**Тема: «Развитие творческих способностей на уроках русского языка и литературы».**

Творческая работа — это прекрасный,

 необычайно тяжелый и изумительно радостный труд.
Н. Островский

В современном мире человеку просто необходимо уметь творчески мыслить, принимать нестандартные решения. Задача учителя, как мне кажется, состоит не только в том, чтобы дать учащимся как можно более глубокие знания по предмету, но и развить творческие способности каждого ребёнка. То есть раскрыть в детях качества, лежащие в основе творческого мышления, сформировать умение управлять процессами творчества: фантазированием, пониманием закономерностей, решением сложных проблемных ситуаций. На это направлены те упражнения, которые я предлагаю учащимся на уроках (в том числе по развитию речи) и во время внеклассных мероприятий.

 Современное общество предъявляет своим гражданам требование овладения навыками творческого мышления. Творчество перестает быть уделом единиц. Школа должна прореагировать на эти изменяющиеся условия. Развитие творческих способностей учащихся и воспитание активной личности – первостепенная задача современной школы. Такие способности отражаются в новой системе преподавания в рамках обновленного содержания обучения.

 В настоящее время внимание к проблеме развития творческих способностей школьников усиливается во многих странах мира. Задатки творческих способностей присущи любому ребенку. Нужно суметь раскрыть и развить их. Выпускники средних школ должны не только овладевать материалом школьных программ, но и уметь творчески применять его, находить решение любой проблемы. Это возможно только в результате педагогической деятельности, создающей условия для творческого развития учащихся. Поэтому проблема развития творческих способностей учащихся является одной из наиболее актуальных.

 Актуальность: в опыте разрешаются противоречия:

- между наличием негативно-пассивного отношения к предмету и необходимостью осознания значимости занятий;

- между системой знаний, умений и навыков, полученных учащимися, и неспособностью применить их в нестандартной ситуации;

- между ориентацией нового содержания на развитие творческих способностей учащихся и традиционными методами и формами, ориентированными на передачу готовых знаний.

 Творчество (или креативность) – это способность удивляться и познавать, умение находить решение в нестандартных ситуациях, это нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта.

Уроки литературы прежде всего требуют атмосферы креативности, так как акт постижения искусства немыслим без личностного включения, без творческой направленности. Эти уроки позволяют развивать творческие способности - создаётся новое, личностное, преображенное, своё.

 Обучаясь русскому языку и литературе, школьники овладевают необходимым лингвистическим минимумом и адекватными этим знаниям умениями. Согласно последним исследованиям дидактов, уровни знаний и умений являются низшими в развитии ребенка. К высшим уровням специалисты относят личностное отношение к предмету и опыт творческой деятельности.

 Данная тема создаёт большое поле для дальнейшей работы, для совершенствования системы; включить в систему работы внеклассную работу по предмету.

*Сущность опыта:* развитие творческих способностей учащихся и воспитание активной творческой личности на основе создания максимально благоприятных условий для развития и формирования творческих способностей каждого, выявление и использование в учебной деятельности индивидуальных особенностей учеников.

*Результативность:* заметно повысился интерес к знаниям у большинства учащихся, что способствует развитию творческого мышления, лучшему усвоению знаний, формированию умений и навыков. Развитие творческих способностей учащихся повышает качество обученности по русскому языку и литературе, а также по другим предметам.

*Трудоемкость* заключается в переосмыслении своего педагогического опыта с позиций развития творческих способностей учащихся.

***Задания на обычных уроках русского языка, способствующие***

***формированию и развитию творческих способностей.***

*1.Эвристическая задача -* лучший способ мгновенно возбудить внимание и учебный интерес, приблизить возможность открытия. Например, учащимся предлагается вставить в текст упражнения буквы - стандартное задание, ставшее традиционным в школе. Но можно сделать его моделью интересного творческого процесса:

* Мы с вами составляем упражнение, возможно, для ваших будущих учеников. Текст перед вами. Какие буквы вы заменили бы точками, чтобы ребята, вспоминая изученное, вставляли их?

Это эвристический вопрос, результаты которого многоплановы. Возникает творческий интерес учащихся, их внимание сосредотачивается на предложенном тексте. Они приучаются видеть «ошибкоопасные» места, а, значит, законы орфографии становятся достоянием их творческого опыта. Происходит попутное повторение, причём, судя по результатам, более продуктивное, чем при традиционной формулировке задания. При письменном выполнении задания учитель видит, какие орфографические правила трудны для данного ученика: именно они выделяются при составлении упражнения. В дальнейшем полученные учителем сведения послужат своего рода стартовой площадкой для индивидуальной работы с учеником по орфограммам.

Эвристические задачи могут быть предложены и для домашней работы, причем ученик должен иметь право выбора любого варианта задания.

Другое эвристическое задание направлено на формирование обобщенного лингвистического умения: «Докажи, что слово «животное» является именем существительным».

При изучении словообразования интересным творческим заданием станут следующие эвристические задачи:

*Задание* 1. На основе каких фразеологических оборотов образованы данные ниже слова: смотаться («убежать»), взбелениться, перегибать, насобачиться.

*Задание* 2. Определите, в результате какого типа словопроизводства – прямого или обратного - появились слова дояр, доярка, вдохновение, вдохновить, пускать, фляжка, обогрев, приземлить, приоткрыть. (Это редеривация - обратное образование слов: дояр—доярка).

2. В ряде случаев уместны *корректирование и редактирование* текста, который содержит опечатки. Подобные упражнения обеспечивают концентрацию внимания, а также самопроверку – при непременном контроле со стороны учителя. Внимание активизируется творческим заданием, предполагающим обоюдную готовность учителя и ученика к нестандартным творческим решениям. Ученики выписывают слова, в написании которых сомневаются или которые, по словам педагога, «ты написал бы иначе». На первом этапе анализируются печатные или письменные тексты (периодика, плохо отредактированные книги, непроверенные работы товарищей), на втором – устные (телепередачи, тексты песен). Со временем ребята начинают видеть мир сквозь «языковые очки»: в произносимом и записанном тексте искать грамматические закономерности, оценивать собственную возможность следовать им.

*3. Этимологические экскурсы* неизменно привлекают и концентрируют внимание как потенциальный фактор ассоциаций. На уроках я часто знакомлю ребят со сведениями из истории слов. Ребята узнают, что порох – слово из ряда прах, порхнуть, а яства вовсе не являются, а предназначены для того, чтобы ясти. Разнокорневые паронимы давить – довлеть оказываются, к удивлению ребят, словами с совершенно различным значением – отсюда и различие гласных в корне. Пробуждается живой интерес к слову, к его структуре.

*4.Составление опорных сигналов.* Чтобы закрепить языковую закономерность и окончательно освоить её, не боясь ошибки в дальнейшем, учащийся должен «увидеть» правило в системе небольшого количества ярких и запоминающихся знаков, схем. Этому и служит прием составления схем. Я не даю их в готовом виде, т.к. их использование малопродуктивно. Ребята составляют их сами. Индивидуальные опорные схемы должны соответствовать следующим требованиям:

 1) информационная насыщенность;

 2) яркость и контрастность;

 3) минимум текста и графических обозначений;

 4) закрепление примерами;

 5) возможность текстовой интерпретации.

Составляемые учащимися схемы нуждаются в контроле педагога. Работая со схемой, школьники припоминают сведения, осмысляют их применительно к собственному «я». Правила становятся не безразличной схемой, а обращенной к личности ученика системой зримых и запоминаемых объектов. Их составление развивает творческие способности.

 *5.Индивидуальная работа над ошибками.* Ряд учащихся делает ошибки в определенных местах, в определенных словах, причем нередко это объясняют невнимательностью, что не всегда справедливо. Обнаруженные у некоторых вполне внимательных учеников традиционные ошибки требуют индивидуальной работы.

Например, учащемуся, делающему ошибки в притяжательных прилагательных, предлагается работа с географической картой: «Ты летишь на вертолете, смотришь вниз и сверяешь курс с картой». При этом ученик должен выписать названия деревень и поселков на - ино и (если окажется) на - ено. После этого он самостоятельно делает вывод о наличии буквы *и* в словах подобного типа, где ранее допускал ошибки.

Когда ошибка сделана, учитель требует её прокомментировать. Но отклик будет чисто формальным, если он основан на навязываемой позиции: «Почему не так?» Важно, чтобы была избрана аргументированная позиция: «В силу чего ошибка сделана?»- или творческая: «Ошибка ли это?» Диалог при этом ведется как проблемно-поисковый, обнажающий логику и психологию орфографического мышления учащихся и позволяющий избегнуть долгого поиска нужного правила. При творческом взаимодействии происходит выявление ассоциаций, корректирующих речевое поведение учащихся. При этом не только ликвидируются стереотипные ошибки, но и формируются нестандартные решения, приводящие процесс мышления к оптимальным формам и речевым структурам.

 Вот ответы, данные учащимися при аргументировании ошибок:

«Забыл, что это глагольное прилагательное». (Сигнал для учителя - не уделил этому правилу достаточного внимания).

«А, ведь в инфинитиве – *колыхаться*, поэтому *колышутся».*

«Я написала «роят» потому, что в неопределенной форме – *рыть,* значит я написала правильно».

Последний случай не только свидетельствует о необходимости более четко отделить инфинитивную форму на - ить от остальных, прежде всего на - ыть, но и о зарождающемся самостоятельном лингвистическом мышлении ученицы: она не объясняет ошибку, а аргументирует необходимость постановки нужной, с её точки зрения, буквы. Риторическая технология дискуссии, поддерживаемой учителем, приведет ученицу к самостоятельному открытию. Многие задания формулирую как *призыв к активному диалогу и совместному поиску истины.*

 Творческая работа над ошибками, наоборот, делает возможным отклик: она действительно актуальна для ученика.

*6.Толкование языковых терминов.* Например, я задаю вопрос: «Почему прилагательное так называется, как вы думаете, ребята?» Дети рассуждают, что исходя из слова, прилагательное – то, что прилагается, добавляется к чему-то.

- Без чего оно теряет свой полный смысл?

– Без существительного.

Ребята отмечают, эта часть речи «прилагается» к существительному, всегда сопутствует ему. Смотрим у Даля: «Прилагательное - имя, причастное к существительному для обозначения свойств или качеств его». И тогда логичным становится не изучение отдельных прилагательных как части речи, а работа по теме на уровне слов. Учащиеся могут сами дать неожиданные и оригинальные толкования языковых терминов. Например, причастие семиклассники объяснили как разновидность слов, причастных к тому, о чём говорится в предложении: они не несут смысловую нагрузку, но они причастны к выражению яркости языка, образности:

Море, лениво *вздыхающее*  у берега, уснуло и неподвижно в дали, *облитой*  голубым сиянием луны.

*7.Игра* позволяет сделать многие понятия «живыми», создает творческие ситуации на уроке.

 Например, в начале изучения темы «Члены предложения» я приношу в класс необычный, непонятный предмет («нечто с другой планеты»). Ученикам предлагается задать столько вопросов, сколько, по их мнению, требуется для того, чтобы получить максимально полную информацию о неизвестном предмете. И последовали вопросы:

- Что это?

- Что он делает?

- Какие у него свойства?

- Где применяется?

- Как? Для чего? И т.д.

Каждый ответ рождал новый, более конкретный вопрос на уточнение. Если проанализировать все прозвучавшие и зафиксированные на доске вопросы, мы увидим, что все члены предложения: и подлежащее, и сказуемое, и обстоятельство, и определение, и дополнение – в них отражены. Далее классу дается задание - попытаться обобщить все, что удалось узнать о незнакомом предмете. Ученики читают свои предложения. И вдруг обнаруживается, что у каждого своё. Каждый вынес в объяснение то, что ему показалось важным.

Разбор с помощью учителя предложения по членам, анализ вопросов, которыми связаны в нем слова, и сопоставление их с теми, что звучали в начале урока, даёт ученикам понять, зачем вообще нужны «какие-то» члены предложения» и зачем нужно учиться видеть и выделять их в предложении. Главным станет совместный поиск, попытка осознать тот внутренний смысл, который, безусловно, есть в любом языковом явлении.

*8.Опора на языковой текст.* Без него невозможно научить детей по-настоящему чувствовать язык, видеть средства его выразительности. Бессмысленно просто прочитать художественный текст и дать к нему грамматическое задание или обратиться со словами: «Посмотрите, какой прекрасный язык!» Для ребят это пустой звук, пока текст не начнет переживаться ими, а собственные переживания не будут осмыслены. Как правило, успешным оказывается путь, который связывает своеобразие личностного восприятия ученика с предполагаемым авторским замыслом, воплощающимся в лексических, синтаксических, стилистических закомерностях данного текста.