

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ НАЧАЛЬНОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

*Андрусякова Ирина Петровна, учитель начальных классов,
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №40» г. Белгорода
имени Героя Советского Союза Вальдемара Сергеевича Шаландина*

В последние годы существенно изменились приоритеты начального образования. Сегодня его главные цели – развитие творческой личности ученика.

Психологами установлено, что свойство личности человека, основа интеллекта и всей духовной сферы возникают и формируются главным образом в дошкольном и младшем школьном возрасте, хотя результаты развития обычно обнаруживаются позже. Отсутствие же творческого начала, как правило, становится в старших классах непреодолимым препятствием, когда требуется решение нестандартных задач, интерпретация материалов первоисточников и т.д.

Проблема развития творческих способностей младших школьников составляет основу, фундамент процесса обучения, является «вечной» педагогической проблемой, которая с течением времени не теряет своей актуальности, требуя постоянного, пристального внимания и дальнейшего развития. Сегодня в обществе особенно остро ощущается потребность в людях инициативных, творческих, готовых найти новые подходы к решению насущных социально-экономических, культурных задач, способных жить в новом демократическом обществе и быть полезными этому обществу. Творческие личности во все времена определяли прогресс цивилизации, создавая материальные и духовные ценности, отличающиеся новизной, нешаблонностью, помогая людям увидеть необычное в, казалось бы, обычных явлениях. И именно сегодня перед образовательным процессом ставится задача воспитания творческой личности, начиная с начальной школы.

Среди разнообразных средств развития творческой активности младших школьников особое место занимает литературное чтение в начальных классах.

Творческая активность развивается в процессе деятельности, имеющей творческий характер, которая заставляет учащихся познавать и удивляться, находить решение в нестандартных ситуациях. Поэтому сегодня в педагогической науке и практике идет интенсивный поиск новых, нестандартных форм, способов и приемов обучения. Широкое распространение получают нетрадиционные виды уроков, проблемные методы обучения, коллективные творческие дела во внеклассной работе, способствующие развитию творческой активности младших школьников [5].

Проблема описания и классификации методов начального литературного образования крайне сложна по многим причинам. Во-первых, обучение, воспитание и развитие ребенка в процессе его общения с художественным произведением и собственного творчества так тесно связаны, что правильнее было бы выделять методы начального литературного образования, а не обучения. Метод литературного образования можно определить как способ организации взаимодействия учителя и учащихся, ведущий к усвоению содержания и достижению целей и задач воспитания и развития ученика в процессе обучения.

Во-вторых, для методики существенным оказываются также учет специфики объекта деятельности и ориентация на характер деятельности, в нашем случае литературно-творческой деятельности.

В-третьих, дидактическая классификация методов обучения в большей степени ориентирована на изучение науки, а не искусства и не учитывает ряд специфических для постижения искусства слова методов.

В-четвертых, современные вариативные программы по литературному чтению, как правило, не называют методов обучения, ограничиваясь перечислением приемов работы.

Представляется целесообразным классифицировать методы начального литературного образования в зависимости от характера читательской деятельности. Специфика искусства как предмета изучения требует дополнения дидактической классификации и выделения эмоционально-творческого метода и метода литературного творчества, так как целая группа хорошо известных в методике приемов не может быть отнесена ни к одному из дидактических методов обучения. Поскольку каждый метод реализуется в практике обучения только через определенные приемы, отражающие операционную сторону деятельности, рассмотрим каждый метод в соотношении с приемами работы [1].

Классификация методов и приемов начального литературного образования, способствующая развитию литературных творческих способностей представлена в таблице.

Таблица 1.1.

Классификация методов и приемов начального литературного образования, способствующие развитию литературных творческих способностей

Характер читательской деятельности			
Чтение как речевая деятельность		Чтение как эстетическая деятельность	
Методы	Приемы	Методы	Приемы
Творческое чтение	Творческая работа по следам прочитанных произведений: продолжение сюжета, словесное и графическое рисование	Эмоционально-образное переживание произведения	Передача эмоциональных переживаний с помощью цветовой шкалы. Инсценирование. Выразительное чтение по книге и наизусть Ранжирование.
			Сравнение трактовок выразительного чтения. Чтение по ролям. Восприятие художественного чтения
		Интерпретация	Перевод литературного текста на язык другого искусства: составление видеоклипа, киносценария, графическое рисование, драматизация.

		Литературное творчество	Сочинение. Редактирование текста
		Метод проектов	Подготовка и проведение тематических (проблемных) книжных выставок. Составление словаря. Создание книжки-малышки. Подготовка классного литературно-художественного журнала (альманаха)

Приведенная таблица не исчерпывает богатства и многообразия путей, обеспечивающих процесс начального литературного творчества, но дает возможность окинуть единым взглядом основные методы и приемы, развивающие литературное творчество младших школьников в их соотношении. Выделение группы эмоционально-образных методов вызвано стремлением учесть специфику деятельности по восприятию и созданию текста как деятельности, связанной с познанием мира в конкретно-чувственных формах, подчеркнуть роль эмоционального начала в перцептивной и продуктивной творческой деятельности. Трактовка метода творческого чтения зависит от того, как учитель воспринимает художественное произведение. Если он видит в нем образец хорошей речи, то предлагает творческие приемы развития речи учащихся на примере прочитанного – всевозможные переделки текста: придумывание другого конца, пересказы с добавлением описаний; чтение по ролям с пропуском авторского текста, создание словесных картинок и т.д. Приемов может быть много, суть их одна – художественное произведение: материал для упражнений учащихся в хорошей речи, для развития их фантазии.

Основным методом, относящимся к эстетической стороне чтения в начальном литературном образовании является **метод целостного анализа текста**, поэтому начнем рассмотрение методов и приемов с определения общих подходов, описания принципов и приемов организации школьного анализа художественного произведения.

Принципы анализа художественного произведения – это те общие положения, которые позволяют учителю методически грамотно построить анализ конкретного текста. Они основываются на закономерностях литературы как искусства слова, законах читательского восприятия, специфике восприятия художественных произведений детьми младшего школьного возраста. В методике следует выделять следующие принципы:

1. Анализ должен быть целенаправленным.
2. Анализ текста проводится только после эмоционального, непосредственного, целостного восприятия произведения.
3. Анализ текста должен опираться на возрастные и индивидуальные особенности восприятия, расширяя зону доступного ребенку.
4. Необходимо формировать у ребенка установку на перечитывание и анализ текста.
5. После постановки учебной задачи необходимо вторичное восприятие текста, повторяющее или сопровождающее анализ произведения.
6. Анализ совершается в единстве формы и содержания.

7. Анализ строится с учетом родовой и жанровой специфики произведения, его художественного своеобразия.

8. Анализ должен быть целостным.

9. Анализ обязательно завершается синтезом.

10. Школьный анализ призван способствовать литературному развитию ребенка, формированию у него начальных литературоведческих представлений и системы читательских умений.

Цель школьного анализа текста как педагогического явления – не только освоение идеи изучаемого произведения, но и становление ребенка как личности и как читателя. Именно в процессе читательской аналитической деятельности происходит освоение начальных литературоведческих представлений. При изучении каждого произведения идет наблюдение за тем, как оно «сделано», какие средства языка используются для создания образа, какими изобразительно-выразительными возможностями разные виды искусства – литература, живопись, музыка. Знания о специфике литературы как искусства нужны ребенку как инструмент, которым можно воспользоваться при анализе. Постепенное накопление наблюдений над художественным текстом способствует формированию читательских умений. Знакомство с художественной литературой формирует мировоззрение, воспитывает гуманность, рождает способность сопереживать, сочувствовать, понимать другого человека. И чем глубже воспринято прочитанное произведение, тем большее влияние оно окажет на личность ученика.

Таким образом, целостный анализ произведения – это прежде всего анализ его текста, требующий от читателя напряженной работы мышления, воображения, эмоций, предполагающий сотворчество с автором. Только в том случае, если анализ будет строиться на рассмотренных выше принципах, он приведет к углублению читательского восприятия, станет средством литературно-творческого развития ребенка.

Прием анализа художественного произведения – это та конкретная операция, которую совершает читатель в процессе освоения идеи. Прием анализа определяет деятельность ученика и учителя на уроке чтения, позволяет учителю вовремя корректировать и направлять восприятие ученика. При организации процесса обучения важно учитывать, что прием анализа – это средство постижения художественного произведения, поэтому его выбор определяется особенностями художественного текста, задачей, которую необходимо решить при анализе. Только в процессе решения этой задачи прием выполнит свою вторую функцию – станет средством формирования читательских умений, средством приобретения литературоведческих представлений и читательского опыта. Прием анализа как операционная сторона умения анализировать художественное произведение может со временем автоматизироваться. Читатель перестает осознавать, какие именно действия он совершает, читая и обдумывая произведение: его внимание направляется на результат анализа. Квалифицированный читатель не рисует словесных картин, не составляет плана произведения, не создает сценарий и партитуру чтения, так как в его воображении возникает художественный образ, он постигает закон сцепления эпизодов, видит динамику эмоций, поскольку владеет соответствующими умениями. Младшие школьники, только овладевающие перцептивной читательской деятельностью, нуждаются в специальном обучении операционной стороне анализа текста [1].

На уроке ребенку должно быть интересно и трудно. Общение с искусством требует активной работы *эмоций, воображений, мышления*. Если ребенок не переживает вместе с персонажами, не видит в своем воображении описанные автором сцены, если ему не над чем думать, значит, урок проходит впустую. Задача

учителя – так методически организовать работу детей, чтобы сам процесс чтения и анализа стал интересен детям [6].

Работая над развитием творческих способностей ученика, учитель не должен забывать о таком виде творческой работы, как **сочинение**. Сочинение – одно из сильнейших средств, способствующих развитию мысли ученика, росту его социального отношения к жизни. Именно на этих уроках создается атмосфера, способствующая творческому подъему. Для того, чтобы пробудить жажду творчества, необходим системный подход к решению задач речевого развития. Следует выполнить три условия: обеспечение правильной речевой среды, создание предпосылок для самостоятельных и письменных высказываний, активизация словаря [3]. Что же нужно понимать под системой обучения сочинениям? Прежде всего – *последовательность* обучения сочинениям, в которой предусмотрено развитие у детей определенных умений связной речи. Подготовка к сочинению начинается за несколько дней до написания самого сочинения на различных уроках и во внеурочное время [3].

В таблице 2. представлены виды сочинений, наиболее часто используемые на уроках литературного чтения в начальной школе.

Таблица 1.2. *Виды школьных сочинений*

Основание для классификации	Виды сочинений
Дидактическая цель	Обучающее, контрольно-диагностическое
Степень самостоятельности	Коллективное, групповое, индивидуальное, самостоятельное
Место выполнения	Классное, домашнее
Форма речи	Устное, письменное
Тип речи	Описание, повествование, рассуждение, смешанный тип
Источник впечатлений	Личные впечатления, наблюдение, воображение, литературное произведение, произведение искусства (картина, скульптура, музыкальная пьеса и т.д.), серия сюжетных картинок, диафильм, мультфильм, кинофильм, заданное начало (конец) текста, пословица (заданная основная мысль), лингвистическое правило, научное положение, несколько разных источников, дающих фактический материал
Жанр	Рассказ, сказка, зарисовка, миниатюра, басня, письмо, дневник, объявление, афиша, отзыв, рецензия, доклад, сообщение, эссе
Стиль	Сочинение в художественном стиле, сочинение в научно-художественном стиле, сочинение в разговорном стиле, сочинение в научно-учебном стиле, сочинение в публицистическом стиле
Способ организации речи	Прозаическое, стихотворное

Все сочинения в начальной школе носят обучающий характер. Контрольно-диагностические работы проводятся только с целью адекватной оценки действенности используемой учителем методики и внесения необходимых коррективов в работу. Поэтому целесообразно писать сочинение в классе, где

учитель может вовремя оказать помощь ребенку. Домашняя работа может включать сбор материала к сочинению, оформление чернового варианта после редактирования черновика [4].

Не давая подробной характеристики всех перечисленных видов сочинений, рассмотрим те из них, которые наиболее целесообразно использовать на уроках литературного чтения в школе.

Сочинения по личным впечатлениям. Для данного вида сочинений особое значение приобретает выбор темы. Тема не только должна относиться к событию, пережитому всеми учениками, но воспринятому индивидуально, но должна и задавать ракурс его описания, то есть формировать замысел. При подготовке к сочинению по личным впечатлениям особое внимание нужно уделить выбору языковых средств, адекватно отражающих авторский замысел. Поскольку в основе сочинения лежит личный, индивидуальный опыт ребенка, помощь учителя заключается в том, чтобы помочь воскресить этот опыт в памяти и познакомить учеников с различными языковыми средствами, уместными в речевой ситуации. Выбор эпизода, отбор выразительных средств каждый ребенок осуществляет самостоятельно [2].

Сочинение по наблюдению специфично тем, что мотив речи должен возникнуть из желания поделиться теми впечатлениями, которые появляются в процессе наблюдения. Следовательно, сам объект наблюдения должен вызывать у младшего школьника живой эмоциональный отклик. Для рождения замысла необходима целесообразность наблюдений, их соотнесенность с темой сочинения и подкрепление информации, получаемой с помощью органов чувств, словом. Сочинение по наблюдению учит детей воспринимать, замечать детали, воспринимать предметы и явления с определенной точки зрения.

Сочинение по заданной основной мысли (пословице). Необходимо придумать ситуацию, раскрывающую смысл, заданный пословицей, но в данном случае у школьника большая степень свободы (а значит и большая степень трудности выполнения задания). Не заданы ни характеры, ни количество героев, ни время и место действий – все это предстоит определить в процессе подготовки к сочинению. Переносный смысл пословиц позволяет варьировать ситуации их применения практически до бесконечности, при подготовке сочинения на уроке обсуждаются 2-3 варианта развития замысла, как и всегда поощряется индивидуальный выбор. Подготовка к сочинению проводится с учетом методических условий [2].

Сочинение по серии сюжетных картинок – вид творческой работы, характерный именно для начальной школы. Рассматривание серии сюжетных картинок, дающей целостное представление о будущем рассказе, выраженное в зрительном образе и не поддержанное речью, является весьма эффективным способом пробуждения эмоций ученика, рождения потребности в высказывании и формировании речевого замысла. Серия картинок предлагает не готовый замысел, а сюжетную схему, которая может быть развита и истолкована каждым автором по-своему. Одна и та же серия картинок дает возможность для возникновения различных замыслов в зависимости от того, с чьей точки зрения поведется повествование, кому будет адресован рассказ, каков характер рассказчика. Словесный рассказ потребует прослеживания развития действий, изображения динамики событий – и здесь кроются огромные возможности для творческой работы ученика.

При создании *сочинений по картине, кинофильму (мультфильму)* мотив речи обеспечивается эмоциональностью восприятия. Возникновение замысла связано с анализом картины или фильма как произведений искусства, стремлением осознать свои впечатления и поделиться ими с другими людьми. Сочинения данного вида так же, как и сочинения по литературному произведению, носят рефлексивный характер. Младшие школьники только начинают учиться с искусством, их восприятие формируется, уточняется в процессе коллективного обсуждения под руководством учителя и выражается в ходе учебного диалога. Обучение целостному монологическому высказыванию о произведении искусства в начальной школе только начинается и будет продолжено на следующих этапах образования.

Сочинение на основе нескольких источников, содержащих фактический материал – чрезвычайно нужный и полезный вид работы, не только развивающий литературные способности, но и формирующий общеучебные умения работать с источниками информации. Использовать данный вид сочинения можно, обращаясь к жанру познавательной сказки, для создания которой необходимо владеть фактическим природоведческим материалом, при создании литературно-художественного журнала, альманаха, радиопередач [2].

Читательское и речевое развитие школьников тесно взаимосвязаны, и эта связь отражает специфику процессов восприятия произведения и продуцирования текста. В последнее время закономерности порождения речи получили освещение в работах психолингвистов, специалистов по культуре речи. Результаты этих исследований позволяют выделить ***методические принципы развития речи и литературного творчества школьников:***

- создание речевой ситуации: постановка ученика в предлагаемые обстоятельства;
- обязательность эмоционального переживания для рождения авторского замысла;
- активизация и отбор впечатлений, структурирование будущего высказывания;
- поиск содержательной формы;
- формирование целевой психологической установки на сознательное совершенствование собственной речи с учетом особенностей адресата высказывания;
- взаимосвязанное формирование системы читательских и литературно-творческих умений;

Рассмотрим эти принципы подробнее.

1. Создание речевой ситуации: постановка ученика в предлагаемые обстоятельства.

Раскрывая содержание понятия «речевая ситуация», А.А.Леонтьев писал: «.. если мы хотим, чтобы наш учащийся продуцировал в условиях учебного процесса то или иное высказывание, нельзя ли добиться этого путем моделирования факторов, управляющих его деятельностью и, в частности, речевыми действиями? Иными словами, не можем ли мы задать ему такие внешние и внутренние обстоятельства, в которых он будет вынужден употребить желательное для нас речевое высказывание? Пользуясь любимым термином К.С. Станиславского, поставить его в 2 предлагаемые обстоятельства»? А когда он пойдет по предложенному нами пути, подсказать ему формы, необходимые для продуцирования этого высказывания?» [4]. Таким образом, одно из условий успешности первого шага коммуникативного процесса – формирование мотива

речи – состоит в том, чтобы поставить ученика в предлагаемые обстоятельства, создать речевую ситуацию.

2. Обязательность эмоционального переживания для рождения авторского замысла.

Мотив рождает замысел речи. Понятие *замысла* связывается с предметным содержанием, темой и целью высказывания. «Можно трактовать замысел как предвосхищение того, чтобы добиться задуманного», пишет известный психолингвист Е.С. Кубрякова [5]. Замысел необязательно имеет словесную форму, и его развертывание может происходить как в предметно-образном, так и в вербальном виде. Замысел – необходимый элемент любого высказывания, но особенно велика его роль в художественном творчестве. В.Г.Белинский писал: «...содержание не во внешней форме, не в сцеплении случайностей, а в замысле художника, в тех образах, в тех тенях и переливах красот, которые представлялись ему еще прежде, нежели он взялся за перо, словом – в творческой концепции. Художественное создание должно быть вполне готово в душе художника прежде, нежели он возьмется за перо. ...События развертываются из идеи, как растение из зерна». Наличие замысла, его постепенное развертывание и воплощение в тексте – необходимые условия продуктивности детского литературного творчества.

3. Активизация и отбор впечатлений, структурирование будущего высказывания.

После возникновения замысла в сознании активизируются личностные смыслы: представления, образы, ассоциации. Как помочь ребенку отобрать и выстроить в единое целое, композиционно организовать свои впечатления о действительности? Интересное методическое решение обучения планированию будущего высказывания предложено Ш.А. Амонашвили, который писал об «облаках мысли», возникающих в сознании ученика, обдумывающего свое будущее сочинение, о возможности сгущения облачности и «прояснения», о необходимости удержать в сознании возникшие мысли, образы, сравнения. Дети записывают план в виде «облаков мыслей» - тех фраз, слов, а возможно, и условных знаков, рисунков, которые помогали им зафиксировать результат размышления над темой. Конечно, это еще не план: такая запись лишена четкого словесного оформления, композиционно не организована, но это необходимый этап в творческой работе, соответствующий выделению отдельных элементов в потоке сознания, рождению личностных смыслов и поиску языковых форм. Такая запись делается учеником для себя, затем она уточняется ребенком по ходу его работы над сочинением, может принять вид обычного плана с четкими формулировками и определенной последовательностью пунктов, но и этот план не должен быть чем-то незыблемым, он лишь средство, помогающее выстроить текст.

Итак, развертывание замысла идет от общего к частному. Основная задача второго этапа коммуникативного процесса – активизировать личностные смыслы каждого ученика, помочь отобрать из обилия впечатлений те, которые работают на раскрытие авторского замысла, и композиционно выстроить будущий текст [2].

1. Поиск содержательной формы.

Третий шаг предполагает формирование у детей умения выбрать из всего богатства форм выражения, предлагаемых языком и известных ребенку, ту, что в наибольшей степени соответствует авторскому замыслу.

Задача отбора изобразительно-выразительных средств языка сложна для младших школьников по многим причинам. Для того чтобы воплотить замысел в высказывании, ребенок должен владеть языковыми средствами, адекватными своему замыслу, а осознанное овладение языком как средством общения только

начинается в начальной школе. База знаний, необходимых для литературного творчества ребенка, создается в процессе анализа художественного произведения. Крайне важно, чтобы отбор языковых средств способствовал раскрытию авторского замысла, чтобы в процессе работы над сочинением шел поиск единственно верного слова, построения фразы. Развитие речи должно подчиняться законам творчества, а не закономерностям усвоения языка. Любые грамматические или лексические задания, требующие обязательного включения в текст конкретной языковой формы, неуместны, снижают творческий потенциал работы и тормозят развитие речи.

1. *Формирование целевой психологической установки на сознательное совершенствование собственной речи с учетом адресата высказывания.*

Характеризуя четвертый и пятый шаги коммуникативного процесса, Б.Н.Головин писал: «Четвертый шаг: речь – сознание адресата (получателя), опознающего речевую модель и обозначенную ею действительность, а также работу сознания. Опознавание сознанием действительности в соответствии с тем, как будет опознана речь, и составит пятый шаг коммуникативного круга» [3]. Таким образом, четвертый и пятый шаги совершает учитель, но не ученик, который расстается с выполненной работой в момент ее сдачи на проверку. Учитель, проверяя сочинение, обращая внимание на ошибки, а не на достижения ребенка. Получая работу, ученик не перечитывает сочинение, его интересует лишь отметка, и поэтому он остается в неведении, насколько ему удалось реализовать авторский замысел, как его сочинение воздействовало на читателя. Следовательно, если в учебном процессе опущен последний шаг процесса коммуникативного, то и сам акт коммуникации нельзя считать состоявшимся, поскольку все ранее предпринятые шаги: формирование мотива, замысла, рождение речевого замысла – не получили выхода, реакция адресата на речь неизвестна. Развития речи в этом случае не происходит: в следующей работе ребенок может повторить те же ошибки, качественные изменения в речи предметом осознания ученика. Чтобы избежать этого, необходимо довести коммуникативный процесс до конца, причем для формирования у ребенка речевого контроля важно поставить его на позицию адресата речи и начинать обучение редактированию текста как можно раньше, уже с первого класса.

б.Взаимосвязанное формирование системы читательских и литературно-творческих умений.

Содержание системы читательских и литературно-творческих умений и взаимосвязь между частными умениями подробно описывались ранее. Подчеркнем лишь, что успешность использования метода литературного творчества зависит не от количества написанных сочинений, а от того, что приобретает ученик в процессе работы, какими умениями он овладевает, как качественно меняется его речь.

Обобщение сказанного позволяет определить последовательность работы над сочинением:

1. Предварительная подготовка: наблюдение за композицией, системой персонажей, функцией изобразительно-выразительных средств в художественных произведениях; обеспечение необходимого жизненного опыта.

2. Постановка речевой задачи. Пробуждение потребности в высказывании, создание речевой ситуации.

3. Обсуждение замысла, фиксирование «облаков мысли», составление плана «для себя»

4. Перевод возникших образов в вербальный ряд. Обдумывание композиции, составление плана «для других».

5. Написание чернового варианта сочинения.

6. Саморедактирование, поиск содержательной формы.

7. Знакомство с рекомендациями учителя после проверки сочинения.
8. Редактирование текста после рекомендаций учителя.
9. Оформление чистового варианта сочинения.

Конечно, не все ученики в жизни будут писателями, поэтами, журналистами, но если они не дрогнут перед темой сочинения, не растеряются перед анализом художественного текста, будут свободно общаться, значит, труд учителя не пропал даром [3].

Изучив теоретические основы формирования творческих способностей младших школьников и выявив педагогические условия формирования, мы сделали следующие **выводы**:

1. Под творческой деятельностью понимают такую деятельность человека, в результате которой создается нечто новое - будь это предмет внешнего мира или построение мышления, приводящее к новым знаниям о мире, или чувство, отражающее новое отношение к действительности.

2. Творческая деятельность и творческие способности взаимосвязаны друг с другом, так как способности развиваются и формируются только в процессе деятельности, а не являются врожденными особенностями человека. Творческое воображение и мышление являются высшими и необходимыми способностями человека в процессе учебной деятельности. Образовательно-воспитательный процесс в начальной школе имеет реальные возможности развития творческих способностей.

3. В результате анализа практического опыта активизации творческой деятельности младших школьников нами выявлено: значимость данной проблемы для учителей, интерес к ней психологов и методистов.

4. Уроки чтения являются самыми частотными и благоприятными с методической точки зрения уроками, на которых можно существенно повысить уровень развития творческих способностей, если регулярно использовать упражнения творческого характера.

5. Нами были определены критерии и показатели диагностики уровня развития творческих способностей младших школьников.

Список используемой литературы

1. Алексеева Г.Ю. Педагогические условия развития творческого потенциала учащихся младших классов. Ростов-на-Дону – 2011.
2. Амонашвили Ш.А. Единство цели: пособие для учителя/ Ш.А. Амонашвили. – М., 1987. – С.62 – 63.
3. Головин Б.Н. Основы культуры речи/ Б.Н.Головин. – 3-е изд. – М., 2015.
4. Косов Б.Б. Творческое мышление, восприятие и личность. – М.: ИПП, Воронеж, 2017.
5. Левин В.А. Воспитание творчества. - Томск: Пеленг, 2012.-56с.
6. Лук А. И, Мышление и творчество. М., Политиздат, 2016