

Формирование культуры творческой деятельности у младших школьников

Интерес к проблеме развития творческого потенциала личности не случаен. Потребности белорусского общества и государства в творческих людях, способных к инновационной деятельности, к успешному и нетривиальному решению существующих проблем, определяют приоритеты современного образования. Среди основных требований к организации образовательного процесса сегодня называется создание условий для развития творческих способностей обучающихся (статья 91 Кодекса Республики Беларусь об образовании) [7]. Исключительно важным представляется создание таких условий именно на I ступени общего среднего образования. Во-первых, в младшем школьном возрасте активно совершенствуются значимые для творческой деятельности процессы и свойства (воображение, отвлеченное мышление, познавательный интерес, произвольность, активность, самостоятельность) [8]. Во-вторых, в этот период определяется вектор творческой направленности. Притязание младших школьников на признание со стороны значимых взрослых провоцирует усиление мотивации подражания, поведения в соответствии с установленными правилами и требованиями. Именно образовательный процесс должен предопределить трансформацию адаптивной направленности в креативную, стимулируя и актуализируя адекватные творчеству мотивы (потребность в самоактуализации, стремление проявить себя, потребность в преобразовании и создании).

В контексте культурологического подхода процесс развития творческого потенциала личности должен быть ориентирован на приобщение учащихся к ценности Творчества, на формирование у них культуры творческой деятельности.

Конкретизируя представления ученых о культуре личности (О. С. Газман, А. С. Зубра), можно охарактеризовать культуру творческой деятельности личности как систему потребностей, убеждений, ценностей, а также норм и способов творческой деятельности, определяющих стиль деятельности и успешность личности в творчестве [5].

Как видим, культура творческой деятельности личности проявляется в двух важнейших особенностях деятельности:

во-первых, она представляет собой проявление творческой активности личности, побуждается творческими мотивами, в том числе, надситуативными мотивами-ценностями;

во-вторых, осуществляется посредством эффективных способов творчества, что соответствует пониманию культуры как своего рода указателя оптимального и в то же время нормативного способа действий [9]. Как следствие, культура творческой деятельности предопределяет определённый уровень достижений учащихся в плоскости продуктивной деятельности.

Современной наукой определены два способа организации целенаправленного процесса интериоризации общечеловеческих ценностей: первый – предполагает стимулирование соответствующей (в контексте рассматриваемой проблемы, творческой) деятельности, второй способ состоит в сознательно-волевой работе по переосмыслению своего отношения к ценностным основаниям действительности и постижению ценности Творчества. Второй способ обеспечивает развитие не только мотивационно-потребностной, но и аксиологической, ценностной сферы личности. Если потребности действуют «здесь-и-теперь», отражая актуальные жизненные связи индивида с миром, то ценности выражают устойчивые «консервированные» отношения с миром, отражаются в установках, убеждениях личности и не зависят от ситуативных факторов. Потребности определяют готовность к конкретному действию, а ценности определяют жизненную стратегию личности [3]. Только постижение и признание человеком ценности творчества, отражение его в системе личных ценностей позволит вывести творчество на уровень образа жизни личности, когда созидание и творчество – неотъемлемая часть жизни, качественная характеристика всего, что делает человек.

Полноценная организация процесса интериоризации социальной ценности требует использования и первого, и второго способов: объясняя смысл социальной ценности, предъявляя требования и знакомя с нормами деятельности учащихся, организовывать и стимулировать их творческую деятельность. Такой подход позволит учащимся понять социальное значение творчества, а также увидеть и ощутить его личностный смысл.

Таким образом, в контексте рассматриваемой проблемы актуализируются две важнейшие педагогические задачи: первая – трансформировать творчество как объективную ценность в компоненту аксиологической сферы личности; вторая – вооружить

учащихся известными современной теории творчества приемами-способами создания нового продукта.

Решение данных задач видится нам возможным посредством реализации следующих методических направлений.

Первое – обнаружение ценности (значимого для себя) за предметами, вещами, действиями, событиями, фактами и явлениями. Творчество не ограничено конкретной сферой жизнедеятельности или предметной областью. Любой предмет или явление – воплощение творчества как универсального способа развития природы, человека, культуры, всех сторон общественной жизни. Младшим школьникам всю широту проявления творчества можно представить через демонстрацию достижений человека в науке, искусстве, технике, архитектуре и др.

Второе – предъявление социально-культурной ценности детям так, чтобы она была воспринята ими «в своем пленительном и глубоком значении». Младшим школьником можно предложить «Презентацию мира», когда конкретный предмет (картина, компьютер, книга и др.) рассматривается не только в своем привычном предназначении (духовном или практическом), но и как результат творческих поисков человека.

Третье – активизация духовной деятельности учащихся по осмыслению места творчества в *своей* жизни. Умело предъявляя исторические события, социальные зарисовки, художественные образы, способствуя достижению успеха учащимися в творческой деятельности стремиться создавать у младших школьников представление о творчестве как важнейшем основании жизни *каждого* человека, как способе самовыражения и самосовершенствования, как пути к успеху, как источнике радости и наслаждения. Творчество – это еще источник позитивного самовосприятия и самоощущения личности. Выход человека за пределы самого себя в творчестве способствует расширению его представлений о своих возможностях, своем потенциале, «усилению себя» (К. Роджерс).

Четвертое – упражнение учащихся в творчестве, «обучение» их приемам создания нового, приемам творческой деятельности. Это необходимый шаг от «знаю» к «умею». Наряду с предметно-содержательными учебными результатами (предметными знаниями, умениями, навыками) особым результатом обучения должен стать рефлексивно-осмысливаемый опыт творческой деятельности [6]. Идея о возможности обучения

человека творчеству высказывают как зарубежные [13], так и отечественные исследователи данной проблемы [1].

Прием творческой деятельности представляет собой «способ самостоятельного выделения ребенком различных сторон познаваемого объекта, позволяющий младшему школьнику в процессе учебно-творческой деятельности осуществить предметно-преобразовательные действия и находить новые способы решения учебно-творческих задач» [2, с. 25]. Известными приемами творческой деятельности являются: перестройка структурно-компонентного состава задачи; комбинирование новой системы из известных элементов; анализ через синтез, или включение познаваемого объекта в новые связи; переформулирование, или рассмотрение объекта с разных сторон с целью выявления его разнообразных свойств; ассоциирование, или установление связи между разными понятиями или идеями и др.

Использование творческих приемов повышает результативность учебной творческой деятельности в целом и отдельных этапов решения творческих задач в частности. Особую роль приемы творческой деятельности играют на эвристическом этапе, суть которого заключается в генерировании идеи, замысла, синтезе нового. Велико их значение и на первом этапе – этапе возникновения творческой ситуации, так как постановка и формулирование проблемы исследователями (например, И. Я. Лернером) трактуется как самостоятельный прием творческой деятельности. И, наконец, на этапе проверки, обоснования правильности найденного решения данные приемы также выполняют определенные функции. Хотя первостепенное значение, на наш взгляд, здесь имеют приемы логического мышления.

В процессе разработки методики формирования приемов творческой деятельности решались следующие задачи:

1) определение приемов творческой деятельности, которыми должны овладеть младшие школьники для успешного выполнения учебных творческих заданий;

2) разработка и подбор творческих заданий по изучаемым дисциплинам, направленных на обучение школьников выделенным приемам: а) учебных творческих заданий с доминирующей образовательной функцией; б) творческих заданий с доминирующей развивающей функцией;

3) детальная разработка процесса формирования у младших школьников приемов творческой деятельности: определение

содержания и последовательности этапов (в соответствии с методикой формирования умений и навыков), конкретных приемов деятельности учителя и учащихся на данных этапах;

4) экспериментальная апробация разработанной методики формирования приемов творческой деятельности у младших школьников.

При решении первой задачи мы исходили из обобщенной структуры творческого поиска. Приемы творческой деятельности играют ведущую роль на этапах постановки (принятия) проблемы и генерирования идеи (рождения замысла). Анализ работ педагогов и психологов по проблемам творчества позволил выделить приемы, оптимизирующие первый этап творчества (постановка проблем, переформулирование, постановка вопросов) и второй этап творчества (комбинирование, ассоциирование, поиск аналогий, видение альтернатив, генерирование идей).

Постановка проблем в знакомой ситуации. Этот прием и соответствующее ему умение имеют особый смысл и значение не только для творческой деятельности, но и для усвоения готовых знаний. В последнем случае, ввиду творческого происхождения любого знания, человек в ходе усвоения должен увидеть, принять и разрешить ту объективную проблему, продуктом решения которой и является это знание. Отсюда вытекает необходимость учить ребенка «видеть» и формулировать проблему. По мнению Э. В. Ильенкова, начинать учить мыслить нужно с развития умения ставить проблему.

Переформулирование, или рассмотрение объекта с разных сторон с целью выявления его разнообразных (в первую очередь, не характерных для него) свойств.

Постановка вопросов, позволяющих уточнить или расширить знания относительно ключевых моментов проблемной ситуации.

Комбинирование, или продуцирование принципиально нового путем мысленного соединения нескольких разнородных предметов (явлений, приемов и др.). Как отмечал Л. С. Выготский, именно комбинирование составляет основу детского творчества [4].

Ассоциирование, или установление связи между разными понятиями или идеями.

Поиск аналогий, или обобщение определенных признаков (свойств) одних предметов и поиск подобных признаков (свойств) в других.

Видение альтернативы решения: а) выдвижение гипотез относительно возможных причин того или иного явления; б) прогнозирование результата (возможных следствий) развития той или иной ситуации.

Основу приема *генерирования идей* составляет продуцирование как можно большего количества идей в единицу времени.

Сформированность у младших школьников творческих приемов мы определяли с помощью специально разработанной системы заданий. Каждое задание оценивалось по 3-балльной шкале (таблица 2). Результаты исследования отражены в таблице 1 (ЭК – экспериментальные классы, КК – контрольные классы).

Таблица 1
Исходные уровни сформированности приемов творческой деятельности у младших школьников

Прием	Уровень развития (в %)					
	высокий		средний		низкий	
	ЭК	КК	ЭК	КК	ЭК	КК
Поиск проблем	9,8	12,7	57,3	63,4	32,9	23,9
Переформулирование	2,4	4,2	19,5	33,8	78,1	62
Постановка вопросов	4,9	12,7	19,5	15,5	75,6	71,8
Комбинирование	61	78,9	31,7	16,9	7,3	4,2
Ассоциирование	29,3	32,4	46,3	33,8	24,4	33,8
Аналогия	15,9	14,1	50	56,3	34,1	29,6
Альтернатива (причины)	4,9	9,9	14,6	14,1	80,5	76
Альтернатива (следствия)	3,7	4,2	8,5	11,3	87,8	84,5
Генерирование идей	2,5	2,8	39	57,8	58,5	39,4

Данные таблицы указывают на то, что лучше всего ученики владеют приемом комбинирования. Продуцировать относительно большое количество идей способны всего 2,5 – 2,8% учеников (самый низкий показатель). Низкий уровень развития с наименьшим показателем зафиксирован на приеме комбинирования (4,2 – 7,3%), а с наибольшим (84,5 – 87,8%) – на умении видеть альтернативу решения (возможные следствия того или иного явления).

Таблица 2

Качественная характеристика количественных показателей
критериев творческого мышления

Творческие приемы	Методы		Показатели		
			3	2	1
постановка проблем; переформулирование; постановка вопросов;	1	Задание «Назови проблемы, связанные с предметом»	Назвал 4 и более проблем.	Назвал 2-3 проблемы, связанные с заданным предметом.	Не справился с заданием или назвал 1 проблему.
	2	Задание «Назови способы использования предмета»	Назвал 4 и более способов использования предмета.	Предложил 2-3 способа использования предмета.	Не справился с заданием или назвал 1 способ использования предмета.
	3	Задание «Задай вопросы»	Придумал более 4 вопросов.	Придумал 2-3 вопроса к заданной ситуации.	Придумал менее 2 вопросов.
Комбинирование; поиск аналогий; Ассоциирование;	4	Задание «Придумай слова со слогом»	Придумал более 4 слов с заданным слогом.	Придумал 2-3 слова с заданным слогом.	Придумал 1 слово с заданным слогом.
	5	Задание «На что похож предмет?»	Назвал более 4 предметов, на которые похож заданный.	Назвал 2-3 предмета, аналогичных данному по какому-либо признаку.	Назвал 0-1 предмет, на который похож заданный.
	6	Задание «Образуй словосочетания»	Подобрал подходящие слова к 4 «тройкам» слов.	Подобрал подходящие слова к 2-3 «тройкам» слов.	Подобрал подходящие слова к 1 «тройке» слов.
видение альтернативы;	7	Задание «Назови причины и следствия ситуации»	Назвал 3 и более возможные причины и следствия	Назвал 2 возможные причины и следствия заданной	С заданием не справился или назвал 1 причину.

генерирование идей	8	Задание «Найди выход из ситуации»	заданной ситуации. Предложил 3 и более идеи.	ситуации. Предложил 2 выхода из заданной ситуации.	С заданием не справился или предложил 1 выход из ситуации.
--------------------	---	-----------------------------------	--	--	--

По результатам выполнения учащимися всех диагностических заданий мы выделили три уровня развития творческого мышления младших школьников (таблица 3). Большинство младших школьников (70,6%) имеют средний уровень сформированности приемов творческой деятельности, у 27,4% учеников творческое мышление находится на низком уровне развития. Данное обстоятельство еще раз указывает на необходимость целенаправленного формирования у младших школьников приемов творческой деятельности.

Таблица 3

Исходные уровни развития творческого мышления младших школьников

Классы	Уровень развития						Всего
	высокий		средний		низкий		
	в абс.ч.	в %	в абс.ч.	в %	в абс.ч.	в %	
ЭК	1	1,2	58	70,7	23	28,1	82
КК	2	2,8	50	70,4	19	26,8	71
Всего	3	2	108	70,6	42	27,4	153

На основе психолого-педагогических концепций усвоения действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина), мы спроектировали обучение школьников приемам творческой деятельности как последовательное прохождение ими трех этапов: 1) мотивационного; 2) информационного; 3) действительно-практического.

Принимая во внимание инвариантность приемов творческой деятельности по отношению к разным учебным предметам, обучение младших школьников этим приемам было организовано нами на межпредметной основе. Для осуществления мотивационного и информационного этапов формирования приемов творческой деятельности использовались возможности факультативных занятий, которые ориентированы не только на расширение кругозора учащихся, но и на развитие их

познавательных интересов, мышления, творческих способностей. В общем виде процесс формирования приемов творческой деятельности показан на рисунке 1.

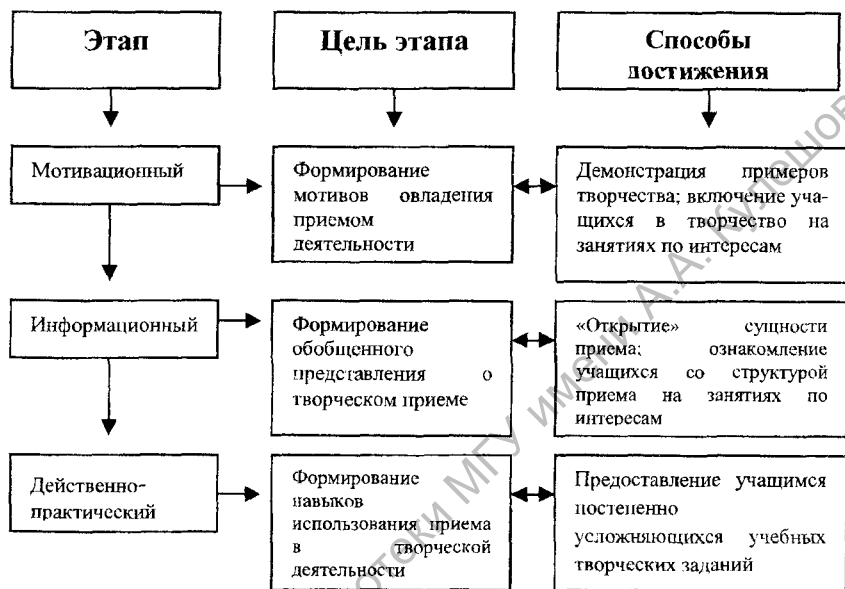


Рис. 1 Процесс формирования творческих приемов

Целью *мотивационного этапа* являлось формирование потребности, а затем мотивов и целей предстоящей деятельности. В психолого-педагогических исследованиях установлена тесная взаимосвязь и взаимозависимость протекания психических процессов от потребности и мотивов, которые побуждают детей к осуществлению этих процессов.

Формирование мотивационной основы овладения приемами творческой деятельности включало, во-первых, стимулирование положительного отношения к творческой деятельности в целом, во-вторых, формирование мотивов усвоения конкретного приема творческой деятельности.

Для показа перспективы и значимости овладения творческим приемом детям приводился пример из различных отраслей человеческой культуры, ярко и убедительно доказывающий эффективность того или иного приема в

достижении высоких результатов. Эффективным средством решения поставленной задачи явилось также привлечение школьников к самостоятельному выполнению творческого задания, что без знания того или иного приема являлось довольно сложной проблемой. Если учащиеся справлялись с предложенным заданием, им предлагалось проанализировать свою деятельность, охарактеризовать прием и определить входящие в него действия. Такая работа не только способствовала развитию рефлексии у младших школьников, но и готовила их к переходу на следующий этап овладения приемом творческой деятельности. Например, при формировании мотивов овладения приемом «ассоциирование» нами было использовано следующее задание:

Даны три слова. Подберите к ним такое четвертое, которое бы подходило к каждому из предложенных, т.е. могло бы составить словосочетания с каждым из них. Можно изменять слова грамматически и использовать предлоги:

- а) машина, море, друзья;
- б) неожиданно, человек, улица.

Второй этап обучения младших школьников приемам творческой деятельности – *информационный* – был направлен на ознакомление учащихся с сущностью приема, формирование обобщенного представления о нем; описание структуры приема, или построение операционной модели приема.

Ознакомление с сущностью приема осуществлялось в процессе анализа конкретного творческого задания, в основе выполнения которого – тот или иной творческий прием. В опытно-экспериментальной работе определение приема являлось итогом совместной творческой деятельности учащихся и педагога. Основу поиска составляло сопоставление исходных данных и полученного результата. В итоге ученики с помощью учителя определяли сущность приема. На следующем этапе мы организовывали коллективное обсуждение вопроса о наиболее подходящем варианте названия данного приема.

Покажем, как проходил информационный этап формирования приема комбинирования при изучении темы «Русская народная сказка» («Основы речевой культуры», 3 класс). Вспоминая волшебные сказки, в которых часто присутствуют волшебные предметы (ковер-самолет, скатерть-самобранка и др.), учитель предлагает учащимся назвать современные «чудо - предметы», которые есть в каждом доме. В результате

коллективного обсуждения на доске появляются названия разнообразных предметов, используемых в быту: кресло-кровать, кухонный комбайн, музыкальный центр, моющий пылесос и др. Ученикам было предложено определить, что общего в названных предметах. Учащиеся заметили, что все эти предметы могут выполнять несколько функций.

Учитель: В основе изобретения таких незаменимых сегодня вещей лежит особый прием творческой деятельности. Я думаю, вы сами сможете определить суть этого приема. Нужно лишь помнить, что можно получить с его помощью и из чего.

Такая предварительная работа способствовала довольно быстрому определению данного приема – получение нового путем соединения нескольких предметов.

Учитель: Вы великолепно справились с заданием. Но для удобства нам нужно дать имя новому приему. Желательно, чтобы оно отражало суть приема.

Среди предложенных вариантов названия приема (прием «+», объединение, сложение, сочетание и др.) был выбран наиболее подходящий – комбинирование. Первичное закрепление полученных знаний осуществлялось в процессе самостоятельного поиска учащимися примеров использования комбинирования для получения новых объектов.

На следующем этапе формирования приема определялась его структура, составлялся «алгоритм» выполнения заданий определенного вида. Анализ процессуальной стороны приема приводил к выявлению логической последовательности входящих в его структуру действий. Данную последовательность нельзя отнести к алгоритму, так как последний в точности описывает каждый шаг деятельности и ведет к гарантированному результату. В творческом же процессе значительную роль играют субъективные (личностные) факторы, учесть и отразить которые в предписании практически невозможно. Поэтому данные предписания имеют скорее эвристический характер, т.е. задают направление деятельности, но не гарантируют получение искомого результата.

В опытно-экспериментальной работе мы использовали различные способы ознакомления младших школьников со структурой приема: развернутое текстовое предписание, данное в готовом виде; предписание с нарушенным порядком действий; обобщенное или развернутое предписание, выведенное учащимися.

Приведем пример ознакомления учащихся со структурой приема «аналогия» при изучении темы «Украинский национальный костюм» («Основы речевой культуры», 3 класс). Ученикам было предложено определить тему урока, выполнив задание, записанное на доске.

Кукла и		
Стол		м
Платье ?		(о - одежда)

- Мы с вами уже знаем, что такое аналогия (это соответствие предметов друг другу по какому-либо признаку).

- Можем ли мы установить заданный признак соответствия? Если да, то каким образом? (можем, для этого необходимо рассмотреть заданные пары: кукла – и, стол – м).

- Как вы считаете, к какому разделу языка может быть отнесен «спрятанный» признак? («Слово»).

- Возможно, разгадка на самом деле лежит в лексическом значении слов. Кукла – это что? (это игрушка) А стол? (это мебель).

- Вы уже догадались, что нужно вставить вместо вопросительного знака? (букву о, ведь платье – это одежда).

- Вы замечательно справились с заданием, молодцы! Как вы нашли ответ? Давайте попробуем восстановить последовательность ваших действий.

Итогом коллективного обсуждения стал следующий алгоритм:

1. Внимательно ознакомиться с условием задания.
2. Убедиться в том, что задание выполняется с помощью приема поиска аналогии.
3. Установить признак, по которому связаны объекты в паре-образце. Для этого нужно рассмотреть пару-образец с разных сторон.
4. Подобрать недостающий объект, который соответствует заданному объекту пары по установленному признаку.

По мере обучения все новым приемам мы стремились, чтобы учащиеся усваивали обобщенный алгоритм выполнения творческого задания с помощью того или иного приема. Требуемый результат являлся итогом сравнения учащимися разных предписаний и выделения в них сходных элементов:

1. Внимательно прочитай задание.

2. Определи, с помощью какого приема его можно выполнить.

3. Вспомни основные действия, входящие в состав данного приема.

4. Действуй, т.е. выполняй последовательно эти действия.

5. Проверь правильность выполнения задания, подумай, есть ли другие варианты решения проблемы.

В результате прохождения мотивационного и информационного этапов школьники понимали важность, значимость творческих приемов, имели представление об их сущности и структуре. Но, как заметил И. Я. Лернер, общей для всех приемов (по терминологии автора – процедур) особенностью является то, что они не усваиваются в результате получения словесной информации или показа способа действия. Единственный способ обучения данным приемам состоит во включении учащихся в посильную деятельность, требующую применения тех или иных приемов. Этим и определяется предназначение последнего – *действенно-практического* – этапа обучения. Ведущим принципом организации деятельности учащихся на данном этапе был принцип постепенного усложнения предлагаемых им заданий. Последнее обеспечивалось за счет предоставления ученикам возможности самостоятельно выполнять все больше действий, входящих в структуру приема.

На *первом этапе* деятельность младших школьников осуществлялась под непосредственным руководством учителя. Педагогическая поддержка со стороны учителя имела место на каждом этапе работы. Учитель предлагал учащимся творческое задание, формулировал содержащуюся в нем проблему, совместно с учащимися выдвигал гипотезу, планировал деятельность, затем обосновывал и доказывал гипотезу. Для управления деятельностью учащихся на данном этапе мы использовали, например, следующие приемы:

- прием «по аналогии», или «творчество по образцу». Перед тем, как предложить школьникам творческое задание, подробно разбиралось аналогичное ему, т.е. давался образец предстоящей деятельности;

- прием «наводящие вопросы». Учитель использовал серию вопросов с целью направления поиска учащихся в более продуктивное русло, а также для актуализации опорных знаний и способов действий, необходимых на том или ином этапе работы;

- прием «оперативная оценка». Смысл приема состоит в поэтапной регистрации и обсуждении успехов и неудач учащихся в процессе выполнения творческого задания. Прием предполагает широкое привлечение к оценке самих учащихся.

На *втором этапе* практической отработки творческих приемов происходила минимизация помощи учителя. Самостоятельная деятельность школьников уравнивалась педагогической поддержкой со стороны учителя. В опытно-экспериментальной работе распределение функций осуществлялось таким образом, что часть действий (например, подбор или составление необходимых творческих заданий) совершал учитель, часть (а именно, выполнение задания с использованием приема) – учащиеся выполняли совместно с учителем, а проверку правильности хода рассуждений и полученных результатов школьники выполняли самостоятельно. В дидактико-методическом обеспечении творческой учебной деятельности приемы «подсказки-трамплины» (термин «трамплин» введен Б. М. Кедровым) уходили на второй план, хотя и использовались в процессе совместного (учеников с учителем) выполнения творческого задания. Приемы мотивации и стимулирования учебно-познавательной деятельности, приемы контроля и анализа ошибок с целью предупреждения их возникновения на данном этапе также играли существенную роль.

На *последнем этапе* овладения творческим приемом создавались все условия для самостоятельного прохождения основных этапов творческой деятельности. Педагогическая помощь учителя по-прежнему имела место, но носила при этом опосредованный характер. Система приемов подсказки практически не использовалась: учащиеся на достигнутом уровне овладения приемом могли самостоятельно с его помощью выполнять творческое задание. Прием «оперативная оценка» заменялся приемами самоконтроля и самоанализа, что имело положительный эффект для формирования учебной деятельности младших школьников.

На данном этапе овладения творческим приемом нами использовались следующие виды работы: анализ предлагаемых творческих заданий с целью определения заложенных в процесс их выполнения творческих приемов; поиск материала, демонстрирующего действие того или иного приема; анализ работ, ответов одноклассников с точки зрения использования в них

творческих приемов; самостоятельное составление творческих заданий и др.

При организации творческой деятельности учащихся мы ориентировались на следующие принципы: принцип развивающего дискомфорта (ориентирует на организацию творческой деятельности учащихся в зоне их ближайшего развития); принцип самостоятельности и сотрудничества (указывает на необходимость оптимального соотношения активности учащихся и учителя); принцип опосредованного, косвенного влияния (указывает на возможность управления творческой деятельностью через создание адекватных ей условий и на целесообразность развития творческих способностей через формирование определенной структуры личности); принцип эмоционального комфорта (подчеркивает исключительную значимость положительных эмоций у учащихся в процессе создания нового); принцип межпредметности (указывает на необходимость для творчества межпредметных знаний и целесообразность формирования творческого мышления на межпредметной основе); принцип рефлексии деятельности (указывает на необходимость организации деятельности по осознанию учащимися творческой деятельности как таковой и себя в творчестве) [10].

Существенным потенциалом формирования культуры творческой деятельности у младших школьников обладают факультативные занятия «Развитие творческого мышления» (С. И. Гин) и «Учусь творчески мыслить» (Н. Д. Алексеев, А. С. Исаенко, Т. И. Кузей). Занятия строятся в соответствии с названными выше принципами организации творческой деятельности учащихся и специфическими для факультативных занятий: принципы преемственности, комплексного подхода, творческого обучения.

Принцип преемственности реализуется через разработку и использование на уроках определенной последовательности творческих заданий: задания на формирование приёмов творческого мышления; задания на развитие навыков творческой деятельности; задания на формирование навыков самостоятельной творческой деятельности. Принцип комплексного подхода ориентирует на развитие у учащихся всех качеств творческого мышления. Принцип творческого обучения означает, что основные приёмы творческой деятельности учащиеся самостоятельно

открывают в результате специально организованной групповой или индивидуальной работы.

Для организации творческой деятельности младших школьников целесообразно использовать игровой метод [12]. Особенности игры делают ее наиболее приемлемым методом организации творческой деятельности младших школьников. Игра активизирует воображение, так как всегда содержит элемент неопределенности, импровизации. Для игры характерна эмоциональная приподнятость. Играющие испытывают положительные эмоции удовольствия, восторга, радости, которые необходимы для творческой деятельности. А коллективная или групповая форма организации игры обеспечивает действие эффекта «взаимозаражения» - передачи от одного игрока к другим эмоций азарта, увлеченности. Игра также снимает все ограничения (за исключением правил игры) с действий учащихся и таким образом стимулирует адекватную творчеству мотивацию самоактуализации.

Развивающие игры, организуемые нами на уроках русского языка и литературного чтения для формирования вышеназванных приемов творческой деятельности у младших школьников, представлены в таблице 4. Эти игры могут успешно решать как развивающие (овладение приемами творческой деятельности), так и обучающие (усвоение программного материала) задачи. Например, при изучении состава слова ученики выполняли задание на комбинирование слов, содержащих слог -ме-. Дальнейшая работа была направлена на усвоение изучаемой темы и предполагала разбор по составу полученных слов.

Таблица 4

Развивающие игры

Приемы творческой деятельности	Развивающие игры
Переформулирование	«Изобретатель», «Плохо - хорошо», «Кто больше?», «Что это или кто это?», «Мама-растеряша», «Похоже - непохоже», «Кто прав?», «Что здесь лишнее?», «Измени слово»
Постановка вопросов	«Придумай вопросы», «Что в кулаке?», «Что в мешочке?», «Да - нет», «Почемучка», «Кто больше?»

Комбинирование	«Дорисуй», «Придумай слова», «Собери слова (поговорки, предложения)», «Наборщики», «Продолжи рассказ», «Добавь букву», «Дели - давай»
Ассоциирование	«Каракули», «Путешествие по облакам», «На что похож предмет?», «Найди общее слово», «Какая связь?», «Загадай-ка отгадай-ка»
Поиск аналогий	«Образуй слово», «Дроби», развивающий канон, «Если бы я был ...»
Поиск альтернативы	«Какова причина?», «Окончи шутку», «Продолжи рассказ», «Одна причина», «Что делать, если ...»
Генерирование идей	«Рифмы», «Лесенка», «То, чего не может быть», «Что делать, если ...», «Собери цепочку», «Кто больше?», «Дорисуй», «Волшебник»

Результаты контрольного эксперимента показали, что учащиеся экспериментальных классов гораздо лучше владеют приемами творческой деятельности, чем учащиеся классов (таблица 5).

Таблица 5

Динамика развития творческого мышления учащихся контрольных и экспериментальных классов

Класс	Уровень развития (в %)					
	высокий		средний		низкий	
	1 этап ¹	2 этап ²	1 этап	2 этап	1 этап	2 этап
ЭК	1,2	25,6	70,7	65,9	28,1	8,5
КК	2,8	11,3	70,4	67,6	26,8	21,1

¹ Констатирующий эксперимент

² Контрольный эксперимент

Решение проблемы формирования культуры творческой деятельности учащихся требует такой организации всей их жизни, в

которой они постоянно вступают в реальные отношения с ценностью творчества. Это постоянное осмысление учащимися значения и места творчества в жизни Человека, в своей собственной жизни, это постоянная реализация себя в творческой деятельности. Решение указанных задач возможно при создании в учреждении образования креативной образовательной среды, т.е. совокупности обстоятельств, окружающих и взаимодействующих с учащимися, транслирующих идеи Красоты и Творчества, определяющих их в качестве основания жизни и деятельности [11].

Библиографический список

1. Альтшуллер, Г.С. Творчество как точная наука : теория решения изобретательских задач [Текст]/ Г.С.Альтшуллер. - Петрозаводск: Изд-во Официального фонда Г. С. Альтшуллера: Скандинавия, 2004. - 203 с.
2. Амасович, Н.В. Дидактические основы формирования опыта творческой деятельности у младших школьников (на уроках чтения): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.В. Амасович. – Минск, 1996. – 140 с.
3. Воспитание нравственной личности в школе [Текст]/ под ред. профессора К.В. Гавриловец. – Минск: ИВЦ Минфина, 2005. – 226 с.
4. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст]/ Л.С. Выготский. – СПб: СОЮЗ, 1997. – 91 с.
5. Зубра, А.С. Акмеология - ключи к Успеху [Текст]/ А.С. Зубра. – Минск: Дикта, 2011. – 196 с.
6. Кларин, М.В. Развитие критического и творческого мышления [Текст]/ М.В. Кларин // Школьные технологии. – 2004. - № 2. – С. 3 – 10.
7. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск: Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. – 400 с.
8. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студентов вузов [Текст]/ В.С. Мухина. – 4-е изд. – М.: Академия, 1999. – 456 с.
9. Образовательная система «Школа 2100»: Педагогика здравого смысла: сб. мат. [Текст]/ под науч. ред. А.А. Леонтьева. - М.: Баласс, 2003. - 368 с.

10. Чумакова, С.П. К вершинам творчества. Принципы организации творческой деятельности младших школьников [Текст]/ С.П. Чумакова // Печатковая школа. – 2007. - №8 – С. 37-39.
11. Чумакова, С.П. Создание креативной образовательной среды в начальной школе[Текст] / С.П. Чумакова // Печатковая школа. – 2012. - № 9. – С. 62-65.
12. Чумакова, С.П. Творить играя: развивающие игры по русскому языку [Текст]/ С.П. Чумакова // Печатковее навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2010. - №1. – С. 20-22.
13. Э. де Боно, Думай! Пока еще не поздно [Текст]/ Э. де Боно. – СПб.: Питер. 2011. – 224 с.