

МИНОБРНАУКИ РОССИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
**«САРАТОВСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г.  
ЧЕРНЫШЕВСКОГО»**

Кафедра начального языкового и литературного образования

**Формирование творческих способностей младших школьников  
на уроках русского языка**

АВТОРЕФЕРАТ  
ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ  
БАКАЛАВРСКОЙ РАБОТЫ

студентки 4 курса 415 группы  
направления 44.03.01 Педагогическое образование  
профиля «Начальное образование»  
факультета психолого-педагогического и специального образования

**Захаровой Александры Валерьевны**

Научный руководитель  
канд. пед. наук, доц.

\_\_\_\_\_

Н.К. Иванкина

Зав. кафедрой  
доктор филол. наук, доц.

\_\_\_\_\_

Л.И. Черемисинова

Саратов 2019

*Введение.* Стремление к творчеству характерно для школы наших дней. Школа – это мир юности, надежд и радости, где почва для творческой деятельности наиболее благоприятна.

Современный педагог и сам находится в постоянном творческом поиске, и в каждом своем ученике старается увидеть будущего певца, художника, писателя, артиста, ученого, или просто доброго, отзывчивого, любящего человека. Уже в начальных классах с первых дней пребывания детей в школе очень важно помочь каждому ребенку поверить в собственные силы и способности, а для этого необходимо создать в детском коллективе атмосферу созидания и творчества, помочь раскрыться способностям каждого ученика. Склонность к фантазии и творчеству присуща ребенку с рождения. В каждом малыше заложена потребность выдумывать и сочинять. Только не всегда взрослые замечают ее и правильно к этой способности относятся. Л. С. Выготский называл творчество нормой детского развития.

Особенностью детей младшего школьного возраста является непосредственность восприятия мира. Бесконечное богатство их фантазии способно поразить воображение взрослых своей неожиданностью, необычностью.

Конечно, каждого учителя радуют такие возможности детей, их настрой на творческую работу, но, к сожалению, даже в этом наиболее благоприятном периоде для развития творческих способностей не все дети одинаково готовы откликнуться на вдохновение учителя. Тот, кто когда-либо работал или просто общался с младшими школьниками, знает, что одни из них буквально фонтанируют творческой энергией, любят изобретать что-то новое, способны видеть в привычных вещах нечто необычное, интересное. Другие, наоборот, более прагматичные, уже в младшем школьном возрасте начинают интересоваться школьными науками, творчество кажется им ненужным. Третьи имеют неплохие задатки или даже творческие способности, но по каким-либо причинам их не проявляют (чаще это результат неправильного воспитания). Поэтому задача учителя начальных классов – выбирать для каждого урока такие творческие задания и так организовывать работу с учащимися, чтобы помочь одним

реализовать имеющиеся у них возможности, направить их неутомимую творческую энергию в положительное русло, вторым – хотя бы в доступной мере поучаствовать в творческом труде и полюбить его, третьим – «пробудить» задатки и способности, снять так называемый страх перед творчеством, поверить в собственные силы.

В связи с этим на сегодняшний день очень актуальной выглядит проблема, связанная с использованием учебных творческих заданий в начальной школе.

Данной проблемой занимаются в частности М. Р. Львов, Г. А. Бакулина, А.П. Сдобнова (лингвистические задачи). Н.В. Павлова и др. Однако материал по учебным творческим заданиям недостаточно систематизирован. Более того, эта тема вряд ли когда-нибудь может быть исчерпана полностью, поскольку имеет отношение к творческой деятельности и детей, и учителя, а значит, к постоянному созданию чего-то качественно нового.

**Объект** исследования: творческие способности младших школьников до и после применения системы творческих заданий.

**Предмет** исследования: особенности применения учебных творческих заданий в работе с младшими школьниками на уроках русского языка.

**Цель** нашей работы: рассмотреть специфику формирования творческой деятельности учащихся посредством творческих заданий на уроках русского языка в начальных классах.

**Гипотеза:** Мы полагаем, что применение специально разработанной нами экспериментальной системы творческих заданий будет способствовать развитию творческих способностей младших школьников.

Для проверки выдвинутой гипотезы и реализации цели исследования необходимо решить следующие **задачи:**

- на основе анализа психологической и педагогической литературы определить понятие творчества и творческих способностей;
- охарактеризовать психологические основы развития творческих способностей младших школьников;

- охарактеризовать воспроизводящую и творческую деятельность, а также их соотношение в учебной деятельности младших школьников;

- раскрыть вопрос об использовании воспроизводящих и творческих заданий на отдельных этапах учебного процесса на уроках русского языка;

- рассмотреть особенности творческих заданий по русскому языку;

- раскрыть теоретические аспекты формирования творческих способностей на уроках русского языка;

- экспериментально изучить творческие способности младших школьников;

- разработать систему учебных творческих заданий для применения на факультативных занятиях по русскому языку в начальной школе;

- проанализировать результаты проведенного эксперимента.

Структура выпускной квалификационной работы обусловлена спецификой исследовательской концепции: она состоит из введения, трех частей с подразделами. Заключение, списка использованных источников (62 источника) и приложений (2). Общий объем работы составляет 90 страниц.

#### *Содержание и основное содержание работы.*

Во введении раскрывается актуальность и степень изученности проблемы, выделяются предмет, объект, цель и задачи исследования, выдвигается гипотеза. В первой части раскрываются некоторые теоретические аспекты проблемы формирования творческих способностей младших школьников, во второй - методические аспекты развития этих способностей на уроках русского языка. В третьей части представлены результаты проведенного нами экспериментального исследования. В заключении содержатся выводы по всей выпускной работе и намечаются возможные пути дальнейших исследований по проблеме. Творчество при доминировании в процессе мышления проявляется как воображение. Будучи компонентом цели и способа деятельности, оно поднимает ее до уровня творческой деятельности как обязательного условия мастерства и инициативы.

Прежде чем рассматривать классификацию познавательных задач творческого характера, используемых в работе с младшими школьниками,

необходимо определить сущность данного явления («жанра», по словам А. Н. Журина).

Лингвистическая задача активно вошла в жизнь с 1960-х годов. В основе лингвистических задач лежат требования к задачам, разработанные в гештальтпсихологии: принципиальная доступность решения, целесообразность, проблемность [51, с. 49].

Основным признаком лингвистической задачи считается самодостаточность. «Самодостаточные задачи обладают рядом особенностей по сравнению с задачами и упражнениями, которые издавна использовались в процессе преподавания языковедческих дисциплин. Они являются воплощением идеи проблемного обучения, в основе которой лежит установление тесной связи между организацией учебной деятельности и теми результатами, которые получены в психологии при анализе творчества» [19, с. 9-10].

Самодостаточными лингвистические задачи называют потому, что «информация, необходимая для решения, содержится в самом условии задачи». Для их решения не требуется специальных лингвистических знаний и применения специальных лингвистических методов, но нужны знания в пределах изученного содержания курса русского языка и практическое владение русским языком. Этот жанр называют задачами потому, что ответ на поставленный вопрос не лежит на поверхности, а может быть получен непременно в результате «некоторых логических операций; при этом решающий может (с известной степенью строгости) доказать правильность ответа [19, с. 15].

Лингвистическая задача имеет следующую структуру:

- условие содержит языковые факты, в которых проявляются определенные закономерности;
- задание направлено на выявление этих закономерностей и функционирование языковых явлений в соответствии с ними;
- решение – система рассуждений, поиск способов и приемов решения задачи [51, с. 49].

Задачи по русскому языку проблемного характера (субъективно-творческие, творческо-поисковые и т.п.), близкие к типу лингвистических задач, представлены во многих работах (например, М. Р. Львова, М. С. Соловейчик, И. М. Подгаецкой, А. П. Сдобновой, Б. Ю. Нормана, А. Н. Журина и др.), в букваре Д. Б. Эльконина, учебниках В. В. Репкина (система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова), в системе комплексного интеллектуального развития младших школьников на уроках русского языка Г. А. Бакулиной и др.

Анализ различных лингвистических задач для начальной школы, предлагаемых в методических пособиях и публикациях, показал, что такого рода задания могут быть подразделены на несколько групп.

Так, по характеру языкового материала лингвистические задачи творческого характера могут быть разделены на фонетические, фонетико-грамматические, орфографические, морфемно-словообразовательные, лексические, семантические, морфологические, синтаксические и др.

Поскольку в рамках данной работы мы говорим о возможностях применения таких задач в условиях массовой начальной школы, то нас в первую очередь интересует распределение таких заданий по степени сложности.

Сложность лингвистических задач определяется по целому ряду показателей, в частности, по содержанию изучаемых тем (более простые и сложные темы); по критерию опоры исключительно на современный русский язык или на данные из других языков (задачи-билингвы); этимологию; по количеству операций («шагов»), которые необходимо произвести для решения задачи; по количеству лингвистических закономерностей, лежащих в основе задачи и легкости их выделения учащимися и т.п.

Учитывая еще недостаточную сформированность абстрактного мышления младших школьников, еще недостаточно широкий (по сравнению со взрослыми и даже подростками) лингвистический кругозор, за основу классификации языковых творческих задач по степени сложности мы взяли собственно языковой критерий.

Для проведения эксперимента мы составляли банк творческих заданий. В ходе исследования выяснили, что существуют несколько классификаций

творческих упражнений-заданий. Все авторы выделяют несколько уровней сложности творческих заданий. Так, например, М. Р. Львов рекомендовал учителям на начальном этапе работы по формированию у детей творчества, критического мышления использовать обычные упражнения, которых много в учебниках русского языка. Например, составление предложений:

1) Творческие упражнения с предложениями предполагают в основном отсутствие каких-либо образцов или конструктивных заданий, школьник составляет предложение совершенно свободно. М. Р. Львов (1987) выделяет следующие типы творческих заданий по составлению предложений.

Дается тема для составления предложения (Составить предложения о нашей речке в ясный, солнечный день, составить предложение о реке).

1. Дается картинка – предметная или сюжетная; предложение составляется по картинке.

2. Даются 1-3 «опорных» слова, которые должны быть употреблены в составляемом предложении (слова обычно даются те, которые нуждаются в активизации в плане словарной работы).

3. Дается словосочетание или какой-либо оборот речи, обладающий особенной выразительностью (например, фразеологическая единица), которые должны быть использованы в предложении.

Чаще всего, однако, творческое составление предложений проводится без какого-либо задания: без картинки, без опорных слов.

Между тем, как справедливо отмечает М. Р. Львов «Составление предложений только тогда имеет смысл, если оно протекает на высшем уровне возможностей учащегося» [28, с. 32].

Поэтому к творческому составлению предложений автор дает следующие рекомендации:

- Учитель не должен удовлетворяться первым, простейшим примером – он добивается составления действительно хороших предложений, достаточно больших, синтаксически сложных и выразительных.

- Большую помощь в достижении цели учителю может оказать творческое соревнование с подведением итогов и записью лучших предложений в тетради.

- Творческое составление предложений должно производиться не от случая к случаю, а постоянно на уроках чтения и грамматики в связи с подготовкой к грамматическим упражнениям, с активизацией новых слов, фразеологических единиц и других оборотов речи, наконец, при подготовке к рассказу и сочинению.

Безусловно, задания по сочинению предложений – вовсе не самоучитель, а лишь ступень на пути к развитию связной речи учащихся. Однако в работе с младшими школьниками бывает довольно сложно перейти сразу к самостоятельному сочинению предложений. В связи с этим в методической литературе предлагается ряд подготовительных заданий. Например, Н. А. Половникова и Н. В. Павлова предлагают использовать такой прием, как поиск и исправление ошибок в предложении. Например:

- 1) Маленький Саша весело заплакал.
- 2) По дороге полз колючий гладкий еж.
- 3) Зайчик тяжело перепрыгивал через пеньки, кустики черники, сосны.
- 4) За столом сидела полная, маленькая, худенькая девочка.

Задания такого типа способствуют развитию критического мышления, усвоению значения слов (в приведенных примерах слов с качественной семантикой).

Комплексность данных упражнений моноаспектна. Во-первых, она выражается в том, что с их помощью одновременно стимулируется интеллектуальное и лингвистическое развитие учащихся. Во-вторых, формирование каждого из этих двух составных также осуществляется комплексно. Что касается интеллекта школьника, то указанные учебные задания интересуют процесс развития целого ряда его качеств (внимания, памяти, мышления, наблюдательности, речи и т. д.). В свою очередь, лингвистические знания, умения и навыки приобретаются учащимися в процессе активной речемыслительной

деятельности. При этом во время выполнения каждого такого учебного задания младший школьник совершает несколько умственных операций (например, сравнение, группировку, обобщение) и использует различные виды речи: внутреннюю и внешнюю устную и письменную монологическую и диалогическую.

Комплексное воздействие на сознание обучаемого в таких упражнениях, по замыслу Г. А. Бакулиной, реализуется через специфический набор и необычную компоновку языкового материала, а также через постановку нетрадиционных заданий [2, с. 32]. В каждом виде упражнений предусмотрен определенный набор (или формируемый комплекс) предназначенных для развития качеств интеллекта. Для обучения русскому языку в начальной школе этим исследователем предусмотрено более пятидесяти формируемых комплексов. Рассмотрим для примера некоторые из них.

*Формируемый комплекс 1:* устойчивость внимания, смысловая память, аналитико-синтетическое мышление.

Пример учебного задания, осуществляемого при изучении темы «Ударные и безударные гласные».

- Внимательно прочитайте написанные на доске пары слов и постарайтесь их запомнить (через 1-1,5 минут после предъявления учитель закрывает второе слово каждой пары). Ориентируясь на первое слово каждой пары, напишите по памяти в столбик вторые слова. Подберите к ним проверочные и напишите их. Орфограммы подчеркните.

мост	р...ка
шум	в...да
лес	гр...бы
гвоздь	д...ска

В экспериментальном исследовании приняли участие ученики 3-го класса (обучение ведется по программе «Школа Россия») МОУ СОШ № 59 с углубленным изучением предметов» г. Саратова.

В рамках эксперимента детям предлагались лингвистические задачи творческого и поискового характера. При этом учитывалось количество учащихся, самостоятельно справившихся с заданием, путь рассуждений (верный – неверный, рациональный – иррациональный), вид помощи со стороны экспериментатора, который понадобился испытуемым, не справившимся с заданием самостоятельно (переформулировка задания, разъяснение на аналогичном примере, подведение к вычленению закономерности через дополнительные наглядные опоры и т.п.). То есть эксперимент предполагал не только диагностику, но и элементы обучения детей решению лингвистических задач (конечно, для полноценного обучения этому необходимо более тщательная, систематическая работа).

Рассмотрим особенности выполнения испытуемыми заданий различных категорий сложности и сделаем вывод о возможности использования каждого вида задач в работе с младшими школьниками.

#### 1. Первая категория сложности

- «Силлогизмы»

Как показал проведенный эксперимент, выполнение первого задания не вызвало затруднений ни у одного из испытуемых. То есть все третьеклассники смогли самостоятельно выделить закономерность, на которой построены предложенные умозаключения (соотношение общего и частного) и в соответствии с этим дополнить все три рассуждения.

- «Палиндромы»

Данная задача вызвала частичные затруднения у испытуемых. Так, 100% детей смогли определить общую особенность предложенных слов: «их можно читать вперед и назад», «они читаются слева направо также, как справа налево», «если их будешь читать наоборот, получится то же самое» и т.п. В единичном случае было названо даже понятие «палиндром» (Аня И.). Видимо, успешность выполнения данной части задания обусловлена возрастным интересом школьников к необычным языковым явлениям, достаточно частым использованием палиндромов в детских книгах, журналах.

Что касается самостоятельного разделения предложенных слов на 2 группы, то 68% испытуемых смогли распределить их по какому-либо одному основанию (как правило, по количеству букв), остальные вовсе затруднились в классификации. Видимо, это связано с еще недостаточной гибкостью мышления младших школьников.

Тем не менее, подсказка в виде переформулировки задания (подумайте, чем отличаются эти слова) способствовала тому, что учащиеся смогли разделить предложенные слова по следующим основаниям:

- количество слогов;
- имя собственное – другие слова;
- начало и конец слова (гласные – согласные).

Эти основания выделяет и А. П. Сдобнова, автор данной лингвистической задачи.

Итак, задачи второй категории сложности в целом оказались действительно менее доступными для третьеклассников, чем задания первой категории, что проявилось в более низких показателях самостоятельного решения задач, а также в необходимости не только организующей, но и направляющей помощи, использования дополнительных наглядных опор, более конкретных подсказок.

Как показал анализ результатов эксперимента, самостоятельно, без специальной предварительной подготовки с заданием справились 36% испытуемых (Приложение 1). Более высокий показатель по сравнению с двумя другими задачами данной категории («Родственные языки» – 30% и «Слова-иностранцы» – 26%), видимо, можно объяснить большей актуальностью речевого материала (использовались слова, имеющиеся в современном русском языке), а также наличием опоры на изучаемое в начальной школе правило (написание слов с *оро – ра* и *оло – ла*). Трудности были в основном связаны с выделением главных признаков, по которым можно определить старославянизмы.

Итак, задачи третьей категории сложности, как и ожидалось, вызвали у младших школьников довольно значительные затруднения. Это проявилось в довольно низких показателях самостоятельного выполнения задания (26-36%) и

необходимости использования при обсуждении задач не только организующей, но и направляющей помощи, подсказок со стороны взрослого.

Особые трудности учащиеся испытывали при выполнении заданий 4-й степени трудности. Отметим, что в методической литературе оно предлагалось как олимпиадное (см. «Русский медвежонок», а, значит, изначально предполагается очень высокий уровень сложности. Более того, по разработанной нами классификации задача «Как по-итальянски...» относится, во-первых, к четвертой категории сложности из-за опоры на лексику и словообразование языка, не изучаемого в школе, во-вторых, является наиболее сложным во всей подгруппе из-за использования латинской графики в материале, в котором необходимо найти закономерности.

Самостоятельно справиться с заданием, по нашим данным, смогли лишь 10% испытуемых (Приложение А). Причем эти ученики не только выбрали правильный вариант ответа, но и смогли обосновать свой выбор с опорой на русский язык.

То есть, как показал проведенный эксперимент, лингвистические задачи были распределены нами по степени сложности в целом правомерно.

#### *Заключение.*

В целом по исследованию можно отметить, что решение представленных выше лингвистических задач учащиеся третьего класса МОУ «СОШ № 59 с углубленным изучением предметов» г. Саратова показало, во-первых, что степень сложности предлагаемых заданий соответствует интеллектуальным возможностям детей (даже решение задач четвертой категории сложности находится в зоне ближайшего развития, то есть возможно при поддержке и помощи взрослого), во-вторых, что процесс решения нестандартных задач и лингвистический материал, представленный в них, вызывает у ребят интерес к изучению русского языка, способствует повышению мотивации к поисковой и творческой деятельности.

Наблюдение за учащимися в процессе выполнения ими заданий показало, что самостоятельное решение лингвистической задачи, поиск ребенком собственных (пуст даже не всегда рациональных) путей решения активизирует его творческую деятельность. Безусловно, трудности в поиске самостоятельного решения ни в коем

случае не свидетельствуют о недостатках познавательной деятельности или о неспособности к творчеству. Более глубокий анализ затруднений, испытываемых учащимися, показал, что невозможность решения нередко сопряжена с обоснованными сомнениями, наличием дополнительных знаний по проблеме, затрагиваемой в задании, высокой критичностью, самостоятельностью, но, конечно, в первую очередь – с недостаточным пониманием жанрового своеобразия лингвистической задачи (в первую очередь – ее самодостаточности). Следовательно, по мере овладения способами решения таких задач, основные трудности, на наш взгляд, могут быть преодолены, а высокая критичность и самостоятельность мышления будут способствовать поиску новых, более рациональных путей решения.