая роль продуктивных видов деятельности в процессе изучения литературы, которые стимулируют познавательную активность учащихся. Усовершенствуют художественное восприятие произведения, способствуют развитию критического мышления и речи. Среди творческих заданий широко описаны проблемные и эвристические вопросы, практические упражнения на развитие воображения и ассоциативного мышления, разные по жанру творческие работы.

Установлено, что организация учебно-творческой деятельности по литературе требует:

- развития ассоциативного мышления, художественно-образных представлений учащихся, учета их жизненного и учебного опыта как важных условий развития творческой активности;
- формирования критического мышления;

- художественно-творческого и коммуникативного развития учащихся с учетом эстетической и диалогической природы урока литературы;
- реализации основных направлений роста творческой активности школьников.

## ВЫВОДЫ

Ход и результаты исследования позволили сделать следующие выводы:

1. Литературное развитие учащихся средних классов в процессе творческой деятельности – это целостное, динамичное, полиструктурное образование, которое содержит информационную и организационную составляющую с такими структурными элементами, как ведущая идея, основные проблемы, функции, принципы, формы, методы, приемы и виды творческой деятельности учащихся. Результатом функционирования данного вида учебной деятельности и есть литературное развитие учащихся.
2. Анализ психолого-педагогической и методической литературы дал возможность выявить и обобщить теоретические основы организации творческой деятельности учащихся средних классов в процессе изучения литературы средствами применения творческих заданий.
3. Анализ современного состояния изучения проблемы, несмотря на понимание большинством методистов и учителей-практиков ее значения для совершенствования литературно-творческого развития школьников, доказывает, что изучение эффективных способов применения учебно-творческих заданий не носит системного характера.
4. Эффективность изучения художественных произведений, совершенствование литературного развития учащихся повышается при условии: системного, практически-творческого и комплексно-развивающего характера обучения; целенаправленного применения разноплановых творческих заданий на разных этапах изучения художественного произведения; создания благоприятной для продуктивной деятельности атмосферы творческого сотрудничества учителя и ученика.

5. Важным в организации творческой деятельности на всех этапах изучения литературного произведения является применение методов эвристической беседы, творческого чтения, репродуктивно-творческого.
6. Применение творческих заданий в процессе изучения литературы учащимися средних классов активизирует познавательную мотивацию, развивает творческое воображение и фантазию, образное и ассоциативное мышление школьников; углубляет читательское восприятие художественного произведения, развивает критическое мышление; способствует выявлению уровня развития навыков творческой деятельности учащихся в процессе изучения учебной темы.
7. Разработанные нами дидактические материалы, направленные на литературное развитие учащихся в процессе организации творческой деятельности на уроках изучения мифов в 6 классе, способствуют комплексному развитию интеллектуально-творческих способностей школьников и значительно повышают уровень развития творческих умений и навыков.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1988. 236 с.
2. Аникеева Н. П. Психологический климат в коллективе. М.: Просвещение, 1991. 159 с.
3. Антология педагогической мысли Украинской ССР / АПН СССР. [сост. Н. П. Калиниченко]. М.: Педагогика, 1988. 640 с.
4. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. М.: Просвещение, 1985. 208 с.
5. Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. М.: Педагогика, 1990. 184 с.
6. Балл Г. О. Внутрішня свобода особи й особистісна надійність у контексті гуманізації освіти // Практична психологія і соціальна робота. 2003. №9 (56). С.1-7.
7. Беленький Г. И. Приобщение к искусству слова: (Раздумья о преподавании литературы в школе). М.: Просвещение, 1990. 192 с.
8. Бех І. Д. Принципи сучасної освіти // Педагогіка і психологія. 2005. №4 (49). С.5-27.
9. Браже Т. Г. Искусство анализа художественного произведения в школе как методическая проблема: Сборник статей [сост. Т. Г. Браже] / Т. Г. Браже, В. Г. Маранцман. М.: Просвещение, 1971. С.5-38.
10. Бугайко Т. Ф. Навчальні і виховні засоби літератури. К.: Радянська школа, 1973. 176 с.
11. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. К., Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2001. 1440 с.
12. Верещак Є. П. Індивідуально-типологічна характеристика учнів з різним рівнем практичної вмілості // Практична психологія і соціальна робота. 2000. №1. С.46-50.

13. Взаимосвязь восприятия и анализа художественных произведений в процессе изучения литературы в школе [межвуз. сборник науч. трудов] / [ответ. ред. О. Ю. Богданова]. М., 1984. 108 с.
14. Вікова та педагогічна психологія: [навчальний посібник] / [О. С. Скрипченко, Л. В. Волинська, З. В. Огороднійчук та ін.] К.: Просвіта, 2001. 416 с.
15. Вітченко А. О. Щоб досягнути Розумом і серцем (З практики емоційно-естетичного вивчення давньогрецьких міфів „Яблуко розбрату”, „Ахіллесова п'ята”, „Троянський кінь” (у контексті суміжних видів мистецтва) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. 2002. №8. С.18-22.
16. Водовозов В. И. Идеал народного учителя // Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1986. С.255-260.
17. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся [под ред. И. С. Якиманской]. М.: Педагогика, 1989. 224 с.
18. Выготский Л. С. Педагогическая психология [под ред. В. В. Давыдова]. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
19. Голубков В. В. Методика преподавания литературы. М.: Просвещение, 1962. 496 с.
20. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
21. Горальський А. Правила тренінгу творчості: [методичний посібник]; [пер. з польської]. Львів: ВНТЛ, 1998. 54 с.
22. Давыдов В. В. Организация развивающего обучения в 5-9 классах средней школы [рекомендации для учителей, руководителей школ и органов управления образованием]. М.: ИНТОР, 1997. 32 с.
23. Дружинин В. Н. Психология творчества // Психологический журнал. Т.26. 2005. №5. С.101-109.

- 24.Евтушенко А. Н. Эвристические задачи как метод обучения творчеству в системе дистанционного образования // Инновации в образовании. 2002. №5. С.84-89.
- 25.Жабицкая Л. Г. Восприятие художественной литературы и личность: Литературное развитие в юности. Кишинев: Штиинца, 1974. 132 с.
- 26.Занюк С. С. Психологія мотивації: [навчальний посібник]. К.: Либідь, 2002. 304 с.
- 27.Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна професійна освіта: Проблеми, пошуки, перспективи: [монографія] / [за ред. І.А. Зязюна]. К.: Віпол, 2000. С. 11-57.
- 28.Ісаєва О. О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури: [монографія]. К., 2003. 380 с.
- 29.Каменецкая Л. Г. Чувства добрые пробуждать: [пособие для учителя]. К.: Радянська школа, 1990. 159 с.
- 30.Кан-Калик В. А. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе. М.: Просвещение, 1988. 255 с.
- 31.Карсалова Э. В. „Стихи живые сами говорят...»: [книга для учителя]: [из опыта работы]. М.: Просвещение, 1990. 208 с.
- 32.Клименко В. В. Людина – феномен природи і ноосфери: [навч. посібник]. К.: Альфа, 1993. 104 с.
- 33.Клименко Ж. В. Теорія і технологія вивчення перекладних художніх творів у старших класах загальноосвітньої школи: [монографія]. К., 2006. 340 с.
- 34.Клименко Ж. В. Тематичне оцінювання знань та умінь учнів із зарубіжної літератури в запитаннях і відповідях // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. 2002. №11. С.2-5.
- 35.Колокольцев Е. Н. Искусство на уроках литературы: [пособие для учителя]. К.: Радянська школа, 1991. 208 с.

36. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. [под ред. А.И. Пискунова]. М.: Педагогика, 1982. 314 с.
37. Корсакова О. К. Формування в учнів досвіду творчої діяльності // Шлях освіти. 1999. №2. С. 35-39.
38. Корчак Я. Педагогическое наследие: [пер. с польск.]: [сост. К.П. Чулкова]. М.: Педагогика, 1990. 272 с.
39. Краковский А. П. О подростках (содержание возрастного, полового и типологического в личности младшего и старшего подростка). М.: Педагогика, 1970. 272 с.
40. Кутузова Г. Как войти в мир литературы [программа по литературе для 5 кл.]. М.: Дрофа, 1995. С. 3-79.
41. Куцевол О. М. Структура сучасного уроку зарубіжної літератури // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. 2003. №3. С. 38-40.
42. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1977. 304 с.
43. Література і виховання: [зб. матеріалів; посібник для вчителя / укл. А. В. Іванченко, Н. П. Каменська]. К.: Радянська школа, 1989. 223 с.
44. Львова Ю. Л. Развивать дар творчества. К.: Радянська школа, 1987. 133 с.
45. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах [підручник для студентів-філологів]. К.: Ленвіт, 2000. 240 с.
46. Молдавская Н. Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. М.: Педагогика, 1976. 224 с.
47. Моляко В. А. Психологические проблемы творческой деятельности. К.: Знание, 1990. 16 с.
48. Момот Л. Л. Проблемно-поисковые методы обучения в школе. К.: Радянська школа, 1984. 63 с.



- 49.Момот Л. Л. До проблеми формування творчих здібностей у процесі навчання // Педагогіка і психологія. 1977. №2. С.53-59.
- 50.Мухин М. И. Педагогические взгляды и просветительская деятельность Х. Д. Алчевской [под ред. А.Р. Мазуркевича]. К.: Вища школа, 1979. 183 с.
- 51.Недайнова Т. Б. Ставити учнів у позицію творця (Система завдань з використанням різних видів мистецтва на уроках літератури) // Всесвітня література у середніх навчальних закладах України. 2000. №2. С.7-9.
- 52.Никифорова О. О. Психология восприятия художественной литературы. М.: Книга, 1972. 152 с.
- 53.Новиков Б. В. Творчість як спосіб здійснення гуманізму. К.: НТТУ „КПІ”, 1998. 310 с.
- 54.Оконь В. Введение в общую дидактику [пер. с польского Л.Г. Кашкуревича, Н.Г. Горина]. М.: Высшая школа, 1990. 382 с.
- 55.Онищук В. А. Типы, структура и методика урока в школе. К.: Радянська школа, 1976. 184 с.
- 56.Паламарчук В. Ф. Як виростити інтелектуала. Тернопіль: «Навчальна школа – Богдан», 2000. 152 с.
- 57.Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: [навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти]. К.: Ленвіт, 2000. 384 с.
- 58.Пастушенко Н. М. Діагностика навченості. Гуманітарні дисципліни Львів: ВНТЛ, 2000. 130 с.
- 59.Песталоцци И. Г. Взгляды, опыты и средства, содействующие успеху природообразного метода воспитания // Избранные педагогические произведения: [В 3-х т.]. М.: Педагогика, 1965. Т.3. С.106-183.
- 60.Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1985. С.100-102.

61. Підласий І. П. Як підготувати ефективний урок: [книга для вчителя]. К.: Радянська школа, 1989. 204 с.
62. Практикум по возрастной и педагогической психологии: [учебное пособие для студентов пед. институтов / А.А. Алексеев, И. А. Архипова, В. Н. Бабий; под ред. А. А. Алексеева]. М.: Просвещение, 1987. 255 с.
63. Практикум по дидактике и методикам обучения / А.В. Хуторской. СПб: Питер, 2004. 541 с.
64. Психологічна підтримка творчості учня / [упоряд. О. Плавник, В. Зоц]. К.: Ред. загально-педагогічних газет, 2003. 128 с.
65. Психологія особистості: [словник-довідник] / [за ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко]. К.: Рута, 2001. 320 с.
66. Психологія: [підручник] / [Ю. Л. Трофимов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофимова]. К.: Либідь, 2001. 560 с.
67. Развитие творческой активности школьников / [под. ред. А.М. Матюшкина]; Науч.-исследовательский институт общей и пед. психологии АПН СССР. М.: Педагогика, 1991. 160 с.
68. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості: [навч. посібник]. К.: ІЗМН, 1996. 236 с.
69. Рожина Л. Н. Психология восприятия литературного героя школьниками. М.: Педагогика, 1977. 176 с.
70. Сафонова А. М. Воспитание читательских навыков: [пособие для учителя]. К.: Радянська школа, 1983. 167 с.
71. Симакова Л. А. Самостоятельная работа учащихся в процессе анализа художественного произведения в 4-7 классах: [пособие для учителя]. К.: Радянська школа, 1987. 109 с.
72. Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі: [методичний посібник для вчителя]. К.: РВЦ «Проза», 1995. 255 с.
73. Стоюнин В. Я. Избранные педагогические сочинения: [сост. Г. Г. Савенок]. М.: Педагогика, 1991. 368 с.

- 74.Токмань Г. Л. Вікова психологія як наукове джерело методики викладання літератури // Дивослово. 2003. №6. С.23-29.
- 75.Токань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція. К.: Міленіум, 2002. 320 с.
- 76.Толчиков Л. И. Литературное развитие. Виды и система творческих заданий // Методические рекомендации по подготовке и проведению августовских совещаний, секций специалистов образования. Гомель, 2000. С. 34-41.
- 77.Уман А. И. Учебные задания и процесс обучения. М.: Педагогика, 1989. 56 с.
- 78.Учитель: Статьи. Документы. Педагогический поиск. Воспоминания. Страницы литературы: [ред.-сост. Д. Л. Брудный]. М.: Политиздат, 1991. 350 с.
- 79.Филонова Ю. А. Возможности использования опыта русских педагогов-словесников второй половины XIX века для развития творческих качеств современных школьников: [автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.02 / Ярославский гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского]. Ярославль, 2003. 19 с.
- 80.Философский словарь / [под ред. И. Т. Фролова]. М.: Политиздат, 1987. 590 с.
- 81.Философский энциклопедический словарь. М.: ИНФРА-М, 2000. 576 с.
- 82.Філософія: [підручник] / [за заг. ред. М. І. Горлача, В. Г. Кременя, В. К. Рибалки]. Харків: Консул, 2000. 672 с.
- 83.Формирование мотивации учения: [книга для учителя] / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. М.: Просвещение, 1990. 192 с.
- 84.Фридман Л. М. Психологический справочник учителя. М.: Просвещение, 1991. 288 с.

85. Хрестоматия по психологии: [учеб пособие для студентов пед. институтов / сост. В. В. Мироненко; под ред. А. В. Петровского]. М.: Просвещение, 1987. 447 с.
86. Хуторской А. В. Современная дидактика: [учебник для вузов]. СПб: Питер, 2001. С. 318-384.
87. Цимбалюк В. І. Як навчити учнів писати твори: [посібник для вчителя]. К.: Радянська школа, 1988. 160 с.
88. Шевцова Л. Дидактична суть ситуативних завдань // Дивослово. 2002. №6 (544). С. 30-43.
89. Шулдик В. І. Педагогічний аспект диференційованого підходу до учнів у навчальному процесі: [навчально-методичний посібник]. К.: ІЗИН, 1997. 52 с.
90. Штрихи до наукового портрета Михайла Драгоманова / АН України. Ін-т літератури ім. Т. Г. Шевченка; Республіканська асоціація українознавців: [відп. ред. Р.С. Міщук]. К.: Наукова думка, 1991. 248 с.
91. Ядровская О. Я. Проблема создания творческих работ по литературе в контексте литературного образования // Літературний дискурс: генезис, рецепція, інтерпретація (літературознавчий, культурологічний і методичний аспекти): [збірник матеріалів міжнародної конференції; за ред. Ю. І. Ковбасенка]. К.: УАВЗЛ, 2003. С. 61-82.
92. Якиманская И. А. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии. 1994. №2. С. 64-77.