

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Педагогика и методики преподавания»

(наименование)

44.03.02 Психолого-педагогическое образование

(код и наименование направления подготовки, специальности)

Психология и педагогика начального образования

(направленность (профиль) / специализация)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Развитие творческих способностей младших школьников при изучении
литературной сказки

Обучающийся:

Е.А.Муравей

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель:

к.п.н., доцент Сундеева Л.А.

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

Тольятти, 2022

Аннотация

Тема бакалаврской работы «Развитие творческих способностей младших школьников в процессе изучения литературной сказки».

Цель: спроектировать и доказать эффективность комплекса приёмов развития творческих способностей у младших школьников при изучении литературных сказок.

Во введении раскрыта актуальность исследования, определена цель, задачи, гипотеза и методы исследования.

В первой главе проанализирована психолого-педагогическая литература по теме «творческие способности», раскрываются условия развития творческих способностей у младших школьников в процессе изучения литературной сказки.

Во второй главе произведено диагностическое исследование уровня развития творческих способностей у младших школьников. На основе результатов исследования разработан и внедрён комплекс уроков по предмету «Литературное чтение», с целью развития творческих способностей младших школьников в процессе изучения литературной сказки. На контрольном этапе исследования была проведена контрольная диагностика и выявлена динамика уровня развития творческих способностей младших школьников.

Заключение посвящено выводам опытно-экспериментальной работы и её эффективности.

Структура выпускной квалификационной работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы и двух приложений.

Количество используемой литературы составляет 54 источника.

Количество приложений составляет 2 (А, Б).

Количество таблиц в работе составляет 16 и 21 рисунок.

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1 Теоретические аспекты развития творческих способностей младших школьников при изучении литературных сказок.....	8
1.1 Особенности развития творческих способностей младших школьников.....	8
1.2 Литературные сказки, как средство развития творческих способностей младших школьников.....	22
Глава 2 Экспериментальная работа по развитию творческих способностей младших школьников при изучении литературных сказок	31
2.1 Выявление уровня развития творческих способностей у младших школьников.....	31
2.2 Содержание и организация работы по развитию творческих способностей младших школьников при изучении литературных сказок.....	41
2.3 Оценка динамики уровня развития творческих способностей младших школьников при изучении литературных сказок.....	53
Заключение.....	68
Список используемой литературы.....	70
Приложение А Результаты диагностики творческих способностей на констатирующем этапе эксперимента	75
Приложение Б Результаты диагностики творческих способностей на контрольном этапе эксперимента.....	80

Введение

В последние годы социальные, экономические и политические условия жизни постоянно изменяются, что требует от человека гибкости, нестандартного мышления и наличия творческих способностей, чтобы оставаться востребованным на рынке труда. Детское воображение, высокая мотивация к познанию и восприимчивость делают младший школьный возраст наиболее сенситивным для развития творческих способностей. Задачи их развития отражены в Федеральных образовательных стандартах начального общего образования (далее ФГОС НОО), которые являются основополагающим нормативным документом начального образования.

В современных учебно-методических комплектах для начальной школы специалистами разработаны задания развивающего характера, а так же сложился ряд педагогических технологий, таких как ТРИЗ-технология, технология проектной и коллективной-творческой деятельности, требующие от обучающихся проявления творческих способностей, однако на практике наблюдается снижение уровня интеллектуального развития детей младшего возраста в целом и творческих способностей в частности. Данную проблему психологи и педагоги связывают с влиянием средств массовой информации, а именно большого потока информации, её доступности и фрагментарности, что зачастую приводит к формированию мышления, отличающегося скудностью мыслительных операций, репродуктивностью, что само по себе противоречит творчеству. Таким образом, проблема развития творческого мышления у младших школьников требует пересмотра сложившихся в методологии подходов.

Изучением психологической основы творческих способностей личности занимались такие учёные, как Э. Фром, Р.О. Гут, Я.А. Понамарёв, К. Роджерс и др. Методы и приёмы развития творческих способностей в процессе

обучения детей изучались Г.С. Альтшуллером, Э. Кей, Е.А. Флериной, Р.Б. Шапиро и др.

Исходя из данных исследований, значительным потенциалом для использования приёмов развития творческих способностей у младших школьников обладают литературные сказки. Однако, на практике наблюдается общее снижение интереса младших школьников к сказкам и недостаточная методическая разработанность развития творческих способностей в процессе их изучения.

Данное противоречие позволяет сформулировать **проблему исследования:** каковы приёмы развития творческого мышления младших школьников при изучении литературных сказок?

Объект исследования: творческие способности младших школьников.

Предмет исследования: приёмы развития творческих способностей младших школьников при изучении литературных сказок.

Цель исследования: спроектировать и доказать эффективность комплекса приёмов развития творческих способностей у младших школьников при изучении литературных сказок.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что развитие творческих способностей у младших школьников на уроках литературного чтения будет эффективным если:

1. Повышать уровень развития интереса к литературным сказкам.
2. Развивать способность к фантазированию и воображение, посредством использования творческих заданий.
3. В процессе выполнения творческих заданий повышать беглость, гибкость и оригинальность мышления.

В соответствии с поставленной целью решался ряд **частных задач:**

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме развития творческих способностей при изучении литературных сказок;

2. Выявить уровень развития творческих способностей у младших школьников;
3. На основе полученных данных спроектировать и апробировать приёмы развития творческих способностей у младших школьников при изучении литературных сказок;
4. Доказать эффективность спроектированных приёмов развития творческих способностей у младших школьников при изучении литературных сказок.

Методы исследования: теоретические: анализ психолого-педагогической литературы, обобщение, сравнение; эмпирические: педагогический эксперимент, педагогическое наблюдение.

Опытно-экспериментальная база исследования: МБУ «Школа № 10» г.о. Жигулёвск.

Научная новизна исследования – разработаны приёмы, нацеленные на создание наиболее эффективного процесса развития творческих способностей при обучении младших школьников.

Практическая значимость бакалаврской работы заключается в выявлении эффективных приемов развития творческих способностей, которые могут быть использованы учителями начальных классов на уроках литературного чтения.

Структура бакалаврской работы состоит из введения, 2-х глав, заключения, списка литературы, состоящего из 54 источников, 2 приложений, 16 таблиц, 21 рисунка.

Глава 1 Теоретические аспекты развития творческих способностей младших школьников при изучении литературных сказок

1.1 Особенности развития творческих способностей младших школьников

В последние годы в начальном образовании большое внимание уделяется всестороннему развитию личности младших школьников, приоритетным направлением в котором является развитие творческих способностей. Однако, проанализировав современное состояние теоретической изученности развития творческих способностей младших школьников, можно говорить о том, что проблема рассмотрена недостаточно.

Творческие способности, хотя в настоящее время им уделяется большое внимание в психологических исследованиях, были одной из самых игнорируемых тем в истории психологии. Пренебрежение таким сложным феноменом, как творческие способности, со стороны психологии, недавно родившейся в 1879 году, когда Вильгельм Вундт основал первую психологическую лабораторию в Лейпциге, вполне объяснимо. В своих попытках разорвать связь с философией, и утвердиться в качестве эмпирической и экспериментальной науки, психология обратила свое внимание на более простые аспекты сознания и поведения. Прежде чем творческие способности могли стать значимой проблемой психологов, сама дисциплина должна была измениться [42].

Психология творческих способностей - это обширная область, которая объединяет множество различных отраслей психологии: когнитивную, развивающую, организационную, социальную, личностную, клиническую, неврологическую и даже вычислительные и математические модели. В прошлом и по сей день в психологии существуют разногласия, которые касаются относительного вклада опыта, случайности и интуиции. Не утихают

вопросы о том, следует ли делать акцент в изучении творческих способностей на процессе, а не на продукте. Нет единого мнения является ли творчество специфичным для конкретной предметной области или общим для всех областей, и в какой степени существует негативная сторона творчества. Так же актуальным остаётся вопрос специфических черт личности, обладающей творческими способностями, а так же как эти способности сравниваются со способностями других видов, в том числе в разных культурах и каким образом развиваются [10].

В рамках изучения понятия творческие способности целесообразно рассмотреть такие понятия, как творчество и способности. «В психолого-педагогической литературе под способностями понимают специфические для различных видов деятельности свойства личности, позволяющие эффективно осуществлять эту деятельность. Стоит отметить, что способности не сводятся к имеющимся у личности знаниям, умениям и навыкам, а характеризуются глубиной и быстротой овладения приёмами и способами деятельности» [11].

В структуре любой способности лежат задатки, которые могут быть как врождёнными, так и развитыми в процессе деятельности. По мнению В.Д. Шадрикова, «способности представляют собой свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические процессы» [52]. Н. А. Рейванд в свою очередь под способностями понимал «развитые черты характера, являющиеся высшим проявлением организации личности» [11].

Что касается понятия «творчество», в большом количестве толковых словарей, под данным понятием подразумевается некий новый, не существовавший ранее продукт деятельности человека, который отличает беглость, оригинальность. Исходя из данного определения, творческими способностями можно назвать способности личности создавать что-то новое и оригинальное. Однако, творчество ни только имеет процессуальный аспект, но и зачастую глубоколичностный [38].

В частности, Э. Фромм «называл творческими способностями способность личности к удивлению, познанию нового, склонность к размышлению и глубокому анализу своего опыта, та как же как способность находить нестандартные решения жизненных задач» [20]. Р. О. Гут в свою очередь «творческими способностями называет продуктивную деятельность, нацеленную на результат» [5].

Ряд исследований посвящён рассмотрению понятия творческие способности с точки зрения продукта творческой деятельности. По мнению Д.Б. Богоявленской, «творчество является не стимулируемой из вне деятельностью, связанной лишь с желанием личности создавать что-то новое и нестандартно смотреть на проблемы» [2, с.26].

По В.Н. Дружинину, «творческие способности – это прежде всего деятельность по преобразованию знаний. К такой деятельности автор относит и воображение и фантазию и многое другое» [7, с. 15].

По Я.А. Пономареву «суть творческого мышления сводится к интеллектуальной активности и чувственности (далее сензитивности) к побочным продуктам своей деятельности» [17, с.32].

Понятие «творческие способности» в психологии и педагогике тесно связано кроме того и с понятием «творческого мышления». Г. С. Альтшуллер [2] и Р.Б. Шапиро [30] «творческим мышлением называли такую мыслительную деятельность, которая достигается результатов путём противоречий» [2, с.24].

Однако, вопреки расхождению во мнении Я.А. Пономарева [17] и В.Н. Дружинина [7] и других отечественных психологов, «основным признаком творческого мышления выделяют рассогласование цели и результата. Согласно такому подходу творческое мышление возникает в процессе осуществления, результатом которого становится продукт» [17, с.12].

Творческие способности в когнитивной психологии становились предметом исследований многих известных учёных. Интерес в данном

контексте представляют исследования Р.Л. Солсо [15] и Г. Уоллеса [32]. В частности, обращая внимание на то, что данная проблема остаётся малоизученной, авторы сходятся во мнении о том, «что за последние годы так и не появилось точной, крупной теории, относительно природы творческого мышления» [15]. Тем не менее Г. Уоллес описывает этапы творческого процесса. «Первый этап представляет собой подготовку, второй этап — инкубация, на котором происходит отвлечение от темы и переключение на другой объект. Третий этап — это «просветление». Происходит интуитивное проникновение в суть задачи. Четвёртый этап — проверка, на котором решение реализуется» [32, С.121]. Однако, экспериментально теории автора так и не были доказаны.

Таким образом, в психологии не существует единого подхода к определению понятий «творчество» и «творческие способности». С. Д. Смирнов отмечает, что «разделение мышления на творческое и нетворческое (репродуктивное) вообще можно считать условным. В любом мыслительном акте есть творческое начало (зарождение гипотезы, поиск новых решений и т.д.). Это характерно не только для мышления, а для познавательного процесса в целом» [16, с.72]. Как утверждает С.Д. Смирнов, «творческое мышление — это лишь часть мыслительного процесса в целом, некая характеристика познавательного процесса, а не отдельный тип мышления личности» [16, с. 73].

Р. Арнхейм [1] в своих исследованиях, поддерживая идеи С.Д. Смирнова [16], говорит о том, что «творческое мышление не обязательно связано только с одним из видов мышления, а может быть, как практическим, так и образным. Элементы восприятия и мышления взаимосвязаны, поэтому не могут рассматриваться как отдельные детерминанты творческого мышления» [1, с.6].

Более личностный подход к определению понятия творческое мышление можно увидеть у Е.Л. Яковлевой, которая «под творческим

мышлением подразумевает реализацию индивидуальности личности, как уникальности каждого отдельного человека, без обязательного результата либо какого-то материального или духовного продукта» [40, с.31].

В психологии творчества для изучения творческих способностей применяют эмпирический, экспериментальный подход. Творческие способности, согласно психологии творчества, проявляются благодаря дивергентному мышлению. Дивергентное мышление относится к интеллекту, оцениваемому с помощью тестов IQ или тестов, которые измеряют рациональные способности к решению проблем и практических задач. Дивергентное мышление является аналитическим, логичным и контролируемым. Дивергентное мышление убеждает или инициирует перемены, поэтому высоко креативные люди с инновационными идеями и продуктами должны обладать способностью убеждать других в своей области знаний в истинной новизне результатов. Потенциальное исследование фокусируется на потенциальных творческих результатах или еще не реализованном творческом потенциале отдельных людей [46].

Итак, творческие способности базируются на творческом мышлении и, как следствие, интеллектуальном развитии личности. Как отмечал П. Торенс, в своих публикациях, «человек с низким интеллектом не способен к творчеству, хотя, как и высокоинтеллектуальная личность может и не быть творческой. В подтверждении автор приводит модель интеллектуального порога до уровня $IQ < 120$ творческое мышление и интеллект выступают как единое целое, выше данного порога уже независимо друг от друга. Автор так же отмечает, что в творческом процессе присутствует и конвергентное и дивергентное мышление. В процессе творческого мышления на конечном этапе синтеза преодолеваются стереотипы и расширяются ассоциации» [32, с.117].

Так как в государственных стандартах воспитания и образования младших школьников целью ставится развитие личности, обладающей

творческими способностями, перед педагогами-практиками встаёт вопрос: а каковы черты и особенности такой личности? Рассмотрением данной проблемы занимались многие учёные, в частности пытались определить то конкретное качество личности, которое отвечает за творческие способности [49]. В психолого-педагогической литературе сложились несколько подходов к решению данной проблемы. Так, например, в английском языке существует выражение: «The Sense of Personal Identity» – чувство идентичности. Именно с самобытностью и чувством собственной неповторимости связывают личность, обладающую творческими способностями зарубежные психологи, такие как, например, К. Роджерс [28]. При этом автор подчёркивает, что «творческий человек ценит свою индивидуальность и не стесняется демонстрировать продукты своего творчества в обществе» [28, с. 13].

Создатель теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) и теории развития творческой личности (ТРТЛ), Г.С. Альтшуллер, «в качестве качеств личности, обладающей творческими способностями выделил работоспособность, стрессоустойчивость, продуктивность, владение техникой решения задач. В качестве дополнительных автор так же называет поисковую активность, способность фантазировать, воображать, желание творить, смелость, высокую самооценку, чувство юмора и самоиронию и др» [32].

Более широкую классификацию, предложил А.В. Хуторской [36]. Автор относит «к эмоционально-образным качествам личности, обладающей творческими способностями эмоциональный подъем и образность, ассоциативность, созерцательность; воображение, фантазию, мечтательность, романтичность, чувство новизны и необычного, чуткость к противоречиям, склонность к творческому сомнению, способность испытывать внутреннюю борьбу, способность к эмпатии, знакотворчество, символотворчество. Среди прочих автор выделяет такие качества, как инициативность, избирательность, смекалка, проницательность, умение вести диалог, наличие личностных результатов и опыта реализации творческих способностей и д.р.» [32].

Что касается противоположных качеств личности, можно выделить шаблонность, стереотипность. Данные качества в обычной жизни помогают решать повседневные задачи, однако развитию творческих способностей они препятствуют [13].

Таким образом, в психолого-педагогической литературе достаточно широко на сегодняшний день представлены качества личности, обладающей творческими способностями, но среди многообразия и различных их классификаций все авторы сходятся в мнении о том, что для творческих способностей особую роль играет свобода личности [10]. При этом личность, обладающая творческими способностями получает удовлетворение ни от самого продукта своего творчества, а от непосредственного процесса.

Что касается развития творческих способностей у детей, то многие авторы, в частности такие, как В.В. Давыдов [14], Л.С. Выготский [11], Р.С. Немов [40], и другие, говорят о том, что дети как правило не создают новые образы, а используют образцы, или иными словами, репродуктивные представления о предметах, которые зачастую имеют статичный характер. В связи с такими особенностями, детям сложнее представить промежуточные формы и положения объектов и явлений. Продуктивное мышление начинает формироваться лишь к 8ми годам жизни. То есть во младшем школьном возрасте уровень развития произвольности и воображения позволяет формироваться и творческим способностям [6].

Таким образом, анализ психолого-педагогических исследований проблем детского мышления, психологии возрастного развития в трудах В.В. Давыдова [14], Л.С. Выготского [11], Р.С. Немова [40], и других, свидетельствует о том, что младший школьный возраст является наиболее благоприятным для развития творческого мышления.

Так, Л. С. Выготский, исследуя творческую деятельность, определял её «как деятельность человека направленную на создание нечто нового, необязательно имеющего проявление во внешнем мире, а даже касающееся

чувственного, внутреннего мира личности. Творческая деятельность по Выготскому заключается в создании новых образов, а не в воспроизведении бывших в опыте личности впечатлений [51]. Как утверждал Лев Семёнович, человечески мозг ни только сохраняет и воспроизводит прежний опыт, а созидает из него новые положения и как следствие порождает новое поведение. Такое свойство человеческого мозга позволяет приспособливаться к будущему, созидать его и видоизменять своё настоящее» [4].

Согласно исследованиям психологов, в большинстве своём вся деятельность младшего школьника так или иначе сопровождается воображением, а творческая деятельность воспринимается как игра [35]. Сам по себе учебный процесс для младшего школьника подразумевает применение творческого воображения и способностей, так как при изучении нового материала приходится проводить аналогии, а жизненный опыт ребёнка ещё недостаточен, и на помощь приходит воображение. Как говорил Л.С. Выготский, «творческое мышление личности зависит от опыта: чем ярче опыт, тем больше материала, которым располагает его воображение» [4].

В процессе взросления дети постепенно отходят от репродуктивного мышления к поисковому, эвристическому, творческому, так как это позволяет решать сложные, проблемные ситуации. Ориентировочно такое мышление формируется к 12-14 годам, а в период между 9ю и 11ю годами поисковая активность ребёнка настолько высока, что позволяет выработать определённые творческие способности [22].

Так же стоит отметить, что для экспериментального изучения творческих способностей необходимо выделить чёткие критерии их оценивания. Исходя из вышеперечисленных особенностей компонентов творческих способностей, в качестве их критериев можно выделить: беглость, гибкость и оригинальность [43]. «Под беглостью при этом понимается способность легко и точно выполнять задачи; гибкость в свою очередь представляет собой способность быстро переключаться с одной идеи на

другую, не заикливаться на известном, отталкиваться от уже имеющегося опыта и знаний, а так же способность находить несколько вариантов решения одной задачи. И наконец, оригинальность — это минимальная частота повторения решения или ответа в однородной группе» [7]. Теоретической основой для выделения именно таких критериев являются работы в области психологии креативности, которую последние отождествляют с творческими способностями, а именно зарубежных учёных 60-х годов: Дж. Гилфорда, Е.П. Торренса и др.

В историографии психологии творчества были так же совершены попытки сформулировать модель формирования творческих способностей. Одними из первых данной идеей заинтересовались гештальт-педагоги, которые так же определили критерии творческих способностей [48]. Согласно подходу «гештальтистов» в процессе развития творческих способностей у детей отрицается механическое заучивание. «Творческое мышление подразумевает рассматривание не ограниченной части проблемной ситуации, а критическое, всестороннее рассмотрение её сути, свободно оперируя ситуацией в целом, а не отдельными операциями» [12].

На основе проведённого в рамках данного исследования изучения подходов к определению понятия «творческие способности» можно сформулировать несколько взаимосвязанных и логичных выводов.

Итак, творческие способности представляют собой сложный и многоаспектный процесс создания нового, оригинального [19]. Творческие способности не зависят напрямую от интеллекта личности, однако у большинства наблюдается развитое творческое мышление «Критериями для экспериментального исследования творческих способностей являются оригинальность, беглость и гибкость» [9].

«Единой модели формирования творческих способностей у младших школьников не существует, однако в психолого-педагогической литературе данной проблеме посвящены многие исследования, обобщая которые, можно

выделить ряд основополагающих психолого-педагогических условий» [12].

«К таким условиям, по мнению Г.С. Альтшуллера прежде всего относятся изменение роли ученика. Данные условия достигаются путём перехода от репродуктивного к активному обучению. Учащийся начальной школы должен стать активным участником процесса обучения, проявлять инициативу, осуществлять выбор, демонстрировать свои индивидуальные способности [23]. Данный подход находит отражение в ФГОС НОО и широко рассматривается в психолого-педагогической литературе. Существует ряд технологий, в рамках которых реализуется изменение роли ученика: проблемного обучения, деятельностного подхода, триз-технология и др» [2].

Немаловажным является и атмосфера в образовательном учреждении, создание комфортной среды. «Комфортная психологическая обстановка, согласно исследованиям В.С. Сухомлинского, благоприятствует развитию творческих способностей [41]. В частности, было доказано, что такие негативные эмоции как тревога, неуверенность в себе, страх и др. негативно сказываются на результатах творческой деятельности в виду высокой эмоциональности детей младшего школьного возраста» [27]. «Созданию комфортных психологических условий, по мнению Н.А. Добролюбова, способствуют методы поощрения и стимулирования стремления детей к творчеству, вера в их силы и возможности, безусловное принятие каждого ученика, уважение его потребностей, интересов, мнений, исключение замечаний и осуждений» [3].

Согласно исследованиям А.Г. Маслоу «на развитие творческих способностей у детей влияет внутренняя мотивация школьника. Однако, на практике отмечается, что у младшего школьника мотивация зачастую внешняя и заключается в получении отметок, похвалы и поощрения [47]. В создании внутренней мотивации с установкой на творчество при наличии высокой самооценки, уверенности в своих силах эмоционального подъёма заключается познавательный интерес ребёнка к творческому процессу. При этом довольно

значительное напряжение ума не приведёт к переутомлению» [25].

Стоит отметить, что несмотря на определённую свободу, необходимую для проявления творческих способностей, педагогическая коррекция в процессе их развития так же немаловажна. При этом, многие педагоги-психологи (Ш.А. Амонашвили [3], Я. Корчак [29], М. Монтессори [37] и др.) отмечают, что «помощь должна быть доброжелательной, нельзя думать за ребёнка, предлагать готовые решения, стоит с уважением относиться к творческим проявлениям» [37].

Таким образом, формирование творческих способностей у младших школьников требует пересмотра сложившихся традиционных методов организации обучения. В настоящее время в педагогике существует множество различных технологий и средств, позволяющих сочетать различные приёмы и формы работы [44]. Кроме того, как отмечают педагоги-психологи, для формирования творческих способностей большое значение имеет и межпредметный подход, так как для нестандартного, творческого мышления характерно расширение предметных границ.

Так же в процессе развития творческих способностей у младших школьников возникает проблема оценивания продуктов творческой деятельности. В данном контексте А.С. Макаренко «рекомендует руководствоваться идеей создания ситуации успеха. Задания творческого характера довольно сложны, при их выполнении оценивается только успех, с учётом индивидуальности ребёнка» [27].

Ещё одной из проблем по мнению исследователей, является задача подбора творческих. Самостоятельных заданий. С одной стороны они должны соответствовать способностям учащихся, а с другой стороны стимулировать нестандартный подход и проявление новых действий. Данное условие достижимо при наличии разнообразия [45]. В сочетании с традиционными учебными заданиями, творческие задания различного содержания и уровня сложности позволяют учителю, работая в зоне ближайшего развития ребёнка,

формировать новые способности. «Именно с накопления опыта начинается всякое воображение» согласно исследованиям М. Монтессори [27]. «Автор в этой связи выделила два направления работы по формированию творческих способностей у детей: постепенное обогащение опыта ребенка, насыщение этого опыта новыми знаниями о различных областях действительности; постепенное расширение и углубление познавательных интересов внутри одной и той же сферы действительности» [27].

Описанные выше направления в развитии творческих способностей детей могут быть реализованы только в совместной деятельности ребёнка и взрослого. При этом взрослые должны предоставить не только возможность фантазировать, но и реализовывать собственные замыслы. Исходя из данного утверждения возникает необходимость привлечения к процессу развития творческих способностей и родителей (законных представителей) ребёнка.

Совместная работа педагога с детьми может быть организована в рамках внеклассной и внеурочной деятельности, а так же в форме мероприятий и родительских всеобучей.

Так же важно отметить, что согласно исследованиям К.Д. Ушинского [24] и Я.А. Коменского, «любой педагогический процесс требует соблюдения последовательности и системности, в том числе и в развитии творческих способностей младших школьников. Творческие задания включены в традиционные учебно-методические комплекты, однако их эпизодичность не способствует эффективному развитию творческого мышления у младших школьников. Таким образом, назревает необходимость разработки программ и методик творческого воспитания» [18].

Согласно исследованиям Е.А. Линник «на уроках литературного чтения одним из условий развития творческих способностей является непосредственная работа с произведением, на основе которой строится создание литературного творчества непосредственно самими школьниками. Данная работа представляет собой три последовательных этапа:

- чтение и воспроизведение литературного произведения;
- продуцирование по образцу;
- создание оригинального произведения» [26].

Исходя из исследований авторов, занимающихся проблемой развития творческих способностей на уроках литературного чтения, в процессе работы с произведением создаются условия для возникновения нового на основе перехода от восприятия к сочинению. Сами художественные произведения посредством создания образов задействуют воображение, тем самым влияя на развитие творческого мышления и творческих способностей в последствии. Это является одной из основных задач уроков литературного чтения [53].

Однако, на практике наблюдается повышенное внимание к развитию у детей 8-9 лет техники чтения, исходя из этого, наиболее благоприятным для работы над творческими способностями является возраст 9-10 лет, когда техника чтения и осознанность прочитанного позволяют перейти к более сложным, творческим заданиям.

Одним из условий развития творческих способностей младших школьников на уроках литературного чтения Е.А. Линник считает работу со сказками. Л.Д. Мали в свою очередь «в качестве приёмов развития творческих способностей младших школьников на уроках литературного чтения называет иллюстрирование и драматизацию. Данные приёмы предполагают создание на основе прочитанного нового творческого продукта» [28].

В работе «Творчество младших школьников на уроках литературного чтения» Т. Н. Полиной раскрываются возможности использования различных нетрадиционных видов сочинений. В качестве таких видов работ автор в частности выделяет: «сочинение от лица сказочного героя», «сочинение-сон» и тому подобные упражнения [54]. Т.Н. Полина подробно описала методику работы над сочинением, при этом, обращая внимание на то, что работу сочинения следует начинать в 3м классе.

«Обобщая данные, полученные в результате анализа психолого-

педагогической литературы, а именно исследований Л.Д. Мали, Е.А. Линника, Т.А. Кармаковой, Т.В. Болушко, Т.Н. Полина и др. можно выделить следующие приёмы развития творческих способностей на уроках литературного чтения:

- иллюстрирование и лепка по сюжету произведений;
- рецензирование прочитанных произведений;
- создание диафильмов к прочитанным произведениям;
- создание книжек-самоделок: книжки-малышки, книжек с объёмными изображениями и т.п.;
- творческий пересказ;
- продолжение и дополнение авторских текстов;
- составление вопросов к прочитанным произведениям;
- синквейны по главным героям;
- драматизации;
- сочинение объявлений и телеграмм от лица сказочных героев и т.п.» [9].

Данные приёмы позволяют повышать интерес к урокам литературного чтения, а так же проявит гибкость, оригинальность и беглость.

Итак, уроки литературного чтения обладают необходимым для развития творческих способностей у младших школьников потенциалом. Психолого-педагогическими условиями развития творческих способностей являются: благоприятная психологическая обстановка, наличие вариативности творческих заданий, свобода для проявления творческих замыслов, последовательность и системность в освоении детьми беглости, гибкости и оригинальности.

1.2. Литературные сказки, как средство развития творческих способностей младших школьников

Рассматривать литературные сказки, как средство развития творческих способностей младших школьников стоит начать с рассмотрения понятия «сказка» и её классификации. Сказка – довольно сложное понятие, по этой причине однозначного подхода к его определению в настоящее время нет. Рассмотрим наиболее частые в среде лингвистов, филологов и литературоведов трактовки данного понятия.

В словаре Ожегова даётся следующее определение сказки – «это повествовательное, обычно народнопоэтическое, произведение о вымышленных мирах и событиях, преимущественно с участием волшебных, фантастических сил» [32]. В.Я. Пропп дал свое определение сказки в самом общем виде как «рассказ, отличающийся от всех других видов повествования специфичностью своей поэтики» [39]. Кроме того акцент автором делается на вымысле, присущем сказкам.

Еще В.Г. Белинский в свое время акцентировал внимание на признаке вымышленности: сказочник, по его словам, «не только не гонялся за правдоподобием и естественностью, но еще как будто поставлял себе за непрременную обязанность умышленно нарушать и искажать их до бессмыслицы» [8].

Другой крупный исследователь, А.И. Никифоров предложил следующее определение: «Сказки — это устные рассказы, бытующие в народе с целью развлечения, имеющие содержанием необычные в бытовом смысле события (фантастические, чудесные или житейские) и отличающиеся специальным композиционно-стилистическим построением» [31].

Итак, проанализировав и обобщив существующие в настоящее время определения понятия сказка, можно выделить ряд специфических особенностей данного жанра. Единой классификации сказок не существует, тем не менее, чаще всего выделяют такие виды: волшебная, с животными, бытовая, докучная и небылица. Специфика каждого вида сказок

усматривается уже в самом названии. Так, сказки-небылицы содержат описание событий, либо явлений, которые не могли существовать в реальной жизни, так как являются абсурдными. Докучные сказки отличаются повторяющимся сюжетом, либо отдельными его фрагментами. Изначально докучные сказки создавались с целью успокоить ребёнка. Отдельного внимания заслуживают волшебные сказки. Эти сказки отличаются наличием волшебных предметов, героев-помощников, превращений, испытания и вознаграждения для главного героя. В сказках бытовых соответственно героями являются обычные люди и их обычная жизнь, а вот в сказках о животных последние выступают в роли прототипов человека.

В рамках данного исследования более подробно остановимся на рассмотрении понятия «литературная сказка». Литературная сказка, так же, как и сказки в целом, является эпическим жанром в прозе, либо в стихах, однако у неё в отличие от фольклора есть автор. Литературные сказки чаще всего опираются на фольклор, однако присутствует и авторское видение. Первые авторы, обратившиеся к жанру сказки, как бы переводили на литературный язык народное словесное творчество, тем не менее, литературную сказку от народной многое отличает. Во-первых, литературные сказки записаны и текст их не изменяется, когда как фольклорные сказки в процессе повествования разными авторами претерпевали изменения. Во-вторых, если в фольклорной сказке отражаются взгляды на мир целого народа, то литературная сказка передаёт видение личности автора. И в-третьих, в литературной сказке так или иначе находит отражение эпоха и господствующие в ней литературные течения. Стоит так же отметить, что зародившись в эпоху Просвещения, в духе господствующего романтизма, литературная сказка предназначалась скорее для взрослых, чем для детей и лишь по истечению времени стала специфически детским жанром. Итак, литературная сказка в настоящий момент нацелена на восприятие детьми, отличается от фольклорной, хотя берёт её за основу.

В методике преподавания литературного чтения в начальной школе сложились определённые принципы изучения литературной сказки: осознанность, множественность и связь с реальностью. Под осознанностью в данном контексте понимается осознание детьми причинно-следственных связей в сюжете сказки, а так же роли в нём каждого из персонажей. Принцип множественности строится на принятии детьми (а иногда и учителем) того факта, что одна и та же ситуация может быть оценена по-разному. Иными словами, требуется вариативность суждений о персонажах и событиях в литературной сказке, единственно верного ответа не существует на этот счёт, существует личное отношение и мнение. Что касается принципа связи с реальностью, то при изучении литературной сказки данный принцип разворачивается вокруг тех уроков, которые призваны нести сказки.

Особая роль при изучении литературной сказки, как и литературы в целом, отводится восприятию. В период младшего школьного возраста выделяется несколько основных этапов развития восприятия литературной сказки. Первый этап – фрагментарный, относится к учащимся 1ых классов. Данный этап отличается неспособностью детей выделить замысел сказки, а так же вымысел в ней, отношение к героям и сюжету выражается односложно: понравилось или нет, «хороший-плохой».

Следующий этап восприятия литературной сказки соответствует обучению во 2м классе и носит название констатирующего. На данном этапе учащиеся уже могут выявить элементы чуда в сказке, описать героев, представить их характеристику и портрет, а так же пересказать текст.

Третьеклассники при изучении литературной сказки воспринимают её уже на уровне героя. Дети уже анализируют поступки, замечают детали в характеристиках героев и сюжете сказки. На этапе восприятия «на уровне героя» дети уже могут предугадывать сюжет и события по ходу чтения.

Завершающим на уровне начальной школы этапом восприятия литературной сказки является «уровень идеи». На данном этапе младшие

школьники уже полноценно воспринимают сказку: определить цели и идею писателя, выделить форму и структурные элементы сказки, жанровые особенности.

Таким образом, работа над развитием творческих способностей при изучении литературной сказки должна учитывать данные этапы развития восприятия сказок детьми.

Великий русский педагог К.Д. Ушинский был о сказках настолько высокого мнения, что включил их в свою педагогическую систему. Причину успеха сказок у детей Ушинский видел в том, что «простота и непосредственность народного творчества соответствуют таким же свойствам детской психологии. В народной сказке, по его мнению, великое и исполненное поэзии дитя-народ рассказывает детям свои детские грезы и, по крайней мере, наполовину сам верит в эти грезы» [21].

Наиболее обобщенно педагогическую роль сказок представил в своих трудах В.А. Сухомлинский. Он эффективно использовал их в воспитательном процессе, в Павлышской средней школе дети сами творили сказки. По мнению В.А. Сухомлинского, «сказка, игра, фантазия – животворный источник детского мышления. Пять, десять раз ребенок может повторять одну и ту же сказку, и каждый раз открывает в ней что-то новое. Ребенок прекрасно знает, что в мире нет ни Бабы-яги, ни Царевны-Лягушки, ни Кощея-Бессмертного. Но он воплощает в эти образы добро и зло и выражает свое личное отношение к хорошему и плохому» [20].

Изучением литературной сказки, как средства развития творческих способностей школьников занимались такие учёные, как М. С. Васильева, М. И. Оморокова, Н. Н. Светловская, О. И. Никифорова, М. С. Соловейчик, А.А. Леонтьев и другие.

Раскрыть потенциал литературной сказки для развития творческих способностей младших школьников помогают такие педагогические технологии, как проблемно-диалогическая и технология критического

мышления. Далее рассмотрим подробнее, как реализуются данные технологии при изучении литературной сказки.

Наиболее продуктивной для развития творческих способностей при изучении литературных сказок технологией можно считать технологию проблемно-диалогического обучения. В группах и парах могут выполняться такие задания, как распределение ролей, чтение по ролям и драматизация, составление вопросов к тексту и так далее.

Что касается технологии критического мышления, то она позволяет формировать у учащихся умения сравнивать и анализировать. Данную технологию можно использовать при составлении характеристики героя, сравнительных таблиц по сказкам разных авторов на схожую тему, сравнения литературных и фольклорных произведений.

В практике преподавания литературного чтения в начальной школе сложился определённый алгоритм работы по изучению литературной сказки, в который так же могут плавно включаться задания, направленные на развитие творческих способностей. На подготовительном этапе проводится предварительный анализ произведения. По названию и иллюстрациям предлагается предположить о чём будет сказка. При первичном восприятии, когда сказка выразительно прочитывается учителем или прослушивается в аудиозаписи можно приостанавливать прослушивание и попросить предугадать сюжет. При вторичном восприятии текст сказки прочитывается учащимися. На данном этапе с целью развития творческих способностей целесообразно применять технологию проблемно-диалогического обучения. Текст прочитывается от лица героев. На этапе анализа литературной сказки выполняются такие задания как характеристика героев, диалог с текстом (составление вопросов), творческий пересказ и подобные задания.

Таким образом, развитие творческих способностей в процессе изучения литературной сказки происходит посредством использования заданий, требующих от обучающихся творческих решений.

Н.И. Кудряшов [11] в своих исследованиях обращает внимание на методы творческого прочтения литературной сказки, выразительное чтение, инсценирование, иллюстрирование и сочинение.

В процессе выразительного чтения дети не просто передают общее настроение произведения, его темп, ритм, но и проигрывают различные роли. Как уже отмечалось ранее, литературные сказки изобилуют необычными сюжетами, героями, у каждого из которых свой характер. Для того, чтобы чтение сказки было действительно выразительным, необходимо создать образ героя, подключить воображение, а так же собственное, самобытное видение. То есть, в процессе выразительного чтения задействуются воображение, беглость и оригинальность. В процессе работы над выразительностью чтения традиционно применяются такие методы, как образец учителя, либо прослушивание аудиозаписи с актёрским прочтением. Так же используют экранизации и мультинтерпритации сказок, однако на наш взгляд, данные виды деятельности склоняют к шаблонному, противоречащему творческому мышлению. В качестве элементов творческих заданий в процессе работы над выразительностью чтения при изучении литературной сказки можно предложить такие виды работ: прочитать от лица героя, передавая своё отношение к героям, прочитать восторженно, либо печально. Таким образом, дети не только потренируют прочтение в различных интонациях, но и проявят творческие способности и беглость, так как нужно не только быстро продумать интонацию и характер чтения, но и создать некоторый образ у слушателя.

Что касается драматизации и инсценирования, данный вид работы с литературной сказкой применяется достаточно широко. В качестве форм могут применяться проигрывание отдельных сюжетов и всей сказки в лицах, пальчиковый театр, настольный театр, кукольный или даже пластилиновый театр. При этом рекомендуется вариативность. В данном виде заданий проявляются и межпредметные связи в том случае, когда реквизит для

«спектаклей» изготавливается непосредственно самими детьми. Например, для настольного театра необходимо нарисовать и вырезать фигурки, создать «сцену» и декорации, а значит проявить навыки, полученные на уроках технологии и изобразительного искусства.

Что касается сочинения, как уже отмечалось ранее, работать с данным методом в начальной школе целесообразнее начинать с 3го класса. В качестве творческих заданий при изучении литературной сказки можно использовать творческое изложение (интеграция с предметом русский язык), когда необходимо написать сюжет от лица героя, либо продолжить по-своему, изложить «на новый лад» и так далее. Вариативность сочинений – так же одно из условий развития творческих способностей при изучении литературной сказки.

«Таким образом, в контексте данного исследования творческие способности рассматриваются с точки зрения продуктивного и деятельностного подходов и логически связаны с понятием творческого мышления. Основываясь на результатах проведённого анализа источников, под творческими способностями понимаются способности человека действовать в новых условиях, опираясь на имеющийся опыт и воображение, быстро переключаться от одной идеи и от одной задаче к другой, а так же создавать нечто новое, оригинальное. Развитие творческих способностей начинается ещё в дошкольном возрасте, однако наиболее благоприятным периодом для целенаправленного формирования у детей является младший школьный возраст» [7]. В основу построения работы по формированию творческих способностей у младших школьников могут быть положены идеи таких педагогов, как М.Монтессори, Ш.А. Амонашвили, Г.С. Альтшуллер и др. В частности необходимо создавать условия благоприятной психологической обстановки, «ситуации успеха», активной позиции ученика на уроках, разнообразия творческих заданий, их вариативность, последовательность и системность.

Природа творческих способностей по сей день вызывает дискуссии среди психологов. В рамках данного исследования за теоретическую основу взяты исследования Э. Фрома, Я.А. Пономарёва и К. Роджерса, согласно которым творческие способности понимаются как способность личности к поиску и осуществлению нестандартных решений при выполнении различных задач. Исходя из данного положения можно прийти к выводу, что для творческих способностей характерны такие показатели, как оригинальность, беглость, гибкость при выполнении задач.

Что касается младших школьников, то для них характерны склонность к фантазированию и достаточно высокий уровень развития воображения. Однако, вместе с тем, детские работы не отличаются высокой степени оригинальностью, а скорее носят репродуктивный характер. Такие выводы психологов и педагогов относительно природы и характеристики детских творческих способностей натолкнули на поиск наиболее эффективных условий для развития творческих способностей у детей младшего школьного возраста. Стоит отметить, что на любом уроке в начальной школе имеются все необходимые для выявления творческих способностей у детей ресурсы.

В рамках данного исследования рассматривается потенциал литературной сказки, как средства развития творческих способностей. Сама по себе литературная сказка является продуктом творческого поиска писателя, образцом проявления человеком творческих способностей, а так же побуждает слушателей к фантазированию и формированию ярких оригинальных образов. При изучении литературной сказки, на каждом этапе урока, в зависимости от целей и задач, могут применяться различные задания, стимулирующие проявлению творческих способностей младшими школьниками: творческие виды пересказа, иллюстрирование, составление интервью, создание драматических постановок и диафильмов по прочитанному и многие другие задания. Стоит так же отметить, что при изучении литературной сказки с

использованием описанных выше приёмов и средств, появляется возможность активизировать творческие способности детей в различных направлениях: художественном, литературном, актёрском и так далее.

Доказать эффективность данной логики работы по развитию творческих способностей детей возможно опытно-экспериментальным путём, более подробно который описывается во второй главе исследования.

Глава 2 Экспериментальная работа по развитию творческих способностей младших школьников при изучении литературных сказок

2.1 Выявление уровня развития творческих способностей у младших школьников

Нами были задействованы две группы учащихся школы № 10 городского округа Жигулёвска, в возрасте 9-10 человек.

Проанализировав научные труды Н.П. Алешаевой [2], Г.В. Тереховой [50], Л.Д. Мали [34], Е.А. Линник [33] были выделены критерии для диагностики: когнитивный, деятельностный и эмоциональный. Когнитивный компонент включает в себя дивергентное (творческое) мышление.

Эмоциональный компонент предполагает потребность в творческой самореализации, выраженную в самооценке себя, как творческой личности. Деятельностный компонент включает в себя такие показатели как креативность, проявление оригинальности, гибкости в творческой деятельности. Все представленные показатели соответствуют возрасту участников.

Для экспериментальной работы был подобран комплекс методик, который представлен в таблице 1.

Таблица 1 - Диагностический инструментарий исследования уровня развития творческих способностей у детей 9 10 лет

Критерии	Показатели	Диагностические задания
Креативность	Наличие осознанного отношения, опыта и потребности творческой деятельности.	Экспресс тест Д.Джонсона
Продолжение таблицы 1		
Дивергентное (творческое) мышление	Когнитивные проявления творческих способностей, выражающиеся в оригинальном исполнении творческой задачи.	Тест Ф.Е. Вильямса
Самооценка творческих способностей	Насколько творческим человеком себя считает сам ребёнок	Опросник Е.Е. Туник
Реализация творческих способностей в практической деятельности	Беглость, оригинальность, гибкость в выполнении творческих работ.	Серия субтестов Е.Торренса и Гилфорда

Исходя из вышеупомянутых критериев можно представить три уровня результатов:

Высокий уровень - наличие осознанного отношения к творческой деятельности, потребностей в творчестве, высокий уровень дивергентного (творческого) мышления, который проявляется в высокой степени оригинальности, беглости и гибкости при выполнении творческих работ.

Средний уровень - дети не относят занятия творчеством ни к любимым, ни к нелюбимым занятиям, проявляют активность в выполнении творческих заданий, однако результат не отличается высокой оригинальностью, беглостью и гибкостью. Дивергентное мышление развито слабо.

Низкий уровень - творческие задания не вызывают интереса и потребности, дивергентное мышление не сформировано, работы носят репродуктивный характер.

В констатирующей части экспериментальной работы принимали участие ученики 3 «Б» (экспериментальная группа) и 3 «В» (контрольная группа) классов МБУ «Школа № 10» города Жигулёвска.

На первом этапе констатирующего эксперимента проводилась диагностика уровня развития креативности младших школьников. С этой целью использовалась методика Экспресс тест Д. Джонсона. Цель опросника определить когнитивный компонент творческих способностей личности, а именно наличие не только представлений, а конкретных знаний и опыта творческой деятельности. Данная методика адаптирована на русский язык Е.Е. Туник. Методика представляет собой небольшой тест с вариантами ответа и бальной системой их оценки. Уровень развития креативности определяется по суммарному количеству баллов:

Высокий уровень - 33-40 баллов;

Средний уровень - 19-26 баллов;

Низкий уровень - менее 19 баллов» [21].

Данные диагностики представлены в таблице 2 (Приложение А).

Таблица 2 – Результаты диагностики когнитивного компонента по методике «Экспресс тест» Д. Джонсона.

Уровень	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	чел	%	чел	%
Высокий уровень	1	5%	2	10%
Средний уровень	12	60%	11	55%
Низкий уровень	7	35%	7	35%

Данные представлены в графическом варианте на рисунке 1.

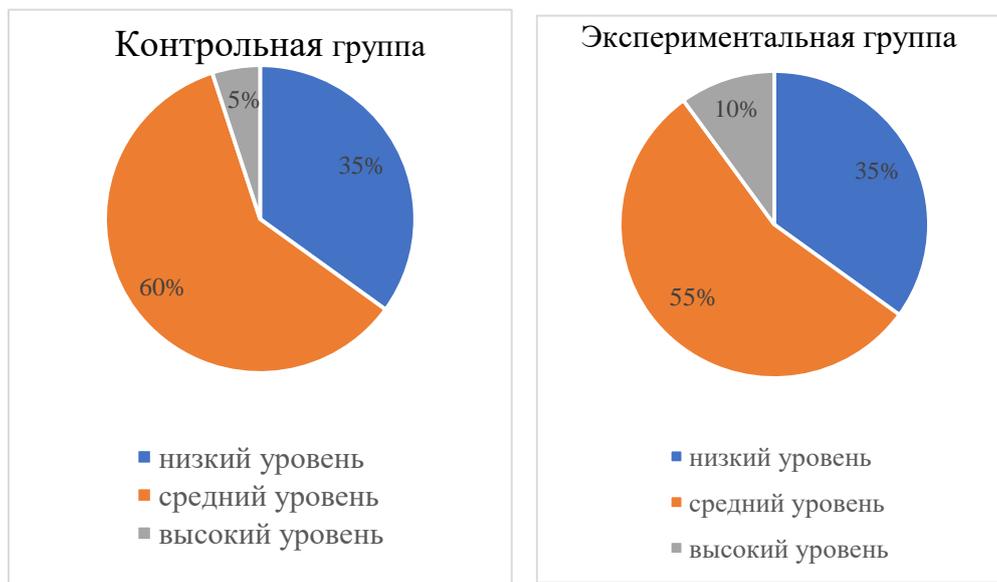


Рисунок 1 - Результаты диагностики когнитивного компонента по методике «Экспресс тест» Д. Джонсона.

Как видно из представленной диаграммы, уровень развития показателей креативности на начало эксперимента не достаточно высок. Такие результаты свидетельствуют о том, что младшие школьники при выполнении задач и творческих заданий предпочитают репродуктивный характер действий, либо действуют по образцу, копируя его. Результаты диагностики подтверждаются практикой. Как показало наблюдение, дети не проявляют достаточной активности в творческой деятельности, задания, связанные с проявлением творческих способностей вызывают затруднения, многим потребовалась помощь взрослого при решении творческих задач.

Далее использовалась методика Ф.Е. Вильямса: тест, который как правило применяется с группой. Для реализации методики используется тестовая тетрадь, которая представляет собой 3 листа формата А4, содержащих стимульный материал: различные незамысловатые линии и фигуры внутри квадратов. Детям предлагается дорисовать каждое

изображение так, чтобы получились необычные рисунки. Затем к каждому рисунку нужно было придумать и дописать внизу название, заголовок. Оценивалось расположение рисунка: внутри квадрата, либо за пределами, либо комбинированно; количество вариантов использования изображения и вариативность готовых рисунков; симметричность рисунка; название: прямое описание либо подтекст. Рисунки оцениваются в баллах, где:

Высокий уровень – 3 балла; рисунки комбинируют расположение, захватывая области внутри и снаружи квадрата. Все рисунки представляют собой различные предметы и объекты. Исполнение рисунка оригинальное, чёткое и симметричное. Названия с подтекстом, аллегорией.

Средний уровень – 2 балла; рисунки отличаются по расположению: внутри и снаружи квадрата, но однотипные: лица, животные, механизмы. В исполнении рисунка наблюдается симметрия. Название рисунков представлено в виде описания предмета и его наименования.

Низкий уровень – 1 балл; рисунок располагается внутри квадрата и представляет собой вариации одного и того же изображения (например, кошка). В исполнении рисунка наблюдается полная ассиметричность. Название рисунков односложное, наименование предмета.

Результаты второй диагностики представлены в таблице № 3 (Приложение А).

Таблица 3 – Результаты диагностики по методике Вильямса.

Уровень	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	чел	%	чел	%
Высокий уровень	4	20%	3	15%
Средний уровень	11	55%	12	60%
Низкий уровень	5	25%	5	25%

Данные представлены в графическом варианте на рисунке 2.

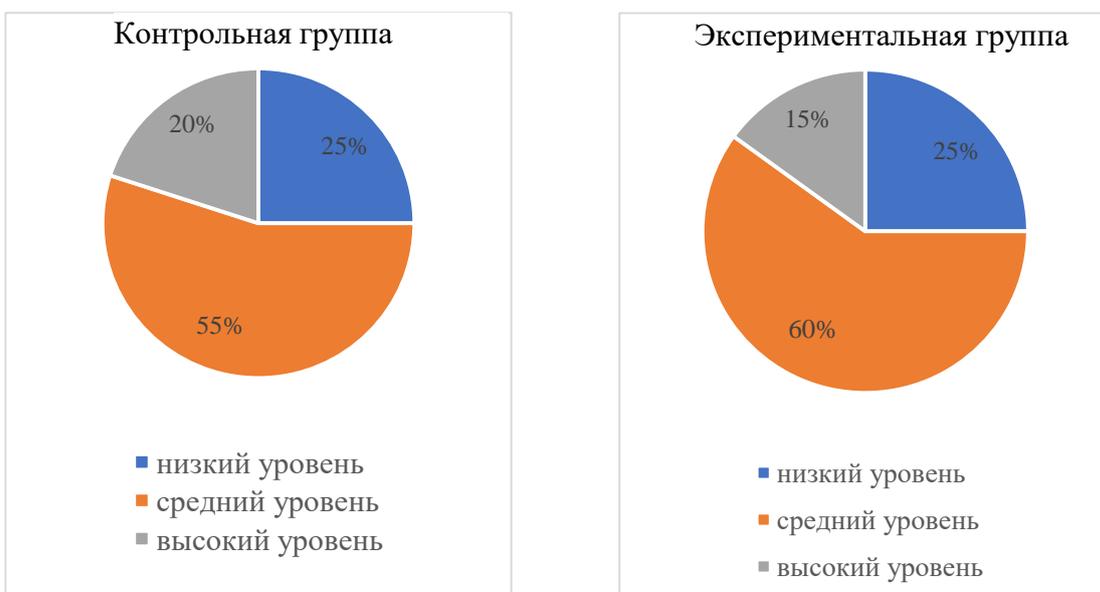


Рисунок 2 - Результаты диагностики по методике Вильямса.

Проанализировав полученные результаты, можно говорить о том, что у детей недостаточно развито дивергентное (творческое) мышление (лишь у 25% участников). Как отмечалось ранее, диагностируемым компонентом является когнитивный, подразумевающий сформировавшееся дивергентное мышление. Из качественного анализа творческих работ учащихся и данных диагностики можно говорить о довольно низком уровне развития творческого мышления. Кроме того, наблюдение за поведением детей, показавших низкие результаты говорит о том, что зачастую такие дети замкнуты и относятся к творчеству равнодушно.

Третьим направлением проводилась диагностика творческой самооценки при помощи методики Е.Е. Туник. Методика представляет собой опросник, содержащий 50 вопросов, с возможными вариантами ответов: да, нет, не знаю, может быть, затрудняюсь ответить. Часть положительных ответов (вопросы № 4, 7, 9, 10, 14, 15, 17, 18, 20, 26, 39, 41, 42, 48, 50) оценивается в 2 балла. Все ответы «может быть» в 1 балл, ответы «не знаю» в 1 балл (вычитается из суммы набранных баллов). Затем подсчитывается сумма

баллов, в зависимости от полученной суммы определяется уровень развития творческой самооценки:

Высокий уровень - 45-65 баллов;

Средний уровень - 20-44 балла;

Низкий уровень – 0-19 баллов.

Данные диагностики представлены в таблице 4 (Приложение А).

Таблица 4 – Результаты диагностики по методике Е.Е. Туник.

Уровень	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	чел	%	чел	%
Высокий уровень	1	5%	2	10%
Средний уровень	12	60%	11	55%
Низкий уровень	7	35%	7	35%

Данные кроме того представлены в графическом варианте на рисунке 3.

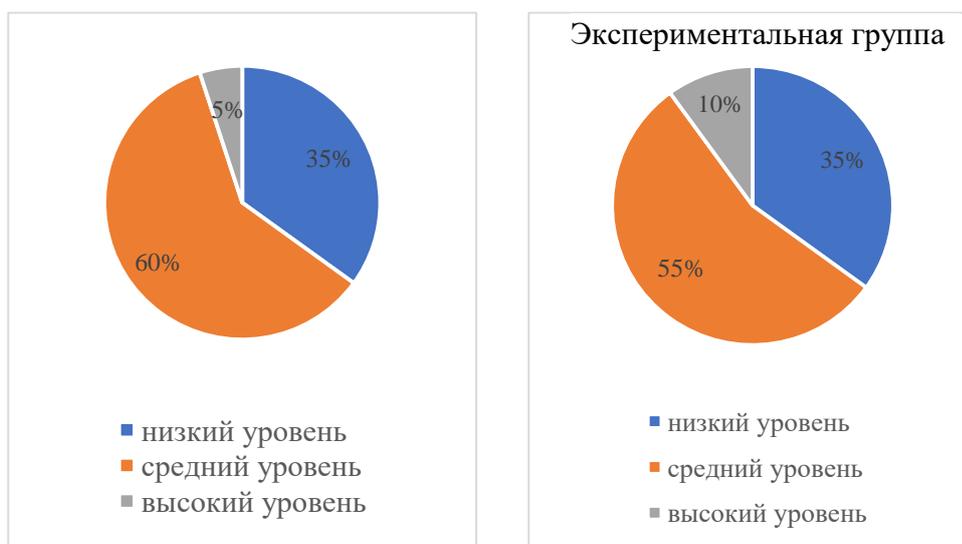


Рисунок 3 - Результаты диагностики по методике Е.Е. Туник.

Таким образом, из данных диаграмм видно, что обучающиеся не обладают развитой творческой самооценкой. При этом, беседа с классным руководителем и учителем детей, которые оценили свои творческие способности, как высокие, говорит об обратном. Иными словами, у младших

школьников на начало эксперимента отсутствует осознанное отношение к творческим способностям.

На четвёртом этапе были изучены творческие работы учащихся при помощи серии субтестов Е. Торренса и Гилфорда.

Результаты третьей диагностики (беглость) представлены в таблице 5 (Приложение А).

Таблица 5 - Результаты диагностики по методике Е. Торренса и Гилфорда.

Уровень	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	чел	%	чел	%
Высокий уровень	6	30%	7	35%
Средний уровень	7	35%	8	40%
Низкий уровень	7	35%	5	25%

Результаты описанные выше представлены в графическом варианте на рисунке 4.

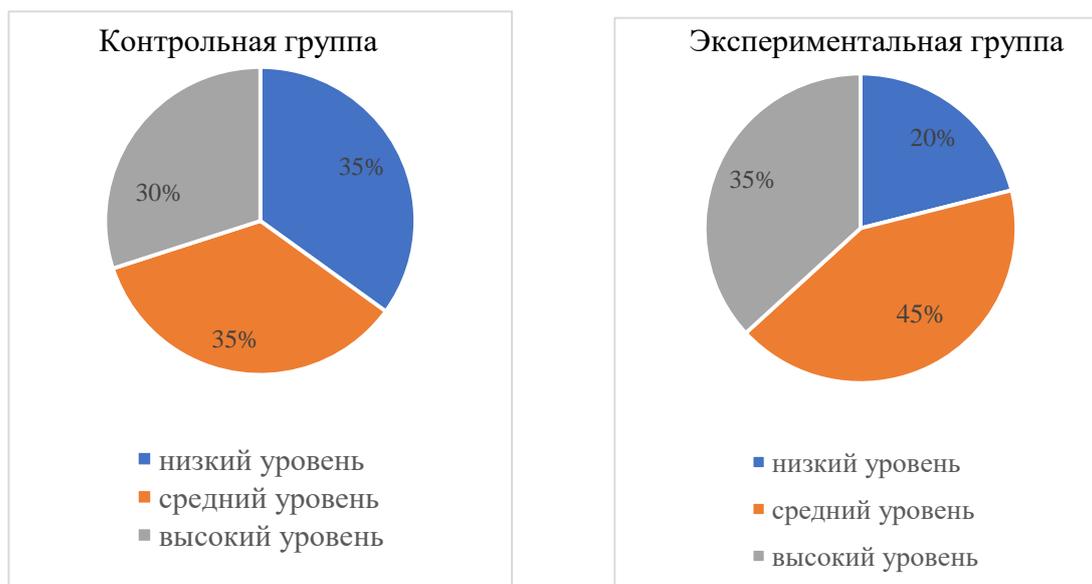


Рисунок 4 - Результаты диагностики по методике Е. Торренса и Гилфорда

Результаты диагностики (гибкость) представлены в таблице 6 (Приложение А).

Гибкость, как элемент творческих способностей позволяет находить различные варианты решения задач и переключаться с одной проблемы, на

другую. Данный показатель находится на низком уровне. Так, в диагностических заданиях большинству опрошенных понадобилась разъясняющая и направляющая помощь со стороны взрослых. Не было предложено более 3х различных решений для одной ситуации.

Таблица 6 – Результаты диагностики гибкости.

Уровень	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	чел	%	чел	%
Высокий уровень	5	25%	5	25%
Средний уровень	8	40%	9	45%
Низкий уровень	7	35%	6	30%

Данные представлены в графическом варианте на рисунке 5.

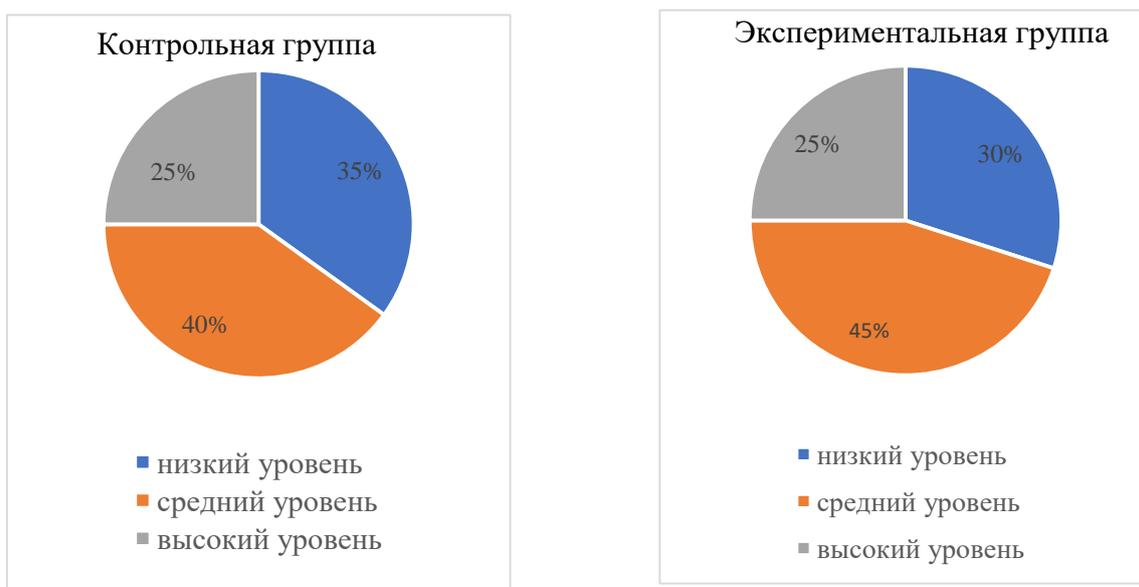


Рисунок 5 - Результаты диагностики гибкости.

Данные теста (оригинальность) представлены в таблице 7 (Приложение А).

Качественный анализ показал, что большинство испытуемых практически не справились с задачами без помощи учителя. Дети предлагали

стандартные варианты, либо вносили незначительные изменения в ранее услышанные ответы других участников эксперимента.

Таблица 7 – Результаты тестирования на предмет оригинальности.

Уровень	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	чел	%	чел	%
Высокий уровень	1	5%	2	10%
Средний уровень	10	50%	8	40%
Низкий уровень	9	45%	10	50%

Данные представлены в графическом варианте на рисунке 6.

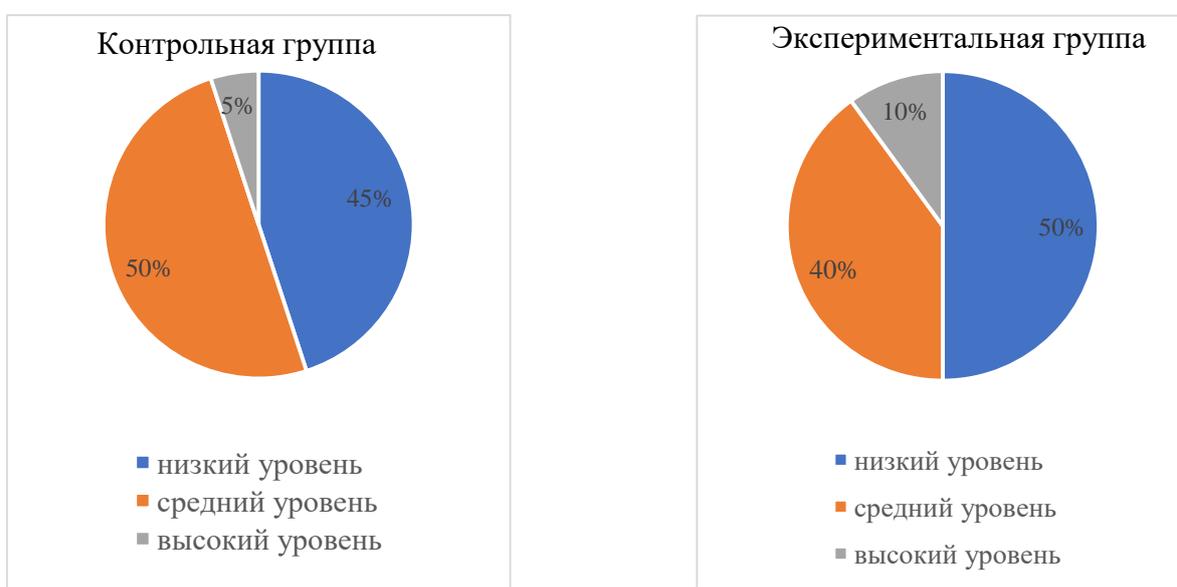


Рисунок 6 - Результаты тестирования на предмет оригинальности.

Результаты представлены так же в виде таблицы 8 (Приложение А).

Проанализировав и обобщив полученные результаты по серии тестов, можно судить о том, что у детей на начало эксперимента наблюдается недостаточно высокий уровень развития творческих способностей. При этом стоит отметить, что если у ребёнка диагностированы низкие показатели по критерию оригинальность, то так же низкой оказывается и гибкость. Такие результаты свидетельствуют о том, что творческие способности следует развивать комплексно и системно.

Таблица 8 – Итоговые результаты по 5ти диагностикам.

Уровень	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Чел	%	чел	%
Высокий уровень	2	10%	2	10%
Средний уровень	8	40%	9	45%
Низкий уровень	10	50%	9	45%

Данные представлены в графическом варианте на рисунке 7.

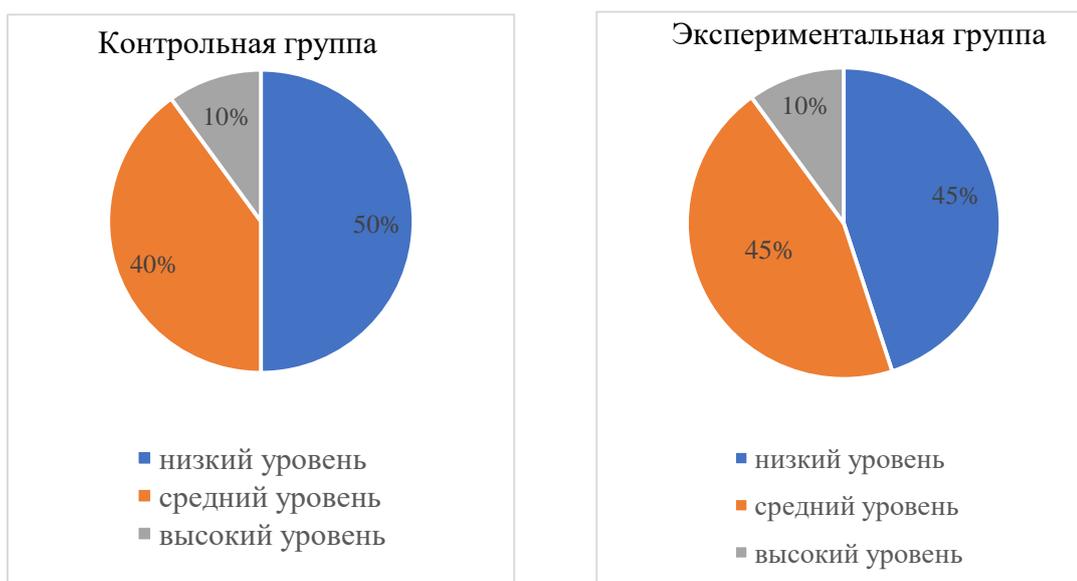


Рисунок 7 - Итоговые результаты по 5ти диагностикам.

Обобщая результаты всех направлений диагностического исследования можно говорить о низком уровне креативности, оригинальности. Задания творческого характера вызывают у детей трудности или равнодушие. Младшие школьники не всегда оценивают адекватно свои творческие способности, многие дети с низким уровнем творческой самооценки, так же замкнуты и закрыты в общении со взрослым и сверстниками.

Таким образом, у учащихся 3х классов уровень развития творческих способностей средний и может быть повышен за счёт использования методов и приёмов более подробно описанных в следующем параграфе.

2.2 Содержание и организация работы по развитию творческих способностей младших школьников при изучении литературных сказок

Содержание работы включало в себя:

- создание предложенных психолого-педагогических условий повышающих интерес к творческой деятельности;
- отбор и апробацию творческих заданий для реализации в процессе изучения литературной сказки;
- задания и игры на развитие когнитивного компонента творческих способностей (беглости, оригинальности, гибкости).

Целью данной работы являлось повышение уровня развития творческих способностей младших школьников.

Формирующий эксперимент проводился в экспериментальной группе (3 «Б» класс МБУ школы № 10 города Жигулёвска). Литературная сказка изучается на уроках литературного чтения по программе Л.Ф. Климановой «Литературное чтение 3 класс». Освоив курс литературного чтения в начальной школе учащие смогут изучать и другие гуманитарные дисциплины, так как именно начальный курс литературного чтения позволяет формировать

навыки осознанного чтения, а также положительно влияет на общее развитие ребёнка, расширяя кругозор и формируя мировоззрение.

Стоит отметить специфику построения учебного курса, в рамках которого предполагаются задания творческого характера и соавторство. На протяжении изложения учебного материала, авторы обращаются к учащимся с вопросами, предложениями, побуждающими фантазировать. Создан так же в качестве отдельного модуля раздел «Опыт творческой деятельности». Модуль позволяет формировать осознанное восприятие литературных произведений и обогатить творческий опыт учащихся. В рамках учебно-методического комплекта созданы условия, позволяющие актуализировать жизненный, конкретно чувственный опыт учащихся, образные представления, возникающие в процессе чтения. Кроме того, созданы условия для апробации различных приёмов и средств развития творческих способностей учащихся, в частности чтения по ролям, словесного рисования, инсценирования и декламации, написания изложений и сочинений, сочинения сказок.

Литературная сказка в учебно-методическом комплекте «Литературное чтение. 3 класс» Л.Ф. Климановой, В.Г. Горещкого изучается в рамках раздела «Литературные сказки». В частности в учебнике рассматриваются произведения Д.Н. Мамина Сибиряка, В.М. Гаршина, В.Ф. Одоевского. Отдельное внимание так же уделяется сказкам А.С. Пушкина.

Таким образом, имеются необходимые условия для организации формирующего эксперимента по развитию творческих способностей младших школьников в процессе изучения литературной сказки в обеих группах.

Опираясь на результаты теоретической части исследования, а именно на работы Н.П. Алешаевой [2], Г.В. Тереховой [50], Л.Д. Мали [34], Е.А. Линник в качестве приёмов развития творческих способностей у детей 9 – 10 лет на уроках литературного чтения выступают:

- творческое и выразительное чтение сказок;
- диалог с текстом;

- создание диафильмов к сказкам;
- сравнительная характеристика литературных и фольклорных сказок;
- «инсценирование сюжета»;
- приём «Объявление от лица героя»;
- приём «Кто здесь живёт?»;
- сочинения и творческий пересказ» [12].

Формирующий эксперимент реализовывался в соответствии с планом:

Таблица 9 – Содержание развивающей работы.

Тема урока	Методы и приёмы развития творческих способностей, применяемые в рамках эксперимента
Д.Н. Мамин Сибиряк «Алёнушкины сказки» (Присказка)	Творческое прочтение, диалог с текстом, сочинение сказок.

Продолжение таблицы 9

Д.Н. Мамин Сибиряк «Сказка про храброго зайца Длинные Уши Короткий хвост».	Выразительное чтение, создание «диафильма».
В.М. Гаршин «Лягушка Путешественница	Диалог с текстом, выразительное чтение, инсценирование.
Ф.В. Одоевский «Мороз Иванович»	Сравнительная характеристика литературных и фольклорных сказок. Объявление от лица героев.
Ф.В. Одоевский «Мороз Иванович»	Сочинение и творческий пересказ.
С.Т. Аксаков «Аленький цветочек»	. Приём «Мозаика». Решение сказочных задач.
Е.Л. Шварц «Сказка о потерянном времени».	Письмо персонажу сказки.
Ю.К. Олеша «Три толстяка»	Игра «Слоговой аукцион».
С.Л. Прокофьева «Лоскутик и облако»	Иллюстрирование сказки. Приём «свободное выступление».

Э.Успенский «Трое из Простоквашино»	Сочинение сказок по их началу и концу.
Обобщение по разделу «литературные сказки»	«Кто здесь живёт?».

Далее представлено содержание экспериментальной работы.

Начиная раздел «Литературные сказки» знакомили учащихся с творчеством Д.Н. Мамина Сибиряка. Знакомство с творчеством автора начинается с «Присказки». Предварительно проговорили с детьми о том, что такое сказка, чем отличается жанр сказки от других литературных жанров. Прочитав заголовок «присказка» подвели детей к аналогии с фольклорными сказками и их строением. На данном этапе отметили, что литературные сказки зачастую рождаются на основе фольклорных. Далее проводился предварительный анализ текста. Детям предлагалось пофантазировать, о чём могла быть присказка и какие свои авторские варианты присказок ребята могли бы предложить. Стоит отметить, что на данном этапе многие использовали распространённые «жили были», однако были и ответы, отличающиеся оригинальностью. Например, Марина С. предложила такой вариант «далеко далёко». Отдельное внимание уделили названию произведения. Детям предлагалось предположить, кто же такая Алёнушка. Среди наиболее распространённых был ответ: «Внучка писателя». Затем предложили придумать названия для своего собственного сборника сказок. Фируза С. предложила, например: «сказки для младшей сестрёнки». Затем приступили к непосредственному сочинению сказок. Для этого детям были предложены опорные слова: золотая, фея, летает. На данном этапе задание оказалось сложным, тем не менее результаты при совместной работе учителя и ученика были получены. Например, Мирон Ф. предложил свой вариант сказки:

«Осенняя Фея».

«Посмотри в окно. Там бушует золотая Осень.»

На деревьях разноцветные листья, а некоторые уже упали на землю. Птицы улетают в тёплые края. Лесные животные делают запасы на зиму. Посмотрите, вдалеке летит Осенняя Фея – она следит за порядком. Что бы все листья вовремя поменяли окрас и упали. Что бы все птицы вовремя улетели в тёплые края. Что бы все лесные животные сделали себе запасы на зиму.

Скоро наступят холода и выпадет первый снег. И Осенняя Фея найдёт себе укромное местечко в лесу, укроется золотым покрывалом из опавших листьев, и будет отдыхать до следующей осени.

В данной работе отличительным и оригинальным является небольшой эпиграф, больше напоминающий хокку. Практически всем удалось написать свою сказку и после прочтения совместно с детьми были отмечены особенности каждого сочинения. На данном этапе мы избегали критики, тем самым создавая ситуацию успеха и поддерживая в детях желание заниматься творческой деятельностью, продуктом которой в данном случае выступили сочинения учащихся.

На этапе первичного восприятия так же применялся приём «диалог с текстом». Детям задавали вопросы по ходу восприятия: что делает автор, говоря баю баю? Кого он качает? О ком автор говорит «все тут? Как вы думаете, что будет дальше? Дети высказывали свои предположения. Стоит отметить, что на данном этапе учащиеся проявляли интерес к чтению и даже признались, что хотели бы так же послушать сказки перед сном.

Следующим этапом, при изучении литературной сказки Д.Н. Мамина Сибиряка «Сказка про храброго зайца Длинные Уши Короткий хвост» применялось творческое задание по выразительному чтению. С этой целью на этапе первичного восприятия текста прослушивалась аудиозапись в прочтении актёров театра. После первичного восприятия детям предлагалось составить список вопросов, на которые совместно постарались найти ответы уже после прочтения. Затем внимание детей обратили на характеры героев и интонации, соответствующие тем или иным ситуациям, описанным в сюжете

сказки. Так, например, Олег С. отметил, что Заяц сначала вёл себя горделиво, а в роковой момент струсил. Тогда предложили детям прочитать некоторые отрывки с той интонацией, с которой бы произносили свои фразы герои сказки. Затем обратили внимание детей на то, что не только в диалогах и репликах героев отражается настроение, характер, что есть так же и слова автора. Тогда мы предложили детям представить себя автором сказки и попытаться определить, какие чувства испытывает автор, как он относится к герою сказки, его поведению и затем передать это в процессе чтения. Стоит отметить, что техника чтения некоторых из учащихся низкого уровня, что осложняет выполнения заданий по выразительному чтению. Тем не менее, были и достаточно выразительные образцы чтения.

Завершив работу над выразительным чтением, дети приступили к составлению подробного плана сказки. Были выделены 3 основные части и в каждой несколько подпунктов. Такая работа, как показывает практика, для учащихся третьих классов не нова и особых затруднений не вызвала. После составления плана было предложено проиллюстрировать все пункты и подобрать к ним фразы из текста. Данное задание выполнялось самостоятельно, пункты дети распределили между собой, так чтобы не было двух одинаковых иллюстраций. После того, как все иллюстрации были готовы, при помощи программы Power Paint учащиеся под руководством со стороны экспериментатора и учителя выставили фото рисунков в виде слайдов. Данный диафильм дети демонстрировали на перемене для первоклассников. Таким образом, продуктом на данном занятии стала коллективная работа диафильм по сюжету литературной сказки.

Изучение сказки В.М. Гаршина «Лягушка Путешественница» проводилось по стандартному алгоритму. На этапе первичного восприятия применялся приём «диалог с текстом», однако задание осложнялось тем, что класс был поделён на две части: «знатоки» и «зрители». Вопросы по ходу прочтения ребята задавали друг другу сами, что само по себе уже являлось

заданием, нацеленным на развитие творческих способностей. После того, как сказка была прочитана повторно, класс разделился по три человека. Группы получили творческое задание: подготовить и изобразить инсценировку сюжета сказки. Стоит отметить, что учащиеся активно приступили к выполнению задания, договаривались, распределяли обязанности и готовили необходимые атрибуты. Продуктом творческой деятельности при изучении данной литературной сказки таким образом являлась постановка.

При изучении сказки Ф.В. Одоевского «Мороз Иванович» на этапе первичного восприятия так же применялся приём «диалог с текстом». Подробнее данный приём описан выше. Остановимся на сравнительном анализе фольклорной и литературной сказок. После прочтения и анализа мы задали вопрос детям, не знаком ли им сюжет сказки? Многие вспомнили художественный фильм «Морозко». Стоит отметить, что младшие школьники часто знают те или иные произведения лишь по их экранизации. В данном случае, Дмитрий Ф. даже удивился, что фильм «Морозко» и «Мороз Иванович» разные сказки. Далее детям были предоставлены тексты русской народной сказки «Морозко». Многие из учащихся сами стали сравнивать и отмечать детали. Тогда мы предложили сделать данное сравнение наглядным: создать сравнительную таблицу. Дети под руководством учителя выделили критерии для сравнения и оформили структуру таблицы, которую затем заполняли. Тем самым неким творческим продуктом выступила сравнительная таблица по фольклорной и литературной сказкам.

Следующим этапом была организована работа по созданию сочинения, в основу которого легли данные, полученные в результате сравнительного анализа. В своих сочинениях дети отвечали на вопрос, что общего и чем отличаются фольклорные и литературные сказки. Тем самым знания относительно жанров литературы закреплялись и обобщались, а также дети упражнялись в написании сочинения рассуждения.

Творческий пересказ вызвал особый интерес у учащихся. В нём было предложено пересказать сказку от лица Ленивицы и от лица рукодельницы. Данное задание вызвало интерес учащихся. Дети активно участвовали в обсуждении работ.

В рамках изучения литературной сказки С.Т. Аксаков «Аленький цветочек» на этапе первичного восприятия, после прослушивания сказки в прочтении учителя, либо записи с профессиональным прочтением актёров, применялся приём «Мозаика». Данный приём выполняется в подгруппах, поэтому класс заблаговременно был разделён на рабочие группы. Каждой рабочей группе нужно было составить и задать вопросы по своему фрагменту сказки, которые заранее были распределены. То есть текст разбивается на фрагменты, что напоминает мозаику. Задавая и отвечая на вопросы учащиеся таким образом как бы собирают текст произведения воедино.

Стоит отметить, что учащиеся активно работали в подгруппах. навыков сотрудничества.

Кроме того, во время изучения данной литературной сказки применялся так же приём «Решение сказочных задач». Данный приём вводился на этапе обобщения, после проведённого детального анализа фрагментов сказки. Приём заключается в определении проблемных ситуаций и предложений по их разрешению от лица героев сказки. Так, при изучении сказки «Аленький цветочек» детям предлагались для решения следующие задачи: Как поступить отцу, чтобы угодить всем своим дочерям? Как вести себя с Чудовищем? Как героине вернуться домой? И другие задачи по содержанию произведения. Таким образом, дети предлагали свои варианты решения «сказочных проблем». Так, например, было предложено «обратиться в доставку цветов», «сфотографировать Аленький цветочек и привезти фото, объяснив дочери, что рвать цветы нехорошо» и другие не совсем креативные решения. В процессе обсуждения предложенных решений постепенно подвели детей к более оригинальным вариантам, задавая уточняющие вопросы, усложняющие

проблему. Таким образом, дети в процессе выполнения данного задания ни только анализировали сюжет и поступки героев сказки, но и учились рассматривать практические задачи с нестандартными решениями.

Особый интерес у младших школьников вызвало задание «Письмо персонажу», выполняемое в процессе изучения сказки Е.Л. Шварц «Сказка о потерянном времени». Примечательно то, что сама сказка вызывает у третьеклассников интерес и эмоциональный отклик, так как героями произведения являются ровесники и проблемы персонажей многим из обучающихся показались знакомыми. На этапе анализа героев произведения, было предложено написать письмо любому персонажу сказки. Большинство ребят выбрали Петю Зубова, но были и письма Марусе Поспеловой и Волшебнику. В процессе написания писем делали акцент на фантазии, воображении. Таким образом, предлагалось выйти за рамки прочитанного произведения, представить данную ситуацию в реальной жизни и основываться на сугубо личностных взглядах и собственный опыт. После того, как письма персонажам были сочинены детьми и зачитаны перед классом, ребята обменялись письмами друг с другом и теперь уже необходимо было написать ответ на письмо от лица героя. Данное задание требует определённого времени на выполнение, однако дети не утомлялись, атмосфера активности и эмоциональный подъём позволили повысить мотивацию даже у тех учащихся, кто ранее предпочитал не проявлять активности.

В процессе изучения литературной сказки Ю.К. Олеша «Три толстяка» проводилась игра «Слоговой аукцион». Данная игра проводилась на этапе анализа произведения, когда сказка была прочитана и учителем, и детьми. Детям предлагалось составить цепочку слов, где один называет слог, другой добавляет до слова и так далее. Сложность заключается в том, что слова должны содержаться в тексте сказки, либо являться ассоциациями к ней, к её героям. Таким образом, достаточно сложное задание на осознанное восприятие текста, носило игровой характер, тем самым вовлекая учащихся в

осознанное и творческое прочтение. Были составлены например, такие цепочки: кук ла, Про спе ро, Тут ти, и так далее. Стоит отметить, что игра заинтересовала учащихся, после уроков, на перемене игра продолжилась уже самостоятельно, без помощи учителя.

Особый интерес у младших школьников вызвал приём «Свободное выступление», применённый в процессе изучения литературной сказки С.Л. Прокофьева «Лоскутик и облако». Свободное выступление предполагает так называемую конференцию, где каждый участник выступает «обвинителем» или «защитником» сказочного персонажа. Так, например, учащиеся выступили с обвинением Дядюшки Буля в оставлении в опасности Лоскутика. Среди учащихся были и «адвокаты», которые в своём выступлении приводили доводы в защиту персонажа. Учащиеся предположили в процессе данного задания возможные варианты развития ситуации в зависимости от поведения персонажа. Таким образом, в процессе изучения сказки дети столкнулись с ситуацией, в которой оказался персонаж и предлагали различные решения данной проблемы. Аналогично «обвиняли» и «защищали» и других персонажей сказки. В процессе обсуждения в группе учащихся работали «художники», которые иллюстрировали сюжетами из сказки выступления других учащихся. Данный приём позволил применить дивергентное мышление, уйти от односложных ответов, характерных для начала формирующего эксперимента: дети уже не боялись фантазировать и предлагать даже на первый взгляд нелогичные предположения. Выступление было свободным и каждый мог высказать то, что посчитал нужным. Стоит отметить, что ранее, до формирующего эксперимента, дети отмечали положительные и отрицательные стороны персонажей исходя из установок взрослых. В данной работе, выступая в роли «защитника», ребята смогли рассмотреть ситуации с неожиданной стороны, иногда даже противоречащей взгляду автора, тем самым создавая новый продукт, нестандартное решение. Важным моментом в данной работе являлось формулирование выводов.

Воспитательный потенциал произведения всё же в результате был реализован, идея и мысль автора определены в процессе обобщения всех высказанных мнений. В то же время, противоположная точка зрения не осуждалась, а принималась как одно из мнений.

Приём сочинения сказок по их началу и концу применялся в процессе изучения хорошо знакомой учащимся литературной сказки Э. Успенского «Трое из Простоквашино». При условии, что авторская версия произведения хорошо знакома детям, наиболее выраженными становятся стремления к творческой деятельности. Так, некоторые учащиеся не смогли отойти от авторского изложения и их сказки больше напоминали действительное продолжение оригинала. Тем не менее, были и вполне оригинальные работы. Так, например, Стас К. сочинил такую сказку по началу предложенной: «Дядя Фёдор сложил в рюкзак вещи, кота и отправился на вокзал. Сел в электричку, пока ехал, уснул. Вдруг Дядя Фёдор почувствовал, как вагон затрясло, а когда открыл глаза, увидел, как за окнами электрички открывается невероятный пейзаж: красивые розовые деревья, сиреневые облака, а в небе пролетали необычные звери. Головы у них были похожи на огромные, раскалённые шары, а на лапах блестели длинные и острые как нож когти. Дядя Фёдор немедленно разбудил кота Матроскина, тот, увидев такую картину за окнами вагона зашипел и выгнул спину. Они ждали с ужасом и нетерпением когда же поезд прибудет на станцию. Вдруг поезд остановился. На перроне их встречал мужчина в цилиндре и фраке. По виду он был похож на волшебника. Так и оказалось. Волшебник обратился к дяде Фёдору и коту Матроскину: «Я исполню любое ваше желание». Тогда дядя Фёдор загадал: «Я хочу, чтобы мама разрешила мне завести кота», и только Волшебник произнёс «дибирагунда проматоринго», как дядя Фёдор проснулся в своей постели, напротив сидела мама, на коленях у неё клубочком свернулся кот Матроскин. Мама гладила кота, а он мурлыкал. В какой-то момент, кот посмотрел на дядю Фёдора и подмигнул». При сочинении по началу одной из глав произведения,

в другой работе история была схожа с авторской, но заканчивалась отлично от оригинала: «Кот Матроскин, дядя Фёдор и Шарик начали копать, искать клад. Копали они каждый день, и наткнулись на месторождение нефти. После чего они разбогатели, стали знаменитыми и родители Дяди Фёдора узнали, где он находится. Приехали в его особняк, просили прощения. Дядя Фёдор был добрым и простил их и пустил жить в свой дом, в котором ему не нужно было больше спрашивать разрешения заводить домашних животных». Таким образом, учащиеся предложили различные варианты развития событий, решения главной проблемы персонажей и как и положено литературной сказке, добро побеждало зло.

На завершающем занятии, посвящённом обобщению знаний по теме литературные сказки, применялся приём «кто здесь живёт?». Детям предлагались изображения жилищ разных героев, изученных литературных сказок и по атрибутам, находящимся «в доме» они должны были догадаться кто в нём живёт. Затем мы предложили детям создать свои рисунки по подобию. Такое задание нельзя считать репродуктивным, так как герои не повторялись и дети проявляли самостоятельность, а так же фантазию, ведь жилища каждого из героев не всегда описаны в сказке и стоит только догадываться как они могут выглядеть и что находиться внутри. Так, например, в доме Ленивицы на рисунке Татьяны С. располагается огромная пуховая кровать, а лягушка Путешественница в представлении Ирины П. живёт в доме на колёсах. Таким образом, дети сами создавали задания по содержанию литературных сказок, что так же являлось продуктом их творческой деятельности

2.3 Оценка динамики уровня развития творческих способностей младших школьников при изучении литературных сказок

На завершающем этапе экспериментальной работы повторно проводилась диагностика ранее выделенных критериев при помощи диагностических методик, подробно описанных в констатирующей части эксперимента.

Результаты диагностики по первому диагностическому заданию представлены в таблице 10 (Приложение Б).

Таблица 10 – Результаты диагностики креативности.

Уровни	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
	констатирующий этап		контрольный этап		констатирующий этап		контрольный этап	
	чел	%	чел	%	чел	%	чел	%
Высокий уровень	1	5%	2	10%	2	10%	5	25%
Средний уровень	12	60%	12	60%	11	55%	11	55%
Низкий уровень	7	35%	6	30%	7	35%	6	30%

Данные контрольной группы представлены на графическом рисунке 8.



Рисунок 8 - Результаты диагностики креативности.

Результаты экспериментальной группы отражены в графическом рисунке 9.

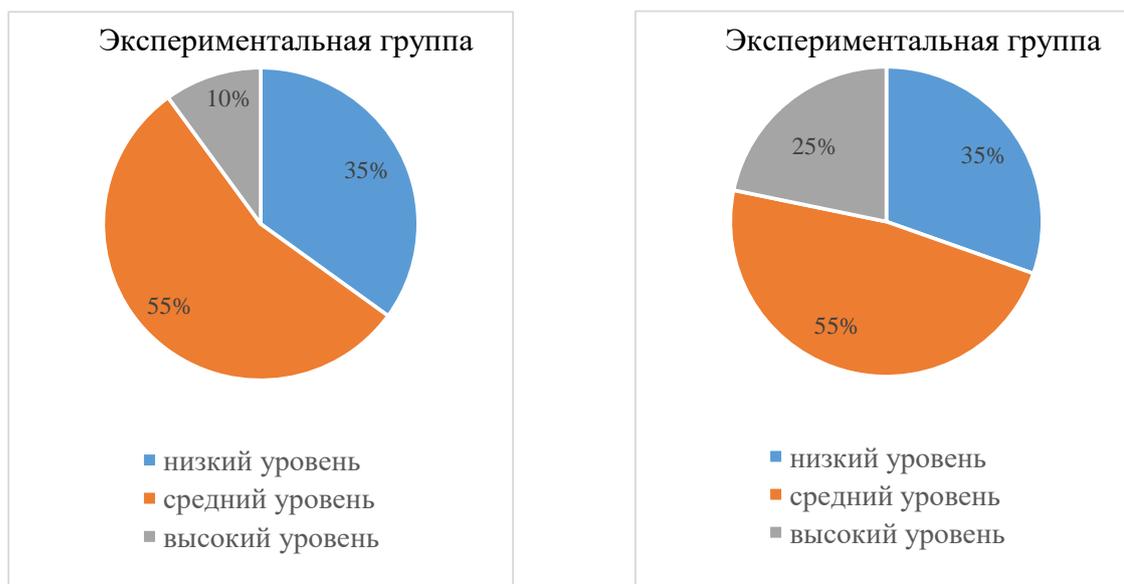


Рисунок 9 - Результаты диагностики креативности в ЭГ.

Анализируя качественные показатели развития креативности у младших школьников стоит отметить, что учащиеся экспериментальной группе в решении задач чаще предлагали нестандартные подходы в сравнении с началом формирующего эксперимента. От стандартизированных ответов на данное диагностическое задание испытуемые перешли к творческим. Наблюдение, организованное за детьми в процессе формирующего эксперимента так же позволяет говорить о том, что дети, чей уровень креативности был ниже по результатам констатирующего этапа экспериментальной работы, на контрольном этапе проявляли большую активность и заинтересованность в творчестве.

Результаты диагностики по второму направлению отражены в таблице 11 (Приложение Б).

Таблица 11 – Результаты диагностики креативности.

Уровни	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
	констатирующий этап		контрольный этап		констатирующий этап		контрольный этап	
	чел	%	чел	%	чел	%	чел	%
Высокий уровень	4	20%	2	10%	3	15%	5	25%

Средний уровень	11	55%	12	60%	12	60%	10	50%
Низкий уровень	5	25%	6	30%	5	25%	5	25%

Данные контрольной группы представлены на графическом рисунке 10.

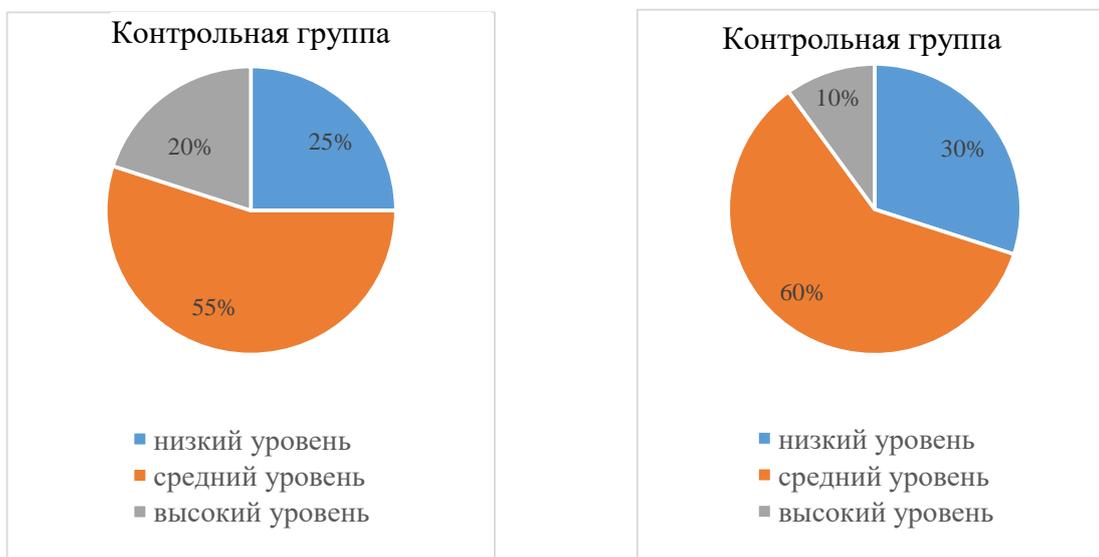


Рисунок 10 - Результаты диагностики креативности

Данные экспериментальной группы представлены на графическом рисунке 11.

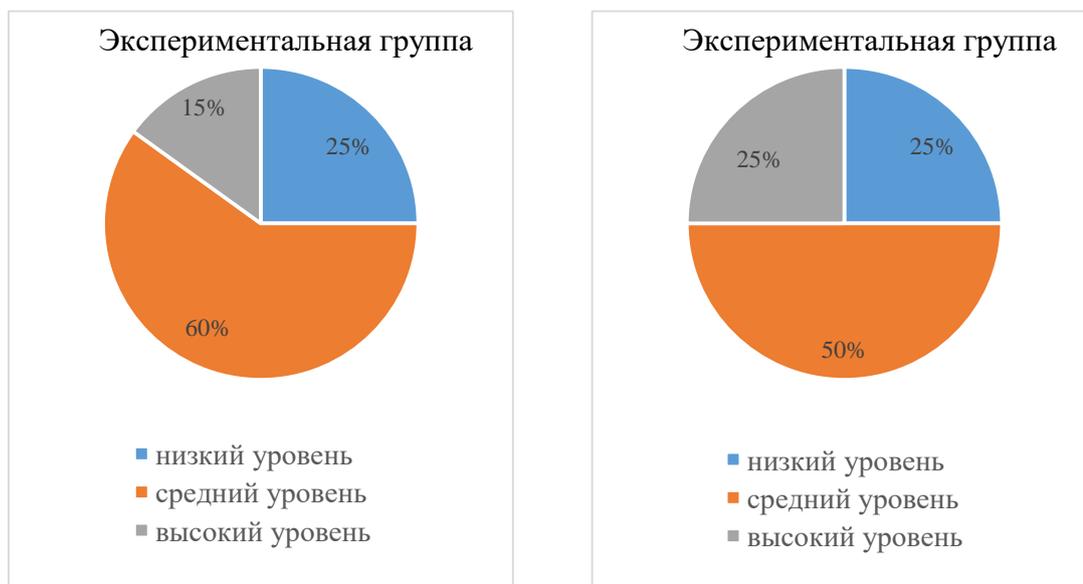


Рисунок 11 - Результаты диагностики креативности в ЭГ.

Сравнительный анализ результатов позволяет сделать вывод о том, что в экспериментальной группе уровень развития дивергентного (творческого) мышления выше, чем в контрольной, что так же свидетельствует об эффективности проведённых занятий.

Полученные количественные показатели положительной динамики подтверждаются качественными. В выполнении диагностических заданий дети с высоким уровнем развития дивергентного (творческого) мышления действовали самостоятельно, предлагали несколько вариантов решения поставленных задач. В процессе формирующего эксперимента были созданы творческие продукты, отличающиеся высокой степенью самостоятельности, осознанности, креативности. Так же и в повседневной деятельности детей в школе можно заметить, что учащиеся стали активнее на уроках литературного чтения. Многие заинтересовались изучением литературной сказки благодаря заданиям и приёмам творческого характера, использованным в рамках формирующего эксперимента.

Результаты диагностики творческой самооценки представлены в таблице 12 (Приложение Б).

Таблица 12 – Контрольные результаты диагностики креативности.

Уровни	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
	констатирующий этап		контрольный этап		констатирующий этап		контрольный этап	
	чел	%	чел	%	чел	%	Чел	%
Высокий уровень	1	5%	2	10%	2	10%	5	25%
Средний уровень	12	60%	12	60%	11	55%	11	55%
Низкий уровень	7	35%	6	30%	7	35%	6	30%

Данные контрольной группы представлены на графическом рисунке 12.



Рисунок 12 - Контрольные результаты диагностики креативности.

Данные экспериментальной группы представлены на графическом рисунке 13.

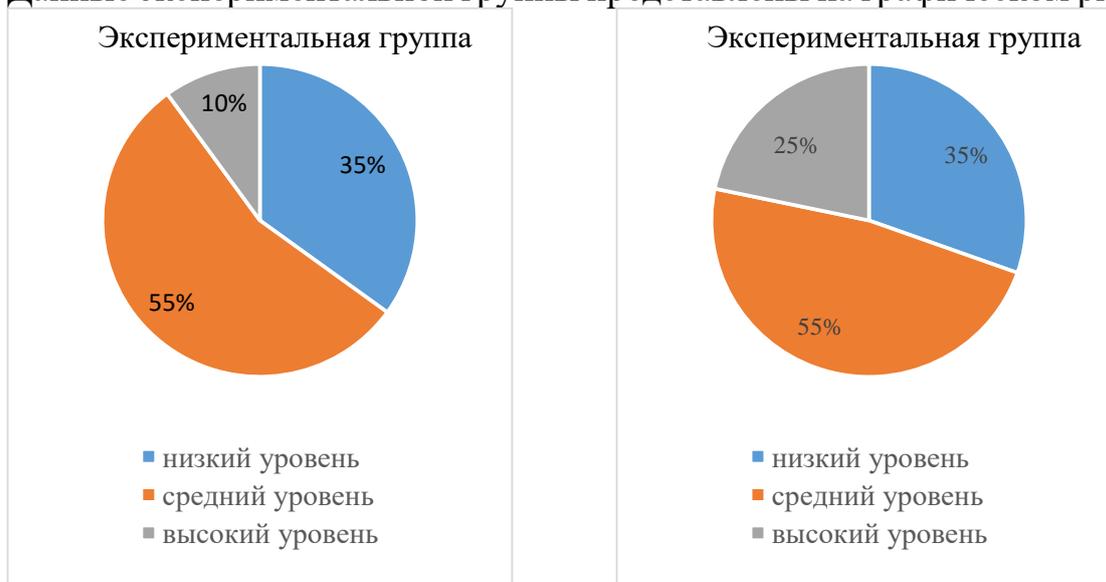


Рисунок № 13 - Контрольные результаты диагностики креативности к ЭГ.

Из данных диаграмм видно, что уровень развития творческой самооценки в экспериментальной группе выше, чем в контрольной, а так же наблюдается положительная динамика.

Возросшие показатели креативности, творческого мышления сопряжены с повышением самооценки школьника. Стоит отметить, что высокий уровень развития данного показателя не говорит о завышенной самооценке, а о осознанном отношении к творчеству, своей роли в данном процессе. Высокий уровень подтверждается высокой творческой и познавательной активностью, самобытностью творческих работ учащихся.

Результаты диагностики беглости представлены в таблице 13 (Приложение Б).

Таблица 13 – Результаты диагностики беглости.

Уровни	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
	констатирующий этап		контрольный этап		констатирующий этап		контрольный этап	
	чел	%	чел	%	чел	%	чел	%
Высокий	6	30%	7	35%	7	35%	9	45%
Продолжение таблицы 13								
Средний	7	35%	7	35%	8	40%	8	40%
Низкий	7	35%	6	30%	5	25%	3	15%

Данные контрольной группы представлены на графическом рисунке 14.



Рисунок 14 - Результаты диагностики беглости.

Данные экспериментальной группы представлены на графическом рисунке 15.

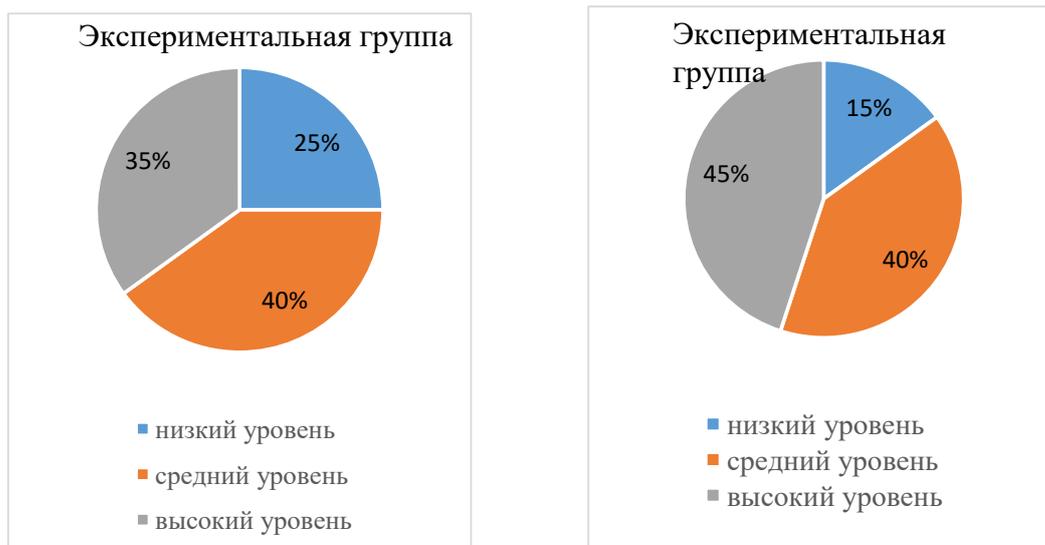


Рисунок 15 - Результаты диагностики беглости В ЭГ.

По данному направлению диагностики в экспериментальной группе так же наблюдается динамика, которая в сравнении с результатами контрольной группы значительно выше.

По результатам анализа качественных показателей выполненных в процессе диагностики и формирующей части эксперимента творческих работ можно судить о том, что развитие беглости имеет положительную тенденцию. Дети с высоким уровнем развития беглости быстро переключались от одной задачи к другой, предлагали несколько вариантов решения одной и той же задачи не только на уроках литературного чтения в процессе изучения литературной сказки, но и в других видах деятельности.

Данные по диагностике гибкости представлены в таблице 14 (Приложение Б).

Таблица 14 – Результаты диагностики.

	Контрольная группа	Экспериментальная группа
--	--------------------	--------------------------

Уровни	констатирующий этап		контрольный этап		констатирующий этап		контрольный этап	
	чел	%	чел	%	чел	%	чел	%
Высокий уровень	5	25%	6	30%	5	25%	7	35%
Средний уровень	8	40%	8	40%	9	45%	10	50%
Низкий уровень	7	35%	6	30%	6	30%	3	15%

Данные контрольной группы представлены на графическом рисунке 16.



Рисунок 16 - Результаты диагностики.

Данные экспериментальной группы представлены на графическом рисунке 17.

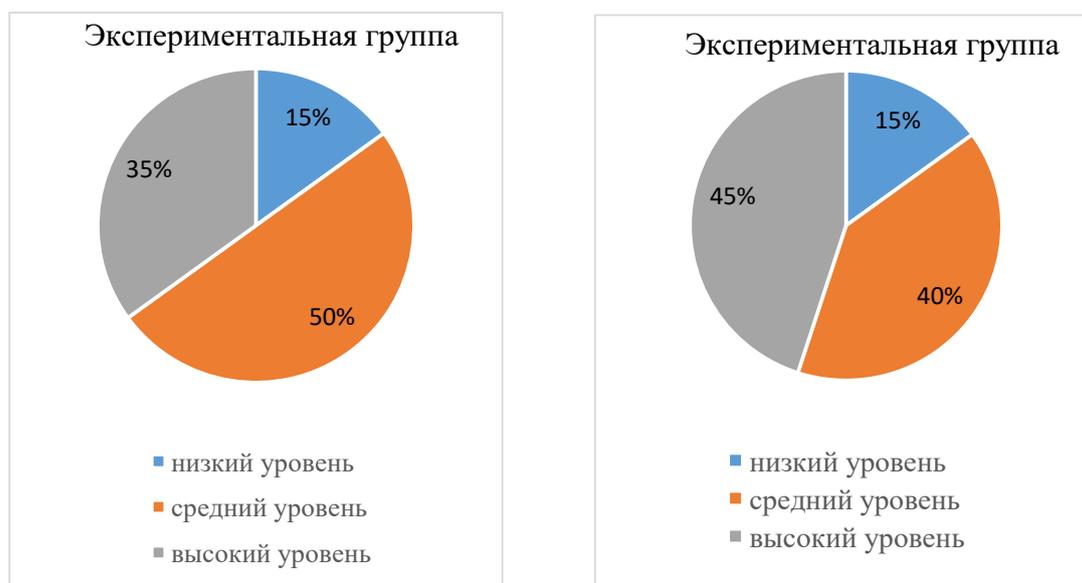


Рисунок 17 - Результаты диагностики В ЭГ.

Исходя из полученных в ходе контрольной диагностики данных можно говорить о том, что такой компонент творческих способностей младших школьников, как гибкость, становится более выраженным. В целом уровень развития гибкости у детей, участвующих в апробации предложенных средств, выше, чем у тех участников, с которыми не проводилась работа описанная в формирующей части данного исследования. Уровень творческих работ и выполненных в ходе диагностики заданий так же значительно выше в экспериментальной группе, чем в контрольной.

Данные по результатам диагностики оригинальности представлены в таблице 15 (Приложение Б).

Таблица 15 - Результаты диагностики оригинальности.

Уровни	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
	констатирующий этап		контрольный этап		констатирующий этап		контрольный этап	
	чел	%	чел	%	чел	%	чел	%
Высокий уровень	1	5%	1	5%	2	10%	5	25%
Средний уровень	10	50%	11	55%	8	40%	8	40%
Низкий уровень	9	45%	8	40%	10	50%	7	35%

Данные контрольной группы представлены на графическом рисунке 18.

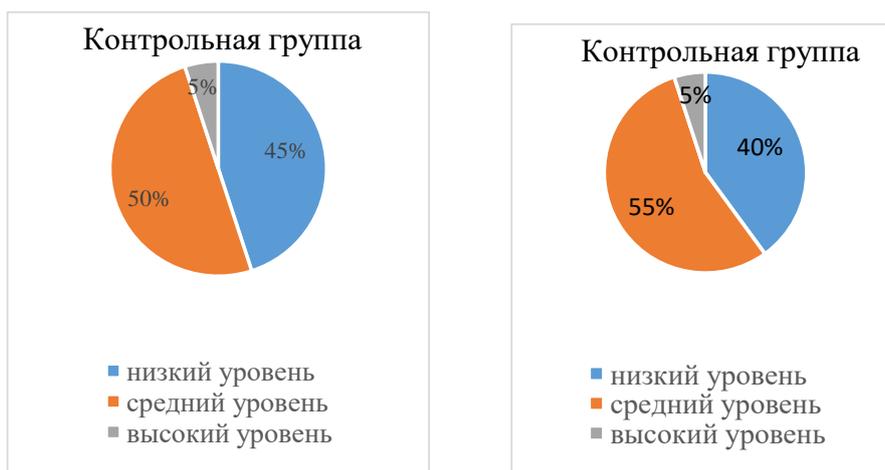


Рисунок 18 - Результаты диагностики оригинальности.

Данные экспериментальной группы представлены на графическом рисунке 19.



Рисунок 19 - Результаты диагностики оригинальности в ЭГ.

Показатели оригинальности творческих работ учащихся в экспериментальной группе выше, чем в контрольной, исходя из представленных в диаграмме данных. Так же наблюдается положительная динамика развития оригинальности в экспериментальной группе, которые в сравнении с показателями динамики в контрольной группе так же значительно выше.

Исходя из представленных результатов, экспериментальная группа значительно повысила уровень развития творческих способностей, в отличие от контрольной группы, где динамика ниже.

Общие данные по всем диагностикам представлены в таблице 16 (Приложение Б).

Таблица 16 - Результаты диагностики.

Уровни	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
	констатирующий этап		контрольный этап		констатирующий этап		контрольный этап	
	чел	%	чел	%	чел	%	чел	%
Высокий уровень	2	10%	2	10%	2	10%	5	25%
Средний уровень	8	40%	8	40%	9	45%	9	45%
Низкий уровень	10	50%	10	50%	9	45%	6	30%

Данные контрольной группы представлены на графическом рисунке 20.

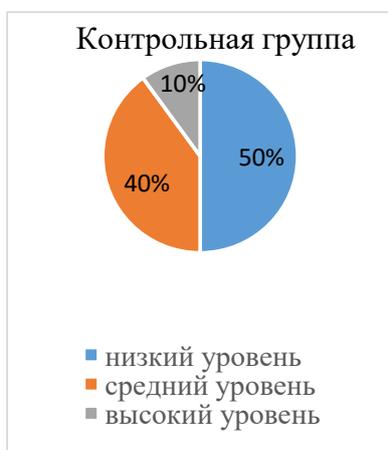


Рисунок 20 - Результаты диагностики оригинальности.

Данные экспериментальной группы представлены на графическом рисунке 21.

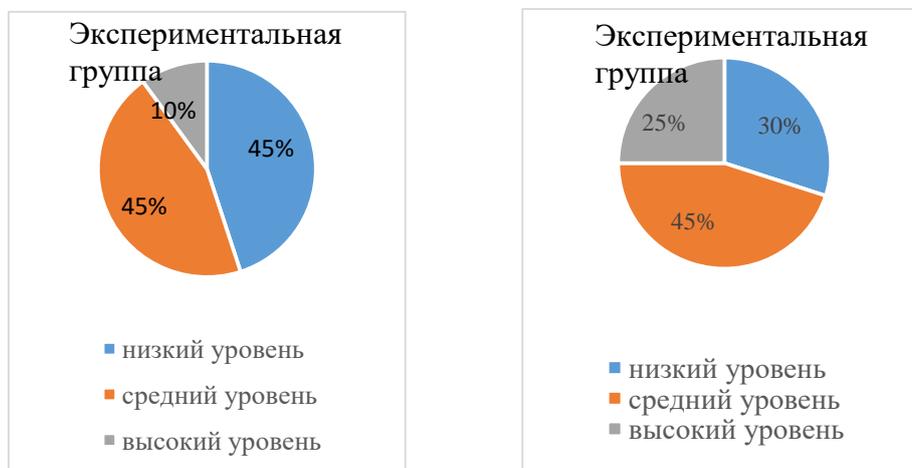


Рисунок 21 - Результаты диагностики оригинальности в ЭГ.

Итак, уровень развития творческих способностей в экспериментальной группе значительно превышает результаты контрольной. Такие показатели сравнительного анализа подтверждают эффективность предложенных условий.

Анализируя качественные показатели развития творческих способностей у младших школьников, то в экспериментальной группе учащихся так же наблюдается положительная динамика. На уроках литературного чтения младшие школьники стали проявлять больше активности и заинтересованности при изучении литературных сказок. Дети, которые испытывали определённые сложности в изучении литературных произведений, на формирующем этапе опытно экспериментальной работы смогли получить высокие оценки за счёт своих творческих способностей. Так, например, Роман К., который не выполнял задания, связанные с пересказом прочитанных произведений, к выполнению творческого пересказа подошёл со всей ответственностью. Настоящим открытием стали способности ребёнка к

выразительному чтению после проведённой на формирующем этапе работы, мальчик даже поучаствовал в школьном конкурсе чтецов, где смог занять 2е место среди учащихся третьих классов.

Анализ творческих работ учащихся экспериментальной группы до начала формирующего эксперимента и после него так же показал повышение оригинальности работ. Меньше в работе над сочинением и творческим пересказом используются шаблоны, иллюстрирование литературных сказок так же выполнялось посредством работы воображения детей, а не копирования имеющихся в учебнике художественных иллюстраций, как это наблюдалось ранее.

Стоит так же отметить, что предложенные в рамках исследования приёмы и методы гармонично включаются в различные типы урока литературного чтения на различных этапах работы с литературной сказкой: на этапе первичного восприятия текста, его анализа, уточнения, работы над осознанностью. Таким образом, представленные в работе методы и приёмы развития творческих способностей младших школьников могут быть использованы в практике работы над литературной сказкой на уроках литературного чтения. Предложенные методы, как это было доказано экспериментально, позволяют повышать интерес к литературной сказке и урокам чтения в начальной школе, способствуют развитию воображения и творческих способностей, повышают гибкость, беглость и оригинальность в выполнении творческих работ и как следствие, служат развитию осознанности, выразительности чтения.

На основе проанализированных исследований современных учёных в вопросах развития творческих способностей у младших школьников были выделены три компонента, характеризующие данные способности: когнитивный, эмоциональный и деятельностный. В каждом компоненте были определены такие показатели, как креативность, творческое мышление,

творческая самооценка, гибкость, оригинальность и беглость выполнения творческих задач. Исходя из данных показателей были подобраны диагностические методики: экспресс тест Д.Джонсона, тест Ф.Е. Вильямса опросник Е.Е. Туник, серия субтестов Е.Торренса и Гилфорда. Проведение диагностики с использованием данных методик на констатирующем этапе опытно экспериментальной работы показало, что у детей 9-10 лет, участвующих в эксперименте в целом недостаточно развиты творческие способности.

Исходя из полученных данных были определены направления работы по развитию творческих способностей у участников, а именно: развития креативности, творческого мышления, творческой самооценки, гибкости, беглости и оригинальности творческих работ. Работа по данным направлениям проводилась на уроках литературного чтения в процессе изучения литературных сказок. Был отобран инструментарий, подразумевающий различные творческие задания и приёмы развития творческих способностей, который планомерно включён в этапы изучения литературной сказки. В процессе проведения формирующего эксперимента младшие школьники экспериментальной группы показали качественные результаты, продемонстрировав творческие работы высокой оригинальности.

Эффективность предложенных в рамках данного исследования приёмов и средств развития творческих способностей подтверждается данными, полученными в результате повторной диагностики на контрольном этапе опытно экспериментальной работы, обобщая результаты по всем направлениям которой, на контрольном этапе эксперимента, можно констатировать, что в экспериментальной группе динамика присутствует, а в контрольной группе она незначительная. Такие результаты свидетельствуют о том, что работа, проводимая в экспериментальной группе имела положительное влияние на формирование творческих способностей у младших школьников.

Таким образом, проведённая в рамках исследования работа по развитию творческих способностей доказала свою эффективность, гипотеза подтвердилась. Предложенные в рамках исследования приёмы и методы формирования творческих способностей в процессе изучения литературной сказки у младших школьников действительно эффективны, вызывают интерес, просты в организации и реализации и могут быть использованы в практике работы начальной школы на уроках литературного чтения.

Заключение

Проблема развития творческих способностей учащихся начальной школы в свете новых образовательных стандартов достаточно актуальна. Однако, как показывает анализ существующей психолого педагогической литературы по сей день мнения учёных относительно природы творчества и механизмов возникновения творческих способностей значительно разнятся. В рамках данного исследования проведено обобщение уже имеющихся научных исследовательских данных, различных теоретических подходов к данной теме и даны качественные характеристики понятиям «творчество», «творческие способности», а также выделены показатели творческих способностей у детей младшего школьного возраста. В качестве таких показателей были выделены следующие: беглость, гибкость, оригинальность, творческое мышление, креативность и творческая самооценка. В процессе исследовательской деятельности были подобраны диагностические методики, позволяющие определить уровень развития данных показателей у младших школьников в возрасте 9-10 лет.

Исходя из проведённого в рамках данного исследования изучения показателей беглости, оригинальности, гибкости, способности к фантазированию и развития воображения, уровень развития творческих способностей у современных младших школьников достаточно низок. Качественный анализ творческих работ учащихся свидетельствует о преобладании репродуктивного характера деятельности: детям проще перерисовать, выполнить задание по образцу, шаблону, «зазубрить» текст художественного произведения. Что касается литературной сказки и чтения в целом, то по результатам опроса интерес к ним у младших школьников снижен. Такие результаты, на наш взгляд, могут свидетельствовать о необходимости пересмотра сложившейся методики работы над изучением литературной сказки, в частности в сторону создания психолого

педагогических условий для развития творческого потенциала и внедрения творческих заданий на различных этапах работы над сказками.

Обобщив данные, полученные в результате анализа традиционной и современных методик развития творческих способностей у младших школьников на уроках литературного чтения, нами были подобраны следующие методы и приёмы: творческое и выразительное чтение сказок; диалог с текстом; создание диафильмов к сказкам; сравнительная характеристика литературных и фольклорных сказок; инсценирование сюжета; приём «Объявление от лица героя»; приём «Кто здесь живёт?»; сочинения и творческий пересказ. В процессе экспериментальной работы по внедрению и апробации предложенных приёмов на практике, в процессе уроков литературного чтения при изучении литературных сказок с учащимися 9-10 лет были учащимися созданы творческие работы, отличающиеся высоким уровнем оригинальности и способности к фантазированию. Повторная, контрольная диагностика показателей развития творческих способностей также свидетельствует об эффективности предложенных средств. Так, высокий уровень развития творческих способностей на уроках литературного чтения развит в среднем у 5 (25%) участников экспериментальной группы и 2 (10%) контрольной. На среднем уровне творческие способности развиты у 9 (45%) участников экспериментальной группы и у 8 (40%) контрольной. И низкий уровень развития творческих способностей характерен лишь для 6 (30%) учащихся экспериментальной группы и 10 (50%) контрольной.

Таким образом, цель исследования достигнута. Гипотеза, исследования нашла своё подтверждение.

Список используемой литературы

1. Алексеев Н.Г., Юдин Э.Г. О психологических методах изучения творчества. М., Наука, 2012. 203с.
2. Альтшуллер Г.С., Верткин И. М. Жизненная стратегия творческой личности. Минск, Беларусь, 2014. 479с.
3. Бабаева Ю.Д. Психология одаренности детей и подростков. М.: «Академия», 2010. 332с.
4. Баева, И.А. Психолого педагогические основы развития креативности. Спб.: Питер, 2019. 414с.
5. Баксанский О.Е. Современная психология: теоретические подходы и методологические основания. Книга 3: аффективная сфера личности и психология общения Баксанский, О.Е. М.: КД Либроком, 2018. 368 с.
6. Банишевская А.С. Развитие творческого мышления и творческих способностей учащихся в условиях реализации ФГОС на уроках русского языка и литературы [Электронный ресурс]. URL: <https://e-koncept.ru/2015/45027.htm?view>. (дата обращения: 21.08.2021).
7. Барышева, Т.А. Креативность. Диагностика и развитие / Т.А. Барышева Ю.А. Жигалов. СПб.,2012. 205с.
8. Белинский Виссарион Григорьевич // А. Ю. Андреев, Д. А. Цыганков Императорский Московский университет: 1755—1917: энциклопедический словарь. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. С. 60—61.
9. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Монография. Самара: Издательский дом «Фёдоров», 2019. 416с.
10. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. М.: Наука, 2012.168с.
11. Бороздина Г.В. Психология общения: Учебник и практикум для СПО. Люберцы: Юрайт, 2016. 463с.

- 12.Борытко Н.М. Методология и методы психолого педагогических исследований: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений. М.: Академия, 2019. 320с.
- 13.Выготский Л.С., Психология искусства. М.: Педагогика, 2013.480с.
- 14.Галин А.Л. Психологические особенности творческого поведения. М., 2016.112 с.
- 15.Гончаренко Н.В. Гений в искусстве и науке. М., Искусство, 2012. 480 с.
- 16.Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб, 2015.349с.
- 17.Елькина О.Ю. Мониторинг учебных достижений младших школьников как средство повышения качества начального образования. Издательство: Флинта, 2012.162с.
- 18.Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Издательство: Питер, 2019. 433с.
- 19.Иренкова И.Ю. Формирование положительной мотивации к учению уроки стихотворчества. // Начальная школа. 2014. №8. С. 56 59.
- 20.Кармакова Т.А. Развитие творческих способностей младших школьников на уроках чтения и русского языка. // Начальная школа плюс до и после [Электронный ресурс]: <http://school2100.com/upload/iblock/c7e/c7e7cc10ce9a898fed457fa521e85e9c.pdf> (дата обращения: 01.07.2021).
- 21.Климанова Л.Ф. Литературное чтение. Учебник 3 класс. В 2 ч. Ч.1. М.: Просвещение, 2020. 159с.
- 22.Концепция модернизации российского образования от 11.02.2002г. №393.
- 23.Козленко В.Н. Проблема креативности личности: Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. М.,1990. С.131 148.
- 24.Кудрявцев Т.В. Воображение ребенка. Психологический журнал. 2021. № 56.

- 25.Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. М.: Знание, 2014.265с.
- 26.Линник Е.А. Использование методов НФТМ ТРИЗ на уроках литературы. // Концепт [Электронный ресурс]: <https://ekoncept.ru/2015/45053.htm?view> (Дата обращения: 25.07.2021).
- 27.Лук А.Н. Мышление и творчество. М., Педагогика, 2016.570с.
- 28.Мали Л.Д. Творческие работы на уроках литературного чтения в начальных классах. // Начальная школа плюс до и после [Электронный ресурс].Режим доступа: <http://school2100.com/upload/iblock/710/Mali.pdf>
- 29.Моляко В.А. психология творческой личности. М., Высшая школа, 2012. 510 с.
- 30.Немов Р.С. Общая психология в 3х тт. том III: психология личности: Учебник и практикум для академического бакалавриата Немов, Р.С. Общая психология в 3х тт. том III: психология личности: Учебник и практикум для академического бакалавриата. 739 с. / Р.С. Немов. Люберцы: Юрайт, 2015. 739 с.
- 31.Никифоров А. И. Сказки и сказочник. М.: ОГИ, 2008. 376 с.
- 32.Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М.: ИТИ Технологии; Издание 4 е, доп., 2015. 944 с.
- 33.Первова Г.М. Задачи обучения чтению на современном этапе развития школы. // Начальная школа. 2014. №3. С.17-19.
- 34.Первова Г.М. Чтение как универсальная деятельность младшего школьника. // Начальная школа. 2013. №1. С. 11-16.
- 35.Пекелис В.Д. Твои возможности, человек. М., Знание 2014.325с.
- 36.14. Петровский А. В. Быть личностью. М., Педагогика, 2012.129с.
- 37.Полина Т.Н. Творчество младших школьников на уроках литературного чтения. // Начальная школа плюс до и после [Электронный ресурс]. <http://school2100.com/upload/iblock/e99/e9967edec0f4ac1eb5b5e7618.pdf>
- 38.Попов В.В. Креативная педагогика. Методология, теория, практика. М.:

- БИНОМ. Лаборатория знаний, 2021. 319с.
- 39.Пропп В.Я. Фольклор. Литература. История. М.: Лабиринт, 2002. 464с.
- 40.Реан А.А. Психология личности. СПб.: Питер, 2013. 288 с.
- 41.Рыжкова Т.В. Теоретические основы и технологии начального литературного образования: учебник для студ. высш. учеб. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 416с.
- 42.Сидорчук Т.А. Система творческих заданий как средство формирования креативности на начальном этапе становления личности. Центр ОТСМ ТРИЗ технологий [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.trizminsk.org/e/prs/236001.htm>
- 43.Симонов В.П. Эмоциональный мозг. М., Наука, 2016.146 с.
- 44.Творчество: теория, диагностика, технологии. Словарь справочник. СПб.: Изд во: ВВМ, 2014. 380с.
- 45.Туник Е.Е. Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления. СПб.: Питер, 2013. 320с.
- 46.Утемов В.В. Технология формирования креативного мышления на основе задач открытого типа. // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2021. №3. с.51-57.
- 47.Ушаков Д.В. Языки психологии творчества: Я.А. Пономарев и его школа. // Лаборатория 57 психологии и психофизиологии творчества [Электронный ресурс]. http://creativity.ipras.ru/texts/books/ponomarev_book/ushakov_ponomarev_book.Pdf.
- 48.Учим успешному чтению. Рекомендации учителю: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2011. 88с.
- 49.Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 и 2012 гг. / М во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2014. 35с.

- 50.Хуторской. А.В. Методика личностно ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя. // Ученик в обновляющейся школе: Сборник научных трудов / под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. М.: ИОСО РАО, 2002. 488 с.
- 51.Хьелл Л, Зиглер Д. Теория личности. СПб, Питер, 2017. 125с.
- 52.Шадриков В.Д. Способности человека / В.Д. Шадриков М.: Институт практической психологии, Воронеж: ППО МОДЭК, 2017. 288 с.
- 53.Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности в учебном процессе. М.: Просвещение, 1979. 160 с.
- 54.Ярошевский М. Г. Проблемы научного творчества в современной психологии. М., Наука, 2012.

Приложение А

Результаты диагностики творческих способностей на констатирующем этапе эксперимента

Таблица А.1 – результаты диагностики креативности на констатирующем этапе эксперимента в экспериментальной группе

№ п/п	Испытуемый	Кол во баллов	Уровень
Экспериментальная группа			
1	Марина С.	26	средний
2	Роман К.	27	средний
3	Сардорбек Б.	27	средний
4	Артём Ф.	11	низкий
5	Вероника К.	26	средний
6	Алиса Я.	28	средний
7	Ираида Д.	18	низкий
8	Виктор Ц.	26	средний
9	Константин З.	29	средний
10	Варвара Т.	27	средний
11	Мехрибан И.	33	высокий
12	Стас К.	27	средний
13	Динара Л.	26	средний
14	София П.	34	высокий
15	Николай Б.	15	низкий
16	Алексей Е.	1	низкий
17	Марина П.	14	низкий
18	Лев М.	26	средний
19	Петр Д.	17	низкий
20	Ангелина С.	17	низкий

Таблица А.2 - Результаты диагностики креативности на констатирующем этапе эксперимента в контрольной группе

№ п/п	Испытуемый	Кол во баллов	Уровень
Контрольная группа			
1	Полина Ф.	17	низкий
2	Сакина Р.	26	средний
3	Сергей Г.	26	средний
4	Анна Д.	27	средний
5	Михаил Т.	27	средний
6	Фёдор М.	19	низкий
7	Мирон Ф.	35	высокий
8	Олег С.	14	низкий
9	Дмитрий Ф.	29	средний

Продолжение приложения А
 Результаты диагностики творческих способностей на констатирующем
 этапе эксперимента

10	Ирина П.	27	средний
11	Татьяна С.	11	низкий
12	Матвей Т.	26	средний
13	Артём С.	26	средний
14	Ольга Г.	27	средний
15	Татьяна М.	18	низкий
16	Сергей П.	11	низкий
17	Раиса З.	26	средний
18	Тамара П.	27	средний
19	Фируза С.	28	средний
20	Виктория Б.	19	низкий

Таблица А.3 - Результаты диагностики дивергентного мышления на констатирующем этапе эксперимента в экспериментальной группе

№ п/п	Испытуемый	Кол во баллов	Уровень
Экспериментальная группа			
1	Марина С.	2	средний
2	Роман К.	2	средний
3	Сардорбек Б.	2	средний
4	Артём Ф.	1	низкий
5	Вероника К.	2	средний
6	Алиса Я.	2	средний
7	Ираида Д.	1	низкий
8	Виктор Ц.	2	средний
9	Константин З.	2	средний
10	Варвара Т.	2	средний
11	Мехрибан И.	3	высокий
12	Стас К.	2	средний
13	Динара Л.	2	средний
14	София П.	3	высокий
15	Николай Б.	1	низкий
16	Алексей Е.	1	низкий
17	Марина П.	1	низкий
18	Лев М.	2	средний
19	Петр Д.	1	низкий
20	Ангелина С.	1	низкий

Продолжение приложения А

Результаты диагностики творческих способностей на констатирующем этапе эксперимента

Таблица А.4 - Результаты диагностики дивергентного мышления на констатирующем этапе эксперимента в контрольной группе

№ п/п	Испытуемый	Кол во баллов	Уровень
Контрольная группа			
1	Полина Ф.	1	низкий
2	Сакина Р.	2	средний
3	Сергей Г.	2	средний
4	Анна Д.	2	средний
5	Михаил Т.	2	средний
6	Фёдор М.	1	низкий
7	Мирон Ф.	3	высокий
8	Олег С.	1	низкий
9	Дмитрий Ф.	2	средний
10	Ирина П.	2	средний
11	Татьяна С.	1	низкий
12	Матвей Т.	2	средний
13	Артём С.	2	средний
14	Ольга Г.	2	средний
15	Татьяна М.	1	низкий
16	Сергей П.	1	низкий
17	Раиса З.	2	средний
18	Тамара П.	2	средний
19	Фируза С.	2	средний
20	Виктория Б.	1	низкий

Таблица А.5 - Результаты диагностики по творческой самооценки на констатирующем этапе эксперимента в экспериментальной группе

№ п/п	Испытуемый	Кол во баллов	Уровень
Экспериментальная группа			
1	Марина С.	21	средний
2	Роман К.	21	средний
3	Сардорбек Б.	20	средний
4	Артём Ф.	13	низкий
5	Вероника К.	22	средний
6	Алиса Я.	22	средний

Продолжение приложения А
 Результаты диагностики творческих способностей на констатирующем
 этапе эксперимента

7	Ираида Д.	12	низкий
8	Виктор Ц.	20	средний
9	Константин З.	20	средний
10	Варвара Т.	21	средний
11	Мехрибан И.	53	высокий
12	Стас К.	20	средний
13	Динара Л.	22	средний
14	София П.	63	высокий
15	Николай Б.	12	низкий
16	Алексей Е.	22	средний
17	Марина П.	13	низкий
18	Лев М.	21	средний
19	Петр Д.	12	низкий
20	Ангелина С.	11	низкий

Таблица А.6 - Результаты диагностики творческой самооценки на констатирующем этапе эксперимента в контрольной группе

№ п/п	Испытуемый	Кол во баллов	Уровень
Контрольная группа			
1	Полина Ф.	12	низкий
2	Сакина Р.	25	средний
3	Сергей Г.	25	средний
4	Анна Д.	26	средний
5	Михаил Т.	22	средний
6	Фёдор М.	11	низкий
7	Мирон Ф.	53	высокий
8	Олег С.	17	низкий
9	Дмитрий Ф.	23	средний
10	Ирина П.	22	средний
11	Татьяна С.	15	низкий
12	Матвей Т.	20	средний
13	Артём С.	53	высокий
14	Ольга Г.	28	средний
15	Татьяна М.	12	низкий
16	Сергей П.	13	низкий
17	Раиса З.	25	средний
18	Тамара П.	22	средний
19	Фируза С.	23	средний
20	Виктория Б.	12	низкий

Результаты диагностики творческих способностей на констатирующем этапе
эксперимента

Таблица А. 7 - Результаты диагностики по методике Е. Торренса, «Субтесты»
на констатирующем этапе эксперимента в экспериментальной группе

№ п/п	Испытуемый	Кол во баллов	Уровень
Экспериментальная группа			
1	Марина С.	2	средний
2	Роман К.	3	Высокий
3	Сардорбек Б.	2	Средний
4	Артём Ф.	1	Низкий
5	Вероника К.	2	Средний
6	Алиса Я.	3	Высокий
7	Ираида Д.	1	Низкий
8	Виктор Ц.	3	Высокий
9	Константин З.	2	Средний
10	Варвара Т.	2	Средний
11	Мехрибан И.	3	Высокий
12	Стас К.	2	Средний
13	Динара Л.	2	Средний
14	София П.	3	Высокий
15	Николай Б.	1	Низкий
16	Алексей Е.	3	Высокий
17	Марина П.	2	Средний
18	Лев М.	3	Высокий
19	Петр Д.	1	Низкий
20	Ангелина С.	1	Низкий

Таблица А. 8 - Результаты диагностики по методике Е. Торренса «субтесты»
на констатирующем этапе эксперимента в контрольной группе

№ п/п	Испытуемый	Кол во баллов	Уровень
Контрольная группа			
1	Полина Ф.	1	низкий
2	Сакина Р.	3	высокий
3	Сергей Г.	2	средний
4	Анна Д.	3	высокий

Продолжение приложения А

Результаты диагностики творческих способностей на констатирующем
этапе эксперимента

5	Михаил Т.	2	средний
6	Фёдор М.	1	низкий
7	Мирон Ф.	3	высокий
8	Олег С.	1	низкий
9	Дмитрий Ф.	2	средний
10	Ирина П.	3	высокий
11	Татьяна С.	1	низкий
12	Матвей Т.	2	средний
13	Артём С.	3	высокий
14	Ольга Г.	2	средний
15	Татьяна М.	1	низкий
16	Сергей П.	1	низкий
17	Раиса З.	2	средний
18	Тамара П.	2	средний
19	Фируза С.	3	высокий
20	Виктория Б.	1	низкий

Приложение Б

Результаты диагностики творческих способностей на контрольном этапе эксперимента

Таблица Б.1 – результаты диагностики креативности на контрольном этапе эксперимента в экспериментальной группе

№ п/п	Испытуемый	Кол во баллов	Уровень
Экспериментальная группа			
1	Марина С.	28	средний
2	Роман К.	28	средний
3	Сардорбек Б.	26	средний
4	Артём Ф.	15	низкий
5	Вероника К.	34	высокий
6	Алиса Я.	28	средний
7	Ираида Д.	18	низкий
8	Виктор Ц.	27	средний
9	Константин З.	38	высокий
10	Варвара Т.	26	средний
11	Мехрибан И.	38	высокий
12	Стас К.	29	средний
13	Динара Л.	26	средний
14	София П.	33	высокий
15	Николай Б.	28	средний
16	Алексей Е.	15	низкий
17	Марина П.	28	средний
18	Лев М.	33	высокий
19	Петр Д.	29	средний
20	Ангелина С.	14	низкий

Таблица Б.2 - Результаты диагностики креативности на контрольном этапе эксперимента в контрольной группе

№ п/п	Испытуемый	Кол во баллов	Уровень
Контрольная группа			
1	Полина Ф.	14	низкий
2	Сакина Р.	26	средний
3	Сергей Г.	26	средний
4	Анна Д.	26	средний
5	Михаил Т.	27	средний
6	Фёдор М.	16	низкий
7	Мирон Ф.	34	высокий
8	Олег С.	11	низкий

Продолжение приложения Б

Результаты диагностики творческих способностей на контрольном этапе
эксперимента

9	Дмитрий Ф.	26	средний
10	Ирина П.	27	средний
11	Татьяна С.	17	низкий
12	Матвей Т.	28	средний
13	Артём С.	28	средний
14	Ольга Г.	35	высокий
15	Татьяна М.	17	низкий
16	Сергей П.	13	низкий
17	Раиса З.	26	средний
18	Тамара П.	26	средний
19	Фируза С.	27	средний
20	Виктория Б.	26	средний

Таблица Б.3 - Результаты диагностики дивергентного мышления на констатирующем контрольном этапе эксперимента в экспериментальной группе

№ п/п	Испытуемый	Кол во баллов	Уровень
Экспериментальная группа			
1	Марина С.	2	средний
2	Роман К.	2	средний
3	Сардорбек Б.	3	высокий
4	Артём Ф.	1	низкий
5	Вероника К.	2	средний
6	Алиса Я.	2	средний
7	Ираида Д.	1	низкий
8	Виктор Ц.	3	высокий
9	Константин З.	2	средний
10	Варвара Т.	2	средний
11	Мехрибан И.	3	высокий
12	Стас К.	3	высокий
13	Динара Л.	2	средний
14	София П.	3	высокий
15	Николай Б.	1	низкий
16	Алексей Е.	2	средний
17	Марина П.	1	низкий
18	Лев М.	2	средний
19	Петр Д.	1	низкий
20	Ангелина С.	2	средний

Продолжение приложения Б

Результаты диагностики творческих способностей на контрольном этапе
эксперимента

Таблица Б.4 - Результаты диагностики дивергентного мышления на контрольном этапе эксперимента в контрольной группе

№ п/п	Испытуемый	Кол во баллов	Уровень
Контрольная группа			
1	Полина Ф.	1	низкий
2	Сакина Р.	2	средний
3	Сергей Г.	2	средний
4	Анна Д.	2	средний
5	Михаил Т.	2	средний
6	Фёдор М.	1	низкий
7	Мирон Ф.	3	высокий
8	Олег С.	1	низкий
9	Дмитрий Ф.	2	средний
10	Ирина П.	2	средний
11	Татьяна С.	1	низкий
12	Матвей Т.	3	высокий
13	Артём С.	2	средний
14	Ольга Г.	2	средний
15	Татьяна М.	1	низкий
16	Сергей П.	1	низкий
17	Раиса З.	2	средний
18	Тамара П.	2	средний
19	Фируза С.	1	низкий
20	Виктория Б.	1	низкий

Таблица Б.5 - Результаты диагностики по творческой самооценки на контрольном этапе эксперимента в экспериментальной группе

№ п/п	Испытуемый	Кол во баллов	Уровень
Экспериментальная группа			
1	Марина С.	22	средний
2	Роман К.	53	высокий
3	Сардорбек Б.	22	средний
4	Артём Ф.	21	средний
5	Вероника К.	20	средний
6	Алиса Я.	20	средний
7	Ираида Д.	13	низкий
8	Виктор Ц.	23	средний
9	Константин З.	53	высокий

Продолжение приложения Б

Результаты диагностики творческих способностей на контрольном этапе
эксперимента

10	Варвара Т.	23	средний
11	Мехрибан И.	53	высокий
12	Стас К.	26	средний
13	Динара Л.	23	средний
14	София П.	53	высокий
15	Николай Б.	18	низкий
16	Алексей Е.	27	средний
17	Марина П.	14	низкий
18	Лев М.	53	высокий
19	Петр Д.	16	низкий
20	Ангелина С.	20	средний

Таблица Б.6 - Результаты диагностики творческой самооценки на констатирующем контрольном этапе эксперимента в контрольной группе

№ п/п	Испытуемый	Кол во баллов	Уровень
Контрольная группа			
1	Полина Ф.	24	средний
2	Сакина Р.	24	средний
3	Сергей Г.	25	средний
4	Анна Д.	21	средний
5	Михаил Т.	24	средний
6	Фёдор М.	18	низкий
7	Мирон Ф.	53	высокий
8	Олег С.	16	низкий
9	Дмитрий Ф.	20	средний
10	Ирина П.	21	средний
11	Татьяна С.	16	низкий
12	Матвей Т.	24	средний
13	Артём С.	53	высокий
14	Ольга Г.	28	средний
15	Татьяна М.	15	низкий
16	Сергей П.	18	низкий
17	Раиса З.	28	средний
18	Тамара П.	23	средний
19	Фируза С.	23	средний
20	Виктория Б.	12	низкий

Продолжение приложения Б

Результаты диагностики творческих способностей на контрольном этапе
эксперимента

Таблица Б.7 - Результаты диагностики по методике Е. Торренса, «Субтесты»
на контрольном этапе эксперимента в экспериментальной группе

№ п/п	Испытуемый	Кол во баллов	Уровень
Экспериментальная группа			
1	Марина С.	2	средний
2	Роман К.	3	Высокий
3	Сардорбек Б.	2	Высокий
4	Артём Ф.	1	Низкий
5	Вероника К.	2	Средний
6	Алиса Я.	3	Высокий
7	Ираида Д.	1	Низкий
8	Виктор Ц.	3	Высокий
9	Константин З.	2	Средний
10	Варвара Т.	3	Высокий
11	Мехрибан И.	3	Высокий
12	Стас К.	2	Средний
13	Динара Л.	2	Средний
14	София П.	3	Высокий
15	Николай Б.	1	Низкий
16	Алексей Е.	3	Высокий
17	Марина П.	2	Средний
18	Лев М.	3	Высокий
19	Петр Д.	2	средний
20	Ангелина С.	2	средний

Таблица Б.8 - Результаты диагностики по методике Е. Торренса «субтесты» на
контрольном этапе эксперимента в контрольной группе

№ п/п	Испытуемый	Кол во баллов	Уровень
Контрольная группа			
1	Полина Ф.	1	низкий
2	Сакина Р.	3	высокий
3	Сергей Г.	2	средний
4	Анна Д.	3	высокий
5	Михаил Т.	2	средний
6	Фёдор М.	1	низкий
7	Мирон Ф.	3	высокий

Продолжение приложения Б

Результаты диагностики творческих способностей на контрольном этапе
эксперимента

8	Олег С.	1	низкий
9	Дмитрий Ф.	2	средний
10	Ирина П.	3	высокий
11	Татьяна С.	2	средний
12	Матвей Т.	2	средний
13	Артём С.	3	высокий
14	Ольга Г.	2	средний
15	Татьяна М.	1	низкий
16	Сергей П.	1	низкий
17	Раиса З.	3	высокий
18	Тамара П.	3	высокий
19	Фируза С.	3	высокий
20	Виктория Б.	2	средний