Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

На правах рукопису

Малихіна Олена Євгенівна

УДК 159.928-057.874

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО СЛОВЕСНОЇ ТВОРЧОСТІ

19.00.07 - педагогічна та вікова психологія.

Дисертація

на здобуття вченого ступеня кандидата психологічних наук

Науковий керівник:
кандидат психологічних наук,
доцент
Волошенко Леся Іванівна

Харків - 2009

Зміст

Стор.

ВСТУП…….....4
РОЗДІЛ 1. ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУЛІТЕРАТУРНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО АНАЛІЗУ…..…….....11
1.1. Поняття літературної творчості, літературних здібностей в психолого-педагогічній науці.....11
1.2. Вікові особливості прояву здібностей до літературної творчості і деякі умови їхнього формування.....23
1.3. Місце пізнавальних процесів у структурі літературних здібностей.....37
Висновки до розділу 1.....43
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ ЛІТЕРАТУРНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ТА ЇХНІХ ОСНОВНИХ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....46
2.1. Визначення критеріїв успішності літературно-творчої діяльності дітей і сформованості їх пізнавальних процесів……46
2.2. Вивчення успішності виконання учнями творчих завдань щодо створення оригінальних текстів…….....……...56
2.3. Визначення рівнів сформованості у молодших школярів логічної пам’яті….67
2.4. Визначення рівнів сформованості образного мислення в учнів молодших класів…….....71
2.5. Визначення рівнів сформованості у молодших школярів творчої уяви……...76
Висновки до розділу 2…….....84
РОЗДІЛ 3. РОЛЬ ТВОРЧОЇ УЯВИ, ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ ТА ЛОГІЧНОЇ ПАМ’ЯТІ В ФОРМУВАННІ ЛІТЕРАТУРНО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ……...88
3.1. Мета, завдання формуючого експерименту з розвитку літературно-творчих здібностей дітей…….88
3.2. Методика одночасної активізації творчої уяви, образного мислення та логічної пам’яті…….....91

3.3. Методика розвитку образного мислення та творчої уяви …….....112
3.4. Методика активізації логічної пам’яті……..….....123
3.5. Аналіз результатів, отриманих в експериментальному дослідженні…...…..140
Висновки до розділу 3…….....……....…….....165
ВИСНОВКИ……..….....168
ДОДАТКИ……..…….……...…….....171
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……..…….....202

ВСТУП

Актуальність теми дисертаційного дослідження. У період реформування освіти на принципах гуманізації одним з найважливіших залишається завдання розвитку активної творчої особистості, здатної діяти в нестандартних умовах, гнучко і самостійно використовувати набуті знання в різних життєвих ситуаціях, а також створювати нові матеріальні або духовні цінності. Для його вирішення необхідним є детальне вивчення закономірностей розвитку творчих здібностей і організація оптимальних умов у ході педагогічного процесу.

Проблема розвитку здібностей завжди посідала важливе місце в психологічній науці. Однією з причин, що зумовлюють постійний інтерес до неї, є її велика практична значимість. Істотний внесок у розробку загальної теорії здібностей внесли Б. Г. Ананьєв, О. О. Бодальов, В. М. Дружинін, О. Г. Ковальов, В. А. Крутецький, Н. С. Лейтес, В. О. Моляко, В. А. Роменець, С. Л. Рубінштейн, Б. М. Теплов, В. Д. Шадріков, у працях яких розглядалися головні питання цієї проблеми.

Нашу увагу привернув такий аспект даної проблеми, як розвиток у дітей здібностей до словесної творчості, що передбачає самостійне й успішне (відповідно до віку) складання ними усних і письмових розповідей, казок, віршів, загадок.

Дана проблема розглядалась вченими з різних боків, зокрема, вивчались структура даного виду здібностей (В. К. Боярчук, Б. О. Гріфцов, О. Г. Ковальов, Є. О. Корсунський, Н. С. Лейтес, О. О. Мелік-Пашаєв, М. А. Мудрак, З. М. Новлянська, І. В. Страхов, Б. М. Теплов, Н. О. Черникова, В. П. Ягункова), деякі умови їх розвитку (П. П. Блонський, Л. С. Виготський, Л. Б. Єрмолаєва-Томіна, Є. О. Корсунський, Р. Креймер, І. Г. Кривошапкін, В. О. Левін, Ю. Д. Львова, В. Я. Ляудіс, П. І. Мазур, Н. О. Малкова, О. О. Мелік-Пашаєв, І. П. Нєгуре, З. М. Новлянська, М. О. Рибникова, В. О. Сухомлинський, С. Френе), а також вікова динаміка їх прояву (Н. Б. Берхін, С. А. Ізюмова, Є. О. Корсунський, І. Г. Кривошапкін, Н. С. Лейтес, Ю. Д. Львова, П. І. Мазур, Н. О. Малкова, Л. Г. Чорна, Е. Н. Шелкова, В. П. Ягункова).

У дослідженнях виявлений ряд умов, що сприяють розвитку словесної та літературної творчості учнів: організація нових вражень, відповідність тем творів віку дітей, залучення школярів до творчого колективу, поєднання їх колективної й індивідуальної діяльності, ведення рукописних журналів, спільна творчість дітей разом із вчителем, вивчення техніки літературної праці видатних письменників та ін. Але ці умови забезпечують лише зовнішню організацію літературно-творчого процесу, психологічні ж чинники, що створюють внутрішні передумови для творчої діяльності дітей та сприяють її реалізації, не стали в психолого-педагогічних дослідженнях предметом детального вивчення. Це стосується, зокрема, ролі пізнавальних процесів (творчої уяви, образного мислення і логічної пам’яті) в розвитку здібностей, особливо продуктивних форм їх взаємодії, що виявляються у творчій діяльності учнів щодо створення оригінальних текстів, їх значення в її організації та реалізації.

Крім того експериментальне вивчення здібностей дітей до літературно-творчої діяльності і шляхів їх формування відбувалось переважно у підлітковому та старшому шкільному віці. Питання про розвиток здібностей до словесної творчості у молодших школярів підіймалось у працях педагогів-новаторів (В. Л. Глоцер, Т. В. Зеленкова, Н. І. Козлова, В. О. Левін, О. В. Охрименко, М. О. Рибникова, В. О. Сухомлинський), але не отримало теоретичного обґрунтування та розробки у психології. Адже саме в цьому віковому періоді йде інтенсивний розвиток вищезазначених пізнавальних процесів, які ми розглядаємо як основні компоненти літературно-творчих здібностей.

Таким чином, актуальність визначеної проблеми, а також її недостатнє вивчення зумовили вибір теми дисертаційного дослідження "Психологічні умови розвитку здібностей молодших школярів до словесної творчості".

Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами. Дослідження проводилося в рамках наукової програми кафедри психології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди "Вивчення психологічних характеристик пізнавальної активності школярів і студентів" (номер державної реєстрації 018707122д). Тема дисертації затверджена вченою радою Харківського державного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (протокол № 2 від 22 грудня 1995р.) та узгоджена в Раді з координації наукових досліджень в галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 4 від 4 червня 1998 р.). Автором досліджувалась роль психічних пізнавальних процесів в розвитку здібностей молодших школярів до словесної творчості в природних умовах шкільного навчання.

Мета дослідження - теоретичне обґрунтування й експериментальне вивчення психологічних умов, які сприяють оптимізації процесу розвитку здібностей до словесної творчості у дітей молодших класів.

Відповідно до мети даного дослідження були визначені конкретні **завдання**:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до розробки проблеми розвитку літературно-творчих здібностей дітей, визначити психологічні умови їх розвитку.

2. Виокремити та обґрунтувати критерії оцінки успішності створення учнями оригінальних текстів (творів, казок, оповідань тощо) для виявлення рівня розвитку здібностей до словесної творчості.

3. Дібрати психодіагностичні методики для визначення рівнів сформованості здібностей дітей до словесної творчості та їх основних структурних компонентів і розробити програму емпіричного дослідження.

4. Виявити рівні сформованості літературно-творчих здібностей та творчої уяви, образного мислення, логічної пам’яті у дітей молодшого шкільного віку.

5. Розробити та апробувати експериментальну навчальну програму щодо активізації в ході учбового процесу творчої уяви, образного мислення та логічної пам’яті як умови розвитку здібностей учнів початкових класів до словесної творчості.

6. Розробити методичні рекомендації для вчителів молодших класів щодо організації творчої текстової діяльності дітей і розвитку їх здібностей до неї.

Об'єкт дослідження – розвиток здібностей молодших школярів до словесної творчості.

Предмет дослідження - структурні компоненти літературно-творчих здібностей, шляхи їх активізації як важливі психологічні умови розвитку здібностей дітей до словесної творчості.

В основу нашого дослідження покладено **припущення** про те, що творча уява, образне мислення і логічна пам'ять є найважливішими компонентами літературно-творчих здібностей: творча уява сприяє створенню нових образів, образне мислення уточнює й коректує їх, а логічна пам'ять, яка є основою вмінь роботи с текстом, виконує продуктивні функції в організації творчої діяльності з конструювання оригінальних мовленнєвих повідомлень. Тому цілеспрямована й одночасна активізація цих пізнавальних процесів у дітей в ході навчальної діяльності є суттєвими психологічними умовами оптимізації процесу розвитку здібностей молодших школярів до словесної творчості.

Для вирішення поставлених завдань застосовувалися різні **методи дослідження**:

- теоретичний аналіз наукової психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження;

- психодіагностичне дослідження особливостей логічної пам’яті, образного мислення, творчої уяви та психологічних особливостей творчої діяльності молодших школярів зі створення оригінальних текстів;

- спостереження за творчою діяльністю дітей на різних заняттях;

- формуючий експеримент з метою апробації навчальної програми з розвитку здібностей молодших школярів до словесної творчості.

Психодіагностична частина емпіричного дослідження виконувалася за допомогою відповідного інструментарію: методики вивчення логічної пам’яті С. П. Бочарової, Д. М. Дубовіс, методики вивчення образного мислення А. Е. Сімановського, методики визначення оригінальності і гнучкості побудови графічного образу (тест П. Торенса), методики вияву індивідуальних особливостей літературної творчості (Л. Г. Терлецька).

Математична статистична обробка результатів дослідження здійснювалася за допомогою критеріїв Колмогорова-Смірнова, Ліліефорса, Шапіро-Вілкоксона, непараметричного критерію Манна-Уітні, а також непараметричного критерію Вілкоксона для залежних виборок (програма Statistica 5.5).

Експериментальне дослідження проводилося у 1997-1998 рр. на базі середньої загальноосвітньої школи № 65 м. Харкова, у ньому брали участь учні третіх класів (всього 110 осіб).

Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів полягають у наступному:

- *вперше* визначено, що одночасна та цілеспрямована активізація творчої уяви, образного мислення і логічної пам'яті як основних структурних компонентів літературно-творчих здібностей оптимізує розвиток цього виду здібностей в молодшому шкільному віці; експериментально встановлено вплив кожного з цих пізнавальних процесів на рівень сформованості здібностей до словесної творчості в учнів початкових класів*;* з'ясовано особливості прояву структурних компонентів літературно-творчих здібностей у словесній творчості дітей у зв'язку з двома етапами створення оригінального тексту: етапу породження задуму та етапу його реалізації;

- *уточнено* поняття словесної творчості як початкового ступеня розвитку літературної; розширено та доповнено уявлення про складові літературних здібностей: літературно-творчі здібності, читацькі і здібності до сприймання літератури та визначено їх зміст; конкретизовано особливості та рівні розвитку здібностей до словесної творчості у дітей молодшого шкільного віку в умовах традиційного й експериментального навчання; виокремлено та обґрунтовано критерії оцінки успішності створення дітьми оригінальних текстів, що відображають два аспекти цієї діяльності: дію породження нового змісту і дію його вираження (наявність задуму і ступінь його реалізації; ступінь оригінальності сюжету; композиційні особливості; мовні особливості тексту; обсяг твору; його зв'язність);

- *набули подальшого розвитку* теоретичні знання про вікові особливості прояву здібностей школярів до словесної творчості; уявлення про психолого-педагогічні умови формування літературно-творчих здібностей дітей; набуло підтвердження сучасне уявлення про домінуючу роль логічної пам'яті як базового компонента будь-якої діяльності.

Практичне значення дослідження. Розроблено методики активізації пізнавальних процесів (творчої уяви, образного мислення та логічної пам'яті) в учнів початкових класів в умовах учбової діяльності, які використовуються з метою оптимізації процесу розвитку їхніх літературно-творчих здібностей. Складено методичні рекомендації вчителям початкових класів щодо організації творчої текстової діяльності дітей і розвитку їх літературно-творчих здібностей. Методики констатуючих і формуючих експериментів можуть бути використані вчителями в практиці початкової школи. Отримані в дослідженні результати включені до лекційних та семінарських занять з курсів "Вікова та педагогічна психологія", "Психологія обдарованих дітей".

Результати дисертаційного дослідження впроваджено у навчальний процес факультетів дошкільного виховання та початкового навчання Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди у спецкурс "Психологія обдарованих дітей" (довідка № 03-319 від 15.10.2008), у роботу методичного об'єднання вчителів початкових класів Солоницівського колегіуму смт Солоницівкі Дергачівського району Харківської області (довідка № 93 від 12.06.2008), у науково-практичну роботу методичного кабінету відділу освіти Дергачівської районної державної адміністрації (довідка № 1464 від 17.12.2008).

Особистий внесок здобувача. Дисертанту належить систематизація основних підходів до вивчення літературно-творчих здібностей та визначення критеріїв оцінки успішності виконання учнями творчих робіт (творів), збір емпіричного матеріалу, застосування статистичної обробки даних, узагальнення та інтерпретація отриманих результатів.

Апробація результатів дисертації. Основні теоретичні положення і результати експериментального дослідження були викладені на П'ятих Костюківських читаннях "Психологія на перетині тисячоліть" (м. Київ, 1998); Міжнародній науково-практичній конференції "Компетентісно орієнтована освіта: досвід, проблеми, перспективи" (м. Донецьк, 2008); Всеукраїнських науково-практичних конференціях "Сучасні напрямки розвитку харківської наукової школи психології" (м. Харків, 2005); "Генетико-психологічні засади нових інформаційних технологій відновлення і розвитку українського мовлення учнів загальних і професійно-технічних навчальних закладів" (м. Київ, 2006); III, V конференціях молодих вчених "Методологія сучасних наукових досліджень" (м. Харків, 2006, 2008); на засіданнях кафедри психології та звітних науково-практичних конференціях Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, 1997 – 2008).

Публікації. Зміст та результати теоретичного та експериментального дослідження відображено у 15 публікаціях автора: 8 статей у наукових фахових виданнях, затверджених ВАК України; 5 статей – у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій.

Структура дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, 3 розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи складає 219 сторінок, з них 170 сторінок основного змісту. Робота містить 19 таблиць і 15 рисунків, 3 додатка на 31 сторінці. Бібліографія включає 207 джерел на 18 сторінках.

РОЗДІЛ 1
ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ЛІТЕРАТУРНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО АНАЛІЗУ

1.1. Поняття літературної творчості, літературних здібностей в психолого-педагогічній науці

Проблема творчості дітей і розвитку їхніх творчих здібностей є однією з найважливіших у сучасній віковій та педагогічній психології у зв'язку з її великою теоретичною та практичною значимістю. При цьому дослідники [118, 119, 120,121, 141] під творчістю взагалі розуміють процес створення, відкриття чогось раніше невідомого, що стосується дитячої творчості, під нею розуміється створення дитиною суб'єктивно нового.

Проблемою дитячої творчості займались такі дослідники, як Н. Б. Берхін, Л. С. Виготський, Н. О. Ветлугіна, В. І. Глоцер, О. М. Дьяченко, М. В. Єрмолаєва, Т. Г. Казакова, Є. О. Корсунський, В. А. Крутецький, Г. М. Кудіна, В. О. Левін, Н. С. Лейтес, О. М. Матюшкін, О. О. Мелік-Пашаєв, В. О. Моляко, В. С. Мухіна, З. М. Новлянська, М. О. Рибникова, В. О. Сухомлинський, Л. Б. Фесюкова, В. П. Ягункова та багато інших, які відмічають, що дітям найбільш властиві такі її види, як математична, конструкторська, музична, образотворча, сценічна та літературна.

Літературна творчість у розвинутій формі, на думку ряду психологів [65,192], полягає у створенні автором складних творів (романів, оповідань тощо), що передбачає накопичення вражень у ході пізнання дійсності та творчу переробку їх у словесній формі і притаманна передусім дорослим. Що стосується літературної творчості дітей, то деякі автори (Н. В Гавриш, В. О. Моляко, З. М. Новлянська, А. Е. Шибіцька) вживають поняття "словесна творчість", під якою розуміють процес знаходження слів, словосполучень, що точно відображають образ, а також створення нових слів (словотворчість), віршів, власних розповідей, казок. Н. В. Гавриш розглядає словесну творчість як "один з видів художньої творчості, який виникає під впливом творів мистецтва, а також вражень від навколишнього життя і характеризується самодостатністю, знаходить втілення у створенні дітьми різних типів усних зв'язних висловлювань" [27; 108] і визначає її як вищий щабель мовленнєво-творчої діяльності дошкільників. Ми у своєму дослідженні розглядаємо словесну творчість як початковий ступінь розвитку літературної і в подальшому вживаємо їх як синоніми.

Важливість словесної творчості для розвитку дитини відзначають багато психологів і педагогів. Так, Л. С. Виготський її зміст і значення бачив у тому, що вона, по-перше, "дозволяє дитині подолати той крутий перевал у розвитку творчої уяви, що дає новий напрямок фантазії, що залишається на все життя" [26; 59], а, по-друге, збагачує емоційне життя дитини. Експериментальні дослідження А. С. Денисюк, О. М. Дьяченко, М. В.Єрмолаєвої, Т. В. Зеленкової, Н. В. П'янкової, М. М. Рибакової теж переконливо підтверджують, що словесна творчість є дуже важливим засобом розвитку дитячої творчої уяви. Психологи П. П. Блонський, В. Я. Ляудіс, І. П. Негуре підкреслюють, що, оскільки створення оригінальних текстів передбачає високий рівень сформованості мовленнєвого розвитку дітей, навчання школярів роботі з текстом, а особливо словесній творчості, є шляхом активізації також їх мнемічного й інтелектуального розвитку.

Ряд педагогів (В. І. Глоцер, В. О. Левін, О. В. Охрименко, М. О. Рибникова, В. О. Сухомлинський) відмічають важливу роль і значення літературної творчості у становленні особистості дітей, а також у формуванні їхніх читацьких здібностей.

В даний час літературна творчість розглядається рядом психологів [25, 65, 70, 88, 122, 126, 198, 199] як конкретний вид діяльності, успішність здійснення якої визначається наявністю відповідних здібностей.

Значний внесок у розробку загальної теорії здібностей внесли Б. Г. Ананьєв, О. О. Бодальов, Л. С. Виготський, В. М. Дружинін, О. Г. Ковальов, В. А. Крутецький, Н. Д. Левітов, Н. С. Лейтес, А. І. Лук, О. М. Матюшкін, В. О. Моляко, Я. О. Пономарьов, В. А. Роменець, С. Л. Рубінштейн, І. В. Страхов, Б. М. Теплов, В. Д. Шадріков та інші.

Так, у дослідженнях Б. М. Теплова було дано фундаментальне визначення здібностей як індивідуально-психологічних особливостей особистості, що є умовою успішного виконання тієї або іншої продуктивної діяльності. При цьому успішність будь-якої діяльності, ступінь результатів, що досягаються при її виконанні, залежить від цілого комплексу здібностей. Так, високі результати в одній і тій же діяльності можуть бути обумовлені різним їх сполученням, причому відносна слабкість однієї з них може компенсуватися високим рівнем розвитку іншої.

В працях Б. Г. Ананьєва здібності розглядаються як частина загальної структури особистості і пов’язані із характером, темпераментом, спрямованістю і індивідуально-психічним розвитком особистості. Так, з його точки зору, характер надає можливості оволодіти здібностями, зокрема це стосується таких його якостей, як воля, енергія, працелюбство й наполегливість.

С. Л. Рубінштейн зв’язав проблему здібностей з питанням про їх розвиток і показав, що вони не можуть бути насаджені ззовні, що в індивіді існують тільки передумови для їхнього росту, що здібності не дані у готовому вигляді до і поза всяким розвитком. У численних дослідженнях [11, 26, 37, 38, 44, 75, 88, 118, 141, 165, 174] встановлено, що здібності існують та розвиваються тільки у відповідній конкретній діяльності людини і тільки на підставі аналізу цієї діяльності можуть бути виявлені. В. А. Крутецький сформулював принципи організації діяльності, що сприяє розвитку здібностей. За його думкою, вона має носити творчий характер, спиратися на зону найближчого розвитку дитини, а також бути позитивно мотивованою для неї.

Ґрунтуючись на працях Л. С. Виготського, Б. Г. Ананьєва, ідею про сензитивні періоди для розвитку здібностей як закономірності психічного розвитку розробляв Н. С. Лейтес. Під сензитивними періодами він розумів періоди підвищеної чутливості до певних впливів, що створює сприятливі умови для розвитку психіки в тих чи інших напрямах, з часом дія таких внутрішніх умов поступово або різко знижується [88].

У психології прийнято розрізняти загальні і спеціальні здібності. Загальні здібності включають ті, котрими визначаються успіхи людини у всіляких видах діяльності. До них, наприклад, відносяться розумові здібності, особливості пам'яті та інші. Спеціальні здібності - психологічні особливості індивіда, що є можливостями успішного виконання ним певного виду діяльності (музичної, сценічної, літературної і т.п.). Розвиток спеціальних здібностей відбувається на підставі відповідних задатків, тобто природних анатомо-фізіологічних особливостей мозку і нервової системи. Оскільки в силу багатозначності задатків можливе формування спеціальних здібностей на досить різній анатомо-фізіологічній основі, певний рівень спеціальних здібностей, на думку ряду дослідників [174], може бути сформований у практично будь-якої здорової людини. Таким чином, за думкою багатьох вчених, існують реальні підстави для цілеспрямованого розвитку здібностей дітей в умовах спеціально організованого навчання.

Також дослідники [37, 118, 119, 126] виділяють теоретичні і практичні, навчальні і творчі здібності. Теоретичні здібності від практичних відрізняються тим, що перші визначають схильність людини до абстрактно-теоретичних міркувань, а другі - до конкретних, практичних дій. Навчальні здібності визначають успішність навчання і виховання, формування якостей особистості, а творчі - створення предметів матеріальної і духовної культури, створення нових ідей, відкриттів і винаходів.

У наш час увага багатьох психологів спрямована на експериментальне вивчення здібностей до конкретних видів діяльності: конструкторської (В. О. Моляко, П. М. Якобсон), математичної (С. А. Ізюмова, В. О. Крутецький), інтелектуальної (Ю. З. Гільбух, Н. С. Лейтес, А. В. Сергеєва та інші), сценічної (Л. С. Фурміна, Н. О. Ветлугіна), образотворчої (О. А. Данілевіч, Є.І. Ігнатьєв, О.О Мелик-Пашаєв, В. С. Мухіна, Н. С. Лейтес, В. С. Павлов), а також музичної (Б. М. Теплов, К. В. Тарасова) і літературної (С. К. Олексієва, Н. Б. Берхін, Г. М. Воловнікова, І. В. Володіна, М. В. Єрмолаєва, Т. В. Зеленкова, Т. С. Зепалова, М. Є. Каневська, О. Г. Ковальов, Н. І. Козлова, Є. О. Корсунський, Г. М. Кудіна, Н. Д. Молдавська, З. М. Новлянська, О. С. Ушакова, Н. О. Черникова, В. П. Ягункова та інші) і т.д.

Розглянемо більш детально складові, структуру та вікові особливості прояву здібностей до літературної творчості, оскільки саме вони є об’єктом нашого вивчення.

На думку З. М. Новлянської, літературні здібності є сукупністю літературно-творчих, читацьких і здібностей до сприймання літератури. При цьому під літературно-творчими здібностями автором розуміється здатність до самостійного й успішного (стосовно даного віку) створення усних і письмових розповідей, казок, віршів, загадок, а також до самостійного виконання завдань літературно-творчого характеру. Слід додати, що у наукових дослідженнях одні вчені, зокрема В. О. Моляко, З. М. Новлянська, А. Е. Шибіцька, розрізняють поняття “словесна творчість” та “літературна творчість”, а інші їх ототожнюють. Аналізуючи це питання, ми дійшли до висновку, що словесна творчість властива дошкільникам та молодшим школярам, а літературна – підліткам, юнакам та дорослим, тобто ці поняття відрізняються за складністю та віком людей, яким вони притаманні.

М. А. Мудрак розглядає літературно-творчі здібності як системне утворення особистості і вважає, що вони проявляються у формі оригінальної літературної діяльності, нестандартності суджень і умовиводів, прагненні до літературної творчості.

Є. О. Корсунський [71] також розглядає літературні здібності як складне особистісне утворення, що включає читацькі та літературно-творчі здібності. Літературно-творчі здібності – це якісно своєрідна комбінація спеціальних і таких, що спеціалізувались у літературно-творчій діяльності, загальних компонентів: мислення, уяви, пам'яті, почуттів, уваги. На його думку, спеціальні компоненти: здатність втілювати в слові образи, думки, переживання; здатність критично сприймати й удосконалювати написане, здатність передбачати і враховувати читацьке сприймання, почуття художньої форми літературного твору. Компоненти, що спеціалізувалися: літературно-творча уява, мислення словесно-художніми образами, словесно-образна й емоційна пам'ять, письменницька спостережливість і інтуїція, емпатичні здібності й емоційна вразливість. А під читацькими здібностями він розуміє якісно своєрідне поєднання спеціальних і загальних якостей особистості, що спеціалізувались в читацькій діяльності. До перших він відносить почуття художнього слова і художньої форми літературного твору, адаптивну гнучкість читацького сприймання, здатність людини до співвіднесення прочитаного із власним життєвим досвідом, до естетичної оцінки твору, а до других: читацьку уяву, читацькі переживання, мислення словесно-художніми образами, читацьку спостережливість, словесно-образну та емоційну пам'ять, читацьку емпатію і сприйнятливість до виховного потенціалу художньої літератури.

В. О. Левін, О. В. Охрименко, які займалися розвитком у молодших школярів читацьких здібностей, в свою чергу, розуміють під ними комунікативно-оцінне ставлення до мистецтва або, інакше кажучи, спілкування з автором засобами мистецтва. Формування даної якості – процес тривалий. Спочатку дитина засвоює елементи художньої форми (рими, епітети, метафори) як матеріал для гри словом і відкриває в собі автора, а потім поступово відбувається перенос художньо-комуникативної позиції з власної творчості на твори майстрів - формується орієнтація на читацьке сприймання. Читання як вміння слухати та розмовляти, спілкуватися із автором розглядає також і літературознавець А. А. Урбан.

Сприймання і розуміння творів художньої літератури і художніх образів школярами різного віку було предметом вивчення О. І. Нікіфорової, яка розрізняє в цьому процесі сприймання змісту і форми літературного твору. Сприймання змісту передбачає перш за все розуміння читачем ідеї (головної думки) автора, а також основної теми твору, усвідомлення його цілісності, характерів і вчинків головних героїв. Сприймання форми художнього твору включає, з одного боку, чуйне ставлення до мови, слова, а також чутливість до художніх засобів виразності, а, з іншого боку, розуміння особливостей обраного автором жанру.

Таким чином, вивчення та аналіз різних поглядів на складові літературних здібностей особистості дозволили нам їх систематизувати і узагальнити в схему (рис. 1.1).

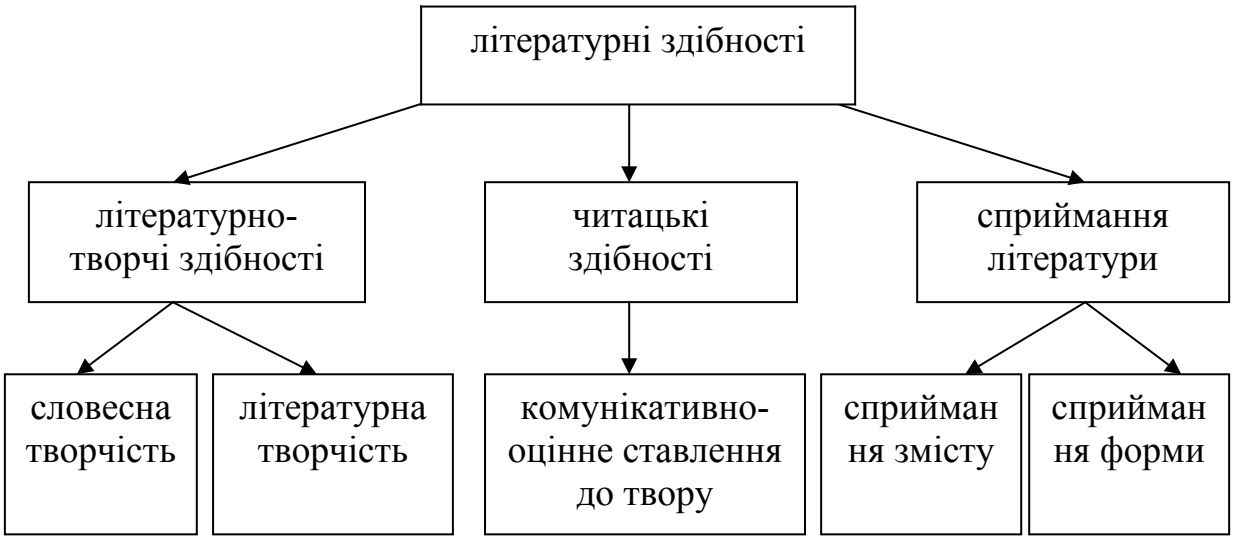


Рис. 1.1. Складові літературних здібностей (систематизовано за матеріалами психолого-педагогічних досліджень)

На основі розуміння здібностей як сукупності певних індивідуально-психологічних властивостей-компонентів у психологічній науці зроблена спроба визначити структуру літературних здібностей, причому в цих дослідженнях можна виділити три основних підходи:

- визначення структури літературних здібностей шляхом аналізу літературно-творчої діяльності видатних письменників;
- визначення структури літературних здібностей шляхом порівняльного аналізу конкретних індивідуальних психологічних особливостей, що виявляються в діяльності літературно-творчого характеру в осіб, що досягають різних успіхів у цій діяльності;
- визначення єдиної основи художніх творчих здібностей.

Перший підхід, представлений у загальній психології, психології художньої творчості та літературознавстві, у працях В. К. Боярчук, Б. О. Гріфцова, Є. С. Громова, Є. І. Замятіна, О. Г. Ковальова, Н. С. Лейтеса, О. І. Нікіфорової, П. М. Медведєва, І. В. Страхова. Особливістю цього підходу є те, що компоненти літературно-творчих здібностей визначаються шляхом аналізу творчості дорослих людей, які вже досягли значних успіхів та визнання у цій діяльності.

На думку О. Г. Ковальова, одні компоненти літературних здібностей є провідними, інші опірними, а треті складають певний фон, необхідний для плідної діяльності. Так, провідним з компонентів є творча уява, а опірним - величезна вразливість (під вразливістю автор розуміє жвавість і гостроту сприйнятливості, силу емоційної чуйності); третій компонент – фоновий - естетичне ставлення до мови (легкість утворення асоціацій між словом і образами, сприйнятливість до мови, мовлення і т.д.).

Конкретизував компоненти літературних здібностей також І. В. Страхов, виділяючи при цьому наступні:

- жвава вразливість і сприйнятливість;
- художня спостережливість, уміння тонко підмітити характерне і нове в явищах дійсності;
- емоційність сприймання і відтворення отриманих вражень (образно-емоційна пам'ять);
- естетичне почуття;
- творча фантазія, багатство форм творчої переробки життєвого матеріалу;
- вираження думки в образах, сценах, картинах;
- розвиток поетичної мови, її образності, точності, виразності.

На думку В. Г. Белинського (за дослідженням В. К. Боярчук), творча діяльність неможлива без глибоких почуттів та фантазії, а відомий літературознавець Б. О. Гріфцов, в свою чергу, стверджує, що надмірна чутливість пов’язана з недостатньою уявою. Письменник Є. І. Замятін вважав, що творчий процес відбувається підсвідомо, і провідною рисою є здатність до асоціацій (чим багатше здатність до асоціацій, тим більш оригінальними, багатшими є образи автора).

Другий підхід, представлений у віковій та педагогічній психології працями, що практично реалізують ідеї Б. М. Теплова про експериментальний підхід до вивчення здібностей. Дослідники Є. О. Корсунський, М. А. Мудрак, Н. О. Черникова, В. П. Ягункова у своїх роботах досліджували характерні індивідуально-психологічні риси, що виявляються в літературно-творчій діяльності школярів. Особливістю цього підходу є те, що компоненти літературно-творчих здібностей визначаються шляхом аналізу творчих спроб дітей шкільного віку, які досягають в цій діяльності різних успіхів, тобто їхні здібності знаходяться на стадії формування.

Так, на думку Є. О. Корсунського [71], літературні здібності – це складне особистісне утворення людини, що складається з читацьких і літературно-творчих здібностей, які включають такі загальні компоненти, як мислення, уяву, пам'ять, почуття, увагу.

М. А. Мудрак при дослідженні літературних здібностей у старшому шкільному віці виділила наступні їх складові як у пізнавальній, так і особистісній сферах:

- висока пізнавальна активність щодо художньої літератури;
- емоційно-забарвлений інтерес до художніх літературних творів;
- здатність до логічного мислення на образному матеріалі;
- синтетичний стиль інтелекту, який переважає над аналітичним;
- висока інтровертованість;
- емоційна лабільність;
- зосередженість на літературній роботі;
- підкореність духовній мотивації:
- захопленість роботою.

На думку Н. О. Черникової, своєрідність і успішність творчості залежить від таких компонентів літературних здібностей:

- емоційний компонент;
- творча уява;

- оціночність сприймання і прагнення виразити власне ставлення до подій.

Результати досліджень В. П. Ягункової показали, що істотне значення для літературних здібностей школярів має співвідношення в їхній інтелектуальній діяльності наочно-образних і словесно-логічних компонентів. Однак від цього залежить не рівень розвитку здібностей, а тільки їхня індивідуальна своєрідність. Як компоненти автором визначені наступні:

- вразливість, або поетичне сприймання предметів і явищ дійсності;
- поетична пильність, що дозволяє бачити явища, людей з іншого боку, що вислизає від звичайного ока;
- гарна пам'ять, як образна, так і словесно-логічна;
- здатність силою мислення й уяви створювати нові оригінальні образи і сюжети;
- легкість виникнення творчих станів, зокрема співпереживання;
- багатство словникового запасу, почуття мови;
- асоціативне багатство слова.

Б. М. Теплов основними в структурі здібностей до художньої творчості вважав такі компоненти, як: культура сприймання, високий ступінь розвитку уяви і естетичного почуття.

Третій підхід, реалізований у психології художньої творчості й віковій та педагогічній психології у дослідженнях О. О. Мелік-Пашаєва, З. М. Новлянської, Г. М. Кудиної, які на відміну від інших психологів, виділяють як єдину основу здібності і мотивації до усіх видів художньої творчості дітей та дорослих естетичне ставлення людини до дійсності. Це таке відношення до світу, коли повсякденний досвід людини перетворюється в художні задуми і спонукає його прагнути до їх втілення засобами мистецтва. Характерні ознаки естетичного ставлення до дійсності - це усвідомлене переживання онтологічної єдності зі світом, здатність зберігати свіжість і вразливість першого погляду на світ. Воно (естетичне ставлення) не утилітарне. На думку дослідників, окремі якості психіки (наприклад, творча уява) здобувають статус художніх здібностей, виступаючи як прояв естетичного ставлення. Художні здібності інтерпретуються ними як множинність проявів єдиної якості, а не як сукупність компонентів. Естетична позиція, з одного боку, породжує зміст майбутніх творів, а, з іншого - створює гостру потребу у засобах втілення цього змісту, реалізації художнього замислу, і єдиним шляхом цього є створення художнього образу, який виведе внутрішній зміст у зовнішній план, зробить його якби незалежним від внутрішнього світу автора. але водночас доступним для сприймання іншими людьми. Сильна уява необхідна для конкретизації та матеріалізації цього художнього замислу за рахунок тих вражень, що людина отримує із зовнішнього світу та володіння виразними засобами того матеріалу, в якому втілюється образ.

Вищезазначені підходи щодо визначення дослідниками компонентів літературних здібностей були узагальнені нами та представлені у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Систематизація основних підходів до визначення компонентів структури літературних здібностей (за матеріалами психолого-педагогічних досліджень)

Підхід,	Основні	Допоміжні

Аналіз та зіставлення розглянутих вище досліджень показує, що у визначенні компонентів здібностей до словесної творчості в різних психологів є і схожості, і розбіжності. Так, наприклад, одні вчені вважають пам'ять, як образну, так і словесно-логічну, важливим компонентом цих здібностей, а інші взагалі не виділяють її як таку, в той же час всі автори без виключення вказують на обов’язкову наявність в структурі літературно-творчих здібностей особистості фантазії, або творчої уяви.

Загальним для психологів також є визнання варіативності структури літературних здібностей, можливості успішної творчості при різних сполученнях компонентів структури, можливості компенсації одних відсутніх якостей за рахунок високого рівня розвитку інших властивостей.

Багатьох дослідників поєднує виділення в якості найважливіших таких компонентів, як:

- вразливість;
- уява;
- естетичне ставлення до мови, здатність адекватно передавати словами думки, почуття, образи.

Таким чином, можна стверджувати, що дані компоненти є основними в структурі здібностей до літературної творчості, саме їх наявністю і ступенем розвитку буде визначатися врешті решт можливість і успішність літературно-творчої діяльності людини.

1.2. Вікові особливості прояву здібностей до літературної творчості і деякі умови їхнього формування

Психологи, що займаються проблемою здібностей до словесної творчості дітей, відзначають не тільки індивідуально-психологічні, але і вікові особливості їхнього прояву. На нашу думку, саме вивчення й аналіз цих проявів на різних етапах дошкільного та шкільного дитинства дозволить дати відповідь на питання про сензитивний для формування літературно-творчих здібностей вік і своєрідності процесу їхнього формування на кожному етапі.

Так, О. С. Ушакова і Н. О. Черникова [178, 186] відзначають, що перші прояви цих здібностей, що виражаються в усних імпровізаціях, можна помітити у дітей ще в дошкільному віці.

Особливості словесної творчості дітей-дошкільників і роль уяви в ній стали предметом дослідження М. В. Єрмолаєвої, Г. Д. Кирилової, С. К. Олексієвої, Н. П. Орланової, А. Г. Рузської, М. М. Рибакової, О. С. Ушакової, А. Е. Шибицької, Л. Щураківської і ін.

Так, при вивченні початкових форм творчої уяви в молодших і середніх дошкільників (3-5 років) Г. Д. Кириловою [63] було виявлено, що, по-перше, вона існує усередині процесів сприймання і пам'яті, ще не відокремившись від них, а, по-друге, можливе виділення певних ступенів розвитку творчої уяви в словесній творчості дітей цього віку.

Для першого ступеня (3 роки) властива відсутність яскраво виражених форм творчої уяви, тому що вона ще не відокремилася від сприймання, а діти використовують найпростіші прийоми перетворення і комбінування образів, широко користуються аналогією. Другий ступінь (4 роки) характеризується виникненням початкових форм творчої уяви, залучаються уявлення пам'яті, але їхнє використання обмежене. Діти наділяють персонажі діями фантастичного характеру, збагачують образи за рахунок виділення компонентів зовнішнього вигляду, позначення місця й обставин дії персонажів. Наступний ступінь (4-5 років) характеризується збільшенням числа образів, якими оперує дитина, використанням таких прийомів перетворення і комбінування, як акцентування ознак зовнішнього вигляду персонажу або його внутрішніх властивостей, аглютинація, перетворення образів шляхом наділення їх новими якостями.

На вивчення початкових форм творчої уяви при складанні розповідей і казок старших дошкільників (6-7 років) було спрямоване дослідження М. М. Рибакової [156]. Дослідницею було встановлено, що в дітей цього віку вже спостерігається поява елементів творчої уяви: вони можуть підкорити певній темі, початку розповіді потік відтворюваних уявлень, при цьому образи запозичають з реального життя або з казок. Перетворення образів йде, в основному, шляхом приєднання до них нових якостей. Відчуваючи труднощі у самостійному складанні сюжету, діти використовують сюжети чутих ними казок і розповідей, доповнюючи його іншими образами і випадками зі свого життя. Таким чином, початкові форми творчої уяви дітей-дошкільників мають в основному активний, відтворюючий характер з наявністю деякої здатності свідомого перетворення і комбінування окремих уявлень з життя й образів зі знайомих казок.

Творчу розповідь як вид словесної творчості в старших дошкільників вивчали С. К. Олексієва, Н. П. Орланова, А. Е. Шибицька, Л. Щураківська. Так, у дослідженні С. К. Олексієвої виявлено, що дошкільники здатні обмірковувати задум і втілювати його у схематичне оповідання залежно від наявного досвіду, але при цьому утрудняються розкрити задум, а саме використовують окремі епізоди між якими немає логічного зв'язку, не можуть показати дію в розвитку. Н. П. Орланова [137] на підставі отриманих даних відмічає, що творча розповідь не тільки активізує словесну творчість дошкільників, але й є умовою підготовки їх до школи.

А. Е. Шибицька, аналізуючи казки дошкільників, які відрізняються деякою оригінальністю та новизною, також вказує на доступність їм словесної творчості. В роботах дітей, за її твердженням, можна виділити тему, образи головних героїв і, навіть, елементи художнього образу. Вона визнає, що казки дітей зазнають великого впливу фольклору, що спостерігається при виборі ними відомих героїв, а також при відтворенні світу народної казки – світу тварин або фантастичного світу чарівної казки, але при цьому дошкільники слабо володіють композицією і майже не використовують стилістичні засоби жанру.

Це підтверджують і дані, отримані Л. Щураківською [193], яка також відмічає, що у словесній творчості дітей дошкільного віку почувається вплив фольклору: вони широко використовуються образи народних казок і прийоми усної творчості, характери героїв постійні, а казки завжди мають гарний кінець. Творча перетворююча діяльність дітей виявляється в задумі, тому що вони свідомо змінюють дії і події реального життя.

Особливості прояву здібностей до словесної творчості в молодшому шкільному віці вивчалися Н. Б. Берхіним, С. Ф. Козловим, Є. О. Корсунським, З. М. Новлянською, Н. О. Черниковою, В. П. Ягунковою й ін.

Так, в експериментальному дослідженні З. М. Новлянської [130, 131] встановлено, що вже в цьому віці можна знайти своєрідні прояви всіх основних компонентів, які входять у структуру здібностей до літературної творчості, але прояв цих компонентів специфічний. Так, у частини молодших школярів, які успішно складають тексти самостійно, виявлений достатньо високий ступінь розвитку творчої уяви, яка додає своєрідної спрямованості їхній розумовій діяльності, активно втручається в процеси сприймання, визначає плин процесу асоціацій. А вразливість виявляється в особливій властивості сприймання - його ”оціночності”, що тісно зв'язана з емоційною сферою, зі ступенем розвитку вищих почуттів - естетичних і етичних, з тим, якою мірою ці почуття усвідомлюються дітьми. При цьому оціночність сприймання одних дітей спрямована на вчинки людей, а інших – на світ речей і явищ природи.

Є. О. Корсунський [70] цю специфічність бачив у поетичності сприймання дітьми навколишнього світу, а В. П. Ягункова [196, 197] - у безпосередності жвавості їхнього сприймання. Дана якість молодших школярів оцінюється дослідниками як сприятлива їхній словесній творчості, а обмеженість життєвого досвіду, недостатнє володіння технікою літературної праці, труднощі в письмовому вираженні своїх думок і почуттів та слабкість аналізу приводять, на їх думку, учнів до логічних помилок і невміння виразити свої переживання.

Деякі вікові особливості уяви, вивчаючи дитячу літературну творчість, виявив С. Ф. Козлов. На його погляд, в уявленнях перетворюються і форма, і зміст. Під першим він розумів часткову зміну ознак предмета, під другим - заміщення реально існуючого неіснуючим. Результати його досліджень свідчать про те, що для старших дошкільників найбільш характерний перший спосіб, а для молодших школярів - значною мірою другий, при цьому молодшому школяреві властива актуалізація більш конкретних одиничних уявлень на підставі загальних.

А. Г. Рузська, вивчивши особливості уяви дітей цього віку, пише: ”Основна тенденція в розвитку дитячої уяви - це перехід до все більш правильного і повного відображення дійсності, перехід від простого, довільного комбінування уявлень до комбінування логічно аргументованого” [154; 131]. Характерними рисами уяви дітей молодшого шкільного віку вона називає наочність, конкретність, наявність елементів репродуктивности, простого відтворення. Н. В. П’янкова [146] відзначає, що перехід у нові вікові групи збільшує у дітей запас уявлень, і їхня уява переходить на новий якісний ступінь. При цьому збільшення обсягу інформації виступає передумовою більш чіткого уявлення ситуацій, і, відповідно, емоційний план ставлення до теми творчої діяльності виступає спочатку як фактор її розвитку, а потім як наслідок.

Своєрідність творчого процесу в молодших школярів вивчала Н. О. Черникова [186], якою було встановлено, що для них характерні відсутність етапу попереднього обмірковування і безпосередність виконання творчих робіт.

Н. Б. Берхін [8] також стверджує, що молодші школярі не здатні до формування художнього образу, що є єдністю загального й індивідуального. Те, що в їхніх творах виступає як образ - опис одиничних і загальних уявлень, автор називає "псевдообразами". Твір створюється цілком, а образи не складаються дітьми з окремих частин, які заміняються і підганяються в процесі співвіднесення їх з кінцевою метою роботи. Складність, з якою зустрічаються і яку не можуть перебороти молодші школярі, полягає в тому, що діти, вдало помітивши характерні ознаки предмета, утрудняються об'єднати їх композиційно, підкорити одній думці.

”Творчістю молодших школярів керувати треба, але тільки з урахуванням вікових особливостей творчого акту дітей, що носить мимовільний і цілісний характер”, - пише Н. Б. Берхін [8; 131]. Цю точку зору поділяє і О. О. Мелік-Пашаєв [113, 114, 115], який вважає, що роботу з розвитку естетичного ставлення до дійсності як основи художніх здібностей можна і потрібно проводити з дітьми молодшого шкільного віку. Цей вік, на думку дослідника, сприятливий тим, що дитина ще не виділила себе з всеєдності світу, не протиставила своє "Я" іншому світові як "не Я" і тому не відокремлює сприймання явищ від емоційно-оціночного ставлення до них, що є істотною передумовою художнього розвитку. Дитина раз у раз виявляється в положенні "першого оцінюючого" і готова наділити все у своєму оточенні життям, намірами, характером.

Особливості літературно-творчих здібностей підлітків вивчали такі психологи, як Н. Б. Берхін, С. Ф. Козлов, Є. О. Корсунський, З. В. Юрченко, В. П. Ягункова.

Так, В. П. Ягункова [196, 197] як індикатор вікових розходжень у літературних здібностях визначає рівень використання мови як засобу художнього узагальнення. А оволодіння мовою як засобом художнього узагальнення і здатність до самооцінки, в свою чергу, вона розглядає як характерні особливості становлення літературних здібностей у підлітків. У дослідженні з формування деяких компонентів літературних здібностей в учнів 5-7-х класів нею визначені наступні фактори успішності в них цієї роботи, зокрема: сприятливі для літературно-творчої діяльності індивідуально-психологічні особливості; повноцінна мотивація творчої діяльності; загальний розумовий розвиток дітей.

У дослідженні також з'ясувалося, що чимало підлітків, які володіють цілком сприятливими для літературної творчості індивідуально-психологічними особливостями сприймання, пам'яті, уяви, через недостатність їх загального розумового розвитку не можуть мати високих досягнень у творчості.

Інші особливості творчого процесу підлітків виявив у своїй роботі С. Ф. Козлов: наслідуваність, задум детально не обмірковується і відрізняється невизначеністю; перетворююча діяльність у переважній більшості випадків йде від конкретного до загального, а шлях від загального до конкретного часто приводить до невдач. Також, за даними автора, підлітки не схильні повертатися до своїх творів і переробляти їх.

Саме підлітковий вік Є. О. Корсунський [71] вважав сензитивним для формування літературних здібностей, оскільки він має такі переваги, як: деякий життєвий досвід, високий рівень розвитку мови, диференціація інтересів, збагачення внутрішнього світу і підвищена емоційність. Л.С. Виготський також пов’язував становлення літературних здібностей із підлітковим віком, з виникненням інтересу до свого внутрішнього світу, до душевного життя. Цієї ж точки зору дотримується і дослідниця З.В. Юрченко, яка пов’язує активізацію літературно-творчих здібностей підлітків із набуттям ними певного життєвого і читацького досвіду та віковими особистісними новоутвореннями.

Особливості літературно-творчих здібностей старших школярів вивчали такі психологи, як Н. Б. Берхін, С. А. Ізюмова, Є. О. Корсунський, Н. О. Малкова, Л. Г. Чорна, Е. Н. Шелкова, В. П. Ягункова.

На думку В. П. Ягункової [197], для школярів старшого віку характерна перебудова процесу художнього узагальнення в зв'язку з віковими змінами емоційної сфери, що знаходить вираження в здатності створювати більш ємні й емоційні образи. Цієї ж думки дотримується Н. Б. Берхін [7, 9], який у здатності створювати художній образ бачить відмінність старшокласників від підлітків. У юнацькому віці, вважає дослідник, стає доступним створення художнього образу, яке є єдністю загального і часткового, що у конкретному передає типове. Старшокласники опановують такою естетичною категорією, як літературний стиль: здатні виражати свій світогляд, розкриваючи під певним кутом зору образ ліричного героя, його психічний стан, стосунки з оточуючими. Але навіть у юнацькому віці, підкреслює автор, школярі можуть досягти успіхів тільки в ліричному жанрі, у той час як проза і драма залишаються для них недоступними через недостатнє уміння "помічати характерне".

Також Н. Б. Берхін [9] відзначає, що в старшому шкільному віці відбувається перебудова самої структури літературно-творчих здібностей. Підвищується роль першого компонента - гострота і жвавість сприйнятливості, багатство світу почуттів, обумовлене емоційною чуйністю. Другий компонент - гостра спостережливість - виступає як здатність спостерігати свій внутрішній світ у більшій мірі, ніж як уміння помічати характерне в навколишній дійсності. Уява старшокласника виявляється в грі фантазії, у яскравому зображенні особистих переживань. У цьому віці, на думку автора, можливі різкі злети в розвитку літературних здібностей, що пояснюється наявністю внутрішнього органічного зв'язку між творчістю старшокласників і основними процесами становлення їхньої особистості.

Н. О. Малкова виділяє наступні особливості літературної творчості старшокласників: бажання краще усвідомити задум, етапи попередньої й основної роботи; прагнення вийти за межі життя, що сприймається; у багатьох випадках є значне вольове зусилля, що робить процес творчості дуже напруженим; образ учні створюють, користуючись найбільш розповсюдженими в них художніми засобами - “алегоріями і порівняннями, разом з тим вони звертаються до творчості класиків, запозичаючи в них форми” [110; 178].

Л. Г. Чорна при вивченні художніх творів старших школярів за двійчастим малюнком виявила, що більшість учнів відбивають те, що безпосередньо зображено на малюнку: природу, життя тварин й рослин, пори року, але значна кількість робіт включала і філософські власні роздуми про життя, про роль природи в житті людини.

У тісному зв'язку з вивченням вікових особливостей здібностей до словесної творчості вченими розглядалося питання про їхній розвиток і цілеспрямоване формування в дітей різного віку.

Дана проблема знайшла відображення ще в педагогічних поглядах дореволюційних письменників, які відзначали сприятливий вплив наступних факторів: усебічний розвиток особистості учнів (О. І. Герцен, Н. П. Огарьов); індивідуальний підхід до здібностей дитини, культивування різноманітних форм співробітництва дитини і дорослого, відповідність тем творів дітей їхньому віку (Л. М. Толстой).

У 20-30-і рр. минулого століття психологічна наука недостатньо приділяла уваги проблемі формування літературних здібностей учнів, а характерною рисою цілого ряду досліджень (І. М. Соловйов, А. А. Шейн, Є. А. Флеріна) був підвищений інтерес до біологічної обумовленості дитячої словесної творчості. Думка про необхідність розвитку літературно-творчих здібностей дітей найбільш чітко пролунала лише в працях Л. С. Виготського.

Згодом проблема словесної творчості учнів стала розроблятися психологами більш інтенсивно, так, наприклад, у ряді дисертаційних досліджень [34, 98, 110, 146, 156] були вивчені деякі умови формування цього виду здібностей.

Однією з необхідних умов розглядалося включення школярів у літературно-творчий колектив. Ця умова була висунута ще М. Горьким, який здійснював керівництво колективами юних авторів і опублікував декілька книг дітей-авторів ("База кирпатих", ”Ми з Ігарки”). Наприклад, С. П. Кудрявцева і Ю. Д. Львова саме гурткову роботу вважають істотною умовою розвитку літературно-творчої активності, а Є. О. Корсунський стверджує необхідність поєднання колективної й індивідуальної творчої діяльності дітей. Важливим він також вважав вивчення техніки літературної праці (рецензування, порівняльний аналіз творів школярів і відомих авторів, близьких за темою, вивчення творчої лабораторії класиків і ін.). Ця умова враховувалася в роботі Будинку дитячої літератури, організованого в Ленінграді в 1934 році й очолюваного С. Я. Маршаком. Основними умовами розвитку творчих здібностей юних поетів тут були: збагачення життєвого досвіду (поїздки по країні, зустрічі з різними людьми); естетичне виховання (відвідування музеїв, виставок, концертів).

Дані умови вивчались і в дослідженні М. О. Рибникової, яка вважала за необхідне використання в літературній творчості школярів не тільки наявних життєвих вражень, але й спеціальну організацію нових (найефективнішим способом організації різноманітних потрібних вражень вона називала екскурсію). В. О. Сухомлинський з метою спонукання дітей до творчості також організовував для них екскурсії в природу, називані ним "подорожами до джерел живої мови", які дають можливість спостерігати явища природи і писати твори з натури.

Доступність тем дитячих творів розглядали неодмінною умовою успішності літературної творчості Л. С. Виготський, П. П. Блонський, М. Горький, І. Г. Кривошапкін, М. О. Рибникова, Л. М. Толстой. Вони вважали за потрібне забезпечити широкий вибір близьких для дитини тем творів, з урахуванням її віку, інтересів, потреб, життєвого досвіду. На думку Л. М. Толстого [176], дітям необхідно представити великий вибір не тільки цікавих, але і серйозних тем. Крім того, варто зацікавити самого вчителя, що пише разом з учнями. А з точки зору Л. С. Виготського, "розвиток дитячої літературної творчості стає відразу більш легким і успішним тоді, коли дитину спонукують писати на таку тему, що була б для неї внутрішньо зрозумілою, хвилюючою і, головне, що спонукає до вираження в слові свого внутрішнього світу"[26; 39].

Про необхідність учителеві складати разом з дітьми як умову успішності їх творчої діяльності говориться в багатьох роботах. Так, наприклад, ще Л. М. Толстой використовував оригінальний прийом спільного створення з дітьми творчого оповідання за принципом окремої дії (коли він пропонував ідею сюжету або початок розповіді, а діти повинні були їх продовжити) і в цілому культивував різноманітні форми співробітництва між вчителем і учнями.

Роль особистості керівника, учителя-словесника, на думку дослідників Є.О. Корсунського, Ю. Д. Львової, також є істотною умовою розвитку літературно-творчої активності школярів. Велике значення в даному випадку мають його педагогічна, психологічна й естетична підготовка, емоційність та добре володіння мовою.

Питання мотивації як умови творчої діяльності учнів розглядаються в роботі П. І. Мазур, яка робить спробу класифікувати мотиви літературної творчості учнів старших класів. Вона виділяє наступні мотиви:

- внутрішня потреба творчості як результат яскравих вражень від життя;
- суспільні мотиви (у підлітків) як мотиви соціального самовиявлення за допомогою літературної творчості;

- пізнавальні мотиви в молодшому шкільному віці, які можуть приймати форму цікавості;
- мотив наслідування - виникнення спонукань у літературній творчості під впливом читання художньої літератури (у дошкільному і молодшому шкільному віці наслідування закономірне, а іноді неминуче, що пояснюється недостатністю життєвого досвіду і відсутністю літературної техніки);
- мотив неусвідомленого наслідування своїм товаришам.

Найбільшу цінність для розвитку літературно-творчої діяльності старшокласників, на думку автора, представляють суспільні та пізнавальні мотиви.

В. О. Левін наполягає на необхідності для художнього розвитку дитини сформувати у неї особливу потребу у спілкуванні засобами мистецтва. У своєму дослідженні, спрямованому на розвиток читацьких здібностей молодших школярів шляхом активізації їхньої словесної творчості, він вказує, що дитина спочатку засвоює елементи художньої форми (рими, композиція, епітети, метафори тощо) як матеріал гри, а потім поступово відкриває у собі автора і тим самим виникає орієнтація на читацьке сприймання. В результаті у дитини формується комунікативне-оцінне відношення до мистецтва шляхом перенесення оцінок власної творчості на твори відомих письменників, поетів. Навчання дітей, що побудоване відповідно до визначених автором етапів, з одного боку, дозволяє зберегти безпосередність, емоційну цілісність та індивідуальну своєрідність сприймання, притаманних дошкільникам, а, з другого, сприяє естетичному розвитку молодших школярів.

Є. О. Корсунський у своїх дослідженнях виявив стимулюючий вплив читання на спонукання літературно-творчої активності читача і на розвиток його літературних здібностей, а також зазначав на важливість такої умови, як наявність творчої атмосфери в класі. Так, наприклад, молодші школярі під впливом такого явища, як “психічна заразливість”, легко включаються в літературно-творчу діяльність.

Більш практичне застосування для активізації літературної творчості дітей одержали рукописні журнали (В. О.Сухомлинський), обговорення творів у літературному гуртку (С. П. Кудрявцева), виступи юних авторів зі своїми творами перед однокласниками (В. О. Левін), у дитячому садку (В. Я. Ляудіс).

В останні десятиліття у зарубіжній психології також спостерігається підвищений інтерес до питань творчого розвитку дітей, ведуться пошуки умов, що сприяють розвитку їхнього творчого потенціалу.

Так, Р. Л. Креймер [99, 199], який приділяв велику увагу творові разом з учнями, вважав, що вчитель в цьому випадку не тільки показує приклад того, як треба складати твір, але і стимулює роботу дітей, надихає їх. З метою розвитку словесної творчості учнів вчитель має також, за думкою дослідника, враховувати і використовувати їхній індивідуальний досвід. Автор підкреслює, що кожна дитина має певний запас слів та інтелектуальний досвід, що детермінує значення і зміст цих слів, а вчитель повинен допомогти дітям встановити зв'язки між набутими знаннями і мовою, навчити правильно виявити свої почуття.

Думку про необхідність усіляко пробуджувати в дітей спонтанне вираження за допомогою мови і малюнка, а потім і за допомогою вільних текстів висловлював французький педагог С. Френе [181, 205], засновник педагогічної течії “Сучасна школа”. Вважаючи, що дитяче сприймання світу глибоко поетичне за своєю природою, він особливо вказував на необхідність самостійного створення дітьми творів літератури, музики і т.д., а не на відтворення їхніх готових моделей. З цією метою в його школі була створена спеціальна друкарня, яка обслуговувалася позмінно самими учнями, і кожен з них одержував можливість редактування, лексичного та граматичного аналізу, стилістичної оцінки власних творів.

Л. Б. Єрмолаєва-Томіна за матеріалами зарубіжних досліджень як основні умови розвитку творчих здібностей дітей називає наступні:

- досвід, одержуваний дитиною в родині, до школи і надалі. Надання батьками відносної самостійності дитині і відсутність зайвої вимогливості сприяє формуванню в неї творчих здібностей;

- позиція педагога стосовно творчих дітей. Створення сприятливого клімату для них має привести, з одного боку, до зміни соціального статусу самого учня і, з іншого, змінити ціннісну орієнтацію всіх учнів у класі, підвищити престиж творчого мислення, що, у свою чергу, буде впливати на розвиток творчих здібностей;

- організація навчальної діяльності. На уроках літератури рекомендується починати розвиток здібностей до словесної творчості з розширення лінгвістичного запасу учнів, оскільки найчастіше чисто лінгвістична обмеженість, зокрема малий запас слів, перешкоджає вираженню багатих образів уяви, що виникають у дітей. Для розвитку фантазії на уроках літератури пропонується використовувати теми, що містять у собі елемент незвичайності, який би сам по собі провокував на фантазування. Наприклад: "Собака, що не хоче гавкати", "Холодильник, що поїдав їжу" і т.п.

Основні погляди щодо зовнішніх та внутрішніх умов розвитку літературних творчих здібностей дітей були узагальнені та систематизовані нами і представлені на рис. 1.2.

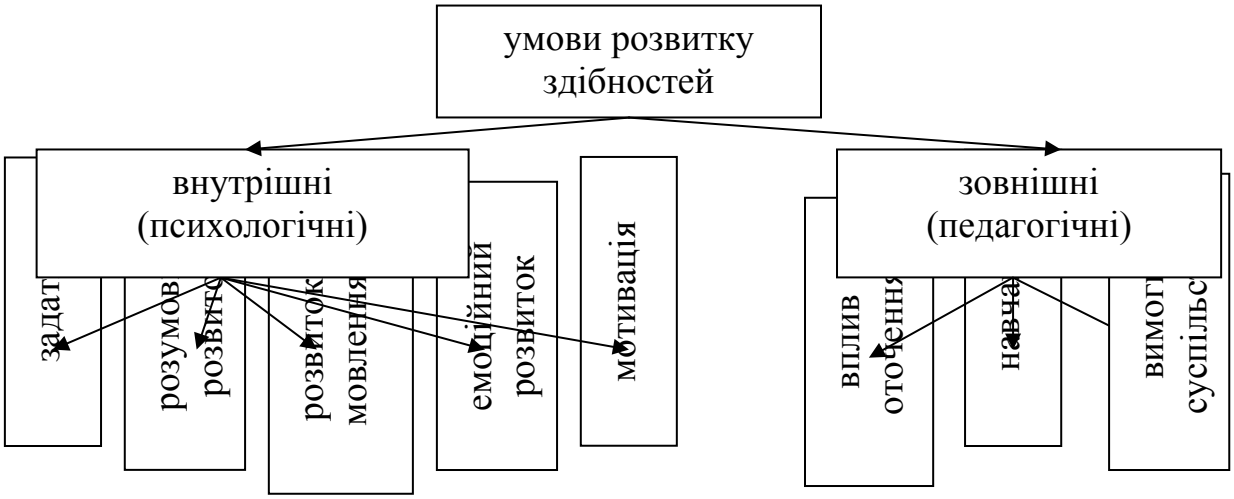


Рис.1.2. Умови розвитку літературних творчих здібностей (систематизовано нами за матеріалами психолого-педагогічних досліджень)

Зроблений нами аналіз вітчизняних і зарубіжних досліджень з проблеми розвитку літературних здібностей учнів дозволяє зробити наступні висновки:

1. Існують значні розрізнення у прояві здібностей до словесної творчості на різних етапах дошкільного та шкільного дитинства, але немає єдиної відповіді психологів на питання про найбільш сприятливий вік для їхнього формування.

2. Вітчизняні й зарубіжні дослідники розглядали, як правило, ті умови розвитку літературно-творчих здібностей, що забезпечували скоріше зовнішню організацію процесу творчості: організацію нових вражень, доступність тем дитячих творів, залучення школярів до творчого колективу (гуртку), вивчення техніки літературної праці відомих письменників та поетів, поєднання колективної й індивідуальної творчої діяльності дітей, створення творчої атмосфери, ведення рукописних журналів, особистість вчителя-словесника, спільна творчість дітей разом із вчителем і т.д., тобто педагогічні. Для нас же становлять великий інтерес саме психологічні (внутрішні) умови розвитку творчих літературних здібностей дітей. Найважливішою психологічною умовою, на нашу думку, є активізація окремих їхніх структурних компонентів.

1.3. Місце пізнавальних процесів у структурі літературних здібностей

У чисельних психолого-педагогічних дослідженнях [10, 29, 44, 45, 69, 72, 74, 81, 86, 87, 98, 100, 110, 114, 170, 171, 176, 181] позначений ряд умов, що сприяють словесній творчості (залучення школярів у літературно-творчий колектив, поєднання їх колективної й індивідуальної творчої діяльності, читання, вивчення техніки літературної праці, збагачення життєвого досвіду, психологічна обґрунтованість тем дитячих творів, наявність творчої атмосфери, естетичне виховання і т.д.). Але слід зазначити, що ці умови в більшій мірі забезпечують лише організацію літературно-творчого процесу, хоча деякі з них (ведення рукописних журналів, створення творчої атмосфери й ін.) дозволяють забезпечити позитивну мотивацію літературно-творчої діяльності. Психологічні ж умови не одержали належного висвітлення й розробки в науковій літературі. Це стосується, наприклад, ролі пізнавальних процесів (творчої уяви, образного мислення і логічної пам'яті) в розвитку здібностей, хоча деякі дослідження в цій галузі психологами проводились.

Так, уява, за визнанням психологів [16, 26, 29, 34, 35, 40, 65, 118, 130, 156, 199], є необхідним компонентом будь-якої творчої діяльності, у тому числі й літературної. До її вивчення в словесній, літературній творчості зверталися багато авторів [35, 43, 54, 63, 130, 138, 146, 156, 193], але відмінною рисою цих досліджень було те, що словесна творчість у них виступала переважно засобом для розвитку цього пізнавального процесу, а саме вплив рівня його розвитку на хід і результати літературно-творчої діяльності дітей практично не вивчався.

Так, ще А. М. Горький відзначав залежність рівня розвитку літературних здібностей дітей від рівня їхньої творчої уяви, що є, за визнанням ряду психологів [15, 16, 65, 72, 88, 130, 167, 186, 198], основним їхнім компонентом. Без неї перехід від пізнання до будь-яких видів творчості нездійсненний, тому що вона представляє процес переробки і перекомбінування уявлень, які відображають реальну дійсність, і створення на цій підставі нових образів, що не мали раніше місця в безпосередньому сприйманні.

Дослідження ж уяви дітей в галузі словесної творчості охоплюють багато аспектів: вивчення вікової динаміки її розвитку (Л. С. Виготський, А. С. Денисюк, О. Я. Дудецький, О. М. Дьяченко, Г. Д. Кирилова, З. М. Новлянська, Н. В. П’янкова, А. Г. Рузська, М. М. Рибакова, І. І. Сукневич, Л. Щураківська), методи оптимізації розвитку цього пізнавального процесу (А. С. Денисюк, М. В. Єрмолаєва, Є. В. Заїка, Т. В. Зеленкова, В. О. Левін, В. Я. Ляудіс і І. П. Негуре, Н. А. Музафаров, М. М. Нудельман, В. С. Павлов, Л. Г. Охитіна, О. В. Охрименко, Дж. Родарі, Ю. А. Самарін, А. Е. Сімановський, Л. Б. Фесюкова), взаємозв'язок уяви і творчого мислення (А. В. Брушлинський, А. С. Денисюк, О. Я. Дудецький, Є. А. Лустіна).

Найбільша увага приділялася дослідженню таких методів оптимізації процесу розвитку уяви, як складання розповіді за даним уривком з опорою на зоровий і слуховий образ, варійовані завдання.

У своєму дослідженні Н. В. П'янкова встановила, що високий творчий рівень уяви виявився в роботах молодших школярів, де як опорний матеріал виступали початок або тема і план розповіді, в той час як опора на окремі слова і сполучення в найменшій мірі носила творчий характер.

О. М. Дьяченко на підставі отриманих у своєму дослідженні даних відзначає залежність рівня уяви від способу побудови образу і від уміння вибудовувати образи в ланцюжок. Оволодіння засобами створення образів уяви, за її думкою, є необхідним компонентом розвитку творчих здібностей дітей. Як засіб може виступати образ - включення, що будується на підставі окремого елемента дійсності, але елемент займає другорядне місце, стаючи окремою деталлю образа. Використання даного способу побудови образу забезпечує багатоваріантність вирішення завдання, що і перебудовує, спрямовує процес уяви в бік пошуку, вибору оптимального рішення, постановки нових завдань. Усе це веде до підвищення творчої активності дитини.

Психологи відзначають також і ряд факторів, що визначають оптимізацію процесу розвитку творчої уяви. На думку В. С. Павлова [139, 140], це педагогічне керівництво, що включає опору навчання на наявні в дітей знання, уміння, навички; наявність внутрішньої логіки в системі творчих завдань; створення творчого настрою до роботи; наявність у дітей пізнавального інтересу, а Ю. А. Самарін [160] підкреслює важливу роль такого фактора, як мова викладача (її образність і емоційність).

Важливим компонентом структури літературних здібностей деякі дослідники вважають і образне мислення, яке сприяє не тільки створенню образа, але і сюжетоскладанню. При цьому ряд авторів відзначають, що активізація процесів уяви має проходити з одночасною активізацією творчого мислення. Так, А. В. Брушлинській, А. С. Денисюк, О. Я. Дудецький і Є. А. Лустіна [16, 36, 40, 41] у своїх дослідженнях виявили, що мислення й уява - рівні необхідні компоненти творчості. Творча фантазія не може бути продуктивною без певного запасу інформації, без її аналізу й синтезу. А оперування наявними знаннями в процесі фантазування передбачає обов'язкове включення їх у систему нових відносин, що сприяють народженню нових знань. Таким чином, мислення, з одного боку, стимулює уяву, а з другого, - перевіряє й уточнює результати його роботи. Тому, як вважають автори, творчі здібності в дітей варто розвивати шляхом одночасної активізації їхнього мислення й уяви, з цією метою необхідно використовувати завдання творчого характеру, що передбачають участь обох психічних пізнавальних процесів. Однак роль образного мислення у формуванні літературно-творчих здібностей дітей залишається експериментально не вивченою.

У структурі літературно-творчих здібностей деякі дослідники важливим компонентом вважають і пам'ять. Так, останніми роками в руслі системного підходу [13, 14, 93, 94, 169] до дослідження психічних процесів вивчалися продуктивні функції пам'яті у розвитку образотворчої діяльності, у формуванні рухових та трудових навичок, а також здібностей учнів молодших класів до творчої діяльності щодо створення оригінальних мовленнєвих повідомлень (текстів) [21, 33, 82, 183]. Результати, отримані в дослідженнях Л. І. Волошенко, Т. Б. Хомуленко, показали, що логічна пам'ять є найважливішим психологічним механізмом словесної творчості дітей, тому що вона виконує продуктивні функції в організації й регуляції цієї діяльності. А розвиток логічних форм пам'яті молодших школярів шляхом навчання свідомому орієнтуванню в структурі текстів різних типів є необхідною умовою не тільки активізації їх мовного й інтелектуального розвитку, але й найважливішою умовою розвитку здібності до творчої текстової діяльності.

Але в той же час увага дослідників даної проблеми не концентрувалася на вивченні продуктивних форм взаємодії пам'яті, мислення і уяви, що виявляються у творчій діяльності учнів щодо створення оригінальних текстів, їх ролі в її організації.

Також проведений теоретичний огляд і аналіз наукової літератури з проблеми розвитку здібностей дітей до словесної творчості показує, що експериментальний розвиток літературно-творчих здібностей вівся переважно в підлітковому і старшому шкільному віках, тобто тоді, коли вони знаходяться в більш-менш сформованому вигляді. Питання про розвиток творчих здібностей взагалі і літературних зокрема у молодших школярів піднімався в працях педагогів-новаторів, але не одержав теоретичного обґрунтування і розробки в педагогічній психології, не знайшов широкого застосування в шкільній практиці. У системі шкільного навчання в даний час відсутня спеціальна програма розвитку в дітей здібностей до цього виду творчості.

Існує розділ програми з розвитку мови молодших школярів, який передбачає систематичну роботу над текстом (розподіл тексту на частини, складання плану, побудова текстів різних типів) і включає систему творчих робіт (складання розповідей за сюжетними картинками, опорними словами, заданим уривком, власними спостереженнями і т.д.). Оскільки здібності до конкретного виду діяльності формуються тільки в ході виконання даної діяльності, то можна припустити, що такі завдання мають сприяти формуванню цих здібностей вже в молодшому шкільному віці. Але шкільна практика і наші спостереження показують, що не тільки дітям початкових класів, але і старшокласникам іноді важко побудувати текст, що виражає їхні думки, почуття, настрої.

Таким чином, ми бачимо, що в психолого-педагогічній науці здійснювалися підходи до вивчення основних компонентів літературно-творчих здібностей учнів, але всі вони досліджувались відокремлено, роль кожного з них у словесній творчості не виявлена до кінця. Що стосується логічної пам'яті, образного мислення і творчої уяви, то ці пізнавальні процеси не розглядалися як найважливіші компоненти літературно-творчих здібностей, не вивчалися їхні продуктивні форми взаємодії, остаточно не вивчена роль кожного процесу в розвитку здібностей дітей до творчої текстової діяльності.

ЦЕ ДОЗВОЛИЛО НАМ СФОРМУЛЮВАТИ **ПРИПУЩЕННЯ** ПРО ТЕ, ЩО ТВОРЧА УЯВА, ОБРАЗНЕ МИСЛЕННЯ І ЛОГІЧНА ПАМ'ЯТЬ Є НАЙВАЖЛИВІШИМИ КОМПОНЕНТАМИ ЛІТЕРАТУРНО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ: ТВОРЧА УЯВА СПРИЯЄ СТВОРЕННЮ НОВИХ ОБРАЗІВ, ОБРАЗНЕ МИСЛЕННЯ УТОЧНЮЄ Й КОРЕКТУЄ ЇХ, А ЛОГІЧНА ПАМ'ЯТЬ, ЯКА Є ОСНОВОЮ ВМІНЬ РОБОТИ С ТЕКСТОМ, ВИКОНУЄ ПРОДУКТИВНІ ФУНКЦІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З КОНСТРУЮВАННЯ ОРИГІНАЛЬНИХ МОВЛЕННЄВИХ ПОВІДОМЛЕНЬ. ТОМУ ЦІЛЕСПРЯМОВАНА Й ОДНОЧАСНА АКТИВІЗАЦІЯ ЦИХ ПСИХІЧНИХ ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ХОДІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ Є СУТТЄВИМИ ПСИХОЛОГІЧНИМИ УМОВАМИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ ЇХ ЗДІБНОСТЕЙ ДО СЛОВЕСНОЇ ТВОРЧОСТІ.

Ми розуміємо, що розвиток літературно-творчих здібностей молодших школярів може бути обумовлений багатьма факторами: загальним розумовим розвитком дитини, її вразливістю, сприйнятливістю, почуттям мови, емоційно-вольовими якостями та деякими психічними властивостями. Але у зв’язку із неможливістю охопити увагою всі ці фактори у межах дисертаційного дослідження ми зупинилися виключно на ролі психічних пізнавальних процесів (творчої уяви, образного мислення та логічної пам’яті) в розвитку здібностей до словесної творчості молодших школярів в умовах шкільного навчання.

Наше експериментальне дослідження проводилося в рамках системного підходу, представленого в роботах П. К. Анохіна, Б. Ф. Ломова, С. П. Бочарової, В. Я. Ляудіс та інших, відповідно до якого, будь-яке явище виникає й існує в рамках деякої системи явищ, зв'язки між ними є істотними умовами виникнення, існування, розвитку кожного з них і системи в цілому. Системний підхід вимагає вивчення всіх психічних процесів у структурі діяльності в єдності і взаємозв'язку оскільки, функції будь-якого процесу реалізуються за безпосередньою участю інших. Ми ґрунтувалися також на визнаному психологами положенні про те, що пам'ять є базовою функцією в структурі поведінки і діяльності людини, оскільки виконує регулюючу роль в організації когнітивних процесів.

Ми вважаємо, що експериментальне дослідження, яке буде проведене відповідно до сформульованих наукових положень має перевірити правильність висунутого припущення.

Висновки до розділу 1

Проведений нами теоретичний аналіз наукових психолого-педагогічних досліджень з проблеми літературних здібностей, їхньої структури, особливостей вікової динаміки прояву та умов їхнього цілеспрямованого формування в учнів дозволяє зробити наступні висновки:

1. Літературна творчість у розвинутій формі, яка притаманна передусім дорослим, передбачає створення автором складних творів (романів, оповідань тощо) на основі накопичення вражень у ході пізнання дійсності і творчу переробку їх у словесній формі. Що стосується літературної творчості дітей, то доцільно вживати поняття словесна творчість, яка передбачає їх здатність до самостійного й успішного (відповідно до віку) складання усних і письмових розповідей, казок, віршів, загадок і т.д.

2. Успішність літературної творчості обумовлена наявністю літературних здібностей, які є сукупністю певних індивідуально-психологічних властивостей-компонентів. У психологічній науці зроблена спроба визначити структуру літературних здібностей, причому в цих дослідженнях можна виділити три основних підходи: визначення структури літературних здібностей шляхом аналізу літературно-творчої діяльності видатних письменників; визначення структури літературних здібностей шляхом порівняльного аналізу конкретних індивідуальних психологічних особливостей, що виявляються в діяльності літературно-творчого характеру в осіб, що досягають різних успіхів у цій діяльності; визначення єдиної основи художніх творчих здібностей.

3. Основними в структурі здібностей до літературної творчості є такі компоненти, як вразливість, уява, естетичне відношення до мови, здатність адекватно передавати словами думки, почуття, образи. Загальним для психологів є визнання варіативності структури літературних здібностей, можливості різних сполучень компонентів, можливості компенсації одних відсутніх якостей за рахунок високого рівня розвитку інших.

4. Дані досліджень свідчать, що існують значні розходження в прояві здібностей до словесної творчості на різних етапах дошкільного та шкільного дитинства, але немає єдиної відповіді психологів на питання про найбільш сприятливий вік для їхнього формування.

5. Дослідниками зазначений ряд педагогічних умов, що сприяють словесній творчості школярів: доступність тем дитячих творів, залучення школярів у літературно-творчий колектив (гурток), поєднання їх колективної й індивідуальної творчої діяльності, вивчення техніки літературної праці відомих письменників та поетів, збагачення життєвого досвіду, організація нових вражень, читання, ведення рукописних журналів, створення творчої атмосфери, особистість вчителя-словесника, спільна творчість дітей разом із вчителем і т.д., які, з нашої точки зору, забезпечують лише зовнішню організацію літературно-творчого процесу.

6. Словесна творчість як вид конкретної діяльності залежить певною мірою від рівня загального розумового і мовленнєвого розвитку і від рівня розвитку таких психічних пізнавальних процесів, як логічна пам'ять, образне мислення і творча уява. Але роль кожного з цих процесів у формуванні здібностей до літературно-творчої діяльності і їхній взаємозв'язок до кінця не вивчені.

7. В молодшому шкільному віці, як показують дослідження, йде інтенсивний інтелектуальний і мовленнєвий розвиток дитини, а також всієї її пізнавальної сфери, але вплив цього розвитку на становлення здібностей дітей до словесної творчості в цьому віці глибоко не вивчені.

Основні положення, викладені в цьому розділі, висвітлено в низці праць автора [101, 105, 106, 109].

РОЗДІЛ 2
ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ ЛІТЕРАТУРНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ТА ЇХНІХ ОСНОВНИХ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

2.1. Визначення критеріїв успішності літературно-творчої діяльності дітей і сформованості їх пізнавальних процесів

Для розкриття ролі логічних форм пам'яті, перетворюючої діяльності уяви й образного мислення в розвитку літературних здібностей молодших школярів необхідно спочатку визначити вихідні рівні їхньої сформованості, застосувавши відповідні показники, а також визначити рівні сформованості у дітей здібностей до словесної творчості. З цією метою нами був проведений констатуючий експеримент з учнями початкових класів, що навчаються за звичайною шкільною програмою, тобто без спеціальної роботи з розвитку цих пізнавальних процесів.

У констатуючому експерименті, що складався з чотирьох серій, брали участь учні третіх класів загальноосвітньої школи № 65 м. Харкова (всього чотири класи - 110 осіб).

В якості вибірки нами були обрані саме третьокласники, по-перше, тому що у них уже відносно сформовані навички писання і письмового мовлення, а наше експериментальне дослідження припускало в основному письмове виконання завдань і, по-друге, тому, що це найбільш стабільний вік щодо навчання у початковій школі, з одного боку, в учнів відбулася адаптація до учбової дільності, сформувалися основні її вміння та навички, з іншого, ще не почалися особистісні та емоційні зміни, притаманні підлітковому віку.

Учням усіх чотирьох класів експериментатором пропонувалися для виконання однакові завдання.

Перша серія констатуючого експерименту була проведена з метою вивчення рівня сформованості творчих здібностей молодших школярів щодо словесної творчості і передбачала виконання двох завдань. Спочатку дітям було запропоновано самостійно скласти та записати казку, тому що творча діяльність щодо створення оригінальних текстів дозволяє судити про індивідуальний досвід дітей, їхні інтереси, мовну культуру і навички побудови тексту. Складність цього завдання полягала в тому, що дитина повинна була не тільки самостійно створити оригінальний задум та в подальшому реалізувати його в сюжеті, але й втілити цей зміст у зв'язний текст з урахуванням, по можливості, особливостей композиції, мови запропонованого жанру.

Казка для проведення експерименту була обрана нами невипадково, оскільки багато психологів та педагогів вважають, що для дітей молодшого шкільного віку найбільш прийнятними для словесної творчості жанрами є короткі розповіді егоцентричного змісту, казки, теми яких мають бути доступними і цікавими для дітей. Як відзначає М. О. Рибникова " ... свобода пересувань, перетворень і дій казкового світу полегшує дитині словесну творчість" [158; 105]. Також, на думку А. Е. Шибіцької [192], специфіка художніх засобів казки (теми, образи, характери героїв, сюжет, композиційні особливості, образна мова, стиль) відповідає особливостям сприймання і психіки дитини. Тому ми вважаємо, що створення казки для дітей цього віку є самим зрозумілим і емоційно привабливим жанром творчої діяльності.

Оскільки в даний час проблема основних критеріїв, що дозволяють визначити успішність виконання творчого завдання, у педагогічній психології ще не вирішена, нам знадобилася спеціальна, детальна робота з їх обґрунтованого вибору.

Під успішністю створення оригінального тексту дослідниками розуміється досягнення певного рівня художності твору, що виявляється за допомогою якісного аналізу або методом експертної оцінки, як це пропонують В. Я. Ляудіс і І. П. Негурэ [99]. При виборі критеріїв, які дозволили б виявити успішність виконання дітьми творчого завдання, нами були вивчені підходи до аналізу усних висловлень Т. О. Ладиженської [83], письмової мови М. О. Рибникова [157], І. М. Соловйова [164], учнівських творів М. М. Кітаєва [64], казок В. Я. Проппа, О. Г. Солодухової [143, 165]. При обґрунтуванні критеріїв ми спиралися на існуюче у сучасній психології уявлення [99] про те, що діяльність зі створення оригінальних текстів складається з двох дій (див. рис. 2.1): дії породження змісту і дії його вираження, тому нас цікавили ті показники, що вказували б і на рівень оригінальності змісту тексту і на рівень його художньої оформленості.

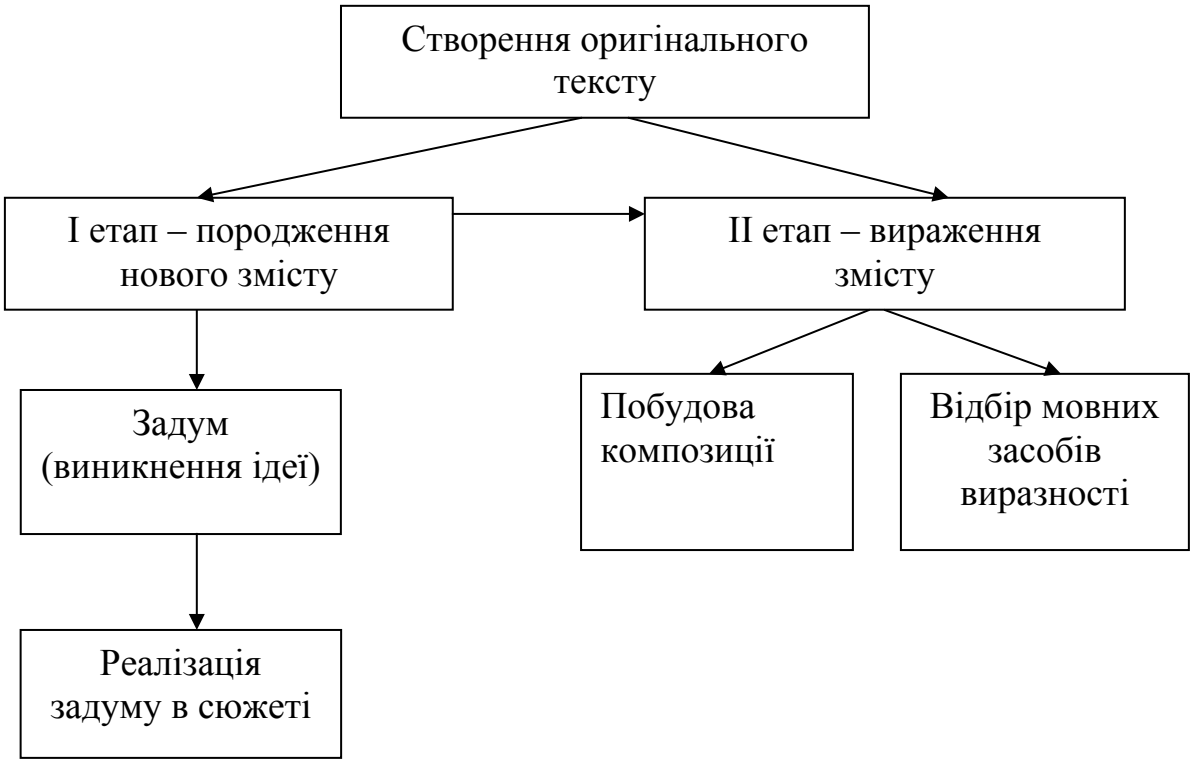


Рис.2.1. Етапи створення оригінального тексту

Наявність задуму і грамотність його реалізації в сюжеті дозволяють, на думку дослідників, визначити рівень успішності створення оригінального тексту. Так, М.О. Рибников для аналізу творчих робіт учнів запропонував наступні характеристики сюжету: вдалий, середній, невдалий, при цьому під сюжетом він розумів систему подій, що розкривають задум, а Т. О. Ладиженська і М. М. Китаев, виявляючи критерії для оцінки успішності усних висловлювань та учнівських творів, наполягають на такій характеристиці сюжету як самостійність.

Т. О. Ладиженською також були запропоновані рівні реалізації задуму, які ми вважаємо достатніми для початкової характеристики твору:

- задум є і реалізований;
- задум є й в основному реалізований;
- задум є, але реалізований частково;
- задум є, але не реалізований;
- задуму немає.

Оскільки авторами не було запропоновано шляхів визначення рівня самостійності твору, тому ми, виходячи із розуміння того, що дитина може або запропонувати власний сюжет, або частково використати відомий, або повністю запозичити його, визначили такі можливі ступені: оригінальний, комбінований, переказ. В якості додаткової характеристики сюжету використовувалися ще такі показники, як вдалий, середній, невдалий.

Що стосується II етапу створення оригінального тексту, а саме вираження змісту, то воно тісно пов'язане з композицією твору, яку М. М. Кітаєв визначає як послідовність подій у розкритті теми, а І. М. Соловйов, наприклад, вважає обов'язковим враховувати композиційні особливості при аналізі творчих робіт.

Існують різні підходи щодо визначення особливостей композиції, так, М. О. Рибников пропонує такі показники для загальної її характеристики, як внутрішня цілісність і закінченість, узгодженість частин, їх відповідність і пропорційність. Інший підхід до розуміння композиції, запропонований у дослідженнях В. Я. Проппа [143], який показує, що композиція чарівних казок - це послідовність у розкритті функції. Під функцією розуміється вчинок дійової особи, що визначається з точки зору його значущості для ходу дії. Постійним елементом казки, на думку автора, є функції персонажу, число яких у чарівній казці обмежено, їхня послідовність завжди однакова, таким чином, усі чарівні казки, власне кажучи, однотипні. За думкою лінгвістів, більшість текстів, зокрема казок, у структурно-композиційному відношенні складається з трьох частин: зачину, основної частини, кінцівки.

На основі аналізу різних наукових досліджень з проблеми ми зупинилися при оцінці творчих робіт на таких композиційних особливостях, як цілісність, завершеність, узгодженість частин і їхня пропорційність.

Другою складовою вираження змісту є відбір мовних засобів, в цьому питанні усіх дослідників поєднує твердження, що мова і її виразність - це критерій, також необхідний при аналізі оригінальних текстів. Наприклад, М. О. Рибников для оцінки мови пропонує такі рівні: образно-яскравий, середній, слабкий, вульгарний.

На нашу думку, така характеристика недостатня, тому ми вважаємо, що при аналізі мови творчих робіт необхідно особливо враховувати використання засобів виразності, властивих казці (епітети, метафори, повтори, використання дієслів, римування, стильові кліше, порівняння, звукова організація мови, зворотній порядок слів, зменшено-пестливі суфікси, уживання часток, поетичні визначення, персоніфікації і т.ін.), і жанрові особливості тексту, зокрема казки.

Як важливий показник успішності створеного твору деякі дослідники розглядають і його обсяг. Причому одні автори (Т. О. Ладиженська, М. О. Рибников) обсяг визначають кількістю слів або речень, інші, як, наприклад, В. Я. Ляудіс кількістю мікротем. Це поняття в різних джерелах трактується неоднаково, але, власне кажучи, під мікротемою розуміють зміст декількох речень тексту, зв'язаних одною думкою.

Ми вважаємо необхідним використання такого критерію для аналізу творчих робіт дітей молодшого шкільного віку, тому що в цьому віці обсяг твору можна розглядати показником загального розумового та мовленнєвого розвитку дитини. У нашому експериментальному дослідженні обсяг визначався через підрахунок кількості змістовних одиниць, кожна з яких являє собою закінчену думку.

До групи основних характеристик тексту відноситься також і зв’язність. Під якою, наприклад В. Я. Ляудіс і І. П. Нєгуре, розуміють відносини між реченнями, виражені зв'язками (союзи, союзні слова, лексичні повтори, займенники, синоніми), а також такі засоби зв'язку, як порядок слів і єдиний часовий план. Вони також запропонували і змістовний кількісний показник зв’язності тексту (індекс зв’язності), який ми вважаємо доцільним використати нашому дослідженні. Він виражається у відношенні числа адекватно виражених відносин між сусідніми реченнями до числа усіх можливих в тексті.

Таким чином, у результаті вивчення та зіставлення різних підходів до аналізу дитячих усних та письмових творчих робіт нами були виділені для дослідження наступні критерії:

- наявність задуму і ступінь його реалізації (реалізований, частково реалізований, не реалізований);
- ступінь оригінальності сюжету (оригінальний, комбінований, переказ);
- композиційні особливості (цілісність і завершеність, відповідність, пропорційність і узгодженість частин);

- мовні особливості тексту (використання засобів виразності і відповідність жанру);
- обсяг твору (кількість змістовних одиниць);
- зв’язність (відношення адекватно виражених відносин у тексті до числа усіх відносин).

Всі обрані критерії були використані при аналізі створених у ході нашого дослідження дитячих казок.

З метою уточнення та поглиблення отриманих у першій серії результатів щодо розвитку здібностей до словесної творчості учням було запропоновано друге завдання – скласти казку за опорними словами. Це завдання було трохи складнішим, тому що створення задуму та сюжету було обумовлено заданими опорними словами, тобто напрямок дитячої фантазії був обмежений. Для цього ми використовували методику «Визначення індивідуальних особливостей вияву літературної творчості» [175], а при аналізі дитячих робіт нами враховувалися запропоновані автором показники:

- рівень творчості (кількість речень та слів, які були використані дитиною);
- рівень оригінальності (частота зустрічальності сюжету в даній виборці).

У другій серії констатуючого експерименту з метою виявлення у молодших школярів рівня сформованості логічної пам'яті пропонувалося наступне завдання: виклад оповідального тексту. Відтворення текстової інформації в будь-якій формі - це завжди складний процес розумової діяльності, опосередкований різними способами запам'ятовування, засвоєними людиною в процесі навчання (зовнішні опори, виділення головних змістовних одиниць, групування, систематизація, побудова плану тексту й ін.). Тому здатність учнів до самостійного й ефективного відтворення текстової інформації є важливим показником рівня сформованості їхньої логічної пам'яті. При виборі тексту ми враховували його доступність для учнів і відповідність програмним вимогам до обсягу і змісту.

Для оцінки результатів нами були використані наступні критерії:

- повнота (яка визначається кількістю змістовних одиниць у тексті);
- точність (яка визначається правильністю відтворення змістовних одиниць тексту);
- логічність (яка відбиває ступінь зв’язності між елементами тексту).

Третя серія експерименту була проведена для визначення рівня сформованості у молодших школярів образного мислення. Для цього учням було запропоновано два завдання, узяті з методичного посібника А. Е. Сімановського [162], а для аналізу використовувалися запропоновані автором критерії. Перше завдання пропонувалося з метою виявлення словесних асоціативних здібностей, для чого дітям пропонувалося підібрати слова до двох заданих, таким чином, щоб вони сполучалися і з тим і з іншим одночасно. При підборі першого завдання ми виходили з відомого в психології положення про те, що мислення здійснюється в поєднанні з асоціаціями, процес утворення яких відображає тимчасову або просторову суміжність, причинно-наслідкову залежність предметів, явищ дійсності. Отже мислення включає як зміст асоціацій, так і процес їхнього утворення.

При аналізі результатів виконання першого завдання використовувалися наступні показники:

- кількість асоціацій (яка визначалася кількістю підібраних слів);
- оригінальність відповідей (яка визначалася частотою зустрічальності відповідей у даній вибірці);
- унікальність відповідей (відповідь, що зустрічається один раз у вибірці).

Друге завдання третьої серії - закінчити казку - використовувалося з метою виявлення здібностей дітей початкових класів до створення оригінальної ситуації, оперуючи заданим образом. Вибір нами даного завдання обумовлений тим, що для вивчення мислення ефективними є завдання на дослідження образу-уявлення. Виділення окремих компонентів образу допомагає дитині поєднувати них при створенні нового предмета або явища. Гарним стимулом для такого роду роботи є: невизначені образи типу чорнильних плям, незакінчені малюнки, опис незвичайних властивостей предметів, незакінчені тексти і т.д. В зв’язку з тим, що предметом нашого дослідження є здібності до словесної творчості, тому ми обрали завдання з текстом.

При вивченні дитячих казок ми враховували особливості створених ними ситуацій: була вона фантастична, або життєва, реальна, чи казкова ситуація не була створена.

Метою четвертої серії констатуючого експерименту було визначення рівнів розвитку в молодших школярів творчої уяви. Для цього дітям пропонувалося виконати два завдання. Перше - написати твір за опірними словами, об'єднаними однією темою. Свобода творчості в цьому випадку була обмежена заданими словами, зміст яких визначав образи і найбільш ймовірний ланцюжок подій, але, з іншого боку, це дозволяло простежити напрямок перетворюючої, комбінаторної діяльності уяви учнів. Даний вид роботи, за твердженням таких дослідників, як І. І. Сукневич [168], може використовуватися як для розвитку творчої уяви, так і для визначення рівня її сформованості.

Дитячі роботи аналізувалися за допомогою наступних критеріїв:

- наявність здатності свідомого перетворення. Враховувалася незвичайність створеного дитиною тексту, вихід за рамки пропонованої ситуації;
- обсяг (кількість змістовних одиниць);
- зв’язність (відношення адекватно виражених відносин у тексті до числа усіх відносин).

Друге завдання четвертої серії – графічний тест П. Торенса пропонувалося з метою визначення оригінальності і гнучкості побудови графічного образу. Для обробки результатів нами використовувалися наступні показники:

- швидкість (кількість завершених фігур);
- гнучкість (кількість різних категорій відповідей);
- оригінальність відповідей (частота зустрічальності відповіді у даній виборці);
- розробленість кожної відповіді (кількість значущих деталей, що доповнюють вихідну стимульну фігуру).

За переліками ключами обирається категорія відповідей для кожної з 10 картинок та відповідно нараховуються бали за оригінальність малюнків. Спочатку перевіряються категорії списку №1, за які нараховуються 0 чи 1 бал. До цього списку ввійшли найоригінальніші відповіді для кожної з фігур тесту. Для більш оригінальних відповідей (оригінальність 2 бали) складено перелік №2, в якому зібрані категорії, загальні для всіх фігур тесту.

Потім визначається розробленість кожної відповіді. Тут бали надаються за кожну значущу деталь (ідею), що доповнює вихідну стимульну фігуру як у межах її контуру, так і за межами фігури. Так, бал надається за:

- кожну суттєву деталь загальної відповіді. При цьому кожний клас деталей оцінюється один раз і при повторені не враховуються. Кожна додаткова деталь відмічається хрестиком один раз;
- колір, якщо він доповнює основну ідею відповіді;
- спеціальну штриховку (але не за кожну лінію, а за загальну ідею) – тіні, об’єм, колір;
- прикраси, якщо вони мають сенс;
- кожну варіацію оформлення (крім суто кількісних повторів), яка значуща відносно основної відповіді. Наприклад, однакові предмети різного розміру можуть передавати ідею простору;
- обертання малюнка на 90 градусів та більше, незвичайність ракурсу (вид зсередини, наприклад), вихід за межі завдання більшої частини малюнка;
- кожну подробицю в назві більше за необхідний мінімум.

Також можливе нарахування преміальних балів за оригінальність, якщо поєднані сюжетом два малюнки (2 бали), три – п’ять малюнків (5 балів), шість – десять (10 балів).

Кожне завдання виконувалося на уроках розвитку мовлення протягом 45 хвилин, у звичайній та звичній для молодших школярів обстановці.

2.2. Вивчення успішності виконання учнями творчих завдань щодо створення оригінальних текстів

Для вивчення творчих здібностей молодших школярів до словесної творчості спочатку нами було запропоновано учням таке завдання: «Діти, спробуйте самостійно скласти казку та запишіть її у зошиті». Надаючи інструкцію ми звернули також увагу третьокласників на те, щоб казка була саме вигадана ними самостійно, а не прочитана або почута раніше.

При аналізі створених у ході нашого дослідження дитячих казок ми використали вищезазначені і обрані нами показники, в першу чергу звернув увагу на самостійність задуму та сюжету, у результаті виявилося можливим виділити чотири групи текстів.

На рис. 2.2 показане відсоткове співвідношення дитячих творчих робіт, що відносяться до виділених нами груп у кожному класі.

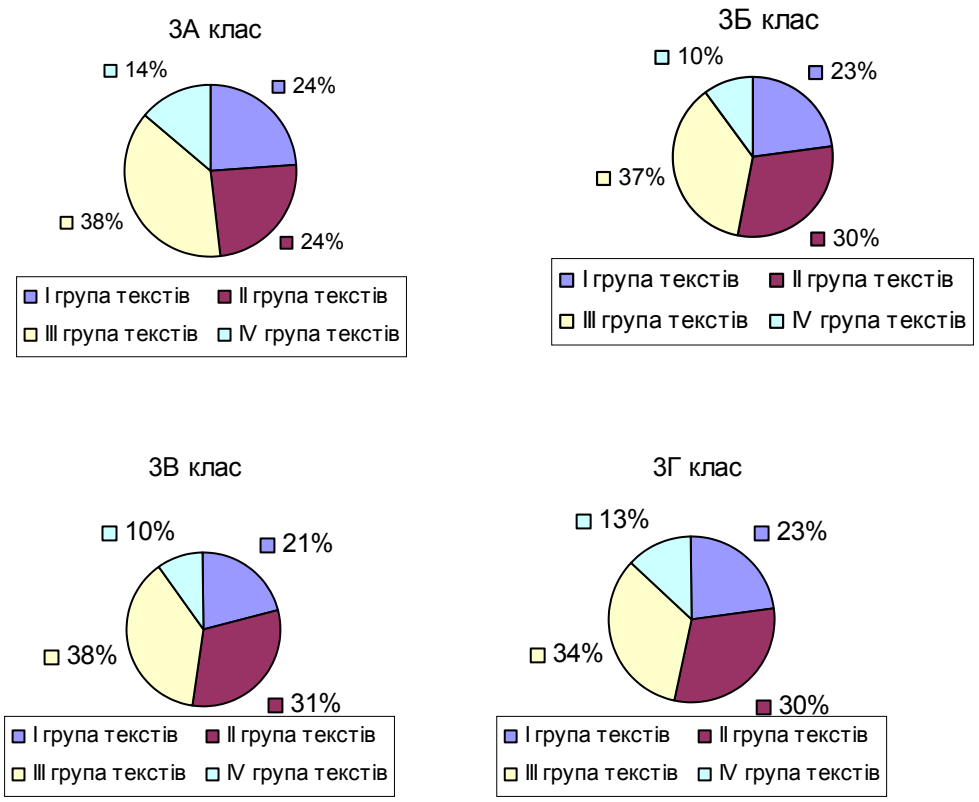


Рис.2.2. Розподіл робіт учнів третіх класів (у %) щодо успішності створення оригінального тексту в констатуючому дослідженні

Перша група текстів відрізнялася самостійністю та оригінальністю задуму і сюжету, тому ми умовно позначили її як «оригінальна казка». Шляхи породження учнями всіх класів смислового змісту в цих роботах такі: привнесення фантастичної дії в знайому, звичну для дитини ситуацію, наповнення функцій новим своїм змістом (згідно з В. Я. Проппом, функція – дії головного героя), а також створення казок повчального характеру, іноді, подібно до байки, таких, що містять мораль. В цілому діапазон задумів та сюжетів казок, що ми віднесли до цієї групи був невеликим. Як ми бачимо на рисунку, кількість оригінальних казок складає по всім класам дуже незначний відсоток (23 % від загального числа робіт).

В творчих роботах даної групи простежується деякий зв'язок з композиційною своєрідністю народних казок: прагнення героя до мети (подолання труднощів), обов'язковий сприятливий кінець. Також герої дитячих казок зберігають ті риси характеру, які є постійними в народних казках або домінантою характеру, наприклад: ведмідь – сильний, черепаха – повільна, лисиця – хитра, Іван-царевич – рятівник. Іноді, намагаючись привести казку до щасливого кінця, діти порушують принцип вірності героя характеру, тобто або повністю змінюють його («злий чарівник» стає добрим) або частково.

Також характерною особливістю дитячих творів даної групи слід зазначити мінімальне використання засобів виразності при середньому обсязі твору. Приклади дитячих казок, які увійшли до першої групи текстів ми наводимо у додатку (див. додаток А.1.1).

Далі був виконаний ретельний аналіз дитячих творчих робіт, які ми віднесли до першої групи, тому що ці казки є цілком самостійними творами як на рівні створення задуму, такі на рівні його реалізації. Метою вивчення стали особливості створеного задуму та його подальша реалізація в сюжеті, побудова композиції.

Результати даного аналізу узагальнені та відображені нами у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Особливості оригінальних казок третьокласників, встановлені у констатуючому експерименті (у %)

Клас	Тип казки			Задум				Сюжет			Композиція		
	чарівна	тваринпро	побутова	задумунаявність	реалізований	реалізованийчастково	не реалізован	вдалий	середній	невдалий	завершеність	узгодженість	розмірність
3А	20	80	-	100	60	20	20	40	40	20	40	20	20
3Б	86	-	14	100	42	29	29	42	-	58	58	14	14
3В	50	50	-	100	50	33	17	33	33	33	50	33	33
3Г	72	14	14	86	42	29	29	29	42	29	43	43	14

Дані, наведені нами у таблиці показують, що у даній групі текстів помітно переважає кількість чарівних казок, менш казок про тварин, і лише 2 – побутові, на нашу думку, це пояснюється тим, що чарівна казка дає більше можливостей для розгортання дитячої фантазії, а фактично відсутність побутових казок пов'язана з їхньою об'єктивною складністю для дітей молодшого шкільного віку.

Аналіз оригінальних казок учнів третіх класів за наявністю задуму і його подальшої реалізації показує, що в переважній більшості творчих робіт задум є, але в 49% текстів він виявився реалізованим частково або взагалі не реалізованим в сюжеті. І лише третина молодших школярів змогли створити вдалий сюжет, тобто вибудувати таку систему подій, які б добре розкривали їхній задум.

Також слід зазначити, що далеко не всі роботи першої групи характеризувалися і композиційною цілісністю, а саме 60% оригінальних казок виявилися незавершеними. Найбільше зустрічався такий недолік композиції, як непропорційність частин твору, наприклад, при докладному розгорнутому оповіданні коротка, лаконічна кінцівка або при великому зачині згорнуте оповідання та непереконлива кінцівка. На нашу думку, такі композиційні недоліки творів дітей пов'язані із їхньою нездатністю створити вдалий сюжет.

Друга група робіт (28 % від загального числа робіт).- це казки, створені шляхом часткової зміни знайомого сюжету, тому ми умовно позначили її як «комбінована казка». Шляхи породження смислового змісту в цих текстах були більш різноманітними, але поверховими та неглибокими: уведення нового персонажу або персонажів; уведення нового чарівного засобу або заміна їх; зміна причинно-наслідкових зв'язків між подіями; об'єднання сюжетів двох і більше казок; доведення частини знайомої казки (або її елемента) до завершення; зміна героя або його характеру, вчинків; зміна кінцівки знайомої казки.

Але дані творчі роботи третьокласників характеризувалися більшою, у порівнянні з першою групою, композиційною організованістю, завершеністю, пропорційністю частин тексту, а також великим обсягом і мовною виразністю. Приклади дитячих казок, які увійшли до другої групи текстів ми наводимо у додатку (див. додаток А.1.2).

Третя група робіт (37 % від загального числа робіт).- сама численна по всіх класах. У даному випадку діти обмежилися переказом знайомих казок (таких, наприклад, як «Колобок», «Казка про золоту рибку» та ін.), або фільмів, мультфільмів, замінюючи лише формальні ознаки, наприклад, ім’я головного героя або скорочуючи обсяг тексту, тому ми умовно позначили цю групу текстів як «переказ». Серед всіх переказів лише у 18% робіт зустрічаються недоліки композиції: серед яких найчастіше спостерігаються нерозмірність частин твору та незавершеність тексту.

Четверта група робіт (12 % від загального числа робіт) - твори, що не відповідали запропонованому жанру, тому що не мали жодної ознаки казки, а саме чарівного героя, чарівної дії або чарівного засобу та ін. Найчастіше це була розповідь егоцентричного характеру про будь-яку реалістичну подію, випадок про життя. Також до цієї групи увійшли роботи, у яких діти не змогли створити зв'язний текст, їх казки являють собою набір логічно не пов’язаних між собою речень. Так наприклад, Олександра Д. (учениця 3В класу) навела початок п’яти казок з яких жодна не була закінчена або хоча б логічна.

Також усі тексти, отримані у ході першої серії констатуючого експерименту були проаналізовані нами з погляду використання учнями третіх класів різноманітних засобів виразності мови взагалі, і зокрема властивих казці (епітети, метафори, порівняння, стильові ритмічні кліше, повтори, інверсії, зменшено-пестливі суфікси, уживання часток, використання діалогів і т.д.). Використовуючи дані мовні засоби, діти досягали потрібної казкової інтонації, відтворювали її співучий говір.

Таблиця 2.2

Використання засобів виразності мови учнями 3-іх класів у самостійних казках в констатуючому дослідженні (у %)

Клас	Повтори			Інверсії			Поетичні визначення			Зменшено-пестливі суфікси			Діалог			Уживання часток		
	оригінальна казка	комбінована казка	переказ	оригінальна казка	комбінована казка	переказ	оригінальна казка	комбінована казка	переказ	оригінальна казка	комбінована казка	переказ	оригінальна казка	комбінована казка	переказ	оригінальна казка	комбінована казка	переказ
3А	-	-	13	40	40	50	13	-	-	60	40	13	40	40	25	20	-	13
3Б	-	56	36	-	33	27	-	-	45	-	-	-	-	11	9	-	11	9
3В	-	56	45	-	67	55	17	11	-	17	-	9	-	33	45	-	22	18
3Г	14	33	10	29	11	10	28	11	-	-	11	-	14	11	10	14	11	20

Результати, наведені у таблиці 2.2 показують, що в оригінальних роботах мова виявилася бідніше, ніж в інших групах текстів. Багато дітей лише зовні зберігають форму казки, уживаючи відомі зачини і кінцівки часом формально, але майже не використовують таких мовних засобів виразності як інверсії, повтори і т.д. На нашу думку, це пояснюється тим, що діяльність зі створення оригінальних текстів складається з двох дій: дії породження нового змісту і дії його вираження, а при самостійному складанні казки завдання ускладнюється ще тим, що план вираження має здійснюватися з урахуванням жанрових особливостей казки. Таким чином, дитина зосередившись на створенні оригінального задуму та сюжету, не змогла їх втілити відповідними мовними засобами.

В дитячих творах, які були написані за мотивами відомих казок та переказах молодші школярі більш частіше користувалися різноманітними мовними засобами виразності: найчастіше зустрічаються такі особливості як діалоги, повтори, зворотний порядок слів («…йшов він») і менш поетичні визначення (епітети), зменшено-пестливі суфікси. Майже всі діти використовували знайомі, звичні їм казкові зачини та кінцівки, наприклад, «жили-були…», «вони жили довго та щасливо» та інші.

Повніший аналіз казок за цим показником, наведений нами у додатках (див. додаток А.1.3).

Аналіз дитячих казок за попередніми показниками дозволяє нам зробити висновок, що молодші школярі при створенні ними оригінального тексту в змозі повноцінно виконати лише одну дію: або самостійно придумати оригінальний задум та сюжет, утрудняючись при цьому відповідно втілити їх композиційними та мовними засобами, або перетворити, переробити вже відомий задум та сюжет у власний за допомогою використання певних конкретних казкових засобів (мовних засобів виразності, введення казкових персонажів, використання зачинів та кінцівок).

Далі всі дитячі казки були проаналізовані нами за показниками обсягу та зв’язності тексту відповідно до виділених груп. Дані показники ми також вважаємо важливими для загальної характеристики самостійно створених робіт. Результати цієї роботи показані в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Успішність виконання творчого завдання з написання казки учнями початкових класів за показниками обсягу і зв’язності

Клас	Обсяг (зміст. од.)			Зв’язність (у %)		
	оригінальна казка	комбінована казка	переказ	оригінальна казка	комбінована казка	переказ
3А	10	17	13	77	79	65
3Б	14	20	17	76	81	69
3В	18	16	17	69	73	66
3Г	13	15	14	72	72	69

Аналіз результатів за даними показниками свідчіть про те, що дитячі роботи характеризуються досить великим обсягом і достатньо добрим рівнем зв'язності. При цьому найменший обсяг казки спостерігається у самостійних казках, а найбільший у казках комбінованих, написаних за мотивами знайомих творів, середній обсяг (відносно цих даних) можна відмітити у переказах.

Також в отриманих даних можна побачити помітні розбіжності у зв'язності твору залежно від рівня самостійності казки. Виявилось, що переважно найбільш зв'язними були самостійні казки та казки комбіновані, написані за мотивами відомих сюжетів. На нашу думку, такі дані можна пояснити активною розумовою роботою дітей над створенням задуму та сюжету, а в переказах недостатня розумова активність призвела до втрати логічності та зв'язності між смисловими одиницями тексту.

Результати аналізу дитячих казок (на прикладі 3Г класу) за всіма показниками успішності складання оригінального твору систематизовані та наведені у додатках (див. додаток А.1.4).

Друге завдання першої серії констатуючого експерименту було трохи ускладнено (порівняно із першим) – скласти казку за опорними словами. Складність цього завдання полягало в тому що творча діяльність учнів зі створення оригінального тексту була обмежена заданими словами, які певним чином вже визначали майбутній задум і сюжет. Молодшим школярам була дана наступна інструкція перед виконанням завдання: «Придумай казку із цими словами: дівчинка, ліс, метелик, річка, камінець та запиши її». Слова додатково були записані на дошці, щоб діти могли постійно їх бачити.

Отримані дитячі твори були нами проаналізовані відповідно до виділених критеріїв, і результати цього аналізу узагальнені у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Успішність виконання молодшими школярами творчого завдання з написання казки за опорними словами в констатуючому дослідженні

Клас	Кількість	Рівень творчості (в%)	Рівень оригінальності (в%)

	речень (середн.)	низькій	середній	високий	низькій	середній	високий
3А	10	-	8	92	60	32	8
3Б	9	-	14	86	66,5	24	9,5
3В	11	-	16,6	83,4	65	25	10
3Г	10	-	10	90	59	23	9

Виходячи з аналізу наведених у таблиці даних ми можемо стверджувати, що всі діти впоралися із завданням, причому їхні казки відрізняються достатнім обсягом (рівень творчості), тому що у всіх класах відсутній низький рівень за цим показником, водночас можна констатувати, що серед отриманих учнівських робіт зустрічається мало оригінальних казок; у переважній кількості дітей сюжет казки повторюється.

Запропоновані у методиці критерії здалися нам недостатніми для характеристики особливостей словесної творчості молодших школярів, тому ми додатково звернули увагу на композиційні особливості отриманих текстів. Якісний аналіз казок свідчить, що велика кількість робіт має композиційні недоліки: відсутність сюжету, відсутність логічності, незавершеність, не використані всі задані слова.

Проведене дослідження дозволило виділити чотири рівні сформованості здібностей молодших школярів до словесної творчості, розподіл за якими показаний на рис. 2.3.

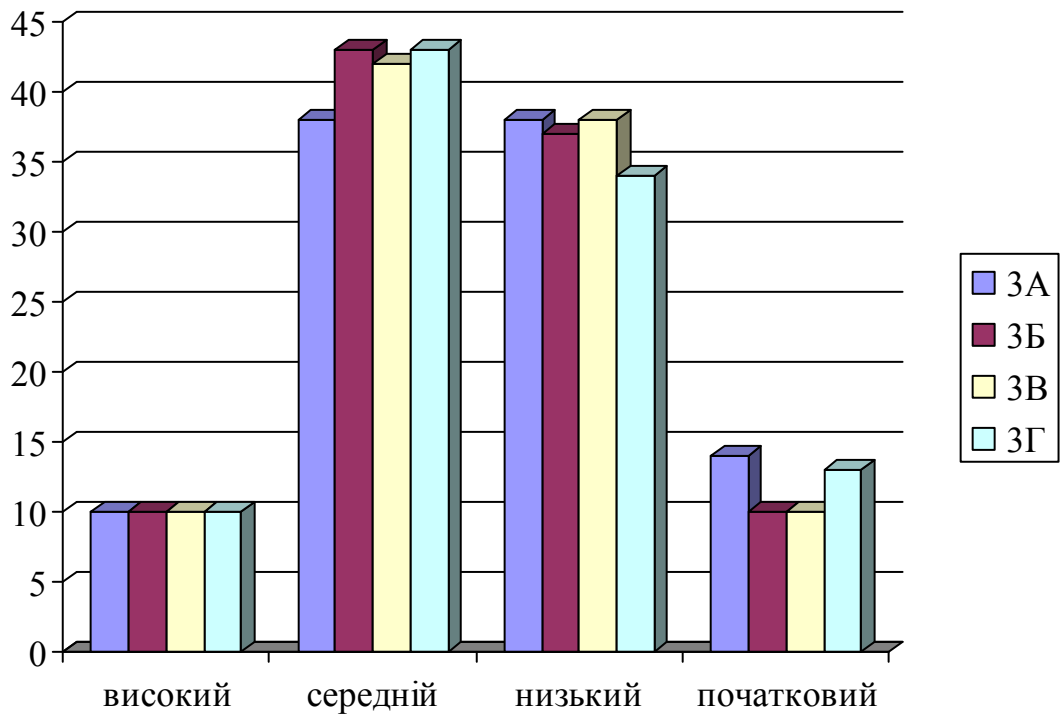


Рис. 2.3. Рівні сформованості здібностей молодших школярів до словесної творчості (у%) за результатами констатуючого дослідження

Високий рівень сформованості здібностей до словесної творчості характеризується оригінальністю задуму та вдалим сюжетом казки, а також чіткою її композицією, яка передбачає логічність, розмірність частин, завершеність тексту. Для твору характерно використання різноманітних мовних засобів (епітетів, метафор, інверсій, повторів тощо).

Для середнього рівня характерним є два варіанти створення тексту: або при створенні оригінального задуму та сюжету спостерігається недостатня їхня оформленість, тобто значні композиційні порушення та невеликий діапазон використаних мовних засобів виразності, або при добре створеному тексті відсутній оригінальний, самостійний зміст (спостерігається відносний баланс творчості і наслідування, використання двох або декількох відомих епізодів, органічно поєднаних одним сюжетом).

Низький рівень сформованості здібностей до словесної творчості характеризується наслідуванням як на етапі виникнення задуму та сюжету, так і етапі його реалізації. У використанні мовних засобів виразності також спостерігається наслідування.

Початковий рівень сформованості здібностей до словесної творчості. У творах дітей відсутній задум та сюжет, хоча спостерігаються спроби побудувати текст. Це можуть бути уривки знайомих казок, оповідань, між якими немає логічного зв’язку. Фактично учні на цьому рівні не здатні самостійно створити текст.

Після виконання творчих робіт нами було проведено анкетування учнів початкових класів з метою усвідомлення того як вони сприйняли даний вид роботи і оцінили свої перші власні творчі спроби. Ми запропонували учням письмово відповісти на такі запитання:

1. Який вид роботи тобі сподобався більше? Чому?
2. Чи легко було тобі придумувати казку?
3. Чи спирався ти на якусь відому казку, мультфільм?
4. Чи вдалося тобі скласти власну казку?

У додатках ми наводимо приклади відповідей на ці запитання учнями 3Б класу (див. додаток А.1.5).

За результатами опитування виявилося, що 71 % дітей сподобалося самостійно створювати казку, пояснюючи тим, що «казки люблять всі», «вона цікава», «треба було думати», «почуваєш себе як письменник». Майже 66 % опитуваних дітей вказали, що їм було легко створювати власну казку, а 30 % визнали що їм було важко і лише 4 % учнів відповіли так: «і важко, і легко». Ось як, наприклад, написала учениця 3В класу Лілія В.: «… одночасно і важко, і легко. Легко тому що я прочитала багато казок, а важко тому що вигадуючи героїв, треба пригадувати всі казки і вигадувати ще цікавіше». Із всіх опитуваних 52 % учнів вказали, що писали казку самостійно, не використовуючи відомі казки, а 48 % визнали, що спиралися на знайомі казки, книжки, мультфільми, але при цьому 84 % дітей вважали, що у них вийшла власна казка і 16 % третьокласників думали, що їм це не вдалося.

Результати опитування показали, по-перше, що молодші школярі з інтересом ставляться до такого виду діяльності як самостійне створення казок, а, по-друге, вони вважають його легким і цілком позитивно оцінюють власні твори. Але порівняння цих даних із результатами аналізу творчих робіт (казок) свідчить, що така оцінка є неадекватною.

В результаті перевірки нормальності розподілення даних (за критеріями Колмогорова-Смірнова, Ліліефорса, Шапіро-Вілкоксона) виявилося, що більшість показників не мають нормального розподілення, тому для порівняння результатів між класами використовувався непараметричний критерій Манна-Уітні (аналог параметричного критерія Стьюдента для незалежних вибірок). Встановлено, що між результатами всіх класів не існує достовірних розходжень за показником оригінальності задуму та сюжету. Також не існує розходжень за обсягом й зв'язністю між результатами 3А і 3Г, 3Б і 3В класів, але є розходження за обсягом між 3А і 3Б, 3В і 3Г, 3Б і 3Г (відповідно p-0,003627, p-0,005641, p-0,009407), за зв'язністю між 3А і3Б, 3А і 3В, 3Б і 3Г (p-0,008203, p-0,040939, p-0,0135).

Таким чином, у молодших школярів в ході констатуючого експерименту були виявлені здібності до словесної творчості, які формувалися протягом двох років навчання в школі, але їх розвиток недостатній: близько половини всіх випробуваних не змогли створити самостійно саме оригінальний текст за змістом і формою. В творчих роботах дітей виявилось два варіанти виконання: перший, коли при створенні оригінального задуму та сюжету спостерігається недостатня їхня оформленість, тобто значні композиційні порушення та невеликий діапазон використаних мовних засобів виразності, і другий, коли при добре створеному тексті відсутній оригінальний, самостійний зміст. А також отримані результати свідчать, що не має розбіжностей в творчих роботах дітей на етапі породження нового змісту, але є розрізнення у його втіленні – це пояснюється, на нашу думку, особливостями навчання школярів різними вчителями.

2.3. Визначення рівнів сформованості у молодших школярів логічної пам'яті

Друга серія констатуючого експерименту була проведена з метою виявлення рівнів сформованості логічної пам'яті у учнів третіх класів при навчанні за "Програмою середньої школи, 1-4 класи", тобто без спеціальної роботи з розвитку цього пізнавального процесу. Всім випробуваним як завдання пропонувався виклад оповідального тексту, при підборі якого ми враховували його доступність для учнів і відповідність існуючим програмним вимогам щодо обсягу і змісту.

Текст переказу взятий зі "Збірника диктантів і творчих робіт для 3-го класу" А. Тикунової.

Друзі.

Стояли сильні морози. Голодно і холодно було в лісі. Коля побачив у лісі олениху. Вона важко пересувалася по снігу. Коля став обережно підходити до тварині. Незабаром олениха взяла з рук хлопчика овес. Вранці Коля приніс їй угощання. Вона стала лизати сіль. Олениха звикла до хлопчика. На виклик вона виходила з березняку.

(По В. Пєскову)

Дане завдання виконувалося на уроці, при його аналізі орфографічні і граматичні помилки дітей в тексті не враховувалися.

При визначенні рівнів сформованості цього виду пам'яті у молодших школярів ми враховували наступні критерії:

- повнота (кількість змістовних одиниць);
- точність (правильність відтворення змістовних одиниць тексту);
- логічність (ступінь зв’язності між елементами тексту).

Повнота підраховувалася за такою формулою:

$$П = \frac{\sum_{i=1}^{n} n \cdot i}{n \cdot N} \times 100\% \ , \qquad (2.1)$$

де *ni* - повнота відтворення змістовних одиниць тексту одним учнем; *n* - кількість учнів у класі; *N* - число змістовних одиниць у тексті.

При визначенні точності відтворення тексту використовувалася формула:

$$T = \frac{\sum_{i=1}^{n} p \cdot i}{n \cdot N} \times 100\%, \quad (2.2)$$

де *pi* - кількість вірна відтворених змістовних одиниць одним учнем, *n* - кількість учнів у класі; N - кількість змістовних одиниць у даному тексті.

Логічність - ступінь зв'язності між елементами тексту (у %) - підраховувалася за формулою:

$$L = \frac{\sum_{i=1}^{m} m \cdot i}{n \cdot M} \times 100\% \ , \quad (2.3)$$

де *mi* - кількість відтворених зв'язків тексту одним учнем; *n* - кількість учнів у класі; *M* - кількість зв'язків між елементами тексту.

Результати аналізу дитячих робіт (викладів), отриманих в ході другої серії констатуючого експерименту, за даними показниками представлені нами в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Успішність відтворення оповідального тексту учнями третіх класів на початку навчального року (у %)

Критерії логічної пам'яті	Характеристика критеріїв	Класи			
		3А	3Б	3В	3Г
Повнота	кількість відтворених змістовних одиниць	83	82	81	83
Точність	правильність відтворення змістовних одиниць тексту	50	62	61	56
Логічність	ступінь зв'язності між елементами тексту	59	66	54	51

Дані, отримані у ході цієї серії констатуючого експерименту, свідчать про те, що дитячі роботи характеризуються достатньо високою повнотою, але в той же час мають помітні недоліки у точності і зв’язності відтворення.

Аналіз отриманих результатів показує, що можливе виділення декількох рівнів успішності відтворення текстової інформації і відповідно рівнів сформованості логічної пам'яті у молодших школярів:

високий рівень (22 % у всіх третіх класах) розвитку логічної пам'яті: учні виявляють при відтворенні тексту високу логічність, достатню повноту і точність, що припускає глибоку усвідомленість ними навчального матеріалу при запам'ятовуванні, встановлення зв'язків між всіма елементами тексту;

середній рівень (40 % у всіх третіх класах) розвитку логічної пам’яті: відбувається осмислення учнями інформації, що запам'ятовується, установлення змістовних зв'язків між усіма її елементами. Однак відтворення ними текстової інформації хоча в основному є логічним і послідовним, але виявляється його недостатня повнота і точність;

низький рівень (38% у всіх третіх класах) розвитку логічної пам’яті: учні утрудняються установити який-небудь зв'язок між елементами тексту, хоча мають уявлення про його зміст у цілому. Тому в них при відтворенні спостерігаються порушення логіки, послідовності викладу, до того ж вкрай низкою є повнота і точність.

Результати розподілу учнів третіх класів за рівнями сформованості логічної пам’яті показані на рис 2.4:

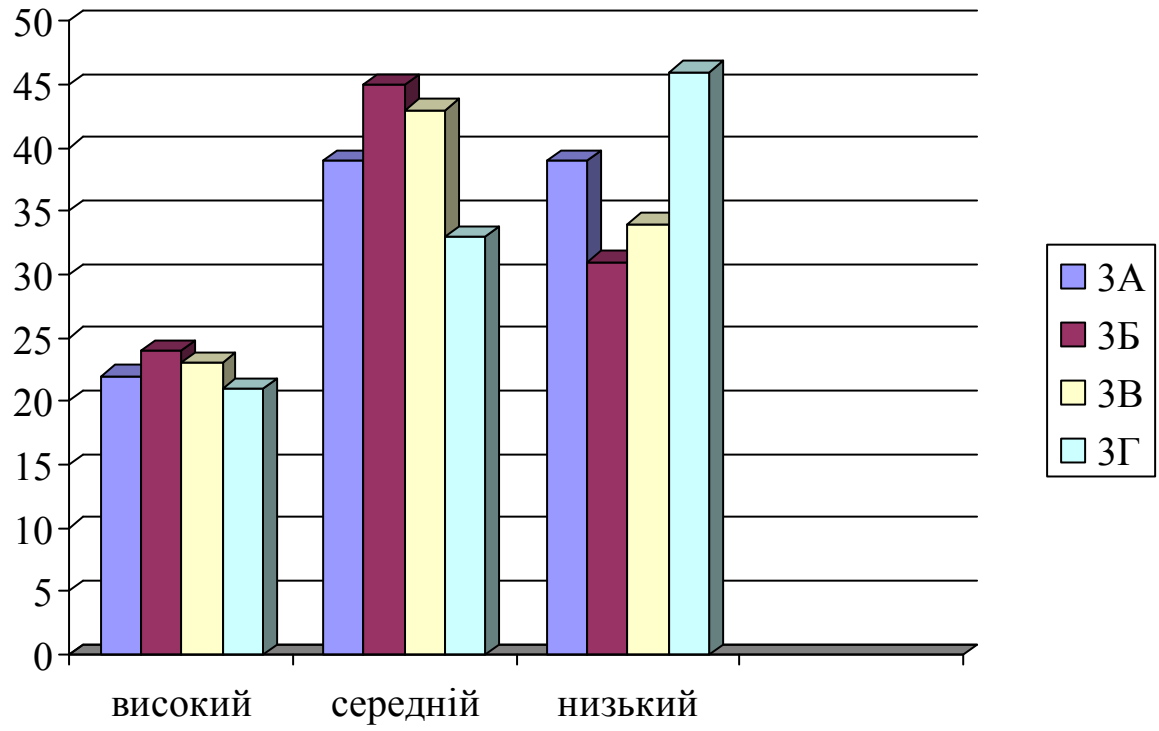


Рис. 2.4. Рівні сформованості логічної пам’яті в учнів третіх класів (у %) в констатуючому дослідженні

Перевірка значимості розходжень проводилося за допомогою непараметричного критерія Манна-Уітні (аналогу параметричного критерія Стьюдента для незалежних виборок). Встановлено, що не існує достовірних розходжень між результатами всіх класів за повнотою відтворення інформації. Але спостерігаються розрізнення між результатами 3А і 3Б (р – 0,027694), 3А і 3В (р - 0,036561) за показником точності; за показником логічності між результатами 3Б і 3Г (р - 0,019250) класів.

Таким чином, отримані дані дозволяють зробити висновок про те, що в ході навчання за звичайною шкільною програмою в учнів молодших класів відбувається розвиток логічної пам'яті, але в незначному ступені (великий відсоток дітей мають низький рівень). Також за повнотою відтворення тексту не встановлено значних розбіжностей між роботами учнів всіх класів, а спостерігаються лише деякі розбіжності у точності та логічності. Це пояснюється, на нашу думку, як віковими особливостями розвитку пам’яті, так і особливостями навчання дітей у початковій школі викладу оповідального тексту.

2.4. Визначення рівнів сформованості образного мислення в учнів молодших класів

Метою третьої серії констатуючого експерименту було визначення рівня сформованості образного мислення у всіх учнів, які брали участь у експерименті. Усім випробуваним були запропоновані два завдання: перше - дозволяло виявити словесні асоціативні здібності дітей, а друге – здібності дітей до створення оригінальної ситуації, використовуючи заданий образ.

Учням пропонувалися дві ознаки, а їм треба було назвати по три предмета, яким притаманні названі ознаки. Завдання дозволяло визначити здатність думкою зіставити два або більше предмети і порівняти їх за кольором, формою, розміром і т.д. Наведемо текст інструкції до виконання завдання: "Зараз я запропоную вам невеликі словесні завдання, але спочатку проведемо коротку розминку для того, щоб ви зрозуміли суть цих завдань і уявили собі їх рішення. Я назву вам два слова, а ви повинні підібрати до них третє, таке, щоб воно сполучалося з кожним запропонованим, тобто могло б скласти з ним словосполучення. Наприклад, вам даються слова: яскравий, жовтий. Відповіддю можуть служити слова: світло, лампа, сонце. Які ще слова ви можете запропонувати?». Як стимульний матеріал було використано декілька пар слів:

пухнастий - зелений,

прозорий - блакитний,

сильний - добрий,

дзвінкий - голосний.

Відповіді дітей на перше завдання аналізувалися за допомогою наступних критеріїв:

кількість асоціацій, яка підраховувалась за формулою:

$$Na = \frac{x}{y}, \quad (2.4)$$

де *x* - загальна кількість відповідей, *y* – загальна кількість завдань.

Індекс оригінальності, причому спочатку рахується "індекс оригінальності" кожної відповіді, а потім "індекс оригінальності" усіх відповідей випробуваного:

$$Zi = \frac{1}{r}, \quad (2.5)$$

де *Zi* - індекс оригінальності кожної відповіді; *i* - номер завдання; r частота зустрічальності кожної відповіді.

Всі індекси оригінальності відповідей конкретного випробуваного складаються:

$$N_{op} = \frac{Z_1 + Z_2 + Z_3 + ...Z_i}{n}, \quad (2.6)$$

де Nop - індекс оригінальності роботи випробуваного; *n* - загальна кількість відповідей.

Індекс унікальності відповідей (унікальною вважається відповідь, у якої індекс оригінальності Zi=1):

$$N_{ун} = \frac{J}{1_x}, \quad (2.7)$$

де $N_{ун}$ - індекс унікальності (щодо даної вибірки); *J*- кількість унікальних відповідей, тобто що мають Zi=1.

У таблиці 2.6 показані результати аналізу відповідей учнів всіх третіх класів, отримані у ході виконання завдання з вивчення словесних асоціативних здібностей.

Таблиця 2.6

Особливості словесних асоціативних здібностей учнів 3-х класів, виявлені в констатуючому експерименті

Показники словесних асоціативних здібностей	Характеристика показників	Класи			
		3А	3Б	3В	3Г
Кількість асоціацій	Середня кількість відповідей за всіма завданнями	2,1	2,4	2,3	2
Індекс оригінальності	Частота зустрічальності відповідей у виборці	0,24	0,32	0,32	0,24
Індекс унікальності	Кількість відповідей, які не повторюються у виборці	0,11	0,16	0,18	0,13

Аналіз отриманих результатів за першим показником показує, що більшість дітей здатна придумати потрібну кількість асоціацій, тобто з можливих трьох відповідей пропонують як мінімум дві.

За індексом оригінальності можна сказати, що серед відповідей мало оригінальних, вони часто повторюються, що і призвело до невисоких загальних значень. Так, наприклад, поширеними відповідями на першу пару слів у всіх класах були такі варіанти як «трава», «ель».

Відсутність великих значень за третім показником показує, що унікальних відповідей у виборці вкрай мало. Наприклад, одиничними у виборці стали такі відповіді для четвертої пари слів як «будильник», «струмочок», «плач».

Друге завдання третьої серії констатуючого експерименту полягало у написанні дітьми закінчення до даного початку казки. Учням була надана така інструкція: «Прослухайте казку (читання тексту). Ви помітили, що ця казка не закінчена? Спробуйте самостійно придумати продовження (закінчення) цієї історії. Запишіть».

"Жив-був лікар у сільській місцевості. Був у нього будинок, а собаки в нього не було. Один раз він пішов на виклик до хворого, а замість собаки залишив чорнильницю. А отут саме вирішив залізти в його будинок злодій..."

Виконання цього завдання передбачало створення дитиною невеличкого тексту протягом 25 хвилин. На нашу думку, таке обмеження часу буде значно активізувати мислення школярів.

Аналіз отриманих даних дозволив нам виділити наступні групи робіт:

І група - тексти, у яких створена фантастична ситуація, де діє заданий образ, тобто чорнильниця виступає в ролі справжньої собаки: гавкає, кусається, захищає будинок. При цьому дітям вдалося добре сполучити властивості двох різних об'єктів, тому вийшов новий, фантастичний образ - "чорнильниця - сторож".

II група - роботи, у яких діти відтворили таку ситуацію, у якій зображуються реальні властивості чорнильниці і пропонуються інші, більш реалістичні способи впливу її на злодія: розбризкування чорнила, удари чорнильницею по голові, тобто не відбулося створення фантастичного образу шляхом поєднання ознак двох предметів.

III-я група - роботи, що представляють собою набір речень, не об'єднаних задумом, тобто діти не змогли продовжити заданий початок казки, не виявили здатності до оперування образом-уявленням, фантастичний образ ними не був створений.

Аналіз та узагальнення результатів, отриманих у ході виконання двох завдань цієї серії констатуючого експерименту, дозволили виділити три рівні сформованості образного мислення в учнів у ході традиційного навчання, розподіл за якими, показаний на рис. 2.5.

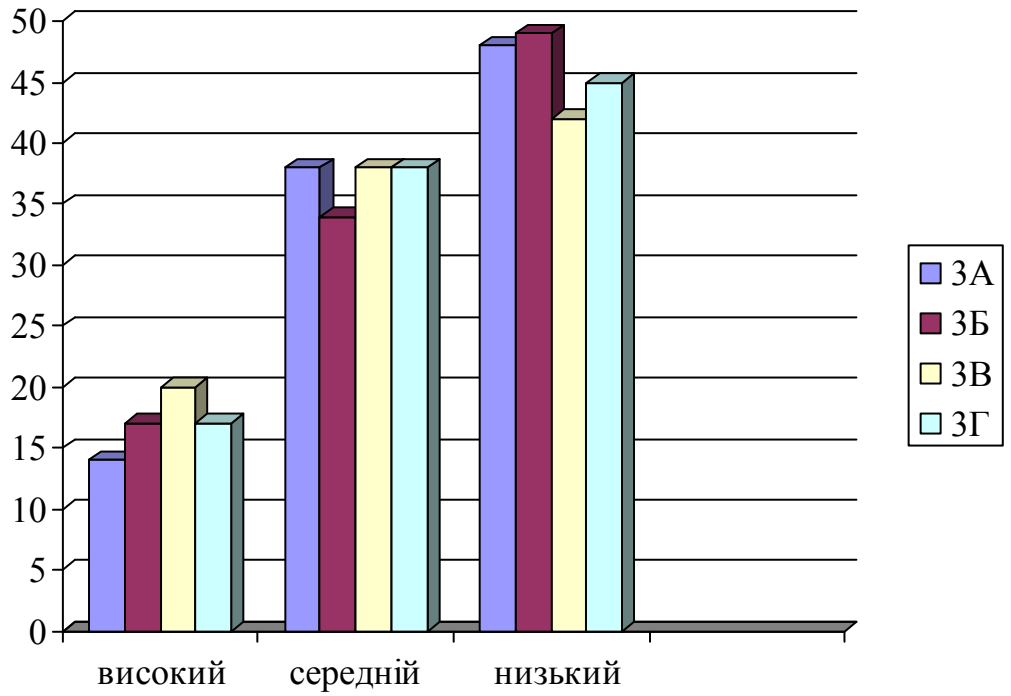


Рис. 2.5. Рівні сформованості образного мислення в учнів третіх класів (у %) в констатуючому дослідженні

Характеристика рівнів:

високий рівень (17 % у всіх третіх класах) розвитку образного мислення характеризується значними асоціативними здібностями дітей, що виражається в наявності у них оригінальних і унікальних відповідей, а також в умінні виділяти ознаки об'єкта і поєднувати їх при створенні нових образів, оперувати образом-представленням;

середній рівень (37 % у всіх третіх класах) розвитку образного мислення: асоціативна здатність трохи нижче, що виявилося у відсутності в учнів унікальних відповідей і малій кількості оригінальних, оперування образом-уявленням у нових умовах у них утруднено, тому що відбулося неповне створення образу;

низький рівень (46 % у всіх третіх класах) розвитку образного мислення: в учнів спостерігалася відсутність оригінальних відповідей, що свідчить про незначну сформованість асоціативних здібностей, невміння виділяти ознаки об'єкта і, тим більше, поєднувати їх при створенні образу.

Таким чином, у ході третій серії констатуючого експерименту виявлено наявність у молодших школярів трьох рівнів сформованості образного мислення в ході навчання за звичайною шкільною програмою, а також встановлено те, що у переважній більшості учнів третіх класів воно розвинуте у незначній мірі (переважають середній та низький рівні його розвитку).

Для порівняння результатів всіх класів між собою для виявлення значущості розрізнень нами використовувався непараметричний критерій Манна-Уітні (аналог параметричного критерію Стьюдента для незалежних вибірок), в ході чого було встановлено, що між класами за показниками образного мислення не спостерігаються достовірні розходження.

2.5. Визначення рівнів сформованості у молодших школярів творчої уяви

Для визначення рівня розвитку творчої уяви в молодших школярів була проведена четверта серія констатуючого експерименту, у якій їм було запропоновано два завдання: написати твір за опірними словами і графічний тест П. Торенса для визначення гнучкості та оригінальності побудови образів.

Першим завданням для молодших школярів стало самостійне складання розповіді на тему "Допоможи друзям" з використанням таких слів: мороз, холод, міцний лід, шапки снігу, годівниці для птахів, зернятка, крихти хліба, ягоди горобини. Слова додатково були записані на дошці, щоб діти могли постійно їх бачити.

Дитячі роботи, отримані в ході виконання першого завдання четвертої серії констатуючого експерименту були проаналізовані нами відповідно до наступних показників:

- наявність свідомого перетворення запропонованого матеріалу;
- обсяг твору;
- зв’язність між елементами тексту.

Результати виконання даного завдання учнями третіх класів відображені у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Успішність створення молодшими школярами тексту за опірними словами в констатуючому експерименті

Критерії	Характеристика критеріїв	Класи			
		3А	3Б	3В	3Г
Наявність свідомого перетворення (у %)	Незвичайність створеного дитиною тексту, вихід за рамки запропонованої ситуації	14	10	13	12
Обсяг (у зміст од.)	Кількість змістовних одиниць	7	9	10	8

Зв’язність (у %)	Відношення числа адекватно виражених відносин до числа усіх відносин у даному тексті	79	86	77	75

Отримані результати показують, що складені дітьми в ході виконання завдання тексти відрізняються невеликим обсягом і достатньою зв’язністю, тобто можна стверджувати, що учні можуть підпорядкувати конкретній темі потік відтворюваних уявлень, відбирати з них потрібні і виражати це у вигляді зв'язної розповіді. При цьому можливе виділення деяких груп творчих робіт за рівнем їх успішності.

Для першої групи робіт (близько 20 %) характерним стало прагнення задану ситуацію замінити уявленою, що виявилося у вигляді внесення авторами самих себе в уявлювану ситуацію, при цьому образи, створювані учнями, наповнювалися змістом, значущим саме для них. У цих роботах діти або від свого імені (я), або від свого імені і друзів (ми) малюють задану картину, виражають своє емоційне ставлення до дій і подій, що описуються. Уживана лексика дає можливість передати ті почуття, які відчувають діти до зображуваного об'єкта: співпереживання ("на жаль", "шкода", "це лихо для птахів" і т.п.), бажання допомогти ("піклувалися", "звикли", "підгодовували щодня, усі зими" і т.п.). Частину робіт діти закінчили закликом типу: "Бережіть наших друзів!", "Діти, допомагайте птахам! Вони - наші друзі", "Піклуйтеся про птахів, і вони вам відплатять тим же!".

В другій групі (близько 10% дитячих творів у кожному класі) чітко виражене прагнення розширити границі заданої ситуації, що виявилося в бажанні дітей продовжити історію, додумати, що відбудеться навесні. Такі роботи мають фінали типу: "А коли наступила весна, птахи прилітали до дітей на підвіконня і кивали голівкою. Це означає, що вони говорять: "Спасибі" (Юля Л.), або: "От прийшла весна. Коли діти підходили до годівниць, то пташки їм дякували за всю зиму" (Олексій Р.).

Для третьої групи (близько 70%) творів виявилось характерним прагнення дітей об’єднати задані слова у більш традиційному, звичайному для них вживанні.

Друге завдання – графічний тест П. Торенса – використано з метою визначення у школярів оригінальності і гнучкості побудови графічного образу.

Дітям перед виконанням цього завдання роздавалися бланки із стимульним матеріалом та надавалася наступна інструкція: «На аркуші намальовані малюнки, які вам потрібно завершити. Якщо ви домалюєте до них якісь лінії то одержите цікаві предмети або сюжетні картинки. На виконання завдання відводиться лише 10 хвилин. Вигадайте такий предмет або малюнок, який ніхто інший не намалює. Можна додавати багато деталей, щоб зробити картинку повною та цікавою. Назвіть кожну картинку, назву напишіть під картинкою».

Обробка отриманих результатів проводилася за наступними показниками за допомогою переліків-ключів (див. додаток А.2.1 і А. 2.2):

- швидкість (кількість завершених фігур);
- гнучкість (кількість різних категорій відповідей);
- оригінальність відповідей (частота зустрічальності відповіді у даній виборці);
- розробленість кожної відповіді (кількість значущих деталей, що доповнюють вихідну стимульну фігуру).

Приклади робіт, отриманих в ході виконання цього завдання наведені у додатках (див. додаток А.2.3), а узагальнені результати представлені у таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Результати побудови графічного образу молодшими школярами в констатуючому експерименті (за тестом П. Торенса)

Клас	Швидкість	Гнучкість	Розробленість	Оригінальність
3А	9,3	8	9	8,4
3Б	9,4	7,6	11	9,8
3В	9,2	7,7	12	9,9
3Г	9,3	8	9	7,9

Аналіз отриманих результатів свідчить про те, що середній показник швидкості або продуктивності створення образу складає у кожному класі 9 малюнків, що відповідає середньому показнику для молодших школярів. Даний показник не є специфічним для творчої уяви і корисний тим, що допомагає зрозуміти інші.

Показник гнучкості оцінює різноманітні ідеї і стратегій, здатність переходити від одного аспекту до іншого. Результати за цим показником є відповідними віку.

Показник розробленості відображає інший тип швидкості і в певних ситуаціях може бути як перевагою так і недоліком залежно від того як ця якість проявляються. Середні значення цього показника, отримані в дослідженні, виявилися значно нижчими ніж середні значення для цього віку, але спостерігаються великі індивідуальні відмінності.

Показник оригінальності, який характеризує здібності висувати ідеї, що відрізняються від очевидних, загальновідомих, шаблонних, банальних і передбачає здатність дитини уникати нецікавих, легких відповідей. Середній показник за критерієм оригінальності для молодших школярів складає 9,8 - 10 балів. Співвіднесення отриманих даних із середніми показує, що у 3А і 3Г класі середній показник оригінальності побудови графічного образу трохи нижче за вікову норму.

Проведене дослідження й аналіз отриманих результатів дозволяють виявити три рівні сформованості в учнів третіх класів творчої уяви:

високий рівень (12 % в усіх третіх класах) розвитку творчої уяви: при створенні тексту учні виявляють (при великому обсязі і високій зв'язності тексту) наявність вираженої перетворюючої діяльності, прагнення розширити межі описуваних подій, емоційне відношення до них, а при створенні графічного образу учні виявляють як оригінальність ідей так і їх різноманітність;

середній рівень (35 % в усіх третіх класах) розвитку творчої уяви: при наявності деякої здатності свідомого перетворення уява носить в основному відтворюючий характер (також роботи відрізняються середнім обсягом і доброю зв'язністю), при створенні графічного образу спостерігається відносні оригінальність та гнучкість ідей та достатня для розуміння розробка малюнків;

низький рівень (53 % в усіх третіх класах) розвитку творчої уяви: у школярів відсутня перетворююча діяльність і емоційна забарвленість (при низькому обсязі та зв'язності). При створенні графічного образу – деяка повільність виконання завдання, банальність ідей та невелика кількість деталей, що конкретизують образ.

Розподіл за рівнями сформованості творчої уяви в учнів третіх класів показаний на рис. 2.6:

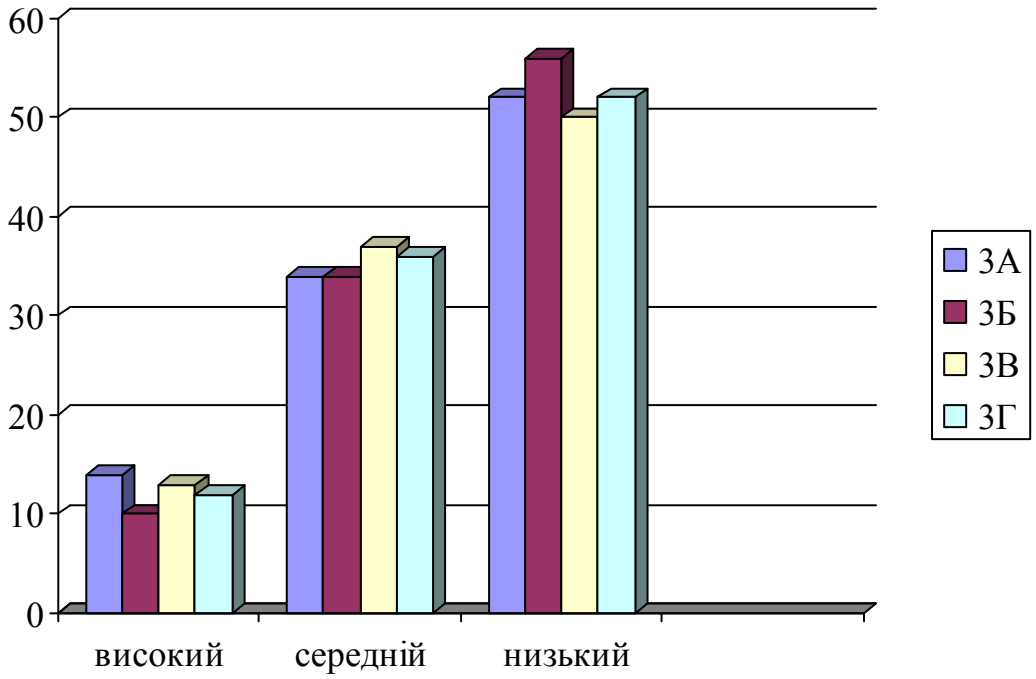


Рис. 2.6. Рівні сформованості творчої уяви в учнів третіх класів (у %) в констатуючому дослідженні

Таким чином, у учнів чотирьох початкових класів, які брали участь у дослідженні, виявлена наявність трьох рівнів сформованості творчої уяви в ході навчання за звичайною шкільною програмою, тобто поза спеціальною і цілеспрямованою роботою з розвитку даного пізнавального процесу.

Для перевірки значимості розрізнень між результатами всіх класів використовувався непараметричний критерій Манна-Уітні - аналог параметричного критерія Стьюдента для незалежних виборок (див. додаток А. 3.1). Встановлено, що не існує достовірних розходжень між результатами 3А і 3Г класів за всіма параметрами. Але спостерігаються значущі розходження за показниками оригінальності творчої уяви між результатами 3А і 3Б (р - 0,00), 3Б і 3В (р - 0,0000), 3Б і 3Г (р - 0,0000). За обсягом тексту між 3А і 3В (р - 0,001315), між 3Б і 3В (р - 0,001073), 3Б і 3Г (р - 0,003189), 3В і 3Г (р - 0,0008). За показником зв'язності між 3Б і 3Г виявлені розходження (р - 0,002332), між 3В і3Г (р - 0,001413). Це пояснюється, на нашу думку, як індивідуальними особливостями розвитку творчої уяви дітей, так і особливостями навчальної роботи вчителів.

Після проведення всіх серій констатуючого експерименту було встановлено кореляційні зв'язки (див. додаток А.3.2 і А 3.3) між успішністю літературно-творчої діяльності молодших школярів і рівнем розвитку їх пізнавальних процесів. Для виявлення кореляційних зв'язків між всіма показниками використовувався коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. Було встановлено позитивні достовірні кореляції між повнотою логічної пам'яті і обсягом та зв'язністю казки ($r = 0,287$, $p < 0,01$, $r = 0,234$, $p < 0,01$ відповідно). Між оригінальністю творчої уяви і обсягом та зв'язністю казки ($r = 0,315$, $p < 0,01$, $r = 0,421$, $p < 0,01$ відповідно). Між образним мисленням та оригінальністю казки ($r = 0,214$, $p < 0,05$).

Також встановлено кореляційні зв’язки між окремими показниками пізнавальних процесів. Виявлено позитивні достовірні кореляції між повнотою пам’яті та її точністю ($r = 0,650$, $p < 0,01$) і логічністю($r = 0,710$, $p < 0,01$); між повнотою логічної пам’яті і характеристиками творчої уяви за обсягом і зв’язністю ($r = 0,453$, $p < 0,01$ і $r = 0,436$, $p < 0,01$); між повнотою логічної пам’яті і образним мисленням ($r = 0,227$, $p < 0,05$). Між точністю пам’яті та її логічністю ($r = 0,657$, $p < 0,01$), між точністю пам’яті і оригінальністю творчої уяви ($r = 0,256$, $p < 0,01$), між точністю пам’яті і особливостями оперування образом-уявленням мислення ($r = 0,220$, $p < 0,05$). Ці дані підтверджують наше припущення про взаємозв’язок цих психічних пізнавальних процесів в словесній творчості.

На підставі отриманих даних чотирьох серій констатуючого експерименту ми дійшли до висновку, що оскільки немає розбіжностей між результатами 3А і 3Г, 3Б і 3В класів за більшістю показників, причому результати 3А і 3Г класів дещо гірше, ніж у 3Б і 3В, тому ми 3Г клас обрали як контрольний, а 3А, 3Б, 3В - експериментальними. При цьому в 3А класі проводився формуючий експеримент, який передбачав цілеспрямований та одночасний розвиток всіх пізнавальних процесів (творча уява, образне мислення, логічна пам'ять), які ми розглядаємо як основні у структурі здібностей до словесної творчості, в 3Б –робота, спрямована на одночасний розвиток образного мислення та творчої уяви школярів і в 3В класі - цілеспрямований розвиток їхньої логічної пам'яті.

Отримані в ході констатуючого експерименту результати дозволяють також зробити наступні висновки:

1. В умовах звичайного шкільного навчання дуже великий відсоток дітей (майже половина всіх випробуваних) на початку третього класу не здатний до створення оригінальних текстів. Аналіз дитячих казок показує, що молодші школярі при створенні твору в змозі повноцінно виконати лише одну дію: або самостійно придумати оригінальний сюжет, або перетворити, переробити вже відомий задум та сюжет у власний за допомогою використання певних казкових засобів (мовних засобів виразності, казкових персонажів, використання зачинів та кінцівок).

2. Логічна пам'ять, образне мислення, творча уява розвиваються в учнів початкових класів у ході навчання за звичайною шкільною програмою, при цьому можливе виділення трьох рівнів сформованості даних пізнавальних психічних процесів: високий, середній, низький.

3. Аналіз отриманих даних показує, що низький рівень сформованості логічної пам'яті, образного мислення і творчої уяви молодших школярів у всіх третіх класах складає дуже великий відсоток, що свідчить про наявність недоліків в існуючому традиційному шкільному навчанні.

4. Порівняння успішності виконання всіх серій констатуючого експерименту між собою показало, що спостерігається зв'язок між успішністю словесної творчості дітей молодшого шкільного віку і рівнем розвитку їхньої творчої уяви, образного мислення логічної пам'яті і, а також спостерігаються позитивні кореляційні зв’язки між окремими показниками розвитку цих психічних пізнавальних процесів.

Висновки до розділу 2

Результати, отримані в ході дисертаційного дослідження на констатуючому етапі роботи, дозволяють зробити наступні висновки:

1. Діяльність суб’єкту зі створення оригінальних текстів складається з двох дій: дії породження змісту, що передбачає створення власного задуму з його подальшою реалізацією в сюжеті і дії його вираження за допомогою певних композиційних та мовних особливостей.

2. У молодших школярів в ході констатуючого експерименту були виявлені здібності до словесної творчості, які формувалися протягом двох років навчання в школі, але їх розвиток недостатній: близько половини всіх випробуваних не змогли створити самостійно саме оригінальний текст за змістом і формою. В творчих роботах дітей виявилось два варіанти виконання: перший, коли при створенні оригінального задуму та сюжету спостерігається недостатня їхня оформленість, тобто значні композиційні порушення та невеликий діапазон використаних мовних засобів виразності, і другий, коли при добре створеному тексті відсутній оригінальний, самостійний зміст.

3. В молодшому шкільному віці в ході навчальної діяльності йде інтенсивний розвиток пізнавальної сфери, в тому числі логічної пам’яті, творчої уяви і образного мислення. Причому можливе виділення трьох рівнів їх сформованості у дітей початкових класів (високий, середній, низький).

4. Високий рівень розвитку логічної пам'яті характеризується логічністю відтворення інформації, достатньою повнотою і точністю, що припускає глибоку усвідомленість учнями навчального матеріалу при запам'ятовуванні, встановлення зв'язків між всіма елементами тексту. На середньому рівні розвитку логічної пам’яті відбувається осмислення дітьми інформації, що запам'ятовується, установлення змістовних зв'язків між усіма її елементами, відтворення ними текстової інформації в основному є логічним і послідовним, але виявляється його недостатня повнота і точність. При низькому рівні розвитку логічної пам’яті учні утрудняються установити який-небудь зв'язок між елементами тексту, хоча мають уявлення про його зміст у цілому, тому в них при відтворенні спостерігаються порушення логіки, послідовності викладу, до того ж вкрай низкою є повнота і точність.

5. Високий рівень розвитку образного мислення характеризується значними асоціативними здібностями дітей, що виражається в наявності у них оригінальних і унікальних відповідей, а також в умінні виділяти ознаки об'єкта і поєднувати їх при створенні нових образів, оперувати образом-представленням. На середньому рівні розвитку образного мислення асоціативна здатність трохи нижче, що виявилося у відсутності в учнів унікальних відповідей і малій кількості оригінальних, оперування образом-уявленням у нових умовах у них утруднено, тому що відбулося неповне створення образу. Низький рівень розвитку образного мислення характеризується відсутністю оригінальних відповідей, що свідчить про незначну сформованість асоціативних здібностей, невміння виділяти ознаки об'єкта і, тим більше, поєднувати їх при створенні образу.

6. Високий рівень розвитку творчої уяви передбачає, що учні виявляють (при великому обсязі і високій зв’язності тексту) наявність вираженої перетворюючої діяльності, прагнення розширити межі описуваних подій, емоційне відношення до них, а при створенні графічного образу як оригінальність ідей так і їх різноманітність. На середньому рівні при наявності деякої здатності свідомого перетворення уява носить в основному відтворюючий характер (також роботи відрізняються середнім обсягом і гарною зв’язністю), при створенні графічного образу спостерігаються відносні оригінальність і гнучкість ідей та достатня для розуміння розробка малюнків. Низький рівень розвитку творчої уяви характеризується тим, що у школярів відсутня перетворююча діяльність і емоційна забарвленість (при низькому обсязі та зв’язності тексту), а при створенні графічного образу їм притаманна деяка повільність виконання завдання, банальність ідей та невелика кількість деталей, що конкретизують образ.

7. Існуюча традиційна шкільна програма навчання молодших школярів сприяє розвиткові їхніх пізнавальних процесів, але, на нашу думку, в недостатній мірі, тому, що значний відсоток дітей має низький рівень сформованості логічної пам’яті, творчої уяви і образного мислення. В рівні їх сформованості виявлені деякі розбіжності: в меншій мірі розвинуті образне мислення і творча уява, очевидно, це пов’язане з тим, що навчальна програма при наявності достатньої кількості творчих завдань все ж таки недостатньо активізує творчий потенціал учнів.

8. Спостерігається деякий взаємозв'язок між успішністю створення оригінального тексту дітьми, що характеризує рівень сформованості здібностей до словесної творчості, і рівнем розвитку їхньої логічної пам'яті, образного мислення і творчої уяви. За допомогою коефіцієнту рангової кореляції Спірмена встановлено позитивні достовірні кореляції між повнотою логічної пам’яті та точністю і обсягом та зв’язністю казки ($r = 0,287$, $p<0,01$, $r = 0,234$, $p<0,01$ відповідно). Між оригінальністю творчої уяви і повнотою та зв’язністю казки ($r = 0,315$, $p < 0,01$, $r = 0,421$, $p < 0,01$ відповідно). Між вмінням оперувати образом-уявленням та оригінальністю казки ($r = 0,214$, $p < 0,05$).

9. За непараметричним критерієм Манна-Уітні для незалежних вибірок встановлено відсутність значних розбіжностей між результатами 3А і 3Г класів, та результатами 3Б і 3Вкласів.

10. Виникає необхідність розробки спеціальної методики навчання дітей молодшого шкільного віку з метою оптимізації процесу розвитку їх здібностей до словесної творчості та впровадження її у шкільну практику.

Основні положення, викладені в цьому розділі, висвітлено в низці праць автора [103, 104].

РОЗДІЛ 3
РОЛЬ ТВОРЧОЇ УЯВИ, ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ ТА ЛОГІЧНОЇ ПАМЯТІ В ФОРМУВАННІ ЛІТЕРАТУРНО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ

3.1. Мета, завдання формуючого експерименту з розвитку літературно-творчих здібностей дітей

Програмою з рідної мови і розвитку мовлення в 1-4-х класах передбачена побудова зв'язних текстів за сюжетними картинками, ілюстраціями у підручниках, за змістом почутого і прочитаного самостійно, за кадрами діа- і кінофільмів, за власними спостереженнями. При цьому увага педагогів звертається на необхідність формування у дітей умінь установлювати логічний і граматичний зв'язок між реченнями, дотримуватися структури тексту (зачин, основна частина, кінцівка). Але в той же час навчальною програмою практично не передбачаються завдання, що дозволяють розвивати творчу уяву, логічну пам'ять і образне мислення учнів, але ж саме ці процеси, на нашу думку, є основою породження оригінального, нового змісту твору і його подальшої реалізації в тексті. Відсутність системи творчих завдань на уроках, скорочення годин на вивчення програмного матеріалу призвело до того, що багатьом дітям навіть у середній школі важко створити самостійний оригінальний за змістом і грамотно оформлений за формою текст.

Процес розвитку здібностей дітей молодшого шкільного віку до словесної творчості, на нашу думку, припускає таку організацію їхньої навчальної діяльності, що забезпечила б оволодіння ними, з одного боку, способами продуціювання нового змісту і, з другого, прийомами його вираження, що може бути досягнуте шляхом цілеспрямованої активізації їхньої логічної пам'яті, образного мислення, творчої уяви.

В даний час у віковій та педагогічній психології розроблені окремі

конкретні методики, спрямовані на розвиток тільки деяких компонентів літературно-творчих здібностей у дітей різного віку, до того ж їхня роль (кожного окремо і у взаємозв'язку) у розвитку цих здібностей не вивчена до кінця.

Виходячи з аналізу наукової психолого-педагогічної літератури щодо проблеми дослідження і результатів, отриманих у констатуючому експерименті, нами були позначені шляхи подальшої роботи для виявлення психологічних умов розвитку здібностей до словесної творчості учнів молодших класів. Мета формуючого експерименту полягала в тому, щоб вивчити роль окремих пізнавальних процесів (логічної пам'яті, образного мислення, творчої уяви) у розвитку цих здібностей і їхній взаємозв'язок. Для досягнення цієї мети нами були поставлені наступні наукові завдання:

1. Розроблення та подальша апробація трьох програм формуючого експерименту, спрямованих на розвиток у молодших школярів, по-перше, логічної пам'яті, по-друге, творчої уяви й образного мислення, третя програма передбачала розвиток в ході навчальної діяльності всіх трьох пізнавальних процесів одночасно.

2. Проведення всіх серій контрольного експерименту та аналіз отриманих результатів з метою визначення успішності літературної творчості дітей молодшого шкільного віку, що навчалися за різними експериментальними програмами.

3. Зіставлення результатів всіх серій формуючого експерименту, визначення ролі кожного з зазначених пізнавальних процесів (логічної пам'яті, образного мислення, творчої уяви) окремо та у взаємозв'язку в розвитку здібностей молодших школярів до словесної творчості.

Для реалізації поставлених завдань нами було проведено одночасно три серії формуючого експерименту. Дослідження проводилося протягом трьох чвертей 1997-1998 навчального року, і в ньому взяли участь 110 чоловік - учнів чотирьох третіх класів середньої школи № 65 м. Харкова.

Усі досліджувані пройшли констатуючий експеримент з метою

визначення в них рівнів сформованості здібностей до словесної творчості, а також рівнів сформованості логічної пам'яті, образного мислення і творчої уяви в умовах традиційного навчання. Результати чотирьох серій констатуючого дослідження, наведені в другому розділі, дозволили виділити групи дітей з різним рівнем розвитку даних пізнавальних процесів і розподілити їх за напрямками формуючого експерименту.

Формуючий експеримент з учнями початкових класів проводився за трьома експериментальними програмами, кожна з яких передбачала певний напрямок роботи.

Так, 1-ий напрямок формуючого експерименту, що проводився у 3А класі, передбачав розвиток у дітей творчих здібностей зі створення оригінальних текстів шляхом цілеспрямованої активізації творчої уяви, образного мислення в процесі породження значеннєвого змісту при одночасному розвитку логічної пам'яті в ході навчання їх свідомому орієнтуванню в логічній та семантичній структурі текстів різних типів.

В ході роботи за 2-им напрямком формуючого експерименту, що проводився у 3Б класі, відбувалося формування у дітей здібностей до словесної творчості шляхом цілеспрямованої роботи зі стимулювання і розвитку творчої уяви й образного мислення в процесі породження оригінального тексту.

У 3-ому напрямку формуючого експерименту, що проводився у 3В класі, передбачався розвиток у молодших школярів здібностей до творчої діяльності щодо створення оригінальних текстів у ході цілеспрямованої активізації логічної пам’яті шляхом навчання свідомому орієнтуванню в логічній і семантичній структурі текстів різних типів. А також формування у учнів поняття про побудову літературних творів (розповідей, казок), умінь виділяти елементи композиції (вступна частина, основна частина, заключна частина), засвоєння знань про значеннєвий зміст та співмірність кожної з цих частин і на підставі цього розвиток здібностей до створення оригінальних текстів.

3Г клас виступив як контрольний, в ньому не проводилася формуюча робота, а навчання відбувалося за звичайною шкільною програмою.

Наше експериментальне дослідження проводилося на уроках рідної мови, читання й уроках розвитку мовлення. Плани уроків, творчі завдання, роздавальний матеріал готувалися нами, а уроки в основному проводилися вчителями, лише деякі завдання – експериментатором (кожне завдання виконувалося не менш 2-3 разів). Вчителі, які працюють у цих класах, досвідчені, з великим педагогічним стажем. Обов'язковими умовами успішності реалізації експериментальних програм було спільне обговорення планів, запропонованих нами, із учителем до уроку і обговорення результатів формуючої роботи після нього; доброзичлива емоційна атмосфера; використання простого, добре відомого дітям матеріалу і, головне, можливість постійного обміну досвідом з однолітками.

Присутність експериментатора на уроках не бентежила дітей: вони швидко познайомилися і сприймали його природно.

3.2. Методика одночасної активізації творчої уяви, образного мислення та логічної пам’яті

Метою даного напрямку формуючого експерименту був розвиток в учнів початкових класів здібностей до словесної творчості шляхом цілеспрямованої та одночасної активізації логічної пам'яті, образного мислення і творчої уяви. Розвиток логічної пам'яті та її функцій відбувався шляхом навчання дітей молодшого шкільного віку свідомому орієнтуванню в логічній та семантичній структурі текстів різних типів з поступовим закріпленням набутих навичок у викладі, самостійній побудові ними оригінальних текстів. Формування в учнів таких умінь роботи з текстом, у процесі вироблення яких відбувається закріплення в довгочасній пам'яті раціональних орієнтирів у структурі текстової інформації, буде, на нашу думку, надалі сприяти ефективній реалізації їхніх власних задумів, вплине на

розвиток здібностей до словесної творчості взагалі.

Розвиток логічної пам'яті на уроках рідної мови, розвитку мовлення та читання припускає таку їхню спеціальну організацію, що забезпечувала б молодшим школярам оволодіння раціональними прийомами запам'ятовування і прийомами роботи з текстовою інформацією. Тому при плануванні даної частини формуючого експерименту ми спиралися на експериментальну програму, розроблену Д.М. Дубовіс і С.П. Бочаровою [13, 14, 39], з навчання молодших школярів (1-3 кл.) свідомому орієнтуванню в логічній та семантичній структурі текстів різних типів з метою їх розуміння, а також програми з розвитку логічної пам'яті Л.І. Волошенко [21], Т.Б. Хомуленко [183]. Нами був розширений контекст упровадження експериментальної програми: заняття проводилися не тільки на уроках з розвитку мовлення, але і на уроках читання, що дало можливість проводити роботу на великих за обсягом текстах.

Одночасна активізація на заняттях психічних пізнавальних процесів дітей - образного мислення та творчої уяви - пояснюється їхнім тісним взаємозв'язком: діяльність уяви неможлива без певного аналізу і синтезу наявних уявлень, тобто поза використання відповідних розумових операцій, водночас створений у результаті діяльності уяви образ за допомогою мислення перевіряється й уточнюється, і тим самим включається в нову систему зв'язків і відносин. У свою чергу, образне мислення, що припускає оперування образами предметів, явищ та їхніми ознаками, включає елементи роботи творчої уяви і відбувається в уявлюваних ситуаціях, що робить образ повніше й переконливіше.

Послідовність експериментальної роботи з активізації даних пізнавальних процесів полягала в тому, що спочатку йшов розвиток образного мислення, а потім творчої уяви, тому що багато прийомів уяви в тій або іншій мірі спираються на операції мислення.

При створенні даної частини розвивальної програми ми спиралися на психолого-педагогічні дослідження з розвитку цих пізнавальних процесів та

на матеріали навчально-методичних посібників для вчителів початкових класів з розвитку мовлення молодших школярів [34, 35, 41, 45, 48, 49, 50, 51, 77, 78, 90, 99, 111, 144, 149, 150, 159, 166, 180, 182, 185], а також широко використовувалися вправи та завдання з підручників [32, 92].

Формуючий експеримент даного напрямку проводився в 3 А класі середньої школи № 65 м. Харкова в три етапи. На всіх етапах цього напрямку йшов розвиток одних й тих самих психічних пізнавальних процесів, але на кожному відбувалася особлива робота.

Перший етап формуючого експерименту, що здійснювався протягом першої чверті, був спрямований на формування умінь дітей виділяти різноманітні ознаки предметів, здатності розрізняти в предметі характерні, істотні і неістотні для нього ознаки і встановлювати зв'язки між ними (розвиток образного мислення) та формування здатності комбінувати ознаки предметів та явищ (розвиток творчої уяви), а також навчання учнів свідомому орієнтуванню в структурі оповідальних і описових текстів (розвиток логічної пам'яті).

Тому, у ході першого етапу для досягнення поставленої мети нами використовувалися такі завдання:

- визначення ознак предмета;
- підбір предметів, що мають одні й ті самі ознаки;
- підбір (знаходження) предметів, що поєднують дві і більше названих ознак.

Під час виконання подібних завдань учнями поступово засвоювалося поняття про те, що ознаки предметів можна виділити за різними підставами, а саме: за формою, розміром, кольором, величиною, призначенням і т.д., - а також удосконалювалися уміння швидко виділяти в предметі найбільш характерні для нього ознаки і знаходити інші предмети, які мають як подібні так і відмінні з ним властивості. Ми розуміємо, що, в цілому, ці вміння вже певною мірою розвинуті в молодших школярів, але для забезпечення послідовності та логічності реалізації нашої навчальної програми, робота

почалася саме з їх формування.

Початкова навчальна робота була спрямована на вдосконалення елементарних мисленнєвих операцій (аналіз, синтез, порівняння), які складають основу комбінування – одного з прийомів створення образів уяви в подальшому будуть використовуватися при створенні художнього образу.

Так, перші уроки дозволили зосередити увагу дітей на визначенні окремих властивостей предметів (поза істотних та неістотних ознак), розвити в них здатність за описом цих властивостей виявляти, яким предметам названі ознаки належать, тому що дана робота сприяє активізації таких розумових операцій як аналіз та порівняння. Для формування загальної розумової розкутості ми використовували як навчальний матеріал знайомий, звичний для дітей.

Уявлення про те, як проводилася така робота, дає фрагмент експериментального уроку:

Вчитель: Діти, уявіть, що ви одягли чарівні окуляри, через які можна побачити тільки круглі речі. Озирніться. Які ви бачите круглі предмети в класі? Назвіть їх**.**

Учні: …Лампа;… тарілка, …годинник; … ґудзик;… наші голови; … горщик для квітів.

Вчитель: Усі? Усі згодні? (Школярі не погоджуються зі словосполученням "горщик для квітів", тому що він не круглої форми).

Вчитель: Молодці! А тепер закрийте очі і уявіть, що в цих дивних окулярах ви вийшли на вулицю. Назвіть предмети круглої форми, які можна зустріти на вулиці.

Діти називають такі предмети: колесо, карусель, місяць, сонце, фара, люк, клумба, дорожній знак, світлофор, номер будинку й ін.

Наступні завдання були ускладнені: дітям необхідно було перелічити предмети, що поєднують дві, а потім три названі ознаки, що, по-перше, надає можливості їм зосередитися на певних властивостях предметів, а, по-друге, сприяє вдосконаленню їхніх здібностей бачити в одному предметі ознаки

інших. Наприклад:

Вчитель: Правильно! Усі ці предмети круглі. А от" дорожній знак" і "номер будинку" можна об'єднати відразу за двома ознаками: круглий і залізний. Спробуйте назвати предмети, що поєднали такі дві ознаки: "солодкий і легкий".

Учні: Тістечко, цукрова вата, цукерка, торт, цукрова пудра і т.д.

Учитель пропонує визначення "білий і пухкий", діти поєднують їх зі словами: "сніг, хмари, пудра, вата і т.д.". Справляються вони і з більш важчим завданням: назвати предмети, яким були б властиві одразу три ознаки.

Вчитель: Білий - м'який - їстівний.

Учні: Морозиво, гриб, зефір, хліб, булка, майонез, картопляне пюре.

Вчитель: Світлий - легкий - блискучий.

Учні: Надувна кулька, сніг, фольга, пух, стрічка, намисто, ялинкова іграшка.

В ході виконання даних завдань спочатку приймалися всі варіанти, запропоновані дітьми, а потім йшло їх обговорення з учителем, у результаті чого відкидалися помилкові, неправильні, а виділялися найбільш вдалі і цікаві відповіді.

Від умінь визначати будь-які ознаки предметів ми перейшли до класифікації їх за різними підставами (форма, розмір, колір, матеріал, вага, ціннісна ознака, призначення і т.д.). Дана робота дозволила вдосконалити мисленнєву операцію аналізу та створила умови для поступового переходу до операції узагальнення ознак за істотними характеристиками.

Так, вчитель спочатку зауважив на те, що для того щоб найповніше охарактеризувати предмет, слід назвати його різноманітні ознаки за формою, кольором, розміром, матеріалом, з якого він виготовлений, а потім запропонував учням самостійно визначити ознаки таких, наприклад, предметів, як магазин, автобус, сніг. Наводимо варіанти їх відповідей при виконанні цього завдання:

магазин - продуктовий, промтоварний, магазин іграшок, з продажу зброї, ювелірний; великий, маленький, просторий, високий, тісний; красивий, новий, сучасний, багатоповерховий, старенький

автобус - довгий, великий, прямокутний; туристичний, аварійний, рейсовий, службовий; красивий, новий, подряпаний, чистий; повний, порожній; швидкий;

сніг - білий, прозорий, блискучий, сірий; чистий, брудний; пухнастий, м'який, тендітний, легкий; холодний, мокрий, липкий.

Результатом цієї роботи було те, що названі дітьми різні ознаки предметів далі узагальнювалися і позначалися родовим ім'ям: колір, форма, розмір, призначення і т.д., що дозволило нам перейти до формування понять про загальні і розпізнавальні ознаки предметів. Для цього нами використовувалася гра "Пошук загального і різного", у якій пропонувалися пари слів для порівняння за названими ознаками. Таке завдання розвиває здібності не тільки встановлювати незвичні зв’язки між різними предметами та явищами, а і дозволяє переходити від одних зв’язків до інших. Наводимо приклад, як, порівнявши предмет "ложка" і "кружка", діти змогли побачити і виділить такі загальні ознаки: "посуд", "призначені для їжі"; "можуть бути одного кольору, сірі"; "залізні", "можуть бути зроблені з одного матеріалу", а як різні: "відрізняються за формою". Так, діти навчилися порівнювати предмети між собою, виділяти в них різноманітні властивості і оперувати кожним з них окремо, навчилися класифікувати об’єкти за їх ознаками.

З метою закріплення набутих дітьми знань та вмінь нами використовувалися різні форми роботи: загадки, ігри, застосовувалася наочність. Так, "Гра у визначення" полягала в тому, що діти загадували предмет і повинні були розповісти про нього так, щоб інші учні здогадалися, про який предмет йде мова. Наприклад: "це квітка", "красива", "може бути червона, жовта, біла", "с колючими шипами" (троянда). Дане завдання, на нашу думку, розвиває уміння виділяти не лише істотні ознаки предметів, оскільки спочатку необхідно визначити, до якого класу (виду, роду)

належить даний об'єкт, а і потім відмінні його ознаки від інших об'єктів даного класу (виду, роду). Також при виконанні цього завдання активно задіється образна пам'ять учнів, тому що їм необхідно уявляти предмет за окремими ознаками.

Відомо, що на умінні виділяти саме істотні ознаки та властивості предметів ґрунтується операція узагальнення. Для її вдосконалення ми пропонували молодшим школярам завдання на об'єднання предметів у групи, виключення зайвого предмета з групи, позначення групи предметів одним загальним поняттям. Наприклад, вчитель пропонував ряди слів серед яких учням треба було знайти зайве. Так, в ряду: стіл, стілець, ліжко, меблі діти визначили слово "меблі" як узагальнююче. Або за заданим узагальнюючим словом самостійно побудувати ряди за словами: дерево, троянда, іграшка. Оскільки не всі діти справилися з даним завданням, в процесі колективної роботи були складені наступні ряди: дерева: береза, осика, дуб, сосна, ялина, клен, в'яз, яблуня; квіти: роза, фіалка, тюльпан, ромашка, гвоздика; іграшки: лялька, кубики, ведмедик, м’ячик.

Наступний блок завдань першого етапу формуючого експерименту був пов'язаний з вивченням переносних значень багатозначних слів, в яких одне значення виступає як основне, а інші як другорядні. В процесі роботи діти почали розуміти, що перенос назви з одного предмета на інший відбувається на підставі подібності ознак і властивостей цих предметів. Розуміння саме другорядних, переносних значень, усвідомлення на підставі чого зроблений перенос закріплює отримані раніше навички з виділення ознак предметів та явищ. Подібні завдання, з одного боку, дозволяють закріпити отримані дітьми вміння, дають додатковий стимул для розвитку мислення, а, з іншого боку, виховують чуйне ставлення до мови слів, збагачують й активізують їх словниковий запас.

Наводимо фрагмент уроку, на якому проводилася робота з розуміння переносних значень, тому що подібна робота є об’єктивно складною для молодших школярів. Вчитель запропонував дітям після ознайомлення з

віршем Є. Трутнєва "Восени", взятим у підручнику (впр. 60), назвати слова, що ужиті в переносному значенні.

Учні з віршу виділили такі варіанти переносних значень: розігрався вітер, закрутив осику, в'ється і літає листок, золотавою бджілкою та спробували пояснити їх.

Далі разом із вчителем булі проаналізовані переносні значення слів "літає", "в'ється" у наступних виразах: час летить - (проходить так швидко, що його не помічаєш), летить автомобіль - (швидко їде), летіти зі стільця - (падати); плющ в'ється - (росте вгору, обвиваючи що-небудь), кучері в'ються - (кільцями загинаються, хвилясті), собака в'ється під ногами - (бігає навколо).

Аналогічна робота була проведена з дієсловами "встати" (за впр. 61) та "нести" (за віршем М. Яснова). Учнями разом із вчителем були виділені такі переносні значення: встати зі стільця (піднятися), хворий встав (видужав), встати на захист (захищати), перед очима встали картини дитинства - (уявити дуже жваво, яскраво, чітко); нести вахту – (чергувати, виконувати, відбувати), нести втрати – (програвати, зазнавати), нести нісенітницю – (говорити дурниці).

Наступне завдання було також пов'язане з розумінням переносних значень багатозначних слів, але трохи ускладнено: крім тлумачення змісту заданих словосполучень необхідно було до них підібрати антоніми (слова протилежні за змістом). Виконання подібних завдань призвело до збагачення словникового запасу дитини, виховувало інтерес до слова, сприяло кращому розумінню переносних значень, усвідомленому вживанню тих чи інших оборотів що, у свою чергу, забезпечує вибір найбільш точних, яскравих слів для вираження думки при створенні оригінальних текстів.

При виконанні даних завдань нами були отримані такі правильні дитячі відповіді: свіжий хліб - "тільки що спечений - черствий", свіжий вітер - "прохолодний - теплий", свіжа сорочка - "чиста - брудна", чорна тканина - "чорного кольору - біла", чорна робота - "важка, брудна - чиста", чорні думки

- "похмурі - радісні". Хоча слід зауважити, що завдання виявилося складним для дітей молодшого шкільного віку, і тому при його виконанні їм активно допомагав вчитель.

Познайомивши дітей із прийомами виділення ознак предметів, визначення істотних і неістотних ознак, їх узагальнення, визначення зв'язків між предметами, явищами та прийомами їх подальшого комбінування, ми перейшли до вивчення художніх порівнянь. Робота над художніми порівняннями дозволила нам не тільки узагальнити раніше набуті учнями знання й уміння, але і підвела до можливості їх практичного застосування при текстовій роботі (створенні самостійного твору). Адже порівняння - це елемент художньої форми, що знаходить значення лише в контексті цілого твору, розкриваючи задум автора. При організації роботи над художніми порівняннями ми, по-перше, намагалися передати їхній художній зміст і образність, по-друге, познайомити з принципами, за якими вони будуються (за формою, кольором, враженням і т.д.).

Уявлення про те як проводилася така робота дає наступний фрагмент:

Вчитель: Послухайте вирази і поясніть, що вони означають? "Хлопчик, як ведмідь".

Учні: Це значить, що хлопчик великий, ...сильний, ...злий.

Вчитель: (допомагає дітям) Згадайте, який ведмідь у казках?

Учні: Клишоногий, незграбний, ... наступає на ноги (Аня М.)

Вчитель: Так, вірно. Ви дуже точно виразилися. Тут мається на увазі, що хлопчик незграбний, неспритний, як ведмідь.

У такий же спосіб аналізували діти і наступні вирази: "дівчина, як лебідь" - красива, ... стрункa, ... граціозна; "учитель, як грозова хмара" - злий, похмурий, сердитий, от-от почне лаяти; "ноги як ватні" - м'які, підгинаються, це коли не почуваєш ніг. Вчителем було зауважено, що такі вирази називаються образними порівняннями, вони використовуються письменниками, поетами в художніх творах для того, щоб описувані предмети, герої, явища були яскравими, живими, цікавими. Далі вчителем

пояснювалося, що образні порівняння можна скласти за будь-якими ознаками предмета: за величиною, формою, кольором, враженням, наприклад: зачіска як грива лева (форма), як вороняче крило (колір). З метою закріплення знань учням було запропоновано самостійно придумати якнайбільше образних порівнянь до таких об'єктів, як: сніжинка, дерева. Ось порівняння, що знайшли діти: сніжинка, як зірочка, бджілка, пушинка, пух тополі, виріб зі слонової кістки, розсип алмазів і т.д.

В процесі виконання такого виду роботи спочатку заохочувалася будь-яка активність дітей, а потім в ході спільного обговорення запропонованих ними порівнянь із вчителем виділялися і відзначалися їх найбільш удалі варіанти.

Наступний блок завдань сприяв формуванню одного з універсальних прийомів уяви - комбінування ознак різних предметів, поєднання несумісного. Використання цього прийому, за думкою вчених, є підставою створення образів принципово нових предметів. Для активізації даного прийому в учнів третіх класів їм пропонувались наступні завдання:

1. Додавання до предмета нових функцій. В цьому випадку було необхідно до певного предмета додати нові, йому не властиві функції, які він міг би виконувати, якщо б трохи змінити його конструкцію. Наприклад, окуляри можна поєднати із радіоприймачем, щоб дивитися й одночасно слухати музику, радіо.

2. Змішування ознак різних предметів. Учням необхідно було до названого предмета додати ознаки іншого предмета й описати отриманий синтез. Так, при вивченні поняття «ріка» можна сполучити його із ознаками будь-якого предмета домашнього побуту, наприклад, молотка. Спочатку виділив його ознаки (залізний, великий, маленький), потім пробуємо поєднати кожну з них зі словом ріка, при цьому намагаємося уявити ситуацію, в якій таке сполучення можливе.

3. Формулювання несподіваних питань за двома заданими словами. Виконання таких завдань розвиває у дітей здатність створювати при

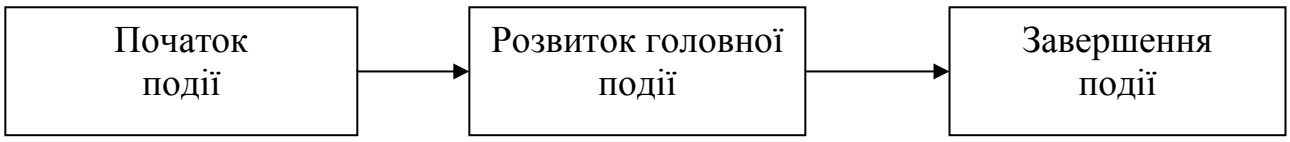
сполученні двох різних предметів незвичайні варіанти, долаючи шаблони минулого досвіду і звичного слововживання, а також здібності глядіти на світ поза обмежень, стереотипів, сприймати предмети у всьому потенційному багатстві їхніх ознак і функцій.

Одночасно з активізацією процесів творчої уяви й образного мислення проводилася робота з навчання молодших школярів свідомому орієнтуванню в структурі тексту, що забезпечує розвиток логічних форм пам'яті. Свідоме орієнтування в логічній і семантичній структурі текстової інформації припускає: аналіз загальної структури текстів різних типів, розподіл тексту на частини та встановлення особливостей зв’язків між ними, складання плану (простого і складного, конкретного і типового).

Протягом першої чверті здійснювалося повторення програмного матеріалу вивченого раніше у попередніх класах: поняття про типи текстів, їхню структуру, розподіл тексту на частини. При цьому основну увагу ми приділяли оповідальному і описовому типам тексту. Для поглиблення уявлень про їх побудову нами використовувалися схеми, що відбивають структуру і характер зв'язку між частинами в цих текстах.

В оповіданні, як правило, говориться про подію, про те, з чого вона починалася, як розвивалася і чим закінчилася. Увага дітей акцентувалася на способах зв'язку між частинами тексту. В оповіданні - зв'язок між частинами, а саме: кожна наступна частина випливає з попередньої (на схемі цій зв'язок показаний стрілочками).

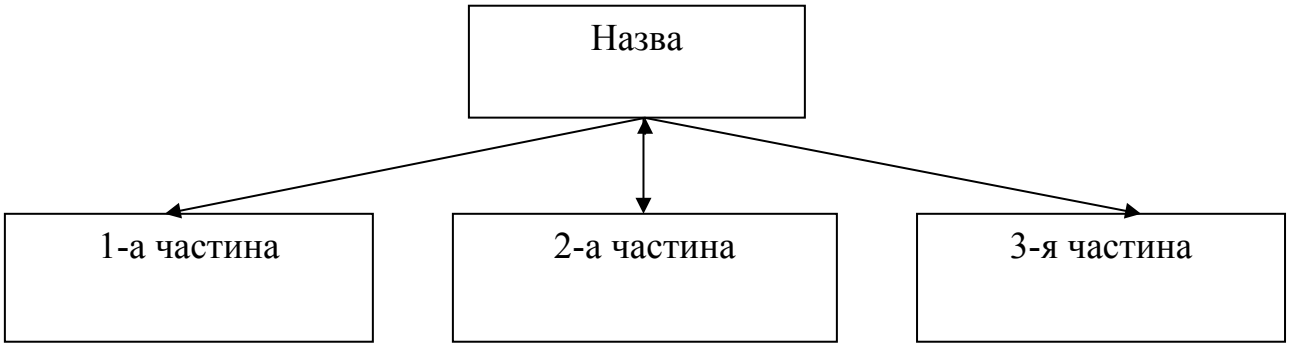
Наводимо схему оповідального тексту, що використовувалася під час здійснення формуючого експерименту:



В описовому тексті частини не пов’язані за змістом, вони не випливають одна із другої, їх можна міняти місцями. Опис завжди

починається з головного в предметі або людині, а потім вже усе інше.

Наводимо схему описового тексту, що відображає особливості зв’язку між окремими частинами тексту:



Ряд уроків був присвячений засвоєнню і закріпленню понять типового і конкретного плану оповідальних та описових текстів. Діти засвоїли, що типовий план відбиває загальні структурні ознаки всіх текстів даного типу, а конкретний план - зміст кожної окремої розповіді, причому обидва ці плани пов'язані. Особлива увага зверталася на те, що план має відбивати не тільки зміст тексту, але і його структуру. На заняттях, спираючись на типовий план, діти будували конкретні плани до текстів вправ підручника і під час написання викладів.

Потім ми перейшли до побудови складного плану до оповідання. З цією метою був узятий більш складний і великий за обсягом текст з підручника для читання [34]. Наводимо фрагмент такого уроку за розповіддю Б.С. Житкова "На крижині".

Прочитавши текст, учні визначили, що це оповідання, оскільки у тексті розповідається про подію і можна виділити початок події, його розвиток і кінець.

Вчитель: Вірно. Молодці! А тепер ми будемо складати план цієї розповіді.

Діти поділяють текст на частини відповідно до типового плану, дають назву кожній частині.

Вчитель (записує на дошці): Таким чином, вийшло:

На крижині.

ПЛАН.

1. Зимова рибалка.
2. На крижині.
3. Порятунок рибалок.

Вчитель: Отже, ми склали план. Який він?

Учні: Це конкретний план оповідального тексту.

Вчитель: Для чого потрібний конкретний план?

Учні: План допомагає зрозуміти і запам'ятати текст.

Вчитель: Скажіть, прочитавши окремий пункт плану, ми зрозуміємо, про що мова йде в цій частині?

Учні: Ні, не все зрозуміло. Особливо важко догадатися, про що говориться в розповіді, якщо його не читав.

Вчитель: Для того щоб краще усвідомити та запам'ятати великий текст, можна скласти більш докладний план, тобто у великій частині виділити маленькі. Давайте спробуємо. Великі частини ми позначимо римськими цифрами: 1,11,111, а маленькі - арабськими: 1,2,3 і т.д.

Учні пропонують свої варіанти і після колективного обговорення записують у зошиті такий план:

На крижині

План

I Зимова рибалка.
  1. Колгоспники відправилися на рибалку.
  2. Гарний улов.

II. На крижині.
  1. Крижину винесло в море.
  2. Паніка.

III. Порятунок рибалок.
  1. Проблиск надії.

2. Пароплав прийшов на допомогу.

В результаті роботи дітям пояснювалося, що створений план будується з заголовків великих і маленьких частин. Такий план називається складним, його будують для великих за обсягом текстів. У такий же спосіб проводилася робота з побудови складного плану до тексту – опису, для чого нами використовувались такі тексти "Ножичок з кістяною ручкою" В. Солоухіна, "Великий зозулястий дятел" В. Герасимова та інші.

Складною виявилася робота з засвоєння дітьми ряду критеріїв успішності створення плану. Для цього пропонувався наступний алгоритм його аналізу:

1. Повнота плану. (Чи всі частини тексту вказані у плані та мають заголовки).
2. Точність плану. (Чи правильно названі великі та маленькі частини тексту).
3. Послідовність. (Чи є порушення порядку у плані).
4. Глибина плану. (Чи все суттєве з тексту відбито у плані).
5. Самоконтроль. (Чи відповідає переказ плану).

Учні з різним ступенем успішності оволодівали цим алгоритмом, але всі серйозно починали ставитися до формулювання пунктів плану. Поступово, в ході експериментального навчання, ці правила стали згорнутими, інтеріоризованими діями дітей, які зберігаються у довгочасній пам’яті учнів і можуть бути використані під час самостійного складання ними маленьких оповідань.

Навички аналізу структури тексту та побудови плану відпрацьовувалися в ході виконання різних вправ, а саме: учні будували тексти самостійно з опорою на заданий учителем складний план, писали перекази, складаючи складний план самостійно, працювали з деформованими текстами. Наступний фрагмент уроку дає уявлення про те, як проводилася робота з відновлення деформованого тексту. Наприклад, давалося таке завдання: відновити текст, озаглавити його, визначити тип тексту:

”Один раз після дощу Васько вийшов погуляти. Квочка розпушила пір’я і загородила курчат. Васько злякався і кинувся бігти. Курка повернулася і гордо пішла до курчат. В однієї дівчинки жило ручне тигрятко Васько. Квочка за ним. Він обходив калюжі і ліниво позіхав. Васько підхопився на ґанок і забився під крамницю. Вона тремтіла від страху, але наскакувала на тигрятко, намагаючись виклювати йому ока. Раптом тигрятко побачило квочку з курчатами і приготувалися до стрибка”.

Вчитель: Прочитайте написане на дошці. Це текст?

Учні: Ні.

Вчитель: Доведіть.

Учні: Текст - це зв'язне висловлювання, а отут усе переплутано.

Вчитель: Що переплутано?

Учні: Тут порушений порядок подій.

Вчитель: Текст необхідно відновити, що для цього потрібно зробити?

Учні: Спочатку треба визначити, з чого усе почалося.

Діти разом із учителем визначають частини, називають їх**.**

1. Жило-було тигрятко.
2. Зустріч із квочкою.
3. Васько переможений.

Визначають основну думку тексту, називають його "Пригоди Васька", "Сміливa курка", "Випадок" і т.д.

Побудова тексту на основу деформованого оригіналу – це, безумовно, складне завдання для учнів початкових класів, але перевірка таких робіт миттєво виявляє рівень (ступень) володіння дитиною учбовим матеріалом.

Таким чином, на першому етапі формуючого експерименту даного напрямку, внаслідок проведеної навчальної роботи з активізації образного мислення і творчої уяви діти навчилися виділяти ознаки предметів і комбінувати їх, а в ході роботи з розвитку логічної пам’яті розрізняти різні типи тексту, складати плани (прості та складні) до оповідальних і описових текстів, познайомились з поняттями конкретного та типового плану.

Другий етап формуючого експерименту здійснювався в другій чверті навчального року. Його метою став розвиток активності творчого мислення й уяви, а також їхньої цілеспрямованості. Активність мислення й уяви, за думкою дослідників, виявляється в продуціюванні великої кількості різноманітних гіпотез, установці на множинність варіантів рішення однієї проблеми, свободі висування нестандартних ідей і гнучкості переходів від однієї до іншої групи явищ; а цілеспрямованість цих пізнавальних процесів виявляється в орієнтації на виділення істотного в явищах, використанні узагальнених схем аналізу ситуацій, усвідомленні власних способів мислення та уяви і контролю за ними. Також продовжувалася робота з навчання школярів прогнозуванню можливих наслідків, явищ і подій, які відбуваються, що повинно було сприяти, на нашу думку, подальшому розвитку їхньої уяви.

На другому етапі здійснювалася також цілеспрямована робота з формування логічної пам'яті шляхом навчання дітей свідомому орієнтуванню у структурі тексту-міркування і змішаного тексту (відбувалося ознайомлення з поняттями, особливостями зв’язку між елементами текстів даних типів, складанням планів до них).

Виконувалися завдання дітьми усно і письмово і припускали створення невеликої розповіді.

Почалася робота з формування умінь дітей установлювати причинно-наслідкові зв'язки між предметами і явищами, що повинно було сприяти подальшому розвитку їхнього образного мислення і творчої уяви.

Спочатку пропонувалися такого роду завдання: придумайте цікаві, смішні, незвичні питання використовуючи два слова, що не пов'язані за змістом. Наведемо приклади виконання даного завдання дітьми з використанням двох слів: "капелюх - міст". Діти запропонували такі відповіді: чи ходять люди в капелюхах по мосту? - капелюх упав на міст? - ти знайшов під мостом капелюх? - це ви втратили капелюх на мосту? - чи зможе міст устояти на капелюсі? - капелюх, ти йдеш по мосту? - капелюх, упадеш ти з моста? - капелюх, тримайся - міст хитається.

А в наступній парі слів "праска - трамвай" учні відповіли: чи возить трамвай праску? - чи є в трамваї праска? - ви купили праску в трамваї? - праскою можна попрасувати трамвай? - чи схожий трамвай на праску? - можна праскою обпектися в трамваї? - хто забув праску в трамваї? І т.д.

Виконуючи ці завдання, діти навчилися знаходити ситуативні зв'язки між предметами, сполучати ознаки несхожих між собою предметів, бачити спільне в різному. Такого роду сформовані уміння дозволили перейти до виконання наступного завдання, більш складного, а саме такого, де дітям пропонувалися конкретні ситуації, а їм потрібно було придумати якнайбільше різноманітних причин, що сприяли її появі. Наприклад, до ситуації « у всьому будинку раптово згасли всі електричні лампочки» учні запропонували такі варіанти: ...у всьому місті відключили світло;… перегоріли всі лампочки; ...наступив ранок; …відбулося замикання; ...усі лягли спати і т.д.

Наведені завдання легко включалися в структуру уроку, викликали жвавий інтерес в учнів, більш того, в багатьох дітей вони стимулювали потребу створити міні-тексти, а систематичний обмін думками забезпечували суттєве збагачення всіх учнів різними тактиками і стратегіями образного мислення та творчої уяви і тим самим значно розширювали діапазон цих психічних пізнавальних процесів, підсилювали їх потужність.

Далі нами використовувалися такого роду завдання: придумати якнайбільше наслідків, що можуть відбутися через названу подію. Ці завдання, на нашу думку, особливо стимулювали фантазію дітей, тому що вони попадали в ситуацію необхідності прогнозувати різного роду варіанти подальшого розвитку ситуації.

Наведемо приклади завдань, що пропонувалися дітям і їх варіанти відповідей. Так, ситуацію «хлопчик чиркнув сірником...» учні продовжили: ...іскра потрапила на каністру, що стояла поруч з бензином, і каністра вибухнула; …пожежна не встигла приїхати; …сірник горів-горів і згорів;…і поламав сірник;…вітер дунув з вікна, і сірник потух;…біля заправки, і заправка вибухнула; …і зігрів собі вечерю. А в наступній ситуації

«учитель відкрив класний журнал...» були отримані такі відповіді: ...і усі завмерли; …і зомлів; ...і сказав: "Кому одержувати "2"; ...і побачив оцінки, яких не ставив; ...і відбувся скандал, журнал постраждав; …і побачив закладку, що давно поклав; ...і вийшов, а хлопчик собі написав "п'ятірки".

На уроках одночасно з виконанням такого роду завдань продовжувалася робота з навчання дітей свідомому орієнтуванню в структурі тексту, а саме міркування і змішаного тексту.

При роботі над міркуванням, як і при вивченні інших типів текстів, використовувалися схема і типовий план.

Наведемо хід уроку, на якому здійснювалася робота з вивчення тексту – міркування (текст «Водолаз» був взятий з підручника [95]).

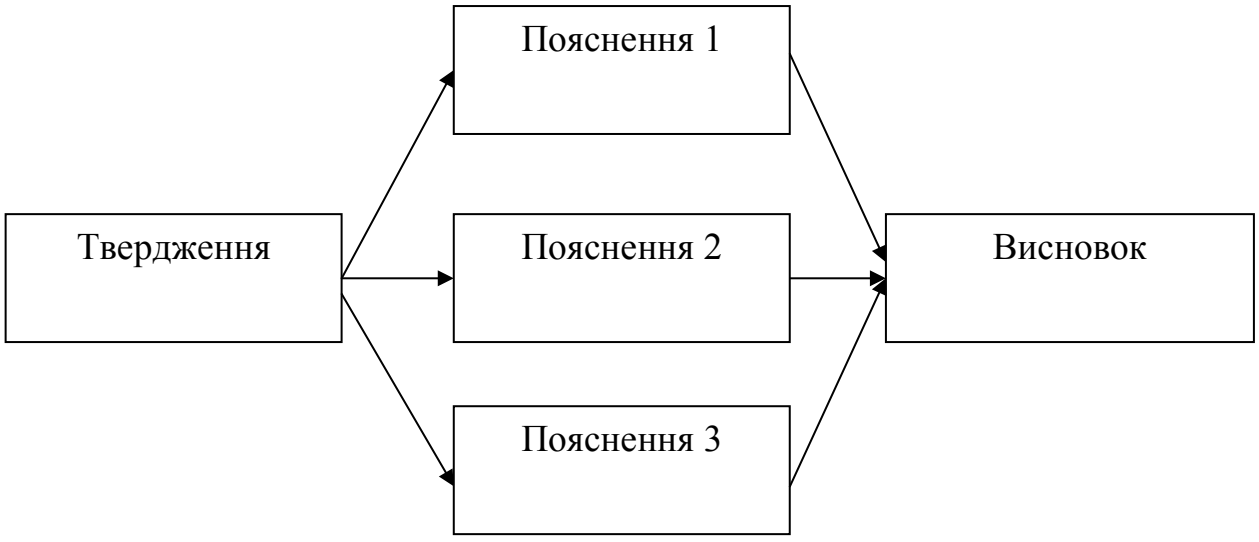
Вчитель: Діти, прочитайте текст і визначте, до якого типу він відноситься оповідального чи описового?

Учні: Це не оповідання…, це не опис, не знаємо…

Вчитель: Правильно. Це новий тип тексту – міркування, він має іншу побудову у порівнянні з оповіданням і описом.

Далі вчитель пропонує учням ознайомитися зі схемою до тексту – міркування і типовим планом до нього.

Схема до тексту - міркування



Типовий план міркування:

1. Твердження.

2. Пояснення, доказ.

3. Висновок.

Учні на основі типового плану і після колективного обговорення тексту «Водолаз» за допомогою вчителя записують такий його конкретний план:

План.

1. Водолаз – необхідна професія (це твердження).
2. Без водолаза не вийде в море корабель.
3. Без водолаза не побудувати греблю.

Далі ряд занять був присвячений складанню планів (простого і складного) до тексту-міркування. Для цього використовувалися тексти з підручника і запропоновані експериментатором. Навчалися учні й побудові оригінальних текстів пояснювального типу, наприклад: "Чому не можна руйнувати мурашники?"

Ознайомлення дітей із основними типами текстів дозволило перейти до змішаного тексту, засвоєнню якого була присвячена серія уроків. Діти довідалися, що в змішаному тексті можливе будь-яке сполучення типів: оповідання з міркуванням, оповідання з описом і ін. Знання про побудову змішаних текстів закріплювалися при складанні планів до таких текстів «Друг дитинства» оповідання з описом, «Незвичайне гніздо» оповідання з описом, "Гелікоптер" - опис з міркуванням; "Руки розбудять сплячу красу" - у ланцюжок оповідання включені опис і елементи міркування. Ми достатньо уваги приділили змішаному типу тексту, тому що він за структурою найбільш відповідає казковому жанру, який ми обрали як основний для експериментального дослідження.

Таким чином, внаслідок проведеної роботи з активізації образного мислення та творчої уяви на другому етапі діти навчилися встановлювати зв’язки між предметами, при цьому знаходили несподівані оригінальні рішення, виявляли жвавий інтерес і активність до творчої текстової діяльності. А внаслідок цілеспрямованої активізації логічної пам'яті вони

також ознайомилися за допомогою схем та типових планів із особливостями побудови міркування та змішаного текстів, навчилися складати плани до них.

У ході третього етапу формуючого експерименту даного напрямку, що здійснювався протягом III чверті, відпрацьовувалися навички самостійної побудови текстів різних типів. Учні писали твори за заданим уривком, за заданою темою, складали казки з докладним описом персонажа, нотатки про свій клас, казки на уроках позакласного читання, складали порівняльний опис тварин і ін. Від завдання до завдання школярам надавалася більша самостійність, а також використовувався метод спільного створенням зі вчителем або експериментатором казок і історій.

Були використані такого роду завдання:

1. Вигадування історій за заданим планом і спиранням на ілюстрацію, запропоновані у підручнику.

2. Складання тексту за тезаурусом питань. Дане завдання допомагає дитині визначити, про що треба писати у вступній частині (за допомогою відповіді на 1-2 питання), в основний (3-9 питання), у заключній (10 питання) і дозволяє утримувати загальну логіку розповіді або казки, організує її самостійну творчу діяльність. Дане завдання спирається на вміння, набуті дітьми при знайомстві із типовим планом до оповідання та дозволяє використати їх на практиці.

При вивченні отриманих творів ми звернули увагу на те, що одні діти використовують сюжети знайомих народних казок, що відповідають схемі, наприклад, такі як «Колобок», Лисиця і вовк», а інші намагаються створити власну казку.

3. Складання дітьми творів за запропонованим вчителем початком тексту. Як завдання ми запропонували початок оповідання Г Скребицького «Чотири живописця».

4. Складання творів за власним задумом та сюжетом.

Результати навчання за даною експериментальної програмою виявили здатність третьокласників оволодівати способами роботи з текстом,

прийомами орієнтування у навчальній інформації. Діти гарно засвоїли логічну структуру текстів різних типів, навчилися самостійно складати плани при виконанні переказів та відтворювати тексти згідно з планом, добре будували власні оригінальні твори.

Аналіз отриманих в ході проведення формуючого експерименту творчих робіт учнів і спостереження за ними показали, що при самостійному створенні оригінальних текстів вони спочатку намагаються обміркувати майбутній задум, що виявляється у складанні дітьми простого плану. Відбулися також зміни і у побудові дітьми композиції: тексти в більшості учнів відрізняються логічною завершеністю, підпорядковані єдиному задуму, цільні і взагалі мають високий рівень реалізації задумів. Отже, молодші школярі використовують при виконанні завдань набуті знання про логічну та семантичну структуру текстів різних типів.

Помітні зміни спостерігаються при описі образів головних персонажів, який стає більш детальним. Учні не тільки звертають увагу на його зовнішність, звички, улюблений вид занять, а і вказують на окремі риси характеру персонажу. Образи їх творів стали різноманітнішими, а події, описувані ними, більш оригінальними. Вдосконалення образів відбувається не за рахунок простого приєднання нових деталей, а за рахунок старанної роботи над створенням образу, над побудовою композиції. Все це свідчить про більшу ясність і точність уявлень і сприймання, більшу діяльність творчої уяви та є вираженням збільшеного художнього досвіду дітей й говорить вже не тільки про здатність відтворювати у словесній формі отримані раніше уявлення, але і про вміння перетворювати і комбінувати уявлення таким чином, щоб створити власного персонажу, який думає, відчуває, живе.

Після проведеної експериментальної формуючої роботи учні третіх класів також активно стали використовувати у власних творах різноманітні засоби виразності мови (тропи): епітети, художні порівняння (метафори), повтори, діалоги, персоніфікації, інверсії, відтворення розмовного мовлення,

іноді фразеологічні обороти тощо.

3.3. Методика розвитку образного мислення та творчої уяви

Метою цієї серії формуючого експерименту була цілеспрямована та одночасна активізація у молодших школярів творчої уяви й образного мислення на уроках рідної мови і розвитку мовлення, читання. Одночасна активізація цих психічних пізнавальних процесів пояснюється їхнім тісним взаємозв'язком: діяльність уяви неможлива без певного аналізу і синтезу наявних уявлень, тобто використовуються відповідні розумові операції, а створений у результаті уяви образ за допомогою мислення перевіряється й уточнюється, і тим самим включається в нову систему зв'язків і відносин. У свою чергу, образне мислення, що припускає оперування образами і їхніми ознаками, включає елементи роботи творчої уяви і відбувається в уявлюваних ситуаціях, що робить образ повніше й переконливіше.

При створенні програми даної серії формуючого експерименту ми спиралися на психолого-педагогічні дослідження з розвитку цих пізнавальних процесів та на матеріали навчальних посібників для вчителів початкових класів з розвитку мовлення молодших школярів [34, 35, 41, 45, 48, 49, 50, 51, 77, 78, 90, 99, 111, 144, 149, 150, 159, 166, 180, 182, 185], а також використовували вправи та завдання з підручників [32, 92].

Формуючий експеримент спрямований на цілеспрямований та одночасний розвиток у молодших школярів творчої уяви й образного мислення здійснювався в три етапи в 3Б класі.

На першому етапі передбачалося формування в молодших школярів здатності виділяти в предметі будь-які ознаки, властивості, розрізняти істотні і характерні для нього ознаки, встановлювати зв'язки між ними (розвиток образного мислення), формування вмінь комбінувати ці ознаки, отримуючи нові сполучення, предмети (розвиток творчої уяви).

Для цього в ході експерименту використовувалися різні творчі

завдання, що виступали як доповнення до основних навчальних вправ з підручника. Деякі завдання проводилися у вигляді гри, у якій кожна дитина могла взяти участь. При виконанні таких завдань діти не тільки пояснювали свої варіанти рішення, але й обговорювали чужі, що було обов'язковою умовою ефективності ігор, а учитель використовував будь-яку можливість для заохочення дітей, стимулюючи їхню активність.

Послідовність завдань полягала в тому, що на початку йшов розвиток образного мислення, а потім уяви, тому що багато прийомів уяви в тій або іншій мірі спираються на операції мислення.

У ході першого етапу для досягнення поставленої мети нами використовувалися такі завдання:

- визначення ознак предмета;
- підбір предметів, що мають одні й ті самі ознаки;
- підбір (знаходження) предметів, що поєднують дві і більше названих ознак.

Під час виконання подібних завдань учнями засвоювалося поняття про те, що ознаки можна виділити за різними підставами: за формою, кольором і т.д., - а також удосконалювалися уміння швидко виділяти в предметі найбільш характерні для нього ознаки і знаходити інші предмети, які мають як подібні так і відмінні з ним властивості. Вказані операції складають основу комбінування – одного з прийомів уяви.

Уявлення про те, як діти справлялися з завданням з визначенням ознак предмета, дає наступний фрагмент уроку:

Вчитель: Діти, назвіть ознаки кавуна. Який він може бути за формою?

Учні: ... Круглий, ...довгастий.

Вчитель: Вірно. А за кольором?

Учні: ...зелений, ... темно-зелений, ...усередині червоний.

Вчитель: Я думаю, що ви зі мною погодитеся: головне - який кавун за смаком?

Учні: …соковитий, …солодкий, …смачний.

У такий же спосіб проходила робота з підбору предметів, яким властива одна й та сама ознака. Діти називали, наприклад, усі дерев'яні предмети, що є в класі: дошка, карта, лінійка, указівка, учительський стіл, стілець, віконна рама і т.д. Дане завдання розвивало уміння виділяти в предметах різноманітні властивості й оперувати окремо з кожним з них, формувало здатність класифікувати об’єкти за їх ознаками.

З великим інтересом виконували діти завдання з знаходження предмета за двома даними ознаками. Так, наприклад, до пари "зелений - пухнастий" діти запропонували такі варіанти: ялинка, трава, пряжа, светр, шарф, нитки і т.д. Така робота була спрямована на формування здатності легко знаходити аналогії між різними несхожими предметами, швидко оцінювати предмети з погляду наявності або відсутності в них заданих ознак, переключати мислення з одного об'єкта на інший. Оскільки у результаті виконання даних завдань діти набули уміння з виділення різних ознак у предметів, то став можливим перехід до активізації творчої уяви.

Тому наступний блок завдань сприяв формуванню одного з універсальних прийомів уяви - комбінування ознак різних предметів, поєднання несумісного. Використання цього прийому є підставою створення образів принципово нових предметів. Дітям пропонувались наступні завдання:

1. Сполучення ознак різних предметів. В цьому завданні учням необхідно було до названого предмета додати ознаки іншого предмета й описати отриманий синтез. Так, для вивчення поняття «крісло» його необхідно об’єднати із властивостями будь-яких предметів домашнього побуту. Для цього треба підібрати предмети та визначити їх ознаки: молоток (залізний, великий, маленький); ваза (скляна, кришталева, прозора) і т.д. Потім поєднуємо кожну з названих ознак зі словом крісло, при цьому намагаємося уявити ситуацію, в якій таке сполучення можливе (крісло залізне, прозоре, скляне и т.д.).

2. Додавання до предмета нових функцій, коли необхідно було до

певного предмета додати нові, йому не властиві функції, які він міг би виконувати, якщо б трохи змінити його конструкцію. Наприклад, ручку можна поєднати з годинником щоб на уроці слідкувати за часом або із радіоприймачем, щоб писати й одночасно слухати музику, радіо або.

3. Формулювання несподіваних питань за двома заданими словами. Виконання таких завдань розвиває у дітей здатність створювати при сполученні двох різних предметів незвичайні варіанти, долаючи шаблони минулого досвіду і звичного слововживання, а також здібності глядіти на світ поза обмежень, що накладає розум, сприймати предмети у всьому потенційному багатстві їхніх ознак і функцій.

Розглянемо роботу в цьому напрямі на прикладі виконання третього завдання. Так, дітям було запропоновано скласти незвичайні і смішні питання, використовуючи задані слова "банка-ріка". Дитячі відповіді були і звичайними, стандартними: чому в ріці пливе банка? чи тоне банка в ріці? я наберу води з ріки в банку? Також зустрічалися і більш оригінальні варіанти, такі як: чи можна в банку помістити ріку? коли ти купаєшся, чи плавають по ріці банки? чому ріки засмічують усякими банками? скільки знадобиться банок, щоб злити в них ріку? що потрібно зробити, щоб ріка стала прозорою, як банка?

Для закріплення умінь молодших школярів установлювати зв'язки між різними предметами застосовувалися такі ігри, як "Пошук загального", "Зайві слова", що розвивали здатність учнів не тільки встановлювати несподівані зв'язки між розрізненими явищами, але і переходити від одних зв'язків до інших. Діти училися порівнювати різні предмети між собою, виділяти в предметі найрізноманітніші властивості й оперувати окремо з кожним з них, училися класифікувати явища за їх ознаками. Так, наприклад, гра "Зайве слово" проводилася усно.

Вчитель: Діти, я зараз прочитаю ряд слів, знайдіть серед них одне – зайве, яке за змістом не пов’язане з іншими: щука, карась, окунь, рак.

Учні: Зайве слово ‘’рак’’ – тому що рак не риба, а інші слова означають

риб.

Вчитель: Ромашка, конвалія, бузок, дзвіночок.

Учні: Зайве слово «бузок» – тому, що бузок кущ, а інші слова означають квіти.

Вчитель: Коля, Маша, Лена, Єгорова.

Учні: «Єгорова», тому що це прізвище, а інші слова – імена і т.д.

Такого роду завдання використовувалися на уроках мови і для закріплення граматичних категорій. Дітям пропонувались, наприклад, наступні ряди слів: тиша, глухомань, миша, курінь (2 відм.); прохолода (імен.), свіжий, бадьорий, ранковий.

Далі подібна була нами ускладнена, зокрема, матеріалом для гри "Четвертий зайвий" виступили фразеологічні обороти. Наприклад, в ряду фразеологізмів: хоч греблю гати; кіт наплакав; тьма тьмуща; яблуку ніде упасти треба було визначити зайвий за змістом вираз. Учні відзначили, що вираз "кіт наплакав" є зайвим, тому що він означає "мало", а всі інші "багато". В наступному ряду: слово в слово; тютелька в тютельку; вилами по воді писано; комар носа не підточить після спільної роботи з визначення змісту, лексичного значення даних виразів учні початкових класів виділяють як зайве "вилами по воді писане", бо воно означає ”неточно”, а всі інші - ”точно”. А в ряду: в усі лопатки; сломя голову; черепашачим кроком; миттєво діти порівняно легко знаходять зайве словосполучення - "черепашачим кроком", бо воно означає "повільно", а всі інші - "швидко".

Слід зазначити, що діти іноді інтуїтивно виділяють "зайвий" вираз і, природно, зацікавлюються тим, що ж він означає, у яких випадках уживаються подібні вирази. Тоді відповісти учням допомагав вчитель. Виявилось, що із подібним завданням через його об’єктивну складність для молодших школярів справляються не всі діти.

На уроках з рідної мови з метою формування умінь знаходити, визначати істотні ознаки предметів, ми пропонували учням виконати завдання зі складання ряду слів з узагальнюючим словом як, наприклад,

учитель, тесля, кухар… - (професія); диван, крісло, шафа, стіл… - (меблі); йти, бігти, стрибати… - (дієслово); іменник, дієслово, прикметник… - (частини мови) і т.д.

Після виконання подібних завдань для закріплення набутих навичок з виділення ознак здійснювалася робота над порівнянням як художнім прийомом, яке ґрунтується на уявному виділенні і зіставленні ознак предметів. Так, наприклад, проводилася особлива навчальна робота з використання образних порівнянь при описі зовнішнього вигляду близької людини (брата, сестри, друга тощо).

Вчитель: З чим можна порівняти обличчя людини, якщо воно кругле?

Учні: …Кругле, як місяць.

Вчитель: Добре. Це порівняння за формою. А якщо обличчя рум'яне? З чим його можна порівняти за кольором?

Учні (пропонують): Рум'яне, як яблуко.

Вчитель: Добре. А зараз давайте спробуємо описати волосся, використовуючи таку ознаку як форма. Я починаю речення, а ви спробуйте закінчити "волосся кучеряве, як..."

Учні: ...Як стружка, ...як каблучка, ...як кільця.

Вчитель: А визначте колір волосся в порівнянні з будь-чим: волосся, як із соломи, ...як вороняче крило і т.д.

Учні: ...Жовте, ...біляве, ...чорняве і т.д.

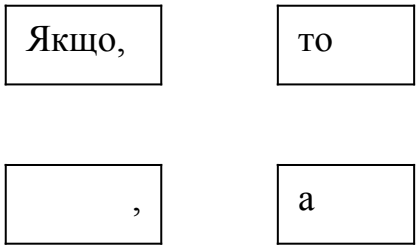
Вчитель: Отже, порівнювати предмети можна за схожими ознаками, при цьому слід використовувати такі слова: "як", "подібно", "немов". Але при порівнянні різних предметів (осіб) потрібно зіставляти тільки ознаки, протилежні за значенням. Послухайте вирази, речення, знайдіть в них помилки і виправте їх. "В однієї жінки було дві дочки: одна красива і роботяща, а інша сварлива і зла".

Учні (виправляють): Одна красива і роботяща, а інша некрасива і ледача. Або одна спокійна і добра, а інша сварлива і зла.

Вчитель: Таке зіставлення, порівняння героїв ми зустрічаємо в казках,

наприклад, якщо старший брат розумний, то молодший... Один мужик багатий, а інший...

Увага молодших школярів зверталася на типову побудову фраз, що містять порівняння (графічно це можна показати таким чином):



Працюючи з порівняннями, діти, з одного боку, училися розуміти та пояснювати їх, а, з іншого, складати самостійно. Наприклад, до виразу "сніг блискав, як..." учням потрібно було самостійно підібрати якнайбільше порівнянь, а учителем зазначалася необхідність пошуку несподіваних і оригінальних варіантів.

При плануванні та проведенні подібних творчих завдань ми намагалися максимально використовувати можливості підручника. Так, наприклад, ми звернули увагу на такі образні порівняння, запропоновані в ньому, як «тремтіти, як осиковий лист», «дуби, як зелені острови, стояли посередині лісу», «тільки дуби світилися в ньому (у лісі), як острови старого золота». Пошук образних порівнянь формує вміння знаходити для різноманітних емоційно значущих ситуацій прості, але в той же час змістовні образи, тобто здійснювати образні узагальнення.

Для закріплення отриманих школярами знань та вмінь проводилися письмові роботи з опису предмета, власного друга, тварини. Також дітьми створювалися нотатки в стінгазету "Наш клас".

У результаті роботи, проведеної на першому етапі даної серії формуючого експерименту, діти навчилися самостійно, швидко виділяти різноманітні ознаки предметів, розрізняючи при цьому істотні від неістотних, комбінувати їх поміж собою, встановлювати зв’язки між предметами, при цьому знаходили несподівані оригінальні рішення, виявляли жвавий інтерес і

активність до творчої текстової діяльності.

Другий етап формуючої роботи здійснювався протягом другої чверті, і його метою був розвиток у молодших школярів активності образного мислення й творчої уяви, а також їхньої цілеспрямованості. Активність мислення й творчої уяви, за думкою А. Е. Сімановського, виявляється в продуціюванні великої кількості гіпотез, установці на множинність варіантів рішення однієї проблеми, свободі висування нестандартних ідей і гнучкості переходів від однієї групи предметів або явищ до іншої; а цілеспрямованість, в свою чергу, виявляється в орієнтації на виділення саме істотного в предметах та явищах.

На цьому етапі, у порівнянні з першим, робота ускладнилася, тобто від оперування ознаками реальних предметів, слів ми перейшли до роботи з фразами і потім з текстовим матеріалом: розповідями, казками, байками.

Так, спочатку нами використовувалися завдання на пошук, виявлення різноманітних причин, що викликали певні задані події, які, на нашу думку, розвивають здатність дітей при вирішенні будь-якої проблеми або осмисленні будь-якого явища шукати широке коло різних причин, якими вони можуть бути викликані. Дана робота передбачала виконання двох видів завдань. Перше - назвіть як найбільше причин, з яких відбулася дана подія, наприклад, у відповідь на запропоновану вчителем ситуацію «річка вийшла з берегів» учні назвали варіанти: …пройшли сильні дощі; …випало забагато снігу; …розтанув увесь сніг; …у річку впав інопланетний корабель; …у річку розтанув лід і сніг.

Друге - знайдіть одну причину, з якої виникли одночасно дві події. Наприклад, до ситуацій «тато розкрив книгу – кімната наповнилася димом» третьокласники запропонували такі варіанти: …тато хотів за книгою приготувати вечерю, але спалив останню; … у тата загорівся телевізор, і він став дзвонити майстру.

Від вправ на виявлення причин подій ми перейшли до виконання завдань на визначення можливих їхніх наслідків, що, на нашу думку, сприяло

формуванню у молодших школярів здатності уявляти і прогнозувати варіанти подальшого розвитку подій в запропонованих ситуаціях, передбачати можливі результати дій, поведінки т.д.

Так, на пропозицію учителя визначити можливі наслідки із ситуації “Садівник зі шланга став поливати клумбу..." діти дали відповіді: ... квіти ожили; ... де відразу виріс бур'ян; ... на клумбі виросли квіти; ... але на клумбі нічого не виросло; ... і поламав усі квіти;... клумба стала яскравіше і краще; ... і обляпав себе; ... упав під вагою шланга; ... облив свій одяг; ... залив весь сад; … облив від голови до ніг перехожих.

Під час обговорення відповідей дітей учитель намагався разом із ними скласти класифікацію можливих наслідків, звертаючи їх увагу на те, що зміни можуть відбутися в суб'єкті, об'єкті, навколишньому оточенні і т.д. Навчання такій класифікації допомогло згодом при складанні переліку наслідків до інших подій, а постійний обмін варіантами відповідей між учнями забезпечив суттєве збагачення їх різними тактиками і стратегіями образного мислення та творчої уяви і тим самим значно розширив діапазон цих психічних пізнавальних процесів, підсилив їх потужність.

Виконання подібних завдань на визначення можливих причин і наслідків певних подій, по-перше, викликало жвавий інтерес в учнів (наприклад, одна учениця як відповідь написала навіть невеличкий вірш), а, по-друге, формувало в молодших школярів уміння різнобічно розглядати задані ситуації, що, на нашу думку, може допомогти їм в подальшій роботі з текстом, наприклад, при написанні творів за заданим початком або кінцем і створення оригінальних текстів за власним задумом.

Так, дітям на уроці розвитку мовлення вчителем був запропонований початок казки і надано завдання самостійно придумати та записати продовження й закінчення цієї історії:

"Жив-був маленький гіпопотамчик, звірі глузували з нього, що він такий маленький. Більше усіх сміялася одна муха, серед мух вона була найбільша.

І от один раз муха села на гілку поруч з гіпопотамчиком і стала його дражнити..."

Даний початок припускав кілька варіантів розвитку сюжету, і практично усі вони були дітьми відбиті. Так, вивчення і аналіз їхніх творчих робіт показали, що вони успішно справилися з даним завданням, тобто всі змогли створити текст, хоча і придумані сюжети були не дуже різноманітні. Приклад продовження цієї казки, який був запропонований ученицею даного класу наводимо у додатках (див. додаток Б.1).

На третьому етапі формуючого експерименту даного напряму здійснювалося закріплення отриманих знань і умінь у процесі самостійного виконання дітьми робіт творчого характеру. Завдання, які виконували діти були розташовані у певному порядку: від творів за заданим початком ми перейшли до творів за заданою ситуацією, до самостійного вигадування, створення казок та оригінальних текстів.

Так, для написання творів за заданим початком нами використовувалися творчі дивергентні завдання, що починалися зі слів "Якби ...". Наприклад, "Якби ти зменшився до розмірів мурахи, то ... У цьому завданні дитині треба було перенести себе або іншу людину з реальної ситуації в уявлювану, але спочатку учням пропонувалося відповісти на такі запитання:

- яке б у тебе було улюблене заняття?,
- чого б ти побоювався?,
- через який час ти б знову захотів стати великим? Чому?".

Виконання даного завдання давало можливість дітям використовувати отримані знання з виділення властивостей, ознак предметів і явищ, а також прогнозувати нові, несподівані наслідки подій відповідно до них, діяти в уявній ситуації, сприяла розвитку в учнів образного мислення і творчої уяви і допомагала створити власний, оригінальний текст – фантастичну розповідь, казку або невеличку історію егоцентричного характеру.

Цілий ряд уроків був присвячений самостійному написанню

оригінальних текстів, що потім обговорювалися і разом вибиралися кращі за загальної думкою роботи. В процесі обговорення результатів поряд із визначенням кращого закінчення оповідання виробляється і певний синтетичний варіант, що поєднує в собі переваги і недоліки декількох одиничних відповідей.

Спостереження за молодшими школярами на заняттях та аналіз оригінальних текстів, створених ними під час проведення формуючого експерименту, показали, що після проведеної роботи учні активно стали використовувати у творах різноманітні засоби виразності мови: епітети, художні порівняння, образи їх творів стали різноманітнішими, а події, описувані ними, більш оригінальними. Помітні зміни спостерігаються і при описі образів головних героїв: діти широко використовують порівняння, епітети, протиставлення, іноді фразеологічні обороти. Вони не тільки вказують на його зовнішність, а і звертають увагу на окремі риси характеру персонажу, вказують на його звички, улюблений вид занять. Діти намагаються показати взаємозв'язок між вчинками головного героя та його характером. Оповідання відрізняються більш різноманітною і яскравою характеристикою героя, що свідчить про більшу ясність і точність уявлень і сприймання, більшу діяльність уяви. Все це є вираженням збільшеного художнього досвіду дітей й говорить вже не тільки про здатність відтворювати у словесній формі отримані раніше уявлення, але і про вміння перетворювати і комбінувати уявлення таким чином, щоб створити власного персонажу, який думає, відчуває, живе. Спостерігається бажання дитини охарактеризувати головного героя за допомогою більшого числа якостей. Опис героїв (персонажів) в цілому практично у всіх дітей даного класу стає більш детальним та різнобічним.

Після експериментальної роботи учні активно стали використовувати у власних творах різноманітні засоби виразності мови: епітети, метафори, повтори, діалоги, персоніфікації, інверсії, відтворення розмовного мовлення, іноді фразеологічні обороти тощо

Розвинулося вміння і здатність дітей відображати більш певні і конкретні відносини між героями, причому з цією метою в більшості випадків вдало використовується діалог.

3.4. Методика активізації логічної пам’яті

Метою даного напрямку формуючого експерименту був розвиток логічної пам'яті та її функцій шляхом навчання дітей молодшого шкільного віку свідомому орієнтуванню в логічній та семантичній структурі текстів різних типів (оповідального, описового, міркування, змішаного) і поступове закріплення набутих навичок у викладі, самостійній побудові ними оригінальних текстів, а також формування у учнів поняття про побудову літературних творів (розповідей, казок), умінь виділяти елементи композиції (вступна частина, основна частина, заключна частина), засвоєння знань про значеннєвий зміст і співмірність кожної з цих частин.

Формування в учнів початкових класів таких умінь роботи з текстом, у процесі вироблення яких відбувається закріплення в довгочасній пам'яті раціональних орієнтирів у структурі текстової інформації, буде, на нашу думку, надалі сприяти ефективній реалізації їхніх власних задумів, вплине на розвиток здібностей до словесної творчості.

Розвиток логічної пам'яті на уроках розвитку мови припускає їхню спеціальну організацію, що забезпечувала б молодшим школярам оволодіння раціональними прийомами запам'ятовування і прийомами роботи з текстовою інформацією. Тому при плануванні даної серії формуючого експерименту ми спиралися на експериментальну програму, розроблену Д.М. Дубовіс і С.П. Бочаровою [13, 14, 39], з навчання молодших школярів (1-3 кл.) свідомому орієнтуванню в структурі тексту з метою його розуміння, а також програми з розвитку логічної пам'яті Л.І. Волошенко [21], Т.Б. Хомуленко [183], на матеріали навчальних посібників для вчителів початкових класів з розвитку мовлення молодших школярів [50, 78, 90, 99,

124, 147, 148, 149], а також використовувалися вправи та завдання з підручників [32, 92]. Нами був розширений контекст упровадження програми: заняття проводилися не тільки на уроках рідної мови, розвитку мовлення, але і на уроках читання, що дало можливість проводити роботу на великих за обсягом текстах.

Навчання за даною експериментальною програмою проходило в 3 В класі і передбачало три етапи.

І етап формуючого експерименту здійснювався протягом першої чверті навчального року. Його задачею було закріплення в дітей навичок визначення основної думки тексту, понять про різні типи текстів, їхню структуру, побудова плану (простого і складного, типового і конкретного) до оповідання та опису.

Перші заняття були присвячені повторенню і закріпленню вивченого учнями раніше у попередніх класах в ході навчання за традиційною програмою. Для цього ми використовували наступні завдання: озаглавить текст, сформулювати основну думку, знайти слова або речення, що виражають її в тексті. Така робота сприяла поглибленню знань про те, що основна думка мовного повідомлення може бути прямо сформульована в тексті або заголовку, або міститися в його змісті, а також закріпленню отриманих раніше вмінь з визначення основної думки.

На початку нашого навчання на перший план висувалися такі ознаки тексту, як його тематична єдність та цілісність, тобто підпорядкування основній думці, а для закріплення навичок визначення її в тексті використовувалися наступні завдання.

По-перше, вибір із запропонованих заголовків одного, найбільш точного. Наприклад, до розповіді Л.М. Толстого "Брехун" пропонувалися наступні заголовки: "Хлопчик і череда", "Брехун", "Вовк".

По-друге, необхідно було зробити вибір одного з трьох запропонованих прислів'їв, що найточніше передає основну думку тексту. Дана робота проводилася на уроках читання, і в процесі її виконання крім умінь визначати

основну думку творів діти вчилися порівнювати між собою різні варіанти назв і виражати думки іншими словами.

Наведемо приклад використання цього завдання після вивчення казок: "Золотий вінок" (підручник "Чарівне дзеркало"), "Іван-царевич і Сірий Вовк" ("Книга для читання", 3 кл. частина 1). До першої казки були дані такі прислів'я: "Де бажання, там і вміння", "Щоб рибку їсти, треба в воду лізти", "Літо зі снопами, осінь з пирогами", а до казки "Іван-Царевич і Сірий Вовк" - "Зумівши взяти, умій і віддавати", "Без лиха друга не довідаєшся", "Що посієш, те і пожнеш". Діти не тільки називали свої варіанти відповіді, але й аргументували їх. Слід зазначити, що хоча це завдання виявилося складним для дітей, воно допомогло їм знайти глибину і багатство народної мудрості.

По-третє, дітям пропонувалось підібрати самостійно до розповіді заголовок, що відбиває його зміст. Подібне завдання розвиває в дітей здатність виражати суть тексту однією фразою і є підґрунтям таких вмінь як складання плану до тексту.

Виконання запропонованих завдань викликало великий інтерес дітей до подібної роботи, вони були активні в пошуках найбільш точних і виразних заголовків, одночасно поглиблювалось розуміння ними того, що назва розповіді і його зміст мають збігатися. Так, наприклад, до розповіді Є. Чарушина:

"У Шарика шубка густа, тепла, - усю зиму на морозі бігає. І будинок у нього без печі, - просто собача будка, там соломка постелена. А йому не холодно. Шарик гавкає, колгоспне добро стереже, злих людей так злодіїв у двір не пускає, - за це його усі люблять та ситно годують", -

учні запропонували такі заголовки: "Шарик", "Наш друг - Шарик", "Чотириногий помічник", "Терплячий пес".

Далі йшло закріплення умінь з виділення частин тексту, встановлення їхньої послідовності в розповіді і складання плану. З цією метою використовувалися деформовані тексти. Працюючи з ними, діти усвідомлювали необхідність виявлення зв'язку між частинами в тексті, їхньої

логічної послідовності, усвідомлювали всі ознаки тексту оповідання і правила його побудови. Вони визначали, що дані розповіді - це оповідання, тому що є початок дії, розвиток її та кінець, а щоб відновити послідовність подій, необхідно з'ясувати, що було спочатку, а що потім.

Засвоєні учнями уміння з аналізу загальної структури тексту, виділення частин і їх підпорядкування стали підставою для подальшої роботи – продовжилась робота по формуванню навичок складання плану, для чого нами разом із дітьми була розроблена пам’ятка про порядок дій при такій роботі:

Як скласти план тексту

1. Прочитай розповідь повністю, звертаючи увагу на те, як вона побудована.

2. Розділи розповідь на смислові частини. Пам’ятай, що одна частина відрізняється від іншої новим змістом.

3. Визнач головне в кожній частині, відзначивши в тексті основні речення.

4. Перечитай частину. Скажи своїми словами, про що головне в ній говориться. Дай заголовок частині.

5. Перечитай текст і перевір, чи не пропущене що-небудь важливе, чи відбиває заголовок головне, чи не повторюються назви.

Оскільки робота велась з дітьми молодшого шкільного віку, тому ми широко використовували різноманітні ігрові прийоми такі, як, наприклад, використання пісеньки - "нагадувалки" про план, в якій зверталася увага дітей на необхідність при роботі з текстом для кращого його розуміння і запам'ятовування складати план:

Ні будівництво будинку, ні шлях капітана
Не вийдуть, якщо їх робити без плану.
Будь як будівельник і як капітан:
Готуєшся до справи - обмірковуй план!

Далі ми перейшли до роботи над складанням плану до оповідальних

текстів. Спочатку ряд уроків був присвячений засвоєнню і закріпленню понять типового і конкретного плану тексту. Діти засвоїли, що типовий план відбиває загальні структурні ознаки всіх текстів даного типу, а конкретний план - зміст кожної окремої розповіді, причому обидва ці плани пов'язані. Особлива увага зверталася на те, що план має відбивати не тільки зміст тексту, але і його структуру.

Відпрацювання цих умінь і закріплення навичок проводилось на матеріалі різних вправ підручника. Наводимо хід уроку, на якому здійснювалося навчання складанню простого плану з одночасним засвоєнням учнями оповідального типу тексту (текст «Медаль за відвагу» до уроку був узятий із підручника, впр.44). Вчитель вказував, що розповідь, у якій говориться про подію (з чого вона починалася, як розвивалася і чим закінчилася), називається оповідання. На схемі зв'язки між частинами розповіді позначені стрілочками, тому що кожна наступна частина випливає з попередньої.

Далі проводилася робота щодо складання простого конкретного плану до цього тексту. Учні пропонують свої варіанти назв для окремих частин тексту, йде їх обговорення, а потім усі записують такий план:

1. Пожежа.
2. Порятунок дітей.
3. Нагорода.

Вчитель звернув увагу на те, що план складений до розповіді ”Медаль за відвагу” називається конкретним, тому що він відповідає тільки цій розповіді, а план, що ми записали раніше є загальним для оповідань і називається типовим:

1. Початок події.

2. Розвиток головної події.

3. Завершення події,

На наступних уроках продовжувалась робота з закріплення знань про логічну структуру оповідального тексту (розповіді, казки) і типовий і конкретний його план. Подібна робота проводилася з учнями і на уроках читання у ході ознайомлення із побудовою казок.

Ряд уроків був присвячений формуванню та засвоєнню умінь з визначення частин композиції (вступна частина, основна частина, заключна частина). Робота була почата на уроках читання на прикладі казок, що вивчаються за програмою.

Наводимо фрагмент уроку із подібною роботою на прикладі казки "Майстер на всі руки".

Вчитель (після прочитання казки): Діти, про що говориться в цій казці?

Учні: У казці розповідається про мужика-лежня. … Як ледачий мужик став Майстром На Всі Руки. … Як одна людина навчилася усе робити сама.

Далі учні на прохання вчителя переказують епізоди казки.

Вчитель: Діти, а з чого почалося це дивне перевиховання Лежня Неохоткіна?

Учні: Один раз люди відмовилися на нього працювати... Усі люди пішли і залишили його одного.

Вчитель: А про що говориться в казці до цього епізоду?

Учні: У стародавні часи людям давалися імена і прізвиська за справами: Гончар, Косар і ін. ...Так і прізвища утворилися.

Вчитель: Так, вірно, діти. Казка починається зі вступу, зачину. У цій частині повідомляється про те, хто герой, який він. Коли і де відбуваються події. Прочитаємо зачин казки (читають). А хто визначить, прочитає ту частину казки, що є заключною або кінцівкою.

Учні (читають): "З тих пір багато ще він справ переробив. Усякій роботі вивчився".

Вчитель: Правильно. Ми, таким чином, виділили три частини, які є різними

за обсягом. Про всі головні події говориться в частині, що називається основною. Отже, назвіть частини казки.

Учні: Казка складається з зачину, основної частини і кінцівки.

Вчитель: Вірно, як правило, казки починаються і закінчуються стійкими виразами. Згадайте, які зачини та кінцівки ви знаєте?

Учні: Жили-були. У деякому царстві, у деякій державі, у тридев'ятій державі. И стали вони жити-поживати та добра наживати. І я там був, мед, пиво пив і вуса лише обмочив (або по вусах текло, та у рот не потрапило)...От і казці кінець, хто слухав - молодець...

Увага учнів зверталася на те, що основна частина казки звичайно починається такими словами "один раз", "якось раз", "раптом" і являє собою оповідання, зі структурою якого учні знайомилися на уроках російської мови відповідно до існуючої програми.

Також при вивченні казок вчитель вказував учням на своєрідність їх побудови: триразове повторення епізодів в основній частині, причому з наростанням ефекту (наприклад: три іспити, одне складніше іншого); обов’язковий благополучний кінець.

Для закріплення вивченого дітям було дано домашнє завдання – у казках самостійно знайти та записати зачини і кінцівки, які ще не були названі на уроці. Ось варіанти виконання цього завдання учнями:

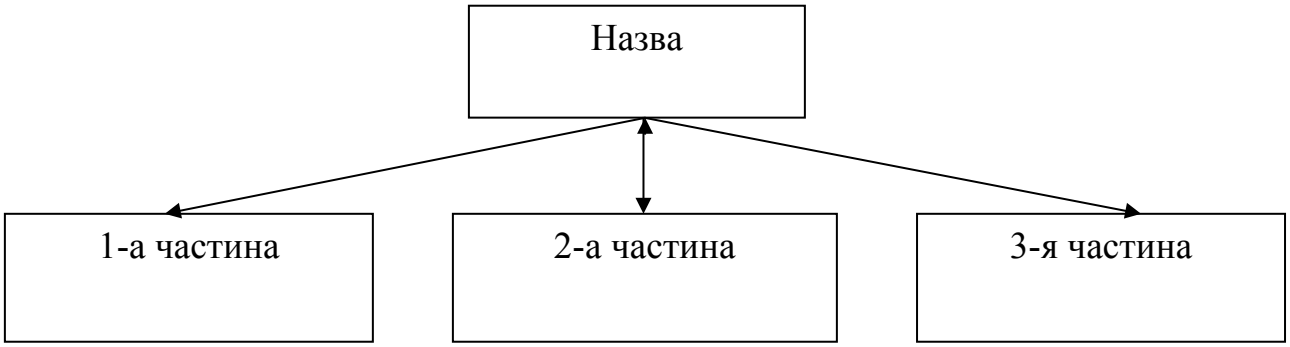
Зачини: Давно, дуже давно, коли не тільки нас, але і наших дідів і прадідів не було ще на світі... За горами, за лісами, за широкими морями, проти неба на землі жив... Як хочете, а це було дивно! А найбільш дивовижне було те...

Кінцівки: Казка неправда, та у ній натяк! Добрим молодцям урок...Там вона сидить і донині... Сміх! Та й тільки. ...Він живий і донині, й ін.

На основі аналізу розповідей "Лев і собачка", "Акула" Л.М. Толстого й ін., ми формували уявлення школярів про побудову творів цих жанрів.

Після відпрацьовування ознак оповідання був здійснений перехід до вивчення логічної структури опису. При цьому увага дітей акцентувалася на

способах зв'язку між частинами тексту: в описі вони не пов’язані за змістом, не випливають одна із другої, їх можна міняти місцями Щоб краще зрозуміти порядок частин в описовому тексті, дітям пропонувалася наступна схема даного типу тексту:



Вчитель звертав увагу дітей на те, як пов’язуються на схемі окремі частини опису – тільки із назвою. В описовому тексті частини не пов’язані за змістом, вони не випливають одна із другої, їх можна міняти місцями. Опис завжди починається з головного в предметі або людині, а потім вже усе інше. Також учні ознайомилися із типовим планом опису.

План опису:

1. Загальна характеристика.
2. Окремі ознаки.

В результаті робився висновок, що опис – це перерахування ознак у певному порядку. На підставі цього типового плану можна самостійно складати конкретні плани до текстів.

Для формування самоконтролю учнів їм запропонували ряд критеріїв успішності створення плану. Для цього використовувався наступний алгоритм його аналізу:

1. Повнота плану. (Чи всі частини тексту вказані у плані та мають заголовки).
2. Точність плану. (Наскільки правильно названі великі та маленькі частини тексту).

3. Послідовність. (Чи є порушення порядку у плані).

4. Глибина плану. (Чи все суттєве з тексту відбито у плані).

5. Самоконтроль. (Чи відповідає переказ плану).

Після ознайомлення та відпрацювання навичок зі складання простих планів до оповідання та опису ми перейшли до формування поняття складного плану. Наводимо фрагмент уроку з засвоєння складного плану на підставі описового тексту «Береза» за Д. Кайгородовим.

Вчитель: Діти, ви прочитали текст. Визначте його тип.

Учні: Тут описується береза, значить це опис.

Вчитель: Вірно. Зараз ми разом складемо конкретний план цього тексту.

Далі учні разом із вчителем виділяють частини тексту, озаглавлюють їх і записують наступний простий план:

Береза.

1. Береза - красиве дерево.
2. Опис берези.
3. Немає дерева прекрасніше за березу.

Вчитель: Скажіть, якщо з таким планом ознайомиться людина, що розповіді не читала, чи зможе вона її переказати?

Учні: Ні, якщо не читала, то за планом не перекаже.

Вчитель: Давайте допоможемо такій людині. Для цього план зробимо найбільш докладним, тобто у великій частині виділимо маленькі. Як ви гадаєте, яку частину нашого плану можна зробити конкретнішою?

Учні: У другій частині можна виділити опис берези в різні пори року. Яка береза буває влітку? Як береза виглядає узимку?

Вчитель: Такий докладний план і записувати треба по-іншому. Назви великих частин позначаємо римськими цифрами - 1, 11, назви маленьких - арабськими - 1, 2, 3, 4. (Учитель на дошці, а діти в зошитах записують план).

Береза.

I. Береза - красиве дерево.

II. Опис берези.

1. Береза навесні.

2. Яка береза влітку?

3. Опис берези узимку.

III. Немає дерева прекрасніше за березу.

Вчитель: Діти, ми з вами вже складали докладний план до оповідального тексту. Згадайте, як він називається?

Учні: Складний.

Вчитель: Вірно. Ми склали складний план-опис. Такий план дає точніше, конкретніше уявлення про те, про що говориться в тексті.

Працюючи над описовими текстами, ми дали учням поняття про різні типи опису - художній і науковий. Наводимо хід уроку.

Вчитель: Діти, прочитайте два тексти, що дані у впр.81, і порівняйте їх**.** Який з текстів можна зустріти в художній літературі, а який - у підручнику з природознавства?

Учні: Перший текст більше підходить для художньої літератури.

Вчитель: Визначте тип тексту.

Учні: Автор описав квітку конвалію. Це описовий текст.

Вчитель: Які слова використовував письменник, щоб уявили, побачили ці квіти на галявині, освітленій місячним світлом.

Учні: Квіти схожі на дзвіночки... Вони білі... Вони можуть дзенькати, як дзвіночки. Квіти на одній стеблинці бувають великі і маленькі...

Вчитель: Діти, мені здалося, що авторові подобаються ці квіти-дзвіночки. Я маю рацію?

Учні: Так. Особливо подобається сама маленька квіточка на стеблинці. Вона "завзято забралася на саму верхівку стеблинки".

Вчитель: Автор використовує образні слова. Якщо предмет описаний образно, такий опис називається художнім. А як описана конвалія в другому тексті?

Учні: У другому тексті розповідається усе про конвалію: що це за рослина, які в неї листя, стебло, колір, для чого призначена.

Вчитель: Вірно. Опис, у якому точно описуються ознаки предмета, називається науковим.

На уроках читання ми ознайомили учнів із порівняльним описом та показали молодшим школярам можливість його використання в художньому тексті, а саме в казці.

Так, дітям пропонувався початок російської народної казки "Летючий корабель": "Жили-були дід з бабою. Було в них три сини. Два старших ледачі: тільки й клопоту - як би причепуритися, попити-поїсти солодко, поспати довго, а робота їм на розум не йде. Молодший брат, Іван, був тихий, смирний та роботящий. Уставав раніш за всіх, а лягав останнім. І з батьком у полі працював, і матері допомагав у будинку впоратися, за гулянкою не гнався, пив-їв що прийдеться, обновок не просив, а ходив у братових недоносках. Спав Іван на печі...". Вчителем пояснювалося, що в цьому уривку описується та порівнюється характер, поведінка героїв. Спочатку описуються два старших брати, потім молодший. Такий текст називають порівняльною характеристикою. Порівняльна характеристика або її елементи можуть знаходитися на початку казки, розповіді, а подальший розвиток подій буде з нею пов'язаний.

Також діти ознайомилися з двома способами побудови художніх порівнянь:

- спочатку описується один предмет, а потім інший (за тими ж ознаками);
- порівняння предметів відбувається одночасно за якими-небудь загальними ознаками ("схожі, але…").

Далі з метою закріплення набутих вмінь діти виконували на заняттях вправи підручника зі складання порівняльного опису предметів.

Також у ході першого етапу навчального експерименту поряд з виконанням вправ, що відповідають темі, та написанням творів різних типів використовувалися творчі завдання з написання оповідального тексту з опорою на план і картинки, а потім самостійного складання тексту-опису

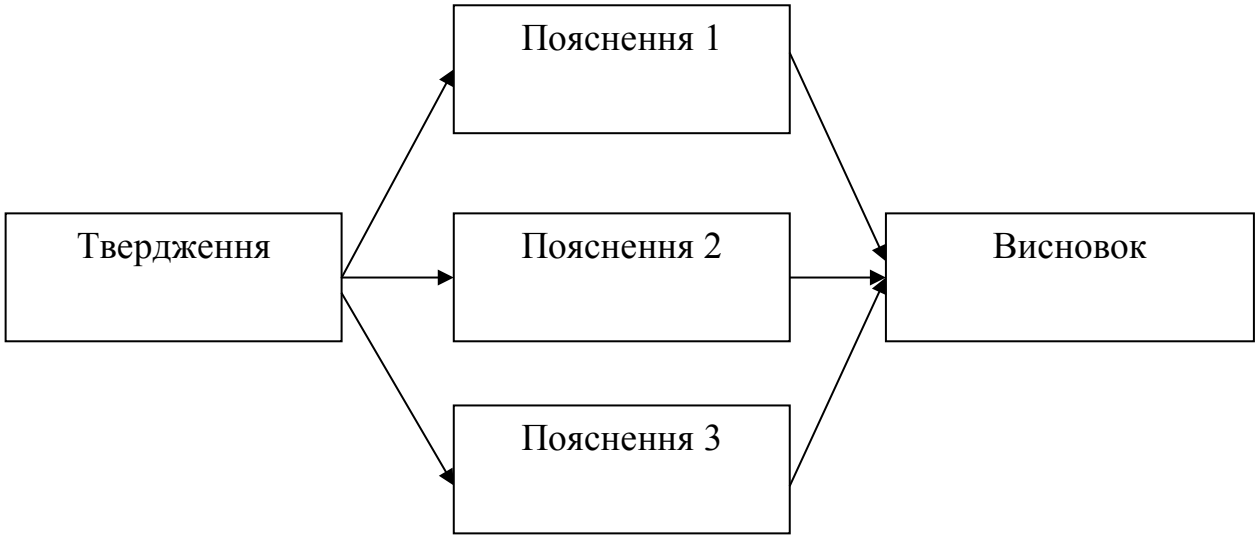
друга. Аналіз цих творчих робіт показав, що в учнів цілком вдалося сформувати необхідні раціональні орієнтири в структурі тексту, що забезпечили не тільки осмислене сприймання і подальше відтворення навчальної інформації, але і готовність до самостійної побудови оригінальних мовленнєвих повідомлень.

Таким чином, на 1-ому етапі формуючого експерименту даного напрямку, внаслідок проведеної навчальної роботи з розвитку логічної пам'яті діти навчилися розрізняти різні типи тексту, складати плани (прості та складні) до оповідальних і описових текстів, познайомились з поняттями конкретного та типового плану.

Другий етап формуючого експерименту, який здійснювався у другій чверті навчального року, передбачав знайомство з текстом-міркуванням, змішаним типом тексту, а також роботу з засвоєння поняття про їхні структури.

Робота з формування уявлення про структуру тексту-міркування проводилася з використанням наступної схеми:

Текст - міркування



Проводилася також робота і з ознайомлення з типовим планом міркування:

План.

1. Постановка питання.

2. Твердження.

3. Доказ, пояснення і вирішення питання.

4. Висновок, відповідь на питання.

З метою відпрацювання цього типу тексту нами використовувались вправи підручника та розповіді, запропоновані експериментатором.

Перед роботою над змішаним типом тексту актуалізувалися знання щодо логічної та семантичної структури засвоєних учнями типів текстів. Наприклад, діти визначали тип тексту за наступними планами:

План №1

1. Де я бачив березу?

2. Береза навесні.

3. Літня берізка.

4. Береза в осінньому золоті.

5. Береза в зимовому убранні. (Опис)

План № 2

1. Лебеді над морем.

2. Труднощі польоту.

3. Молодий лебідь сів.

4. Ранок.

5. Знову в дорогу. (Оповідання)

(За розповіддю Л.М. Толстого "Лебеді")

План № 3

I. Усі ріки течуть у моря.

II. Куди дівається вода з моря?

1. Вода піднімається туманом

2. З хмар вода падає на землю.

3. З землі збігає в струмки. (Міркування)

(За розповіддю Л.М.Толстого "Куди дівається вода з моря?")

Далі, на наступних заняттях, відбувалося знайомство учнів з різними видами змішаного тексту. Наводимо фрагмент першого з них.

Вчитель після прочитання розповіді "Друг дитинства" В. Драгунського

попросила дітей визначити тип тексту.

Учні: Це оповідання, тому що є подія... Це опис, тому що описується іграшка... Тут є й оповідання, і опис.

Вчитель: Молодці, вірно. Це оповідання з елементами опису. Такий текст називається змішаним, у ньому можливе будь-яке сполучення частин: оповідання й опис, опис і міркування й ін. Які частини в ньому можна виділити?

Учні: Розповідь складається з трьох частин. У першій - повідомляється про те, що найшлася стара іграшка.

Вчитель: До якого типу можна віднести цю частину тексту?

Учні: Це оповідання.

Вчитель: А друга частина?

Учні: Опис, у другій частині описується зовнішній вигляд іграшки - плюшевого ведмедика, його очі.

Вчитель: Добре! Так само спробуйте проаналізувати і третю частину.

Учні: У третій частині викладаються думки хлопчика, його спогади про іграшкового ведмедя - старого друга з дитинства. Начебто оповідання продовжується.

Вчитель і діти разом складають і записують такий план.

Друг дитинства.

План.

I. Мама знайшла стару іграшку (оповідання).

II. Плюшевий ведмедик (опис: колір іграшки, ведмедика очі).

III. Мій кращий друг (оповідання).

У наступних текстах-завданнях діти познайомилися з іншими видами змішаного тексту («Незвичайне гніздо» оповідання з описом, "Гелікоптер" - опис з міркуванням; "Руки розбудять сплячу красу" - у ланцюжок оповідання включені опис і елементи міркування).

Отже, на другому етапі формуючої роботи з активізації логічної пам'яті діти ознайомилися за допомогою схем та типових планів із особливостями

зв’язку між частинами у міркуванні та змішаному текстах. Також навчилися будувати конкретні, складні плани до таких типів тексту.

Третій етап формуючого експерименту здійснювався протягом третьої чверті навчального року і був присвячений відпрацьовуванню навичок самостійної побудови текстів різних типів. Учні писали твори за заданою темою - нотатки про свій клас, казки на уроках позакласного читання, складали порівняльний опис тварин і ін. Також використовувався метод спільного створенням зі вчителем або експериментатором казок і історій, але від завдання до завдання школярам надавалася більша самостійність

Нами були використані такого роду завдання:

1. Вигадування історій за заданим планом і спиранням на малюнок, запропонований у підручнику. Наприклад:

За грибами.

План.

1. Вирішено, їдемо за грибами!
2. Море грибів.
3. От потіха.

2. Складання тексту за тезаурусом питань, допомагає дитині визначити, про що треба писати у вступній частині (1-2 питання), в основний (3-9 питання), у заключній (10 питання) і дозволяє утримувати загальну логіку розповіді або казки. Наприклад:

1. Хто це був?
2. Як виглядав?

Один раз...

3. Куди пішов?
4. Кого зустрів?
5. Що йому сказали?
6. Що він відповів?
7. Що йому зробили?
8. Яка була його реакція?

9. Чим вся історія закінчилася?

10. Висновок або мораль.

Уявлення про те, як учні справилися з цим завданням, дає твір «Їжак» Олександра Л. – учня 3В класу, наведений у додатках (див. додаток Б.1).

3. Створення дітьми творів за запропонованим вчителем початком або кінцем тексту.

Завдання - скласти розповідь за заданим початком – є складним для молодших школярів, тому такій роботі передувала бесіда вчителя і дітей. Наводимо фрагмент уроку, на якому проводилася подібна робота:

Вчитель (читає початок тексту): Зійшлися якось разом чотири чарівники-живописці: Зима, Весна, Літо й Осінь. Зійшлися та й засперечалися: хто з них краще малює? Сперечалися-сперечалися і вирішили в судді вибрати Червоне Сонечко. Воно високо в небі живе і багато чудес на своєму віку побачило, нехай і розсудить нас. Погодилося Сонечко бути суддею. Прийнялися живописці за справу. Першою викликалася написати картину...

Діти, як ви думаєте, чому ж усе-таки пори року названі чарівниками-живописцями?

Учні: Вони розфарбовують листя дерев по-різному. Влітку листя зелене, а восени жовте... І не тільки листя... А взимку все біле.

Вчитель: Вірно, молодці. А зараз послухайте, як про осінь написала поетеса В. Федоровська, запам'ятайте і потім назвіть, які фарби вона використовувала.

Учні: (прослухавши вірш, перераховують) золота, жовта, червона, зелена, багряна...

Вчитель: Діти, ви згодні з тим, що кожну пору року можна порівняти з художником?

Учні: Так, тому що кожна пора року має свої фарби.

Вчитель: А тепер, уявіть картину, намальовану тією порою року, що

полюбилася саме вам, і опишіть її, а закінчіть розповідь, відповіддю на питання: чия картина більше всього сподобалася Червоному Сонечку?

Приклад виконання цього завдання ученицею даного класу Настею К., наведений у додатках (див. додаток Б.1).

4. Створення казок за набором функцій В. Я. Проппа.

В даному випадку ми використовували прийом, запропонований Дж. Родарі та апробований у дослідженні В. Я. Ляудіс і І. П. Нєгуре, це складання казки за набором функцій чарівних казок В. Я. Проппа (під функцією розуміють дії головного героя). Взагалі функції В. Я. Проппа дають можливість побудувати узагальнену орієнтовну основу процесу створення змісту будь-якої казки, насамперед чарівної.

Для виявлення (визначення) функцій діти разом із учителем порівнювали дві казки - "Іван-царевич і сірий вовк" і "Сивка-бурка" і виділили такі:

1. Головний герой знаходить друга, чарівного помічника.

2. Герою потрібна допомога.

3. Іспит.

4. Повернення героя, гарний кінець.

Діти за допомогою вчителя прийшли до висновку, що одна й та сама схема (план в узагальненому розумінні) може бути основою для великої кількості чарівних казок і потім за даною схемою вони намагалися разом придумати нову оригінальну казку.

5. Створення казок за власним задумом та сюжетом.

Результати навчання за нашою експериментальної програмою виявили здатність учнів початкових класів оволодівати способами роботи з текстом, прийомами орієнтування у навчальній інформації. Діти гарно засвоїли логічну структуру текстів оповідального, описового, пояснювального та змішаного типів, навчилися самостійно складати прості конкретні плани при виконанні переказів, викладів та відтворювати тексти згідно з планом, добре

будували власні оригінальні твори.

Спостереження за учнями на заняттях й аналіз їхніх усних і письмових творчих робіт показали, що проведене нами навчання позитивно відбилося на створенні ними оригінальних текстів: при самостійній роботі вони спочатку намагались обміркувати майбутній задум, про що свідчить складання ними простого конкретного плану до тексту. Відбулися також зміни і у побудові дітьми композиції: тексти в більшості учнів відрізняються логічною завершеністю, підпорядковані єдиному задуму, цільні і взагалі мають високий рівень реалізації задумів. Отже, молодші школярі використовують при виконанні завдань набуті знання про логічну та семантичну структуру текстів різних типів.

Проведена експериментальна робота позначилась також (за нашими спостереженнями) на використанні учнями даного класу різноманітних засобів виразності мови: вони активніше стали вживати у власних творах епітети, художні порівняння, діалоги, зменшено-пестливі суфікси, іноді фразеологічні обороти.

3.5. Аналіз результатів, отриманих в експериментальному дослідженні

Після закінчення формуючого експерименту одночасно у всіх третіх класах було проведено чотири серії контрольного експерименту аналогічно констатуючому.

Метою першої серії контрольного експерименту було визначення рівня сформованості творчих здібностей щодо словесної творчості молодших школярів після здійснення експериментального навчання. Як завдання ми запропонували дітям самостійно створити казку на вільну тему, робота проводилася в класі на уроці з розвитку мовлення.

Дитячі твори були проаналізовані відповідно до показників успішності побудови оригінальних текстів, запропонованих та використаних нами у констатуючому експерименті. Внаслідок цього стало також можливим

виділити декілька груп текстів в кожному класі.

Відсоткове співвідношення дитячих творчих робіт, що відносяться до виділених нами груп у кожному класі показане на рис. 3.1.

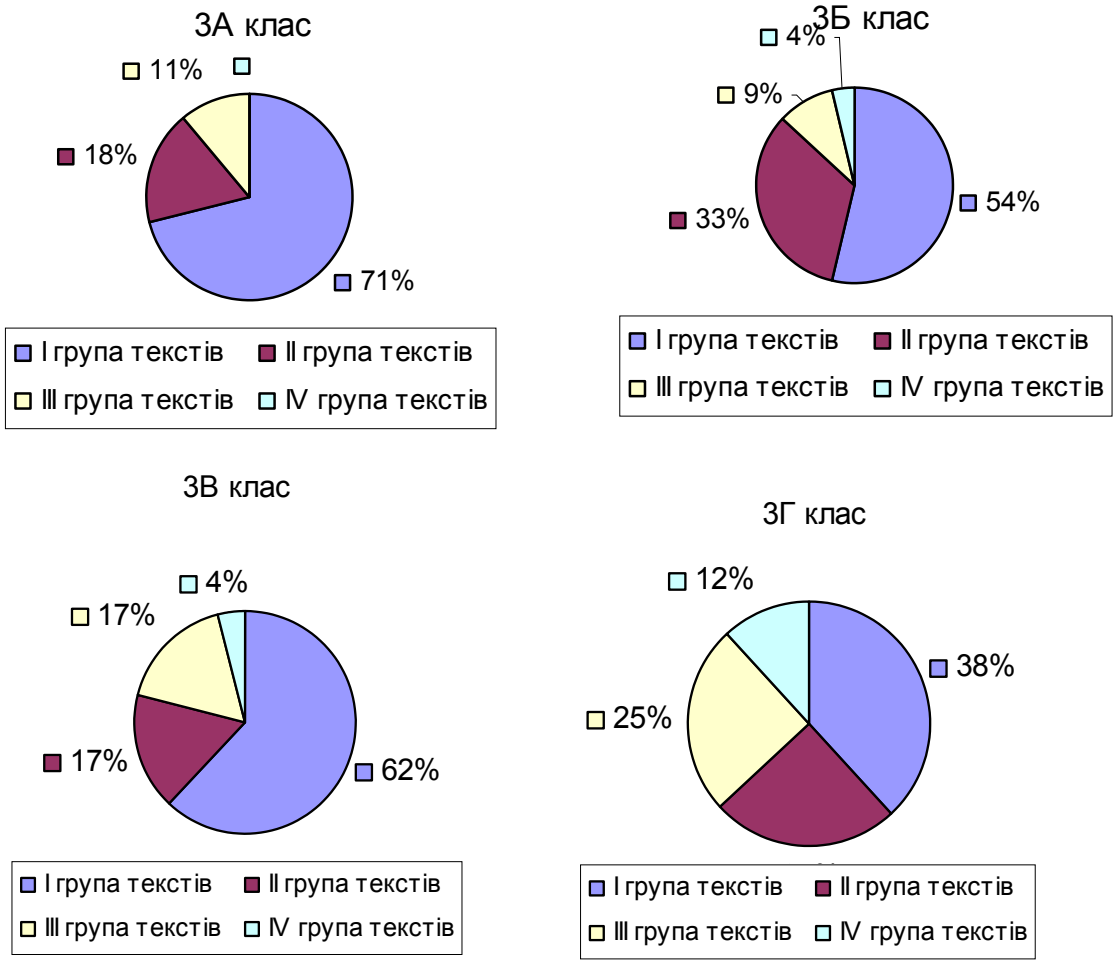


Рис. 3.1 Розподіл робіт учнів щодо успішності створення казки (у %) у контрольному експерименті

У 3А класі, що навчався за спеціальною програмою, метою якої була цілеспрямована та одночасна активізація процесів логічної пам'яті, творчої уяви й образного мислення, всі учні справилися з завданням самостійно створити казку на вільну тему. Аналіз робіт дітей дозволив виділити за рівнем оригінальності задуму три групи текстів:

1 група (71%)- це оригінальні казки, що відрізняються наявністю самостійного та своєрідного задуму, а також різноманітністю сюжетів: серед них - 50% чарівних казок, 30% про тварин і 20% побутових. Шляхи

породження нового змісту в цих творах такі: перенесення життєвих фактів у новий контекст; перенесення героя у нові, незвичні для нього умови; створення повчальних казок-історій, що містять певну мораль, висновок. У порівнянні з результатами, отриманими в даному класі до експериментального навчання, на 47 % збільшилося число оригінальних задумів, у 50 % творів дітей чітко простежується наявність певного конфлікту і розвитку дії, що свідчить про те що дитина в змозі обміркувати попередній задум майбутнього твору та побудувати таку систему дій, які б добре його розкривали. Приклади робіт даної групи наведені у додатках (див. додаток В. 1.1).

2 група (18%) - це казки, створені шляхом часткової зміни знайомого сюжету. Шляхи породження нового змісту в даній групі: зміна кінцівки відомої казки.

3 група (11%) – перекази знайомих казок, в яких все ж таки простежується самостійність дітей: вони замінили деякі формальні ознаки, наприклад, ім’я головного героя або скоротили обсяг тексту

За результатами контрольного експерименту в 3Б класі, у якому відбувався цілеспрямований та одночасний розвиток процесів творчої уяви й образного мислення, виділено чотири групи робіт за ступенем успішності створення самостійної казки:

1 група (54%) - це оригінальні казки, які також відрізняються різноманітністю сюжетів та незвичайністю. Шляхи породження нового змісту в них: створення повчальних казок; історії, побудовані за принципом фільмів жахів з напруженим сюжетом, але з несподіваною, іронічною розв’язкою; оживлення предмету. Персонажами в них найчастіше є діти, з якими відбуваються чарівні події. Зміст для своїх творів юні автори брали з реальності, з дитячого життя. У порівнянні з результатами, отриманими в даному класі до експериментального навчання, число оригінальних задумів збільшилося на 31%.

2 група (33%)- казки, у яких розпізнаються риси знайомих, відомих сюжетів. Шляхами породження нового змісту в них стали: заміна чарівного засобу; заміна кінцівки відомої казки; введення нового персонажу. Але ці

твори відрізняються глибиною переробки матеріалу. Школярі не обмежуються просто зміною характеру героя або формальним введенням нового персонажа - найчастіше це органічне поєднання двох сюжетів в одному, у більшості випадків удале. Приклади творчих робіт цієї групи текстів наведені у додатках (див. додаток В.1.2).

3 група (9%) – перекази знайомих народних казок. Тексти даної групи не передають нового змісту, хоча і містять зміну деяких деталей.

4 група (4%) - представлена дітьми, які написали твір-оповідання, що не відповідає жанру казки або не змогли створити зв’язний текст.

Аналіз дитячих казок у 3В класі, у якому проводилося цілеспрямоване навчання орієнтуванню в логічній структурі текстів різних типів, дозволив нам виділити такі групи:

1 група (62%) - це оригінальні казки, самостійні за задумом та сюжетом. Шляхи породження нового змісту в них: створення повчальних казок; історії про походження предметів; оживлення предметів, написання фантастичних оповідань. Діти обирають і незвичних персонажів, наприклад, квітка, що співає, Сосулькін. Після навчальної роботи число оригінальних сюжетів, запропонованих дітьми, значно (на 40%) зросло.

2 група (17%) - казки, у яких використані елементи відомих казок. Шляхи породження нового змісту: заміна відомого персонажу на інший, заміна чарівного засобу, наприклад, зле дзеркало.

3 група (17%) - перекази. Діти даної групи обмежилися переказом знайомих казок і мультфільмів, замінюючи деякі ознаки або скорочуючи обсяг тексту.

4 група (4%) - представлена дітьми, які написали твір, що не відповідає жанру казки. Особливістю даної групи в учнів 3В класу є те, що всі діти змогли скласти текст, тобто зв’язне повідомлення.

В 3Г класі, який виступив як контрольний, нами були також виділені 4 групи робіт за ступенем успішності створення оригінального тексту (казки).

1 група (38%) - самостійні, оригінальні казки. Сюжети цих казок

звичайні, не відрізняються новизною, шляхи породження нового змісту в них такі: створення повчальних казок з висновком; написання самостійної казки але за відомим сюжетом. Порівняно з результатами констатуючого експерименту число оригінальних казок збільшилося лише на 15%, і, слід відзначити, що в більшості робіт цієї групи не вистачає конфлікту, розвитку дії.

2 група (25%) - казки з частковою зміною знайомого сюжету. Шляхи породження нового змісту: створення нової казки, але з відомими персонажами; заміна кінцівки відомого сюжету.

3 група (25%) – тексти, що не передають нового змісту, а саме перекази відомих народних казок, мультфільмів.

4 група (12%)- представлена дітьми, які не змогли створити зв'язний текст, тому що їх казки являють собою набір не пов’язаних між собою речень або написали твір, що не відповідає ні жанру казки, ні типу тексту.

Слід зазначити, що в експериментальних класах після проведеної формуючої роботи відбулися значні позитивні зміни у співвідношенні даних груп текстів, причому, за нашими спостереженнями, більшість дітей покращили свої результати за показником самостійності та оригінальності задуму. А в контрольному класі група дітей, які написали переказ або взагалі не змогли створити текст залишилася практично без змін (порівняно із констатуючим етапом дослідження), але відбулися деякі зміни у співвідношенні оригінальних та комбінованих казок, які виявилися хаотичними. Так, наприклад, діти, які написали у констатуючому експерименті оригінальний твір за власним сюжетом, наприкінці року виконали переказ знайомої казки.

Далі був нами виконаний ретельний аналіз дитячих творчих робіт, які ми віднесли до першої групи, тому що ці казки є цілком самостійними творами як на рівні створення задуму, так і на рівні його подальшої реалізації.

Так, у таблиці 3.1 представлені дані, які свідчать про наявність в творах задуму та його реалізацію, ступень оригінальності сюжету та особливості

побудови композиції.

Таблиця 3.1

Особливості оригінальних казок третьокласників, встановлені у контрольному експерименті (у %)

Клас	Тип казки			Задум			Сюжет			Композиція		
	чарівна	тваринпро	побутова	реалізований	реалізованийчастково	не реалізован	вдалий	середній	невдалий	завершеність	узгодженість	розмірність
3А	50	30	20	70	25	5	40	50	10	80	80	70
3Б	77	8	15	54	23	23	31	38	31	62	77	62
3В	22	78	-	56	33	11	33	39	28	67	89	78
3Г	33	56	11	33	33	33	22	33	44	56	44	22

Аналіз результатів наведених нами у таблиці показує, що у даній групі текстів після формуючого експерименту помітно переважає кількість чарівних казок і казок про тварин, які є більш знайомими та звичними для дітей і надають більше можливостей для розгортання їхньої фантазії. А невелика кількість побутових свідчить про те, що даний тип казки залишається дуже складним для учнів молодшого шкільного віку.

Що стосується наявності задуму у роботах, то аналіз показує, що у всіх творах він є, але в особливостях його реалізації, в сюжеті та побудові композиції дітьми різних класів спостерігаються значні відмінності. Так, в 3А класі у 95% оригінальних казок задум реалізований повністю або частково, причому у 17% з них простежується попередня спроба дітей осмислити задум, що підтверджує складений ними конкретний план. Взагалі твори характеризуються внутрішньою цілісністю і завершеністю, дотриманістю пропорцій частин тексту. У 3Б класі самостійний задум був реалізований цілком або частково в 77% творів цієї групи, у 23 % - не реалізований. Більшість робіт відрізняються внутрішньою цілісністю при розгортанні сюжету, підпорядкуванням задуму, але в 30% казок відзначена непропорційність частин та приблизно у 40% з них - текст незакінчений. У

оригінальних казках 3В класу задум лише у 10% творів не одержав повної реалізації в сюжеті, дитячі роботи характеризуються гарною організованістю в композиційному плані: чітко виділені три частини (зачин, основна частина, кінцівка), які узгоджені між собою. Роботи дітей в більшості випадків вийшли достатньо цікавими, хоча і одноманітними. Оригінальні твори дітей 3Г класу мають власний задум, який лише в третині робіт був добре реалізований. У композиції спостерігаються такі недоліки, як нерозмірність частин тексту, відсутність внутрішньої погодженості між ними, незавершеність.

Далі з метою визначення динаміки, що відбулася за показниками самостійності задуму, сюжету та особливостями композиції ми порівняли результати констатуючого та контрольного експериментів (таблиця 3.2).

Таблиця 3.2

Динаміка розвитку окремих показників успішності створення оригінального тексту учнями третіх класів (у %)

клас	Задум						Сюжет						Композиція					
	реалізований		реалізованийчастково		не реалізований		вдалий		середній		невдалий		завершеність		узгодженість		розмірність	
	конст.	контр.	конст.	контр.	конст.	контр.	конст.	контр.	конст.	контр.	конст.	контр.	конст.	контр.	конст.	контр.	конст.	контр.
3А	60	70	20	25	20	5	40	40	40	50	20	10	40	80	20	80	20	70
3Б	42	54	29	23	29	23	42	31	-	38	58	31	58	62	14	77	14	62
3В	50	56	33	33	17	11	33	33	33	39	33	28	50	67	33	89	33	78
3Г	42	33	29	33	29	33	29	22	42	33	29	44	43	56	43	44	14	22

Результати порівняльного аналізу оригінальних казок учнів третіх класів за наявністю задуму і його подальшої реалізації показують, що в експериментальних класах більшість молодших школярів змогли створити

вдалий сюжет, тобто вибудувати таку систему подій, які б добре розкривали їхній задум. Так, в 3А класі помітно збільшилось число оригінальних задумів, а також кількість учнів, які змогли повністю або частково реалізувати його при створенні тексту.

В 3Б класі у порівнянні з результатами робіт до експериментального навчання також зросло число оригінальних казок, але більшість учнів утрудняються грамотно їх оформити, тобто реалізувати задум.

В результатах 3В класу також спостерігається збільшення (на 40%) оригінальних задумів казки, для більшості робіт характерний високий рівень їх реалізації: сюжет відрізняється внутрішньою цілісністю, окреслюваністю деталей, завершеністю і співмірністю частин.

В творчих роботах 3Г класу число оригінальних задумів зросло лише на 15%, причому більшість школярів утрудняються реалізувати їх в сюжеті та композиції.

Помітні зміни спостерігаються також в побудови композиції дітьми в роботах другої групи текстів тобто в комбінованих казках.

В 3А класі у 67% казок учнями враховані вимоги до композиції: частини розмірні, підпорядковані єдиному задуму, тексти відрізняються логічною завершеністю. Твори учнів 3Б класу характеризуються таким недоліком, як непропорційність частин, але казки закінчені, цільні. У 3В класі при аналізі другої групи текстів виявилося, що 75% з них мають високі показники побудови тексту, а саме: зв’язність, високий рівень реалізації задумів, внутрішню цілісність, завершеність і співмірність частин. І в комбінованих казках 3Г класу задум був частково реалізований дітьми, спостерігаються такі композиційні недоліки, як непропорційність частин твору, наприклад, при докладному розгорнутому оповіданні коротка, лаконічна кінцівка або при великому зачині згорнуте оповідання та непереконлива кінцівка. На нашу думку, такі композиційні недоліки творів дітей пов’язані із їхньою нездатністю створити вдалий сюжет.

Наступним моментом став аналіз творчих робіт за показником використання школярами різноманітних мовних засобів виразності, результати якого відображені у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Використання засобів виразності мови учнями 3-іх класів у самостійних казках після формуючого експерименту (у %)

Клас	Повтори			Інверсії			Поетичні визначення			Зменшено-пестливі суфікси			Діалог			Уживання часток		
	оригінальна казка	комбінована казка	переказ	оригінальна казка	комбінована казка	переказ	оригінальна казка	комбінована казка	переказ	оригінальна казка	комбінована казка	переказ	оригінальна казка	комбінована казка	переказ	оригінальна казка	комбінована казка	переказ
3А	20	20	33	60	60	100	45	40	33	35	20	33	50	60	100	5	-	60
3Б	23	25	-	31	50	100	31	38	-	15	13	100	54	50	100	-	-	50
3В	17	20	-	45	40	20	22	20	20	6	20	-	45	60	20	17	-	-
3Г	11	17	-	33	33	33	33	33	17	22	-	33	33	17	50	-	-	-

Аналіз отриманих результатів за використанням основних казкових засобів виразності мови та їх співвіднесення з даними констатуючого експерименту показують, що мова оригінальних казок у експериментальних класах стала різноманітнішою у порівнянні з комбінованими та навіть переказами. Але при цьому, якщо у констатуючому експерименті діти найчастіше використовували такі мовні засоби, як повтори та інверсії, то в контрольному їх репертуар розширився. А саме помітно зросла кількість використання діалогів, епітетів, зменшено-пестливих суфіксів в експериментальних класах, а, наприклад, вживання часток, які є дуже поширеними у народних казках, у дитячих роботах не зазнало суттєвих змін. Якісний аналіз творів показує, що в експериментальних класах діти вживають фразеологічні обороти, порівняння, зустрічаються навіть метафори, в багатьох роботах є опис зовнішності головного героя, його звичок, характеру, а у контрольному класі мова казок виявилася біднішою.

Більш детальний аналіз дитячих казок за даним показником, наведений у додатках (див. додаток В.2).

Далі ми провели аналіз всіх дитячих робіт за показниками обсягу і зв'язності та порівняння їх з даними констатуючого експерименту, результати якого відображені у таблиці 3.4

Таблиця 3.4

Успішність побудови оригінальних текстів молодшими школярами за показниками обсягу і зв'язності в контрольному експерименті

Клас	Обсяг (зміст. од.)						Зв'язність (у %)					
	оригінальна казка		комбінована казка		переказ		оригінальна казка		комбінована казка		переказ	
	конст.	контр.	конст.	контр.	конст.	контр.	конст.	контр.	конст.	контр.	конст.	контр.
3А	10	17	17	22	13	23	77	87	79	78	65	89
3Б	14	22	20	25	17	24	76	85	81	86	69	89
3В	10	22	16	27	17	22	69	90	73	93	66	93
3Г	13	16	15	22	14	24	79	75	72	80	69	84

Вивчення даних показує, що роботи характеризуються достатньо великим обсягом (для оригінальних казок середній обсяг складає 19 змістовних одиниць, для комбінованих – 24 змістовних одиниці, переказів – 23 змістовних одиниці), який є приблизно однаковим у всіх класах. Також спостерігається і добра зв'язність між елементами тексту, причому показники 3Г класу виявилися дещо гіршими, ніж у експериментальних.

Порівняння результатів констатуючого і контрольного експериментів за цими критеріями дозволяють зробити такі висновки: обсяг творчих робіт зріс у всіх третіх класах однаково в середньому на 6 змістовних одиниць, але більш помітні зміни відбулися у зв'язності текстів всіх груп у результатах 3А і 3В класах, тобто в тих, де велася цілеспрямована робота з розвитку логічної пам'яті.

Таким чином, зроблений аналіз дитячих казок за всіма критеріями оцінки успішності створення оригінального тексту дозволів нам виділити

чотири рівні (високий, середній, низький, початковий) сформованості здібностей молодших школярів до словесної творчості після проведеної формуючої роботи, розподіл за якими показаний на рис. 3.2.

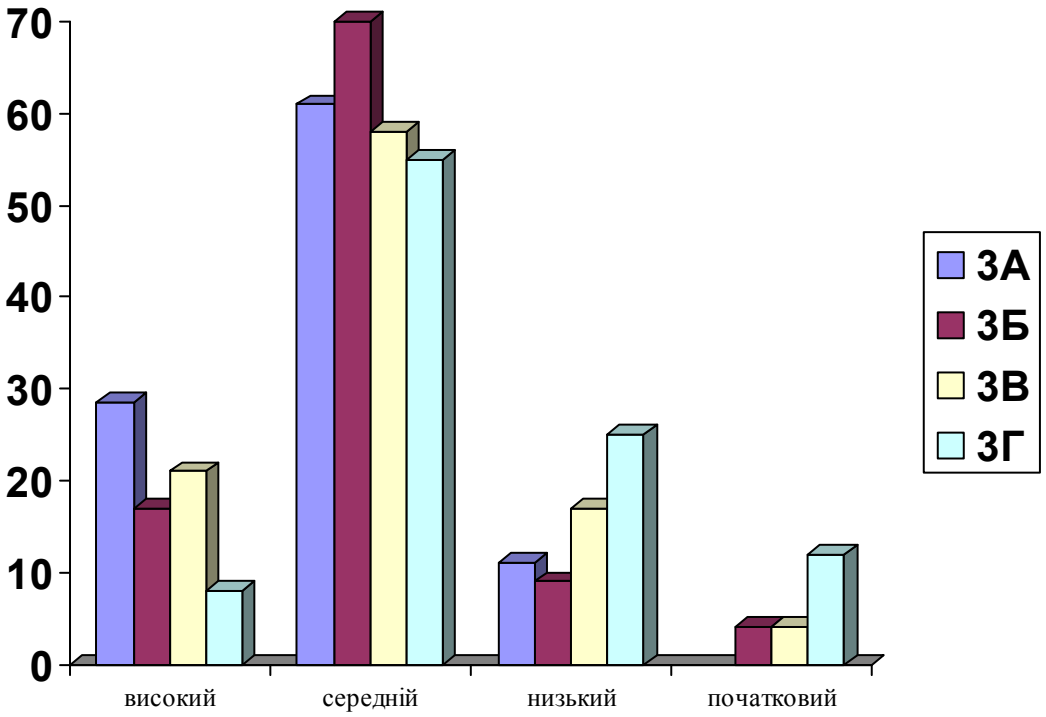


Рис. 3.2. Рівні сформованості здібностей молодших школярів до словесної творчості (у %) після формуючого експерименту

В таблиці 3.5 представлені дані, що відображають кількісні зміни, які відбулися у рівнях розвитку здібностей до словесної творчості у молодших школярів експериментальних та контрольного класів після проведеної навчальної формуючої роботи.

Таблиця 3.5

Динаміка розвитку здібностей до словесної творчості молодших школярів у ході навчання за звичайною та експериментальними програмами (у %)

Клас	Рівні розвитку здібностей до словесної творчості							
	високий		середній		низький		початковий	
	конст.	контр.	конст.	контр.	конст.	контр.	конст.	контр.
3А	10	28	38	61	38	11	14	-
3Б	10	17	43	70	37	9	10	4

3В	10	21	42	58	38	17	10	4
3Г	10	8	43	55	34	25	13	12

Результати показують, що в констатуючому експерименті високий та середній рівні сформованості здібностей до словесної творчості складали приблизно 50% від загальної кількості учнів у кожному класі, а після проведеної нами навчальної роботи успішність учнів експериментальних класів зазнала суттєвих змін. Так, в 3 А класі кількість дітей з високим рівнем сформованості здібностей до словесної творчості зросла на 19%, з середнім на 20%, а з низьким рівнем скоротилась на 20% і при цьому зовсім відсутній початковий рівень розвитку здібностей. В 3Б і 3В після проведеної роботи високий рівень сформованості здібностей виріс вдвічі та помітно зменшилося число дітей з низьким рівнем та майже втричі скоротився відсоток дітей, що перебували на початковому рівні розвитку здібностей до словесної творчості. За критерієм Вілкоксона (див. додаток В.3) для залежних вибірок в результатах цих класів відбулися достовірні зміни на рівні $p \leq 0,01$: в 3 А за всіма показниками, тобто за обсягом, зв'язністю та оригінальністю ($T = 19,5$, $p = 0,007$; $T = 13,5$, $p = 0,008$; $T = 13$, $p = 0,023$ відповідно), в 3Б за обсягом і зв'язністю ($T = 16,5$, $p = 0,007$; $T = 23$, $p = 0,006$ відповідно) і 3В за зв'язністю ($T = 20$, $p = 0,001$). Результати 3Г класу, який виступав як контрольний залишилися фактично без змін. За критерієм Вілкоксона для залежних вибірок у результатах 3 Г класу не відбулося значних змін (за обсягом $T = 55$, $p \geq 0,05$; оригінальністю $T = 53$, $p \geq 0,05$). Таким чином, отримані результати свідчать про те, що апробоване нами експериментальне навчання за різними напрямками дітей молодшого шкільного віку створенню оригінальних текстів у різній мірі сприяє розвитку їхніх здібностей до словесної творчості.

У другій серії контрольного експерименту метою стало виявлення рівня сформованості логічної пам'яті шляхом викладу оповідального тексту "Лісовий велетень", який містив 10 змістовних одиниць. При його виборі ми враховували доступність тексту для учнів і відповідність програмним вимогам до обсягу і змісту.

Результати виконання цього завдання представлені в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Успішність відтворення оповідального тексту учнями третіх класів (у %) після формуючого експерименту

Критерії логічної пам'яті	Характеристика критеріїв	Класи			
		3А	3Б	3В	3Г
Повнота	кількість відтворених змістовних одиниць	86	83	88	83
Точність	правильність відтворення змістовних одиниць тексту	75	66	77	61
Логічність	ступінь зв'язності між елементами тексту	80	75	80	66

Аналіз результатів, отриманих у другій серії контрольного експерименту, показує, що в тих класах, де велася цілеспрямована робота з розвитку логічних форм пам'яті (3А і 3В) успішність відтворення тексту зросла за всіма показниками, особливо за логічністю. Учні змогли вірно визначити тип тексту, усі склали простий план.

В контрольному експерименті ми також виділили три рівні сформованості логічної пам'яті, розподіл за якими показаний на рис. 3.3.

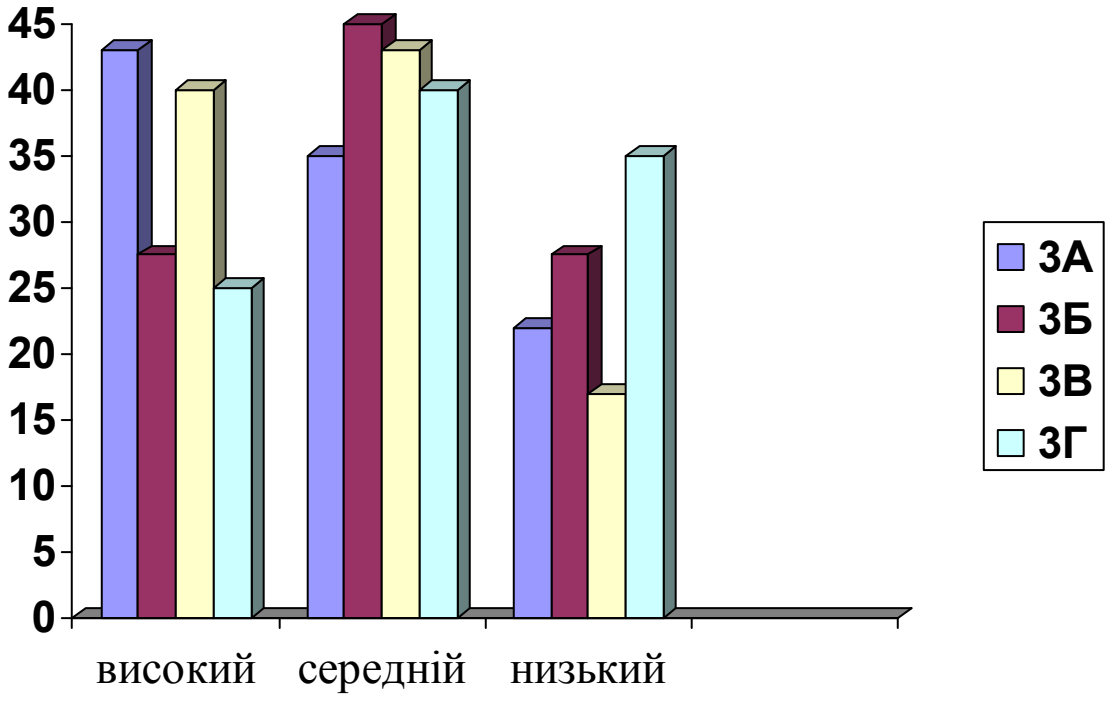


Рис.3.3. Рівні сформованості логічної пам'яті в учнів третіх класів (у %)

після формуючої роботи

З метою визначення змін, які відбулися у рівнях розвитку логічної пам’яті учнів молодших класів ми порівняли результати констатуючого та контрольного експериментів, які відображені у таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Динаміка розвитку логічної пам'яті молодших школярів у ході навчання за звичайною й експериментальною програмами (у %)

Клас	Рівні розвитку логічної пам’яті					
	високий		середній		низький	
	конст.	контр.	конст.	контр.	конст.	контр.
3А	22	43	39	35	39	22
3Б	24	27,5	45	45	31	27,5
3В	23	40	43	43	34	17
3Г	21	25	33	40	46	35

Аналіз отриманих даних свідчить про те, що особливо значні зміни в розвитку логічної пам'яті відбулися в експериментальних 3А, у якому до формуючого експерименту спостерігалися низькі результати практично за всіма показниками відтворення тексту, та 3В класах тобто в тих, де велася цілеспрямована робота з розвитку логічної пам'яті. За допомогою непараметричного критерію Вілкоксона для залежних вибірок встановлені достовірні зміни на рівні $p \leq 0,01$ в розвитку логічної пам’яті за показниками точності та зв’язності в результатах 3А (при $T = 12$, $p = 0,032$; $T = 0,00$, $p = 0,005$) і 3В класів за всіма показниками відтворення тексту (за повнотою при $T = 26$, $p = 0,001$; точністю при $T = 32$, $p = 0,0004$; зв’язності $T = 12$, $p = 0,0008$). В інших класах (3Б і 3Г) рівень розвитку логічної пам’яті зріс незначно, а саме за непараметричним критерієм Вілкоксона немає достовірних відмінностей між результатами констатуючого та контрольного експериментів.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що експериментальне навчання молодших школярів свідомій орієнтировці у логічній та семантичній структурі текстів різних типів робить значний вплив на

активізацію їх мнемічних процесів.

Метою третьої серії контрольного експерименту було виявлення рівня сформованості образного мислення в учнів усіх чотирьох класів. Як завдання дітям було запропоновано скласти казку за даним початком. При вивченні дитячих казок ми враховували особливості створених ними ситуацій: була вона фантастична, або життєва, реальна, чи казкова ситуація не була створена. Робота виконувалася на уроці з розвитку мовлення.

Вивчення творів дозволило нам виділити наступні групи робіт:

І група - тексти, у яких створена фантастична ситуація, де діє заданий образ. При цьому дітям вдалося добре сполучити властивості двох різних об'єктів, тому вийшов новий, фантастичний образ;

ІІ група - роботи, у яких діти відтворили таку ситуацію, у якій зображуються реальні властивості предмета і пропонуються більш реалістичні способи дії, тобто не відбулося створення фантастичного образу.

ІІІ-я група - роботи, що представляють собою набір речень, не об'єднаних задумом, тобто діти не змогли продовжити заданий початок казки, не виявили здатності до оперування образом-уявленням.

Вивчення результатів дозволило виділити три рівні сформованості образного мислення в учнів після проведеної формуючої роботи (рис. 3.4).

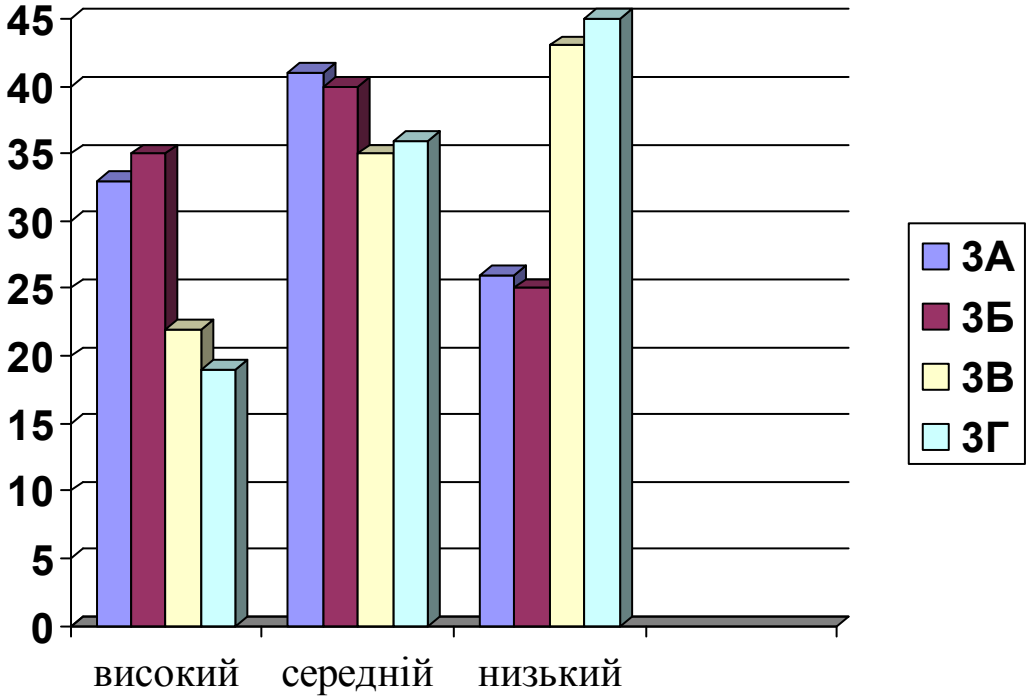


Рис. 3.4. Рівні сформованості образного мислення в учнів третіх класів (у %) після формуючого експерименту

Результати виконання цього завдання та їх співвіднесення з даними констатуючого експерименту свідчать, що в тих класах, у яких велася цілеспрямована робота з активізації образного мислення (3А і 3Б), у розвитку даного пізнавального процесу відбулися значні зміни, зокрема, збільшилося число дітей з високим рівнем його сформованості (таблиця 3.8). Роботи дітей цих експериментальних класів відрізнялися оригінальністю, більшою, у порівнянні з іншими класами, кількістю сюжетів, а також учні продемонстрували уміння помічати істотне в образах і предметах, знаходити нестандартні рішення. За допомогою непараметричного критерію Вілкоксона для залежних вибірок встановлені достовірні зміни на рівні $p \leq 0,01$ в розвитку образного мислення в результатах 3А і 3Б класів за вмінням оперувати образом-уявленням ($T = 4,5$, $p = 0,019$; $T = 0,00$, $p = 0,0009$ відповідно). Рівень розвитку образного мислення в інших класах, на жаль, не зазнав істотних змін.

Таблиця 3.8

Динаміка розвитку образного мислення молодших школярів у ході навчання за звичайною і експериментальною програмами (у %)

Клас	Рівні розвитку образного мислення					
	високий		середній		низький	
	конст.	контр.	конст.	контр.	конст.	Контр.
3А	14	33	38	41	48	26
3Б	17	35	34	40	49	25
3В	20	22	38	35	42	43
3Г	17	19	38	36	45	45

Таким чином, аналіз результатів дозволяє зробити висновок, що експериментальне навчання оказало значний вплив на розвиток цього психічного пізнавального процесу.

Метою четвертої серії контрольного експерименту, як і констатуючого, стало виявлення рівня сформованості творчої уяви, для чого молодшим школярам було запропоноване завдання скласти розповідь за опорними словами. Свобода творчості в цьому випадку була обмежена заданими словами, зміст яких визначав образи і найбільш ймовірний ланцюжок подій, що дозволяло простежити напрямок перетворюючої, комбінаторної діяльності уяви учнів. Як опірні слова були запропоновані наступні: дівчинка, ліс, метелик, річка, камінець. Дитячі роботи аналізувалися за допомогою наступних критеріїв: наявність здатності свідомого перетворення; обсяг тексту; зв'язність між його елементами.

Результати виконання учнями даного завдання представлені нами в таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

Успішність створення тексту за опорними словами у контрольному експерименті

Критерії	Характеристика критеріїв	Класи			
		3А	3Б	3В	3Г
Наявність свідомого перетворення (у %)	Незвичайність створеного дитиною тексту, вихід за рамки запропонованої ситуації	39	34	19	16
Обсяг (у зміст од.)	Кількість змістовних одиниць	7,5	9	10	8
Зв'язність (у %)	Відношення числа адекватно виражених відносин до числа усіх відносин у даному тексті	95	88	89	83

Результати показують, що складені дітьми тексти відрізняються невеликим обсягом, але достатньою зв’язністю, тобто можна стверджувати, що учні можуть підпорядкувати конкретній темі потік відтворюваних уявлень, відбирати з них потрібні і виражати це у вигляді зв'язної розповіді. За наявністю свідомого перетворення вихідних даних кращі показники спостерігаються в тих класах, де проводилася цілеспрямована та одночасна активізація образного мислення та творчої уяви (в 3А і 3Б). Можливе виділення деяких груп творчих робіт за рівнем їх успішності.

Перша група робіт характеризується прагненням задану ситуацію замінити уявленою, що виявилося у вигляді внесення авторами самих себе в уявлювану ситуацію, при цьому образи, створювані учнями, наповнювалися змістом, значущим саме для них. У цих роботах діти або від свого імені (я), або від свого імені і друзів (ми) малюють задану картину, виражають своє емоційне ставлення до дій і подій, що описуються. За допомогою мовних засобів діти передають почуття зображуваного об'єкта.

В другій групі простежується прагнення розширити границі заданої ситуації, що виявилося в бажанні дітей продовжити історію, додумати, що відбудеться далі.

Для третьої групи творів виявилось характерним прагнення дітей об’єднати задані слова у більш традиційному, звичайному для них вживанні.

Узагальнення отриманих результатів дозволило нам також як і констатуючому експерименті виділити три рівні сформованості творчої уяви (рис. 3.5).

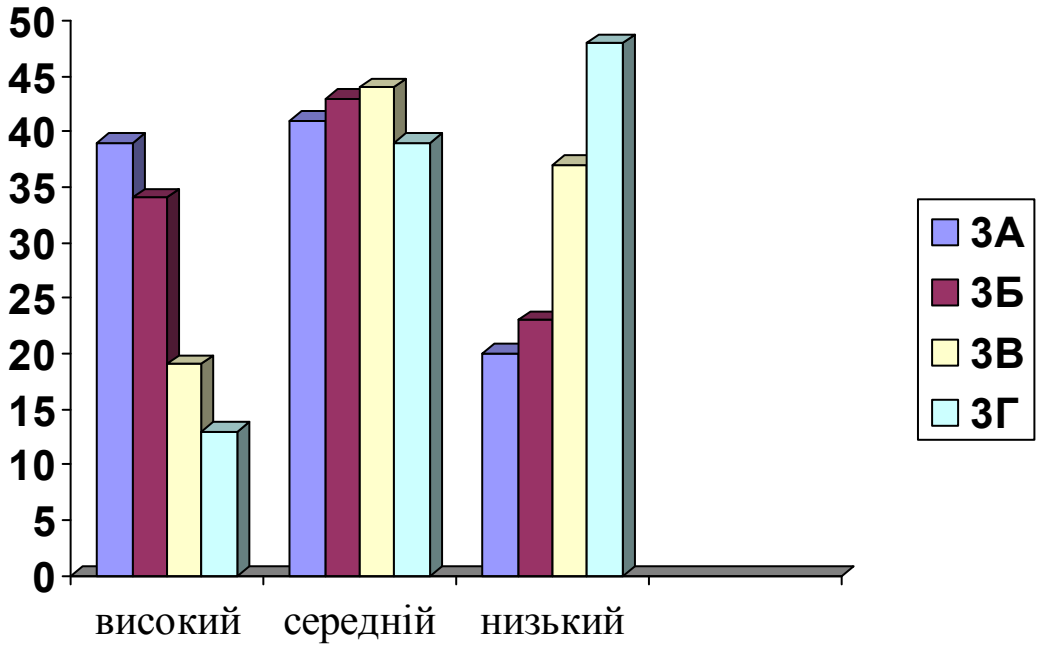


Рис. 3.5. Рівні сформованості творчої уяви в учнів третіх класів (у %) після формуючого експерименту

З метою визначення змін, які відбулися у рівнях розвитку творчої уяви в учнів молодших класів ми порівняли результати констатуючого та контрольного експериментів (таблиця 3.10). Результати, отримані в ході четвертої серії контрольного експерименту, порівняно з результатами констатуючого експерименту виявляють той факт, що в класах, де цілеспрямовано розвивали творчу уяву (3А і 3Б), відбулася значна зміна в співвідношенні його рівнів. Роботи учнів цих експериментальних класів відрізнялися оригінальністю задумів, творчою переробкою вихідних даних і т.д. За допомогою непараметричного Т - критерію Вілкоксона для залежних вибірок встановлені достовірні зміни на рівні $p \leq 0,01$ за показниками зв'язності та оригінальності в результатах 3А і 3Б класів (за зв'язністю відповідно $T = 52$, $p = 0,028$, $T = 66$, $p = 0,029$; за оригінальністю $T = 0$, $p = 0,00008$). В інших класах (3В і 3Г) рівень розвитку творчої уяви зріс незначно. У 3В класі результати порівняно з 3Г помітно покращилися (зокрема за зв'язністю $T = 52$, $p = 0,015$), що можна пояснити роботою, яка там проводилася з розвитку логічної пам'яті, що збагачує в цілому запас

уявлень.

Таблиця 3.10

Динаміка розвитку творчої уяви молодших школярів у ході навчання за звичайною і експериментальною програмами (у %)

Клас	Рівні розвитку творчої уяви					
	високий		середній		низький	
	конст.	контр.	конст.	контр.	конст.	контр.
3А	14	39	34	41	52	20
3Б	10	34	34	43	56	23
3В	13	19	37	44	50	37
3Г	12	13	36	39	52	48

Таким чином, очевидно, що формування у дітей здібностей до словесної творчості шляхом цілеспрямованої роботи зі стимулювання і розвитку творчої уяви й образного мислення в процесі породження оригінального тексту у значній мірі сприяє розвитку даного психічного пізнавального процесу в учнів, і потрібна спеціальна робота в цьому напрямку.

Після проведення всіх серій контрольного експерименту було встановлено кореляційні зв’язки (див. додаток В.4. та В.5.) між успішністю літературно-творчої діяльності молодших школярів і рівнем розвитку їх пізнавальних процесів. Для виявлення кореляційних зв’язків між всіма показниками використовувався коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. Було встановлено позитивні достовірні кореляції між обсягом творчої уяви та обсягом та зв’язністю казки ($r = 0,337$, $p < 0,01$, $r = 0,350$, $p < 0,01$). Між оригінальністю творчої уяви і обсягом та зв’язністю казки ($r = 0,308$, $p < 0,01$, $r = 0,318$, $p < 0,01$). Між образним мисленням та зв’язністю казки ($r = 0,978$, $p < 0,01$). Між оригінальністю творчої уяви та оригінальністю казки (при $r = 0,121$ близьким до достовірного). Між образним мисленням та оригінальністю казки ($r = 0,132$ близько до достовірного).

Також встановлено кореляційні зв’язки між окремими показниками пізнавальних процесів. Виявлено позитивні достовірні кореляції між повнотою логічної пам’яті та її точністю ($r = 0,799$, $p < 0,01$) і логічністю ($r = 0,799$, $p < 0,01$); між точністю логічної пам’яті та її логічністю ($r = 0,807$, $p < 0,01$). Між повнотою логічної пам’яті і характеристиками творчої уяви за обсягом, зв’язністю та оригінальністю ($r = 0,284$, $p < 0,01$, $r = 0,370$, $p < 0,01$ і $r = 0,419$, $p < 0,01$), з образним мисленням ($r = 0,323$, $p<0,01$). Між точністю логічної пам’яті і оригінальністю творчої уяви ($r = 0,382$, $p < 0,01$), між точністю логічної пам’яті і особливостями оперування образом-уявленням мислення ($r = 0,351$, $p < 0,01$). Між оригінальністю творчої уяви та образним мисленням ($r = 0,459$, $p < 0,01$). Ці дані переконливо підтверджують наше припущення про взаємозв’язок цих психічних пізнавальних процесів в словесній творчості.

Таким чином, формуючий експеримент підтвердив зроблене нами припущення про можливі шляхи розвитку здібностей до словесної творчості в молодшому шкільному віці. На підставі аналізу результатів проведеного нами експериментального дослідження можна зробити наступні висновки:

1. Високий рівень розвитку творчої уяви й образного мислення збагачує досвід дитини, озброює її новими засобами переробки інформації і, таким чином, допомагає створити новий, оригінальний власний зміст. Діяльність творчої уяви та образного мислення набуває значення на першому етапі створення оригінального тексту.

2. Логічна пам'ять не тільки дозволяє зберігати запас вражень та уявлень необхідний для роботи творчої уяви і образного мислення, але і допомагає учням структурувати матеріал відповідно до типу тексту і перетворювати наявну інформацію в зв'язний текст, тобто забезпечує оптимальну реалізацію художнього задуму. Таким чином, діяльність логічної пам’яті набуває значення на другому етапі створення дитиною оригінального тексту.

3. Цілеспрямована й одночасна активізація процесів творчої уяви,

образного мислення і логічної пам'яті у молодших школярів в умовах навчальної діяльності створює оптимальні умови для розвитку їхніх здібностей до словесної творчості.

Результати проведеної нами експериментальної роботи з молодшими школярами дозволили сформулювати загальні психолого-педагогічні рекомендації для вчителів початкових класів, спрямовані на оптимізацію процесу розвитку здібностей дітей до словесної творчості в ході звичайного шкільного навчання. Основні положення раціональної організації роботи вчителя при побудові конкретної методики можуть бути сформульовані таким чином:

1. У психології здібності визначаються як індивідуально-психологічні особливості особистості, що є умовою успішного виконання тієї або іншої продуктивної діяльності. При цьому успішність будь-якої діяльності, ступінь результатів, що досягаються при її виконанні, залежить від цілого комплексу здібностей. Так, високі результати в одній і тій же діяльності можуть бути обумовлені різним їх сполученням, причому відносна слабкість однієї з них може компенсуватися високим рівнем розвитку іншої. У численних дослідженнях встановлено, що здібності існують і розвиваються тільки у відповідній конкретній діяльності людини і тільки на підставі аналізу цієї діяльності можуть бути виявлені. А В. А. Крутецький сформулював принципи організації діяльності, що сприяє розвитку здібностей. Вона має носити продуктивний, творчий характер, спиратися на зону найближчого розвитку дитини, а також бути позитивно мотивованою для нього.

2. У психології прийнято розрізняти загальні і спеціальні здібності. Загальні здібності включають ті, котрими визначаються успіхи людини у всіляких видах діяльності. До них, наприклад, відносяться розумові здібності, особливості пам'яті та інші. Спеціальні здібності - психологічні особливості індивіда, що є можливостями успішного виконання ним певного виду діяльності (музичної, сценічної, літературної і т.п.). Розвиток спеціальних здібностей відбувається на підставі відповідних задатків, тобто

природних анатомо-фізіологічних особливостей мозку і нервової системи. Оскільки в силу багатозначності задатків можливе формування спеціальних здібностей на досить різній анатомо-фізіологічній основі, певний рівень спеціальних здібностей, на думку ряду дослідників, може бути сформований у практично будь-якої здорової людини. Таким чином, існують реальні підстави для цілеспрямованого розвитку здібностей дітей в умовах спеціально організованого навчання.

3. Цілеспрямована й одночасна активізація творчої уяви, образного мислення і логічної пам'яті створює значно більший розвиваючий ефект для розвитку літературно-творчих здібностей дітей у порівнянні з традиційним навчанням, тому що вони забезпечують молодших школярів уміннями створювати самостійно оригінальний зміст і перетворювати його в зв'язний текст.

4. Для розвитку уяви й образного мислення необхідне використання творчих завдань, що передбачать формування вмінь з визначення ознак різних предметів та явищ, комбінування ознак, оперувати образом-уявленням, узагальнювати, а також використання дивергентних завдань, що припускають різні варіанти рішення проблеми. З цією метою можливе використання вправ, викладених у 3 розділі даного дослідження. Заняття, що містять творчі завдання, повинні проходити в доброзичливій обстановці, для дітей має бути якнайменше всякого роду заборон - більше волі, фантазії. Для закріплення отриманих знань слід використовувати написання творів: продовження казки за заданим початком, створення казки за опорними словами та малюнком.

5. Розвиток логічної пам'яті припускає цілеспрямоване навчання учнів свідомому орієнтуванню в семантичній і логічній структурі тексту - діти засвоюють значеннєві структури й операції з їх виділення, що відкладаються в довгочасній пам'яті, стають її еталонами, а потім виступають регуляторами творчої діяльності школярів по створенню оригінальних текстів, забезпечують логічну, грамотну реалізацію задуму.

6. По ходу роботи важним є контроль за засвоєнням молодшими школярами логічної структури текстів різних типів. Як показали наші дослідження, велику діагностичність для цього мають різним чином деформовані тексти. Побудова тексту на основу деформованого оригіналу – складне завдання для учнів початкових класів, але перевірка таких робіт миттєво виявляє володіння учбовим матеріалом дитиною. Виходячи з отриманих результатів, вчитель повинен будувати свою подальшу роботу, прагнучи засвоєння знань учнями.

7. Для визначення успішності виконання молодшими школярами творчих робіт необхідно використовувати показники, що відбивають і оригінальність змісту самостійно створеного тексту, і рівень його побудови. З цією метою можливе застосування критеріїв, виокремлених нами на основі вивчення існуючих у психології підходів до аналізу усних висловлень Т. О. Ладиженської, письмової мови В. Я. Ляудіс і І. П. Негуре, М. О. Рибникова, І. М. Соловйова і учнівських творів М. М. Кітаєва, казок В. Я. Проппа, О. Г. Солодухової:

- наявність задуму і ступінь його реалізації (реалізований, частково реалізований, не реалізований);
- ступінь оригінальності сюжету (оригінальний, комбінований, переказ);
- композиційні особливості (цілісність і завершеність, відповідність, пропорційність і узгодженість частин);
- мовні особливості тексту (використання засобів виразності і відповідність жанру);
- обсяг твору (кількість змістовних одиниць);
- зв’язність (відношення адекватно виражених відносин у тексті до числа усіх можливих).

8. У ході роботи для здійснення контролю за розвитком літературно-творчих здібностей дітей необхідно використовувати такий вид роботи, як самостійне створення казок, тому що цей жанр, по-перше, має структуру

змішаного тексту, і, по-друге, дозволяє розгорнутися дитячій фантазії, по-третє, відповідає віковим особливостям молодших школярів. Необхідне спеціальне навчання дітей і самоконтролю, яке треба починати якомога раніше. Важливим моментом в плані розвитку самоконтролю є стимулювання школярів до аналізу та оцінювання робіт друг друга. Необхідною формою роботи є колективний аналіз, обговорення сильних та слабких, правильних та неправильних варіантів робіт та вироблення деякого синтетичного варіанту, що поєднує в собі переваги декількох одиничних відповідей.

9. Ефективність використання запропонованої експериментальної навчальної програми багато в чому залежить від досвіду та творчої роботи вчителя початкових класів, тому що більшість завдань вимагає активну його участь. При навчанні необхідно використовувати добре знайомий, звичний для дітей матеріал, тому що тільки на ньому можуть вперше з’явитися і в подальшому вдосконалитися недостатньо сформовані прийоми мислення. Можливо використовувати матеріали вправ та завдань підручника (художні порівняння, фразеологічні обороти, синоніми, антоніми, епітети). Керуючись логікою побудови навчальної роботи, представленої у програмі формуючого експерименту, учитель може сам розробляти деякі уроки, підбирати різні вправи.

10. Вчитель також повинен враховувати і педагогічні умови організації літературно-творчої діяльності молодших школярів: доступність тем дитячих творів, залучення школярів у літературно-творчий колектив (гурток), поєднання їх колективної й індивідуальної творчої діяльності, вивчення техніки літературної праці відомих письменників та поетів, збагачення життєвого досвіду, організація нових вражень, читання, ведення рукописних журналів, створення творчої атмосфери, особистість вчителя-словесника, спільна творчість дітей разом із вчителем і т.д.

Організація роботи вчителя початкових класів на уроках рідної мови, читання і розвитку мовлення відповідно до даних положень і методичних

рекомендацій створює сприятливі умови для розвитку логічної пам'яті, творчої уяви, образного мислення учнів молодших класів і на цій підставі сприяє оптимальному розвитку їхніх здібностей до словесної творчості.

Висновки до розділу 3

На підставі ретельного аналізу результатів формуючого та контрольного експериментів можна зробити наступні загальні висновки:

1. Цілеспрямована й одночасна активізація творчої уяви, образного мислення і логічної пам'яті створює значно більший розвиваючий ефект для розвитку літературно-творчих здібностей дітей у порівнянні з традиційним навчанням, тому що ці психічні пізнавальні процеси забезпечують молодших школярів, з одного боку, уміннями створювати самостійно оригінальний зміст, а, з іншого, перетворювати його в зв'язний текст.

2. Для розвитку уяви й образного мислення необхідне використання творчих завдань, що передбачають формування та закріплення вмінь та навичок з визначення ознак різних предметів та явищ, комбінування ознак, оперування образом-уявленням, узагальнення, а також використання дивергентних завдань, що припускають різні варіанти рішення проблеми. Заняття, що містять творчі завдання, повинні проходити в доброзичливій обстановці, для дітей має бути якнайменше всякого роду заборон - більше волі, фантазії. Для закріплення отриманих знань слід використовувати написання творів: продовження казки за заданим початком або кінцем, створення казки за опорними словами, за назвою та малюнком, за системою питань, за казковим персонажем, за функціями В. Я. Проппа,самостійне написання казок і т. ін.

3. Досить високий рівень розвитку творчої уяви й образного мислення збагачує досвід дитини, озброює її новими засобами переробки інформації і, таким чином, допомагає створити новий, оригінальний власний зміст.

Таким чином, діяльність творчої уяви та образного мислення набуває

значення на першому етапі створення оригінального тексту при виникненні ідеї майбутнього твору та її подальшої реалізації в сюжеті.

4. Розвиток логічної пам'яті припускає цілеспрямоване навчання учнів свідомому орієнтуванню в семантичній і логічній структурі текстів різних типів (оповідання, опис, міркування, змішаний текст). Під час якого діти засвоюють значеннєві структури тексту й операції з їх виділення, що відкладаються в довгочасній пам'яті, стають її еталонами, а потім виступають регуляторами творчої діяльності школярів по створенню оригінальних текстів, забезпечують логічну, грамотну реалізацію задуму.

5. Логічна пам'ять не тільки дозволяє дитині зберігати запас вражень та уявлень необхідний для роботи творчої уяви і образного мислення, але і допомагає учням структурувати матеріал відповідно до типу тексту і перетворювати наявну інформацію в зв'язний текст, тобто забезпечує оптимальну реалізацію задуму.

Таким чином, діяльність логічної пам’яті набуває значення на другому етапі створення дитиною оригінального тексту – дії вираження змісту побудовою композиції або мовними засобами.

6. Оскільки у молодшому шкільному віці відбувається інтенсивний розвиток пізнавальної сфери взагалі, саме цілеспрямована й одночасна активізація психічних пізнавальних процесів: творчої уяви, образного мислення і логічної пам'яті в школярів сприяє більш ефективному, оптимальному розвитку їхніх здібностей до словесної творчості, що свідчить про сензитивність цього вікового періоду для їхнього розвитку.

7. Апробація розробленої навчальної експериментальної програми та отримані результати дозволяють стверджувати, що вона оптимізує процес розвитку здібностей до словесної творчості у дітей молодшого шкільного віку в умовах навчальної діяльності. Творчі завдання і вправи, запропоновані у програмі формуючого експерименту, можна використовувати на уроках рідної мови, розвитку мовлення і читання з метою цілеспрямованого формування літературно-творчих здібностей молодших школярів.

Основні положення, викладені в цьому розділі, висвітлено в низці праць автора [102, 107, 108].

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичний аналіз, методологічне обґрунтування та експериментальне розв’язання проблеми розвитку здібностей до словесної творчості у молодших школярів, пошук умов оптимізації цього процесу:

1. Встановлено, що проблема розвитку здібностей молодших школярів до словесної творчості, не зважаючи на її актуальність, досліджена недостатньо. Існують різні підходи до розуміння сутності поняття літературно-творчих здібностей, їх структури, умов формування та вікових особливостей прояву. Аналіз літератури свідчить, що, по-перше, загальним для психологів є визнання варіативності структури літературних здібностей, можливості різних сполучень її компонентів, по-друге, найменш дослідженими є психологічні умови розвитку цього виду здібностей, по-третє, немає єдиної відповіді на питання про найбільш сприятливий вік для їхнього формування.

2. Літературна творчість у розвинутій формі, яка притаманна передусім дорослим, передбачає створення автором складних творів (романів, оповідань тощо) на основі накопичення вражень у ході пізнання дійсності і творчу переробку їх у словесній формі. Її успішність обумовлена наявністю літературних здібностей, які є сукупністю літературно-творчих, читацьких і здібностей до сприймання літератури. Що стосується літературної творчості дітей, то доцільно вживати поняття словесна творчість, яка передбачає їх здатність до самостійного й успішного (відповідно до віку) складання усних і письмових розповідей, казок, віршів, загадок і т.д. Словесна творчість як вид конкретної діяльності залежить певною мірою від рівня загального розумового і мовленнєвого розвитку і від рівня розвитку таких психічних пізнавальних процесів, як логічна пам'ять, образне мислення і творча уява.

3. Виокремлено та обґрунтовано критерії оцінки успішності створення учнями оригінальних текстів (творів, казок, оповідань), що відображають два аспекти цієї діяльності: дію породження нового змісту і дію його вираження, а саме: наявність задуму і ступінь його реалізації; ступінь оригінальності сюжету; композиційні особливості; мовні особливості тексту; обсяг твору; його зв’язність.

4. Виявлено чотири рівні сформованості здібностей молодших школярів до словесної творчості. Високий рівень визначається оригінальністю задуму та сюжету твору, чіткою композицією, яка передбачає логічність, розмірність частин, використанням різноманітних мовних засобів (епітетів, метафор, інверсій, повторів тощо). Для середнього рівня характерним є два варіанти створення тексту: 1) при створенні оригінального задуму та сюжету спостерігається недостатня їхня оформленість, тобто значні композиційні порушення та невеликий діапазон використаних мовних засобів виразності, 2) при добре створеному тексті відсутній оригінальний, самостійний зміст (спостерігається відносний баланс творчості і наслідування, використання двох або декількох відомих епізодів, органічно поєднаних одним сюжетом). Низький рівень сформованості здібностей до словесної творчості характеризується наслідуванням як на етапі виникнення задуму та сюжету, так і етапі його реалізації. На початковому рівні у творах дітей відсутній задум та сюжет, хоча спостерігаються спроби побудувати текст. Це можуть бути уривки знайомих казок, оповідань, між якими немає логічного зв’язку. Фактично учні на цьому рівні не здатні самостійно створити текст.

5. Виявлено три рівні сформованості у молодших школярів творчої уяви, образного мислення та логічної пам’яті (високий, середній та низький) та визначено їх зміст і особливості. Встановлено зв'язок між рівнем розвитку даних пізнавальних процесів та успішністю створення оригінальних текстів, про що свідчать достовірні кореляції.

6. Експериментально доведено, що творча уява, образне мислення, логічна пам'ять є найважливішими компонентами в структурі літературно-творчих здібностей дитини. Успішність побудови текстів у значній мірі визначається рівнем розвитку цих пізнавальних процесів. Сформованість творчої уяви й образного мислення характеризується самостійністю й оригінальністю при створенні і втіленні художніх задумів, а розвиток логічної пам'яті - знаннями про світ, про структуру тексту, наявністю умінь відбирати, осмислювати інформацію і перетворювати її в зв'язний текст. Тому цілеспрямована та одночасна активізація цих пізнавальних процесів у навчальній діяльності є важливими психологічними умовами оптимізації процесу розвитку здібностей молодших школярів до словесної творчості.

Проведене дисертаційне дослідження не вичерпало всіх аспектів цієї проблеми через її складність та багатогранність. Але отримані в ході нашого дослідження результати дозволяють визначити нову перспективу розробки цієї проблеми. Вони можуть послужити основою для подальшого вивчення умов оптимізації процесу розвитку здібностей до літературної творчості підлітків та старших школярів.

Перспективною є також дослідницька робота з діагностики літературно-творчих здібностей дітей різного віку.

Важливою є також подальша наукова робота з вдосконалення методик оптимізації процесу розвитку здібностей до інших видів творчої діяльності учнів.

Розроблені і описані в дисертації критерії оцінки успішності створення оригінальних текстів можуть бути використані вчителями початкових класів у педагогічній практиці. Методики, запропоновані у формуючому експерименті, показують реальні шляхи розвитку літературно-творчих здібностей дітей в умовах звичайного шкільного навчання.

Результати даного дослідження з розвитку здібностей до словесної творчості, з одного боку, поглиблюють теоретичні уявлення про умови

оптимізації дитячої творчості, а, з іншого боку, показують реальні шляхи формування цього виду здібностей у дітей молодшого шкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айдарова Л. И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку / Айдарова Л. И. – М.: Педагогика, 1978. – 144 с.

2. Алексиева С. К. Динамика развития детского словесного творчества / С. К. Алексиева // Художественное творчество и ребенок / Под ред. Н. А. Ветлугиной. – М.: Педагогика, 1972. – С. 209-226.

3. Аникин В. П. Русская народная сказка / Аникин В. П. - М.: Художественная литература, 1984. - 176 с.

4. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие / Арнхейм Р.; [сокр. пер. с англ. В.Н. Самохина]. Общ. ред. и вступ. статья В.П. Шестакова. – М.: Прогресс, 1974. - 392 с.

5. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения / Аткинсон Р. [пер. с англ.] / Общ. ред. Ю. М. Забродина, Б. Ф. Ломова; Вступ. статья Ю. М. Забродина. - М.: Прогресс, 1980. - 528 с.

6. Беленькая Л. Деталь, эпизод, герой / Л. Беленькая // Книги - детям.- М.: Детская литература, 1969. - С. 48-63.

7. Берхин Н. Б. Особенности литературного творчества младших школьников и подростков / Н.Б. Берхин // Вопросы психологии. - 1972. - № 4. - С. 127-132.

8. Берхин Н. Б. Особенности детского литературного творчества как вида познавательной деятельности / Н. Б. Берхин // Вопросы психологии познавательной деятельности учащихся. - М., 1974. - С. 152-181.

9. Берхин Н. Б. Особенности литературного творчества старшеклассников / Н. Б. Берхин // Вопросы психологии. - 1975. - №4. - С. 99-107.

10. Блонский П. П. Избранные психологические произведения / Блонский П. П. – М.: Просвещение,1969. – 547 с.

11. Бодалев А. А. О направлениях и задачах научной разработки проблемы способностей /А. А. Бодалев// Вопросы психологии. - 1984. - № 1. - С.119-124.

12. Бодрова Е. В. Психологические аспекты понимания литературных текстов дошкольниками /Е. В. Бодрова// Вопросы психологии. - 1981. - №5. - С.116-120.

13. Бочарова С. П. Память как процесс переработки информации: автореф. дис. на соискание учен. степени доктора психол. наук / С. П. Бочарова. - Л., 1976. - 36 с.

14. Бочарова С. П. Память в процессах обучения и профессиональной деятельности. – Тернополь: Астон, 1997. – 351 с.

15. Боярчук В. К. Белинский о способностях к литературно-художественной деятельности. – Изд-во Ростовского университета, 1961. – 30 с.

16. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение: Избр. психол. тр. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 390 с.

17. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся / [под ред. И.С. Якиманской]. - М.: Педагогика, 1989. – 224 с.

18. Возрастные и индивидуальные различия памяти / [под ред. А. А. Смирнова]. - М.: Просвещение, 1967. – 300 с.

19. Воловникова Г. М. Литературные интересы и способности / Г. М. Воловникова // Советская педагогика. - 1976. - № 5. - С. 97-105.

20. Володина И. В. К вопросу о литературном развитии школьников / И. В. Володина// Научные труды. - Том 15. - Тюмень, 1975. - С. 37-48.

21. Волошенко Л. И. Развитие продуктивных функций памяти у младших школьников в процессе усвоения семантической и логической структуры текстовой информации: дис. …канд. психол. наук: 19.00.07 / Волошенко Леся Ивановна – Харьков, 1992. – 147с.

22. Волошенко Л. І. Психолого-педагогічна підготовка вчителя початкових класів на уроках розвитку мовлення / Л. І. Волошенко, О. Є. Малихіна // Психолого-педагогічні аспекти професійної діяльності майбутнього фахівця. Збірник наукових праць. – Харків: ХДПУ, ХІПБ, 1996. - Ч.2. - С. 28-32.

23. Волошенко Л. І. Роль творческого воображения и творческого мышления в развитии способностей младших школьников к словесному творчеству / Л. І. Волошенко, О. Є. Малихіна: збірник наукових праць учасників П’ятих Костюківських читань [Психологія на перетині тисячоліть]. – Київ, 1998. – Т. 1. - С. 258-263.

24. Вопросы психологии памяти / [под ред. А. А. Смирнова]. - М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 216 с.

25. Вопросы психологии способностей / [под ред. В. А. Крутецкого]. – М.: Педагогика, 1973. – 216 с.

26. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Выготский Л. С. - СПб.: Союз, 1997. – 96 с.

27.Гавриш Н. В. Проблема взаємозв`язку словесної творчості дошкільників з різними видами художньої діяльності / Н. В. Гавриш // Наука і освіта. - 2001. - № 1. - С. 107-112.

28. Глоцер В. И. Дети пишут стихи / Глоцер В. И. - М.: Просвещение, 1964. – 255 с.

29. Горький М. О детской литературе. Статьи и высказывания / Горький М. – М.: Детгиз, 1958. – 432 с.

30. Грифцов Б. А. Психология писателя / Грифцов Б. А. – М.: Художественная литература, 1988. – 462с.

31. Громов Е. С. Природа художественного творчества / Громов Е. С. – М.: Просвещение,1989. – 238 с. – (Кн. для учителя).

32. Ґудзик. І. Чарівне дзеркало: Книга для читання для 4 кл. чотирирічної і 3 кл. трирічної початкової школи з російською мовою навчання / Ґудзик. І. - Київ: ”Освіта”, 1996. – 274 с.

33. Данилевич О. А. Развитие образной памяти младших школьников в процессе обучения рисованию: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / О. А. Данилевич. - Харьков, 1988. – 18 с.

34. Денисюк А. С. Развитие воображения учащихся младшего школьного возраста на уроках чтения: дис. …канд. психол. наук: 19.00.07 / А. С. Денисюк. - Киев, 1971. – 191 с.

35. Денисюк А.С. Розвиток уяви учнів на уроках читання. / А. С. Денисюк // Початкова школа. - 1970. - №1. – С. 19-26.

36. Денисюк А.С. Уява і творчість молодших школярів / Денисюк А.С. – Луцьк: РВВ «Велса» Волинського держ. ун-ту ім. Л. Українки, 2005. – 148 с.

37. Диагностика способностей и личностных черт учащихся в учебной деятельности / [под ред. В. Д. Шадрикова]. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1989. – 218 с.

38. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / Дружинин В. Н. – СПб.: Питер, 2002. – 359 с.

39. Дубовис-Арановская Д. М. Возрастные особенности восприятия литературных произведений ребёнком дошкольного возраста / Д. М. Дубовис-Арановская // Актуальні проблеми сучасної психології. - Харьков, 1995. - С.46.

40. Дудецкий А. Я. Воспитание воображения у учащихся первых классов / А. Я. Дудецкий // Вопросы активизации мышления и творческой деятельности учащихся. Тезисы докладов на межвузовской конференции. - М., 1964. - С. 189-191.

41. Дудецкий А. Я. Теоретические вопросы воображения и творчества / Дудецкий А.Я. – Смоленск, 1974. – 153 с. – (Цикл лекций спецкурса для студентов вуза и учителей общеобразовательной школы).

42. Дьяченко О. М. Воображение дошкольника / Дьяченко О. М. - М.: Знание, 1986. – 96 с.

43. Дъяченко О.М. Развитие воображения в дошкольном детстве: автореф. дисс. на соискание учен. степени доктора психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / О. М. Дьяченко. - М., 1990. – 31 с.

44. Дьяченко О. М. Проблема развития способностей: до и после Л. С. Выготского / О. М. Дьяченко // Вопросы психологии. - 1975. - № 5. - С. 98-109.

45. Ермолаева М. В. Практическая психология детского творчества / Ермолаева М. В. – М.: Моск. псих.-соц. ин-т. – 2001. – 194 с.

46. Ермолаева-Томина Л. Б. Проблема развития творческих способностей детей (по материалам зарубежных исследований) / Л. Б. Ермолаева-Томина // Вопросы психологии. - 1975. - № 5. - С. 166-176.

47. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Жинкин Н. И. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 370 с.

48. Заика Е. В. Комплекс интеллектуальных игр для развития мышления учащихся / Е. В. Заика // Вопросы психологии. - 1990. - №6. - С. 86-92.

49. Заика Е. В. Комплекс игр для развития воображения / Е. В. Заика // Вопросы психологии. - 1993. - №2. - С. 54-62.

50. Заика Е. В. Об организации игровых занятий для развития мышления, воображения и памяти школьников / Е. В. Заика, Н. П. Назарова, И. А. Маренич // Вопросы психологии. - 1995. - №1. - С. 41-45.

51. Заика Е. В. Упражнения для развития взаимосвязей образно-пространственного и вербального мышления / Е. В. Заика // Вопросы психологии. - 1996. - №1. - С. 24-30.

52. Замятин Е. И. Психология творчества / Е. И. Замятин // Художественное творчество и психология. – М.: Наука, 1991. – 192с.

53. Запорожец А. В. Избранные психологические труды / Запорожец А. В. – М.: Педагогика, 1986. – 316 с. – (Психическое развитие ребенка; т. 1).

54. Зеленкова Т. В. Активизация творческого воображения у младших школьников / Т. В. Зеленкова // Начальная школа. - 1995. - №10. - С. 4-7.

55. Зеленкова Т. В. Функционально-статистический анализ сказок, сочиненных детьми / Т. В. Зеленкова // Вопросы психологии. – 2001. - №6. – С. 17-27.

56. Зепалова Т.С. Можно ли научить детей писать стихи? / Т. С. Зепалова // Литература в школе. – 1977. - №2. – С. 66-70.

57. Изюмова С. А. Типические черты старшеклассников с литературными и математическими способностями / С. А. Изюмова // Обдарована дитина. - 2004. - №2 - С.2-7.

58. Индивидуальные варианты развития младших школьников / [под ред. Л. В. Занкова и М. В. Зверевой]. - М.: Педагогика, 1973. – 176с.

59. Исаева И. Заметки о поэтике современной зарубежной детской литературной сказки / И. Исаева // Детская литература. - М., 1979. - С. 142-159.

60. Казакова Т. Г. Развивайте у дошкольников творчество / Казакова Т. Г. - М.: Просвещение, 1985. - 192 с.

61. Каневская М. Е. Связь успешности художественного творчества с направленностью личности у детей / М. Е. Каневская, Л. М. Фирсова // Вопросы психологии. - 1990. - №3. - С. 69-75.

62. Карпинская Н. С. Художественное слово в воспитании детей / Карпинская Н. С. – М.: Педагогика, 1972. – 151 с.

63. Кириллова Г. Д. Развитие воображения у детей младшего дошкольного возраста (2,7-5 лет): автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология»/ Г. Д. Кириллова - М., 1971. – 27 с.

64. Китаев Н. Н. Критерии оценки ученических сочинений / Китаев Н. Н. - М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 147 с.

65. Ковалёв А. Г. Психология литературного творчества / Ковалёв А. Г. - Л.: Изд-во Ленинградского ун-та,1960. - 136с.

66. Ковалёв А.Г. Психология личности / Ковалёв А. Г. - М.: Просвещение, 1970. – 391 с.

67. Козлов С. Ф. О формировании способности рассказывать по картинке у детей от 2-х до 3-х лет / С. Ф. Козлов // Вопросы активизации мышления и творческой деятельности учащихся. Тезисы докладов на межвузовской конференции. - М., 1964. - С. 13-15.

68. Козлова Н. И. Развитие литературного творчества у младших школьников (из опыта педагога) / Н. И. Козлова // Начальная школа. - 1981. - № 9. - С. 28-30.

69. Корсунский Е. А. Психолого-педагогические условия формирования литературных способностей учащихся: дис. …канд. психол. наук: 19.00.07 / Корсунский Евгений Александрович. - Воронеж, 1967. – 147 с.

70. Корсунский Е. А. Психология литературного творчества школьников / Корсунский Е. А. - Л.: ЛГПИ им. А.И Герцена, 1983. - 82 с. – (Учебное пособие к спецкурсу).

71. Корсунский Е. А. Развитие литературных способностей школьников / Корсунский Е. А. - Л.: ЛГПИ, 1985. – 92 с.

72. Корсунский Е. А. Развитие литературных способностей школьников: дисс. …доктора психол. наук: 19.00.07 / Корсунский Евгений Александрович. - Том 1. - Воронеж, 1992. - 412 с.

73. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Костюк Г. С. / [под ред. Л. Н. Проколиенко]. – М.: Педагогика, 1988. – 301 с.

74. Кривошапкин И. Г. Развитие литературного творчества школьников / И. Г. Кривошапкин // Известия АПН РСФСР. - Вып.100. - 1950. - С. 291-317.

75. Крутецкий В. А. Проблема формирования и развития способностей / В. А. Крутецкий // Вопросы психологии. - 1972. - №2. - С. 3-17.

76. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников / Крутецкий В. А. – М.: Просвещение, 1968. – 431 с.

77. Кудина Г. Н. Как развивать художественное восприятие школьников / Кудина Г.Н., Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З. Н. - М.: Знание, 1988. - 80 с.

78. Кудина Г. Н. Психолого-педагогические принципы преподавания литературы в начальной школе / Г. Н. Кудина, З. Н. Новлянская // Вопросы психологии. - 1989. - №4. - С. 59-65.

79. Кудина Г. Н. Литература как предмет эстетического цикла / Г. Н. Кудина, З. Н. Новлянская. - М.: ИЦ Гарант, 1992. – 159 с. – (Методическое пособие, 2 кл., кн.1).

80. Кудина Г.Н. Литература как предмет эстетического цикла / Г. Н. Кудина, З. Н. Новлянская. - М.: ИЦ Гарант, 1992. – 159 с. – (Методическое пособие, 2 кл., кн.2).

81. Кудрявцева С. П. Об особенностях развития литературно-творческой активности старшеклассников / С. П. Кудрявцева // Вопросы активизации мышления и творческой деятельности учащихся. Тезисы докладов на межвузовской конференции. - М., 1964. - С. 131-134.

82. Кузнецов М. А. Продуктивные функции моторной памяти в процессе формирования двигательных и трудовых навыков: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / М. А. Кузнецов - Харьков, 1990 - 17 с.

83. Ладыженская Т. А. Анализ устной речи учащихся 5-7 кл. / Ладыженская Т. А. - М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. - 135 с.

84. Ладыженская Т. А. Особенности языка ученических изложений / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов. – М.: Просвещение, 1965. – 167 с.

85. Левин В. А. Трудности и счастье взаимности / В А. Левин // Вопросы психологии. - 1990. - №5. - С. 89-93.

86. Левин В. А. Воспитание творчества / Левин В. А. – Томск: Пеленг,1992. – 53 с.

87. Левин В. А. Когда маленький школьник становится большим читателем / Левин В. А. - М., 1994. - 192 с.

88. Лейтес Н. С. Психология одарённости детей и подростков / Лейтес Н. С. - М.: Академия, 2000. – 336 с.

89. Лейтес Н. С. Способности и одарённость в детские годы / Лейтес Н. С. - М.: Знание, серия "Педагогика и психология". - № 4, 1984. - 79 с.

90. Литература и фантазия: Книга для воспитателей детского сада и родителей / [сост. Л. Е. Стрельцова]. – М.: Просвещение, 1992. – 255 с.

91. Липкина А. И. Развитие мышления на уроках объяснительного чтения / Липкина А. И. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 164 с.

92 Лобчук Є. І Російська мова, 4(3) / Є. І Лобчук, Т.Г. Рамзаєва. - Київ: Освіта, 1995. – 239с.

93. Ломов Б. Ф. О системном подходе в психологии / Б. Ф. Ломов // Вопросы психологии. - 1975. - № 2. - С31-45.

94. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Ломов Б. Ф. - М.: Наука, 1984. – 444 с.

95. Лук А. И. Мышление и творчество / Лук А. И. – М.: Политиздат, 1976. – 144с.

96. Лук А. И. Психология творчества / Лук А. И. - М.: Наука, 1978. – 127 с.

97. Львов М. Р. Работа над сочинением в начальных классах / Львов М. Р. - М.: Просвещение, 1970. – 160 с. – (Пособие для учителя).

98. Львова Ю. Д. Воспитание творческих способностей школьников в литературном кружке: дисс. … канд. пед. наук / Львова Ю. Д. - Львов, 1964. – 153с.

99. Ляудис В. Я. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников / В. Я. Ляудис, И. П. Негурэ. - М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 150 с.

100. Мазур П. И. Мотивы литературно-художественного творчества учащихся / П. И. Мазур // Вопросы психологии. - 1961. - №4. - С. 125-135.

101. Малихіна О. Є. Структура літературних здібностей особистості як проблема педагогічної психології / О. Є. Малихіна // Вісник ХДПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. - Харків: ХДПУ, 1998. – Вип. 1. - С. 39-42.

102. Малихіна О. Є. Деякі умови розвитку здібностей до словесної творчості у молодшому шкільному віці / О. Є. Малихіна // Вісник ХДПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія. - Харків: ХДПУ, 1999. - Вип. 2. - С. 38-42.

103. Малихіна О. Є. Основні показники успішності виконання молодшими школярами творчих робіт / О. Є. Малихіна // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: Збірник наукових праць. – Харків: ХДПУ, 1998. – Вип. 6. - С. 117-120.

104. Малихіна О. Є. Особливості словесної творчості молодших школярів / О. Є. Малихіна // Вісник ХДПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія. - Харків: ХДПУ, 1999. - Вип. 3. - С. 113-116.

105. Малихіна О. Є. Психологічні умови розвитку літературних здібностей школярів / О. Є. Малихіна // Вісник ХДПУ імені Г. С. Сковороди. № 13. Психологія. - Харків: ХДПУ, 2000. - Вип. 4. – С. 88-91.

106. Малихіна О. Є. Особливості літературної творчості дітей різного віку / О. Є. Малихіна // Вісник ХДПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія. - Харків: ХДПУ, 2001. – Вип. 5. - С. 121-125.

107. Малихіна О. Є. Словесна творчість та здібності до неї дітей молодшого шкільного віку як психолого-педагогічна проблема / О. Є. Малихіна // Актуальні проблеми психології: Етнічна психологія. Історія психології. Психолінгвістика / За ред. С. Д. Максименка, М.-Л.А. Чепи. – Київ: Міленіум, 2006. – Т.9. – Ч.1. - С. 309-316.

108. Малихіна О. Є. Шляхи розвитку здібностей до словесної творчості в учнів початкових класів / О. Є. Малихіна // Матеріали ІІІ науково-практичної конференції молодих учених [«Методологія сучасних наукових досліджень»] / За заг. редакцією акад. І. Ф. Прокопенка. – У 2-х частинах. – Ч.І. – Харків: ХНПУ, 2006. – С. 50.

109. Малихіна О. Є. Динаміка розвитку здібностей до словесної творчості в шкільному віці / О. Є. Малихіна // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції [«Компетентнісно орієнтована освіта: досвід, проблеми, перспективи»], (Донецьк, 5-6 лист. 2008 р.) / М-во освіти і науки, Донецк. обл. ін.-т післядипл. пед. освіти. – Донецьк: Каштан, 2008. - Том 1. – С. 108-113.

110. Малкова Н. А. Литературное творчество учащихся старших классов средней школы: дисс…канд. пед. наук / Малкова Н. А. - М., 1954. – 265 с.

111. Мариничева О. В. Учим детей наблюдать и рассказывать / О. В. Мариничева, Н. В. Ёлкина. - Ярославль: Академия развития, 1997. – 224 с. – (Популярное пособие для родителей и педагогов).

112. Медведев П. Н. В лаборатории писателя / Медведев П. Н. – Л.: Советский писатель, 1971. – 392 с.

113. Мелик-Пашаев А. А. Психологические проблемы эстетического воспитания и художественно-творческого развития школьников / А. А. Мелик-Пашаев // Вопросы психологии. - 1989. - №1. - С. 15-23.

114. Мелик-Пашаев А. А. Психологические основы способностей к художественному творчеству: дисс. …доктора психол. наук / Мелик-Пашаев Александр Александрович - М., 1994. – 225 с.

115. Мелик-Пашаев А. А. Формирование эстетической позиции как условие развития творческих способностей детей / А. А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская // Новые исследования в психологии. - 1981. - №2. - С. 49-53.

116. Мелик-Пашаев А. А. Ступеньки к творчеству / А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская. - М.: Педагогика, 1987. – 126 с.

117. Молдавская Н. Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения / Молдавская Н. Д. - М.: Педагогика, 1976. - 224 с.

118. Моляко В. А. Психология творческой деятельности / Моляко В. А. - Киев: Об-во "Знание", серия 4 "Педагогическая". - №1. - 1978. - 47 с.

119. Моляко В. А. Техническое творчество и трудовое воспитание / Моляко В. А. - М.: Знание, 1985. – 80 с.

120. Моляко В. А. Психология решения школьниками творческих задач / Моляко В. А. - Киев: Радянська школа. - 1983. – 94 с.

121. Моляко В. А. Психологічна готовність до творчоі праці / Моляко В. А. - Київ: Радянська школа, 1983. – 94 с.

122. Мудрак М. А. Діагностика розвитку здібностей до літературної творчості у старшокласників (на матеріалі сільских загальноосвітніх шкіл): дис. …кандидата психол. наук: 19.00.07 / Мудрак Марія Афанасіївна. – К., 1998. – 194 с.

123. Мышление и речь / [под ред. Н. И. Жинкина и Ф. Н. Шемякина]. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. – 272 с.

124. Навчання в 3 класі чотирирічноі і 2 класі трирічноі початковоі школи: Посібник для вчителя. Рідна мова. Читання. Русский язык. / [Вашуленко М. С., Деркач Н. І., Мельничайко О. І. та ін.] - Київ: Освіта, 1995. – 368 с. – (Учителю початкових класів).

125. Неёлов Е. М. Натурфилософия русской волшебной сказки / Неёлов Е. М. - Петрозаводск: ПГУ, 1989. – 86 с.

126. Немов Р. С. Психология / Немов Р.С. - М.: Уч. изд., 1995. – Кн. 1. - 687 с.

127. Никифорова О. И. Восприятие художественной литературы школьниками / Никифорова О. И. - М.: Учпедгиз, 1959. – 206 с.

128. Никифорова О. И. Исследование по психологии художественного творчества / Никифорова О. И. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 155 с.

129. Ниренберг Джеральд И. Искусство творческого мышления / Джеральд И. Ниренберг; [пер. с англ.]. - Минск: Попурри, 1996. – 240 с.

130. Новлянская З. Н. Исследование элементарных проявлений компонентов литературно-творческих способностей в младшем школьном возрасте: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / З. Н. Новлянская. - М., 1971. – 19 с.

131. Новлянская З. Н. О некоторых предпосылках развития литературных способностей в младшем школьном возрасте / З. Н. Новлянская // Вопросы психологии. – 1970. - №6. – С. 103-113.

132. Новлянская З. Н. Почему дети фантазируют? / Новлянская З. Н. - М.: Знание, 1978. – 48 с.

133. Новлянская З. Н. Работа с поэтическим текстом и углубление его восприятия детьми / З. Н. Новлянская // Книги-детям. - М., 1977. - С. 71-84.

134. Новлянская З. Н. «Стихи - продолженье моё и начало» / Новлянская З. Н. - М.: Знание, 1982. – 95 с.

135. Нудельман М. М. Соотношение образов, актуализируемых словесным описанием и кинофильмом (у школьников) / М. М. Нудельман // Вопросы психологии. – 1975. - №4. – С. 118-123.

136. Оморокова М. И. Преодоление трудностей / Оморокова М. И., Рапопорт И. А., Постоловский И. З. - М.: Просвещение, 1990. - 128 с.

137. Орланова Н. П. Роль творческого рассказывания в подготовке детей к обучению в школе / Н. П. Орланова // Дошкільна педагогіка і психологія. - 1974. – Вип.8. - С. 27-31.

138. Охитина Л. Г. Психологические особенности деятельности воображения: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Л. Г. Охитина. - М., 1968. – 17 с.

139. Павлов В. С. Педагогічне керівництво розвитком творчоі уяви учнів / В. С. Павлов // Радянська школа. - 1971. - № 9. - С. 31-34.

140. Павлов В. С. Формирование творческого воображения учащихся в обучении (на материале обучения учащихся 3-6 кл изобразительному искусству): автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / В. С. Павлов.- Киев, 1973. – 15 с.

141. Пономарёв Я. А. Психология творчества / Пономарёв Я. А. - М.: Наука, 1976. – 303с.

142. Проблемы способностей в советской психологии: [сборник научных трудов]. - М., 1984. – 144 с.

143. Пропп В. Я. Морфология сказки / Пропп В. Я. - М.: Наука, 1969. – 168 с.

144. Психологические вопросы развития речи учащихся в школе / [под ред. Н. И. Жинкина]. – М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1953. – 96 с.

145. Психология: словарь / [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Политиздат, 1990. – 494с.

146. Пьянкова Н. В. Особенности воображения младших школьников в творческой деятельности: дисс. …канд. психол. наук: 19.00.07 / Пьянкова Наталья Владимировна. - М., 1978. - 142 с.

147. Развитие логической памяти у детей / [под ред. А. А. Смирнова]. - М.: Педагогика, 1976. – 256 с.

148. Речевые уроки: / [под ред. Т. А. Ладыженской]. - М.: Просвещение, 1994. – 160 с. – (Кн. для учителя начальных классов).

149. Родари Д. Грамматика фантазии / Родари Д. - М.: Прогресс, 1990. – 191с.

150. Романовская З. И. Чтение и развитие младших школьников: Приобщение детей к художественной литературе как к искусству / Романовская З. И. - М.: Педагогика, 1982. – 129 с.

151. Роменець В. А. Психологія творчості / Роменець В. А. – К., 1971. – 305 с.

152. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / Рубинштейн С. Л. - М.: Изд-во АПН СССР, 1958. – 147 с.

153. Руденко Ю. А. Лексичні особливості чарівних українських народних казок / Ю. А. Руденко // Наука і освіта. - 2002. - № 5. - С. 113-118.

154. Рузская А. Г. Некоторые особенности воображения младшего школьника / А. Г. Рузская // Психология младшего школьника. - М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. - С. 128-147.

155. Русское народное поэтическое творчество. Учебное пособие для педагогических институтов / [под ред. А. М. Новиковой, А. В. Кокорева]. - М.: Высшая школа, 1978. – 440 с.

156. Рыбакова М. М. Начальные формы творческого воображения детей дошкольного возраста на основе изучения словесного творчества: дисс. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Рыбакова М. М. - М., 1952. – 161 с.

157. Рыбников Н. А. Методы изучения речевых реакций ребёнка / Н. А. Рыбников // Детская речь. Сборник статей / Под ред. Н. А. Рыбникова – 1927. – С. 7-22.

158. Рыбникова М. А. Постановка творческих работ. / М. А. Рыбникова // Русский язык в советской школе. - 1930. - №1. - С. 98-111.

159. Рыбникова М. А. Избранные труды: К 100-летию со дня рождения / [сост. И. Е. Каплан]. – М.: Педагогика, 1985. – 248с.

160. Самарин Ю. А. Воспитание воображения школьника / Самарин Ю. А. - Л.: тип. ТЛ – 8 в Пушкине, 1947. – 80 с.

161. Сергеєва А. В. Особливості інтелектуально обдарованих молодших школярів // Наука і освіта. – 2005. - № 5-6. - С.173-177.

162. Симановский А. Э. Развитие творческого мышления детей / Симановский А. Э. - Ярославль: Академия развития, 1994. – 142 с.

163. Смолярчук И. В. Особенности развития творческого мышления у детей старшего дошкольного возраста: дисс…канд. психол. наук: 19.00.07 / Смолярчук И. В. - М., 1993. – 216 с.

164. Соловьёв И. М. Приёмы оценки и измерений школьных сочинений в американской педагогике / И. М. Соловьев / Русский язык в советской школе. - 1930. --№1. - С. 144-150.

165. Солодухова О. Г. Метафора як основа казки / О. Г. Солоухова, В. Л. Солодухов // Вісник СДПУ. - Слов’янськ: СДПУ. - 2005. – Вип.1. – С. 261-267.

166. Способности и интересы: [сб. ст. / под ред. Н. Д. Левитова и В. А. Крутецкого]. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. – 307 с.

167. Страхов И. В. Вопросы литературного творчества в курсе психологии (на филологическом факультете) / Страхов И. В. – Саратов: Издательство Саратовского университета. - 1959. – 30 с.

168. Сукневич И. И. Возрастные особенности воображения учащихся 1-10 классов. / И. И. Сукневич // Вопросы психологии познавательной деятельности учащихся. - М., 1974. - С. 67-79.

169. Суходольский Г. В. Основы психологической деятельности / Суходольский Г. В. - Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1988. – 167 с.

170. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения / Сухомлинский В. А. – М.: Педагогика, 1979. – 538 с. – (т.1).

171. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / Сухомлинский В. А. - К.: Радянська школа, 1988. – 269с.

172. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Талызина Н. Ф. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 344 с.

173. Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей / Тарасова К. В. – М.: Педагогика, 1988. – 173 с.

174. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Теплов Б. М. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 536 с.

175. Терлецька Л. Г. Психологія дитинства: практикум / Терлецька Л. Г. – К.: Главник, 2006. – 144с. – (Навчальний посібник).

176. Толстой Л. Н. Педагогические сочинения / Толстой Л. Н. - М.: Педагогика, 1989. – 544 с.

177. Урбан А. А. Стихи- собеседники / Урбан А. А. – Ленинград: Детская литература, 1978. – 174 с.

178. Ушакова О. С. О словесном творчестве детей. / О. С. Ушакова // Художественное творчество и ребенок. – М.: Педагогика, 1972. – С. 111-114.

179. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения / Ушинский К. Д. -М.: Педагогика, 1974. - 185 с. – (т. 2).

180. Фесюкова Л. Б. Воспитание сказкой / Фесюкова Л. Б. - Харьков: Фолио, 1997. – 464 с. – (Для работы с детьми дошкольного возраста).

181. Френе С. Избранные педагогические сочинения / Френе С. - М.: Прогресс, 1990. – 304 с.

182. Хмельницкий В. Н. Домашняя азбука / В. Н. Хмельницкий, А. В. Охрименко. - Харьков: Фолио, 1998. – 368 с.

183. Хомуленко Т. Б. Развитие логических форм памяти и мышления у младших школьников в процессе формирования умений работы с текстом: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Т. Б. Хомуленко. - Киев, 1990. – 15 с.

184. Художественное творчество и ребёнок / [под ред. Н. А. Ветлугиной]. - М.: Педагогика, 1972. – 288 с.

185. Черемошкина Л. В. Развитие памяти / Черемошкина Л. В. - Ярославль: Академия развития, 1997. - 240 с. – (Популярное пособие для родителей и педагогов).

186. Черникова Н. А. Психологическая характеристика особенностей литературного творчества младших школьников. / Н. А. Черникова // Психология младшего школьника / [под ред. Е. И. Игнатьева]. - М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. - С. 256-282.

187. Чорна Л. Г. Художній твір як засіб виявлення творчого потенціалу старшокласника. / Л. Г. Чорна // Обдарована дитина. – 2006. – №7. – С.50-61.

188. Чуковский К. И. От двух до пяти / Чуковский К. И. - М.: Советский писатель, 1955. – 234 с.

189. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека / Шадриков В. Д. - М.: Логос, 1996. – 319 с.

190. Шардаков М. Н. Мышление школьника / Шардаков М. Н. - М.: Учпедгиз, 1963. – 255 с.

191. Шелкова Э. Н. Некоторые особенности литературного творчества старшеклассников. / Э. Н. Шелкова // Вопросы психологии. – 1972. - №4. – С. 132-136.

192. Шибицкая А. Е. Влияние русского фольклора на сочинение сказок детьми. / А.Е. Шибицкая // Художественное творчество и ребенок / [под ред. Н. А. Ветлугиной]. – М.: Педагогика, 1972. – С. 99-111.

193. Щураківська Л. Творча уява маленьких казкарів. / Л. Щураківська // Дошкільне виховання. - 1975. - №1. - С. 13-15.

194. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Эльконин Д. Б. - М.: Знание, 1974. - 64 с.

195. Юрченко З. В. Самостійна художньо-словесна творчість учнів як засіб розвитку літературних здібностей: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / З. В. Юрченко. – Івано-Франківськ, 2001. – 19 с.

196. Ягункова В. П. Индивидуально-психологические особенности школьников, способных к литературному творчеству. / В. П. Ягункова // Вопросы психологии способностей школьников / [под ред. В. А. Крутецкого]. - М.: Просвещение, 1964. - С. 136-203.

197. Ягункова В. П. О некоторых возрастных особенностях развития литературных способностей школьников. / В. П. Ягункова // Вопросы психологии. - 1966. - №3. - С.142-153.

198. Banthitzky H. Sprachunterricht heute. - 4 auf. - Fr. am Main: Cornelsen Scriptor, 1993. - 111 S.

199. Cramer R. L. Writing, Reading and Language Growth. Columbus, etc., 1978.

200. Härtling P. Für Kinder schreiben / P. Härtling // Was für Kinder: Aufwachsen in Deutschland: Ein Handbuch. – München: Kösel, 1993. - S. 426-427.

201. Khatena J. Gifted: Challenge and response for education / J. Khatena. – Jtasca (jll.): Peacock, 1992. – XII, 564 p.: fig., tab.

202. Klausmeier H. Learning and human abilities: educational psychology / H. Klausmeier, W. Googwin. – 4-th ed. – New York etc: Harper and Row, 1975. – 558 p.: fig.

203. Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache. Berlin, München: Langenscheidt, 1980. - 504 S.

204. Mayr-Kleffel V. Mädchenbücher im Wandel / V. Mayr-Kleffel // Was für Kinder: Aufwachsen in Deutschland: Ein Handbuch. – München: Kösel, 1993. – S. 424-425.

205. Teigeler P. Celestin Freinet / P. Teigeler // Montessori,-Freinet,-Waldorfpadagogik. Konzeption und actuelle Praxis / hrsg. von Achim Hellmich und Peter Teigeler. - 3., unveränd. Aufl. – Weinheim; Bazel: Beltz, 1995. – S.38-50.

206. Thompson E. Some effect of message structure on listeners comprehension / E. Thompson // Speech Monographs. 1967. - №7. – P. 76-81.

207. Frise M. Kinderliteratur in der alten Bundesrepublik / M. Frise // Was für Kinder: Aufwachsen in Deutschland: Ein Handbuch. – München: Kösel, 1993. - S. 420-421.