

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ В ПЕРЕХІДНИЙ ПЕРІОД ВІД ДОШКІЛЬНОГО ДО МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті йдеться про особливості творчого мислення дітей у перехідний період від дошкільного до молодшого шкільного віку, показано педагогічні умови, які сприяють такому розвитку.

Ключові слова: творче мислення, молодший шкільний вік, дошкільний вік, розвиток.

Розвиток творчих здібностей у вітчизняній теорії і практиці психологічної науки розглядається в кількох напрямках.

Відповідно до першого напрямку творчі здібності визначаються рівнем інтелектуального розвитку (Н.С. Лейтес, Н.Н. Поддяков, Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, В.Т. Кудрявцев, О.К. Тихомиров). Л.А. Венгер розглядає творчі здібності як одну зі складових обдарованості поряд з пізнавальними здібностями, і визначають їх як розвиток уяви, оцінюючи за оригінальністю і складністю продукту. Пізнавальну активність він розуміє як складову обдарованості поряд з іншими компонентами, хоча й не визначає її проявів. Цей напрям продовжує ідеї Л.С.Виготського.

Головним структурним компонентом творчих здібностей, на думку Н.Н.Поддякова, є проблемність мислення, яка виявляється у відкритості дитини новому, у пошуку невідповідностей і протиріч, у власній постановці питань та проблем [5]. Навіть невдача породжує пізнавальну потребу, викликає дослідницьку активність і забезпечує можливість нового етапу в творчому розвитку. Головним методом дослідження є проблемна ситуація.

Н.С.Лейтес розвиває ідеї Б.М.Теплова, і сферою його наукових інтересів є вивчення співвідношення вікових та індивідуальних особливостей обдарованих дітей [4].

За другим напрямом розглядаються творчі здібності як креативність, як виявлення нового, постановка і розв'язання проблем. Він має витоки з підходів Дж. Гілфорда, Е.П. Торренса і представлений підходами О.М. Матюшкіна і О.І. Щєбланова.

О.М. Матюшкін розуміє акт творчості як розв'язання проблеми, що має приховані, явно не визначені елементи і відношення. Одержання результату розв'язання проблемної ситуації є кінцевим актом творчості. Головним методом дослідження творчого мислення О.М. Матюшкін вважає тести на креативність. Саме тому цей учений належить до другого напрямку дослідження творчих здібностей та творчого мислення [3].

Згідно з третім напрямом творчість розглядається як загальна здатність із перетворення попереднього досвіду. Творчість протиставляється діяльності. Особлива увага приділяється активності несвідомого. Механізмом творчості є взаємодія активного домінуючого несвідомого з пасивною, субдомінантною свідомістю (Я.О. Пономарьов, В.Н. Дружинін). Типологію творчої особистості складає взаємодія свідомості та несвідомого, інтелект забезпечує адаптивність, а креативність – власне творчість. Найбільш сприятливим є поєднання високого інтелекту, високої креативності, рефлексивності та саморегуляції. На думку В.Н. Дружиніна, творчість має своїм підґрунтям "глобальну ірраціональну мотивацію, відчуження людини від світу".

Представники четвертого напрямку розглядають творчі здібності як інтегральну якість особистості, що об'єднує інтелектуальний та особистісний компоненти (Д.Б. Богоявленська, В.Д. Шадріков). На думку В.Д. Шадрікова, творчість ґрунтується на духовних здібностях, які він розуміє як особливу категорію здібностей і визначає як "цілісну сутність", інтегральний прояв інтелекту і духовності людини". Вони носять ієрархічний характер і в них виявляється індивідуальність людини [2].

Б.Д. Богоявленська визначає творчість як вищий і єдиний прояв обдарованості. Одиницею творчості є "інтелектуальна активність" (інтелектуальна ініціатива). Творчі здібності визначаються як можливість дитини виходити за межі вимог, як прояв інтелектуальної активності в діяльності. Хоча активність виокремлюють як структурний компонент численні дослідники (зокрема, Л.С. Славіна та Н.А. Менчинська виокремлюють інтелектуальну активність; Н.С. Лейтес – розумову активність; О.М. Матюшкін, В.Н. Соколов, Дж. Берлайн, Е.О. Голубева, І.І. Данилова – дослідницьку пошукову активність; Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко – пізнавальну активність; В.А. Петровський – не адаптивну активність), своєрідність концепції Д.Б. Богоявленської полягає в тому, що інтелектуальна активність є інтегральною рисою, де розумові здібності реалізуються тільки шляхом заломлення через мотиваційно-потребову сферу особистості. Її методика "Креативне поле" дає змогу емпірично виявити мотиви, ціннісні орієнтації, які є неприродними для пізнавального процесу.

Концепцію Д.Б.Богоявленської можна віднести до процесуально-діяльнісної парадигми (О.М. Леонт'єв, С.Л.Рубінштейн). Вона вважає, що творчому процесу притаманна головна характеристика – спонтанність. Діяльність суб'єкта виходить за межі вже розв'язаної задачі, виробленого алгоритму дії, що наближає її до умов природного експерименту, оскільки не обмежується рамками вимог задачі.

Отже, головною умовою розвитку творчого мислення є особистісний розвиток дитини в середовищі, що має високу міру невизначеності і багатоваріантність у плані чисельності можливостей. Невизначеність стимулює творчий пошук, багатоваріантність – можливість знаходження творчих рішень.

Існують дані, згідно з якими наслідування є надзвичайно важливим для формування творчого мислення дітей. Так, Р. Стернберг та Дж. Девідсон довели, що внутрішньосімейні стосунки, в яких існують зразки творчої поведінки, впливають на розвиток незалежної, творчої особистості.

Творча поведінка дитини проходить як стадію індивідуалізації, так і соціалізації, має свої сензитивні періоди. Саме в 3-5 років обов'язковим чинником розвитку творчого мислення є створення умов для цього, коли світ сприймається дитиною проблемним і загадковим [158]. Не менш значимою є емоційна підтримка творчої поведінки з боку дорослих. Творча активність зростає тоді, коли дорослі заохочують творчі прояви дітей.

Мотивами творчості можуть бути мотиви престижу, першості, слави [Д.Б. Богоявленська вважає, 2, с. 35].

У деяких випадках пригнічення, заборона творчої діяльності приводить до зростання творчої активності дітей. Але ці дані стосуються переважно підліткового та юнацького віку. Що стосується дітей дошкільного та молодшого шкільного віку пригнічення ініціативи, неприйняття дорослими творчої поведінки призводить до зниження творчої активності.

На запитання про умови актуалізації творчого мислення Р. Стернберг та Т. Любарг [2] пропонують власну інвестиційну теорію креативності. Згідно з нею, стратегії творчого розвитку зводяться до навчання: творчого мислення потрібно навчати. Джерелами творчості є інтелектуальні здібності, знання, стилі мислення, особистісні характеристики, мотивація та оточення. Поєднання цих чинників різне для різних видів творчої діяльності. Передумовами розвитку творчого мислення є такі стратегії в навчанні, як заохочення розумного ризику, заохочення вміння знаходити; формулювати і розв'язувати проблеми; надання вільного часу для творчої діяльності; винагорода за творчі ідеї та результати; заохочення сумнівів, які виникають щодо загальноприйнятих положень; терпимість до невизначеності тощо.

Іншої думки дотримується Г.С.Альтшуллер, який вважає, що базовою умовою для розвитку творчого мислення дітей є формування таких особистісних її якостей, таких як: готовність долати перешкоди, мати достойну мету, вміння планувати дії й діяльність і досягати її здійснення [1]. Представники гуманістичної психології А.Маслоу та К.Роджерс вважають, що творчі здібності можуть знижуватися без саморегуляції та самоактуалізації в навчанні та вихованні. Важливою умовою творчої активності є безумовне позитивне прийняття свого Я [2].

У контексті нашого дослідження представляє інтерес учення Л.С.Виготського умов розвитку творчого мислення яке побудоване за принципом розвивального навчання. Суть його полягає в тому, що воно "добудовує" відсутні або недостатні "ланки" психіки, необхідні для якої-небудь діяльності, у тому числі й творчої.

Не менш значущими для нашого дослідження є праці І.С. Якиманської [4], що стосуються функцій особистісно-орієнтованого розвивального навчання, яке повинне змінити спрямованість педагогічних впливів: не від дорослого до дитини, а навпаки, від дитини до дорослого. Крім того, вона виявила особистісні риси кожної дитини як окремого суб'єкта пізнання. Принципи особистісно орієнтованого навчання узгоджуються з визначенням В.В.Репкіна, - що це навчання, зміст, методи і форма організації якого прямо орієнтовані на закономірності розвитку.

У зарубіжній психології існують різноманітні технології та програми розвивального навчання, серед яких відомі концептуальні моделі "Вільний клас", "Структура інтелекту - SOI" Дж.Гілфорда, "Три види збагачення навчальної програми" Дж.Рензулі, "Таксономія цілей навчання" Б.Блума. Популярним є дослідницький метод навчання на основі розв'язання проблем Дж.Дьйої, Х.Таба, Дж.Брунера. Відомі також використання гри та дискусії в навчанні. Цікавими є рекомендації С.Парнса зі створення творчої обстановки у ході навчання, а саме: усувати внутрішні перепони творчим проявам через відмову від негативних оцінок; показувати дітям можливості використання метафор та аналогій (синектика); підтримувати живість уяви; дисциплінувати уяву, робити її керованою; розвивати сприйнятливність; підвищувати чутливість, широту і насиченість сприймання всього оточуючого; допомагати дітям бачити смисл, загально спрямованість їхньої творчої діяльності.

Численні дослідники пропонують не тільки концептуальні моделі розвитку творчого мислення, але й розробляють програми навчання і розвитку дітей. Це, зокрема, програми Л.А.Венгера та О.М.Дьяченко "Розвиток" та "Обдарована дитина"; розробки з виховання дитячої обдарованості А.І.Савенкова; методика продуктивного навчання А.В.Хуторського; "Логіка і уява" Л.І.Шрагіної; тренінги розвитку креативності через гімнастику почуттів В.С.Гіппіус; психологія навчання художньої творчості А.І.Красило, методика творчого тренінгу КАРУС В.О.Моляко, адаптована для використання в дошкільному та молодшому шкільному віці.

Психологічна література містить описи різних моделей, технологій, програм та рекомендацій з навчання дошкільників та молодших школярів творчого мислення. Однак у більшості випадків автори рекомендують робити певний відбір дітей до спеціалізованих груп, класів, установ (за мірою обдарованості), що складно зробити через численні труднощі. Нині найбільш оптимальним є створення таких програм та технологій, які можна було б використовувати в загальноосвітніх установах.

У запропонованих програмах мало уваги приділяється використанню активних методів навчання. Більшість моделей носить дещо фрагментарний характер, не охоплюють період від трьох до десяти років, використовуються переважно в навчальній діяльності.

Деякі дослідники пов'язують формування творчого мислення з використанням активних методів навчання. Методологічні засади активних методів навчання розроблялися в працях П.Г. Щедровицького, Е.В. Ільєнкова, А.І.Красило. На їхню думку, проблема активних методів і форм навчання в широкому значенні не зводиться до зацікавленості та захоплення дитини навчанням. Це соціальна, культурно-історична та психологічна проблема, пов'язана не тільки з типами активізації творчого процесу в навчанні, а й більшою мірою з системним переосмисленням парадигми освіти, що панує в суспільстві. З раннього дитинства необхідно визнавати суб'єктність дитини, її активне творче начало, її самовизначення, що співвідноситься з метою та змістом навчання, її вільного вибору. Дитяча творчість виявляється в активності дитини в різних видах діяльності і поза активністю не може розвиватися, формуватися і взагалі існувати.

Історія становлення активних методів навчання має три етапи: зародження ідей; емпіричний етап; етап поширення і застосування у формі рефлексії. Ще Сократ вів своїх учнів до осягнення знань не шляхом передачі знань, а за допомогою запитань. Польський педагог Я.А.Коменський зазначав, що мислити чужим розумом не можна, необхідно дати дитині можливість самостійного пошуку та судження. До початку ХХ сторіччя в педагогічній психології існує думка про те, що дитина в ході навчання повинна виявляти активність.

У ході експериментальних досліджень виявлено, що дитина, повторюючи діяльність, не вчиться, не розвиває творче мислення. Справжнє засвоєння, присвоєння способів діяльності відбувається через аналіз, усвідомлення, рефлексію, які неможливі без активності дитини. На думку Р.М.Грановської, відсутність усвідомленої, самостійної учбової діяльності і

творчої діяльності формує "хронічну травму" в дітей. Дослідниця описує методи активного навчання, які ґрунтуються на ділових, рольових, імітаційних іграх. На підставі розробок Д.Б.Ельконіна розробляються методи "інцидентів", "конкретних ситуацій", "занурення" та ін.

Закордонні дослідники також зосереджують увагу на пошуку методів активізації творчого мислення і уяви. Зокрема, Алекс Осборн створює метод психологічної активізації творчого процесу, мета якого – підвести групу до прийняття групового рішення. Цей метод одержав назву "мозкового штурму", який пізніше мав багато варіантів. Одночасно розробляються методи "каталогу" (Ф. Кунце), "фокальних об'єктів" (Ч. Вайтинг), "контрольних запитань" (А. Осборн і Т. Ейлоарт). Цінність розглянутих методів полягає в ігровому характері, опорі на розвинену уяву, можливості використовувати діалог, вільному висловлюванні думок, відсутності боязні критики.

70-ті роки ознаменовані в російській психології розробкою Г.П.Щедровицьким організаційно-діяльнісної гри (ОДГ) [4]. На відміну від імітаційних ігор, в яких чітко і жорстко визначені правила і ролі, ОДГ особистісно орієнтована, оскільки передбачає емоційну включеність, вироблення вміння діяти в нестандартних ситуаціях. У ході організації "колективної мислєдїяльності" результатом ОДГ може стати розвиток самого колективу, зміни в мисленні і здібностях учасників, а також створення проекту.

Наступний етап розвитку активних методів навчання припадає на 80-ті роки, коли вони починають застосовуватись у практиці навчання у виші, у психології та соціології – соціально-психологічний тренінг, дискусії, рольові ігри [4], які мають на меті розвиток взаємодії у групі.

Після цього набуває поширення розробка Г.С. Альтшуллера – теорія розв'язання винахідницьких задач. Послідовники теорії розробляли теорію для інженерів-винахідників, але разом з тим розробили алгоритм розв'язання винахідницьких задач, який містить прийоми вирішення протиріч, оператори системного аналізу, прийоми фантазування (фантограму), курс розвитку творчої уяви тощо. У практиці шкіл та дитячих садків розробляється технологія, побудована на розв'язанні проблемних завдань від казкових, побутових до технічних та дослідницьких. [1]

Деякі аспекти активних методів навчання розроблялися О.М. Матюшкіним, А.П. Новгородцевою, А.А. Вербицьким, Ю.М. Ємельяноим, Л.М. Мітіною, А.М. Смолкіним та ін. Серед зарубіжних дослідників відомими є Є. Боно, В. Гордон, А. Осборн, Ф. Цвіккі. Дослідники виокремлюють головні ознаки активного психолого-педагогічного навчання. Вони є частиною моделі активного навчання, ознакою якого є провідна або перетворювальна діяльність суб'єкта. Це пошукова, дослідницька, моделювальна, ігрова, дискусійна діяльність. Виникає певне протиріччя між міркуваннями дослідників: з одного боку, необхідною є активність як якість суб'єкта, з іншого – визнається необхідність стимуляції та активізації творчої активності. Тому, з одного боку, слід розвивати потребу в творчій діяльності, з іншого – метою активних методів навчання є спонукання дитини мислити, шукати рішення, висувати гіпотези, ставити запитання.

Е.В. Ільєнков та О.М.Матюшкін [3] вважають підґрунтям активного навчання наявність проблемної ситуації та протиріччя в її розв'язанні. Більшість дослідників вважають активні методи навчання сучасною формою актуалізації знань, творчим підходом до їх засвоєння.

Стосовно творчого мислення українські психологи здебільшого вживають не поняття "активних методів навчання", а творчого тренінгу та розвивального навчання.

Один із чинників підвищення ефективності розвивального навчання пов'язаний із включенням задач, які припускають не один варіант розв'язку, а кілька. Маються на увазі не різні способи знаходження одного й того самого розв'язку, а існування різних варіантів-відповідей і їх пошук. Ці задачі сприяють розвитку в дітей гнучкості мислення. Особливістю цих задач є те, що вони не вкладаються в рамки звичайної схеми. Діти повинні пропонувати кілька варіантів розв'язання задачі. Такі задачі не сковують дітей жорсткими рамками одного варіанта, а відкривають можливість для пошуків і міркувань. Складність комбінаторних задач полягає в тому, що при їх розв'язанні повинна бути вибрана така схема перебору, яка б давала повну впевненість у тому, що розглянуто всі можливі випадки без повторення комбінатій.

Перебір завжди здійснюється за певною ознакою об'єкта і прямо пов'язаний з операцією класифікації. Тому важливим є вміння виокремлювати різні ознаки предметів, класифікувати множини одних і тих самих об'єктів за різними критеріями.

Для дітей дошкільного віку властивості предметів часто невіддільні від самих предметів. Діти не відразу розуміють, що різні предмети можуть мати подібні властивості. Крім того, діти не завжди можуть виокремити із численних властивостей і ознак головні, без яких існування цього предмета неможливе.

Спочатку доцільно використовувати предмети або рисунки із зображенням предметів, добре знайомих дітям, в яких вони можуть виділити ті чи ті ознаки, спираючись на наявні в них уявлення. Після цього слід провести бесіду на з'ясування ознак об'єктів за допомогою наступних запитань:

1. Що ти можеш розказати про предмет (наприклад, апельсин – їстівний, оранжевий, яскравий)?
2. Що ти може розказати про розміри (маленький, великий)?
3. Що ти можеш розказати про форму (круглий, квадратний, трикутний, прямокутний)?
4. У чому відмінність і подібність предметів, зображених на рисунку?"

Здебільшого, як свідчать результати дослідження, діти використовують готові шаблони для розв'язання різних типів задач, не бачать можливості кількох варіантів розв'язання, не вміють змінювати неефективні способи. Зауважимо, що діти 6-ти років здатні оперувати поняттям "ознака" або уявленням про нього. Ознайомивши їх із цим терміном, можна включати його до формулювання завдань: просити назвати ознаки предмета, спільні та відмінні ознаки тощо.

Доцільно спочатку пропонувати таким дітям завдання на класифікацію добре знайомих предметів або геометричних фігур, після - включати завдання на класифікацію числа, рівняння, висловлювання та ін.

Отже, розвивальне навчання криє в собі не передачу готових знань, схем, алгоритмів розв'язання задач, а організацію такої діяльності, яка забезпечує формування в дітей продуктивного, творчого мислення, що сприяє

вирішенню нестандартних задач.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Альтшуллер Г. С.* Алгоритм изобретения / Г. С. Альтшуллер – М.: Наука, 1973. – С. 56-60.
2. *Богоявленская Д.Б.* Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская – Ростов-н/Д: Изд-во Рост. Ун-та, 1983. – 173 с.
3. *Матюшкин А.М.* Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / Матюшкин А.М. // *Вопр. психологии.* – 1982. – № 4. – С. 5-17.
4. *Психологические исследования творческой деятельности* / [под ред. О.К. Тихомирова]. – М.: Наука, 1975. – 253 с.
5. *Поддьяков А.Н.* Мышление дошкольников в процессе экспериментирования со сложными объектами / Поддьяков Н.Н. // *Вопросы психологии.* – 1996. – № 4. – С. 14-23.
6. *Поддьяков Н.Н.* Новые подходы к исследованию мышления дошкольников / Поддьяков Н.Н. // *Вопросы психологии.* – 1985. – № 2. – С. 105-117.
7. *Холодная М.А.* Когнитивные стили и интеллектуальные способности / Холодная М.А. // *Психол. журнал.* – Том 13. – 1992. – С. 84-93.

Подано до редакції 03.10.2011
