

### Библиографический список

1. **Гришина, Н. В.** Психология конфликта. 2-е изд. [Текст] / Н. В. Гришина – СПб.: Питер, 2008. – 544 с: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
2. **Ильин, Е. П.** Психология общения и межличностных отношений. [Текст] / Е. П. Ильин – СПб.: Питер, 2009. – 576 с.
3. **Лечиева, М. И.** Мотивационно-смысловые аспекты успешности в педагогическом общении: [Текст] Дис. ... канд. психол. наук. М. И. Лечиева– М., 1999. – 177 с.
4. **Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми** [Текст] / В. Г. Маралов, И. А. Бучилова, Е. Ю. Клепцова и др. / Под ред. В. Г. Маралова. – М.: Академический Проект: Парадигма, 2005. – 288 с.
5. **Чудновский, В. Э.** О некоторых прикладных аспектах проблемы смысла жизни [Текст] / В. Э. Чудновский // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 82–89.

УДК 37

**Васильев Валериан Константинович**

*Соискатель Северо – Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова, учитель якутского языка и литературы Антоновской средней общеобразовательной школы им. Н. Н. Чусовского, vasvalerian62@mail.ru*

### МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РОДНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

**Vasiliev Valerian Konstantinovich**

*Post – graduate student of North – eastern federal university, teacher of the Yakut Language and Literature of N. N. Chusovsky Antonovka secondary school, vasvalerian62@mail.ru*

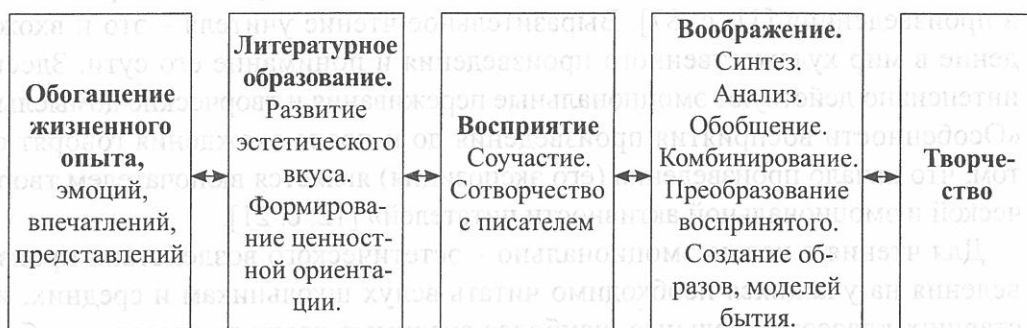
### THE EDUCATIONAL CONDITIONS OF THE PUPILS' CREATIVE ACTIVITY FORMATION AND DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF TEACHING AND EDUCATION

Высшее назначение уроков литературы – развитие в человеке чувств, ума и воли, пробуждение в нем художника, творца.

В современной школе целесообразно находить методы и приемы, воспитывающие устойчивый интерес к чтению. Как методическая основа нами акцентированы труды отечественных психологов Л. С. Выготского [1], А. Н. Леонтьева [2], С. Л. Рубинштейна [3], А. Н. Лука [4]; методистов М. А. Рыбниковой [5]; Н. И. Кудряшева [6]; Т. Д. и Т. А. Полозовых [7];

С. К. Колодезникова [8]; Е. М. Поликарповой [9]; театрального педагога К. С. Станиславского [10].

Использование этих приемов и методов мы рассматриваем на уроках художественного восприятия произведений через выработанную нами модель процесса формирования творческой активности подростков на уроках родной литературы и на внеклассных занятиях.



Система урока состоит из следующих этапов: подготовки к восприятию (создание установки на чтение произведения), этапа анализа, или работы с текстом произведения (выявление особенностей восприятия, постановка учебной задачи и поиск её решения) и заключительного этапа (интерпретация произведения и создание новых проблемных ситуаций, обобщение изученного материала, подведение итогов).

Главная цель подготовительного этапа восприятия – создать мотивацию на чтение произведения. Существуют несколько способов создания целевых установок к чтению произведения:

- активизация личного жизненного опыта учеников, связанного с темой произведения;
- настройка учащихся на чтение с заранее предложенным им творческим заданием по теме произведения;
- работа со словами, необходимыми для понимания смысла текста; иногда – со словами, в принципе знакомыми, но поворачивающимися к ученикам неожиданной стороной, раскрывающимися в поэтическом контексте более полно и глубоко, чем в обыденном употреблении;
- создание волнующей атмосферы урока, пробуждение памяти и эмоций учеников с помощью произведений других видов искусства;
- пробуждение интереса учеников к яркой личности писателя и желания прочитать его книги;
- рассказ об истории создания произведения;
- заочные экскурсии и другие.

На первичном этапе непосредственного контакта с произведением методисты (Т. В. Завадская, Н. М. Соловьева, Л. В. Тодоров, Р. Р. Майман, Е. В. Язовицкий и др.) придают особое значение искусному, художественному чтению учителя. В практике преподавания используются два основных вида выразительного чтения учителя: чтение с целью эмоционально –

эстетического воздействия произведением на учащихся и чтение, которое включает в себя разные комментарии.

«Слушая выразительное чтение учителя, школьники не только лучше осознают содержание произведения, но самую суть выразительного чтения: это не просто четкое и громкое чтение, ... а чтение, воплощающее в голосе смысл читаемого и передающее отношение к тому, что изображается в произведении» [11, с. 87]. Выразительное чтение учителя – это и вхождение в мир художественного произведения и понимание его сути. Здесь интенсивно действуют эмоциональные переживания и творческие домыслы. «Особенности восприятия произведения до и после вхождения говорят о том, что начало произведения (его экспозиция) является включателем творческой и эмоциональной активности читателей» [12, с. 21].

Для чтения с целью эмоционально – эстетического воздействия произведения на учащихся необходимо читать вслух школьникам и средних, и старших классов отдельные, наиболее значимые части произведения без последующих вопросов и заданий, рассчитывая на непосредственный интерес и доверяя силе воздействия художественного слова. Каждый текст воспринимается читателем индивидуально с помощью определенной внутренней подготовки, напряжения мышления, чувств и воображения. Помимо этого: «Динамика, насыщенность, реактивность восприятия могут зависеть от самых различных факторов: идейно – художественные особенности произведения, его отдельных частей, глав, эпизодов; его соответствие или несоответствие, неполное соответствие жизненному опыту читателя; созвучность или несозвучность читаемого (прослушиваемого) произведения настрою, установкам, ожиданиям читателя в данный момент; близость, родственность вкусу, читательскому опыту или противодействие литературно – художественному вкусу, эстетическим потребностям и т. д.» [13, с. 190]. Внутренний слух и чувство ритма у учащихся развиваются при восприятии звучащей художественной речи и при установлении опыта выразительного чтения. Но чтение учащихся должно быть подготовлено.

Основными показателями деятельности читателя выступают активность и точность эмоциональной реакции, глубина осмысления художественного текста, конкретизация литературных образов в читательском воображении, способность эстетически оценивать произведение, видеть за реальностью искусства автора.

Освоению сюжетно – композиционной основы и художественного мира произведения служит работа над отдельными выразительными эпизодами. Выбранный эпизод учащиеся должны читать выразительно и дать оценку поведения и состояния героя в конкретной ситуации. В V классе из сказки Т. Е. Сметанина «Керегей» эпизод дружбы Керегей с 7 мышами, из рассказа Д. К. Сивцева – С. Омоллона «Свет в темноту» эпизод «учебы» писать буквы Никуса дома и диалог Никуса с учителем, из рассказа «Чоруона – сын солдата» часть «Письмо Чоруоны и т. д. После чтения можно задать вопросы такого типа: Как ты думаешь, правильно ли вел себя герой и почему он поступил именно так, а не иначе? Что тебе нравится (или не нравится) в

герое, в манерах, в особенностях его поведения? Что бы ты мог посоветовать герою? Хотел бы ты оказаться на его месте? Как бы ты вмешался в происходящее событие? Как автор относится к герою? Какие факты, высказывания действующих лиц свидетельствуют об этом? Почему автор решил рассказать нам это событие именно так? Что хочет передать своим читателям автор произведения? и т. д. Последние вопросы даются, чтобы ученики понимали художественную условность, не уподобляли произведение действительности, не игнорировали роль автора. Они должны понимать, что образ создается фантазией писателя и выражает авторскую идею.

Есть в практике обучения приемы, которые направляются заданиями творческого характера и заставляют ученика в какой – то степени пересоздавать текст. Такими приемами считаем инсценировку и устное словесное рисование.

Инсценировка произведения побуждает учащихся к творческому претворению литературных образов и возбуждает воображение и сопереживание. При этом следует найти в тексте «нужный кусок», который соответствует данному классу. Наиболее удобными для инсценирования являются следующие произведения:

В V классе:

- из рассказа «Свет в темноту» – диалог Никуса с учителем;
- из рассказа «На летнике» – приезд бандитов;
- из драмы «Отуй и Тотуй» – диалог Маналай Мирона с детьми;
- из сказки «Керегей» – «Три монеты»;

В VI классе:

- из рассказа «Хамелеон» – диалог Дмитрия с героями рассказа;
- из комедии «Поспешил» – XII действие;
- из рассказа «Хачыгыр» – III часть;
- рассказ «Мальчик, ловящий сачком рыбу»;

В VII классе:

- из рассказа «Ачаа» – диалог Ачаа со школьником;
- из рассказа «Сам себе лекарь» – «В больнице»;
- из рассказов Н. Габышева «Я», «Знаю наверняка»;
- из драмы «Локут и Ньургусун» – 2 картину из II части;
- из повести «Золотоносный ручей» – диалог Уйбанчи с Сэдюком;
- из частей романа «Весенняя пора» – «Щедрый вечер».

Такие постановки инсценировок состоят из двух частей:

1. Подготовка ролей с одновременным пообразным анализом. Особое внимание уделяется действиям, отношениям героя к другим персонажам, речи героя и домысливанию некоторых сторон, характеризующих героя. Подготовка учащихся дома.

2. Разыгрывание инсценировки. Оценка игры своих товарищей учащимися. Подведение итогов.

Инсценировка не только развивает творческое воображение, способность к перевоплощению, но и способствует углублению восприятия, развитию внимания к художественному слову, к творчеству писателя.



Устное словесное рисование является очень активной действенной силой, которая раскрепощает эмоции и взбудораживает воображение. Выбирается эпизод, описанный автором, как опора воспринимающему воображению. Словесное рисование ученикам V – VII классов даются в виде описаний внешности героев и обстановки произведения. В V классе можно дать описание внешности Никуса из рассказа «Свет в темноту», героев рассказа «В летнике», Чороны из рассказа «Чорона сын солдата», а также дом Чороны, алас солдата из стихотворения «Я отсюда ушел в войну». В VI классе внешность Манчары и Чочо, из рассказа «Хачыгыр» Хачыгыра, мальчика Тоттука, мальчишку из рассказа «Мальчик ловящий сачком рыбу», Егора Чэрина из рассказа «Егор Чэрин», озеро из рассказа «Мальчик ловящий сачком рыбу», рошу Норалджыма, коновязь и др. В VII классе внешность героев рассказа «Съездивший в город», Уйбанчи из рассказа «Золотоносный ручей», героев из частей романа «Весенняя пора», место боя стихотворения «Заветы орла», ночной поход по озеру бригады из баллады «Священный Ильмень» и т. д. Такие устные рисования являются активной действенной силой, которая раскрепощает эмоции и взбудораживает воображение. В понятие «видение» входит не только зрительное впечатление. К. С. Станиславский включает в это понятие и слуховые, и вкусовые, и обонятельные, и осязательные, и мышечные ощущения, которые дополняют и обогащают образы зрительные. Поэтому при словесном рисовании нужно уточнить у учащегося эти ощущения наводящими вопросами, указать ему, чтобы он упомянул об этих своих ощущениях.

Первые эмоциональные впечатления учащихся от произведения и для учителя, и для самих учащихся должны стать отправной точкой анализа. Анализ основывается на целостном восприятии идейно – образного единства произведения и эмоциональном переживании читателя. Он приведет учащихся к умению дать самостоятельную оценку сущности произведения как искусства слова и специфической области общественного сознания, познающего действительность в художественных образах. Умение анализировать приобретает постепенно, расширяясь и углубляясь из класса в класс. Ученик – читатель должен увидеть, услышать весь жизненный материал, скрытый в тексте, понять намерения писателя, оценить его позицию. «Анализ – это путь от своих читательских впечатлений к автору произведения, это попытка приблизиться к позиции писателя. Здесь, конечно, нужна широта и точность разума, обнимающего в целом события и героев произведения, находящего в их свободном потоке общий смысл, не сводя при этом идею к плоской формуле. Здесь нужна и пристальность взгляда, художественное внимание, позволяющее заметить тайные пласты поэтического слова, наделенного многозначностью. В анализе необходимо внимание к форме произведения, способность в художественной детали увидеть, как мир в капле воды, мысль писателя» [14, с. 4 – 5].

В анализе художественных произведений на уроках максимально используются приемы, усиливающие сопереживание:

1. Оживление личных впечатлений учеников, связанных с ситуацией, мотивом изучаемого произведения для художественного восприятия.
2. Использование словесного рисования, как пробуждающий воображение читателя прием. При словесном рисовании появляются произвольные, внеконтекстные ассоциации.
3. Закрепление субъективных образов учащихся при выразительном чтении, составлении и играх в инсценировках.
4. Включение смежных искусств в анализ произведения. Они углубляют субъективную и объективную стороны разбора текста, усиливая сопереживание.
5. Перечитывание учащимися некоторых наиболее поразивших их эпизодов, чтобы снова пережить взволновавшие их поступки, чувства и мысли героев. Перед таким перечитыванием целесообразно сделать комментирование, беседу.

Существующие в практике изучения в школе три основных приема анализа произведений – «вслед за автором» (целостный), пообразный и проблемный – должны сочетаться в самых разных комбинациях. Учитель при выборе пути анализа исходит от цели, которую ставит перед собой, от уровня развития учеников данного класса, от характера их читательского восприятия. Существует опасность канонизации одного приема анализа. Каждый прием анализа может превратиться в единственный канон, если учащиеся не осваивали другие приемы анализа произведения. Т. Г. Браже считает, что все приемы анализа, имея явные преимущества перед другими, имеют свою ограниченность, свои недостатки. По его утверждению, приемы анализа могут иметь такие недостатки:

- пообразный анализ – дробление материала по образам и невнимание к образу автора;
- анализ по ходу развития действия – не выдерживает проблемность урока, становится комментированным чтением;
- тематический анализ – подмена художественного смысла произведения разными историческими и социальными проблемами;
- проблемный анализ – раздробление целостного восприятия на отдельно взятые вопросы.

Утверждая так, он советует совместить эти приемы даже при изучении одного произведения [15, с. 51–52]. Но в одном произведении один путь анализа должен быть основополагающим, а другие пути анализа должны дополнять, образуя целостный анализ. Например, в VII классе при изучении рассказа «Съездивший в город» основополагающим становится проблемный анализ, а анализ по ходу развития действия и пообразный анализ дополняют анализ рассказа. В анализе этого рассказа выделяем ведущую проблему системы уроков, учитывая состояние восприятия класса и готовность к обсуждению предложенного вопроса, уровень развития и направленность интересов класса. Ведущими проблемными вопросами могут быть такие вопросы: В чем причина бедности этой семьи? Каким должен быть отец семейства? Совместимы ли счастье и дурные привычки? Каким

должен быть человек, чтобы стать счастливым? При постановке ведущего проблемного вопроса «важно найти вопросы, которые волнуют учащихся сегодня, сейчас, которые уже осознаны ими, и те, которые будут способствовать их развитию» [16, с. 125]. Например, если ставится такой вопрос: В чем причина бедности этой семьи?, при изучении рассказа «Съездивший в город» темы системы уроков будут таковы:

1. Быт, взаимоотношения героев и нужда семьи в рассказе.
2. Степан Длинный – «маленький человек» и его роль в семье.
3. Степан Длинный в плену своей дурной привычки.
4. Бедность семьи не только в дурной привычке.
5. Мысли, чувства, убеждения, которые хочет передать писатель.

Беседа как «самый ходовой метод активизации класса» (выражение М. А. Рыбниковой) используется во всех классах. Хорошо организованная беседа в V–VII классах отвечает потребности юного читателя поговорить о прочитанном произведении, выразить свое отношение к нему, поделиться своими мыслями. Беседа дает возможность активизировать и наблюдательность, и память, и познавательную деятельность, и воображение, и эмоции учащихся. В этих классах полезно построить беседу так, чтобы на первом плане оказывались образы героев произведения, нравственные коллизии.

Читательское восприятие является первым осмыслением художественного произведения. Как считают Т. Д. Полозова и Т. А. Полозова: «...учителю, прежде всего, самому необходимо почувствовать духовную, нравственную устремленность произведения, понять, почувствовать его пафос, авторскую позицию, его боль, его радость, его побуждения, чтобы затем направлять восприятие произведения детьми, чтобы, составляя вопросы к беседе, не убивать эстетическо – воспитательный заряд книги, а углублять первоначальное непосредственное восприятие и формировать эстетические суждения детей о прочитанном» [13, с. 22]. Поэтому ему необходимо определить контуры последующего анализа, зная восприятие учащихся. Способы выяснения читательских восприятий разнообразны и зависят, прежде всего, от возрастных особенностей учащихся и жанровой специфики произведений. Выявление читательских восприятий помогает найти для каждого класса свой, особенный вариант работы.

Постижение произведения искусства как эстетической ценности, эффективно в процессе художественной деятельности, в которой художественное восприятие является составной частью процесса, которая позволяет включить читателя в сам процесс художественной деятельности. Художественное восприятие связано с воображением и реализуется на основе творчества читателя. Поэтому приемы, упражнения, которые для этого используются, должны быть сходными с теми приемами, которыми пользуется создатель произведения. Таким образом, используемые учителем приемы, задания, упражнения рассчитаны не только на развитие творческого потенциала личности ученика, но и направлены на формирование и развитие литературно – художественных умений учащихся. При этом надо остерегаться от

одностороннего обучения только техническим навыкам и умениям, нужно не упускать из виду развитие качеств, необходимых творческой личности.

### Библиографический список

1. **Выготский, Л. С.** Воображение и творчество в детском возрасте. [Текст] / Л. С. Выготский – СПб.: Союз, 1997. – 92 с.
2. **Леонтьев, А. Н.** Проблемы развития психики. [Текст] / А. Н. Леонтьев – М., 1972. – 584 с.
3. **Рубинштейн, С. Л.** Проблемы общей психологии. [Текст] / С. Л. Рубинштейн – М., 1973. – 424 с.
4. **Лук, А. Н.** Психология творчества. [Текст] / А. Н. Лук – М.: Наука, 1978. Ростов – на – Дону: Феликс, 2002. – 126 с.
5. **Рыбникова, М. А.** Очерки по методике литературного чтения. [Текст] / М. А. Рыбникова – М., 1963. – 279 с.
6. **Кудряшев, Н. И.** Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы. [Текст] / Н. И. Кудряшев – М., Просвещение, 1981. – 190 с.
7. **Полозова, Т. Д.** Всем лучшим во мне я обязан книгам. [Текст] / Т. Д. Полозова, Т. А. Полозова – М.: Просвещение, 1990. – 256 с.
8. **Колодезников, С. К.** Теоретические основы литературного образования в якутской школе. [Текст] / С. К. Колодезников – М., 2000. – 168 с.
9. **Поликарпова, Е. М.** Выразительное чтение. [Текст] / Е. М. Поликарпова – Якутск, кн. издательство, 1992. – 64 с.
10. **Станиславский, К. С.** Работа актера над собой, Работа актера над ролью. Собр. соч. в 8-ми тт. Тт. 2, 3, 4. М., 1954–1957.
11. **Лысый, Ю. И.** Чтение как метод обучения и эстетического воспитания на уроках литературы (IV – VII кл.) [Текст] / Ю. И. Лысый // Совершенствование преподавания литературы в школе. Под ред. Г. И. Беленького. – М.: Просвещение, 1986. – с. 83–91.
12. **Никифорова, О. И.** Психология восприятия художественной литературы [Текст] / О. И. Никифорова – М.: Изд. «Книга», 1972. – 152 с.
13. **Полозова, Т. Д.** Всем лучшим во мне я обязан книгам. [Текст] / Т. Д. Полозова, Т. А. Полозова – М.: Просвещение, 1990. – 256 с.
14. **Маранцман, В. Г.** Труд читателя: от восприятия литературного произведения к анализу [Текст] / В. Г. Маранцман – М.: Просвещение, 1986. – 128 с.
15. **Браже, Т. Г.** О вариативности анализа. [Текст] / Т. Г. Браже // Искусство анализа художественного произведения. – М.: Просвещение, 1971, – С. 37–54.
16. **Лесохина, Л. Н.** Нравственное развитие учащихся в процессе изучения литературы [Текст] / Л. Н. Лесохина // Искусство анализа художественного произведения. Сост. Браже Т. Г. – М.: Просвещение, 197. – С. 124–138.